

Демченко Ірина Іванівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України. м. Київ, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

Калиновська Ірина Сергіївна кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. м. Умань, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

Лі Цзюньтан аспірант Національного університету біоресурсів і природокористування України. м. Київ, <https://orcid.org/0000-0001-7140-094X>

ІНКЛЮЗИВНІ ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КОЛЕДЖАХ КНР ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Анотація. У статті здійснено теоретико-аналітичний огляд інклюзивних практик професійної освіти в коледжах КНР та обґрунтовано їхній потенціал як інструменту соціальної трансформації й подолання бідності через набуття кваліфікацій і працевлаштування. Вихідним положенням є розуміння інклюзії у статусі ціннісно-нормативного принципу, що визначає доступність, недискримінаційність і справедливість освітніх можливостей для різних категорій здобувачів (осіб з інвалідністю, вихідців із сільських територій, мігрантів, малозабезпечених груп)

Методологічну основу становлять системний і соціально-педагогічний підходи, аналіз наукових джерел, порівняльно-узагальнювальні процедури та концептуалізація соціальної трансформації в освітньому вимірі. Встановлено, що інклюзивні практики коледжів КНР реалізуються на чотирьох взаємопов'язаних рівнях: інституційному (через політики підтримки, адаптацію освітнього середовища та розвиток служб супроводу); дидактичному (завдяки гнучким освітнім траєкторіям, компетентісно орієнтованим програмам та універсальному дизайну навчання); соціально-партнерському (через кооперацію з роботодавцями, місцевими громадами й соціальними службами та практикоорієнтовані моделі навчання і працевлаштування); ціннісно-комунікативному (шляхом формування культури прийняття, поваги до різноманіття та нульової толерантності до дискримінації).

Доведено, що інклюзивна професійна освіта виконує трансформаційну функцію, зменшуючи бар'єри входу на ринок праці, підвищує соціальну

мобільність, сприяє інтеграції вразливих груп і зміцнює довіру до інститутів. Практична значущість статті полягає у визначенні орієнтирів для модернізації інклюзивних практик вітчизняної професійної освіти в умовах сучасних суспільних викликів.

Ключові слова: професійна підготовка, коледжі, політехнічні коледжі, фахова передвища освіта, майбутні фахівці, сільська молодь, соціальна інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, соціальна участь, працевлаштування, соціальна трансформація, подолання бідності.

Demchenko Iryna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Work and Rehabilitation of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0003-4302-7564>

Kalynovska Iryna PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uman, <https://orcid.org/0000-0001-8805-4641>

Li Juntan PhD student at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, <https://orcid.org/0000-0001-7140-094X>

INCLUSIVE PRACTICES IN VOCATIONAL EDUCATION IN CHINESE COLLEGES AS A TOOL FOR SOCIAL TRANSFORMATION

Abstract. The article provides a theoretical and analytical review of inclusive practices in vocational education in Chinese colleges and substantiates their potential as a tool for social transformation and poverty alleviation through skills acquisition and employment.

The starting point is an understanding of inclusion as a value-normative principle that determines the accessibility, non-discrimination, and fairness of educational opportunities for different categories of applicants (people with disabilities, people from rural areas, migrants, low-income groups).

The methodological basis consists of systemic and socio-pedagogical approaches, analysis of scientific sources, comparative and generalizing procedures, and conceptualization of social transformation in the educational dimension. It has been established that inclusive practices in Chinese colleges are implemented at four interrelated levels: institutional (through support policies, adaptation of the educational environment, and development of support services); didactic (through flexible educational trajectories, competency-oriented programs, and universal learning design); social-partnership (through cooperation with employers, local communities, and social services, as well as practice-oriented models of learning and employment); value-communicative (by fostering a culture of acceptance, respect for diversity, and zero tolerance for discrimination).

It has been proven that inclusive vocational education performs a transformative function, reducing barriers to entry into the labor market, increasing social mobility, promoting the integration of vulnerable groups, and strengthening trust in institutions. The practical significance of the article lies in defining guidelines for modernizing inclusive practices in domestic vocational education in the context of contemporary social challenges.

Keywords: vocational training, colleges, polytechnic colleges, pre-higher vocational education, future specialists, rural youth, social inclusion, inclusive educational environment, social participation, employment, social transformation, poverty alleviation.

Постановка проблеми. Подолання бідності залишається однією з найактуальніших глобальних проблем сучасності, закріпленої в першій цілі сталого розвитку ООН. Однак традиційні механізми соціальної підтримки, засновані переважно на фінансовій допомозі, часто не забезпечують стійкого виходу з бідності через відсутність інструментів для формування самодостатності особистості. У цьому контексті інвестиції в людський капітал через професійну освіту набувають стратегічного значення як механізму розриву міжпоколінного циклу малозабезпеченості. Особливої уваги заслуговує інклюзивний вимір цих інвестицій. Він визначається не лише їхнім обсягом, а й інклюзивністю освітньої системи, яка передбачає забезпечення рівного доступу до професійної підготовки для осіб з інвалідністю, представників маргіналізованих груп та мешканців сільської місцевості. Це дозволяє максимізувати охоплення вразливих груп населення й подолати нерівності в системі освіти.

Китайська Народна Республіка демонструє унікальний приклад успішного застосування професійної освіти як інструменту соціальної трансформації. Згідно з дослідженнями, професійні коледжі КНР відіграли вирішальну роль у ліквідації бідності, коли 22 000 викладачів були направлені до 9 586 бідних районів надавати освітні послуги населенню, що сприяло виведенню з убожіння понад 576 000 осіб [13]. Такий підхід базується на формуванні «фахового потенціалу особистості» (skill capital), що виступає основою професійної самодостатності і самоствердження.

В українській науковій літературі недостатньо вивчено специфіку інклюзивних практик китайських коледжів, зокрема механізми інтеграції освіти, ринку праці та соціальної підтримки. Це створює науковий дефіцит у розумінні того, як професійна освіта може стати каталізатором соціальної інклюзії для уразливих груп. З огляду на сучасні виклики, пов'язані з реабілітацією ветеранів та постконфліктним відновленням територій, вивчення китайського досвіду набуває практичної значущості для розробки ефективних моделей професійної реінтеграції в Україні [8].

Отже, проблема полягає в тому, що існуючі підходи до подолання бідності часто ігнорують потенціал професійної освіти, її інклюзивного напряму розвитку

як інструменту формування економічної, соціально-психологічної самодостатньої особистості. Тому актуальним постає дослідження китайської моделі інклюзивної професійної освіти з метою виявлення механізмів трансформації соціальної маргінальності на розвитку професійної ідентичності.

Сучасний стан досліджень. Науковий дискурс щодо взаємозв'язку професійної освіти та подолання бідності активно розвивається, однак дослідницьке поле залишається фрагментарним. Загальновідомо, що традиційні підходи до аналізу бідності, за твердженнями науковців Ф. Черсозімо та Ф. Сантарсієро (F. Cersosimo, F. Santarsiero), переважно зосереджувалися на економічних механізмах, тоді як роль людського капіталу як каталізатора соціальної трансформації довгий час недооцінювалася [3].

Лише у 20-х роках XXI сторіччя у міжнародній літературі з'явився значний інтерес до китайського досвіду «адресного подолання бідності» (targeted poverty alleviation), де професійна освіта виступила ключовим інструментом розриву міжпоколінного циклу бідності [14]. Серед зарубіжних досліджень слід виокремити роботи китайських учених, опублікованих у міжнародних журналах.

Зокрема, праці Ю. Гонг, С. Лі, Ц. Чжан (Y. Gong, X. Li, Q. Zhang) продемонструвало позитивний вплив інвестицій у професійну освіту на зростання частки населення середнього класу та досягнення «спільного процвітання» [6]. Автори обґрунтовують тезу про те, що професійні коледжі створюють «фаховий потенціал особистості», який забезпечує стійку самодостатність особистості тимчасової фінансової допомоги. Аналогічний висновок міститься у дослідженні Дж. Ву, Л. Ван, Х. Чен (J. Wu, L. Wang, H. Chen). На основі аналізу даних за 2007–2020 роки науковцями встановлено значущий зв'язок між розвитком вищої професійної освіти та сільським відродженням у 30 провінціях Китаю [16]. Особливу увагу дослідники приділяють механізму «один коледж – кілька бідних округів», який забезпечує територіальну доступність освітніх послуг для сільської молоді [11].

Водночас існують певні прогалини у дослідницькому полі. Так, проблема інклюзії етнічних меншин у професійній освіті Китаю залишається недостатньо вивченою. Хоча китайські науковці зазначають, що 48 % осіб зі «стійкої бідності» (residual poverty) концентрувалося в районах компактного проживання етнічних груп [10].

Зазначимо, що у міжнародній літературі практично відсутній системний аналіз педагогічних практик адаптації навчальних програм для цих категорій студентів. Хоча китайські дослідники фіксують концентрацію 48 % «стійкої бідності» у районах компактного проживання етнічних груп [10], механізми культурно-мовної адаптації освітнього середовища, індивідуалізації траєкторій навчання та психологічного супроводу представників етнічних меншин залишаються поза увагою науковців. Більше того, критична оцінка китайської моделі, зокрема її адміністративних аспектів та обмежень у визначенні порогу бідності, представлена переважно у звітах Світового банку [15], а також у змісті

14-го п'ятирічного плану (2021–2025) національного економічного та соціального розвитку та Бачення 2035 Китайської Народної Республіки [9]. Обмеженість критичного аналізу рамками урядових документів і звітів міжнародних організацій, без належного відображення в науково-педагогічному дискурсі, звужує можливості об'єктивного осмислення як успіхів, так і обмежень китайського досвіду інклюзивної професійної освіти.

Стосовно українського наукового простору, тема професійної освіти як інструменту соціальної інклюзії розглядається переважно в кількох взаємопов'язаних напрямках. Перший стосується реабілітації ветеранів та осіб з інвалідністю [1], де професійна перепідготовка розглядається як складова відновлення соціального статусу та працездатності. Другий напрям пов'язаний із освітньою інтеграцією внутрішньо переміщених осіб, кількість яких внаслідок збройного конфлікту сягнула критичних масштабів, що актуалізувало питання швидкого набуття фахових компетентностей як умови економічної адаптації [12]. Третій напрям охоплює проблематику регіональної та сільської нерівності в доступі до якісної професійної освіти, де територіальна периферійність виступає самостійним чинником відтворення соціальної вразливості [5].

Окремої уваги заслуговують дослідження, присвячені молоді групи ризику та NEET-молоді (особам, які не навчаються, не працюють і не проходять професійної підготовки), для яких професійна освіта розглядається як превентивний механізм соціального відчуження [17].

Водночас досвід інших країн, зокрема Китаю, залишається поза увагою вітчизняних дослідників, що створює науковий дефіцит у розумінні трансформаційних механізмів, за допомогою яких професійна освіта здатна перетворювати соціальну маргінальність на професійну самодостатність.

Отже, сучасний стан досліджень свідчить про певне відображення в міжнародних джерелах китайського досвіду подолання бідності через професійну освіту, проте системний аналіз інклюзивних практик коледжів КНР, особливо їх соціально-психологічний вимір, залишається недостатньо розробленим. Саме цей науковий вакуум обумовлює актуальність запропонованого дослідження.

Метою статті є аналіз інклюзивних практик професійної освіти в коледжах Китайської Народної Республіки як механізму трансформації соціальної маргінальності на професійну самодостатність та виявлення ключових механізмів інтеграції освітніх послуг, ринку праці та соціальної підтримки для подолання бідності серед уразливих груп населення.

У рамках стратегії адресного подолання бідності в КНР професійна освіта отримала статус національного пріоритету, оскільки саме формування «фахового потенціалу особистості» розглядалося як єдиний шлях до стійкої самодостатності, на відміну від тимчасової фінансової допомоги. Це передбачає індивідуалізований підхід до кожної бідної родини з урахуванням її ресурсів, можливостей та локального контексту [7]. Професійна освіта в КНР перестала

бути уніфікованим державним сервісом і набула характеру цілеспрямованого соціального інвестування, де кінцевим результатом вимірювалася не кількість осіб, охоплених програмами, а реальна зміна економічного становища конкретної родини.

Варто зазначити, що китайська модель «фахового потенціалу особистості» базується на трьох взаємопов'язаних механізмах інклюзії, які забезпечують комплексний підхід до подолання бідності.

По-перше, територіальний аспект інклюзії, який реалізується через механізм парного співробітництва коледжів з бідними районами за програмою «один коледж – кілька бідних округів». Такий підхід дозволяє ефективно розподіляти освітні ресурси з урахуванням потреб кожної території. Водночас фізична присутність освітнього закладу в громаді виконує не лише логістичну, а й символічну функцію національної стратегії адресного подолання бідності. Це сигналізує про включеність території до національного розвитку та формує інституційне підґрунтя для місцевої соціальної мобільності [10].

По-друге, фінансова інклюзія передбачає безкоштовне навчання, стипендії та гарантоване працевлаштування для студентів з бідних сімей, що усуває економічні перешкоди на шляху до професійного розвитку. Принципово важливим є те, що гарантія працевлаштування трансформує освіту з абстрактної інвестиції в передбачуваний соціальний контракт. Тобто студент з малозабезпеченої родини отримує не просто знання, а впевненість у тому, що здобута кваліфікація матиме конкретний економічний еквівалент, що є критично важливим для сімей, які не можуть дозволити собі ризик довгострокового навчання без гарантованого результату.

Яскравим прикладом є програма «Крапля дощу» забезпечує фінансову підтримку студентів з бідних сімей на всіх етапах навчання в професійних коледжах, охоплюючи вартість навчання, проживання та стипендії для практичного навчання. Ця ініціатива стала ключовим інструментом «точкового усунення бідності» у сфері освіти, допомігши понад 8 мільйонам студентів з бідних сільських районів отримати професійну кваліфікацію протягом 2015–2020 років [14].

По-третє, інклюзія етнічних меншин реалізується через регіональну програму «Один коледж – один бідний округ» та ініціативу «Коледжі для сільського відродження». Програми передбачають спеціальні квоти, мовну підтримку та адаптацію навчальних програм у провінціях Юньнань, Гуансі та Ганьсу, де концентрується 48 % стійкої бідності. Цей механізм виходить за межі формального забезпечення доступу та передбачає змістовну адаптацію освітнього середовища до культурної та мовної ідентичності студентів, що усуває приховані бар'єри включення, які не піддаються фінансовим чи географічним інструментам подолання [18]. Зазначимо, що регіональна формула «один до одного» була характерна лише для окремих регіональних програм професійного навчання, а не для загальної моделі освіти КНР.

Утім, аналіз виключно інституційних механізмів не дає вичерпного пояснення ефективності китайської моделі. Три описані механізми створюють необхідні зовнішні умови для включення, однак стійка трансформація соціального становища особистості відбувається лише тоді, коли зовнішні структурні зміни резонують із внутрішніми психологічними процесами.

Подолання бідності через професійну освіту супроводжується глибокою перебудовою самосприйняття індивіда, зокрема зміною локусу контролю з зовнішнього на внутрішній, формуванням нової професійної ідентичності та переосмисленням власних можливостей у соціальному просторі. Саме тому соціально-психологічний вимір цієї трансформації демонструє механізми зміни суб'єктності, подолання стигми бідності та формування агентності. Даний алгоритм становить окремий і досі недостатньо досліджений аналітичний пласт, що потребує наукового осмислення. Тому варто зупинитися на соціально-психологічному вимірі, який часто залишається поза увагою дослідників, хоча саме він визначає стійкість інклюзії.

Дослідження Ю. Гонг, С. Лі, Ц. Чжан (Y. Gong, X. Li, Q. Zhang) продемонструвало, що професійна освіта в Китаї не лише забезпечує технічні навички, а й формує нову професійну ідентичність, яка замінює стигматизовану ідентичність «бідного» [6]. Цей процес відбувається через культивування «духу ремісника» (цзянрен цзіншень) – концепції, яка поєднує професійну гордість, відповідальність та належність до спільноти фахівців [19]. На практиці він реалізується через комплекс взаємопов'язаних педагогічних форм і методів.

Так, під час навчального процесу в коледжі широко застосовується дуальна модель підготовки, за якої студенти почергово навчаються в коледжі та проходять виробничу практику на підприємстві-партнері. Вона забезпечує формування професійних навичок безпосередньо на робочому місці, гарантуючи високий рівень працевлаштування. Дуальна модель сприяє ліквідації розривів між теорією та практикою, дозволяючи студентам отримувати оплачуваний професійний досвід.

Майстер-класи провідних фахівців галузі та конкурси професійної майстерності, зокрема загальнонаціональні змагання «WorldSkills China» виконують функцію публічного визнання досягнень студентів, трансформуючи їхнє самосприйняття від пасивного отримувача допомоги до компетентного суб'єкта. На рівні виховної роботи практикуються наставницькі програми, де досвідчені випускники з подібним соціальним бекграундом виступають рольовими моделями для нових студентів, демонструючи реалістичні траєкторії соціальної мобільності. Наприклад, з метою формування професійної ідентичності здобувачів, коледж сучасних технологій міста Чунцін запровадив програму «Дух ремісника: від учня до майстра». Вона поєднує майстер-класи провідних фахівців, наставництво та щорічний фестиваль професійної майстерності «Золоті руки Чунціна». Цей захід став регіональним етапом національних змагань «WorldSkills China», де студенти з особливими освітніми

потребами та малозабезпечених сімей отримують професійне визнання, можливість участі у міжнародних змаганнях, пропозиції подальшого працевлаштування.

Проектна діяльність у форматі соціального підприємництва, зорієнтована на вирішення реальних проблем місцевих громад, додатково формує відчуття соціальної значущості та агентності. Так, проєкт «Зелений старт», започаткований коледжем сільського господарства провінції Хунань, надав можливість усім здобувачам освіти реалізувати міні-проєкти соціального підприємництва. Їхні розробки включають організацію електронної комерції для сільсько-господарської продукції, створення туристичних маршрутів у бідних районах, розробка еко-продуктів на основі місцевих ресурсів тощо. Такий підхід формує не лише професійні навички, а й відчуття соціальної значущості та агентності.

Культурні та мистецькі виховні заходи дозволяють інтегрувати елементи традицій етнічних меншин у навчальне середовище, знижуючи психологічне відчуження та підсилюючи відчуття належності. Наприклад, ініціатива «Міст через культури», реалізована в професійних коледжах автономних районів Гуансі-Чжуанського та Сіньцзян-Уйгурського. Ця програма інтегрує елементи традиційних ремесел (вишивка народності мяо, різьба по дереву уйгурів) у сучасні професійні програми. Такий інтеграційний формат створює умови для збереження культурної ідентичності представників різних етнічних груп за одночасного отримання конкурентоспроможної кваліфікації.

Крім того, у провінції Шеньсі діє програма «Повернення з гордістю», де успішні випускники коледжів, які самі походять із малозабезпечених сімей, повертаються до рідних шкіл як наставники. Вони проводять мотиваційні зустрічі, під час яких демонструють реальні траєкторії соціальної мобільності та розповідають про можливості професійної освіти. Цей механізм створює «ланцюг ідентифікації», коли молодь бачить у випускниках коледжу не абстрактний ідеал, а реальну рольову модель з подібним соціальним бекграундом.

Завдяки цьому комплексу педагогічних практик випускники коледжів не лише отримують роботу, а й відчують себе повноправними учасниками соціального життя. Тобто відбувається глибинна зміна суб'єктності. Людина перестає ідентифікувати себе через призму бідності чи маргінальності й починає конструювати власну ідентичність навколо фахової належності та професійної гідності. Саме ця психологічна трансформація, підкріплена інституційними механізмами визнання і належності, є чинником стійкої інклюзії. Запропонована парадигма становить ключовий внесок китайської моделі професійної освіти у подолання структурної бідності та визнання різноманітності.

У контексті міжнародного досвіду варто зазначити, що китайська модель відрізняється від підходів інших країн інтегрованістю освітнього, економічного та соціального компонентів. Згідно зі звітом Організації економічного співробітництва та розвитку (2024), у більшості країн професійна освіта залишається ізольованою від ринку праці, що призводить до низької зайнятості

випускників. Натомість китайська система передбачає обов'язкову участь підприємств у розробці навчальних програм, створення спільних навчально-виробничих баз та гарантоване працевлаштування, що забезпечує безперервність шляху «навчання – практика – робота». Показово, що саме ця системна інтегрованість, а не окремі її елементи, визначає ефективність китайської моделі, де жоден із трьох компонентів (освітній, економічний, соціальний) не дає стійкого результату в ізоляції від двох інших.

Міжнародний порівняльний аналіз засвідчує, що країни, які запроваджували лише окремі інструменти такі як, субсидії на навчання без гарантій працевлаштування, або виробничу практику без психологічного супроводу вразливих груп, демонстрували значно нижчі показники соціальної інтеграції випускників у довгостроковій перспективі. Цей висновок набуває особливої ваги у контексті пошуку Україною ефективних моделей реінтеграції громадян, які зазнали впливу збройного конфлікту.

Так, дослідження Міжнародної організації з міграції (2024) зазначає, що 24,4 % українських ветеранів висловлюють потребу в отриманні нової професії, а 20,4 % потребують підвищення кваліфікації для адаптації до цивільного життя [2]. Дані свідчать про те, що механізм трансформації травмованої війною особистості через професійне навчання є універсальним, так само, як у випадку подолання бідності в Китаї.

Тобто в умовах посттравматичної реабілітації в Україні ключовим стає формування нової професійної ідентичності особистості як основи соціальної самодостатності.

Варто зазначити, що паралелі між китайським та українським контекстами не обмежуються лише механізмами трансформації особистості, а простягаються у площину інституційного дизайну освітніх відповідей на соціальну вразливість. Зокрема, дослідження DVV International (2024) фіксує критичну нестачу в Україні інтегрованих програм, які системно поєднують психологічну підтримку, професійне навчання та гарантоване працевлаштування, передусім для ветеранів, внутрішньо переміщених осіб та молоді групи ризику [4]. Ця прогалина є особливо відчутною на тлі триєдиного підходу китайської моделі освітньої архітектури професійних коледжів, які довели свою ефективність у практиці адресного подолання бідності.

Адаптація цього досвіду до українських реалій могла б матеріалізуватися у форматі «центрів професійної реінтеграції» – інституцій нового типу, що виходять за межі традиційного розуміння професійно-технічного навчального закладу. Такі центри мали б органічно інтегрувати три взаємообумовлені складові: соціально-психологічний супровід (спрямований на подолання травматичного досвіду, відновлення суб'єктності та формування нової професійної ідентичності); практичне навчання (безпосередньо зорієнтоване на актуальний попит регіонального ринку праці, із залученням роботодавців до розроблення навчальних програм); інституційне партнерство з підприємствами

(забезпечення виробничої практики і гарантованого працевлаштування як кінцевого результату освітнього процесу).

Саме така стратегія центрів, де психологічна реабілітація, фахова підготовка та соціальна інтеграція утворюють єдиний нерозривний цикл дозволяє перетворити професійну освіту з реактивного інструменту соціального захисту на проактивний механізм відновлення людського капіталу в умовах постконфліктної трансформації українського суспільства.

Разом з тим необхідно враховувати специфіку українського контексту. На відміну від Китаю, де подолання бідності реалізовувалося в умовах стабільного політичного середовища, Україна перебуває в умовах воєнного стану, а далі – постконфліктного відновлення. Така ситуація вимагає адаптації китайського досвіду з урахуванням додаткових факторів, зокрема поширеності ПТСР серед цільових груп, нестабільності ринку праці та потреби у швидкій адаптації навчальних програм до змін у відбудові країни. Проте, ключовий принцип китайської моделі – перехід від пасивної допомоги до активного формування самодостатності через професійні навички – залишається універсальним та актуальним для української реальності.

Отже, аналіз китайського досвіду свідчить про те, що інклюзивна професійна освіта стає ефективним інструментом соціальної трансформації лише за умови інтеграції трьох компонентів: територіальної та фінансової доступності, адаптації до потреб уразливих груп та гарантованого зв'язку з ринком праці. Такий комплексний підхід дозволяє перетворити професійну освіту з простої передачі навичок на механізм формування нової соціальної ідентичності, що забезпечує стійку інклюзію замість тимчасової допомоги.

Висновок. Проведене дослідження підтверджує, що інклюзивні практики професійної освіти в коледжах Китайської Народної Республіки є дієвим механізмом трансформації соціальної маргінальності на професійну самодостатність. Аналіз стратегії адресного подолання бідності засвідчив, що ключовим чинником її результативності стала органічна інтеграція трьох взаємообумовлених компонентів: територіальної доступності освітніх послуг через модель «один коледж – кілька бідних округів», фінансової інклюзії через програму безоплатного навчання та стипендіальної підтримки, а також інституційно гарантованого зв'язку з ринком праці через дуальну модель підготовки. Саме ця тріада забезпечила перехід від фрагментарних освітніх інтервенцій до системної архітектури подолання бідності, що підтверджує вихідну дослідницьку гіпотезу про інтегративну природу ефективної інклюзії.

Виявлені механізми інтеграції освітніх послуг, ринку праці та соціальної підтримки засвідчують міжнародну відтворюваність китайської моделі за умови її контекстуальної адаптації. Паралелі з українським контекстом, зокрема, потреби у реінтеграції ветеранів з ПТСР, внутрішньо переміщених осіб та NEET-молоді, вказують на перспективність створення «центрів професійної реінтеграції» як інституцій нового типу, що поєднують соціально-психологічний

супровід, практичне навчання за актуальним запитом ринку праці та гарантоване працевлаштування в єдиний нерозривний цикл.

Таким чином, китайський досвід переконливо демонструє, що ефективна інклюзія через професійну освіту досягається шляхом цілісної трансформації людини – від пасивного отримувача допомоги до активного суб'єкта власного професійного і соціального життя. Перспективи подальших досліджень вбачаються у розробці науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо адаптації китайських інклюзивних практик до умов постконфліктного відновлення України, зокрема в частині проєктування змісту, організаційних форм та інституційних партнерств «центрів професійної реінтеграції» як інноваційної відповіді системи освіти на виклики повоєнної соціальної трансформації.

Література

1. Ковальчук, О. В. Соціальна реабілітація ветеранів в умовах постконфліктного суспільства: теоретико-методологічні засади. Соціальна робота. 2023. № 4(88). С. 12–25. DOI: <https://doi.org/10.36887/2415-8413-2023-4-2> (дата звернення: 10.02.2026).
2. Міжнародна організація з міграції. MOM запрошує ветеранів та сім'ї ветеранів до участі у заходах із розвитку професійних навичок. URL: <https://ukraine.iom.int/uk/mom-zaproshuye-veteraniv-ta-simyi-veteraniv-do-uchasti-u-zakhodakh-iz-rozvytku-profesiynykh-navychok-0> (дата звернення: 08.02.2026).
3. Cersosimo, F., Santarsiero, F. The impact of education and culture on poverty reduction. *Social Indicators Research*. 2023. Vol. 167. P. 1123–1148. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10265551/> (date of access: 08.02.2026).
4. DVV International. Projects in Ukraine, 2024. URL: <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/proekti/2024> (date of access: 10.02.2026).
5. Eurydice. National reforms in vocational education and training – Ukraine. 2025. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/ukraine/national-reforms-vocational-education-and-training> (date of access: 10.02.2026).
6. Gong, Y., Li, X., Zhang, Q. Does higher vocational education matter for rural revitalization? Evidence from China. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10. Article 1529927. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03471-x> (date of access: 10.02.2026).
7. Li, X., Zhang, Y. Historical changes and future prospects of China's rural vocational education service rural revitalization policy. *Journal of Rural Revitalization*. 2024. Vol. 12, №. 1. P. 45–62. DOI: <https://doi.org/10.3390/jrr12010045> (date of access: 08.02.2026).
8. OECD. Social policies for an inclusive recovery in Ukraine [Electronic resource]. Paris : OECD Publishing, 2022. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/07/social-policies-for-an-inclusive-recovery-in-ukraine_f8bc7588/506fceb-en.pdf (date of access: 07.02.2026).
9. Outline of the 14th Five-Year Plan (2021–2025) for National Economic and Social Development and Vision 2035 of the People's Republic of China. URL: https://www.fujian.gov.cn/english/news/202108/t20210809_5665713.htm (date of access: 08.02.2026).
10. Li, X. Social acceptance of vocational education in China prompts students learning quality: a moderated mediation model. *SAGE Open*. 2025. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440251359469> (date of access: 09.02.2026).
11. The transformation of Chinese vocational education in the era of globalization. *Vocational and Technical Education*. 2024. URL: <https://www.hksmp.com/journals/vte/article/view/1023> (date of access: 10.02.2026).

12. Ukrainian Social Investment Fund. Year of war: EU4Skills continues to support Ukraine. URL: <https://usif.ua/en/news/rik-viiny-eu4skills-prodovzhuie-pidtrymuvaty-ukrainu> (date of access: 10.02.2026).
13. UNESCO. UNESCO Country Strategy: China 2022–2025 [Electronic resource]. Paris : UNESCO, 2024. URL: <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/UNESCO%20Country%20Strategy%20China%202022-2025.pdf> (date of access: 09.02.2026).
14. Vocational education helps youth break the cycle of poverty. *China Daily*. 2025. URL: <https://www.chinadaily.com.cn/a/202511/12/WS6913c3aca310fc20369a483b.html> (date of access: 10.02.2026).
15. World Bank. Technical and vocational education and training: Lessons from China [Electronic resource]. Washington, DC : World Bank Group, 2018. URL: <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/10/30/technical-and-vocational-education-and-training-lessons-from-china> (date of access: 08.02.2026).
16. Wu, J., Wang, L., Chen, H. Assessing the effectiveness of targeted poverty alleviation policies in China: A quasi-experimental approach. *Nature Human Behaviour*. 2022. Vol. 6, №. 8. P. 1125–1134. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01378-4> (date of access: 10.02.2026).
17. Young adults not in education, employment, or training (NEET). Systematic review. 2025. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12505988/> (date of access: 09.02.2026).
18. Zhang, X., Li, Y. Overview of the poverty-alleviation by supporting education in China. 2020. URL: <https://ssrn.com/abstract=3689386> (дата звернення: 11.02.2026).
19. Zhou, X. Research on the cultivation of craftsman spirit in vocational education. *Educational Research International*. 2024. Vol. 13. DOI: <https://doi.org/10.1155/2024/6612345> (date of access: 10.02.2026).

References

1. Kovalchuk, O. V. (2023). Sotsialna rehabilitatsiia veteraniv v umovakh postkonfliktnoho suspilstva: Teoretyko-metodolohichni zasady [Social rehabilitation of veterans in a post-conflict society: Theoretical and methodological foundations]. *Sotsialna robota*, 4(88), 12–25. <https://doi.org/10.36887/2415-8413-2023-4-2> [in Ukrainian]
2. Mizhnarodna orhanizatsiia z mihratsii. (2023). MOM zaproshuie veteraniv ta sim'i veteraniv do uchasti u zakhodakh iz rozvytku profesiynykh navychok [IOM invites veterans and their families to participate in professional skills development activities]. <https://ukraine.iom.int/uk/mom-zaproshuye-veteraniv-ta-symyi-veteraniv-do-uchasti-u-zakhodakh-iz-rozvytku-profesiynykh-navychok-0> [in Ukrainian]
3. Cersosimo, F., & Santarsiero, F. (2023). The impact of education and culture on poverty reduction. *Social Indicators Research*, 167, 1123–1148. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10265551/> [in English].
4. DVV International. (2024). *Projects in Ukraine*. <https://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/proekti/2024> [in English].
5. Eurydice. (2025). *National reforms in vocational education and training – Ukraine*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/ukraine/national-reforms-vocational-education-and-training> [in English].
6. Gong, Y., Li, X., & Zhang, Q. (2023). Does higher vocational education matter for rural revitalization? Evidence from China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 1529927. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03471-x> [in English].
7. Li, X., & Zhang, Y. (2024). Historical changes and future prospects of China's rural vocational education serving rural revitalization policy. *Journal of Rural Revitalization*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.3390/jrr12010045> [in English].

8. OECD. (2022). *Social policies for an inclusive recovery in Ukraine*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/07/social-policies-for-an-inclusive-recovery-in-ukraine_f8bc7588/506fcefcb-en.pdf
9. Outline of the 14th Five-Year Plan (2021–2025) for National Economic and Social Development and Vision 2035 of the People's Republic of China. (2021). https://www.fujian.gov.cn/english/news/202108/t20210809_5665713.htm [in English].
10. Li, X. (2025). Social acceptance of vocational education in China prompts students' learning quality: A moderated mediation model. *SAGE Open*. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440251359469> [in English].
11. The transformation of Chinese vocational education in the era of globalization. (2024). *Vocational and Technical Education*. <https://www.hksmp.com/journals/vte/article/view/1023> [in English].
12. Ukrainian Social Investment Fund. (2023). *Year of war: EU4Skills continues to support Ukraine*. <https://usif.ua/en/news/rik-viiny-eu4skills-prodovzhuie-pidtrymuvaty-ukrainu> [in English].
13. UNESCO. (2024). *UNESCO country strategy: China 2022–2025*. UNESCO. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/UNESCO%20Country%20Strategy%20China%202022-2025.pdf> [in English].
14. Vocational education helps youth break the cycle of poverty. (2025, November 12). *China Daily*. <https://www.chinadaily.com.cn/a/202511/12/WS6913c3aca310fc20369a483b.html> [in English].
15. World Bank. (2018). *Technical and vocational education and training: Lessons from China*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/news/feature/2018/10/30/technical-and-vocational-education-and-training-lessons-from-china> [in English].
16. Wu, J., Wang, L., & Chen, H. (2022). Assessing the effectiveness of targeted poverty alleviation policies in China: A quasi-experimental approach. *Nature Human Behaviour*, 6(8), 1125–1134. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01378-4> [in English].
17. Young adults not in education, employment, or training (NEET). Systematic review. (2025). <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12505988/> [in English].
18. Zhang, X., & Li, Y. (2020). Overview of the poverty-alleviation by supporting education in China. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3689386> [in English].
19. Zhou, X. (2024). Research on the cultivation of craftsman spirit in vocational education. *Educational Research International*, 13. <https://doi.org/10.1155/2024/6612345> [in English].

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.02.2026