Петриченко Л. Становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні та країнах ЄС. *Освіта. Інноватика. Практика,* 2026. Том 14, № 7. С. 172-179. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i7-020.

Petrychenko L. Stanovlennia systemy profesiinoi oriientatsii osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh rozvytku inkliuzyvnoi osvity v Ukraini ta krainakh YeS [Formation of the system of vocational guidance for persons with special educational needs in the context of the development of inclusive education in Ukraine and EU countries]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice,* 2026. Vol. 14, No 7. S. 172-179. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i7-020.

УДК 376:37.048.4
**DOI:** 10.31110/2616-650X-vol14i7-020

**Лариса ПЕТРИЧЕНКО**
*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*
*Харківської обласної ради, Україна*
*https://orcid.org/0000-0002-3250-4321*
*larisa-petrichenko@ukr.net*

# СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄС

***Анотація.*** *У статті здійснено історико-педагогічне осмислення становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу. Розкрито зміну підходів до професійного майбутнього цієї категорії осіб упродовж XX – початку XXI століття. Окреслено перехід від переважання спеціальної моделі, зорієнтованої на корекцію порушень до інклюзивної парадигми, що ґрунтується на визнанні права особи на освіту, професійне самовизначення, соціальну участь і підтримку індивідуальної освітньо-професійної траєкторії. Обґрунтовано, що професійна орієнтація осіб з особливими освітніми потребами не може розглядатися лише як інформування про професії або завершальний етап шкільного навчання. Вона постає як системний механізм переходу від освіти до професійної підготовки, вищої освіти, зайнятості та самостійного дорослого життя. У статті порівняно український і європейський досвід розвитку інклюзивної освіти, визначено спільні тенденції та відмінності, зумовлені історичними традиціями спеціальної освіти, нормативно-правовими змінами, рівнем інституційної підтримки та характером взаємодії освіти з ринком праці. У результаті узагальнення українського та європейського досвіду окреслено ключові суперечності становлення цієї системи, пов'язані з бар'єрами доступу, недостатньою наступністю між освітою і зайнятістю, стереотипізацією професійного вибору та потребою в індивідуалізованому кар'єрному супроводі. Практична значущість дослідження полягає в обґрунтуванні потреби переходу від моделі професійного добору, заснованої на обмеженнях, до моделі професійного самовизначення, що враховує інтереси, здібності, функціональні можливості, доступність середовища, підтримку родини, участь фахівців і реальні перспективи працевлаштування. Окреслено напрями подальшого вдосконалення системи професійної орієнтації в Україні з урахуванням європейського досвіду.*

***Ключові слова:*** *інклюзивна освіта; особливі освітні потреби; професійна орієнтація; професійне самовизначення; історико-педагогічний аналіз.*

**Larysa PETRYCHENKO**
*Municipal establishment "Kharkiv humanitarian-pedagogical academy"*
*of Kharkiv regional council, Ukraine*
*https://orcid.org/0000-0002-3250-4321*
*larisa-petrichenko@ukr.net*

# FORMATION OF THE SYSTEM OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR PERSONS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE AND EU COUNTRIES

***Abstract.*** *The article provides a historical and pedagogical analysis of the formation of the vocational guidance system for persons with special educational needs in the context of the development of inclusive education in Ukraine and the European Union. The article reveals changes in approaches to the professional future of this category of persons during the twentieth and early twenty-first centuries. It outlines the transition from a special education model focused on the correction of impairments to an inclusive paradigm grounded in the recognition of a person's right to education, professional self-determination, social participation, and support for an individual's educational and professional trajectory. It is substantiated that vocational guidance for persons with special educational needs cannot be considered merely as the provision of information about professions or as the final stage of schooling. It functions as a systemic mechanism for transition from education to vocational training, higher education, employment, and independent adult life. The article compares Ukrainian and European experiences in the development of inclusive education and identifies common trends and differences determined by historical traditions of special education, regulatory and legal changes, the level of institutional support, and the nature of interaction between education and the labor market. As a result of summarizing Ukrainian and European experience, the key contradictions in the formation of this system are identified, including barriers to access, insufficient continuity between education and employment, stereotyping of professional choices, and the need for individualized career support. The practical significance of the study lies in substantiating the need to shift from a model of vocational selection based on limitations to one of professional self-determination that takes into account interests, abilities, functional capabilities, environmental accessibility, family support, the involvement of specialists, and real employment prospects. The article outlines directions for further improvement of the vocational guidance system in Ukraine, taking into account European experience.*

***Keywords:*** *inclusive education; special educational needs; vocational guidance; professional self-determination; historical and pedagogical analysis.*

*© The Author(s) 2026*

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами є важливою складовою розвитку інклюзивної освіти. Упродовж ХХ – початку ХХІ століття в Україні та країнах Європейського Союзу відбувалася поступова трансформація освітньої політики щодо цієї категорії осіб, від переважання спеціальних, ізольованих форм навчання – до утвердження інклюзивної парадигми, орієнтованої на доступність освіти, індивідуалізацію освітнього маршруту, соціальну інтеграцію та подальше професійне самовизначення.

Професійна орієнтація в цьому контексті виступає важливим індикатором зрілості інклюзивної освітньої системи. Її зміст, організаційні форми та методичне забезпечення відображають те, яким чином суспільство розуміє можливості осіб з особливими освітніми потребами щодо здобуття освіти, професійної підготовки, працевлаштування та участі в соціально-економічному житті. Якщо в межах традиційної спеціальної освіти професійний вибір таких осіб часто розглядався переважно через призму порушення, функціонального обмеження або необхідності добору доступних видів праці, то розвиток інклюзивної освіти поступово актуалізував інший підхід, заснований на визнанні особистісного потенціалу, інтересів, здібностей, права на вибір та потреби в якісному супроводі освітньо-професійної траєкторії.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що професійне самовизначення осіб з особливими освітніми потребами безпосередньо впливає на їхню соціалізацію, подальшу освіту, працевлаштування та якість життя. Водночас цей процес ускладнюється недостатньою доступністю освітнього середовища, нерівномірністю інклюзивного супроводу, обмеженістю кар'єрного консультування, недостатньою поінформованістю родин і збереженням стереотипних уявлень про професії для осіб з інвалідністю або іншими освітніми труднощами.

Для України окреслена проблема має особливе значення, оскільки становлення інклюзивної освіти відбувалося в умовах тривалого домінування спеціальної освітньої моделі. У країнах Європейського Союзу ці процеси розгорталися в контексті ширших правозахисних, соціальних і освітніх реформ, спрямованих на подолання дискримінації, забезпечення участі осіб з інвалідністю в суспільному житті та розширення їхніх можливостей у сфері освіти і зайнятості. Порівняння цих процесів дає змогу виявити як спільні тенденції, так і національну специфіку формування системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій**. Традиційно проблема становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами розглядається в межах кількох взаємопов'язаних наукових напрямів: історії розвитку спеціальної та інклюзивної освіти, порівняльної педагогіки, соціальної інтеграції осіб з інвалідністю, професійного самовизначення та переходу молоді з ООП від шкільного навчання до професійної освіти, вищої освіти й зайнятості.

Історико-педагогічні передумови становлення інклюзивної освіти в Україні досліджувала О. Ісаєва, яка проаналізувала розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні, розкрила перехід від традиційної спеціальної моделі до інклюзивного навчання та акцентувала значення зарубіжного досвіду для оновлення освіти осіб з особливими потребами. Важливим для нашого дослідження є положення авторки про те, що інклюзивна освіта стала одним із провідних напрямів реформування спеціальної освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття [11].

Нормативно-правовий аспект становлення інклюзивної освіти висвітлено в дослідженні Н. Матвєєвої. Авторка аналізує міжнародні документи ХХ століття та українську нормативну базу, що визначали концептуальні, гуманістичні й правові засади інклюзії. Це дає змогу простежити, як зміна міжнародних і національних освітніх орієнтирів впливала на розуміння права осіб з особливими освітніми потребами не лише на навчання, а й на подальшу соціальну та професійну реалізацію [15].

Порівняльний аспект розвитку інклюзивної освіти представлено в праці Н. Головко та С. Балашової, які досліджували історію інклюзивної освіти за кордоном на прикладі США, Італії та Німеччини. Авторки підкреслюють, що інклюзивна освіта розвивалася як система освітніх послуг, спрямована на розкриття індивідуального потенціалу учня, створення сприятливого середовища, забезпечення супроводу та включення особи в академічне й суспільне життя. Ці положення важливі для аналізу професійної орієнтації, оскільки вона пов'язана з підготовкою учня до подальшої освітньої та професійної траєкторії [9].

Європейський досвід інклюзивної освіти осіб з особливими освітніми потребами аналізувала й С. Кульбіда. Дослідниця розкриває тенденції реформування освітніх систем у країнах Європейського Союзу, зокрема щодо забезпечення прав осіб з ООП, створення оптимальних моделей інклюзивної освіти та відповідності освітніх практик європейським стандартам [14].

Особливості організації інклюзивної освіти в Україні та країнах Європи досліджувала М. Берегова. Авторка розглядає інклюзію як освітню концепцію, спрямовану на подолання дискримінації, нерівності та виключення, а для України – також як педагогічну інновацію і міжнародне

зобов'язання. Це дослідження дає підстави трактувати професійну орієнтацію осіб з ООП як елемент реалізації принципу доступності освіти й подальшої соціальної інтеграції [1].

Безпосередньо проблему профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами досліджувала Т. Докучина. Авторка визначає профорієнтацію як складний процес, що охоплює професійну діагностику, інформування, консультування, вибір і адаптацію. Особливо значущим є положення про необхідність урахування категорії порушення, індивідуальних можливостей учня, потреб ринку праці, а також співпраці із закладами професійної та вищої освіти, службами зайнятості, роботодавцями й батьками [10].

А. Клочкова аналізує психолого-педагогічні умови проведення профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Авторка наголошує на необхідності добору форм профорієнтаційної діяльності з урахуванням здібностей, психофізичних можливостей і освітніх труднощів здобувачів освіти. Ця праця засвідчує перехід від загального інформування про професії до індивідуалізованого супроводу професійного вибору учнів з ООП [12].

Психологічний аспект професійного самовизначення старшокласників з особливими освітніми потребами висвітлено в дослідженні Т. Кочубей та М. Міщенко. Авторки аналізують мотиви вибору професії, готовність старшокласників до професійного вибору та специфіку особистісного самовизначення в умовах інклюзивної освіти. Наведені результати підтверджують, що професійна орієнтація осіб з ООП не може обмежуватися організаційними заходами, а потребує психологічного супроводу, формування готовності до вибору та врахування соціального оточення учня [13].

Узагальнений аналіз проблеми переходу осіб з особливими освітніми потребами від шкільної освіти до професійної підготовки та працевлаштування представлено у звіті European Agency for Development in Special Needs Education. На матеріалах 16 європейських країн у документі окреслено ключові труднощі цього процесу, що свідчить про розгляд професійної орієнтації як складової переходу до дорослого життя, соціальної участі та зайнятості [3].

Еволюцію політики інклюзивної освіти в європейських країнах досліджували F. Smyth, M. Shevlin, T. Buchner, G. Biewer у межах порівняльного аналізу Ірландії, Австрії, Іспанії та Чехії. Дослідники доводять, що навіть за спільного міжнародного й європейського правового поля національні моделі інклюзивної освіти формуються по-різному. Це важливо для зіставлення українського та європейського досвіду, оскільки дає змогу уникнути механічного перенесення зарубіжних моделей [6].

Сучасний порівняльний аналіз переходу молоді з інвалідністю від освіти до зайнятості в Європі здійснили J. M. Blanck, C. Brzinsky-Fay та J. J. W. Powell. Автори досліджують інституційні чинники, що впливають на ризик перебування молоді з інвалідністю поза освітою, зайнятістю або професійною підготовкою. Їхні висновки дають підстави розглядати професійну орієнтацію осіб з ООП як частину системи соціальної політики, освітнього переходу та доступу до ринку праці [2].

Водночас недостатньо розкритою залишається проблема цілісного історико-педагогічного аналізу становлення саме системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивної освіти. Подальшого вивчення потребують етапи формування цієї системи в Україні та країнах ЄС, співвідношення спеціальної, інтеграційної та інклюзивної моделей у підходах до професійного самовизначення, вплив нормативно-правових змін на практику кар'єрного консультування, а також можливості адаптації європейського досвіду до українського освітнього простору.

**Метою** статті є теоретичне обґрунтування становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні та країнах ЄС, а також визначення провідних тенденцій, суперечностей і чинників, що впливали на формування підходів до їхнього професійного самовизначення упродовж ХХ – початку ХХІ століття.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети статті використано комплекс теоретичних методів дослідження. Історико-педагогічний аналіз дав змогу простежити становлення підходів до професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами в контексті розвитку спеціальної, інтеграційної та інклюзивної освіти у ХХ – на початку ХХІ століття. Порівняльно-педагогічний метод застосовано для зіставлення провідних тенденцій розвитку інклюзивної освіти й профорієнтаційного супроводу в Україні та країнах Європейського Союзу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами доцільно розглядати в межах ширшої історико-педагогічної трансформації спеціальної та інклюзивної освіти. Упродовж ХХ – початку ХХІ століття змінювалися не лише організаційні форми навчання дітей і молоді з інвалідністю та іншими освітніми труднощами, а й самі уявлення про їхню здатність до подальшої освіти, професійної підготовки, праці та соціальної участі.

У першій половині ХХ століття в більшості європейських країн, як і в Україні, переважала спеціальна модель освіти, що передбачала навчання дітей з порушеннями розвитку в окремих

спеціальних закладах або спеціальних класах. Її історичне значення полягало у формуванні системи корекційної допомоги, спеціальної методики навчання, підготовки педагогічних кадрів і професійно-трудової підготовки учнів. Водночас саме в межах цієї моделі професійна орієнтація часто була зорієнтована не стільки на інтереси й потенціал особистості, скільки на характер порушення, медичні обмеження та наявний перелік професій, які вважалися придатними для певної категорії дітей. Ця особливість українського історичного контексту дає змогу простежити дослідження О. Ісаєвої, у якому показано, що в незалежній Україні спеціальна освіта стала основою для подальшого впровадження інклюзивних підходів, однак водночас потребувала оновлення відповідно до гуманістичних, соціальних і правових змін у суспільстві [11].

Поступовий перехід від спеціальної до інклюзивної моделі освіти був пов'язаний із формуванням нового нормативно-правового бачення прав осіб з особливими освітніми потребами. Н. Матвєєва, аналізуючи історико-педагогічний аспект нормативно-правового супроводу інклюзивного навчання, підкреслює, що міжнародні документи XX століття та українські нормативні акти поступово закріплювали принципи рівного доступу до освіти, недискримінації, гуманістичного ставлення до дитини й необхідності створення спеціальних умов для її навчання. Для проблеми професійної орієнтації це має принципове значення, оскільки саме правове визнання освітніх можливостей осіб з ООП стало підґрунтям для подальшого осмислення їхнього права на професійне самовизначення [15].

Важливою міжнародною віхою в розвитку інклюзивної освіти стала Саламанська декларація 1994 року. Її значення полягає в тому, що вона змістила акцент із пристосування дитини до наявної системи освіти на необхідність адаптації самої школи до різноманітності учнів. У контексті професійної орієнтації це означало поступовий відхід від вузької логіки професійного добору за ознакою порушення та перехід до ширшого розуміння освітньо-професійного маршруту як складової права на участь у суспільному житті [7].

Подальше закріплення цього підходу відбулося в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, у якому право на інклюзивну освіту, професійну підготовку, навчання впродовж життя та працю розглядається як взаємопов'язана система прав, що забезпечує не лише доступ до навчання, а й можливість соціальної та професійної реалізації особи. Саме тому професійна орієнтація осіб з особливими освітніми потребами в сучасному правовому полі має розглядатися як складова забезпечення рівних можливостей, а не як допоміжний або факультативний напрям педагогічної роботи [8].

Порівняльний аналіз засвідчує, що країни Європейського Союзу раніше почали розглядати інклюзивну освіту як частину загальної соціальної політики, пов'язаної з подоланням дискримінації, розширенням участі осіб з інвалідністю в освіті, професійній підготовці та зайнятості. С. Кульбіда, аналізуючи європейський досвід інклюзивної освіти, наголошує, що освітні реформи в країнах Європи спрямовувалися на створення моделей інклюзивної освіти, які відповідали б гуманістичним, громадянським, економічним і соціальним потребам сучасного суспільства. У цьому контексті професійна орієнтація постає як логічне продовження інклюзивної освітньої політики, оскільки забезпечує перехід від доступу до навчання до доступу до професійного життя [14]. Водночас європейський досвід не можна розглядати як однорідний. Так, F. Smyth, M. Shevlin, T. Buchner, G. Biewer, досліджуючи еволюцію інклюзивної політики в Ірландії, Австрії, Іспанії та Чехії, доводять, що навіть у межах спільного європейського та міжнародного правового поля країни мають різні траєкторії розвитку інклюзивної освіти. На ці траєкторії впливали історичні традиції спеціальної освіти, соціальна політика, рівень інституційної підтримки, фінансування та національне розуміння інклюзії. Це важливо для українського досвіду, оскільки показує, що європейські підходи до професійної орієнтації осіб з ООП не можуть бути механічно перенесені, а потребують адаптації до національного освітнього простору [6].

Узагальнений аналіз європейського досвіду переходу осіб з особливими освітніми потребами від школи до працевлаштування представлено у звіті European Agency for Development in Special Needs Education. У документі на матеріалах 16 європейських країн показано, що головними труднощами такого переходу були недостатня узгодженість між школою, професійною освітою, службами зайнятості, родинами та роботодавцями, обмежений доступ до професійної підготовки й невідповідність між освітніми можливостями молодої людини та вимогами ринку праці. Це засвідчує, що проблема професійної орієнтації в європейській традиції поступово набула значення міжсекторальної проблеми, а не лише завдання школи [3].

Наступним етапом у європейському підході стало розроблення індивідуальних планів переходу від школи до праці. У відповідному звіті European Agency for Special Needs and Inclusive Education підкреслено, що такий план має враховувати інтереси молодої людини, освітні можливості, потреби родини, участь фахівців, зв'язок із роботодавцями та реальні умови майбутньої зайнятості. Отже,

історично європейські країни переходили від загальної професійної інформації до індивідуалізованого планування освітньо-професійного маршруту [4].

В Україні професійна орієнтація осіб з особливими освітніми потребами тривалий час розвивалася переважно в межах спеціальної освіти та професійно-трудової підготовки. З переходом до інклюзивного навчання змінився сам зміст цієї роботи: вона почала передбачати не лише добір професії відповідно до стану здоров'я, а й виявлення інтересів, здібностей, сильних сторін дитини, визначення доступних освітніх маршрутів і можливостей подальшого навчання. Т. Докучина розглядає профорієнтаційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами як процес, що охоплює професійну діагностику, професійне інформування, професійне консультування, професійний вибір і професійну адаптацію. Такий підхід фактично відображає перехід від обмежувальної моделі професійного добору до моделі супроводу професійного самовизначення [10].

Однією з проблем, що супроводжувала розвиток професійної орієнтації осіб з ООП у різні історичні періоди, була недостатня індивідуалізація професійного вибору. У спеціальній моделі освіти така індивідуалізація часто обмежувалася типом порушення та рівнем працездатності. В інклюзивній моделі вона має охоплювати ширший спектр чинників: освітні потреби, здібності, соціальну ситуацію розвитку, мотивацію, комунікативні можливості, рівень самостійності й доступність освітнього середовища. А. Клочкова підкреслює, що профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами має здійснюватися з урахуванням їхніх здібностей, психофізичних можливостей і освітніх труднощів, що дає підстави розглядати її як індивідуалізований психолого-педагогічний процес [12].

Ще однією сталою проблемою є психологічна готовність учнів з ООП до професійного вибору. Історично у спеціальній освіті рішення щодо майбутньої професії часто ухвалювалися дорослими: педагогами, лікарями, батьками або представниками закладу освіти. Інклюзивна парадигма, навпаки, актуалізує суб'єктність самої дитини, її право брати участь у виборі майбутнього освітнього та професійного маршруту. Т. Кочубей і М. Міщенко, досліджуючи психологічні особливості вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами, звертають увагу на значення мотивів, самооцінки, соціального оточення та спеціально організованої підтримки [13].

Схожої думки щодо комплексності профорієнтаційного супроводу дотримуються і Пєхарєва А., Бровченко А., Кондратенко В. Досліджуючи підлітків з інтелектуальними порушеннями, авторки акцентують увагу на тому, що вибір професійного шляху цієї категорії учнів ускладнюється особливостями інтелектуального розвитку, мотиваційної та вольової сфер, але не останню роль відіграє й недостатня розробленість методик вивчення професійних інтересів, готовності до самостійного вибору професії та рівня професійного самовизначення [16]. Це підтверджує, що професійна орієнтація має поєднувати не лише інформаційні, а й психологічні механізми підтримки вибору

Сучасний український етап розвитку інклюзивної освіти характеризується створенням інституційних механізмів підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Одним із таких механізмів стало запровадження інклюзивно-ресурсних центрів, які здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, надають допомогу та забезпечують системний супровід. Водночас у контексті професійної орієнтації потенціал ІРЦ потребує подальшого розширення, оскільки супровід має охоплювати не лише етап шкільного навчання, а й перехід до професійної, фахової передвищої, вищої освіти та зайнятості [17].

На сучасному етапі в країнах ЄС професійна орієнтація осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами дедалі частіше розглядається в поєднанні з політикою зайнятості, соціальної участі, недискримінації та доступності. У Стратегії ЄС щодо прав осіб з інвалідністю на 2021–2030 роки освіта, професійна підготовка, зайнятість, доступність і самостійне життя визначені як взаємопов'язані напрями політики. Це свідчить про те, що сучасна європейська модель професійної орієнтації виходить за межі школи й охоплює ширший простір соціальної підтримки, професійної реабілітації та переходу до відкритого ринку праці [5].

Важливим аспектом становлення системи професійної орієнтації є історична зміна уявлень про професійні можливості осіб з особливими освітніми потребами. У межах традиційної спеціальної освіти такі можливості здебільшого розглядалися крізь призму обмежень, пов'язаних із порушенням розвитку, станом здоров'я або працездатністю. Відповідно, професійна підготовка часто мала вузькоприкладний характер і була спрямована на оволодіння обмеженим колом трудових навичок, які вважалися прийнятними для певної категорії осіб. Такий підхід мав певне історичне значення, оскільки забезпечував елементарну трудову підготовку та соціальну адаптацію, однак водночас звужував професійний вибір і не завжди враховував індивідуальні інтереси, здібності та життєві плани самої особи [11].

Перехід на початку XXI століття до інклюзивної парадигми поступово змінив логіку осмислення професійних можливостей осіб з ООП. У центрі уваги опинилися не лише обмеження, а й потенціал особистості, її сильні сторони, мотивація, здатність до навчання, потреба в розумному

пристосуванні та підтримці. Це означає, що професійна орієнтація має бути спрямована не на попереднє звуження вибору, а на пошук реалістичних шляхів для розширення освітніх і професійних перспектив. У такому розумінні професійні можливості особи з ООП залежать не лише від її індивідуальних особливостей, а й від якості освітнього середовища, доступності професійної підготовки, готовності фахівців до супроводу, відкритості ринку праці та наявності соціальної підтримки [8].

У європейському освітньому просторі професійні можливості осіб з особливими освітніми потребами почали розглядатися в ширшому контексті переходу від школи до дорослого життя. Йдеться не лише про вибір професії, а про формування послідовної траєкторії, що охоплює завершення шкільної освіти, професійну підготовку, здобуття кваліфікації, перший досвід праці, підтримане або відкрите працевлаштування, а також подальше навчання впродовж життя. У звіті European Agency for Development in Special Needs Education підкреслено, що ефективність такого переходу залежить від узгодженої взаємодії школи, родини, фахівців, служб зайнятості та роботодавців. Це свідчить про те, що професійні можливості осіб з ООП формуються не лише в межах школи, а в системі міжінституційної підтримки [3].

Особливого значення в цьому контексті набуває індивідуальне планування переходу від освіти до професійної діяльності. Такий підхід передбачає, що професійний вибір не має бути випадковим або формальним. Він повинен ґрунтуватися на поетапному аналізі освітніх досягнень, професійних інтересів, функціональних можливостей, необхідних адаптацій, умов майбутнього навчання та вимог професійної діяльності. У країнах ЄС індивідуальний план переходу став одним із механізмів подолання розриву між школою, професійною освітою та ринком праці. Для України цей досвід є важливим, оскільки вітчизняна система супроводу осіб з ООП переважно зосереджена на етапі здобуття загальної середньої освіти, тоді як перехід до професійної, фахової передвищої, вищої освіти та зайнятості потребує більшої інституційної наступності [4].

У сучасних умовах професійні можливості осіб з особливими освітніми потребами не можуть визначатися лише медичними показниками або формальним статусом інвалідності. Вони мають аналізуватися через співвідношення трьох взаємопов'язаних чинників: індивідуального потенціалу особи, доступності освітньо-професійного середовища та реальних можливостей подальшої зайнятості. Саме тому професійна орієнтація має включати не тільки професійну діагностику та інформування, а й консультування щодо освітніх маршрутів, доступності закладів освіти, можливості дистанційного або змішаного навчання, необхідних адаптацій, перспектив працевлаштування й подальшого професійного розвитку [10].

Разом із тим історичний аналіз засвідчує, що проблема професійних можливостей осіб з ООП завжди супроводжувалася певними суперечностями. З одного боку, освітня політика поступово декларувала розширення прав, доступу та участі. З іншого боку, на практиці зберігалися бар'єри, пов'язані зі стереотипами щодо «придатних» професій, недостатньою доступністю освітнього середовища, браком індивідуального кар'єрного супроводу, слабкою взаємодією закладів освіти з роботодавцями та недостатньою готовністю самих здобувачів освіти до самостійного професійного вибору [13].

Узагальнення українського та європейського досвіду дає підстави стверджувати, що становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами відбувалося нерівномірно й супроводжувалося низкою суперечностей. Однією з них є невідповідність між нормативним визнанням рівних прав на освіту, професійну підготовку й зайнятість та реальними бар'єрами, які ускладнюють практичну реалізацію цих прав. До таких бар'єрів належать недостатня доступність освітнього середовища, обмеженість адаптованих інформаційних ресурсів, слабка узгодженість між закладами загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, а також недостатня взаємодія освітніх інституцій із ринком праці.

Іншою суттєвою суперечністю є збереження стереотипних уявлень щодо професійних можливостей осіб з особливими освітніми потребами. Упродовж тривалого часу професійна орієнтація цієї категорії осіб ґрунтувалася переважно на врахуванні порушень, обмежень і формально визначених видів доступної праці. Натомість сучасна інклюзивна парадигма вимагає переходу до іншої логіки, у межах якої професійний вибір має спиратися на інтереси, здібності, сильні сторони, освітні потреби, життєві плани та право особи на участь у прийнятті рішень щодо власного майбутнього.

Важливою проблемою залишається недостатня послідовність профорієнтаційного супроводу. У багатьох випадках підтримка осіб з особливими освітніми потребами зосереджується переважно на етапі шкільного навчання, тоді як перехід до професійної освіти, вищої освіти або зайнятості потребує окремого планування, міжінституційної взаємодії та подальшого супроводу. Європейський досвід засвідчує значущість індивідуального планування переходу від школи до праці, залучення родини, фахівців, служб зайнятості та роботодавців. Для України цей напрям є особливо актуальним, оскільки

система професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами ще потребує більшої цілісності, практичної спрямованості та узгодженості між різними рівнями освіти.

Отже, поглиблений аналіз професійних можливостей осіб з особливими освітніми потребами засвідчує, що їхнє становлення історично відбувалося в напрямі від обмежувального професійно-трудового підходу до інклюзивної моделі професійного самовизначення.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що проблема професійної орієнтації та вибору майбутньої професії випускниками шкіл із особливими освітніми потребами є комплексною та потребує міждисциплінарного розв'язання. Вона охоплює психолого-педагогічні, соціальні, організаційні, правові, інформаційні та інституційні аспекти.

У країнах ЄС цей процес раніше набув міжсекторального характеру й поєднав освіту, соціальну політику та зайнятість. В Україні він розгортається в умовах поступової трансформації спеціальної освіти, нормативного закріплення інклюзивного навчання, розвитку інклюзивно-ресурсних центрів і потреби у створенні цілісної системи кар'єрного консультування. Саме тому становлення системи професійної орієнтації осіб з особливими освітніми потребами слід розглядати як важливий показник зрілості інклюзивної освіти та її здатності забезпечувати не лише доступ до навчання, а й подальшу професійну та соціальну реалізацію особи.

**Конфлікт інтересів**. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

**Джерела фінансування**. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

**Доступність даних**. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

**Використання засобів штучного інтелекту (ШІ).** Під час підготовки статті було використано інструмент штучного інтелекту ChatGPT для підбору зарубіжних наукових джерел та їх часткового перекладу. Отримані матеріали були критично перевірені й відредаговані авторами. Автори несуть повну відповідальність за зміст статті.

**Список використаних джерел**

1. Berehova M. Peculiarities of inclusive education organization in Europe and Ukraine. *ScienceRise: Pedagogical Education.* 2020. № 2(35). P. 33–36. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.199146
2. Blanck J. M., Brzinsky-Fay C., Powell J. J. W. Special NEETs: Institutional Influences on School-to-Work Transitions of Young People with Disabilities in Europe. Work, Employment and Society. 2026. https://doi.org/10.1177/09500170251361814
3. European Agency for Development in Special Needs Education. Transition from School to Employment: Main Problems, Issues and Options Faced by Students with Special Educational Needs in 16 European Countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2002. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/transition-school-employment-report
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2006. URL: https://www.european-agency.org/resources/publications/individual-transition-plans
5. European Commission. Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030. Brussels, 2021. URL: https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23707&langId=en
6. Smyth F., Shevlin M., Buchner T., Biewer G., Flynn P., Latimier C., Šiška J., Toboso M. M., Rodríguez Díaz S., Ferreira M. A. V. Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. European Journal of Special Needs Education. 2014. Vol. 29, № 4. P. 433–445. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797
7. UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO, 1994. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
8. United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York, 2006. URL: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities
9. Головко Н., Балашова С. Історія розвитку інклюзивної освіти за кордоном. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* Серія «Педагогіка». 2021. № 2(14). С. 5–9. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.01
10. Докучина Т. О. Профорієнтаційна робота з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2019. Вип. 14. С. 92–100. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.92-100
11. Ісаєва О. Історико-педагогічні аспекти розвиток спеціальної освіти в незалежній Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2020. Т. 1, № 16. С. 160–177. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.148
12. Клочкова А. Проблема реалізації профорієнтаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Вересень.* 2023. Т. 1, № 96. https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.14
13. Кочубей Т., Міщенко М. Психологічні особливості вибору професії старшокласниками з особливими освітніми потребами. *Психологічний журнал.* 2021. № 7. С. 46–50. https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.237170
14. Кульбіда С. Інклюзивна освіта осіб з особливими освітніми потребами у європейському досвіді. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. Т. 2, № 25. С. 108–123. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259

15. Матвєєва Н. Нормативно-правовий супровід інклюзивного навчання дітей із особливими потребами: історико-педагогічний аспект. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2017. Т. 1, № 13. С. 166–175. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.93
16. Пєхарєва А., Бровченко, А., Кондратенко В.. Проблема професійного самовизначення підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2022. 1(349), ч. 2. С.192–201. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-192-201
17. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF

## References

1. Berehova, M. (2020). Peculiarities of inclusive education organization in Europe and Ukraine. ScienceRise: Pedagogical Education, 2(35), 33–36. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.199146
2. Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. W. (2026). Special NEETs: Institutional influences on school-to-work transitions of young people with disabilities in Europe. Work, Employment and Society. https://doi.org/10.1177/09500170251361814
3. European Agency for Development in Special Needs Education. (2002). Transition from school to employment: Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries. https://www.european-agency.org/resources/publications/transition-school-employment-report
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2006). Individual transition plans: Supporting the move from school to employment. https://www.european-agency.org/resources/publications/individual-transition-plans
5. European Commission. (2021). Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030. https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=23707&langId=en
6. Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., Šiška, J., Toboso, M. M., Rodríguez Díaz, S., & Ferreira, M. A. V. (2014). Inclusive education in progress: Policy evolution in four European countries. European Journal of Special Needs Education, 29(4), 433–445. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.922797
7. UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427
8. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities
9. Holovko, N., & Balashova, S. (2021). Istoriia rozvytku inkliuzyvnoi osvity za kordonom [History of inclusive education development abroad]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriia «Pedahohika», 2(14), 5–9. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.01
10. Dokuchyna, T. O. (2019). Proforiientatsiina robota z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Career guidance work with children with special educational needs in inclusive education]. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky), 14, 92–100. https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.92-100
11. Isaieva, O. (2020). Istoryko-pedahohichni aspekty rozvytok spetsialnoi osvity v nezalezhnii Ukraini [Historical and pedagogical aspects of special education development in independent Ukraine]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(16), 160–177. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i16.148
12. Klochkova, A. (2023). Problema realizatsii proforiientatsiinoi roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi osvity [The problem of implementing career guidance work with children with special educational needs in a general secondary education institution]. Veresen, 1(96). https://doi.org/10.54662/veresen.1.2023.14
13. Kochubei, T., & Mishchenko, M. (2021). Psykholohichni osoblyvosti vyboru profesii starshoklasnykamy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Psychological features of career choice by high school students with special educational needs]. Psykholohichnyi zhurnal, 7, 46–50. https://doi.org/10.31499/2617-2100.7.2021.237170
14. Kulbida, S. (2024). Inkliuzyvna osvita osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u yevropeiskomu dosvidi [Inclusive education of persons with special educational needs in European experience]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 2(25), 108–123. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.259
15. Matvieieva, N. (2017). Normatyvno-pravovyi suprovid inkliuzyvnoho navchannia ditei iz osoblyvymy potrebamy: istoryko-pedahohichnyi aspekt [Regulatory and legal support for inclusive education of children with special needs: Historical and pedagogical aspect]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy, 1(13), 166–175. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.93
16. Piekharieva, A., Brovchenko, A., & Kondratenko, V. (2022). Problema profesiinoho samovyznachennia pidlitkiv z intelektualnymy porushenniamy. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 1*(349), part 2, 192–201. https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-2-192-201
17. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2017, July 12). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr: Postanova № 545 [On approval of the Regulation on the inclusive resource center: Resolution No. 545]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF

*| Матеріал надійшов до редакції: 08.07.2026 р. | Прийнято до друку: 13.08.2026 р. | Опубліковано: 30.09.2026 р. |*

This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).