The aim of the study *is to examine the genesis of the concept of "metacompetence", systematize contemporary approaches to its understanding within psychological and pedagogical discourse, and identify the specific features of its conceptualization in the professional training of future psychologists.*

Methods. *The study employed theoretical and retrospective analysis, systematization, generalization, and comparative analysis of international and Ukrainian scholarly sources.*

Results. *The genesis of scholarly understandings of metacompetence was systematized, and five stages of its development were identified: pre-conceptual, competence-and-management, terminological-conceptual, structural-integrative, and contemporary interdisciplinary. The complementary nature of pedagogical and psychological approaches was established: the former reveals the place, functional purpose, and possibilities for the formation of metacompetence, while the latter explains the internal mechanisms underlying its functioning. The specific features of the metacompetence of future psychologists were substantiated in two interrelated aspects: as a meta-level in relation to the system of professional competences and as the ability to regulate one's own personal and professional resources.*

Conclusions. *The metacompetence of a future psychologist is defined as an integrative personal and professional higher-order construct that enables a future specialist to consciously manage, integrate, regulate, transfer, and develop acquired professional competences and personal and professional resources in accordance with a specific professional situation and the changing demands of professional activity.*

Keywords: *metacompetence, metacompetence of a future psychologist, professional competence, professional training of future psychologists, psychological and pedagogical discourse, personal and professional resources.*

Дата першого надходження статті до видання: 29.08.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 377.091.3-056.262

Ігор КОШАРНИЙ
аспірант технологій освіти та реабілітації осіб з порушеннями зору, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-4978-0490*

ІНКЛЮЗИВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЗДОБУВАЧІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ СУЧАСНИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Резюме

У статті обґрунтовано організаційні, методичні й технологічні засади забезпечення доступності професійної освіти для здобувачів із глибокими порушеннями зору. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю гарантувати рівний доступ до професійного самовизначення, навчання та працевлаштування в умовах воєнних і повоєнних трансформацій українського суспільства.

Мета дослідження *полягає у визначенні комплексу умов, за яких професійна підготовка здобувачів із глибокими порушеннями зору стає доступною, практико орієнтованою та пов'язаною з реальними потребами ринку праці.*

Використано ***дослідницькі методи*** *аналізу нормативних і науково-методичних джерел, порівняння, систематизації та теоретичного узагальнення.*

Процедура дослідження *відбувалася у чотири етапи: уточнено зміст доступності професійної освіти; визначено й класифіковано освітні, інформаційні, цифрові, просторові та соціальні бар'єри; зіставлено підходи до професійної орієнтації, адаптації змісту, оцінювання, практичної підготовки й підтримки працевлаштування; узагальнено результати у комплексній моделі інституційного забезпечення.*

Результати дослідження *дозволили встановити, що доступне освітнє середовище актуалізує ранню професійну орієнтацію, індивідуалізацію способів навчання без зниження професійних вимог, використання шрифту Брайля, аудіоматеріалів, тактильної графіки, програм екранного доступу та інших асистивних засобів, безбар'єрну просторову організацію, психолого-педагогічний супровід і системну співпрацю з роботодавцями. Обґрунтовано доцільність створення ресурсних центрів, що координуватимуть методичну підтримку, аудит доступності, професійне*

консультування, практичне навчання та супровід переходу до зайнятості. Запропонована модель поєднує навчання, технологічну підтримку та підготовку до самостійної праці.

*На підставі дослідженого сформульовано **висновки** про те, що глибоке порушення зору не повинно наперед визначати межі професійного вибору. Освітня траєкторія має спиратися на здібності, інтереси й потреби здобувача та доступні способи виконання професійної діяльності, а заклад освіти має усувати середовищні й організаційні бар'єри.*

***Ключові слова:** інклюзивна професійна освіта, здобувачі з глибокими порушеннями зору, доступність, професійна орієнтація, асистивні технології, професійна компетентність, працевлаштування.*

Вступ. Забезпечення рівного доступу до якісної освіти є необхідною умовою соціальної справедливості, економічної самостійності людини та сталого розвитку суспільства. Право осіб з особливими потребами на інклюзивну освіту та професійне навчання закріплено Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю (United Nations, 2006). В українському законодавстві зазначається, що представники досліджуваної категорії потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі для реалізації права на освіту (Верховна Рада України, 2017). А отже, доступність освіти не може обмежуватися лише фізичним входом до будівлі, глибинність її всеохоплення торкається інформаційного, комунікативного, методичного, цифрового та соціального вимірів.

Для здобувачів із глибокими порушеннями зору ступеневий перехід від школи до професійної освіти є особливо відповідальним етапом. Якість цього переходу залежить від своєчасної професійної орієнтації, доступності інформації про професію, відповідності освітньої програми індивідуальним потребам, наявності асистивних технологій та готовності педагогів-менторів до організації навчання без заниження академічних, чи професійних вимог. Міжнародні підходи до інклюзії підкреслюють, що бар'єри виникають передусім через організацію системи, а не через особливості самої людини (UNESCO, 2020; World Health Organization, 2019).

Додаткової гостроти проблема набуває в умовах війни. Переміщення населення, пошкодження інфраструктури, дистанційні та змішані формати навчання, зміни регіональних ринків праці й підвищена потреба у перекваліфікації – усі ці фактори сукупним чином посилюють ризик освітнього та професійного виключення молоді із глибокими порушеннями зору. Водночас, розвиток цифрових та асистивних технологій відкриває перед нами нові способи опанування професій, які раніше вважалися недоступними для досліджуваної категорії вихованців. Це потребує переходу від підходу, зорієнтованого на обмежений перелік «дозволених» професій, до пошуку доступних способів виконання навчальних і трудових функцій на місцях.

Мета дослідження полягає у визначенні комплексу умов, за яких професійна підготовка здобувачів із глибокими порушеннями зору стає доступною, практико орієнтованою та пов'язаною з реальними потребами ринку праці.

Завдання дослідження:

– уточнити зміст доступності професійної освіти для здобувачів із глибокими порушеннями зору;

– визначити роль ранньої професійної орієнтації та індивідуалізації освітньої траєкторії;

– систематизувати організаційні, методичні, технологічні й соціальні умови професійної підготовки;

– окреслити напрями партнерства закладів освіти, сімей, громадських організацій, служб зайнятості та роботодавців;

– обґрунтувати доцільність створення ресурсних центрів підтримки навчання і працевлаштування для досліджуваної категорії вихованців.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано аналіз законодавчих, наукових і навчально-методичних джерел; порівняння підходів до інклюзивної та професійної освіти; систематизацію бар'єрів і засобів їх подолання; класифікацію складників доступного освітнього середовища; теоретичне узагальнення умов професійного самовизначення, навчання та працевлаштування здобувачів із глибокими порушеннями зору.

Результати. Професійна освіта має поєднувати поглиблення рівня кваліфікації з розвитком самостійності, соціальної взаємодії, мобільності та здатності навчатися упродовж життя. Для здобувача з глибоким порушенням зору її якість визначається не тільки змістом програми, а й тим, чи може він самостійно отримувати інформацію, виконувати практичні дії, демонструвати результати навчання та безпечно користуватися освітнім простором. Такий підхід уможливлює практичну

імплементацію принципу розумного пристосування й орієнтує заклад освіти на усунення конкретних бар'єрів (United Nations, 2006; Верховна Рада України, 2017).

Першою умовою результативної професійної підготовки досліджуваної групи вихованців є рання та неперервна професійна орієнтація. Вона має розпочинатися ще під час шкільного навчання та допомагати кожному учню співвідносити власні інтереси, здібності, стан функціонального зору, способи компенсації та вимоги різних професій. Інформацію щодо переліку існуючих професій слід репрезентувати не лише візуально, а й за допомогою чітких усних описів, аудіоматеріалів, тактильних і рельєфно-графічних моделей, практичних проб та зустрічей із фахівцями. Важливо, щоб консультація не відтворювала стереотипів і не звужувала вибір до кількох традиційних сфер зайнятості.

Вибір закладу освіти повинен ґрунтуватися одночасно на професійних інтересах і реальній доступності навчання. Значущими критеріями є сумісність цифрових ресурсів із програмами екранного доступу; наявність матеріалів шрифтом Брайля, аудіоформатів і доступної електронної структури документів; можливість використовувати адаптовані прилади; безпечна навігація приміщеннями; доступ до психолого-педагогічної та соціальної підтримки; готовність педагогів адаптувати способи подання матеріалу й оцінювання без спрощення професійних результатів.

Другу умову становить гнучкість освітніх програм. Їх зміст має систематично оновлюватися відповідно до технологічних змін, потреб регіональної економіки та ринку праці. Варіативні модулі, факультативи, міждисциплінарні курси та короткострокові програми дають змогу поєднати професійні інтереси здобувача з обмеженими фізичними можливостями з доступними способами виконання діяльності. Індивідуалізація при цьому не означає зниження вимог: незмінними залишаються професійні результати, натомість адаптуються канали сприйняття інформації, темп, формат інструкції, технічні засоби та спосіб демонстрації компетентності.

Третя умова – системне застосування асистивних і цифрових технологій. До базового комплексу доступності належать програми екранного доступу, дисплеї та принтери Брайля, засоби оптичного й електронного збільшення, розпізнавання тексту, голосове введення, аудіоописи, тактильна графіка та навігаційні рішення. Однак наявність обладнання сама по собі не гарантує участі. Потрібно навчити педагогів і здобувачів правильно користуватися необхідними технічними засобами, доступними форматами файлів, логічної структури електронних курсів та перевірки сумісності платформ із клавіатурною навігацією. Універсальний дизайн навчання допомагає заздалегідь передбачити різні способи сприйняття, виконання завдань і залучення, зменшуючи потребу в ситуативних виправленнях на рідні цільової аудиторії з обмеженими фізичними можливостями (CAST, 2024).

Практична підготовка є центральною ланкою професійної освіти. Навчальні майстерні, лабораторії, виробничі практики й кваліфікаційні випробування мають бути організовані так, щоб здобувач міг безпечно та якомога самостійніше виконувати професійні операції. Для цього використовують тактильне маркування, контрастні орієнтири для осіб із залишковим зором, голосові або звукові сигнали, стабільне розміщення обладнання, доступні інструкції та попереднє відпрацювання маршрутів. Рішення про допустимість певної діяльності слід приймати на основі аналізу конкретних функцій і ризиків, а не загального діагнозу.

Оцінювання повинно вимірювати сформованість компетентності, а не швидкість візуального сприйняття чи здатність працювати з недоступним інтерфейсом. Доцільними є додатковий час, альтернативний формат матеріалів, використання асистивних засобів, усна презентація окремих результатів, адаптовані практичні інструкції. Водночас адаптації мають бути прозорими й не змінювати сутності професійного завдання. Методичні рекомендації з оцінювання здобувачів з особливими освітніми потребами також наголошують на індивідуальному прогресі, педагогічному спостереженні та командній взаємодії (Софій та ін., 2024).

Четвертою умовою є командний супровід. Педагог, майстер виробничого навчання, фахівець із тифлопедагогіки, психолог, соціальний педагог і технічний консультант мають узгоджувати способи підтримки, спираючись на потреби й позицію самого здобувача. Менторська підтримка повинна посилювати автономність, а не створювати залежність від супроводу. Доцільно поступово зменшувати підказки, формувати навички орієнтування, планування роботи, комунікації з колегами та самостійного використання асистивних технологій.

П'ята умова – партнерство з роботодавцями. Останніх варто залучати до перегляду освітніх програм, організації професійних проб, практики, оцінювання, наставництва та планування працевлаштування. Безпосередня взаємодія допомагає здобувачам з обмеженими фізичними можливостями реалістично оцінити вимоги професії, а роботодавцям – побачити компетентність

людини поза стереотипами про інвалідність. Ефективними можуть бути стажування з наставником, адаптація робочого місця, попередній аудит цифрової доступності та супровід у перші місяці зайнятості.

В умовах війни особливого значення набувають гнучкі формати навчання, збереження доступу до асистивного обладнання під час переміщення, резервні канали комунікації, психологічна підтримка та можливість продовжувати навчання дистанційно. Проте дистанційний формат буде інклюзивним лише за умови доступності платформ, матеріалів і процедур оцінювання. Недоступний цифровий курс не усуває, а переносить бар'єр із фізичного середовища в електронне.

Організаційним механізмом реалізації зазначених умов може стати ресурсний центр при закладі професійної освіти або мережа міжзакладних центрів. До їхніх функцій доцільно віднести аудит доступності; підготовку матеріалів у альтернативних форматах; консультування педагогів; підтримку асистивних технологій; профорієнтацію; координацію практики; взаємодію з сім'ями, громадськими організаціями, службами зайнятості та роботодавцями; супровід переходу до роботи (International Labour Organization, 2015). Такий центр не повинен ізолювати здобувача від загальноосвітнього середовища – його завдання полягає в тому, щоб зробити це середовище доступним.

Отже, професійну компетентність здобувача з глибоким порушенням зору слід розглядати як готовність і здатність застосовувати знання, уміння, досвід та асистивні стратегії для розв'язання реальних професійних завдань. Її розвиток залежить від узгодженості п'яти компонентів: усвідомленого професійного вибору, доступної програми, технологічного забезпечення, практичної підготовки та підтриманого переходу до зайнятості.

Професійна освіта є важливою ланкою безперервного навчання, оскільки забезпечує перехід від загальної підготовки до опанування конкретної кваліфікації та подальшої участі в трудовому житті. Для молоді з глибокими порушеннями зору цей перехід не повинен бути одноразовою адміністративною процедурою після завершення школи (Колупаєва & Таранченко, 2019; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Він потребує послідовної підготовки, що охоплює розвиток життєвої компетентності, формування реалістичних професійних намірів, ознайомлення з доступними технологіями, вибір закладу та адаптацію до нового освітнього середовища. Порушення наступності між шкільною і професійною ланками може призвести до втрати вже сформованої самостійності, звуження професійних очікувань або відмови від навчання. Тому передавання інформації про потреби здобувача, його ефективні способи роботи й наявні технічні засоби має відбуватися за його згодою та за безпосередньої участі.

Сучасна професійна підготовка здобувачів з обмеженими фізичними можливостями не може обмежуватися одноразовим здобуттям фаху. Технологічні зміни, перебудова виробництва та нестабільність ринку праці вимагають готовності доповнювати кваліфікацію, опановувати суміжні функції або проходити перепідготовку. Для учня із глибокими порушеннями зору доступ до короткострокових програм, мікрокваліфікацій, факультативних модулів і навчання дорослих має таке саме значення, як і доступ до первинної професійної освіти. Якщо інклюзивні умови створюються тільки для однієї довготривалої програми, можливості професійної мобільності залишаються обмеженими. Отже, доступність необхідно закладати в усі формати навчання, зокрема вечірні, дистанційні, змішані та виробничі курси.

Варіативність освітньої траєкторії дає змогу врахувати поєднання особистих інтересів, функціональних можливостей, попереднього досвіду та регіонального попиту на працю. Вона реалізується через вибіркові дисципліни, різні рівні поглиблення, міждисциплінарні модулі, індивідуальний темп і декілька баз практики (Верховна Рада України, 2025). Водночас індивідуальна траєкторія не повинна перетворюватися на ізольовану або змістово збіднену програму. Її призначення полягає в доборі найпродуктивнішого шляху до повноцінної кваліфікації. Саме тому рішення щодо траєкторії мають періодично переглядатися разом зі здобувачем, особливо після професійних проб, практики або зміни стану доступності середовища.

Зміст професійної освіти має співвідноситися з реальними соціально-економічними процесами. Заклад не може готувати здобувача лише до тих видів праці, які традиційно асоціювалися з порушеннями зору. Такий підхід закріплює застаріле уявлення про професійну придатність і не враховує того, що цифрові інструменти змінюють саму структуру трудових операцій. Частина завдань, які раніше потребували постійного візуального контролю, сьогодні може виконуватися за допомогою програм екранного доступу, голосового керування, автоматичного розпізнавання, тактильних інтерфейсів або перерозподілу функцій у команді. Тому аналіз професії повинен зосереджуватися на фактичних операціях і результатах, а не на історично сформованих обмеженнях.

В умовах війни структура попиту на фахівців різних спеціальностей змінюється особливо швидко. Одні підприємства переміщуються, інші припиняють діяльність, натомість зростає потреба у цифрових послугах, соціальній підтримці, реабілітації, ремонті, логістиці та відновленні громад. Для закладів професійної освіти це означає необхідність щорічного перегляду варіативної частини програм і постійного діалогу з місцевими роботодавцями. Здобувачам потрібно надавати актуальну, а не формальну інформацію про умови праці, можливі ризики, рівень оплати, доступність робочого середовища та перспективи розвитку. Лише тоді професійний вибір буде спиратися на реальність, а не на назву спеціальності або випадкову пораду.

Регіональний підхід передбачає врахування транспортної доступності, наявності гуртожитку, можливості безпечного пересування, локальної мережі соціальних і реабілітаційних послуг. Навіть добре оснащена програма може бути фактично недосяжною, якщо здобувач не має доступного маршруту до закладу або місця практики. Відтак планування підготовки повинно виходити за межі навчального кабінету. До нього належать аудит шляху, взаємодія з територіальною громадою, організація супроводу на перехідному етапі й розвиток дистанційних компонентів, які доповнюють, але не замінюють практичної роботи.

Результатом професійного навчання є не тільки сукупність спеціальних умінь. У закладі освіти здобувач набуває досвіду співпраці, розподілу ролей, відповідальності за спільний результат, розв'язання суперечностей і представлення власної позиції. Для молодої людини із глибокими порушеннями зору така соціальна практика особливо значуща, адже попередній досвід нерідко супроводжувався надмірною опікою або обмеженою участю в колективних видах діяльності. Інклюзивне середовище повинно створювати ситуації рівноправної взаємодії, у яких здобувач не є пасивним отримувачем допомоги, а виконує змістовну роль у навчальній команді.

Організовуючи групову роботу, педагогу важливо стежити, щоб візуальні способи комунікації не виключали окремого учасника. Якщо обговорення спирається на схему, дошку або демонстрацію, зміст необхідно одночасно озвучувати. Ролі в команді слід розподіляти відповідно до завдання й компетентностей, а не за принципом формального полегшення. Постійне доручення лише простих допоміжних дій не розвиває професійності та підсилює уявлення про залежність. Натомість чергування ролей, взаємонавчання й оцінювання внеску кожного учасника формують культуру співпраці, корисну і для майбутнього трудового колективу.

Важливим ресурсом є участь у студентському самоврядуванні, професійних клубах, творчих проєктах, волонтерських ініціативах і змаганнях фахової майстерності. Такі види діяльності дають можливість випробувати лідерські та комунікативні якості, створити мережу професійних контактів і публічно представити результати своєї роботи. Профільні конкурси для здобувачів з особливими освітніми потребами можуть бути корисним перехідним майданчиком, однак стратегічною метою має залишатися участь у спільних професійних заходах за умови належної доступності. Інакше спеціальний формат ризикує закріпити відокремлення замість повноцінного включення.

Сім'я впливає на професійні очікування молодої людини, її готовність до самостійності та сприйняття ризику. Батьківська підтримка може стимулювати розвиток, але надмірне прагнення захистити від будь-яких труднощів іноді звужує вибір і стримує набуття досвіду. Завдання педагогів полягає не в усуненні родини від ухвалення рішень, а в побудові партнерського діалогу, де центральною залишається позиція самого здобувача. Родині варто надавати достовірну інформацію про вимоги професії, асистивні технології, можливості практики та реальні приклади працевлаштування. Це допомагає замінити абстрактні побоювання конкретним плануванням.

Громадські організації осіб із порушеннями зору можуть бути джерелом практичної експертизи, наставництва й контактів із потенційними роботодавцями. Їхні представники здатні оцінити доступність матеріалів, провести навчання з користування технологіями, організувати зустрічі з фахівцями та підтримати випускника на початку професійного шляху. Служби зайнятості, зі свого боку, мають долучатися не після завершення навчання, а під час формування індивідуальної траєкторії. Ранній обмін інформацією дозволяє узгодити зміст підготовки з вакансіями, можливостями стажування й програмами підтриманого працевлаштування.

Ефективне партнерство потребує чіткого розподілу відповідальності. Заклад освіти відповідає за якість і доступність підготовки; роботодавець – за недискримінаційний добір та розумне пристосування робочого місця; служба зайнятості – за професійне консультування й посередництво; громадські організації – за експертну та правозахисну підтримку; сім'я – за підтримання самостійності без підміни вибору. Координація цих учасників дає змогу уникнути ситуації, коли кожна сторона визнає проблему, але очікує, що її розв'яже хтось інший.

Проєктування інклюзивного освітнього процесу доцільно розпочинати не з переліку діагнозів, а з аналізу навчальної діяльності. Педагог має послідовно визначити, яку інформацію повинен сприйняти здобувач, які операції виконати, який результат представити та які небезпеки можуть виникнути під час роботи. Після цього встановлюються бар'єри, пов'язані з візуальним поданням, просторовим орієнтуванням, недоступністю інтерфейсу або надмірною залежністю від допомоги іншої особи. Для кожного бар'єра добирається конкретне рішення: текстовий опис замість непоясненої схеми, тактильний зразок замість виключно демонстраційного показу, клавіатурне керування замість дій мишею, голосовий сигнал замість лише світлового індикатора. Така логіка не спрощує навчальну мету, а робить шлях до неї реалістичним і педагогічно керованим.

Важливо розрізняти адаптацію і модифікацію. Адаптація змінює спосіб доступу до матеріалу або виконання завдання, не порушуючи змісту очікуваного результату. Модифікація, навпаки, змінює складність, обсяг чи сутність результату навчання. У професійній освіті це розмежування має принципове значення, адже випускник повинен підтвердити здатність безпечно та якісно виконувати функції, передбачені кваліфікацією. Тому першочерговими мають бути адаптації: доступний формат інструкції, додатковий час на ознайомлення з простором, асистивне програмне забезпечення, альтернативний спосіб роботи з графічною інформацією. Модифікація може застосовуватися лише тоді, коли вона не створює хибного уявлення про фактично сформовану професійну компетентність.

Підготовка заняття потребує попередньої перевірки всіх матеріалів. Документ, який формально є електронним, може залишатися недоступним, якщо його створено як зображення без текстового супроводу, неправильно визначено порядок читання або важливі елементи позначено тільки кольором. Подібна проблема виникає у навчальних платформах, де кнопки не мають зрозумілих назв, а виконати дію без миші неможливо. Отже, цифровізацію не слід автоматично ототожнювати з інклюзією. Педагогічний колектив має запровадити просту процедуру контролю: перевіряти навігацію з клавіатури, читання матеріалу програмою екранного доступу, наявність описів для зображень, логічність заголовків і доступність форм для введення відповіді.

Практико орієнтоване навчання має поступово переводити здобувача від виконання окремих операцій під керівництвом педагога до самостійного розв'язання цілісного професійного завдання. На початковому етапі доцільними є детальне словесне пояснення, обстеження обладнання дотиком, ознайомлення з безпечним маршрутом і багаторазове відпрацювання сталої послідовності дій. Надалі обсяг допомоги зменшується: замість прямої підказки педагог ставить орієнтувальні запитання, пропонує самостійно знайти помилку, порівняти результат із критеріями та обрати інструмент компенсації. Завершальний етап передбачає виконання наближеного до виробничого завдання в реальному темпі й з відповідальністю за якість. Саме така динаміка формує не тільки технічну вправність, а й професійну впевненість.

Окремої уваги потребує культура безпеки. Небезпечно як ігнорувати ризики, так і повністю усувати здобувача від практичної роботи через надмірну опіку. Раціональним є індивідуальний аналіз операції: які елементи потребують візуального контролю, чи можна замінити його тактильним, звуковим або цифровим сигналом, чи існують захисні пристрої, як організувати робочу зону та аварійне припинення дії. Інструктаж повинен бути конкретним, послідовним і доступним для повторного самостійного опрацювання. Якщо певна операція об'єктивно не може бути безпечною, варто шукати інший розподіл функцій у межах професії, а не робити висновок про недоступність усього фаху.

Формування самостійності охоплює також організаційні й комунікативні вміння. Здобувачу важливо навчитися описувати необхідне пристосування, повідомляти про недоступність матеріалу, домовлятися про спосіб отримання завдання, планувати час і контролювати якість власної роботи. Ці навички особливо потрібні під час практики, коли викладач уже не є постійним посередником між людиною та професійним середовищем. Водночас уміння чітко сформулювати потребу підвищує швидкість і точність необхідного пристосування.

Професійна орієнтація буде дієвою лише тоді, коли поєднуватиме інформацію, діагностику інтересів, практичне випробування та рефлексію набутого досвіду. Самої розповіді про професію недостатньо, оскільки її образ може залишатися абстрактним або спотвореним стереотипами. Особиста професійна участь дає здобувачу змогу відчути зміст операцій, оцінити власну витривалість, точність, комунікативні вимоги та зручність асистивних засобів. Після кожної спроби важливо обговорювати не тільки те, що вдалося, а й причини труднощів: брак навички, недоступне середовище, невдале пристосування чи справді несумісна з потребами діяльність. Така рефлексія захищає від поспішних відмов і сприяє усвідомленому вибору.

Супровід переходу до роботи має розпочинатися задовго до випуску. Заклад освіти може допомогти створити професійне портфоліо, підготувати доступне резюме, відпрацювати співбесіду, навчити презентувати компетентності та коректно обговорювати розумне пристосування. Корисним є попереднє ознайомлення з робочим місцем: перевірка маршруту, програмного забезпечення, внутрішніх документів і способів комунікації. Якщо проблему виявлено до початку практики або працевлаштування, її зазвичай можна усунути без конфлікту й значних витрат. Після працевлаштування потрібний обмежений у часі супровід, спрямований на адаптацію працівника і колективу, а не на постійне зовнішнє втручання.

Робота з роботодавцями повинна містити не лише загальні заклики до соціальної відповідальності, а й професійно переконливу інформацію. Найкраще руйнують упередження демонстрація конкретних умінь, успішне виконання виробничого завдання та зрозумілий опис технологічного рішення. Заклад освіти може запропонувати роботодавцю консультацію щодо доступності, допомогу в адаптації робочого місця й контакт фахівця на період входження випускника у професійну роль. Водночас необхідно уникати подання працевлаштування як благодійності. Його основою є відповідність компетентності вимогам посади, а підтримка лише забезпечує рівні умови для реалізації цієї компетентності.

Ефективність інклюзії неможливо оцінити лише за кількістю зарахованих здобувачів. Формальна присутність у закладі ще не свідчить про доступ до змісту, повноцінну участь у практиці чи перспективу працевлаштування. Система внутрішнього забезпечення якості має враховувати доступність матеріалів і цифрових платформ, участь у всіх видах навчальної діяльності, своєчасність надання пристосувань, академічний прогрес, рівень самостійності, завершення програми, проходження практики та подальшу зайнятість. Важливо збирати не тільки адміністративні показники, а й відгуки здобувачів про бар’єри, які залишаються непомітними для працівників без порушень зору.

Регулярний аудит доступності доцільно проводити за участю самих користувачів із глибокими порушеннями зору. Навіть формально правильне рішення може виявитися незручним у реальній ситуації: тактильна позначка розташована нелогічно, аудіоінструкція не дає змоги швидко знайти потрібний фрагмент, а доступна платформа стає непрацездатною після оновлення. Тому контроль має бути циклічним: виявлення бар’єра, добір рішення, випробування, отримання зворотного зв’язку та коригування. Відповідальність за цей цикл варто закріпити за конкретним працівником або ресурсним центром, щоб доступність не залежала виключно від особистої ініціативи окремого викладача.

Підвищення кваліфікації педагогів повинно мати прикладний характер. Загального ознайомлення з принципами інклюзії недостатньо для роботи в майстерні, лабораторії чи цифровому курсі. Викладачам потрібні вправи з підготовки доступного документа, взаємодії з програмою екранного доступу, словесного опису візуального матеріалу, створення тактильної схеми, адаптації інструктажу й оцінювання професійного завдання. Доцільно аналізувати реальні педагогічні ситуації та спільно шукати рішення. Таке навчання зменшує тривогу педагогів, запобігає надмірній опіці та формує готовність сприймати доступність як складник професійної майстерності.

Ресурсний центр може накопичувати перевірені шаблони, інструкції, адаптовані матеріали та опис успішних практик, забезпечуючи їх повторне використання. Це особливо важливо для невеликих закладів, які не мають змоги утримувати повну команду вузьких фахівців. Мережева модель дає змогу надавати консультації дистанційно, тимчасово передавати обладнання, проводити спільні навчання й координувати складні випадки. Водночас рішення мають прийматися максимально близько до здобувача, з його безпосередньою участю. Центр повинен бути джерелом компетентної підтримки, а не контролюючою інстанцією, яка визначає професійне майбутнє людини замість неї.

Дискусія. Основна суперечність полягає між декларованим правом на інклюзивну освіту та нерівномірною спроможністю закладів реалізувати його на практиці. За відсутності цілісної моделі кожен заклад самостійно шукає способи адаптації матеріалів, організації практики та супроводу працевлаштування. Це спричиняє залежність якості освіти від локальних ресурсів і досвіду окремих працівників. Водночас надмірна централізація також ризикована, оскільки універсальні рішення не враховують індивідуальних відмінностей і специфіки професії.

Перспективним є мережевий підхід: загальні стандарти доступності мають поєднуватися з індивідуальними рішеннями, а ресурсні центри – підтримувати заклади, не підмінюючи їхньої відповідальності. Подальші емпіричні дослідження доцільно спрямувати на оцінювання результатів професійного навчання, стійкості працевлаштування випускників, ефективності конкретних

асистивних технологій та досвіду самих здобувачів. Саме їхня участь у проєктуванні освітніх рішень є критерієм реальної, а не формальної інклюзії.

Висновки. Інклюзивна професійна освіта здобувачів із глибокими порушеннями зору потребує комплексної доступності – фізичної, інформаційної, цифрової, методичної та соціальної. Її результативність забезпечують рання професійна орієнтація, індивідуалізація способів навчання без зниження професійних вимог, системне використання асистивних технологій, доступна практична підготовка, командний супровід і партнерство з роботодавцями.

Порушення зору не повинно визначати межі професійного майбутнього людини. Вихідною точкою мають бути її здібності, інтереси, освітні потреби та способи компенсації функціональних обмежень. Створення ресурсних центрів при закладах професійної освіти або на міжзакладному рівні здатне забезпечити сталість методичної й технологічної підтримки та поєднати навчання з реальним працевлаштуванням. В умовах війни й повоєнного відновлення такий підхід є не лише освітнім, а й важливим соціально-економічним завданням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Верховна Рада України. (2025). *Про професійну освіту: Закон України від 21 серпня 2025 р. № 4574-IX*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20

Колупаєва, А. А., & Таранченко, О. М. (2019). *Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: Навчально-методичний посібник*. Ранок.

Софій, Н., Стягунова, О., & Федоренко, О. (2024). *Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами: Методичні рекомендації*. Український інститут розвитку освіти. https://uied.org.ua/2024/08/11854/

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and effective classroom practices*. https://www.european-agency.org

International Labour Organization. (2015). *Inclusion of people with disabilities in vocational training: A practical guide*. https://www.ilo.org/publications/inclusion-people-disabilities-vocational-training-practical-guide

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570

REFERENCES

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 5 veresnia 2017 r. № 2145-VIII* [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII of September 5, 2017]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2025). *Pro profesiinu osvitu: Zakon Ukrainy vid 21 serpnia 2025 r. № 4574-IX* [On vocational education: Law of Ukraine No. 4574-IX of August 21, 2025]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4574-20 [in Ukrainian].

Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inkliuzyvnomu seredovyshchi: Navchalno-metodychnyi posibnyk* [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment: A teaching and methodological manual]. Ranok [in Ukrainian].

Sofii, N., Stiahunova, O., & Fedorenko, O. (2024). *Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: Metodychni rekomendatsii* [Assessment of learning achievements of students with special educational needs: Methodological recommendations]. Ukrainskyi instytut rozvytku osvity. https://uied.org.ua/2024/08/11854/ [in Ukrainian].

CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. https://udlguidelines.cast.org [in English].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Inclusive education and effective classroom practices*. https://www.european-agency.org [in English].

International Labour Organization. (2015). *Inclusion of people with disabilities in vocational training: A practical guide*. https://www.ilo.org/publications/inclusion-people-disabilities-vocational-training-practical-guide [in English].

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718 [in English].

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html [in English].

World Health Organization. (2019). *World report on vision*. https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570 [in English].

Ihor KOSHARNYI
PhD Student in Educational Technologies and Rehabilitation of Persons with Visual Impairments, Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv
ORCID: *https://orcid.org/0009-0003-4978-0490*

INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION FOR LEARNERS WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENTS AMID CONTEMPORARY SOCIETAL CHALLENGES

Abstract

The article substantiates the organizational, methodological, and technological foundations for ensuring access to vocational education for learners with profound visual impairments. The relevance of the problem stems from the need to guarantee equal access to career self-determination, training, and employment amid wartime and post-war transformations in Ukrainian society. The study ***aims*** *to identify the conditions under which vocational training becomes accessible, practice-oriented, and connected with actual labour-market needs. The* ***methods*** *include analysis of regulatory and scholarly sources, comparison, systematization, and theoretical generalization.*

Results*. The study identifies the principal components of an accessible learning environment: early career guidance; adaptation of content and assessment without lowering professional standards; the use of Braille, audio materials, tactile graphics, screen readers, and other assistive technologies; barrier-free spatial organization; individualized psychological and pedagogical support; and sustained cooperation with employers. The establishment of resource centres at vocational education institutions is substantiated as a means of coordinating methodological support, career counselling, practical training, accessibility audits, and employment assistance.*

Conclusions. *Profound visual impairment should not predetermine the boundaries of occupational choice. Vocational pathways should be based on the learner's abilities, interests, educational needs, and accessible ways of mastering and performing professional activities, while institutions remain responsible for removing environmental and organizational barriers.*

Keywords*: inclusive vocational education, learners with profound visual impairments, accessibility, career guidance, assistive technologies, professional competence, employment.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 24.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 37(091):001.891

Тарас МАРУХНО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-0648-5996*

Ігор ТКАЧЕНКО
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0009-0002-2531-5415*

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ВИМІР СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Резюме

Тематику статті сфокусовано навколо розкриття проблеми становлення сучасного педагогічного знання крізь призму сучасного історико-педагогічного поступу. У розрізі ***мети дослідження*** *здійснено історико-педагогічну реконструкцію логіки становлення сучасного педагогічного знання, визначивши роль міждисциплінарної інтеграції, внутрішньої диференціації, зміни методологічних орієнтирів, розвитку дидактики та взаємодії теорії з освітньою практикою.*

Провідними ***методами дослідження*** *стали наступні: історико-педагогічний аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення та понятійне моделювання положень, що характеризують еволюцію структури педагогіки, її дослідницького інструментарію й дидактичного знання.*

Процедура дослідження *передбачала визначення історичних передумов виходу педагогічного пошуку за межі одногалузевого пояснення освіти; ідентифікацію переходу від природничо-наукової моделі до гуманітарної орієнтації; розширення дослідницьких процедур та взаємодію інтеграції та диференціації; узагальнення місця методології, дидактики й практики в історичному становленні педагогічної науки.*

Результати дослідження *репрезентували історичний поступ педагогіки у контексті розширення способів пізнання освіти зі збереженням предметної самостійності науки. Підкреслено, що відомості, методи й результати суміжних галузей набувають педагогічного змісту через співвіднесення їх із закономірностями навчання, виховання та розвитку особистості. Розвиток дидактики розглянуто як рух від загальних уявлень про навчання до багаторівневої системи освітніх систем і конкретних методик. Підтверджено історичну взаємозалежність педагогічної теорії та практики.*

На рівні ***висновків*** *узагальнено, що історія педагогіки відображає становлення відкритої, поліпарадигмальної та водночас цілісної соціально-гуманітарної науки. Її сучасний стан відзначено множинністю спеціалізацій, удосконаленням методології, уточненням понятійно-категоріального апарату та розвитком міждисциплінарних зв'язків, які розширюють дослідницький потенціал цієї науки.*

Ключові слова: *історія педагогіки, педагогічне знання, історичний розвиток, міждисциплінарність, інтеграція, диференціація, методологія педагогіки, дидактика.*

Вступ. Сучасна скарбниця історико-педагогічних знань відображає не лише послідовність появи освітніх ідей, а й еволюцію способів наукового осмислення процесів навчання, виховання та розвитку особистості. На різних історичних етапах педагогічне знання трансформаційно перебудовувалося під впливом масштабних суспільних перетворень, зміщення культурних акцентів, поглиблення психологічних уявлень про людину та постійного вдосконалення дослідницького інструментарію. З огляду на це, сучасний стан педагогічної науки став результатом тривалого та закономірного переходу від відносно замкнених, вузькогалузевих пояснювальних моделей – до багатовимірного, цілісного бачення освітнього простору.

Актуальність обраної тематики обумовлена тим, що сучасна педагогічна реальність вимагає від дослідників одночасного урахування як чітко вимірюваних результатів навчання, так і глибоких якісних характеристик, які не зводяться до числових показників. У цьому аспекті мова йде передусім про особистісний досвід учасників освітнього процесу, їхні ціннісні орієнтації, специфіку