

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/354325728>

ПРОФЕСІЙНІ КВАЛІФІКАЦІЇ І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Book · September 2021

DOI: 10.6084/m9.figshare.16563633

CITATIONS

0

READS

459

7 authors, including:



Tetyana Semigina

National Qualifications Agency

477 PUBLICATIONS 992 CITATIONS

SEE PROFILE



Олена Карагодіна

Academy of Labour Social Relations and Tourism

32 PUBLICATIONS 78 CITATIONS

SEE PROFILE



Oksana Pozhydaieva

Academy of Labour Social Relations and Tourism

18 PUBLICATIONS 31 CITATIONS

SEE PROFILE



Olha Baidarova

Taras Shevchenko National University of Kyiv

23 PUBLICATIONS 12 CITATIONS

SEE PROFILE

Академія праці, соціальних відносин і туризму

ПРОФЕСІЙНІ КВАЛІФІКАЦІЇ І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Антологія

Київ - 2021

УДК 327:364

DOI: 10.6084/m9.figshare.16563633

Упорядниця

Тетяна Семигіна,

*докторка політичних наук, членкиня Національного агентства кваліфікацій,
професорка кафедри соціальної роботи і практичної психології
Академії праці, соціальних відносин і туризму*

*Рекомендовано до поширення як електронне видання
(протокол N1 від 31.08.2021 засідання Вченої ради факультету економіки,
соціальних технологій і туризму Академії праці, соціальних відносин і туризму)*

**Професійні кваліфікації і соціальна робота: Антологія [упор.
Т. Семигіна]. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму,
2021. 147 с.**

У тематичній антології зібрано наукові статі і матеріали з питань професійних кваліфікацій, опубліковані у 2020-2021 роках. Вони дають уявлення про сучасні підходи до розвитку системи кваліфікацій як містка між освітою та ринком праці, зокрема у соціальній роботі.

Видання може бути використано як посібник до курсів освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії, розвитку освіти у сфері соціальної роботи та політики в сфері освіти.

© Автори статей, 2021

© Тетяна Семигіна, 2021

© Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ 1. Регулювання системи кваліфікацій в Україні	6
Тетяна Семигіна, Юрій Баланюк (2020). Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій	7
Тетяна Семигіна, Юрій Рашкевич (2021). Базові поняття системи кваліфікацій у контексті трансформації освітньої парадигми	24
Розділ 2. Міжнародна практика регулювання професійних кваліфікацій	45
Тетяна Семигіна (2020). Європейська політика щодо визнання професійних кваліфікацій: уроки для України	46
Тетяна Семигіна (2020). Європейська практика підтвердження професійних кваліфікацій на основі неформальної освіти	62
Тетяна Семигіна (2020). Участь профспілок у розвитку системи професійних кваліфікацій	75
Тетяна Семигіна (2020). Міжнародний досвід ведення реєстрів кваліфікацій	79
Тетяна Семигіна (2021). Європейські інструменти для національної системи кваліфікацій	85
Розділ 3. Професіоналізація соціальної роботи в Україні	89
Тетяна Семигіна, Оксана Пожидаєва (2020). Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика	90
Тетяна Семигіна, Олена Карагодіна (2020). Переваги та виклики дуальної освіти у соціальній роботі	111

- Тетяна Семигіна (2020). **Формування в Україні національної системи кваліфікацій: завдання для фахової спільноти із соціальної роботи** 115
- Тетяна Семигіна (2020). **Політика щодо кваліфікацій в Україні: чи сприяє вона професіоналізації соціальної роботи?** 119
- Ольга Байдарова, Олена Карагодіна, В'ячеслав Федченков (2020). **Чи відповідна модель професійних компетентностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні?** 122

ПЕРЕДМОВА

Цей тематичний збірник знайомить із раніше опублікованими працями стосовно розвитку системи професійних кваліфікацій, зокрема кваліфікацій із соціальної роботи.

До нього увійшли розділи у монографіях, статті у наукових журналах та тези конференцій, що побачили світ у 2020-2021 роках. Ці наукові роботи знайомлять як з українським досвідом урегулювання питань професійних кваліфікацій, так і європейською політикою та практикою формування національних систем кваліфікацій як процесу структурування взаємозв'язків між системами освіти та ринком праці.

Сподіваємось, що узагальнення опублікованих матеріалів дасть змогу читачам розширити уявлення про різні аспекти системи професійних кваліфікацій.

Тетяна Семигіна

Серпень 2021 р.

Розділ 1

РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ В УКРАЇНІ

Тетяна Семигіна, Юрій Баланюк (2020)

РОЗВИТОК В УКРАЇНІ МЕХАНІЗМІВ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

Опубліковано:

Семигіна Т. В., Баланюк Ю. В. Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. *The system of public administration in the context of decentralization of power: Collective monograph*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. С. 129-146. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-66-2-08>

ВСТУП

Сучасний світ відрізняється динамічністю та інтенсивністю суспільних змін. Швидко постають нечувані раніше професії та безперервно видозмінюються трудові функції тих професій, що існували споконвіку, стрімко поширюються модерні знання та виробляються нові навички, формується поліпрофесіоналізм, відбувається «старіння компетенцій» та утворюється дисбаланс освітньо-професійних кваліфікацій, налагоджуються гнучкі трудові відносини на ринку праці, а бізнес мусить перманентно розвиватись, аби залишатись конкурентоспроможним. На такі новітні тенденції звертають увагу вітчизняні [6-8; 13] та закордонні [29; 31] науковці.

Невпинна трансформація ринку праці та потреби розвитку людського капіталу висувають безпрецедентні вимоги до системи освіти. Адже навчання тепер, як відзначають європейські нормативні документи [30], фактично триває впродовж усього життя людини, і подібне навчання може мати як формальний, так і неформальний характер. Відтак національна політика в багатьох країнах передбачає розробку та впровадження процедур визнання результатів будь-якого професійного навчання, зок-

рема й неформального [10; 25]. Щобільше такі процедури мають стати невіддільною складовою національної, а в деяких випадках – і міжнародної системи професійних кваліфікацій, що складається з відповідних правових норм та інституцій, яких відносять до суб'єктів політики.

При цьому регулювання системи професійних кваліфікацій виходить за межі державної політики освіти, адже тут відбувається взаємодія освіти, ринку праці та інтересів ширшого суспільства. Погоджуємося з думкою української дослідниці Л. Ільїч, що така взаємодія виступає як «технологія узгодження поведінки всіх суб'єктів ринкових відносин (держави, профспілок, організацій роботодавців, навчальних закладів, учнів та студентів) у процесі якої досягається узгодження попиту та пропозиції на кваліфіковану робочу силу, створюються передумови для відтворення людського капіталу та забезпечується стійке соціально-економічне зростання» [5]. Водночас поділяємо думки О. Лазоренко та Р. Колишка відносно браку правового унормування відносини у сфері освіти дорослого населення [9], а також Ю. Уварова та Т. Чікаліної, які звертають увагу на застарілість вітчизняних кваліфікаційних довідників і вимог [28].

Ця стаття має на меті окреслити компоненти інтегральної системи професійних кваліфікацій як взаємодії між системою освіти, передовсім освіти дорослих, ринком та суспільством, а також визначити механізми регулювання такої системи в Україні в умовах децентралізації. Дослідження базується на неоінституціональних підходах до аналізу державної політики.

1. КОМПОНЕНТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

Основи вітчизняної системи професійних кваліфікацій закладені в Законі України «Про освіту» [24], ухваленому в 2017 році. За визначенням, наведеним у законодавстві, така система являє собою сукупність інституцій і правових норм, які регулюють процеси формування освітніх та/або професійних вимог до осіб відповідно до потреб суспільства та ринку праці, оцінювання кваліфікаційного рівня.

Привертає увагу той факт, що кваліфікація розуміється як «визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)». Тобто компетентності (особистісні якості) фактично ставляться на один щабель з результатами навчання (ті особистісні якості, які були набуті внаслідок навчання і які піддаються вимірюванню).

Згідно із ст. 34 Закону кваліфікації за обсягом класифікуються на повні та часткові, за змістом — на освітні та професійні. Кваліфікація вважається повною в разі здобуття особою повного переліку компетентностей відповідного рівня Національної рамки кваліфікацій, що визначені відповідним стандартом. Кваліфікація вважається частковою в разі здобуття особою частини компетентностей відповідного рівня Національної рамки кваліфікацій, що визначені відповідним стандартом.

«Освітня кваліфікація» – це визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання (компетентностей). А «професійна кваліфікація» – це визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність. Встановлено, що основою для формування професійних кваліфікацій є професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників.

При формулюванні положень українського освітнього законодавства, яке видавалось досить прогресивним на момент його ухвалення, були – по можливості – враховані норми європейських конвенції та рекомендацій. Зокрема, замість освітньо-кваліфікаційних рівнів та ступенів було запроваджено рівні Національної рамки кваліфікацій. Також було передбачено запуск роботи кваліфікаційних центрів, тобто суб'єктів, уповноважених на оцінювання і визнання результатів навчання осіб (зокре-

ма, здобутих шляхом неформальної чи інформальної освіти), присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій.

Слід зазначити, що європейські норми розвивались швидше, ніж в Україні змінювалось освітнє законодавство. І в тому ж таки 2017 році ухвалено Рекомендацію Ради ЄС 2017/С 189/03 про Європейську рамку кваліфікацій для навчання упродовж усього життя та скасування рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 р. про створення європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж усього життя [30]. Цей документ зважає на модерні освітні тренди й спрямований на забезпечення підґрунтя для визнання результатів навчання дорослих, створення правового та інституційного поля підтвердження професійних кваліфікацій, здобутих шляхом неформального навчання.

Рекомендація Ради ЄС тлумачить кваліфікацію як формальний результат процесу оцінювання (при цьому кваліфікація отримується, коли компетентний орган визначає, що людина досягла результатів навчання за певними стандартами). Як бачимо, тут не йдеться про компетентності або певні особистісні якості, а саме про вимірюваність наслідків опанування чогось.

У документі зазначено, що для порівняння кваліфікацій, які встановлюються за результатами навчання, і, відповідно, для полегшення міжнародного визнання кваліфікацій слід орієнтуватись на Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК). Нинішня ЄРК складається з восьми кваліфікаційних рівнів, які описуються через такі ключові дескриптори, як знання (knowledge), навички (skills), відповідальність (responsibility) та автономія (autonomy). Відповідно, держави повинні ухвалити національні рамки кваліфікацій (НРК), які не повинні дублювати ЄРК, але відповідати їй та адаптувати її відповідно до національного бачення.

Нині більшість європейських країн (Великобританія, Німеччина, Данія, Нідерланди та ін.) мають сформовані системи професійних кваліфікацій: впроваджено системи оцінювання та визнання кваліфікацій на основі професійних стандартів, які встановлюють єдині вимоги до компете-

тності працівників і співвідносі з рівнями професійної кваліфікації в межах визначеної галузі діяльності [1]. При цьому вагому роль відіграють професійні організації, які беруть на себе відповідальність з розроблення професійних стандартів, а головне – фаховий контроль за їхнім дотриманням. Такі професійні асоціації діють у більшості країн Європи, США, Канаді та інших країнах. Саме їм держава делегує повноваження щодо присвоєння професійних кваліфікацій на підставі професійних стандартів, розроблених самими асоціаціями. Таке делегування повноважень вважають виявом функціональної децентралізації та деконцентрації влади, коли відбувається передача повноважень щодо прийняття рішень і ресурсів значно ближче до цільової популяції, а не тільки на рівень місцевого самоврядування [27].

Отже, сучасні національні системи кваліфікацій базуються на концепції результатів навчання та на механізмах перевірки результатів неформального навчання, котре може тривати впродовж усього життя, та там, де це доцільно, з системами навчальних кредитів. Для оцінки результатів навчання і присвоєння кваліфікацій застосовують професійні стандарти, розробниками яких виступають практики, тобто ті, хто керуватиметься стандартом у роботі. Формування та забезпечення ефективної діяльності цих елементів потребує належного застосування інструментів політики з високим рівнем примусу (за класифікацією інструментів політики, описаними Л. Палом [15] або М. Говлетом та М. Рамешем [2]), тобто державного втручання та державного регулювання, унормування правил взаємодії між різнорівневими гравцями системи професійних кваліфікацій.

2. СТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО АГЕНТСТВА КВАЛІФІКАЦІЙ ЯК ПРОВІДНОЇ ІНСТИТУЦІЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

У багатьох європейських країнах ключовим суб'єктом системи професійних кваліфікацій виступають спеціальні урядові агентства (уповноважені інституції), які відповідають за питання присвоєння кваліфікацій та забезпечення якості навчання впродовж життя.

У Законі України «Про освіту» (вересень 2017 р.) [24] було передбачено формування Національного агентства кваліфікацій (далі в тексті – НАК), колегіального органу, уповноваженого на реалізацію державної політики у сфері кваліфікацій. Статут НАК затверджено через рік після ухвалення законодавства – у грудні 2018 р. [4]. За Статутом цей публічний колективний орган уповноважений на реалізацію державної політики у сфері кваліфікацій. Передбачено, що НАК бере участь у розробленні нормативно-правових актів у сфері кваліфікацій; забезпечує взаємодію, координацію та підвищення ефективності діяльності зацікавлених сторін у сфері кваліфікацій; супроводжує запровадження Національної рамки кваліфікацій здійснює міжнародне співробітництво у сфері кваліфікацій, зокрема з метою гармонізації Національної рамки кваліфікацій з відповідними міжнародними документами; створює і веде Реєстр кваліфікацій; координує розроблення професійних стандартів, реєструє такі стандарти та забезпечує відкритий доступ до стандартів; здійснює акредитацію кваліфікаційних центрів; розробляє критерії та процедури визнання професійних кваліфікацій, здобутих в іноземних державах; формує вимоги до процедур присвоєння кваліфікацій, визнання результатів неформального та інформального навчання, вивчає потреби у професійних кваліфікаціях тощо.

Відповідно до пункту 13 Статуту НАК, до складу агентства входить 12 членів, з яких по два представники від Міністерства освіти і науки України, Міністерства соціальної політики України, Міністерства економічного розвитку і торгівлі України, по три – від Спільного представницького органу сторони роботодавців на національному рівні та Спільного представницького органу репрезентативних всеукраїнських об'єднань профспілок на національному рівні. По суті НАК є одним із інститутів соціального діалогу (такі ж соціального принципи партнерства закладені в основу формування схожих інституцій у європейських країнах). Персональний склад НАК затверджено рішенням Кабінету Міністрів України у квітні 2019 року [23]. Тривалість однієї каденції складу НАК – три роки.

У листопаді 2019 року Агентство нарешті було зареєстровано як державну організацію в Єдиному державному реєстрі юридичних осіб,

фізичних осіб-підприємців та громадських формувань. Для цього довелося чекати набрання чинності Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про Державний бюджет України на 2019 рік» [17], яким НАК надано фінансування.

У структурі Агентства задля організаційного, фінансово-господарського, матеріально-технічного, інформаційно-довідкового та іншого забезпечення його діяльності передбачено секретаріат Агентства. Секретаріат Агентства розпочав свою діяльність у листопаді 2019 року.

Ключовими напрямками першого етапу діяльності НАК стали:

- 1) налагодження комунікації та інституційних зв'язків з вітчизняними та закордонними стейкхолдерами системи професійних кваліфікацій;
- 2) формування правового та інституційного поля діяльності кваліфікаційних (екзаменаційних) центрів, де можна підтвердити професійну кваліфікацію;
- 3) ініціювання перегляду процедур розробки професійних стандартів;
- 4) робота над запуском національного реєстру кваліфікацій (відпрацювання модулів такого реєстру та підготовка нормативно-правової бази для його функціонування);
- 5) опрацювання наявних підходів до прогнозування потреб ринку праці у кваліфікаціях та проведення аналітичної роботи з вивчення поточного попиту на професійні кваліфікації тощо;
- 6) розроблення нової редакції Класифікатора професій.

Так, Агентство підготувало проєкт Положення про порядок акредитації кваліфікаційних центрів [11], яким визначено: критерії для акредитації кваліфікаційних центрів за професійною кваліфікацією чи групами кваліфікацій; процедури проведення акредитації; вимоги до експертів, які мають проводити акредитаційну експертизу; правовий статус експерта, порядок формування реєстру експертів; порядок фінансування послуг з проведення акредитації тощо.

За погодженням із Міністерством освіти і науки України НАК долучилось до роботи над проєктом Закону України «Про національну систему кваліфікацій» [12]. Метою цього законодавчого акта визначено правове врегулювання питань присвоєння професійних кваліфікацій, ключових аспектів взаємодії зацікавлених сторін у межах Національної системи кваліфікацій (слід додати ще це вже не перша спроба в Україні розробити та ухвалити спеціальне законодавство; один із попередніх варіантів було подано до Верховної Ради України ще у 2011 році [18]).

Також Агентство організувало цілу низку заходів у співпраці з різними партнерами, зокрема міжнародними, з різних питань, віднесених до сфери компетенції НАК, - діяльність кваліфікаційних центрів, розроблення професійних стандартів, формування Національної рамки кваліфікацій.

Доречно зауважити, що НАК, хоча й перебуває у безпосередньому підпорядкуванні Кабінету Міністрів України, не є центральним органом виконавчої влади, а відтак не має повноважень вносити проєкти нормативно-правових актів на громадське обговорення, подавати їх до Кабінету Міністрів України, тобто має обмежені можливості інституційного впливу на політику.

3. ПЕРСПЕКТИВНІ МЕХАНІЗМИ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ В УКРАЇНІ

Формування національної системи професійних кваліфікацій в Україні та реалізація передбачених законодавством функцій Національного агентства кваліфікацій відбувається не на порожньому місці.

Ще у 2013 році Кабінет Міністрів України ухвалив Порядок підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями [21]. На виконання цього Порядку у 2016 році Міністерством соціальної політики України визначено центри, де можна підтвердити результати неформального навчання [20]. Однак, дія цих документів поширюється тільки на професію «кухар», діють лише три

суб'єкти, де можна таку кваліфікацію підтвердити, і з 2016 по 2019 роки цією можливістю скористались близько 200 осіб [16].

У 2015 р. оновлено порядок визнання іноземних дипломів, зокрема документів про професійну освіту [3]. Однак наразі відсутня публічна інформація про те, скільки осіб звернулось за визнанням іноземних дипломів про закінчення закладів професійно-технічної освіти.

У 2017 році ухвалено Порядок розроблення та затвердження професійних стандартів [22]. Однак, по-перше, нормативний документ виявився не надто дієвим: за три роки в Україні з'явилося близько 25 стандартів. По-друге, розробка профстандартів жодним чином не прив'язана до Національної рамки кваліфікацій, затвердженої ще у 2011 р. [19].

В Україні діє Класифікатор професій [14], тільки у межах якого можливе розроблення професійних стандартів, а відтак і підтвердження професійних кваліфікацій. Проте він не відповідає сучасним європейським практикам визначення видів професійної діяльності.

Отже, хоча в Україні є певні нормативно-правові акти, покликані регулювати елементи системи професійних кваліфікацій, однак ці документи розроблені в інших реаліях і з іншою філософією, аніж визнання навчання упродовж життя, є застарілими, надмірно бюрократичними як в адмініструванні, так і для тих, на кого воно спрямовані, для цільової групи, не узгоджені із загальноєвропейськими практиками.

Водночас на момент започаткування роботи НАК у країні діяли кваліфікаційні (екзаменаційні) центри, що приймали іспити та видавали сертифікати про присудження кваліфікацій (наприклад, центри в «Укрзалізниці» та Академії ДТЕК), але ця діяльність не є унормованою чинним законодавством.

Таким чином, в Україні, на момент створення Національного агентства кваліфікацій – нового органу, уповноваженого реалізовувати політику у сфері кваліфікацій, була відсутня узгоджена, когерентна правова база щодо професійних кваліфікацій і регульованих професій, професійних стандартів, Національної рамки кваліфікацій, діяльності кваліфікаційних

центрів і професійних асоціацій. Це висуває перед суб'єктами державною політикою завдання сформувати такі інституційні механізми, які забезпечать осучаснення та гармонізацію державної політики щодо кваліфікацій [27], призведуть до формування різнорівневої моделі, здатної забезпечити легітимацію процесів присудження та визнання професійних кваліфікацій за результатами формального та неформального навчання. Наше авторське бачення такої моделі схематично представлено на **рис.1**. Запровадження моделі можливе через ухвалення відповідного спеціального закону про національну систему кваліфікацій.

Завдання, окреслені законодавством та Статутом НАК, виклики, що постали перед новою структурою, вивчення відповідного міжнародного досвіду дають підстави окреслити низку механізмів державного регулювання сфери професійних кваліфікацій (**табл.1**), які, на нашу думку, доцільні в ситуації, що склалась в Україні на перше півріччя 2020 року. Ці механізми, ґрунтовані на інструментах-ефекторах (засобах впливу на ситуацію) та інструментах-детекторах (засобах виявлення ситуації), виходять за межі компетенції НАК і стосуються національної системи кваліфікацій у цілому.

Слід зауважити, що лише взаємоузгодження проблемно-орієнтованого, нормативного, організаційного та ресурсного проектування цих окремих механізмів може забезпечити формування цілісного механізму державного регулювання системи професійних кваліфікацій в Україні. Запровадження цього механізму слід здійснювати за інкрементальним, тобто покроковим підходом з урахуванням результатів аналізу експертних оцінок та отриманих результатів реалізації певних концептуальних підходів. Відтак вагоме місце в діяльності має посідати інституціоналізований моніторинг змін, які постали унаслідок впровадження норм нових нормативно-правових актів. І лише на цій підставі можливе втілення раціонального, довгострокового підходу до державної політики із формування відповідної національної стратегії розвитку національної системи професійних кваліфікацій.

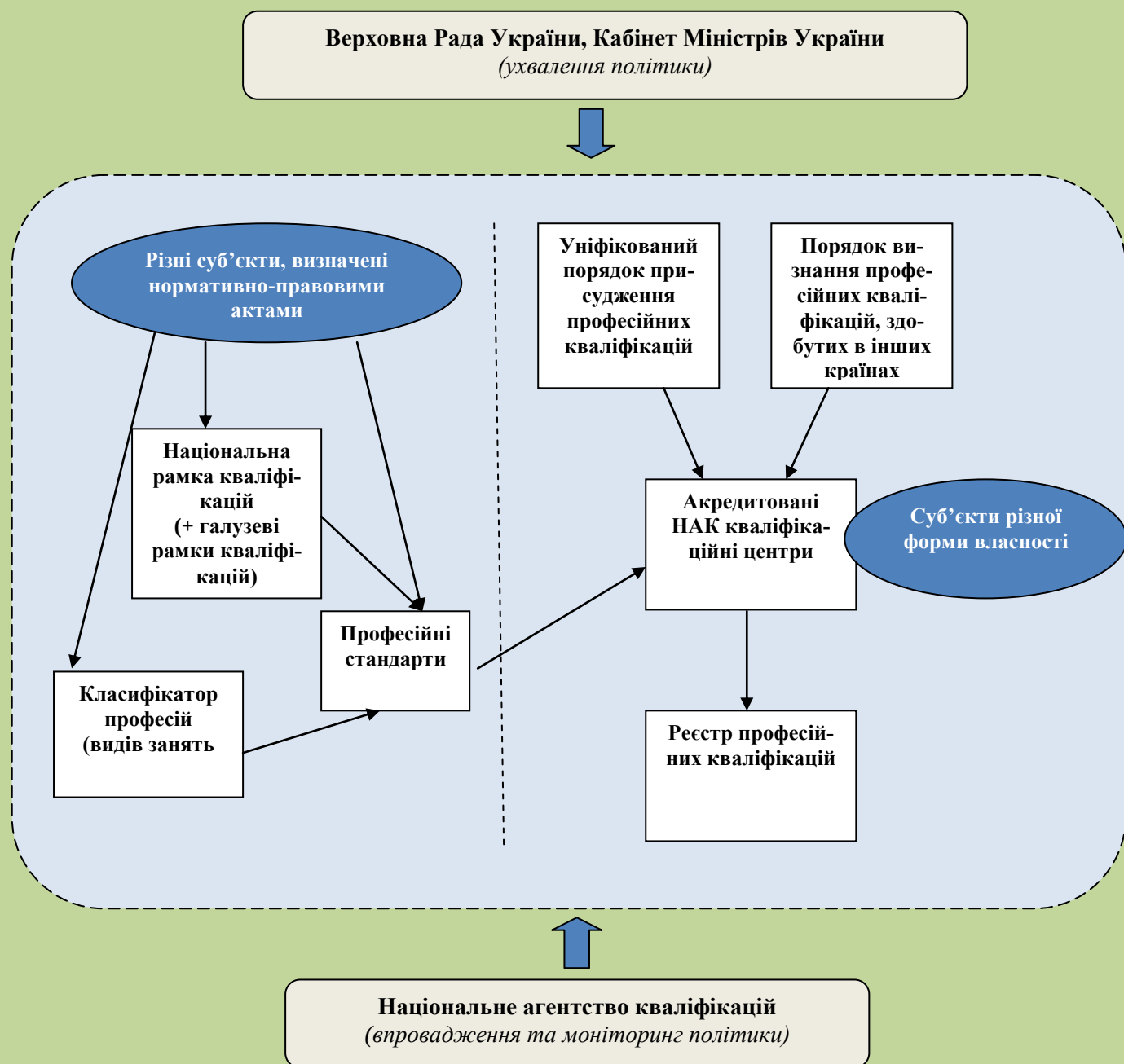


Рис. 1. Інституційна модель присудження та визнання професійних кваліфікацій за результатами формального та неформального навчання

Таблиця 1

Структура механізмів державного регулювання
системи професійних кваліфікацій

Тип механізму	Зміст	Інструменти (ефектори та детектори)
Правовий механізм	Комплекс взаємопов'язаних правових актів (юридичних засобів), що визначають ключові компоненти системи професійних кваліфікацій	• Ухвалення Закону «Про національну систему кваліфікацій» (із новими принципами функціонування системи) • Перегляд законодавства щодо чинної Національної рамки кваліфікацій • Ухвалення Порядку акредитації кваліфікаційних центрів • Унормування порядку присвоєння та визнання професійних кваліфікацій (зокрема, визнання результатів неформального навчання) • Перегляд чинного порядку розроблення та введення в дію професійних стандартів • Перегляд чинного Класифікатора професій
Фінансовий механізм	Сукупність фінансових форм, методів, важелів та інструментів, за допомогою яких розподіляють і використовують фінансові ресурси	• Залучення фінансових ресурсів, оптимізація витрат міжнародної технічної допомоги • Фінансування розробки професійних стандартів • Фінансування незалежних кваліфікаційних центрів та центрів на базі закладів професійно-технічної освіти • Фінансування діяльності Національного агентства кваліфікацій • Ухвалення кошторисів (вартості) послуг з акредитації кваліфікаційних центрів, визнання кваліфікацій, здобутих в інших країнах тощо
Кадровий механізм	Система заходів і стимулів, спрямованих на розв'язання проблем кадрового забезпечення функціонування системи професійних кваліфікацій	• Відбір та підготовка експертів з акредитації кваліфікаційних центрів • Підготовка оцінювачів для роботи у кваліфікаційних центрах • Залучення експертів для розробки професійних стандартів та проектів нормативно-правових актів, що стосуються професійних кваліфікацій
Інформаційно-аналітичний механізм	Комплекс засобів і методів інформаційно-методичного та аналітичного забезпечення функціонування і розвитку системи професій-	• Інформування суспільства та стейкхолдерів щодо системи професійних кваліфікацій та її інновацій • Аналіз запитів ринку щодо професійних кваліфікацій

	них кваліфікацій	• Аналіз динаміки створення кваліфікаційних центрів у різних регіонах та галузях • Створення національного реєстру кваліфікацій (розробка модулів бази даних професійних кваліфікацій та проєкту нормативно-правового регулювання ведення цієї бази) • Моніторинг впровадження змін у системі професійних кваліфікацій
Інституційний механізм	Сукупність інституційних правил, яка забезпечує регульований вплив на функціонування і взаємодію суб'єктів системи професійних кваліфікацій	• Інституційний розвиток НАК • Розвиток та акредитація мережі кваліфікаційних центрів, зокрема, на базі закладів професійно-технічної освіти • Проведення самосертифікації НРК • Забезпечення зв'язку між НРК та професійними стандартами • Сприяння розвитку галузевих рад з професійних кваліфікацій та саморегулювних професійних утворень • Міжнародна співпраця з іншими інституціями, відповідальними за формування та впровадження політики щодо професійних кваліфікацій

Джерело: складено авторами

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає підстави для віднесення до компонентів національної системи професійних кваліфікацій таких елементів, як: Національна рамка кваліфікацій, галузеві рамки кваліфікацій, професійні стандарти, інституції, що формують політику у сфері професійних кваліфікацій та відповідають за її впровадження; інституції, що відповідають за розроблення та контроль за дотриманням стандартів, інституції, які здійснюють валідацію професійних кваліфікацій, їх присвоєння та визнання кваліфікацій, здобутих в інших країнах, тощо. Всі ці елементи покликані забезпечити механізм визнання професійних кваліфікацій, які здобуваються людиною впродовж життя, і сприяти розвитку сучасних моделей освіти.

В Україні старт впровадженню національного механізму державного регулювання системи професійних кваліфікацій дав Закон «Про освіту» (2017 р.). Саме на виконання цього законодавства у 2019 році було створено Національне агентство кваліфікацій як колегіальний орган, підпорядкований Кабінету Міністрів України, і водночас як один із інститутів соціального партнерства та діалогу.

Перший етап діяльності Національного агентства кваліфікацій виявив потребу в інкрементальному підході до зміни наявних в Україні правових норм та інституціоналізованих практик присвоєння професійних кваліфікацій та розроблення професійних стандартів. Водночас актуальним залишається формування цілісного механізму державного регулювання системи професійних кваліфікацій в Україні, який передбачатиме застосування різнопланових інструментів політики, спрямованих на унормування взаємодії між різнорівневими гравцями системи професійних кваліфікацій та підтримку нових інституційних практик присвоєння професійних кваліфікацій.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування основних положень Стратегії розвитку національної системи професійних кваліфікацій в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балашова Н., Літвінчук Л. Міжнародна практика стандартизації професій та кваліфікацій: досвід для України. Ринок праці та зайнятість населення. 2019. № 1-2. С. 62-69.
2. Говлет М., Рамеш М. Дослідження державної політики: цикли та підсистеми політики. Львів: Кальварія, 2004. 264 с.
3. Деякі питання визнання в Україні іноземних документів про освіту: Наказ Міністерства освіти та науки України від 05.05.2015 № 504. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0614-15> (дата звернення: 18.03.2020 р.).
4. Деякі питання Національного агентства кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України №1029 від 5.12. 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1029-2018-p> (дата звернення: 24.05.2020 р.).

5. Ільїч Л. М. Взаємодія ринків праці та освіти: сутність, характерні риси та модель функціонування. Економіка та держава. 2017. № 4. С. 69-74.
6. Ільїч Л. М. Старіння компетенцій та освітньо-кваліфікаційний дисбаланс як об'єктивна реальність сучасного ринку . New economics: матеріали Міжнар. наукового форуму «NEW ECONOMICS – 2019» (м. Київ, 14-15 листопада 2019 р.): в 2-х т. Т. 1. Київ, 2019. URL: http://www.aenu.org/download/monographs/Forum2019_T1.pdf#page=179 (дата звернення: 03.05.2020 р.).
7. Іорданов А. Механізми взаємодії державних, суспільних та ринкових інститутів в управління людським капіталом регіону. Інвестиції: практика та досвід. 2010. № 8. С. 94–96.
8. Кваша О. С. Ринок праці в Україні: аналіз сучасного стану та перспективи розвитку. Вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. 2018. Вип. 22. С. 1074- 1079.
9. Лазоренко О.О., Колишко Р.А. Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська область. Київ, 2010. 84 с.
10. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. Київ: ДКС-Центр, 2017. 147 с.
11. МОН пропонує для громадського обговорення проект постанови КМУ «Про затвердження Положення про акредитацію кваліфікаційних центрів» / Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu-pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-akreditaciyu-kvalifikacijnih-centriv> (дата звернення: 22.05.2020 р.)
12. МОН пропонує до повторного громадського обговорення проект Закону України «Про національну систему кваліфікацій» / Міністерство освіти і науки України. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 22.05.2020 р.)
13. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: збірник матеріалів XIV звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 7 травня 2020 р.) / За заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ІПТО НАПН України, 2020. 431 с.
14. Національний класифікатор «Класифікатор професій ДК 003:2010» (затверджений наказом Держспоживстандарту України 28.07.2010 № 3217). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10> (дата звернення: 18.03.2020 р.).

15. Пал Л. Аналіз державної політики. Київ: Основи, 1999. 422 с.
16. Підтвердження неформального навчання // Державна служба зайнятості України. URL: <https://www.dcz.gov.ua/storinka/pidtvverdzhennya-neformalnogo-navchannya> (дата звернення: 22.03.2020 р.).
17. Про внесення змін до Закону України «Про Державний бюджет України на 2019 рік: Закон України від 31.10.2019 № 265-IX . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/265-20n> (дата звернення: 18.05.2020 р.)
18. Проект Закону про національну систему кваліфікацій, зареєстрований за № 8726 від 30.06.2011. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_2?pf3516=8726&skl=7 (дата звернення: 22.05.2020 р.)
19. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України №1341 від 23.11.2011 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 18.03.2020 р.).
20. Про затвердження Переліку суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: наказ Мінсоцполітики від 16.03.2016 року №256. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0455-16#n13> (дата звернення: 18.03.2020 р.).
21. Про затвердження Порядку підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями: Постанова Кабінету Міністрів України № 340 від 15.03.2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/340-2013-%D0%BF#n16> (дата звернення: 18.03.2020 р.).
22. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів: Постанова Кабінету Міністрів України №373 від 31.05.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF> (дата звернення: 18.03.2020 р.).
23. Про затвердження складу Національного агентства кваліфікацій: Розпорядження Кабінету Міністрів України розпорядженням від 03.04.2019 № 219-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2019-%D1%80> (дата звернення: 24.05.2020 р.).
24. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 08.04.2020 р.).

25. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ: НВП Поліграфсервіс, 2014. 176 с.
26. Семигіна Т. Європейська політика щодо визнання професійних кваліфікацій: уроки для України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова*. Серія 22. Політичні науки. 2020. Вип. 28. С. 5-14.
27. Семигіна Т. В. Децентралізація і політика охорони здоров'я. *Гілея*. 2014. Вип. 84. С. 461-465.
28. Уваров Ю.В., Чікаліна Т.М. Сучасні підходи до створення професійних стандартів у системі освіти. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2017. №26. С. 72-77.
29. Payne J. What do trade unions want from lifelong learning?. *Research in Post-Compulsory Education*. 2001. Vol. 6:3. P. 355-373.
30. The Council of the European Union 2017/C 189/03 Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01)) (дата звернення: 10.04.2020 р.).
31. Weil D. The Fissured Workplace: why work became so bad for so many and what can be done to improve it. Harvard: Harvard University Press, 2014. 424 p.

Тетяна Семигіна, Юрій Рашкевич (2021)

БАЗОВІ ПОНЯТТЯ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Опубліковано:

Семигіна Т., Рашкевич Ю. Базові поняття системи кваліфікацій у контексті трансформації освітньої парадигми. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-2.03>

ВСТУП

Із зміною парадигми освіти, професійної підготовки та посиленням динамічності ринку праці постало питання визнання результатів неформального та інформального навчання, а подекуди й формального навчання, здобутого за межами власної країни. Це призвело до створення національних систем кваліфікацій, покликаних забезпечити відкриту та гнучку взаємодію у сфері присвоєння, підтвердження, визнання кваліфікацій між роботодавцями, суб'єктами освітньої діяльності, професійними асоціаціями, органами влади, органами місцевого самоврядування, іншими юридичними та фізичними особами [15].

Наразі дискурс щодо базових понять цієї системи («професія», «кваліфікація», «результати навчання», «компетентності», «професійний стандарт») залишається мінливим та контроверсійним. Термінологічна розбіжність почасти зумовлена співіснуванням нормативних документів, схвалених на національному та наднаціональному рівнях різними стейкхолдерами, застарілістю української нормативної бази щодо кваліфікацій та навздогінністю прийняття в Україні політичних рішень, які ґрунтуються

на європейській практиці [8; 13; 17]. У згаданих документах дефініювання базових понять системи кваліфікацій віддзеркалює парадигмальні зміни, на які звертають увагу дослідники – поширення навчання впродовж життя і потребу ринку праці в оцінюванні результатів такого навчання задля піднесення якості людського капіталу [9], поширення компетентнісно-орієнтованих підходів [16].

Ця робота представляє результати зіставлення визначення понять «професія», «кваліфікація», «результати навчання», «компетентності» тощо, наявних у чинних вітчизняних та міжнародних документах. Ці поняття визначають коло суспільних відносин, виступають предметом правого регулювання, а відтак переважно мають імперативний характер і можуть бути віднесені не до доктринальних (теоретико-абстрактних), а до легальних понять (як їх визначає М. Панов [11]).

У роботі використано методологію; (1) дефініційного аналізу; (2) дискурс аналізу; (3) логіко-компонентного аналізу.

Дефініційний аналіз побудований на виокремленні сем (сміслових одиниць) бере до уваги той факт, що поняття ніколи не існують ізольовано і можуть бути багатовимірними, містити ознакову структуру, і ці ознаки можуть бути, зокрема оцінними, випадковими, необов'язковими [10]. У цьому дослідженні такий аналіз дав змогу встановити найбільш істотні та спільні ознаки відібраних для аналізу понять.

Дискурс аналіз дав змогу розглянути поняття системи кваліфікацій з огляду на контекст слововжитку, історичні зміни понять у нормативних документах з огляду на зміну уявлень про освітні про професійні кваліфікації, зрозуміти мобільність ознак певних понять і відкритість зв'язків, зумовлену відмиранням одних ознак і актуалізацією інших,

Логіко-компонентний аналіз є, по суті, діалектичною, логіко-гносеологічною процедурою, яка бере до уваги той факт, що поняття перебувають у певній ієрархічній співпорядкованості [11]. Він спрямований на виявлення зв'язків між поняттями та структурування понять відповідно до їхньої ієрархії.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Аналіз поняття «професія»

Аналіз термінології почнемо із категорії «**професія**», оскільки, з однієї сторони, вона має вирішальний вплив на розуміння терміну «професійна кваліфікація», з іншої, визначення цього терміну в українській нормативно-правовій базі істотно суперечить світовим стандартам.

Чинний на момент проведення дослідження Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003:2010», затверджений наказом Держспоживстандарту України у 2010 р. [4]. Він має у своїй основі принципи побудови, які містяться в Міжнародній стандартній класифікації професій (занять) (International Standard Classification of Occupations, ISCO), яку веде Міжнародна організація праці. Останню версію класифікації (ISCO-08) було прийнято у 2007 р. (вона набула чинності у 2008 р.) [23]. Проте нинішній український Класифікатор професій розроблено на основі версії ISCO-88, затвердженої ще у 1988 р. Вітчизняний класифікатор вважається застарілим і таким, який потребує реформування [18].

У Класифікаторі професій ДК 003:2010 поняття «**професія**» розуміється як *«здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації»* [4]. Тобто воно виразно прив'язане до особистісної характеристики, індивідуальних спроможностей.

З іншого боку, деталізований опис професії повинен міститися у професійному стандарті. В Україні поняття «професійний стандарт» вперше з'явилося у 1998 р. Законі «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [1]. Український законодавець визначив його, як *«затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, що визначаються роботодавцями та слугують основою для формування професійних кваліфікацій»*. Надалі поняття «професійний стандарт» вдосконалили та відобразили в Законі України «Про освіту» (ст. 39) , ухваленому у 2017 р. [3]: *«Професійний стандарт – затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівни-*

ків, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій». Професійний стандарт в Україні розробляють з урахуванням виробничих завдань, трудових дій та функцій [7]. Тобто відбувся перехід від вимог до кваліфікацій до вимог до компетентностей, які повинні становити основу для кваліфікацій.

Отже, у вітчизняному правовому полі відсутнє сучасне легальне визначення поняття «професія» і наявні розбіжності із визначенням «професійного стандарту».

Принагідно відзначити, що український термін «професія» англійською мовою може звучати як «profession», «occupation» та «vocation», і це почасти вносить плутанину у смислотворення і наповнення понятійного апарату системи кваліфікацій.

Так, «**profession**» переважно розуміють як «професіоналізм» або «професійну групу». Наприклад, Кембридзький словник [19] подає наступну дефініцію «profession»: «1) будь-який вид роботи, який потребує спеціальної підготовки чи особливої майстерності, часто такий, що викликає повагу, оскільки передбачає високий рівень освіти; 2) люди, які виконують певну роботу, і на цій підставі вважаються групою»¹. Таке розуміння підкріплюється і нормативними документами Європейського Союзу [22], які дефініюють «регульовану професію» (англ. – *regulated profession*) як професію, доступ до якої та її здійснення можливі за умови наявності спеціальної професійної кваліфікації. Тобто як виразно окреслену професійну групу, належність до якої потребує спеціальної підготовки та, як правило, відповідної перевірки майстерності. Відповідно «professional» розуміється, як те, що має відношення до професії як належності до певної професійної групи. Наразі «professional standard» – стандарти, що встановлюються професійними організаціями і визначають вимоги до поведінки представників професії, або стандарти, які визначають доступ до регульованої професії.

«**Occupation**», за дефініцією ISCO-08, означає «*набір робіт, в яких головні завдання та обов'язки характеризуються високим рівнем поді-*

¹ Прим.авт. Тут і далі всі переклади з англійської мови – авторські.

бності» [23]. ISCO-08 також пропонує визначення поняття «робота» (англ. – job) — «сукупність завдань і обов'язків, які виконує, або повинна виконувати особа, у тому числі для роботодавця або на умовах само зайнятості».

Європейська класифікація умінь, компетентностей, кваліфікацій та професій (ESCO) [21], ще одна міжнародна база, яка дає нам змогу аналізувати базові поняття системи кваліфікацій. ESCO виявляє та класифікує вміння/навички, компетентності, кваліфікації та професії, важливі для ринку праці та освіти в ЄС. Цей класифікатор розробляється Європейською Комісією, починаючи з 2010 року, і постійно оновлюється (зараз доступна версія ESCO v.1.0.8, оновлена у серпні 2020 р.).

Вважається, що ESCO не запроваджує власне тлумачення основних термінів, а використовує тлумачення ISCO. Проте в розділі ESCOpedia (словнику цієї бази) знаходимо наступне визначення поняття «occupation»: *«групування робочих місць, що включають подібні завдання і для яких потрібен подібний набір умінь/навичок»* [21].

Відповідно «occupational standard» (він українською мовою подекуди перекладається як професійно-трудоий стандарт або професійний стандарт, який стосується роду занять та посад [13]) – це *виклад (опис) очікувань щодо продуктивності, яких люди повинні досягти у своїй роботі, а також знання та навички, необхідні для ефективного виконання роботи* [26].

У словнику Міжнародної організації праці, оприлюдненому у 2006 р., «occupational standard» визначається, як *«показники компетентності у певних професіях і видах занять, які можуть встановлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом та визначають, чи може та або інша особа займатися конкретним видом діяльності»* [27]. Це визначення також містить поняття «компетентності» і водночас наголошує на потребі в їх підтвердженні відповідним органом.

Поняття «**vocation**» в американському словнику Мерріам-Вебстер [25], зокрема, розуміється досить широко, як: «1) робота, на якій людина

працевлаштована; 2) поклик або сильна схильність до певного стану чи напрямку дій; 3) спеціальна функція людини чи групи». А от «**vocational**» традиційно вживають у нормативній лексиці, в тому числі і в офіційних європейських документах, коли йдеться про професійно-технічну освіту, тому «**vocational standards**» – це стандарти професійно-технічної освіти.

Отже, виокремлюючи іманентні ознаки легального поняття «професія» слід зазначити, що у вітчизняному правовому дискурсі послуговуються поняттям, яке співвідносне з англomовним поняттям «*occupation*» (рід занять). Поняття «професія» («*occupation*») фіксує такі ознаки, як:

- спорідненість, групування робочих місць,
- набір певних навичок, умінь та знань (компетентностей), які вимагаються від особи для того, щоб займатися конкретним видом діяльності або для виконання певних трудових функцій,
- потребу в підтвердженні певним органом наявності в особи очікуваних компетентностей (кваліфікації).

Поняття «професії» в Класифікаторі професій ДК 003: 2010 [4] є застарілим і таким, що не відповідає більш сучасним міжнародним класифікаторам професій (видів занять): об'єктивно наявна «*сукупність робіт, основні завдання та обов'язки яких характеризуються високим ступенем подібності*» підмінюється суб'єктивною «*здатністю виконувати подібні роботи*». Очевидно, що така невідповідність (і нелогічність) повинна бути якнайшвидше усунута.

Аналіз поняття «кваліфікація»

Як бачимо, характеристика професії встановлює прямий місток до наступної ключової категорії – «**кваліфікація**» (англ. – *qualification*). Саме в такій логічній послідовності: спочатку – професія, далі – сукупність умов для виконання відповідних завдань та обов'язків (кваліфікація).

Нині в Україні «кваліфікація» дефініюється у двох нормативно-правових документах.

З одного боку, в Законі України «Про освіту» (2017 р.) «кваліфікація» розуміється як *«визнана вповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)»* [3].

Згідно зі ст. 34 цього Закону кваліфікації за обсягом класифікуються на повні та часткові, за змістом – на освітні та професійні. Професійна кваліфікація розуміється як *«визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність»*. Це визначення не можемо вважати однозначним. Адже воно допускає подвійне тлумачення. Одне прочитання наведеного визначення дає підстави припускати, що компетентності (особистісні якості) фактично ставляться на один щабель із результатами навчання (ті особистісні якості, що були набуті внаслідок навчання та які піддаються вимірюванню). Водночас професійний стандарт визначається через поняття «компетентності» і не містить про «результати навчання» [4], що може свідчити про те, що український законодавець проводив розмежування між поняттями «компетентності» та «результати навчання».

Класифікатор професій ДК 003:2010 витлумачує «кваліфікацію» доволі звужено – як *«здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи»* [4]. З тексту Класифікатора професій випливає також, що кваліфікація визначається рівнем освіти та спеціалізацією. У документі про професійну підготовку кваліфікація описується через назву професії (інженер-механік, економіст, токарь, секретар-стенографіст тощо). Таким чином, під терміном «кваліфікація» в Класифікаторі професій [4] розуміється власне «професійна кваліфікація» (у значенні Закону України «Про освіту» [3]).

У Міжнародній стандартній класифікації професій /занять (ISCO-08) [23] немає прямого відсилання до поняття «кваліфікація» при визначенні поняття «професія». Поняттям кваліфікація послуговуються тоді, коли

йдеться про рівні уміння/майстерності (англ. – *skill*, саме так в однині, а не в множині, бо множина має значення «уміння та навички») як про здатність виконувати завдання та обов'язки певної роботи. В свою чергу уміння/майстерність визначаються двома параметрами:

- рівнем уміння/майстерності, який залежить від завдань та обов'язків виконуваної роботи в рамках професії, рівня формальної освіти, необхідного для кваліфікованого виконання робіт, обсягу навчання на робочому місці або необхідного досвіду роботи за цією або спорідненою професією;
- спеціалізацією уміння/майстерності, яка є функцією галузі знань, матеріалів, інструментів та обладнання, що використовуються в роботі, а також товарів, що виробляються, та послуг, що надаються [23].

У 2000-х роках, через зміну освітньої парадигми та потребу у визнанні результатів навчання упродовж життя, у загальноєвропейських документах з'явилися дещо відмінні від вітчизняних підходи до розуміння понять «кваліфікація» та «професійна кваліфікація».

У 2017 р. було оновлено Європейську рамку кваліфікацій, на яку орієнтується українська НРК. У відповідних Рекомендаціях Ради Європейського Союзу «кваліфікація» визначена через вимірюваний і підтверджений результат навчання: *«офіційний результат процесу оцінювання та перевірки (валідації), який отримується, коли компетентний орган визначає, що особа досягла результатів навчання відповідно до заданих стандартів»* [28].

А у Європейській класифікації умінь, компетентностей, кваліфікацій та професій (ESCO), опис кваліфікації відбувається у термінах результатів навчання. При цьому також зазначається рівень Європейської рамки кваліфікацій (для кваліфікацій, які віднесені до певного рівня європейської рамки через відповідну Національну рамку кваліфікацій), суб'єкт, уповноважений присвоювати кваліфікацію, тощо [21]. Нагадаємо, що ця база була вперше сформована в 2010 р. і попри оновлення в 2020 р., зберігає більш давні дефініції, які не завжди збігаються з термінологією ЄРК.

Наразі ані в першому, ані в другому документі компетентності як такі не вживаються при дефініюванні поняття «кваліфікація».

Разом із тим, у ЄС продовжує діяти Директива Європейського парламенту та Ради Європи 2005/36/ЄС від 2005 р. «Про визнання професійних кваліфікацій», яка визначає професійну кваліфікацію («*professionnal qualification*») так: *«кваліфікація, підтверджена засвідченням формальної кваліфікації, або шляхом підтвердження компетентностей, набутих неформальним шляхом та/або професійного досвіду»* [22]. При цьому засвідчення формальної кваліфікації витлумачується як «дипломи, сертифікати та інші докази, видані належним суб'єктом держави-члена ЄС, визначеним відповідно до законодавчих, нормативних або адміністративних положень цієї держави-члена, що підтверджують успішне завершення професійної підготовки, отриманої переважно в ЄС». Інакше кажучи, цей документ усе ще зберігає наголос на компетентностях і дещо суперечить двом попереднім. Однак, він виразно прив'язує поняття «кваліфікація» до процесу оцінювання та перевірки компетентностей і видання офіційного документа. Наразі в цьому документі професійна кваліфікація означає документ, який надає право на допуск до регульованої професії.

У **табл.1** представлено результати дефініційного аналізу поняття «кваліфікація», наведеного у базових документах, про які йшлося раніше.

Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що сучасне поняття «кваліфікація» включає такі складові, як:

- стандартизовані результати навчання, необхідні для здобуття кваліфікації (нормативний, прогностичний вимір);
- оцінювання результатів навчання / підтвердження наявних компетентностей (фактичний вимір);
- документ, виданий на підставі оцінювання результатів навчання.

Таблиця 1

Дефініційний аналіз поняття «кваліфікація»

Сема \ Джерело	ЄРК (2017)	ЗУ «Про освіту» (2017)	Класифікатор професій (2010)
1. Сукупність результатів навчання	+	-	-
2. Сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання)	-	+	-
3. Здатність виконувати певну роботу	-	-	+
4. Можливість виконувати певну роботу/професійну діяльність	-	+	-
5. Відповідність заданим стандартам	+	+	-
6. Визнання уповноваженим суб'єктом	+	+	-
7. Засвідчення документом (офіційний результат процесу оцінювання та перевірки)	+	+	-
8. Допуск до регульованої професії	+	-	-

Авторська розробка

Аналіз поняття «результати навчання»

Наступним базовим поняттям системи кваліфікацій можна вважати «**результати навчання**» (англ. – *learning outcomes*).

Закони України «Про освіту» (2107 р.) [2] та «Про вищу освіту» (у редакції від 2017 р.) [3] розуміють «результати навчання» як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми

або окремих освітніх компонентів». Результати навчання – це твердження щодо того, що саме повинен знати, вміти, робити той, хто пройшов навчання, або – за влучним висловом О. Пасічник – «вираження прямих результатів та підсумків навчального процесу» [10].

У Рекомендаціях Ради Європейського Союзу щодо Європейської рамки кваліфікацій (2017 р.) «результати навчання» дефініюються як *«твердження щодо того, що здобувач освіти знає, розуміє та здатний зробити після завершення навчального процесу, в термінах знань, умінь та відповідальності та самостійності»* [21]. Наразі результатами навчання структуровано за дескрипторами рамки кваліфікацій.

Схожий підхід знаходимо у Рекомендаціях із визнання неформального та інформального навчання, оприлюднених у 2017 р. Європейським центром розвитку професійно-технічної освіти (Cedefop) [16]. Цей документ має на меті поширення на європейському, національному та місцевому рівнях досвіду підтвердження результатів навчання та сприяння розвитку відповідних методів оцінювання. Наразі оцінювання результатів навчання рекомендується структурувати відповідно до дескрипторів Національної рамки кваліфікацій таким чином, аби вони дали змогу визначати знання, уміння та навички, комунікативні уміння, а також автономність і відповідальність.

У 2018 р. Україна схвалила як національний стандарт (ДСТУ ISO/IEC TS 17027:2018) міжнародний стандарт, розроблений ще у 2014 р. Міжнародною організацією стандартизації (ISO/IEC TS 17027:2014). У цьому стандарті «результати навчання» визначено досить стисло, а саме: *«те, що особа має знати, розуміти чи бути здатною виконувати після завершення програми підготовки, курсу чи модуля»* [20].

У **табл. 2** представлено результати дефініційного аналізу поняття «результати навчання». Цей аналіз засвідчує переважно нормативний, тобто такий, що установлює варіанти *бажаної, очікуваної* характеристики особи, яка закінчила певне навчання, характер дефініції «результати навчання».

Таблиця 2

Дефініційний аналіз поняття «результати навчання»

Сема \ Джерело	ЄРК (2017)	ЗУ «Про освіту» (2017)	Стандарт ISO (2010)
1. Очікування від особи (особистісних) якостей	+	+	+
2. Знання, уміння, відповідальність та самостійність (зв'язок із дескрипторами рамки кваліфікацій)	+	-	-
3. Знання, розуміння, здатності	-	-	+
4. Знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості	-	+	-
5. Сформульовані очікувані досягнення особи (твердження)	+	-	-
6. Те, що можна ідентифікувати та описати	-	+	-
7. Те, що повинна продемонструвати особа після завершення навчання (освітньої програми або її компонентів)	+	+	+
8. Те, що можна оцінювати та вимірювати	-	+	-

Авторська розробка

Інтегративними складниками поняття «результати навчання» можна вважати:

- очікування щодо досягнень здобувача кваліфікації;
- належний опис та формулювання очікуваних результатів (зокрема в термінах дескрипторів рамки кваліфікацій) та їх вимірюваність;

- зв'язок з конкретними компонентами освітньої програми або навчання, зокрема неформального.

Аналіз поняття «компетентність»

Наступним важливим поняттям системи кваліфікацій є «**компетентність**» (англ. – *competency*), адже саме через це поняття український законодавець дефініює поняття «кваліфікація».

На сьогодні у Законі України «Про освіту» (2017 р.) «компетентність» розуміється, як *«динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»* [3]. Досить схоже визначення вміщено в Національній рамці кваліфікацій: *«динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»* [6]. Таким чином, у цих документах ідеться про сукупність особистих якостей, потрібних для успішної діяльності, частина таких якостей може набуватись через навчання.

Національний стандарт ДСТУ ISO/IEC TS 17027:2018, який є перекладом міжнародного стандарту ISO/IEC TS 17027:2014, визначає «компетентність» лаконічно, як *«здатність застосовувати знання та навички для досягнення бажаних результатів»* [24]. А от у Європейській рамці кваліфікацій наведено більш розгорнуте визначення: *«підтверджена здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні здібності у роботі чи навчанні та в професійному та особистісному розвитку»* [28], яке робить наголос на потребі оцінити, підтвердити, перевірити на практиці певну здатність.

Європейська класифікація умінь, компетентностей, кваліфікацій та професій (ESCO) виразно розрізняє: (1) універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, є важливими для успішної професійної та соціальної діяльності особи; (2) професійні компетентності, тобто компетентності, актуальні для конкретної предметної області, які є важ-

ливими для успішної професійної діяльності [21]. Професійні компетентності формулюють як очікування від працівників (вимоги до працівників) і саме ці очікування становлять основу професійних стандартів, які потім розробляють у країнах ЄС з урахуванням описів професій, наведених в ESCO.

Результати дефініційного аналізу поняття «компетентність» наведено у **табл. 3**.

Таблиця 3

Дефініційний аналіз поняття «компетентність»

Сема \ Джерело	ЄРК (2017)	ЗУ «Про освіту» (2017)	НРК (2011 у редакції 2020 р.)	Стандарт ISO (2010)
1. Здатність особи	+	+	+	+
2. Знання, навички та особисті, соціальні та / або методологічні здібності	+	-	-	-
3. Динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей	-	+	+	-
4. Знання та навички/уміння	-	-	-	+
5. Використання у роботі чи навчанні та в професійному та особистісному розвитку	+	-	-	-
6. Визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність	-	+	+	-
7. Використання для досягнення бажаних результатів	-	-	-	+
8. Потребує підтвердження	+	-	-	-

Авторська розробка

Результати проведеного аналізу засвідчують, що сучасне поняття «компетентність» включає такі складові як:

- здатності особи до використання знань, умінь, навичок, інших особистих якостей;
- використання певних здатностей для широкого кола цілей, пов'язаних з навчальною, професійною діяльністю та власним розвитком;
- потреба у підтвердженні здатності використовувати на практиці.

Також бачимо, три проаналізовані поняття – «кваліфікація», «результати навчання» та «компетентності» – мають до певної міри нормативний характер, прив'язані до здатностей особи і є тим, що потребує підтвердження.

Ієрархічна співпорядкованість понять

Другий крок дослідження полягав у з'ясуванні зв'язків між базовими поняттями системи кваліфікацій та структуризації цих понять відповідно до їхньої ієрархії. Це виявилось непростим завданням з огляду на амбівалентну міжнародну та вітчизняну практику застосування цих понять.

Так, в Україні підтвердження та визнання професійних кваліфікацій має відбуватися на основі професійних стандартів. У 2017 р. ухвалено Порядок розроблення та затвердження професійних стандартів [7], який передбачає ієрархічний зв'язок трудової дії та кваліфікації. У стандарті мають бути, зокрема, відображені компетентності, необхідні для виконання певної трудової функції чи трудової (професійної) діяльності. Освітні стандарти мають базуватися на стандартах професійних, чим підтверджується центральне місце останніх стандартів.

Слід зауважити, що в Україні розроблення професійних стандартів можливе тільки в межах Класифікатора професій [4], який не відповідає сучасним європейським практикам визначення видів професійної діяльності. Більше того розробка професійних відірвана від Національної рам-

ки кваліфікацій (НРК), затвердженої у 2011 р. і оновленої у 2019 р. [6], у стандартах відсутні параметри для оцінювання кваліфікацій чи результатів навчання.

Дослідження засвідчують, що нині між вітчизняними професійними та освітніми стандартами наявні сутнісні методологічні розбіжності у формулюванні компетентностей [7; 14]. Хоча саме за допомогою професійного стандарту здобувачі освіти, в тому числі неформальної, повинні отримати розуміння того, якими компетентностями вони мають володіти, щоб успішно працювати.

Аналіз констатує факт ототожнення у вітчизняному дискурсі результатів навчання та компетентностей. Це, зокрема, закріплено в Законі України «Про освіту» [3], де між цими поняттями фактично поставлено знак дорівнює. Між тим, за твердженням міжнародного проєкту TUNING, який займається моніторингом Болонського процесу, ці поняття слід розрізняти. Так, до основних властивостей результатів навчання віднесено наступне: (1) результати навчання сфокусовані на очікуваних досягненнях здобувача; (2) результати навчання є вимірюваними і тому повинні бути відповідно сформульовані; (3) результати навчання сфокусовані на тому, що повинен би продемонструвати (знає, розуміє, здатен зробити) студент/здобувач освіти після завершення навчання; (4) результати навчання прив'язані до конкретних компонентів освітньої програми або до програми в цілому. У той час як компетентності характеризуються таким чином: (1) компетентності виникають в особи; (2) компетентності далеко не завжди можна виміряти; (3) компетентності формуються протягом освітньої програми в цілому, а інколи навіть можуть переходити на вищий рівень освіти; (4) перелік компетентностей (модель фахівця, освітньо-кваліфікаційна характеристика) в основному визначається зовнішніми щодо закладу освіти системи зацікавленими сторонами: роботодавцями, професійними асоціаціями, випускниками тощо [14].

Отже, проведений аналіз виявив, що до ключових, системоутворювальних понять системи кваліфікацій можна віднести такі, як: «професія», «стандарти», «трудові дії та функції», «кваліфікація», «результати

навчання», «компетентності». Ця поняття сильно дифузovanі, проникають одне в одне, характеризуються відносним динамізмом.

Через невизначеність законодавчої бази щодо національної системи кваліфікацій, брак узгодженості вітчизняної та міжнародної термінології освітнього та професійного спрямування складно побудувати ієрархію базових понять системи кваліфікацій.

Логічно-компонентне позиціювання різних смислових понять, абстрагування від нетипових рис і властивостей, виявлених під час дефініційного аналізу, дає змогу запропонувати лише досить умовну ієрархію (рис. 1). Ця візуальна репрезентація прив'язана до вітчизняної практики нормативного застосування поняттєвого апарату системи професійних кваліфікацій, оскільки остання відіграє першорядну роль у порівнянні із системою освітніх кваліфікацій (що підтверджує дефініційний аналіз).



Рис. 1. Умовна ієрархія базових понять системи професійних кваліфікацій

Авторська розробка

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз виявив неузгодженості у розумінні понять «професія», «кваліфікація», «результати освіти», «компетентності». Це можна пояснити відсутністю єдиних міжнародних та вітчизняних підходів, динамікою освітньої парадигми та зміною уявлень про складові професійної діяльності.

Дослідження дало змогу виявити основні структурні елементи базових понять системи кваліфікацій. При встановленні найбільш істотних ознак поняття «професія» («*occupation*») виявлено такі типові риси сучасних дефініцій, як: (1) спорідненість, групування робочих місць, (2) набір певних навичок, умінь та знань (компетентностей), які вимагаються від особи для того, щоб займатися конкретним видом діяльності або для виконання певних трудових функцій, (3) потребу в підтвердженні певним органом наявності в особи очікуваних компетентностей (кваліфікації). В українському законодавстві відсутнє визначення поняття «професія», легальне поняття мітиться в підзаконному нормативно-правовому документі, розробленому на основі ідей 1988 р., який трактує професію як «здатність виконувати подібні роботи».

Сучасне поняття «кваліфікація» включає наступні інтегровані між собою ознакові складові: (1) стандартизовані результати навчання, необхідні для здобуття кваліфікації; (2) оцінювання результатів навчання / підтвердження наявних компетентностей; (3) документ, виданий на підставі оцінювання результатів навчання. Водночас в українському законодавстві наявне: (1) розгляд кваліфікації як певної сукупності професійних знань, вмінь і навичок, що дають змогу особі виконувати завдання визначеного рівня складності; (2) ототожнення кваліфікації з офіційним документом встановленого зразка (дипломом, сертифікатом), що засвідчує компетентність і рівень професійних знань особи. У контексті зміни освітньої парадигми, поширення неформального навчання, посилення уваги до компетентнісного підходу другий підхід більше відповідає очікуванням ринку праці і запитам здобувачів освіти.

Закон України «Про освіту» додає невизначеності в трактування понять системи кваліфікацій, оскільки пропонує амбівалентне формулювання, яке дає підстави для різночитання та ототожнення «результатів навчання» і «компетентностей».

Ієрархізація базових понять системи кваліфікацій дала підстави відзначити основоположну роль поняття «професії», та пов'язаних із ним професійних стандартів (стандартів видів занять – «occupational standards»), у формуванні як системи професійних кваліфікацій, так і кваліфікацій у цілому.

На нашу думку, термінової уваги українського законодавця потребують: (1) виправлення наявної дефініції поняття «професія»; (2) розмежування понять «результати навчання» та «компетентності».

Перспективи подальших досліджень мають полягати в тому, щоб запропонувати узгоджену поняттєво-концептуальну модель сучасного розуміння кваліфікацій і шляхи впровадження цього гармонізованого розуміння у нормативно-правові акти України. Ідеальним варіантом було б ухвалення на основі такої умоглядної моделі закону про національну систему кваліфікацій із внесенням змін до інших нормативно-правових актів, які дефініюють окремі, неузгоджені між собою базові поняття системи кваліфікацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Верховна Рада України (1998). Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України № 103/98-ВР від 10.02.1998. Доступно з: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр?find=1&text=стандарт#w1_11
2. Верховна Рада України (2014). Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Верховна Рада України (2017). Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print>
4. Держспоживстандарт України (2010). Національний класифікатор України «Класифікатор професій ДК 003:2010». Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>

5. Захарченко, Я. Л. (2014) Системний підхід до оцінювання кваліфікації працівників. *Соціально-трудові відносини: теорія і практика*, 2 (8): 425-434.
6. Кабінет Міністрів України (2011). Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова № 1341 від 23.11.2011 р. Доступно з: <https://www.kmu.gov.ua/npas/244824068>
7. Кабінет Міністрів України (2017). Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів: Постанова від 31 травня 2017 р. № 373. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text>
8. Каленський, А.А., ред. (2018). Стандартизація професійної освіти: теорія і практика. Житомир: Полісся.
9. Ковтунець, В., Поліщук, Н. (2020). Національна система кваліфікацій як інструмент формування якісного людського капіталу. *Законодавче забезпечення розвитку реального сектору економіки*, 5: 71-87.
10. Мунтян, Л.В. (2018). Дефініційний аналіз як початковий етап концептуального аналізу. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія, 36(1): 109-111.
11. Панов, М.І. (2014). Проблеми методології формування *категоріально-понятійного апарату юридичної науки*. Право України, 1: 50–60.
12. Пасічник, О. (2018). Навчальні цілі та результати навчання. Доступно з: <http://ceit-blog.ucu.edu.ua/vykkladannya/navchalni-tsili-ta-rezultaty-navchannya/>
13. Пуховська, Л.П., Ворначев, А.О., Мельник, С.В., Кравець, Ю.І. (2014). Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ: Поліграфсервіс.
14. Рашкевич, Ю. М. (2014). Болонський процес та нова парадигма вищої освіти. Львів: Вид-во Львівської політехніки.
15. Семигіна, Т. В., Баланюк, Ю. В. (2020). Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. *The system of public administration in the context of decentralization of power*. Riga: Baltija Publishing, 129-146.
16. Семигіна, Т.В., Пожидаєва, О.В. (2020). Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 47-63.

17. Уваров, Ю., Чікаліна, Т. (2017). Сучасні підходи до створення професійних стандартів у системі освіти. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*, 26: 72–77.
18. Укрінформ (2019). Мінекономіки ініціює оновлення Класифікатора професій. Доступно з: <https://www.ukrinform.ua/rubric-economy/2709484-minekonomiki-iniciue-onovlenna-klasifikatora-profesij.html>
19. Cambridge Dictionary (2021). Profession. Retrieved from: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profession>
20. Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Retrieved from: https://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf
21. European Commission (2020). ESCO. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/esco>
22. European Parliament (2005). Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council on the recognition of professional qualifications. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32005L0036>
23. ILO (2008). International Standard Classification of Occupations, ISCO-08. Retrieved from: <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08>
24. ISO (2014). Conformity assessment — Vocabulary related to competence of persons used for certification of persons / ISO/IEC TS 17027:2014. Retrieved from: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso-iec:ts:17027:ed-1:v1:en>
25. Merriam-Webster Dictionary (2021). Vocation. Retrieved from: [Vocation | Definition of Vocation by Merriam-Webster](#)
26. NOS (2021). National Occupational Standards. Retrieved from: <https://www.ukstandards.org.uk>
27. Rosas, G. & Corbanese, V. (2006). Glossary of key terms on learning and training for work. Turin: ILO.
28. The Council of the European Union (2017). Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01))

Розділ 2

МІЖНАРОДНА ПРАКТИКА РЕГУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

Тетяна Семигіна (2020)

ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ЩОДО ВИЗНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Опубліковано:

Семигіна Т. В. Європейська політика щодо визнання професійних кваліфікацій: уроки для України. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 22. Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін. 2020. Вип. 28. С. 5-14.

URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/29593>

ВСТУП

Розвиток високотехнологічного виробництва та сервісної економіки потребує постійного оновлення трудового потенціалу. До сучасних тенденцій ринку праці відносять, зокрема, індивідуалізацію трудових відносин й інтеграцію трудових ринків [30]. Це ставить нові вимоги до освітніх і професійних кваліфікацій. При цьому важливо навчати не лише тих, хто починає працювати, а й тих, хто вже у професії, зважати на синергію формальних і неформальних траєкторій безперервного навчання [11; 29]. Особливої актуальності набуло питання професійних кваліфікацій та їхнього визнання у контексті європейської інтеграції, яка передбачає свободу переміщення робочої сили в Європейському Союзі (ЄС) і також розглядається вченими як умова функціонування свободи надання послуг [12; 13].

Для України, яка підписала Угоду про Асоціацію з ЄС [14], де містяться норми про мобільність робочої сили, та як для країни, в якій посилюється трудова міграція і відчувається брак кваліфікованої робочої сили [3], важливо мати таке регулювання ринку праці, що полегшує інтег-

рацію кваліфікованих працівників до українського ринку праці. Одним із таких інструментів вважають взаємне визнання професійних кваліфікацій [4].

МЕТА І ЗАВДАННЯ

Ця наукова розвідка покликана оглянути загальноєвропейські підходи до визнання професійних кваліфікацій, проаналізувати правове регулювання такого визнання в Німеччині та обговорити виклики правового регулювання цього питання в Україні.

Робота ґрунтується на нормативному аналізі чинних актів Європейського Союзу, Німеччини та України, рефлексії досвіду участі в робочих групах Національного агентства кваліфікацій.

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ

Часткове регулювання питання визнання професійних кваліфікацій знайшло відображення в численних конвенціях, директивах та інших актах Європейського Союзу. Першим системним документом з цього питання можна вважати *Конвенцію про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні* [15], ухвалену в 1997 р. у Лісабоні й ратифіковану Україною в 1999 р. [9].

У документі витлумачено основні поняття, зокрема встановлено, що визнання кваліфікації – це формальне підтвердження компетентним органом якості іноземної освітньої кваліфікації для цілей доступу до навчання і/або здійснення фахової діяльності. Таке визнання кваліфікацій відбувається на прохання власників кваліфікацій у тому органі, якому офіційно доручено ухвалювати обов'язкові рішення про визнання іноземних кваліфікацій. Оцінка на території певної держави кваліфікації з вищої освіти, присудженої на території іншої країни, може здійснюватися у таких формах, як: 1) загальна рекомендація для цілей працевлаштування; 2) рекомендація закладу освіти з метою допуску до його програм; 3) рекомендація будь-якому іншому компетентному органу з визнання. Кожна держава має забезпечувати прозорість, узгодженість та надійність про-

цедур і критеріїв, які застосовуються під час оцінки та визнання кваліфікацій. Стаття III.5 Конвенції передбачає: «Рішення про визнання кваліфікації ухвалюються впродовж розумного строку, який завчасно визначається компетентним органом з визнання кваліфікацій і розраховується від часу отримання всієї необхідної інформації по конкретному запиту. У випадку негативного рішення зазначаються причини відмови у визнанні кваліфікації і заявникові надається інформація стосовно заходів, яких йому треба вжити для визнання його кваліфікації у подальшому. У разі негативного рішення або неприйняття рішення заявник повинен мати можливість оскарження впродовж розумного строку».

Конвенція встановлює окремі процедури щодо визнання кваліфікацій, присуджених біженцям, переміщеним особам та особам, що знаходяться у ситуації біженців.

Визнаючи необхідність у відповідній, точній і найновішій інформації, кожна держава, котра ратифікувала Конвенцію, створює чи забезпечує функціонування національного центру інформації, а також повідомляє одному з депозитаріїв про його створення чи будь-які зміни, що його стосуються.

У 2005 р. Європейський парламент та Рада Європи ухвалили *Директиву 2005/36/ЄС щодо визнання професійних кваліфікацій* [16]. Ця Директива, з одного боку, кодифікувала право ЄС у галузі, а з іншого – містила нові положення, спрямовані на усунення прогалин у правовому регулюванні визнання кваліфікацій. З 20 жовтня 2007 р. вона повністю замінила положення усіх попередніх директив у цій сфері.

У Директиві визначено, що процедура взаємного визнання кваліфікацій та дипломів в ЄС має на меті усунення будь-яких національних перешкод для реалізації суб'єктами підприємницької діяльності ЄС свободи ділового заснування та свободи надання й отримання послуг.

Документ встановлює правила, відповідно до яких країна, що унормовує доступ до регульованих професій залежно від підтвердженої професійної кваліфікації, повинна визнавати професійні кваліфікації, здобуті в інших країнах – членах ЄС. Процедури визнання таких кваліфікацій

обумовлюються, зокрема, у галузі медицини, ветеринарії, фармації, архітектури, де існують регульовані професії.

Директива передбачає певні правила атестації фахівців уповноваженими установами для визнання кваліфікацій у відповідності до професійних стандартів, а також можливості автоматичного визнання за умови, що кваліфікація підтверджена документом про формальну освіту.

Значну роль при взаємному визнанні професійних кваліфікацій мають відігравати професійні асоціації, що мають міжнародний статус і є організаціями професійного саморегулювання.

У 2013 р. було ухвалено *Директиву 2013/55/ЄС Європейського Парламенту та Ради Європи щодо змін Директиви 2005/36/ЄС щодо визнання професійних кваліфікацій* стосовно адміністративної співпраці через Інформаційну систему внутрішнього ринку [17]. Ці поправки до директиви ЄС від 2005 р. спрямовані на забезпечення автоматичного визнання кваліфікацій через інформаційну систему внутрішнього ринку.

Важливу роль у визнанні професійних кваліфікацій відіграє *Рекомендація Ради ЄС 2012/С 398/01 про визнання неформального та інформального навчання* [26], ухвалена у 2012 р. У цьому документі зазначено, що визнання результатів неформального та інформального навчання має вести до присвоєння людині повної або часткової кваліфікації. Необхідність такого визнання зумовлена потребами ринку праці та необхідністю створити умови для працевлаштування людей, які мають професійний досвід, але з якихось причин не отримали формального підтвердження своєї кваліфікації. Знання, досвід, навички та компетентності, здобуті поза межами формальної освіти (навчального закладу), можуть бути підтверджені в офіційному порядку, і на основі цього людині може бути присвоєно відповідну кваліфікацію.

Рекомендація передбачає, що процес визнання полягає у «підтвердженні уповноваженим органом, що особа здобула результати навчання, виміряні стосовно відповідного стандарту». Визнання охоплює чотири етапи: 1) ідентифікацію досвіду особи шляхом діалогу (співбесіди), 2) документування з метою засвідчення досвіду особи, 3) формальне оціню-

вання досвіду, 4) сертифікацію результатів оцінювання, яка може вести до присвоєння часткової або повної кваліфікації.

Водночас визначено, що країни можуть встановлювати власні пріоритети щодо визнання професійних кваліфікацій у певних сферах/галузях (цікавим є досвід Норвегії, де визнання кваліфікацій розпочалось у 2019 р. і станом на початок 2020 р. право на визнання професійних кваліфікацій мають представники п'яти європейських країн, причому тільки за 10 професіями, переважно робітничими [22]).

Особливу увагу слід звернути на ухвалену у 2017 р. Рекомендацію Ради ЄС 2017/С 189/03 про Європейську рамку кваліфікацій для *навчання упродовж усього життя та скасування рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 р. про створення європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж усього життя* [25]. Ця Рекомендація тлумачить кваліфікацію як формальний результат процесу оцінювання (при цьому кваліфікація отримується, коли компетентний орган визначає, що людина досягла результатів навчання за певними стандартами).

У документі зазначено, що для порівняння кваліфікацій, які встановлюються за результатами навчання, і, відповідно, для полегшення міжнародного визнання кваліфікацій слід орієнтуватись на Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК). Нинішні ЄРК складається з восьми кваліфікаційних рівнів, які описуються через три ключові дескриптори – знання (knowledge), навички (skills), відповідальність та автономія (responsibility and autonomy). Відповідно, держави повинні ухвалити національні рамки кваліфікацій (НРК), які не повинні дублювати ЄРК, але відповідати їй та адаптувати її відповідно до національного бачення. Національні рамки або системи кваліфікацій базуються на ідеї результатів навчання та пов'язані з механізмами перевірки неформального та неформального навчання та, де це доцільно, з системами навчальних кредитів.

На виконання цих загальноєвропейських документів у країнах ЄС здійснено низку практичних кроків, зокрема:

- створено мережу центрів визнання кваліфікацій (ENIC/NARIC) [18];
- відбулось делегування повноважень визнання професійних кваліфікацій за «регульованими професіями» професійним асоціаціям, які проводять кваліфікаційні випробування;
- розроблено та впроваджено процедури отримання «європейської професійної карти» – електронного запису у європейській базі представників «регульованих професій» (2019 р. – 5 професій: медсестра загального догляду; фармацевт; фізіотерапевт; провідник у горах; ріелтор) [19];
- розроблено процедури отримання спеціальних документів для біженців та переселенців [27; 28], тобто визнання кваліфікацій тих, хто немає документів про освіту в силу незалежних від них обставин.

Більшість європейських країн (Великобританія, Німеччина, Данія, Нідерланди та ін.) формують системи оцінювання та визнання кваліфікацій на основі професійних стандартів, які встановлюють єдині вимоги до компетентності працівників і співвідносні з рівнями професійної кваліфікації в межах визначеної галузі діяльності [1].

НАЦІОНАЛЬНЕ РЕГУЛЮВАННЯ

Розглянемо, як імplementовано ці загальноєвропейські норми **у Німеччині**, одній з найбільших країн ЄС, ринок якої потребує поповнення робочою силою з-за кордону. У 2011 р. у Німеччині ухвалено Закон про оцінку еквівалентності професійної та робітничої кваліфікації [21]. Він набув чинності з 2012 р.

Законом визначено, що професійна кваліфікація – це видане офіційним органом у країні навчання свідоцтво про професійну кваліфікацію, що відноситься до чітко обумовленою професії, наприклад, лікаря. Документальним підтвердженням професійної кваліфікації є свідоцтво про навчання. Професійну кваліфікацію також можна підтвердити за допомо-

гою відповідного професійного досвіду, отриманого в Німеччині або за кордоном.

Для іноземних професійних кваліфікацій існує процедура визнання, під час якої перевіряється, чи можуть документальні свідчення продемонструвати еквівалентність іноземної кваліфікації нинішній німецькій кваліфікації (так звана «референтна професія» [20]). Для процедури визнання компетентному органу потрібні свідчення та документи, що містять інформацію про зміст і тривалості освіти, в рамках якого була отримана іноземна професійна кваліфікація. При цьому також важливий професійний досвід за відповідною професією. Законом передбачено, що в тому випадку, коли під час процедури визнання були виявлені істотні відмінності між професійною кваліфікацією заявника і німецькою еталонною професією, особа може пройти перевірку теоретичних знань.

Закон не застосовується в таких областях: 1) визнання професій, які регулюються на рівні федеральної держави («регульовані професії»); 2) визнання кваліфікацій вищої освіти, які не належать до регульованих професій (наприклад, математик, хімік, економіст); 3) академічне визнання навчання, яке проходило за кордоном, та складених там іспитів – у контексті вступу до вищої школи; 4) визнання сертифікатів про закінчення школи.

Заяви стосовно визнання кваліфікацій подаються до Einheitlicher Ansprechpartner (EA), сервісу, який призначений для електронної подачі заяв про визнання та для інших державних послуг. Для цього можуть використовуватися, наприклад, інтернет-портали [23].

Вважається, що ці законодавчі положення роблять значний внесок у забезпечення країни робочою силою завдяки можливості залучати професіоналів з інших країн.

Проведений аналіз європейських нормативних актів дає підстави виокремити низку складових політики визнання професійних класифікацій (**рис. 1**): законодавчу базу, інституційну базу, професійні стандарти та рамки кваліфікацій.



Рис.1. Складові європейської політики щодо визнання професійних кваліфікацій
Джерело: складено авторкою на основі аналізу нормативно-правових документів

ЗАВДАННЯ ДЛЯ УКРАЇНИ

В Україні Законом «Про освіту» (2017 р.) [8] розмежовано поняття «освітня кваліфікація» (визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання) та «професійна кваліфікація» (визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що

дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність). Такі визначення в цілому відповідають тлумаченню поняття «кваліфікація» у документах ЄС.

На виконання норм Закону «Про освіту» в 2019 р. в Україні створено Національне агентство кваліфікацій (НАК) [2]². За Статутом цей публічний колективний орган уповноважений на реалізацію державної політики у сфері кваліфікацій. Передбачено, що НАК бере участь у розробленні нормативно-правових актів у сфері кваліфікацій; забезпечує взаємодію, координацію та підвищення ефективності діяльності заінтересованих сторін у сфері кваліфікацій; супроводжує запровадження Національної рамки кваліфікацій здійснює міжнародне співробітництво у сфері кваліфікацій, зокрема з метою гармонізації Національної рамки кваліфікацій з відповідними міжнародними документами; створює і веде Реєстр кваліфікацій; координує розроблення професійних стандартів, реєструє такі стандарти та забезпечує відкритий доступ до стандартів; здійснює акредитацію кваліфікаційних центрів; розробляє критерії та процедури визнання професійних кваліфікацій, здобутих в іноземних державах; формує вимоги до процедур присвоєння кваліфікацій, визнання результатів неформального та інформального навчання; вивчає потреби у професійних кваліфікаціях тощо. Водночас слід зауважити, що НАК не є центральним органом виконавчої влади, а відтак не має повноважень вносити проекти нормативно-правових актів на громадське обговорення, подавати їх до Кабінету Міністрів України, тобто має обмежені можливості щодо формування політики.

Перші ж кроки діяльності НАК виявили лакуни та проблеми у наявній системі професійних кваліфікацій, її законодавчому регулюванні й інституційному оформленні. Так, попри нормативне урегулювання питань розроблення та затвердження професійних стандартів [5; 7] у реальності затверджені професійні стандарти майже відсутні й існує невизначеність у тому, хто все ж таки має відповідати за розроблення стандартів – НАК (як це передбачено його Статутом) чи Міністерство економічного розвит-

² Одночасно в Україні продовжує діяти Національний інформаційний центр академічної мобільності при Міністерстві освіти та науки, який займається визнанням дипломів про вищу освіту, отриманих за межами України.

ку, торгівлі та сільського господарства, якому відійшли уповноваження регулювання питань праці, що раніше були у віданні Міністерства соціальної політики. Без наявності таких професійних стандартів важко вести мову як про запуск кваліфікаційних центрів, так і процедури визнання професійних кваліфікацій, здобутих за кордоном або під час неформального навчання. Для поживлення процесу затвердження професійних стандартів слід змінити методику їхньої розробки, зокрема, активніше залучати до цього роботодавців і професійні асоціації.

На часі й нормативне визначення того, що є «регульованою професією». Якщо в Європі існує окрема процедур визнання кваліфікацій за такими професіями, то в Україні це питання залишається відкритим. Законом «Про освіту» (2017 р.) [8] визначено, що в Україні є спеціальності, здобуття ступеня освіти з яких необхідне для доступу до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання. Проте перелік таких спеціальностей поки що не затверджено. Водночас трудове та інше законодавство України визначає широкий пласт професій (і посад), доступ до яких можливий тільки за наявності фахової освіти, підтвердженої документами, і кваліфікаційних випробувань. Однак такі професії та вимоги не кодифіковані, а оцінку професійних кваліфікацій здійснюють за різними правилами. У нагоді міг бути цікавий досвід Литви, де питання регульованих професій унормовано окремим законодавством [24].

Наразі професійні асоціації, які роблять оцінки професійних кваліфікацій в європейських країнах, в Україні не мають нормативних повноважень на це (за винятком Національної асоціації адвокатів України). В Україні було декілька спроб на законодавчому рівні закріпити професійне (фахове) саморегулювання і в такий спосіб гарантувати певний рівень субсидіарності у питаннях формування професійних кваліфікацій. Втім на момент написання цієї статті цього не відбулось.

Проблемою визнання професійних кваліфікацій в Україні є й те, що Національна рамка кваліфікацій (НРК) [6], ухвалена 2011 р. та змінена згідно зі Законом «Про освіту» [8], містить – на момент написання статті – 10 рівнів, що не співпадає з Європейською рамкою кваліфікацій і пояс-

нуються наявністю законодавчої прив'язки рівнів НРК до рівнів формальної освіти. Проте без приведення у відповідність кількості кваліфікаційних рівнів національної та європейської рамок кваліфікацій важко вести мову про гармонізацію системи професійних кваліфікацій та визнання кваліфікацій, здобутих в інших країнах.

Актуальним видається й проведення комплексного моніторингу професійних назв робіт, включених до Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (зі змінами), який містить понад вісім тисяч професій і складається з п'яти класифікаційних угруповань та дев'яти розділів, і сформованого на основі ISCO-88. На сьогодні суб'єкти господарювання в Україні повинні оформлювати працівників, з якими перебувають у трудових відносинах, і здійснювати відповідні записи про роботу до трудових книжок згідно зі ДК 003:2010. У більшості ж європейських країн класифікація професій і професійні стандарти є основою розроблення Європейської рамки кваліфікацій та формування Європейського реєстру навичок / компетенцій, кваліфікацій та професій (European Skills/Competences, qualifications and Occupations, ESCO) [1].

Потрібно також унормувати діяльність кваліфікаційних центрів як мережі установ, котрі розвивають методології та технології оцінювання кваліфікацій. З одного боку, необхідне стимулювання появи таких центрів, подекуди навіть як альтернативи застарілій моделі професійної підготовки. З іншого боку, повинна існувати система контролю за процедурами присвоєння професійних кваліфікацій, адже йдеться про якість праці та її безпеку. Слід зважити на позицію українських науковців, котрі доводять, що «для забезпечення цінності кваліфікацій і гарантування компетентності осіб, які отримали ті чи інші кваліфікації, процес оцінювання має бути належним і прозорим, а сертифікація здійснюватися компетентними й надійними органами» [10, с. 153].

Слушною видається думка О. Панич, що «сьогодні Україна потребує прозорої і гнучкої системи розвитку, оцінювання і визнання професійних кваліфікацій» [4]. Одним із інструментів побудови такої системи має стати профільне законодавство щодо національної системи кваліфікацій,

яке б охоплювало питання Національної рамки кваліфікацій, зв'язку між освітніми та професійними кваліфікаціями, професійних стандартів і стандартів оцінювання професійних кваліфікацій, діяльності суб'єктів у сфері кваліфікацій і органів, уповноважених реалізовувати відповідну політику. Метою такого регулювання мало би бути забезпечення прав особи на здобуття та визнання професійних кваліфікацій громадян України, зокрема, внутрішньо переселених осіб, які не мають документів про професійні кваліфікації, громадян інших держав та осіб без громадянства. Ухвалення такого законодавства відповідає Угоді про Асоціацію України з Європейським Союзом (ст. 290), в якій закріплено право кожної сторони на регулювання національного ринку праці відповідно до міжнародних угод [14].

ВИСНОВКИ

Законодавство країн-членів ЄС у сфері визнання професійних кваліфікацій не є тотожним, проте країни-члени ЄС дотримуються вимог низки директив, що охоплюють різні сфери цієї сфери. Європейський, зокрема німецький, досвід підтверджує, що політика стосовно визнання професійних кваліфікацій потребує застосування різних інструментів політики, як ефекторів, так і детекторів: національного законодавчого регулювання питань професійних кваліфікацій, формування розгалуженої інституційної бази, яка може забезпечити участь професійних асоціацій у процесах стандартизації й оцінювання кваліфікацій, ретельне вивчення потреб ринку праці у перспективних кваліфікаціях тощо.

В Україні – попри створення Національного агентства кваліфікацій, нового органу, уповноваженого здійснювати політики в сфері кваліфікацій, – відсутня узгоджена правова база щодо професійних кваліфікацій і регульованих професій, професійних стандартів, Національної рамки кваліфікацій, діяльності кваліфікаційних центрів і професійних асоціацій. Необхідно сформулювати такі інституційні механізми, які забезпечили б осучаснення та гармонізацію політики щодо кваліфікацій, зокрема, щодо визнання професійних кваліфікацій, здобутих в інших країнах або шля-

хом неформального навчання. Це дасть змогу привести у відповідність із реаліями сьогодення професійно-кваліфікаційну структуру ринку праці, забезпечити осучаснення вимог до змісту професійної діяльності та спростить доступ кваліфікованих працівників на вітчизняний ринок праці. Це також формує перспективи подальших політологічних досліджень проблематики.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Балашова Н., Літвінчук Л. Міжнародна практика стандартизації професій та кваліфікацій: досвід для України. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2019. № 1–2. С. 62– 69.
2. Деякі питання Національного агентства кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України №1029 від 5.12. 2018 р.
URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1029-2018-%D0%BF/sp:max15>
3. Корчинська О., Жук О., Півторак А. Ринок праці України: теоретичні та практичні аспекти. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 4. С. 40–48.
4. Панич О. Проблемні аспекти формування системи кваліфікацій. *Освіта.UA*. 2019. 20 березня. URL: <https://osvita.ua/vnz/64118/>
5. Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів: Наказ Міністерства соціальної політики України №74 від 22.01.2018 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#n13>
6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України №1341 від 23.11.2011 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
7. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів: Постанова Кабінету Міністрів України №373 від 31.05.2017 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF>
8. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5.09.2017 р.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Про ратифікацію Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні: Закон України N 1273-XIV від 03.12.1999 р.
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308

10. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою. Київ: НВП Поліграфсервіс, 2014. 176 с.
11. Семигіна Т. В. Участь профспілок у розвитку системи професійних кваліфікацій. *Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego*. Т. 1. Warszawa: Europejska platforma naukowa, 2020. S. 137–139. URL: <https://doi.org/10.36074/21.02.2020.v1.46>
12. Стаканов Р. Д. Механізм інтеграції України в європейський ринок праці в умовах підписання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2014. Вип. 119, ч. II. С. 116–121.
13. Суходольська А. А. Реалізація права на свободу переміщення: теоретико-правові засади Дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Івано-Франківськ: Приватний вищий навчальний заклад Університет Короля Данила, 2019. 232 с.
14. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони від 16.09.2014. URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_01
15. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region / Council of Europe. 2017. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168007f2c7>
16. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications: URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32005L0036>
17. Directive 2013/55/EU of the European Parliament and of the Council amending Directive 2005/36/EC on the Recognition of professional qualifications and Regulation (EU) No 1024/2012 on administrative cooperation through the Internal Market Information System. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32013L0055>
18. European Network of Information Centres in the European Region – National Academic Recognition Information Centres in the European Union (ENIC/NARIC). URL: <https://www.enic-naric.net>
19. European Professional Card – EPC. URL: https://europa.eu/youreurope/citizens/work/professional-qualifications/european-professional-card/index_en.htm

20. Germany – roles of formal, non-formal and informal learning outcomes in the recognition act // Cedefop. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/de/news-and-press/news/germany-roles-formal-non-formal-and-informal-learning-outcomes-recognition-act>
21. Gesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen / BQFG. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bqfg/>
22. Norway: foreign qualifications recognition // Cedefop. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/de/news-and-press/news/norway-foreign-qualifications-recognition>
23. Point of Single Contact. URL: <https://www.bmwi.de/Redaktion/EN/Artikel/SME-Sector/points-of-single-contact.html>
24. Recognition of professional experience // Enterprise Lithuania. URL: <https://www.enterpriselithuania.com/en/start/regulated-professions/recognition-professional-experience/>
25. The Council of the European Union 2017/C 189/03 Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01))
26. The Council of the European Union Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning 2012/C 398/01. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX%3A32012H1222%2801%29>
27. The European Qualifications Passport for Refugees. URL: <https://www.coe.int/en/web/education/recognition-of-refugees-qualifications>
28. The UNESCO Qualifications Passport. URL: https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/qualifications-passport?fbclid=IwAR1IqLNsuSkIPx_nUA4RBjDCf-DsgUo2BvoZBt2whPF7eGL9FsNKhV5g1N4
29. Trade unions as advocates of quality apprenticeships: L20 briefing to the G20 Apprenticeships Conference. URL: <https://www.ituc-csi.org/trade-unions-as-advocates-of?lang=en>
30. Weil D. The Fissured Workplace: why work became so bad for so many and what can be done to improve it. Harvard: Harvard University Press, 2014. 424 p.

Тетяна Семигіна (2020)

ЄВРОПЕЙСЬКА ПРАКТИКА ПІДТВЕРДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ НА ОСНОВІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Опубліковано:

Семигіна Т. В. Європейська практика підтвердження професійних кваліфікацій на основі неформальної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. Вип. 3 (132). С. 57-65. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-7>

ВСТУП

Швидкі зміни потреб ринку у нових навичках зумовили перехід від концепції «кінцевої освіти» до концепції «освіти впродовж усього життя», появу різноманітних форм неформальної (поза формальним закладом освіти, але інституціоналізованої, навмисної і спланованої суб'єктом освітньої діяльності) чи інформальної (спонтанної) освіти. Люди дедалі частіше навчаються в Інтернеті, на роботі, через професійні курси, громадські заходи чи волонтерство (European Commission, 2016).

В Україні питання неформальної освіти дорослих та політику щодо визнання її результатів вивчали: С.Бабушко, Н. Василенко, А. Гончарук, Р. Коліушко, О. Лазоренко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Палик, Н. Терьохіна, та інші. Наразі у вітчизняній педагогічній літературі ключовою ознакою неформального навчання вважають відсутність сертифікатів, у той час як в країнах Євросоюзу основна увага спрямовується на валідацію, визнання, підтвердження результатів неформального навчання (Павлик, 2017).

Останніми роками українське правове поле поступово адаптується до парадигмальної зміни освітнього середовища. Так, У 2012 році набув чинності Закон України «Про професійний розвиток працівників», згідно з яким професійне навчання працівників поділяється на формальне і неформальне. Визначено, що неформальне професійне навчання працівників здійснюється за згодою працівників безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності (Верховна Рада України, 2012). Проведені дослідження засвідчують: процедури підтвердження неформальної професійної освіти за цим законодавчим актом досить складні (Савченко, 2014), відтак не дивно, що вони не набули поширення в Україні.

В ухваленому у 2017 році Законі України «Про освіту», в якому стверджується: «Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів». У Законі зазначено, що результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством. У той час як процедури підтвердження професійних кваліфікацій на основі неформальної освіти мають бути розроблені Національним агентством кваліфікацій (Верховна Рада України, 2017). Проте на момент написання статті належного нормативно-правового регулювання підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти поки що в Україні немає.

МЕТА ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета цієї публікації – вивчення європейського досвіду із підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти, який може бути корисним при формулюванні в Україні відповідної політики щодо присвоєння професійних кваліфікацій.

Розвідка побудована на ретроспективному аналізі загальноєвропейської політики, для цього аналізу використано нормативні документи офіційних структур Євросоюзу. Для висвітлення уроків європейського досвіду для України використано українські нормативно-правові документи, офіційну інформацію, результати дослідження інших авторів та рефлексію власного досвіду роботи в Національному агентстві кваліфікацій.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. *Загальноєвропейські керівні принципи*

Насамперед слід відзначити, що в європейському освітньому та політичному дискурсі послуговуються поняттям «**валідація неформальної та інформальної освіти**» (англ. – validation of nonformal and informal learning), яке українською мовою перекладають як «підтвердження результатів неформальної освіти» або як «визнання результатів неформальної освіти». Таке визнання розглядають як засіб, що значно розширює освітні можливості для усіх членів суспільства (European Commission, 2015).

Політику щодо підтвердження неформального та інформального навчання в європейських країнах почали активно розробляти у 2004 р. У той час представники урядів країн Євросоюзу ухвалили проект Загальних європейських принципів ідентифікації та визнання результатів неформальної та інформальної освіти. У 2009 р. їх опублікували під назвою «*Європейські керівні принципи визнання результатів неформальної та інформальної освіти*» (European guidelines for validating non-formal and informal learning) (CEDEFOP, 2009). Цей документ спрямований на вирішення таких актуальних завдань: сприяння діалогу учасників неформальної освіти щодо забезпечення визнання результатів неформальної освіти; розробка систем неформальної освіти, результати яких можна трансформувати у формальну систему кваліфікації кадрів; нормативно-правове забезпечення змісту курсів неформальної освіти для визнання їх результатів; забезпечення взаємозв'язків між державними кваліфікаційними системами та процедурами визнання результатів неформальної

освіти; вироблення етичних норм збереження персональних даних учасників неформальної освіти.

У 2012 р. оприлюднено рекомендації Ради Європи з цього питання. У цьому документі зазначено, що визнання результатів неформального та інформального навчання має вести до присвоєння людині повної або часткової кваліфікації. Необхідність такого визнання зумовлена потребами ринку праці та необхідністю створити умови для працевлаштування людей, які мають професійний досвід, але з якихось причин не отримали формального підтвердження своєї кваліфікації. Знання, досвід, навички та компетентності, здобуті поза межами формальної освіти (навчального закладу), можуть бути підтверджені в офіційному порядку, і на основі цього людині може бути присвоєно відповідну кваліфікацію (The Council of EU, 2012).

Рекомендації визначають **чотири етапи процесу валидації (підтвердження результатів навчання)**:

- 1) ідентифікація результатів навчання особи, отриманих шляхом неформального та інформального навчання;
- 2) документація результатів навчання особи;
- 3) оцінювання результатів навчання особи;
- 4) сертифікація результатів оцінювання результатів навчання особи, здобутих шляхом неформального чи інформального навчання, у формі присудження кваліфікації або визначення обсягу кредитів ЄКТС або в іншій формі.

У документі також зазначено, що підтвердження здійснюється уповноваженим органом, який перевіряє результати навчання, отримані індивідом, та вимірює їх відповідно до чинних стандартів. Підтвердження результатів неформального навчання має здійснюватися на основі принципів: добровільності; неупередженості; об'єктивності; рівності; доступності; достовірності та легітимності; прозорості.

У 2017 р. Європейським центром розвитку професійно-технічної освіти (CEDEFOP) оприлюднені **Рекомендації із визнання неформального та інформального навчання** (European guidelines for validating non-

formal and informal learning). У Рекомендаціях наголошено, що метою цього документу є роз'яснення умов для здійснення підтвердження результатів навчання, висвітлення критичних рішень, які повинні бути прийняті зацікавленими сторонами на різних етапах процесу.

У Рекомендаціях наведено перелік інструментів, які можуть бути використані для оцінювання результатів навчання:

- 1) тести та письмові іспити (як правило, пов'язані за стандартами оцінювання);
- 2) розмовні методи (інтерв'ю та дискусія);
- 3) декларативні методи (самооцінювання за відповідною формою, яка потім перевіряється);
- 4) спостереження (під час виконання повсякденних завдань);
- 5) симуляція (люди знаходяться в ситуації, близькій до реальних сценаріїв, щоб оцінити їх компетенції);
- 6) докази використання результатів навчання у робочих чи інших ситуаціях (письмові рекомендації, відгуки тощо), подекуди це може бути й цифрове портфоліо.

Вибір інструментів для оцінювання результатів навчання, має відбуватись з врахуванням наступних критеріїв: обґрунтованість (інструмент справді повинен вимірювати те, що призначений вимірювати; надійність (кандидати, що оцінюються, за однакових умов мають досягнути схожих результати; справедливість (рішення про оцінку має бути вільне від упередженості); когнітивний діапазон (інструмент дозволяє оцінювачам судити про широту та глибину навчання кандидатів); придатність для цілей оцінки (забезпечення мети інструменту оцінювання відповідно до використання, для якого він призначений).

Організація підтвердження результатів неформальної освіти і присвоєння певної професійної кваліфікації на цій основі повинна відповідати своєму призначенню та розроблятися відповідно до конкретного операційного контексту. Водночас Рекомендації визначають декілька критичних питань, як політичних, так і практичних, які повинні бути вирішені для

ухвалення та впровадження на національному рівні політики щодо валідації. До таких питань у документі, зокрема, віднесено:

- Наскільки виразно визначена мета підтвердження результатів неформального та інформального навчання?
- Наскільки політика щодо підтвердження відповідає інтересам конкретної людини?
- Яких заходів було вжито для координації з консультативними службами, що працюють із цільовою аудиторією?
- Які існують механізми координації між зацікавленими сторонами, котрі можуть допомогти уникнути фрагментації та забезпечать узгодженість дій?
- Як зв'язані процеси підтвердження із Національною рамкою кваліфікацій і як це впливає на прозорість та доступність процедур підтвердження?
- Наскільки процеси і результати підтвердження пов'язані із тими освітніми стандартами, які використовують у системі формальної освіти, і як це впливає на цінність та перебіг процесу підтвердження?
- Наскільки організація підтвердження відповідає процедурам забезпечення якості і як впливає на надійність та довіру до результатів?
- Яких заходів вжито для підвищення професійної кваліфікації тих, хто здійснює підтвердження (оцінювачів)? (CEDEFOP, 2017).

У 2017 році ухвалено *Рекомендацію Ради ЄС 2017/С 189/03 про Європейську рамку кваліфікацій для навчання упродовж усього життя та скасування рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 23 квітня 2008 р. про створення європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж усього життя*. Рекомендація Ради ЄС тлумачить кваліфікацію як формальний результат процесу оцінювання (при цьому кваліфікація отримується, коли компетентний орган визначає, що людина досягла результатів навчання за певними стандартами) (The Council of EU, 2017). Як бачимо, тут не йдеться про компетентності або певні особистісні якості, а саме про вимірюваність наслідків опанування чогось будь-яким способом.

Новий документ Євросоюзу зважає на модерні освітні тренди й спрямований на забезпечення підґрунтя для визнання результатів навчання дорослих, створення правового та інституційного поля підтвердження професійних кваліфікацій, здобутих шляхом неформального навчання.

2. Реалізація європейської політики

Дослідження, проведене Європейським центром розвитку професійно-технічної освіти у 2017 році у 36 країнах, засвідчує, що підтвердження результатів неформального професійного навчання має позитивний соціальний ефект як для працівників, які підвищують свій статус, так і для підприємств, виробництва, економічного розвитку країни. Проте варто зауважити, що у європейських країнах механізми підтвердження результатів неформального та інформального навчання діють не у всіх секторах освіти і не для всіх професійних кваліфікацій (CEDEFOP, 2018).

Так, на Мальті діє Мальтійська Національна комісія вищої та подальшої освіти (NCFHE, 2020). Вона, зокрема, відповідає за впровадження Національної рамки кваліфікацій, визнання формального та неформального навчання, питання щодо розробки професійних стандартів тощо. Підтвердження /валідація неформальної освіти та діяльність галузевих рад із розробки професійних стандартів здійснюються на підставі одного законодавчого акту: Існують центри оцінювання/валідації, які проводять оцінювання професійних кваліфікацій (але зараз тільки у сфері туризму).

Сумативну оцінку результатів неформального навчання і підтвердження кваліфікації, особливо у регульованих професіях, у європейських країнах можуть виконувати професійні саморегулювні організації (Пуховська та ін., 2014; Семигіна, 2020). А от у Німеччини мережа кваліфікаційних (екзаменаційних) центрів, де можна підтвердити професійну кваліфікацію, успішно працює на базі торгово-промислових і ремісничих палат, які по суті є бізнес-об'єднаннями. Загалом для європейських країн досить актуальним видається питання залучення бізнесу та організацій роботодавців до формування незалежної системи професійних кваліфікацій (European Training Foundation, 2015).

Визнання результатів неформальної та інформальної освіти, як, власне, і формальної прив'язано до національних рамок кваліфікації і відбувається за однаковими стандартами, розроблено інструменти співставлення результатів навчання, компетентностей та рівнів кваліфікації (CEDEFOP, 2018).

У деяких європейських країнах за результатами підтвердження професійної кваліфікації, здобутої шляхом неформальної чи інформальної освіти, людина може отримати національний сертифікат, який буде визнаватись скрізь. Для цього цей документ вноситься до відповідного реєстру кваліфікацій. Так, Франція має Національний реєстр професійних сертифікатів (*Répertoire national des certifications professionnelles*, 2020). Згідно із національним законодавством про освіту метою цього реєстру є постійне оновлення інформації, доступної людям та підприємствам про дипломи та професійні звання, а також про кваліфікаційні сертифікати, що містяться у списках, складених національними спільними комітетами та професійними асоціаціями. Сертифікати, внесені до реєстру, визнаються на всій території країни. Тому ведення реєстру допомагає полегшити працевлаштування, управління людськими ресурсами та професійну мобільність.

Європейські дослідження доводять, що деяким країнам бракує скоординованої національної стратегії, подолання фрагментації ринку послуг неформальної освіти (CEDEFOP, 2015).

Власне, визнання результатів навчання, незалежно від формального чи неформального способу їхнього здобуття, лежить в основі інструментів політики Євросоюзу в сфері освіти та навчання зокрема, Європейської рамки кваліфікацій, кроснаціональних ініціатив *Europass* (проект Європейського Союзу, спрямований на представлення професійних навичок, компетентностей і кваліфікацій у формі, зрозумілій у всіх країнах Європейського Союзу) та *ECVET* (Європейська кредитна система для професійно-технічної освіти; кредити, присвоєні за всі форми освіти, можуть бути або визнані та накопичені для отримання кваліфікації, або ні, залежно від бажання студента та/або кваліфікаційних вимог.), які реалізуються в різних країнах Європи.

Схематично практику визнання результатів неформальної освіти дорослих і присудження на основі такого визнання (валідації) професійних кваліфікацій у країнах Євросоюзу представлено на **рис.1**. У цій схемі кваліфікаційний центр (екзаменаційний центр, центр оцінювання) – це суб'єкт різної форми власності, який уповноважений державною на здійснення процедур валідації неформального навчання і який, як правило, пройшов відповідну акредитацію (зовнішня гарантія якості) та підготовлених оцінювачів і належні процедури оцінювання (внутрішня гарантія якості).



Рис. 1. Модель визнання результатів неформального навчання та присвоєння професійних кваліфікацій на цій основі у країнах ЄС

Джерело: авторська розробка

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

В Україні спостерігається розгортання неформального навчання, у тому числі цілком інституціоналізованого. Приміром, компанія ДТЕК створила «Академію ДТЕК», Укрзалізниця має власний кваліфікаційно-атестаційний центр, корпорація «МакДональдз», компанія «Нова пошта» проводять навчання власних співробітників. Однак, це визнання в межах однієї компанії (Баланюк, 2020). Є навчання, яке проводять професійні громадські організації, наприклад, Українська асоціація маркетингу, Міжнародний центр розвитку та лідерства тощо. Діє системи визнання результатів неформального навчання за робітничими професіями на базі державних центрів зайнятості. Але вона стосується тільки тих, хто хоче підтвердити професійну кваліфікацію «кухаря 3-6 розрядів» (Державна служба зайнятості України, 2020).

Наразі не сформовано національної системи, яка би працювала на рівні всієї країни. Якщо порівнювати проаналізовані практики в європейських країнах і ситуацію в нашій державі, то слід погодитися з оцінками дослідників, що в Україні особливо помітною є відсутність стратегії та консолідованої нормативної бази для формування політики щодо підтвердження результатів неформального навчання (Лазоренко, Колишко, 2010; Лук'янова, 2017), брак усвідомлення важливості принципу рівності провайдерів формального і неформального навчання (різних форм власності), забезпечення всім провайдерам доступу до джерел фінансування тощо (Колишко, Лазоренко, 2018).

Водночас Законом України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017 р.). передбачено запуск роботи кваліфікаційних (екзаменаційних) центрів, тобто суб'єктів, уповноважених на оцінювання і визнання результатів навчання осіб (зокрема, здобутих шляхом неформальної чи інформальної освіти), присвоєння та/або підтвердження відповідних професійних кваліфікацій.

На виконання освітнього законодавства у 2019 році було створено Національне агентство кваліфікацій як колегіальний орган, підпорядкований Кабінету Міністрів України, і водночас як один із інститутів соціального партнерства та діалогу.

Очікується, що новостворене агентство, зокрема, формуватиме вимоги до процедур присвоєння кваліфікацій, визнання результатів неформального та інформального навчання, і тим самим сприятиме якості і надійності процесів валідації. А відтак і забезпеченню цінності кваліфікацій і гарантуванню компетентності осіб, які отримали ті чи інші кваліфікації, прозорості процедур оцінювання, на чому слушно наголошують українські науковці (Пуховська та ін. 2014: 153).

Важливо також забезпечити: 1) рівноцінність формального і неформального навчання, для цього оцінювання результатів навчання має відбуватись відносно єдиних кваліфікаційних стандартів, які застосовуються як до формальної освіти, так і до сертифікації в кваліфікаційному (екзаменаційному) центрі; 2) використання різноманітних інструментів оцінювання результатів навчання, а не зведення всього оцінювання до тестів чи усних іспитів; вибір інструментів має відбуватися з урахуванням специфіки професії.

Наразі досвід Національного агентства кваліфікацій щодо розробки проектів нормативно-правових документів для акредитації кваліфікаційних центрів та осучаснення процесів розробки професійних стандартів засвідчує потребу в узгодженні різних бачень на формування цілісного механізму державного регулювання системи професійних кваліфікацій і визнання результатів неформальної освіти, а також на необхідність глибшого вивчення того європейського досвіду, який довів свою ефективність.

ВИСНОВКИ

Попри наявність офіційних документів Євросоюзу з рекомендаціями щодо підтвердження результатів неформального навчання, у європейських країнах сформувалась диверсифікована практика такого підтвердження і присвоєння професійних кваліфікацій на цій основі. Втім, підтвердження результатів навчання характеризується наявністю виразних етапів, засобів валідації та інституціоналізованістю тих компетентних органів, які уповноважені на відповідні дії.

Україні, при формуванні національної політики, варто знайти відповіді на ті питання, які окреслені Європейським центром розвитку профе-

сійно-технічної освіти у Рекомендаціях із визнання неформального та інформального навчання (2017 р.), визначити можливості гармонізації української та загальноєвропейської політики у цій сфері.

Національному агентству кваліфікацій доцільно не тільки розробити процедури валідації формальної, неформальної та інформальної освіти на базі європейських рекомендації, а й провести апробацію цих процедур у кваліфікаційних центрах, і лише потім ініціювати ухвалення відповідного регуляторного акта. Це дасть змогу уникнути помилок, схожих до допущених раніше в Україні при встановленні надто складних правил визнання неформальної освіти за робітничими професіями.

ЛІТЕРАТУРА ТА ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

Баланюк Ю. В Україні почнуть визнавати самоосвіту. Українська правда. 2020. 5 червня. URL: <https://www.pravda.com.ua/columns/2020/06/5/7254524/>.

Колишко Р., Лазоренко О. *Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? (Аналітичний звіт)*. Київ: Громадська синергія, 2018. 55 с.

Лазоренко О.О., Колишко Р.А. *Аналітичний звіт дослідження у сфері неформальної освіти дорослих у пілотних областях в Україні: Полтавська та Львівська область*. Київ, 2010. 84 с.

Лук'янова Л. *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ДКС-Центр, 2017. 147 с.

Павлик Н. *Теорія і практика організації неформальної освіти молоді*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.

Підтвердження неформального навчання / Державна служба зайнятості України. URL: <https://www.dcz.gov.ua/storinka/pidтвердження-neformalnogo-navchannya> (дата звернення: 22.03.2020 р.).

Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Про професійний розвиток працівників: Закон України. № 5067- VI від 05.07.2012. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>.

Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Мельник С. В., Кравець Ю. І. *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою*. Київ: НВП Поліграфсервіс, 2014. 176 с.

Савченко В. А. Проблеми щодо підтвердження результатів неформального навчання. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання на-*

селення в умовах соціально-економічної нестабільності : у 2 ч. Ч. 2. Київ: ІПК ДСЗУ, 2014. С. 59-66.

Семигіна Т. Європейська політика щодо визнання професійних кваліфікацій: уроки для України. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 22. Політичні науки*. 2020. Вип. 28. С. 5-14.

European guidelines for validating non-formal and informal learning / CEDEFOP. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf

A new skills agenda for Europe: working together to strengthen human capital, employability and competitiveness (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions) / European Commission, 2016. URL: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>

Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report / European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Moving skills forward together trends, challenges and successes in vocational education and training in the ETF partner countries. Torino: European Training Foundation, 2015.

NCFHE, *The National Commission for Further and Higher Education*. URL: <https://ncfhe.gov.mt/en/Pages/default.aspx><https://ncfhe.gov.mt/en/Pages/default.aspx>
[x](#)

Répertoire national des certifications professionnelles. URL <https://certificationprofessionnelle.fr>.

The 2018 European inventory on validation of non-formal and informal learning / CEDEFOP. URL: www.cedefop.europa.eu/validation/inventory.

The Council of the European Union 2017/C 189/03 Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01))

The Council of the European Union Recommendation of 20 December 2012 on the validation of nonformal and informal learning, OJC 398/1. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>

Тетяна Семигіна (2020)

УЧАСТЬ ПРОФСПІЛОК У РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ

Опубліковано:

Семигіна Т. В. Участь профспілок у розвитку системи професійних кваліфікацій. *Wielokierunkowosc Jako Gwarancja Postępu Naukowego: kolekcja prac naukowych «ЛОГОΣ» z materiałami Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji (T. 1), 21 lutego 2020 r. Warszawa: Europejska platforma naukowa, 2020. S. 137-139. URL: <https://doi.org/10.36074/21.02.2020.v1.46>*

Сучасний світ характеризується змінами ринку праці, а відтак і новими очікуваннями від кваліфікацій та діяльності суб'єктів трудових відносин, зокрема, й професійних спілок. Ця розвідка має на меті оглянути зміну вимог до професійних кваліфікацій та роль профспілок у розвитку системи професійних кваліфікацій.

У дослідженнях ринку праці в європейських країнах [2; 7; 8] виокремлено низку сучасних тенденцій цього ринку, зокрема, секторальні зміни в економіці, індивідуалізація трудових відносин, міжнародна інтеграція ринків тощо. Такі тенденції зумовлюють зміну вимог до професійних кваліфікацій, які, з одного боку, за визначенням Ради ЄС, вважаються формальним результатом процесу оцінювання (при цьому кваліфікації отримується, коли компетентний орган визначає, що людина досягла результатів навчання за певними стандартами) [6]; а, з іншого боку, тлумачаться Міжнародною організацією праці як здатності працівників виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках конкретної роботи [3]. До нових вимог щодо кваліфікацій віднесемо: появу нових кваліфікацій, розгортання навчання впродовж життя, вищі вимоги до професійних кваліфікацій, потребу у транскордонному визнанні професійних кваліфікацій тощо.

Зміни ринку праці зумовили і трансформацію позиції профспілок, зокрема щодо професійних кваліфікацій. Так, L20 (конфедерація профспілок G20), відзначає: "Історично профспілки були зацікавлені насамперед у регулюванні того, як працівник розпочинає свій шлях на ринку праці, зокрема через стажування. В даний час профспілки прагнуть розв'язувати питання підготовки ширших груп працівників. Вони визнали, що не тільки їх члени, а й працівники взагалі зацікавлені у розвитку, визнанні та сертифікації навичок та компетентностей" [4].

Вивчення форм участі профспілок у системі професійних кваліфікацій у європейських країнах дає підстави для визначення трьох рівнів: національного, галузевого, рівень підприємства (узагальнення представлені в таблиці 1).

Таблиця 1

Форми участі профспілок у формуванні системи кваліфікацій

Рівні	Форми участі
Національний	- Участь у Національних органах щодо профнавчання та стажування, дуальної освіти - Співпраця з соціальними партнерами в реалізації координованої політики щодо навчання протягом усього життя - Участь у розробленні Національної рамки кваліфікацій, стандартів, програм навчання тощо Фінансування систем розвитку навичок та інформаційних систем ринку праці
Галузевий	Включення до колективних договорів умов щодо стажування та розвитку навичок працівників, зокрема сприяння навчання працівників навичкам для підтримки впровадження нової технології та форм організації праці для підвищення продуктивності праці Участь в організації навчання протягом усього життя Підтримка систем визнання роботодавцями навичок та присвоєння кваліфікацій

Підприємства	• Включення до колективних договорів умов щодо стажування та розвитку навичок працівників, зокрема сприяння навчання працівників навичкам для підтримки впровадження нової технології та форм організації праці для підвищення продуктивності праці • Участь в організації навчання протягом усього життя • Підтримка систем визнання роботодавцями навичок та присвоєння кваліфікацій
--------------	--

Дані сформовані за [1; 5; 9].

В Україні, де тривають дискусії як щодо професійних та освітніх кваліфікацій, так і ролі профспілок у мінливих умовах ринку праці, варто взяти до уваги окреслені вище європейські приклади соціального партнерства у формуванні національної системи кваліфікацій. Наразі профспілки як традиційний інститут громадянського суспільства мають виявляти активну позицію у питаннях модернізації змісту професійної освіти, створення професійних стандартів, визнання професійних кваліфікацій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Bridgford, J. (2017). *Trade union involvement in skills development: an international review*. Geneva: ILO.
2. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2010). *Trade union strategies to recruit new groups of workers*. Retrieved from: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2010/trade-union-strategies-to-recruit-new-groups-of-workers>
3. International Labour Organization (2008). *ISCO-08*. Retrieved from: <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>
4. L20 (2015). *Trade unions as advocates of quality apprenticeships: L20 briefing to the G20 Apprenticeships Conference*. Retrieved from: <https://www.ituc-csi.org/trade-unions-as-advocates-of?lang=en>

5. Payne, J. (2001). What do trade unions want from lifelong learning?, *Research in Post-Compulsory Education*, 6:3, 355-373.
6. The Council of the European Union (2017). *Council recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615%2801%29>
7. Trade Union Congress (2017). *The Gig is Up: Trade unions tackling insecure work*. Retrieved from: <https://www.tuc.org.uk/research-analysis/reports/gig>
8. Weil, D. (2014). *The Fissured Workplace: why work became so bad for so many and what can be done to improve it*. Harvard University Press.
9. Wright, C. F. (2011). *What role for trade unions in future workplace relations?*. Acas. Retrieved from: <https://bit.ly/37mDQ1H>

Тетяна Семигіна (2020)

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВЕДЕННЯ РЕЄСТРІВ КВАЛІФІКАЦІЙ

Опубліковано:

Семигіна Т. Міжнародний досвід ведення реєстрів кваліфікацій. *Інтернет-освіта-наука-2020: 36. праць XII Міжнар. наук.-практ. конф. (26-29 травня 2020)*. Вінниця : ВНТУ, 2020. С. 161-163. URL: <https://bit.ly/3vsQ0m9>

ВСТУП

План заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 роки (затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 1077) містить такі заходи, як: 1) створення і ведення Національного реєстру кваліфікацій, які офіційно включено до Національної рамки кваліфікацій; 2) створення і функціонування національного реєстру/ бази даних професійних стандартів, доступного онлайн. Статтею 38 Закону України «Про освіту» (2017) передбачено, що Національне агентство кваліфікацій (НАК) створює і веде Реєстр кваліфікацій. У 2019-2020 роках НАК — за підтримки Європейського фонду освіти – працював над впровадженням цих завдань. Ця розвідка має на меті окреслити досвід різних країн у веденні реєстрів кваліфікацій, який можна було б використати в Україні при визначенні наповнення та порядку ведення вітчизняного реєстру кваліфікацій.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

В **Австрії** ведеться Реєстр кваліфікацій (Qualifications Registry) [1]. Завдання реєстру – зробити можливим співставлення, порівняння кваліфікацій у різних країнах ЄС та інших країнах, визначення їхньої еквівалентності. Внесено інформацію про кваліфікації, є інструмент для порівняння. Окремо подано перелік центрів, куди можна звернутися за оцінкою та під-

твердженням кваліфікації.

Якщо професія вважається регульованою, то реєстри сертифікованих фахівців ведуть уповноважені професійні асоціації. Наприклад, Асоціації психотерапевтів, на виконання законодавства про психотерапію, веде відкриті реєстри медичних психологів, клінічних психологів, психотерапевтів [2].

Згідно із законодавством при визнання кваліфікацій під час процедури визнання кваліфікацій, отриманих за кордоном, анонімні дані щодо отримувачів кваліфікацій заносяться до бази даних Австрійського інтеграційного фонду і використовуються із статистичною метою [3].

Великобританія має Реєстр регульованих кваліфікацій (the Register of Regulated Qualifications) [4]. До реєстру вноситься структурована інформація про освітні програми та про організації, що їх забезпечують.

Реєстри осіб, що мають ту чи іншу професійну кваліфікацію, ведуть професійні організації. Ці реєстри можуть бути закритими чи відкритими. Приклад відкритого реєстру кваліфікованих осіб, розміщений на веб-сайті організації, що займається охороною навколишнього середовища [5]. Для внесення до реєстру особа повинна відповідати певним критеріям і сплачувати щорічно 150 фунтів стерлінгів.

Гонконг має Реєстр кваліфікацій (Qualification Registry) [6], до якого вноситься інформація про (освітні) програми, програми, що передбачають можливості трансферу кредитів, а також сертифіковані центри присвоєння кваліфікацій. Є детальні інструкції для інституцій, які заповнюють базу.

У **Данії** Міністерство у справах бізнесу (Danish Business Authority) веде реєстр регульованих професійних кваліфікацій [7]. До нього включена інформація про те, які професії вважаються регульованими, якими є основні вимоги до професійної кваліфікації, куди слід звернутися за детальнішою інформацією, як подати документи на внесення до бази даних про осіб, що мають певну професійну кваліфікацію, тощо. Бази даних, до яких включено осіб, що мають певну професійну кваліфікацію, ведуть профільні міністерства або професійні асоціації (наприклад, Спілка ветеринар-

них медсестер).

У **ЄС** сформовано міжнародний реєстр власників Європейської професійної карти (поширюється на п'ять професійних кваліфікацій) [9]. Передбачає самозаповнення тим, хто подається на таку карту. Розглядається урядовою структурою тієї країни, на роботу в якій претендує заявник. Національні уповноважені органи вносять до реєстру результати розгляду заяви. Роботодавці та інші зацікавлені особи (наприклад, професійні асоціації) можуть перевірити статус особи в базі даних, якщо особа надає їм свій номер реєстрації в базі і деякі інші дані (ідентифікатори).

В **Естонії** ведуться так звані статuti професійного реєстру [13]. Вхід на єдиному державному порталі тільки за реєстрацією. Реєстр містить інформацію про професійні ради, професії, професійні стандарти, професійні сертифікати, професії, присвоєні виконавцем професії, обраної без проведення конкурсу, та органах, що присуджують професію. Інформацію вносять Професійна палата, професійні організації або суб'єкти, які видали свідоцтво про кваліфікацію.

У **Південній Африці** запроваджено досить розгалужений реєстр повних і часткових кваліфікацій [10]. У реєстрі відображені кваліфікації у прив'язці до Національної рамки кваліфікацій, освітні програми, де ці кваліфікації можна здобути, професійні саморегулювні організації (професійні асоціації). Є також база даних тих, хто має сертифікат, що свідчить про належність до регульованої [11]. Перевірку належності можна зробити, тільки маючи номер такого сертифікату. Дані вносять професійні асоціації.

Російська Федерація має Реєстр відомостей щодо проведення незалежної оцінки кваліфікації [12]. Веде його «Национальное агентство развития квалификаций», НАРК. До реєстру вносять детальні дані про осіб, які отримали сертифікати. Інформація передається центрами незалежної оцінки у ради з питань професійних кваліфікацій, ради передають інформацію до Національного агентства. Дані в реєстр вносяться НАРК. Ця база даних є відкритою. Дозволяє перепроверити інформацію за номером отриманого сертифіката. Окремо на сайті є перелік центрів, де можна пройти оцінку та підтвердження кваліфікацій.

У **США** у кожному штаті ведуться різні реєстри професійних кваліфікацій (Professional Qualifications Registry, PQ Registry). Вони стосуються регульованих професій, для допуску до яких потрібна ліцензія. Їх ведуть або місцеві виконавчі органи або професійні саморегульовані асоціації, яким делеговано право видавати ліцензії на певну професійну діяльність. Бази закриті, вільного доступу немає.

Наприклад, у штаті Масачусет Департамент ранньої освіти та догляду веде реєстр професійних кваліфікацій [8]. Його призначення – це щорічна реєстрація/перереєстрація освітніх програм і викладачів (самозаповнення). Бази закриті, вільного доступу до інформації про реєстрації немає (зареєстрований викладач може роздрукувати інформацію про себе й надати потенційному роботодавцю про працевлаштуванні). Деякі регіональні професійні асоціації, наприклад, лікарів-гастроентерологів у Флориді, мають відкриті бази.

Франція має Національний реєстр професійних сертифікатів (Répertoire national des certifications professionnelles) [14]. Згідно із національним законодавством про освіту метою цього реєстру є постійне оновлення інформації, доступної людям та підприємствам про дипломи та професійні звання, а також про кваліфікаційні сертифікати, що містяться у списках, складених національними спільними комітетами та професійними асоціаціями. Сертифікати, внесені до реєстру, визнаються на всій території країни. Тому ведення реєстру допомагає полегшити працевлаштування, управління людськими ресурсами та професійну мобільність.

ВИСНОВКИ

Проведений аналіз міжнародного досвіду дає підставити виокремити різні моделі реєстрів кваліфікацій:

- 1) реєстри кваліфікацій, куди вносять дані про отримувачів

кваліфікацій, здобутих шляхом проведення незалежної оцінки у спеціальних центрах, акредитованих державним уповноваженим органом. Дані вносить сам орган вбо імітенти документів про професійні кваліфікації;

- 2) реєстри кваліфікацій, що належать до регульованих професій, де міститься інформація про власників таких кваліфікацій або окремі бази або лінки на сайти, що ведуться професійними асоціаціями; інформація є переважно умовно-відкритою, бо треба ввести ID сертифіката, щоб перевірити його справжність;
- 3) реєстри кваліфікацій, де міститься описова частина кваліфікацій, що дає змогу визначити еквівалентність кваліфікацій, отримати інформацію про те, де можна здобути кваліфікацію, де можна пройти професійну сертифікацію тощо.

Україна має обрати модель ведення реєстру кваліфікацій: які дані слід вносити до цієї бази, хто є суб'єктом внесення інформації і які рівні доступу до інформації матимуть різні користувачі. Наразі ведення реєстру кваліфікацій (переліку професійних стандартів, акредитованих кваліфікаційних центрів тощо) цілком відповідає сучасним тенденціям цифровізації українського суспільства і системи державного управління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. <https://www.qualifikationsregister.at/en>
2. <http://psychotherapie.ehealth.gv.at>
3. https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Berufsanerkennung/AuBG_englische_Sprachfassung.pdf
4. <https://www.gov.uk/find-a-regulated-qualification>
5. <https://www.claire.co.uk/projects-and-initiatives/qualified-person-register>
6. <https://www.hkqr.gov.hk/HKQRPRD/web/hkqr-en>
7. <https://danishbusinessauthority.dk/check-professional-qualifications-first-provision-services>
8. <https://www.eec.state.ma.us/PQRegistry>

9. https://europa.eu/youreurope/citizens/work/professional-qualifications/european-professional-card/index_en.htm#shortcut-7
10. <https://www.saga.org.za/registration-qualifications-and-part-qualifications>
11. <http://pbdesig.saga.org.za/search.php?cat=designation>
12. <https://nok-nark.ru>
13. https://www.eesti.ee/rus/uslugi/grazhdanin/haridus_jateadus/minu_kutsetunnistused1
14. <https://certificationprofessionnelle.fr>

Тетяна Семигіна (2021)

ЄВРОПЕЙСЬКІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ КВАЛІФІКАЦІЙ

Опубліковано:

Семигіна Т. Європейські інструменти для національної системи кваліфікацій. *Public administration: European development strategies: conference proceedings (March 12–13, 2021)*. Venice : Izdevnieciba «Baltija Publishing», P. 128-132. URL: <https://bit.ly/3sXKF4p>

Україна взяла на себе зобов'язання гармонізувати свою політику щодо професійних кваліфікацій з політикою Європейського Союзу, створити національні механізми з метою визнання кваліфікацій та компетенцій з урахуванням європейського досвіду. Впровадження такої політики має на меті розвиток професійної мобільності, як вертикальної, так і горизонтальної, за рахунок механізму офіційного визнання повних або часткових кваліфікацій, набутих у системі формальної чи неформальної освіти в Україні та за її межами, формування в українському суспільстві розуміння цінності навчання впродовж життя, яке дозволяє набувати нових кваліфікацій, що мають попит на ринку праці [1]. Наразі стратегія «Європа 2020» [5] наголошує на сталому розвитку навичок, вмінь та кваліфікацій задля досягнення економічного зростання і зайнятості.

Ця робота має на меті розкрити ті механізми публічного управління, які використовуються у європейському регіоні для забезпечення прозорості, зіставлення та визнання кваліфікацій у межах відповідної політики.

Зауважимо насамперед, що в європейських країнах «кваліфікація» тлумачиться як «офіційний результат процесу оцінювання та перевірки, який отримується, коли компетентний орган визначає, що особа досягла результатів навчання відповідно до заданих стандартів» [7]. Це визна-

чення виразно прив'язує кваліфікацію до стандартів (освітніх чи професійних), і встановлює, що певні органи мають перевіряти отримані особою результати навчання, оцінювати їх та забезпечувати офіційне визнання.

Ключовим європейським інструментом щодо кваліфікацій, який надає змогу поєднати ринок освітніх послуг з ринком праці, можна вважати **ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations)** [3], багатомовний класифікатор європейських навичок, компетенцій, кваліфікації та професій. Ця загальнодоступна онлайн база даних містить описи майже трьох тисяч професій і майже 14 тисяч навичок, пов'язаних із цими професіями, перекладена на 27 мов; вона ґрунтується на Міжнародній стандартній класифікації професій (International Standard Classification of Occupations, ISCO), яку веде Міжнародна організація праці.

ESCO має три основні компоненти: 1) професії (рід занять); 2) знання, навички та компетентності; 3) кваліфікації. Кожне поняття, вміщене в базі, пов'язане з щонайменше одним терміном на всіх мовах ESCO. У багатьох випадках наявні кілька термінів для позначення одного і того ж або подібних понять. Класифікатор постійно оновлюється і трансформує свій функціонал.

Класифікатор ESCO поєднує ринок праці і ринок освітніх послуг, адже, з одного боку, сприяє кращому розумінню надавачами освітніх послуг потреб ринку праці та адаптації освітніх програм до цих вимог, а з іншого боку – допомагає роботодавцям сприйняти результати навчання, набуті тими, хто шукає роботу. Цією базою користуються як роботодавці, які бажають знайти потрібних працівників, так і шукачі роботи, які прагнуть віднайти належні робочі місця для своїх навичок [3].

Крім того, класифікатор ESCO слугує основою для створення «паспорту набутих компетентностей» і використовується у кількох ініціативах Європейської Комісії у сфері навичок та кваліфікацій, спрямованих на підвищення прозорості ринку праці та освітніх систем, зокрема у проєкті **Europass** (Європас або Європаспорт) [4], пан'європейській базі даних щодо кваліфікацій. Europass пропонує безкоштовні послуги тим, хто

створює собі профіль Europass, зокрема, послуги щодо створення структурованого резюме (воно, приміром, потрібне для програм мобільності студентів), пошуку вакансій, фіксування волонтерського досвіду, документів, що підтверджують професійні кваліфікації, тощо. Завдяки цифровим документам Europass учні та студенти, роботодавці, заклади освіти і професійної підготовки, а також інші уповноважені органи мають простий та надійний спосіб перевірки достовірності цифрових документів.

У державах-членах ЄС та в країнах, які є кандидатами в члени ЄС, створені **Національні центри Europass**. Станом на початок 2021 року функціонує 36 національних центрів Europass; мережу цих центрів координує Європейська Комісія. Національні центри Europass забезпечують підтримку користувачів і відповідають за сертифікацію рівня освіти дорослих, координують усі заходи, пов'язані з документами Europass. Центри також відіграють опосередковану роль у підтримці європейських політичних розробок, пов'язаних із прозорістю компетентностей та кваліфікацій [4].

До одного з найважливіших інструментів загальноєвропейської політики щодо кваліфікацій можна віднести *рамки кваліфікацій*, тобто цілісний структурований опис кваліфікаційних рівнів, через який можуть бути виражені та співвіднесені між собою в узгоджений спосіб усі кваліфікації у певній системі кваліфікацій. Рамки кваліфікацій визначають результати навчання, виражені в термінах компетентностей, для кваліфікацій певних рівнів. Нині на загальноєвропейському просторі співіснують дві метарамки кваліфікацій: 1) **European Qualifications Framework for lifelong learning, EQF LLL/EQF** (Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя, ЄРК) [7]; 2) **Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, FQ EHEA** (Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти).

ЄРК надає загальний опис восьми прийнятих у Європейському Союзі кваліфікаційних рівнів. Кожний із восьми рівнів визначений набором дескрипторів, що відображують результати навчання (навчальні результати), притаманні кваліфікаціям цього рівня, у термінах знань, умінь, відповідальності та автономності. При цьому ЄРК описує усі можливі рівні кваліфікацій на відміну від Рамки кваліфікацій Європейського простору

вищої освіти, яка відображує результати навчання тільки для кваліфікацій вищої освіти.

Європейські країни, спираючись на загальноєвропейські метарамки, розробляють національні рамки кваліфікацій (НРК), а також методики віднесення освітніх та професійних кваліфікацій до певного рівня НРК, забезпечення зв'язку між професійними стандартами, стандартами освіти та рівнями НРК. Європейська Комісія визначила виразні критерії та процедури зіставлення ЄРК та НРК, діяльності Національних координаційних пунктів, подання національної доповіді щодо зіставлення ЄРК та НРК. Станом на 2020 рік національні рамки кваліфікацій затверджені у 38 країнах [6].

Європейські інструменти політики щодо кваліфікацій також включають механізми взаємовизнання освітніх і професійних кваліфікацій. Для цього, починаючи з 1994 р. діє Європейська мережа інформаційних центрів (**The European Network of National Information Centres, ENIC Network**), яка станом на 2021 р. має 54 члени, а в європейських країнах створюють Національні інформаційні центри академічної мобільності (National Academic Recognition Information Centres, **NARIC**). Зараз інституції Європейського Союзу працюють над запровадженням механізмів автоматичного визнання кваліфікацій у мережі ENIC-NARIC [2].

Таким чином, у європейському просторі не лише ухвалена політика щодо взаємовизнання освітніх та професійних кваліфікацій, а й використовують сучасні інструменти реалізації цієї політики, які дають змогу порівнювати кваліфікації та їхнє наповнення, фіксувати та відстежувати результати навчання, робити процес визнання кваліфікацій зручним та прозорим.

В Україні у 2020 р. нарешті ухвалена така Національна рамка кваліфікацій, яка відповідає ЄРК. Багато років діє Національний центр академічної мобільності (його функції зараз покладені на державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр» Міністерства освіти і науки України); з 2014 р. заклади освіти отримали право визнання освітніх кваліфікацій для тих, хто вступає до них. Проте в Україні немає ані координаційного центру Europass, ані національного координаційного центру, який би

займався питаннями самосертифікації НРК. Україна послуговується Державним класифікатором професій, який видається застарілим за своєю суттю, формою та регуляторним спрямуванням, далеким від принципів побудови класифікатора-довідника ESCO, орієнтованого на кінцевих споживачів, а не на потреби державних регуляторів.

Впровадження в Україні національних механізмів визнання кваліфікацій з урахуванням сучасного європейського досвіду потребує критичного переосмислення поточної вітчизняної державної політики щодо кваліфікацій і активнішого приєднання до загальноєвропейських інформаційних механізмів публічного управління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Семигіна, Т. В., Баланюк, Ю. В. Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. *The system of public administration in the context of decentralization of power*. Riga: Baltija Publishing, 2020. С. 129–146.
2. About the ENIC-NARIC Networks. URL: <https://www.enic-naric.net> (дата звернення: 05.03.2021).
3. ESCO / European Commission. URL: <https://ec.europa.eu/esco> (дата звернення: 2.03.2021).
4. Europass / European Union. URL: <https://europa.eu/europass/en> (дата звернення: 2.03.2021).
5. Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth / European Commission, 2010. URL: <https://ec.europa.eu/eu2020> (дата звернення: 28.02.2021).
6. National qualifications frameworks (NQFs) / CEDEFOP. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-ngf> (дата звернення: 22.02.2021).
7. Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning / The Council of the European Union, 2017. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017H0615(01)) (дата звернення: 02.03.2021).

Розділ 3

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Тетяна Семигіна, Оксана Пожидаєва (2020)

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: МІЖНАРОДНА ТА ЛОКАЛЬНА ПРАКТИКА

Опубліковано:

Семигіна Т.В. Пожидаєва О.В. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36074/rodmrffssn.ed-1.05>

ВСТУП

У вітчизняному науковому дискурсі соціальної роботи не вщухають дискусії щодо оптимального набору компетентностей, інтегральних характеристик соціальних працівників і яким чином вони мають формуватися закладами освіти [1; 3; 5; 7]. Ці дебати зумовлені широким діапазоном функцій таких працівників, наявністю різнопланованих інтервенцій соціальної роботи та перманентною трансформацією суспільних очікувань від соціальної роботи як інституту громадянського суспільства, прагненнями стандартизувати соціальну роботу як фахову діяльність, так і академічну дисципліну.

Наше дослідження мало на меті визначити практику формування професійних компетентностей за кордоном та в Україні, виявити проблеми, притаманні вітчизняній практиці визначення компетентностей фахівців із соціальної роботи. У статті: 1) окреслено типові процеси формування вимог до професійних компетентностей соціальних працівників, 2) продемонстровано, які компетенції визначені міжнародними організаціями, а також стандартами щодо соціальних

працівників у США та в Україні, 3) обговорено проблеми, які виникають унаслідок дисбалансу між професійними та освітніми стандартами у соціальній роботі в Україні. Розвідка є кабінетним дослідженням, зосередженим на системному аналізі документів, в яких визначено сучасні компетентності соціальних працівників.

У цій роботі під *компетентністю* мала на увазі інтегральна характеристика, яка визначає здатність фахівців розв'язувати професійні проблеми та типові професійні завдання, які виникають у ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей та схильностей. Під час проведення дослідження ми виходили з того, що професійні компетентності теоретично концептуалізуються і нормативно формалізуються у відповідних нормативних вимогах, зокрема у стандартах, а навчання на основі компетентностей базується на спільному погляді на природу компетентності у професійній практиці.

ОСНОВНІ РЕЗУЛЬТАТИ ТА ОБГОВОРЕННЯ

Уявлення про процес формування вимог до професійних компетентностей

З огляду на високу суспільну значущість, відповідальність та зайнятість соціальних працівників переважно у публічному секторі у розвинених країнах соціальну роботу відносять до так званих *регульованих професій*. Це передбачає наявність низки фахових стандартів: професійних, освітніх і стандартів оцінювання, і доступу до професії на основі сертифікації/ліцензування. У практиці творення стандартів сформувався підхід, за якого базовою точкою визнається професійний стандарт, на основі якого створюються освітні стандарти та стандарти оцінювання (або кваліфікаційні стандарти), що визначають вимоги і критерії для оцінювання різних рівнів професійної компетентності працівників, зокрема, з метою надання ліцензії. Формуванню професійного стандарту, як правило, передуює визначення суті певної професії та запит ринку праці на конкретні кваліфікації (результати нав-

чання – формального, неформального чи набутого завдяки професійному досвіду) [10].

Варто зауважити, що у сучасній літературі послуговуються двома термінами «професійний стандарт» (vocational standards/professional standards) та «професійно-трудоий стандарт» (occupational standards).

Професійні стандарти – це показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони можуть установлюватися державою (через законодавство та нормативне регулювання) або професійним органом. Установлені законом професійні стандарти подекуди мають силу «ліцензій на ведення практики» та визначають, чи може особа займатися конкретним видом діяльності.

Професійно-трудоі стандарти – це показники, що визначають, наскільки особа відповідає вимогам щодо продуктивності для роботи за певним видом занять у певній країні [24].

У сучасному глобалізованому світі дедалі більше національних урядів працюють над забезпеченням переходу від *кваліфікаційної моделі* (підтвердження професійних навичок дипломами і сертифікатами про проходження навчальних курсів) до повноцінних *компетентнісних моделей* з упровадженням «паспортів набутих компетентностей», які супроводжують людей упродовж їхньої професійної кар'єри. І це підвищує вагу стандарту оцінювання, адже сам такий стандарт дає змоги визначити, наскільки людина має певні компетентності [8].

Спрощена, лінійна модель процесу трансформації запитів ринку праці на формалізований опис компетентностей (стандартів) представлена на *рис. 1*.



Рис. 1. Спрощена процесуальна модель формування вимог до професійних компетентностей

Джерело: авторська розробка

Розвиток компетентностей завжди є динамічним, він віддзеркалює зміни уявлень про фах і зміну вимог до стандартів як таких. Узагальнення доступної літератури [8; 9; 24; 33] і рефлексія власного досвіду дає підстави для твердження, що на набір компетентностей, яких очікують від певних фахівців, також впливають контекстуальні чинники:

1) загальна освітня політика, насамперед політика щодо кваліфікацій (вона зараз відбивається в Національній рамці кваліфікацій, ієрархічному описові інтегральних компетентностей за чотирма параметрами/дескрипторами: знання; уміння/навички; комунікація; відповідальність і автономія;

2) впровадження локальних стандартів надання певних послуг, які потребують нових компетентностей;

3) очікування роботодавців та специфіка місцевої практики, традиційні уявлення про роль працівників певного фаху, межі їхньої діяльності, вплив професійних асоціацій і професійних спілок;

4) міжнародний контекст – впровадження міжнародних та глобальних стандартів (приміром, стандартів якості чи сертифікації персоналу

ISCO, розвиток нових інтервенцій та практик роботи, теоретичного обґрунтування;

5) трансформаційні зміни середовища, наприклад, цифровізація, яка привнесла нові очікування і проблеми, а також сприяла поширенню нових форм роботи; або пандемія COVID, яка стимулювала перегляд традиційних уявлень про суспільні практики.

Узагальнення зовнішніх впливів на систему стандартів, що описують вимоги до професійних кваліфікацій, представлено на **рис. 2**.

Міжнародна практика опису професійних компетентностей

Європейська рамка кваліфікацій [31], а слідом за нею національні та галузеві рамки кваліфікацій враховують професійні компетентності (відповідно ці компетентності визначаються і професійними стандартами), та не бере до уваги так звані універсальні або функціональні компетентності, «м'які» навички. У той час як чимало глобальних суб'єктів наголошують на важливості самих «м'яких» навичок. Приміром, Міжнародна організація праці виділяє компетентності та навички, необхідні, аби бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, зокрема: гнучкість/здібність адаптуватись; навички спілкування; уміння вирішувати проблемні ситуації; креативність; навички міжособистісних відносин; вміння працювати в команді [4].

Документ «*Глобальні стандарти підготовки соціальних працівників*», ухвалений Міжнародною федерацією соціальних працівників та Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи, значною мірою зосереджено на «м'яких» навичках, цінностях професії, мотиваційному та рефлексивному компонентах компетентностей соціальних працівників [32]. Цей документ має рекомендаційний характер, на який можуть орієнтуватися професійні організації різних країн при встановленні вимог до компетентностей, що мають міститися у професійних та освітніх стандартах.

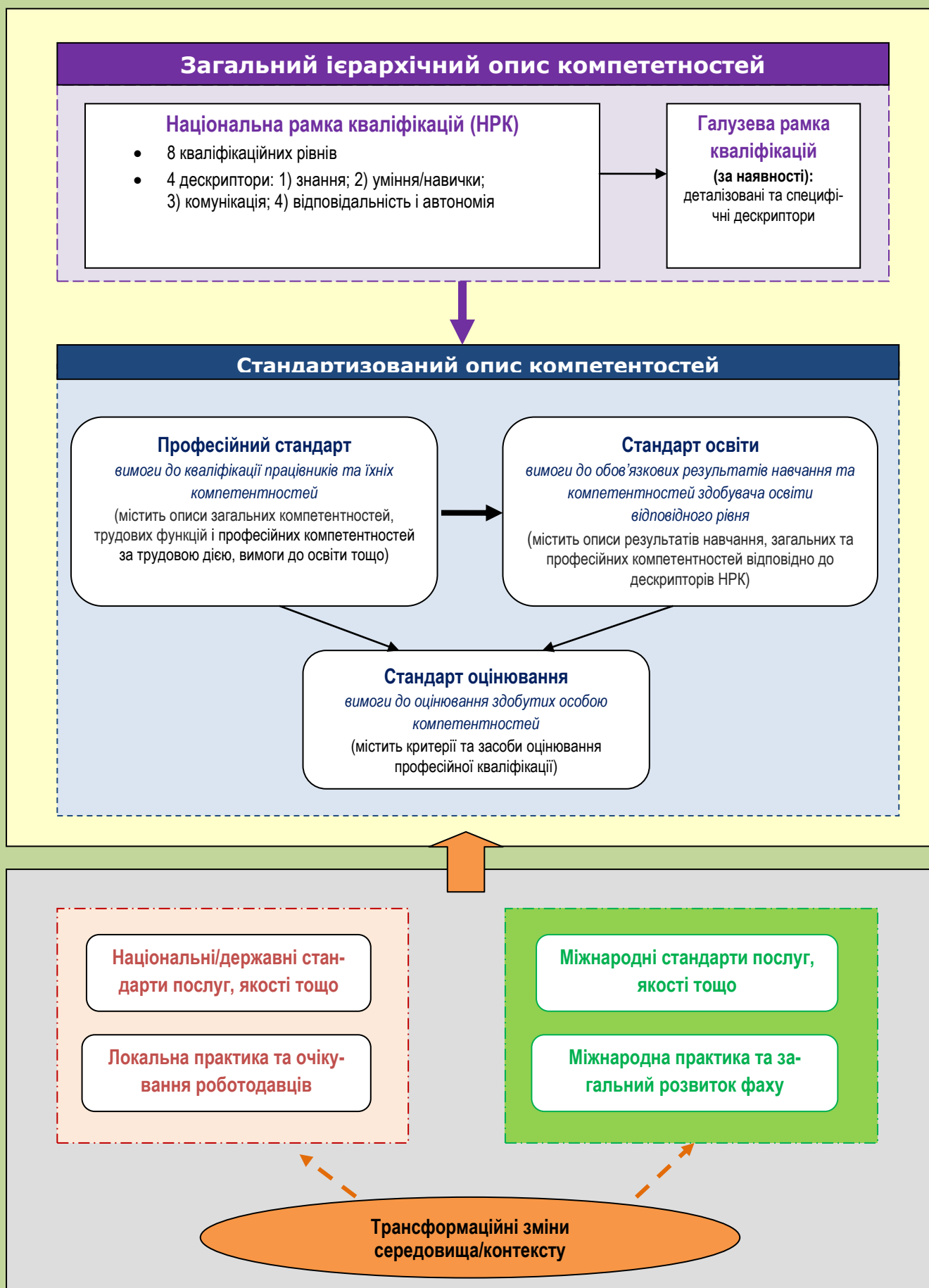


Рис. 2. Системний погляд на процес стандартизації професійних компетентностей

Єврокомісія розробила багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікації та професій (*European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, ESCO*) [30]. Класифікація ESCO визначає і класифікує навички (як «м'які», так і «жорсткі»), компетентності, кваліфікації і професії, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки. Класифікатор ESCO є основою для створення «паспорту набутих компетентностей» і використовується у кількох ініціативах Європейської Комісії у сфері навичок та кваліфікацій, спрямованих на підвищення прозорості ринку праці та освітніх систем.

У ESCO визначено, що соціальні працівники (код 2635.3) можуть мати цілу низку спеціалізацій (наприклад, соціальні працівники у громаді; соціальні працівники в охороні здоров'я; соціальні працівники у паліативному догляді; геронтологічні соціальні працівники тощо), але всі повинні мати 59 базових навичок та компетентностей, як-от, зокрема, перебирання на себе відповідальності; розв'язання проблем; дотримання настанов організації; відстоювання прав користувачів соціальних послуг; застосування антидискримінаційних підходів; здійснення кейс-менеджменту (соціального супроводу); застосування кризового втручання; застосування цілісного підходу у рамках соціальних служб; застосування стандартів якості соціальних послуг; дотримання соціально справедливих принципів роботи; побудова допомагаючих стосунків із користувачами соціальних послуг, виявлення лідерства; вирішення конфліктів; комп'ютерна грамотність; рефлексивність; управління стресом; залучення користувачів до планування послуг тощо [31].

У документах професійних асоціацій соціальних працівників у країнах Європи знаходимо відлуння підходів класифікатора ESCO з його комбінацією професійних, діяльнісних компетентностей і «м'яких» навичок [29; 34]. При цьому спостерігається ієрархізація компетентностей за рівнями. Хоча не завжди це збігається з Європейською рамкою кваліфікацій, що подекуди зумовлено політичним контекстом. Приміром може слугувати Великобританія, де затверджено Рамку і компетентності соціальних працівників, які кваліфікуються від «тих, хто тільки приступає до

професії» (з фокусом на мотиваційні та когнітивні компетентності), до «експертів» [27]. Аналіз змісту цієї рамки все ж таки дає змогу співвіднести її з Європейською рамкою кваліфікацій та з класифікатором ESCO.

У США дотримуються іншої моделі. Там Рада з питань освіти у соціальній роботі (CSWE), провідна професійна асоціація із соціальної роботи в цій країні, яка, зокрема, займається акредитацією освітніх програм із соціальної роботи, у 2015 році визначила дев'ять ключових професійних компетентностей [28] (рис.3). Компетентність у соціальній роботі розуміється як здатність інтегрувати та застосовувати знання, цінності та навички соціальної роботи для практичної роботи цілеспрямовано, навмисно та професійно, щоб сприяти добробуту людини та громади. Передбачено, що для різних кваліфікаційних рівнів ці компетентності мають неоднаковий набір знань, умінь, навичок, але однаковий набір цінностей. По суті ми бачимо гармонізований, наскрізний компетентнісний підхід.

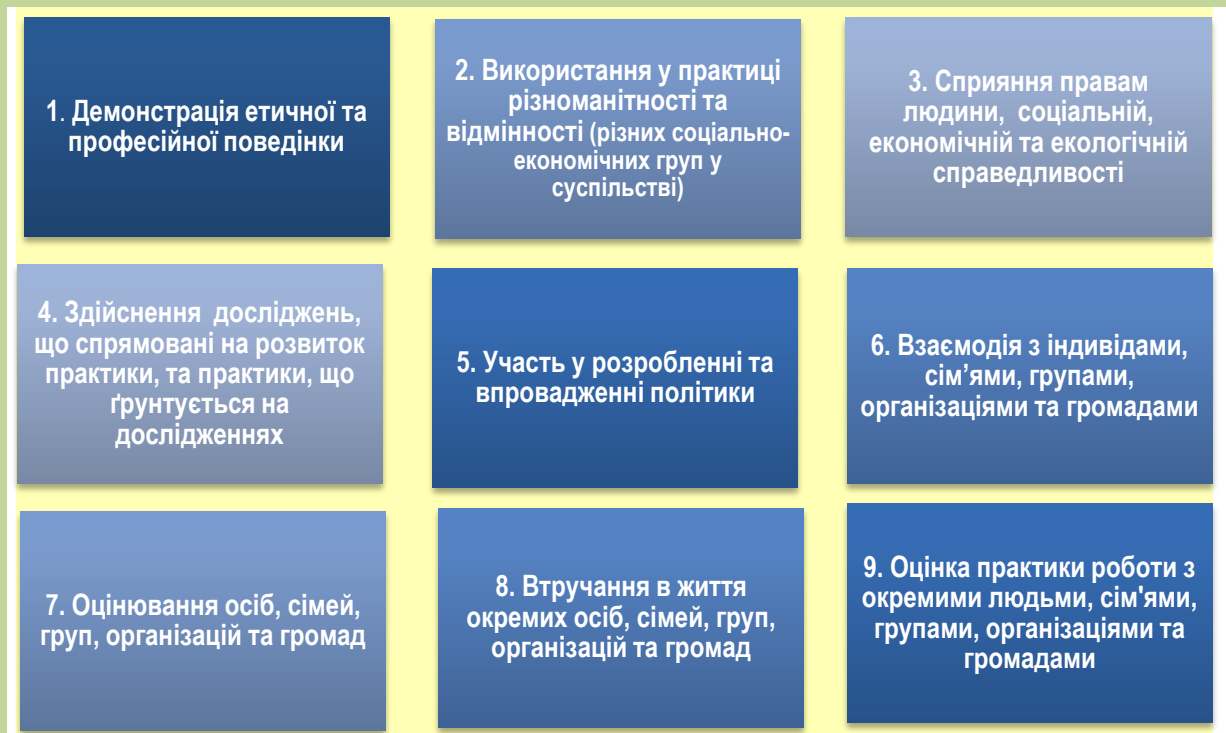


Рис. 3. Професійні компетентності соціальних працівників, визначені Радою з питань освіти у соціальній роботі (CSWE, 2015)

Джерело: авторська розробка на основі документу CSWE [28].

Фактично CSWE перейшла від моделі дизайну освітніх програм, орієнтованих на зміст (чому слід навчати студентів) та структуру (формат та організацію навчальних компонентів), до такої, яка орієнтована на вимірювані результати навчання студентів. Підхід на основі компетентностей стосується виявлення та оцінки того, що демонструють студенти на практиці. І такого ж підходу до оцінювання дотримуються у США під час ліцензійного іспиту фахівців з метою допуску до соціальної роботи як регульованої професії.

Таким чином, у міжнародній практиці співіснують різні підходи до опису професійних компетентностей – як ті, що переважно зорієнтовані на професійні інтегральні характеристики, так і ті, що вміщують «м'які» навички. Для соціальної роботи такий поділ можна вважати зайвим, досить умовним, адже навички спілкування та міжособистісної взаємодії, уміння вирішувати проблемні ситуації (віднесені до «м'яких» навичок) тощо являють собою ключові фахові уміння соціальних працівників. Водночас слід зауважити, що наднаціональним стандартам у соціальній роботі притаманний рекомендаційний, а не імперативний характер, що зумовлено зв'язками практики соціальної роботи і відповідного національного законодавства.

Українська практика визначення компетентностей соціальних працівників

У 2000-х роках в Україні відбувались досить активні процеси формування стандартів, що стосувались соціальної роботи, а також визначення компетентностей соціальних працівників. Щоправда, ці процеси не були послідовними, узгодженими і подекуди взаємопов'язаними, ініціювались та впроваджувались різними суб'єктами політики.

Насамперед зауважимо, що в Україні досі немає офіційного визначення соціальної роботи як професії. Наявне лише часткове (і досить застаріле) дефініювання цього поняття в Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.) [23]. Закони України «Про

соціальні послуги» (ухвалені у 2003 р. [22] та в 2019 р. [21]) не містять визначення соціальної роботи.

Відсутність правового унормування фаху соціальної роботи призводить до того, що у випуску «Соціальні послуги» Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (2017 р.) [13], який відповідає чинному Класифікатору професій України ДК 003:2010 [12], можна знайти кваліфікаційні характеристики: 1) посад працівників, що працюють в установах соціального захисту населення, але не мають жодного відношення до соціальної роботи (приміром, модельєр ортопедичного взуття чи страховий експерт з охорони праці), 2) застарілих посад, які сутнісно суперечать чинним етичним принципам соціальної роботи (наприклад, посада «соціального патолога», яка відповідає тоталітарним уявленням про соціальні проблеми як соціальну патологію, до таких проблем у документі 2017 року віднесено навіть «сектантство»). Але водночас відсутні посади соціальних працівників у закладах охорони здоров'я.

У 2017 році побачила світ урядова постанова «Про затвердження порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» [16]. Методика розроблення професійних стандартів, затверджена на початку 2018 р. Міністерством соціальної політики України [14], передбачала, що стандарти мають бути розроблені на основі аналізу (дослідження) трудових функцій, структурованого формулювання трудових функцій та відповідних компетентностей. «Визначаються лише ті професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій), за якими можна оцінювати здобувачів професійних кваліфікацій (наприклад, компетентності «керувати підлеглими», «надавати консультації клієнтам», «взаємодіяти з партнерами» не варто застосовувати через їхню неконкретність і складність (неможливість) розробити критерії (нормативи) оцінювання або через відсутність результатів навчання за ними» [14]. Відтак українські професійні стандарти мають більше характеристик occupational standards, тобто професійно-трудового стандарту.

У 2019-2020 роках побачила світ низка професійних стандартів соціальної роботи. Ці стандарти розроблялись Інститутом праці та

зайнятості населення Міністерства соціальної політики України і затверджувались цим же відомством (з 2020 року ці функціональні обов'язки перешли до Мінекономполітики), подекуди попри опір професійної спільноти [6].

Розглянемо затверджений у червні 2020 року професійний стандарт фахівця із соціальної роботи [17]. У ньому визначено, що основна мета професійної діяльності такого фахівця – це надання соціальних послуг забезпечення профілактики складних життєвих обставин або мінімізація наслідків/подолання складних життєвих обставин особам, сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самотійно їх подолати, у розв'язанні їхніх життєвих проблем. Таке визначення не сповна відповідає сучасному розумінню соціальної роботи, спрямованої не тільки на конкретних осіб чи сім'ї, а й на групи та громади, протидію дискримінації, забезпечення гендерної, екологічної та іншої рівності [26].

Від фахівця очікується наявність диплому бакалавру (що відповідає 6-му рівню Національної рамки кваліфікацій та першому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти) або магістра (7-й рівень Національної рамки кваліфікацій та другий цикли вищої освіти).

Стандарт визначає, що фахівець із соціальної роботи повинен володіти 11 загальними компетентностями (здатностями). Також на основі затвердженої Мінсоцполітики методики [14] розробники визначили комплекс із 11 трудових функцій, кожна з яких упередметнилася в комплексі із 47-ми компетентностей, які має опанувати фахівець.

Наприклад, трудова функція А (Виявлення у адміністративно-територіальній одиниці/територіальній громаді осіб/сімей, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах і потребують соціальної підтримки, надання соціальних послуг) опредметнена такими компетентностями, як:

1) здатність орієнтуватись в системі законів та нормативно-правових актів, що діють в сфері соціального захисту осіб/сімей, які перебувають у

складних життєвих обставинах та потребують соціальної підтримки і надання соціальних послуг, захисту прав дітей;

2) Здатність до розуміння сутності, значення напрямків, форм і методів та технологій соціальної роботи, організації та функціонування системи надання соціальних послуг на державному, регіональному, місцевому та індивідуальному рівнях;

3) здатність до участі у визначенні потреб населення адміністративно-територіальної одиниці/територіальної громади у соціальних послугах в межах повноважень тощо.

Сформульовані у такий спосіб компетентності скоріше нагадують деталізацію трудових функцій. До того ж, відповідно до зазначених компетентностей автори стандарту виокремили необхідний перелік лише знань, умінь і навичок фахівців як складників зазначених компетентностей. Хоча згідно з визначенням у статті 1 Закону України «Про освіту» «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [20], а Національною рамкою кваліфікацій, затвердженою в Україні ще у 2011 р. [15], компетентність має описуватись через чотири дескриптори.

Водночас в Україні у 2019 році затверджено освітні стандарти бакалавра та магістра соціальної роботи [18; 19]. Вони повинні були розроблятися на основі чинних на той момент кваліфікаційних характеристик [13] (в яких не визначено компетентності, а є лише описи типових професійних завдань та загальний перелік, що повинен знати фахівець) та методичних рекомендацій Міністерства освіти та науки України від 2016 р. [11], котрі попри назву мають імперативний, обов'язковий характер.

В стандарті вищої освіти першого бакалаврського рівня (2019) зі спеціальності 231 «Соціальна робота» зазначено, що цілями навчання є «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані задачі та прикладні проблеми соціальної сфери або у процесі навчання, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, що мають місце

в індивідуальному розвитку особистості, що передбачає застосування певних теорій та методів соціальної роботи і характеризується комплексністю та невизначеністю умов, та зорієнтованих на подальшу фахову освіту [18]. Досягнення зазначених цілей віддзеркалено через інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності, які за змістом відображають специфіку, предметну область спеціальності соціальна робота.

Аналіз виявив, що випускники закладу вищої освіти мають оволодіти цим комплексом загальних і спеціальних (фахових) компетентностей безвідносно до трудових функцій. Компетентності, що містяться в освітньому стандарті, більше узгоджені із сучасною вітчизняною теоретичною концептуалізацією соціальної роботи. При цьому вони не сповна відповідають глобальним підходам [25] (наприклад, у вітчизняному освітньому стандарті немає згадки про гендерну компетентність чи здатності до здійснення антидискримінаційної практики, які формують стрижень сучасної соціальної роботи).

Так, випускник бакалаврату за спеціальністю «Соціальна робота» має опанувати 35 компетентностей, продемонструвати 23 результати навчання [18]. При цьому 15 загальних компетентностей, окреслені стандартом, не видаються «інтегральними», вони формальні і, на нашу думку, мало вимірювані. Наприклад, компетентність «Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя» містить у собі цілий набір різнопланових навичок, компонування яких в одну компетентність виглядає не зовсім логічним. При розробленні освітніх програм, зокрема, при виборі освітніх компонентів, що мають забезпечувати формування зазначеної компетентності, складно визначити ту, яка б відповідала всім характеристикам. Це може призвести до формалізації вибору навчальних дисциплін. Такі ж загальні компетентності, як «Здатність вчитися і

оволодівати сучасними знаннями» та «Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків» фактично можуть стосуватися будь-якої дисципліни і будь-якого фаху, не мають сутнісного навантаження і їх неможливо оцінити.

Стандартом освіти передбачено опанування 20 фаховими компетентностями, водночас фахівець із соціальної роботи має виконувати 11 трудових функцій в межах 47 компетентностей згідно із професійним стандартом, сформованим у межах парадигми соціального забезпечення, а не розвивавальної соціальної роботи. Порівняння змісту цих компетентностей між собою видається надскладною інтелектуальною справою, оскільки трудові (професійний стандарт) і предметні (освітній стандарт) компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені. При цьому жоден із стандартів, ані професійний, ані освітній, не пропонує методології оцінювання результатів навчання/кваліфікацій, а окремих стандартів оцінювання в Україні немає.

ОБГОВОРЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ

Можемо констатувати очевидну неузгодженість вітчизняних підходів до визначення змісту і кількості компетентностей, які мають опанувати соціальні працівники. Хоча розроблення професійного стандарту має передувати появі освітнього, в Україні це відбулось навпаки. Одночасно із розробкою цих стандартів в країні набув чинності новий Закон «Про соціальні послуги», який також ставить певні фахові вимоги до соціальних працівників. Відтак не зрозуміло, яким набором вимог до компетентностей соціальних працівників слід користуватись тим, хто формує освітні програми. Вітчизняними освітніми від 2019 року, професійними від 2019-2020 років, глобальними чи європейськими (ESCO)? Чинне українське законодавство вимагає орієнтуватися на професійні стандарти, але ж вітчизняні напрацювання (довідники кваліфікаційних характеристик і нові професійні стандарти) не відповідають сучасним міжнародним тенденціям соціальної роботи і навіть почасти реальній українській практиці, наявній за межами державних установ соціального захисту, позиція яких

віддзеркалена у розроблених Мінсоцполітики стандартах. Наразі різноманіття підходів, яке наявне під час формування вимог до компетентностей, зумовлює неефективне застосування вимог стандартів у практиці соціальної роботи та в освіті.

Хоча потреба максимальної гармонізації набутої освітньої і відповідної професійної кваліфікації соціальних працівників видається зрозумілою, проте навряд чи можна буде цього досягнути без завершення процесу професіоналізації соціальної роботи, гуртування фахової та освітнянської спільнот, надання їм голосу у визначенні вимог та компетентностей, які відповідають вимогам часу, сучасним напрямам соціальної роботи та міжнародним практикам.

З нашого дослідження очевидно те, що наразі формування освітніх цілей здійснюється не тільки на рівні держави, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, що зумовлено змістовим наповненням міжнародних конвенцій та документів, на які орієнтується професійна спільнота соціальних працівників. Хоча у цілому мета соціальної роботи залишається незмінною та актуалізується шляхом сприяння соціальній та економічній справедливості, запобігання умовам, що обмежують права людини, усунення бідності та підвищення якості життя всіх людей на місцевому та глобальному рівнях, проте спостерігається незмінна глобальна тенденція до розширення сфери діяльності фахівців соціальної роботи, з'являються інноваційні технології, підходи, нові тренди в соціальній роботі [25].

Наразі у більшості європейських країн переглянуто і внесено корективи в освітні програми з метою створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні здобувачами відповідних компетентностей. Актуальною тенденцією можна вважати орієнтацію на ґрунтовне ідентифікування професійною спільнотою обмеженого набору компетентностей, які насправді вагомі та інтегровані. Далі відбувається впровадження цих компетентностей у зміст освіти та визначення конкретних показників для моніторингу якості освіти.

Наявні вітчизняні професійні стандарти потрібно постійно переглядати та коригувати відповідно до розвитку фаху соціальної роботи, а також оновлювати освітні програми, зважаючи на наявний міжнародний досвід та на власну прогресивну практику визначення затребуваності певних кваліфікацій (приклад такої практики може слугувати побудова моделі професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей [2; 3]).

ВИСНОВКИ

Компетентнісно-орієнтований підхід у професійній освіті передбачає переорієнтацію з процесу на результат у його діяльнісному вимірі та може слугувати одним із дієвих засобів реформування та удосконалення якості професійної підготовки соціальних працівників.

Проведене дослідження виявило, що у міжнародній практиці формування професійних компетентностей застосовують послідовний процес стандартизації, який розпочинається з визначення меж певної професії, потрібних кваліфікацій, а далі формуються професійні стандарти, освітні стандарти та стандарти оцінювання (кваліфікаційні стандарти). Стандарти містять вимоги до компетентностей, якими мають володіти працівники певної кваліфікації.

Міжнародні організації намагаються структурувати базові (загальні) та професійні компетентності відповідно до власних уявлень про те, якими інтегральними характеристиками мають володіти працівники. У соціальній роботі немає імперативних професійних стандартів на глобальному рівні, наявні лише документи рекомендаційного характеру. Це дає змогу окремим країнам формувати вимоги до компетентностей соціальних працівників самостійно. У європейських країнах це роблять з огляду на Європейську рамку кваліфікацій та Класифікатор ESCO. У США професійною асоціацією визначено дев'ять компетентностей, які мають продемонструвати ті, хто закінчує освітні програми, та складає ліцензійні іспити на доступ до професії.

В Україні наявний виразний дисбаланс між професійними та освітніми стандартами. Це зумовлено як порушенням стандартного процесу визначення професійних компетентностей (освітні стандарти розроблялись раніше за професійні), методологічними розбіжностями у формуванні професійних та освітніх стандартів, застарілістю уявлень щодо призначення фахової соціальної роботи та зосередженості професійного стандарту на діяльності відомчої мережі установ соціального захисту.

Розробникам вітчизняних проєктів професійних, освітніх, оцінювальних (кваліфікаційних) стандартів з метою гармонізації вимог до діяльності соціальних працівників необхідно узгодити кількісний склад, зміст, структуру та підходи до розуміння стрижневого поняття нормотворення – «професійна компетентність».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко, А., & Горбунова-Рубан, С. (2019). Підготовка соціальних працівників в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *SOCIOПРОСТІР*, (8), 35-40. Доступно з <https://periodicals.karazin.ua/socioprostir/article/view/12776>
2. Байдарова, О., Карагодіна, О., Кликова, П. (2019). Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, (1), 42-59.
3. Байдарова, О., Карагодіна, О., Федченков В. (2020). Чи відповідна модель професійних компетентностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, (1), 80-96.
4. Діденко, Н.Г., ред. (2012). Європейська політика і соціальне партнерство в ЄС: довідник. Донецьк: ДонДУУ.
5. Дударьов В. В. (2015). Професійна компетентність соціальних працівників: методи управління. *Грані*, (4), 27-32.
6. Звернення учасників круглого столу «Професійні стандарти соціальної роботи в Україні: Quo Vadis» (Київ, 1.11.2018 р.)
7. Ілініч, С. Ю., Ляшкова, Н. О. (2016). Професійна компетентність фахівців соціальної сфери як соціодидактична проблема. *Збірник наукових праць*

- Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2016, (26), 85-97.
8. Лозовецька, В.Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.
 9. Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М. Ваніна, Н. М. Колісник, Н. В. (2018). Стандартизація професійної освіти на основі компетентнісного підходу. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (5), 32-35.
 10. Мельник С.В., Матросов В.Д., Сташкін Т.О., Косухіна Т.В. (2012). *Методичні рекомендації щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом*. Луганськ: ДУ НДІ соціально-трудових відносин.
 11. *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2016 р. № 600. Доступно з: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstvaosviti-i-nauki-ukrayini/metodichni-rekomendaciyi-vo>
 12. *Національний класифікатор. Класифікатор професій України ДК 003:2010*: Затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28.07.2010 № 327. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
 13. Про затвердження Випуску 80 "Соціальні послуги" Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників: Наказ Міністерства соціальної політики України від 29 березня 2017 р. N 518. Доступно з: <https://ips.ligazakon.net/document/FN034167>
 14. Про затвердження *Методики розроблення професійних стандартів*: Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18#Text>
 15. Про затвердження *Національної рамки кваліфікацій*: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
 16. Про затвердження *порядку розроблення та затвердження професійних стандартів*: Постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF#Text>
 17. Про затвердження *професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи»*: Наказ Мінекономполітики від 20.06.2020 р. № 1179. Доступно з: <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=bcfc03e8-f801-44e7-835c-17bc19a68f70>

18. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти*: наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. Доступно з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>
19. *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*: наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 556. Доступно з: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>
20. *Про освіту*: Закон України №2145-VIII від 05.09.2017 р. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
21. *Про соціальні послуги*: Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
22. *Про соціальні послуги*: Закон України від 19 червня 2003 р. № 966-IV. Доступно з: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>.
23. *Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю*: Закон України № 2558-III від 21.06.2001. Доступно з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2558-III>
24. Пуховська, Л. П., Ворначев, А. О., Мельник, С. В., Кравець, Ю. І. (2014). *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою*. Київ: НВП Поліграфсервіс.
25. Семигіна, Т. (2020). *Сучасна соціальна робота*. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму.
26. Семигіна, Т. (2105). Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. Вісник АПСВ, (1), 6-11.
27. BASW (2020). Professional Capabilities Framework (PCF). Retrieved from: <https://www.basw.co.uk/social-work-training/professional-capabilities-framework-pcf>
28. CSWE (2015). *Educational Policy and Accreditation Standards*. Retrieved from: <https://www.cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2015-EPAS/2015EPASandGlossary.pdf.aspx>
29. Deutscher Berufsverband Für Sozialarbeit (2020). Sozialarbeiter_in / Sozialpädagoge_in. Retrieved from: <https://www.dbsh.de/profession/berufsbilder/sozialarbeiter-in-/sozialpaedagoge-in.html>

30. European Commission (2013). ESCO: European Classification of Skills, Competences, Qualifications and Occupations. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
31. European Union (2017). The European Qualifications Framework (EQF). Retrieved from: <https://europa.eu/europass/en/european-qualifications-framework-egf>
32. IASSW, IFSW (2020). Global Standards for Social Work Education And Training. Retrieved from: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>
33. Rogushina, J. & Priyma, S. (2017) Development of methods for support of qualification frameworks transparency based on semantic technologies. Information Technologies and Learning Tools, (59:3), 201–210.
34. Talentia Union of Professional Social Workers (2020). Recommendations for division of tasks. Retrieved from: <https://www.talentia.fi/en/about-us/talentias-recommendations/recommendations-for-division-of-tasks/>

Тетяна Семигіна, Олена Карагодіна (2020)

ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ ДУАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Опубліковано:

Семигіна Т.В., Карагодіна О.Г. Переваги та виклики дуальної освіти у соціальній роботі. *Impatto dell'innovazione sulla scienza: aspetti fondamentali e applicati*: Raccolta di articoli scientifici «ΛΟΓΟΣ» con gli atti della Conferenza scientifica e pratica internazionale (T. 2). Verona: Piattaforma scientifica europea, 2020. P. 59-61. URL: <https://bit.ly/3a165fL>

Законом України «Про освіту» (2017 р.) передбачено можливість впровадження дуальної форми здобуття освіти. Відтак на договірних умовах здобувачі можуть поєднувати навчання в закладах вищої освіти з навчанням в установах та організаціях, що, відповідно до задуму законодавця, забезпечуватиме кращі можливості для набуття професійних компетентностей і, водночас, кваліфікації. В розвиток цієї ідеї в жовтні 2018 р. розпорядженням Кабінету Міністрів України схвалено Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. У ній зазначено, що організатори освітніх програм можуть скористатися різними моделями розподілу годин та узгодження змісту навчання. Втім основною є блочна модель, за якою години розподіляються між закладом освіти та підприємством/організацією за блоками (тижні, місяці). Здобувачі ж для навчання в такий спосіб укладають тристоронній договір із закладом вищої освіти та роботодавцем, що в нормує права та обов'язки трьох суб'єктів освітнього процесу.

Ця розвідка має на меті розглянути специфіку впровадження ідей дуальної освіти у підготовці соціальних працівників. Вона ґрунтується на аналізі документів, результатах інтерв'ювання 12 викладачів, які займаються організацією практики в 7 закладах вищої освіти України, рефлексії власного професійного досвіду та комунікації з представниками соціальних закладів.

Насамперед відзначимо, що для соціальної роботи концепція дуальної освіти видається дуже важливою. Попри потужний розвиток теоретичного підґрунтя, основу професійної діяльності становить взаємодії з особами, які потребують певної допомоги чи підтримки – особливого виду «втручання», або безпосередньої практичної активності. Але, як засвідчують отримані нами дані [3], в освітніх програмах підготовки бакалаврів соціальної роботи в українських ЗВО у середньому практиці відведено мізерна частка годин – 8,5% від загального обсягу освітньої програми у 240 кредитів ЄКТС (від 20,6% у Київському університеті імені Бориса Грінченка до 1,9% в Одеському національному політехнічному університеті).

Дуальна форма освіти може надати змогу студентам посилити практичну складову навчання, опанувати ті навички й компетентності, які є затребуваними на нинішньому ринку соціальних послуг. Так, О. Купенко [1] звертає увагу на потребі формування проектної компетентності, а також наголошує на актуальності впровадження дуальної форми освіти через підсистеми академічного, професійного, студентського наставництва (менторства). Водночас нова для України форма освіти покликана розв'язати проблему недостатнього рівня готовності випускників ЗВО до самостійної професійної діяльності на перших робочих місцях, що відповідають здобутій освіті.

Як засвідчують проведені інтерв'ю, дуальна освіта розглядається як гнучкіша форма організації навчання, що може сприяти залученню до ЗВО тих практиків соціальної роботи, які не мають фахової освітньої підготовки. Йдеться як про представників об'єднаних територіальних громад, де наразі втілюються інноваційні соціальні проекти, так і про мережу громадських об'єднань, наприклад, ВІЛ-сервісних організацій, організацій з надання допомоги особам з хімічними залежностями, порушеннями психічного здоров'я, колишнім учасникам бойових дій, де працюють парапрофесіонали соціальної роботи.

Для належної реалізації ідей дуальної освіти повинні існувати певні передумови: нормативна регламентація з питань організації освітнього

процесу у ЗВО:у деяких закладах уже схвалено відповідні Положення; методичні розробки щодо дуальної освіти, програми дисциплін, орієнтовані на завдання, які студенти мають виконати під час перебування в організації, підготовлені інструктори/ментори, які працюють в сервісних організаціях.

Попри визначену Концепцією етапність впровадження дуальної освіти, на сьогодні її реалізація у навчанні соціальних працівників бачиться досить проблемною з огляду на цілу низку чинників. На думку опитаних викладачів і представників сервісних організацій, ЗВО мають слабкі зв'язки з базами практики, у студентів та викладачів бракує мотивації до переходу на нову форму навчання, частина студентів освітніх програм із соціальної роботи орієнтовані здебільшого на здобуття вищої освіти як такої, і не мають стійких настанов на роботу за фахом після закінчення ЗВО. Обмеженнями є й орієнтованість освітніх закладів на наявність повноформатних груп, дотримання нормативів щодо навантаження викладачів, які унеможливають індивідуалізацію навчання. За останніми спостереженнями, впровадження принципів індивідуалізації навчання, студентоцентрованого підходу, забезпечення умов для гнучкої освітньої траєкторії здобувачів все ще залишаються проблематичними через недосконалість і суперечливість нормативної бази вищої освіти та вимог до ліцензування й акредитації освітніх програм. Якщо йдеться про дуальну освіту, то є доволі очевидним – якщо на практичну складову навчання припадатиме більше 50% обсягу освітньої програми, а для її реалізації залучатимуться практики, склад науково-педагогічних працівників такої програми не відповідатиме вимогам чинних нормативних документів.

Критично важливим видається наявність інституційного забезпечення дуальної освіти: податкові пільги для роботодавців, адекватні оцінювальні та професійні стандарти, доплати інструкторам (менторам у соціальних закладах); фаховий контроль і належні вимоги до входження у професію на основі кваліфікаційного іспиту у незалежному екзаменаційному центрі.

Наш аналіз підтверджує результати іншого дослідження, проведеного колегами із Сумського державного університету [2], що стосуються складової практичного навчання: (1) підприємства та організації не завжди готові брати на тривалий період роботи студентів на умовах оплати праці, (2) роботодавці мають разом із ЗВО відпрацювати ті інноваційні педагогічні технології, які відповідають вимогам дуальної освіти.

Отже, дуальна освіта має багато переваг для подальшої професіоналізації соціальної роботи в Україні, посилення практичної складової підготовки соціальних працівників. Але для реалізації концепції дуальної освіти має бути доопрацьована та затверджена відповідна нормативна база, розроблено методичне забезпечення процесу навчання в установах (організаціях) соціальної роботи, проведене навчання потенційних інструкторів/менторів і відпрацьовано механізми сталої взаємодії між всіма суб'єктами освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Купенко, О.В. (2019). Особливості формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи в умовах впровадження дуальної форми освіти. *Sciences of Europe*, 45: 12-16.
2. Сидоренко, О.П., ред. (2019). *Принципи організаційного та методичного забезпечення практичної складової в рамках реалізації дуальної моделі освіти (старт в умовах багатьох невизначеностей)*. Суми: СумДУ, 2019.
3. Semigina, T. (2020). Arrangement of the social work students' field education: the experience of Ukraine. *Pedagogical concept and its features, social work and linguology*. Dallas: Primedia eLaunch LLS.

Тетяна Семигіна (2020)

ФОРМУВАННЯ В УКРАЇНІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ КВАЛІФІКАЦІЙ: ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФАХОВОЇ СПІЛЬНОТИ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Опубліковано:

Семигіна Т.В. Формування в Україні національної системи кваліфікацій: завдання для фахової спільноти із соціальної роботи. *Партнерство роботодавця та закладу вищої освіти: підготовка конкурентоспроможного фахівця у галузі соціальної роботи*. Зб.тез (28 жовтня 2020 року, Київ) / за ред. О. В. Чуйко. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2020. С. 57-59. URL: <https://bit.ly/3dVEDx5>

З ухваленням в Україні Закону «Про освіту» (2017 рік) відбувається становлення національної системи кваліфікацій. Ця система виходить за межі державної політики освіти, оскільки система являє собою взаємодію освіти, передовсім освіти дорослих, ринку праці та інтересів ширшого суспільства.

Сучасні національні системи кваліфікацій базуються на концепції результатів навчання та на механізмах перевірки результатів неформального навчання, котре може тривати впродовж усього життя. Для оцінки результатів навчання і присвоєння кваліфікацій застосовують професійні стандарти, розробниками яких виступають практики, тобто ті, хто керуватиметься стандартом у роботі. Формування та забезпечення ефективної діяльності цих елементів потребує належного застосування інструментів державного регулювання, унормування правил взаємодії між різнорівневими гравцями системи професійних кваліфікацій.

У 2019 році в Україні було створено Національне агентство кваліфікацій (НАК) як публічний колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері кваліфікацій. По суті НАК є одним із інститутів соціального діалогу (власне, принципи соціального партнерства закладені в основу формування схожих інституцій у європейських країнах).

Ключовими напрямками першого етапу діяльності НАК стали:

- налагодження комунікації та інституційних зв'язків з вітчизняними та закордонними стейкхолдерами системи професійних кваліфікацій;
- формування правового та інституційного поля діяльності кваліфікаційних (екзаменаційних) центрів, де можна підтвердити професійну кваліфікацію;
- ініціювання перегляду процедур розробки професійних стандартів;
- робота над запуском національного реєстру кваліфікацій;
- опрацювання наявних підходів до прогнозування потреб ринку праці у кваліфікаціях та проведення аналітичної роботи з вивчення поточного попиту на професійні кваліфікації тощо;
- розроблення дорожньої карти щодо реформування Класифікатора професій;
- відпрацювання методології розроблення галузевих (секторальних) рамок кваліфікацій тощо [2].

Водночас в Україні продовжує діяти ціла низка нормативно-правових актів, які частково регулюють цю систему, однак є застарілими, надмірно бюрократичними та не відповідають динамічній моделі професійної освіти у широкому сенсі, не узгоджені із загальноєвропейськими практиками.

Так, підходи до формування освітніх та професійних стандартів не узгоджені між собою, наповнення професійних стандартів не відповідає Національній рамці кваліфікацій (хоча рамка наповнюється якраз завдяки кваліфікаціям та стандартам).

Наприклад, професійний стандарт фахівця із соціальної роботи (затверджений у 2020 році) визначає, що такий повинен фахівець повинен мати ступінь бакалавра та володіти 11 загальними компетентностями. На додаток до цього розробники визначили комплекс із 11 трудових функцій, кожна з яких упередметнилася в комплексі із 47-ми компетентностей, які має опанувати фахівець. А згідно зі стандартом вищої освіти (2019 року) випускник бакалаврату за спеціальністю «Соціальна робота» згідно має опанувати 35 компетентностей, продемонструвати 23 результати навчання. Трудові (професійний стандарт) і предметні (освітній стандарт) компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені. При цьому жоден зі стандартів – ані професійний, ані освітній – не пропонує методології оцінювання результатів навчання/кваліфікацій, тобто виявлення набутих компетентностей [3].

Якою може бути роль фахової спільноти соціальних працівників?

На часі – формування галузевої ради з питань професійних кваліфікацій у соціальній роботі (такі ради діють в Україні в інших галузях, але не в соціальній роботі). Ці ради, зазвичай, створюються за ініціативи організацій роботодавців. І тут постає питання – а хто ключовий роботодавець у нашій сфері? Хто має ініціювати формування галузевої ради?

Доцільно було б вивчити міжнародний, зокрема польський, досвід формування секторальних/галузових рамок кваліфікацій, а потім ініціювати розроблення секторальної рамки кваліфікацій для української соціальної роботи. Тут слід підтримати думку Ю. Рашкевича, що розробляти цю рамку мають не «функціонери», а викладачі-предметники та практики, і вона повинна формулюватися зрозумілою для практичного запровадження мовою та бути досить стислою (рекомендований обсяг – одна сторінка для кожного рівня освіти) [1]. У нашому випадку – не представники Мінсоцполітики, а практики соціальної роботи повинні визначати наповнення дескрипторів галузевої рамки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рашкевич Ю.М., Андрейчук С.К. Секторальні рамки кваліфікацій як інструмент узгодження дескрипторів європейських мета-рамок та побудови профілів освітніх програм. *Міжнародний науковий вісник*. 2015. Вип. 1(10). С. 41-64.
2. Семигіна Т. В., Баланюк Ю. В. Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. *The system of public administration in the context of decentralization of power*. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. С. 129-146.
3. Семигіна Т.В., Пожидаєва О.В. Формування компетентностей соціальних працівників: міжнародна та локальна практика. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.05>

Тетяна Семигіна (2020)

ПОЛІТИКА ЩОДО КВАЛІФІКАЦІЙ В УКРАЇНІ: ЧИ СПРИЯЄ ВОНА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ?

Опубліковано:

Семигіна Т.В. Політика щодо кваліфікацій в Україні: чи сприяє вона професіоналізації соціальної роботи?. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика професійного й особистісного розвитку соціального працівника*: Мат. X Міжнар. наук.-практ. конф. (18 грудня 2020 року, м. Київ). Київ: Піра-К, 2020. С. 216-219. URL: <https://bit.ly/3gOFmls>

В Україні триває розбудова національної системи кваліфікацій (під «кваліфікацією» мається на увазі визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей [1]). Тобто йдеться не про компетентності, здатності або певні особистісні якості як такі, а саме про вимірюваність наслідків опанування чимось і офіційне документування цього факту.

Потреба у розвитку такої системи зумовлена тим, що трансформація ринку праці та потреби розвитку людського капіталу висувають безпрецедентні вимоги до системи освіти [3]. Також це відповідає Угоді про Асоціацію з ЄС, до одного із ключових напрямів якої можна віднести гармонізацію систем підтвердження та взаємовизнання професійних кваліфікацій. Що це означає для соціальної роботи, яка є новою професією в Україні? Ця розвідка покликана дати коротку відповідь на це складне питання.

Слід загадати, що підвалини національної системи кваліфікацій закладені в Законі України «Про освіту», ухваленому у 2017 році (окреме законодавство щодо вітчизняної системи кваліфікацій намагались ухва-

лити, починаючи з 2007 року, але донині цього не відбулось). За визначенням, наведеним в освітянському законодавстві, така система являє собою сукупність інституцій і правових норм, які регулюють процеси формування освітніх та/або професійних вимог до осіб, відповідно до потреб суспільства та ринку праці, оцінювання кваліфікаційного рівня. До компонентів національної системи професійних кваліфікацій відносять: Національну та галузеві рамки кваліфікацій, професійні стандарти, інституції, котрі формують та впроваджують політику у сфері професійних; інституції, що відповідають за розроблення та контроль за дотриманням стандартів, інституції, які здійснюють валідацію професійних кваліфікацій, їх присвоєння та визнання кваліфікацій, здобутих в інших країнах, тощо [2; 3].

Національну рамку кваліфікацій в Україні впроваджено в 2011 році, і вона зазнавала численних змін. У 2017 році ухвалено Порядок розроблення та затвердження професійних стандартів (який виразно пов'язаний із застарілим та нечутливим до змін на ринку праці Класифікатором професій) та Методичні рекомендації щодо розроблення освітніх стандартів. Хоча професійні стандарти мають лягати в основу стандартів освітніх, але методики розроблення цих двох типів стандартів суттєво різняться. При цьому також чинними залишаються «кваліфікаційні характеристики», передбачені Кодексом законів України про працю та Класифікатором професій.

Соціальна робота в Україні вважається відносно новим видом професійної діяльності та новою освітньою спеціальністю. Вона, з одного боку, ґрунтується на просунутих міжнародних теоріях, сучасних знаннях і навичках, а, з іншого боку, успадкувала патерналістичні заклади радянської системи соціального забезпечення і філософію «соціальної патології», для яких компетентності розвивальної моделі соціальної роботи не потрібні. І цей розрив яскраво унаочнюється відмінностями між освітніми та професійними стандартами, які розроблювались та затверджувались майже одночасно.

В Україні, на відміну від європейських країн, соціальна робота не належить до так званих регульованих професій, на доступ до яких потрібно складати професійний, кваліфікаційний іспит та отримувати відповідну ліцензію. Такі іспити, зазвичай, проводять професійні саморегулювні асоціації і вони ж розробляють стандарти, а також підходи до оцінювання, за якими вимірюють компетентності, які становлять основу певної кваліфікації. В Україні перевірка рівня компетентностей соціальних працівників належить до функцій тих організацій, в яких вони працюють, можливостей офіційно підтвердити професійну кваліфікацію соціального працівника на основі професійного досвіду немає.

У **табл.1.** узагальнено ключові виклики розвитку в Україні системи професійних кваліфікацій для соціальної роботи як фаху.

Таблиця 1

Проблеми розвитку професійних кваліфікацій для соціальної роботи

(Не)узгодженість освітніх та професійних стандартів	Суб'єктність професійних стандартів	Кваліфікаційні вимоги до соціальних працівників
- Професійний стандарт «Фахівець із соціальної роботи» (2020 р.): 11 загальних компетентностей + 11 трудових функцій (47 компетентностей) - Стандарт вищої освіти підготовки бакалавра із соціальної роботи (2019 р.): 35 компетентностей, 23 результати навчання - Компетентності концептуально і термінологічно неузгоджені	- На 27.10. 2020 р. затверджено 8 стандартів, які стосуються професій, пов'язаних з наданням соціальних послуг - Основний суб'єкт розробки – Інститут праці та зайнятості населення Мінсоцполітики - Чи відповідають стандарти сучасним уявленням про соціальну роботу або ж концепції «соцзабезу»?	- Довідник кваліфікаційних вимог «Соціальні послуги» містить застарілу термінологію, неприйнятну у сучасній соціальній роботі - В Україні відсутнє ліцензування соціальних послуг і реєстрація/ліцензування соціальних працівників, не проводяться кваліфікаційні іспити на доступ до професії

В нашій країні основним гравцем політики щодо кваліфікацій у галузі соціальної роботи залишається держава в особі Міністерства соціальної політики та його структурних підрозділів. Це також зумовлює консервування професійних стандартів (а за ними – і освітніх стандартів) у парадигмі «соціального забезпечення», гальмує справжню професіоналізацію соціальної роботи, її відповідність загальним європейським тенденціям розвитку фаху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України № 2145-VIII від 5.09.2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> .
2. Семигіна Т.В. Формування в Україні національної системи кваліфікацій: завдання для фахової спільноти із соціальної роботи. *Партнерство роботодавця та закладу вищої освіти*. Київ: КНУТШ, 2020. С. 57-59.
3. Семигіна Т. В., Баланюк Ю. В. Розвиток в Україні механізмів державного регулювання системи професійних кваліфікацій. *The system of public administration in the context of decentralization of power: Collective monograph*. Riga : Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. С. 129-146.

Ольга Байдарова, Олена Карагодіна,
В'ячеслав Федченков (2020)

ЧИ ВІДПОВІДНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПОТРЕБАМ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ЗАХИСТУ ПРАВА ІНТЕРЕСІВ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ?

Опубліковано:

Байдарова О., Карагодіна О., Федченков В. Як Чи відповідна модель професійних компетен-тностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2020. № 1-2. С.80-96.

ВСТУП

Соціальна робота з сім'ями та дітьми є одним з основних напрямків діяльності соціальних служб в Україні. Наразі відчувається брак компетентних спеціалістів у сфері охорони дитинства, захисту прав та забезпечення найкращих інтересів дітей, серед яких, працівники служб у справах дітей та центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, а також низки недержавних організацій, які опікуються проблемами вразливих категорій дітей та сімей із дітьми. Особливого значення наявність таких підготовлених фахівців набуває в контексті адміністративної реформи, що передбачає зміцнення фінансових можливостей громад та передання їм повноважень визначати потреби у соціальних послугах і планувати їх розвиток. В умовах децентралізації саме територіальні громади мають узяти на себе відповідальність за безпеку, благополуччя, добробут дітей, своєчасну підтримку вразливих сімей з дітьми.

Втім, як зазначається в Альтернативному звіті про дотримання Україною положень Конвенції ООН про права дитини за період з 2011 по 2018 роки [1], проведення реформи децентралізації призвело до зниження якості соціальних послуг для дітей, а в деяких об'єднаних територіальних громадах — до позбавлення населення таких послуг, як супровід сімей у складних життєвих обставинах, забезпечення альтернативним доглядом дітей, роботи з вразливими групами дітей тощо. З 2017 року на об'єднані територіальні громади (ОТГ) покладаються обов'язки захисту прав дитини як на орган опіки та піклування [9]; служба у справах дітей є структурним підрозділом органу опіки та піклування — виконкому місцевої (сільської, селищної ради, у тому числі ОТГ), на неї покладається безпосереднє ведення справ щодо дітей, а дорадчим органом із питань дітей виступає комісія з питань захисту прав дитини. Відтак постала серйозна проблема передачі повноважень у питаннях захисту прав дитини від районних держадміністрацій (які невдовзі мають припинити своє функціонування) до ОТГ, а також здатності останніх взяти на себе відповідальності за забезпечення захисту прав дітей, зокрема, через створення відповідних служб та посад фахівців із соціальної роботи.

За даними зі щорічної доповіді Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан додержання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні за 2018 рік [17, с.44- 55], найчастіше порушуються права дитини на утримання батьками та їхнє піклування й турботу, на виховання в сім'ї, на захист від насильства (в сімейному та шкільному середовищі), на освіту, життя та охорону здоров'я. Ризики порушення прав дітей в Україні підсилені реформою деінституціалізації, яка наразі триває; відсутністю належної роботи щодо ідентифікації дітей як можливих жертв домашнього насильства і торгівлі людьми; недостатнім розвитком системи підтримки сімей та дітей, що спричиняє небезпеку роз'єднання родин та зменшує шанси повернення дитини в сім'ю, якщо вона виховується в інтернатному закладі; проблемним становищем новостворених інклюзивно-ресурсних центрів, труднощами організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах та ін.

Одним із ключових чинників низької ефективності діяльності у цій сфері є недостатня кваліфікація кадрів. Зокрема, в уже згадуваному Альтернативному звіті зазначається, що у закладах вищої освіти, які готують педагогів, соціальних працівників та інших фахівців сфери забезпечення та захисту прав дітей, не приділяється увага навчанню правам дитини. Спеціалісти, які працюють в інтересах дітей, не обізнані щодо положень Конвенції, стандартів, які нею встановлюються, та механізмів захисту. Відтак Уповноважений ВРУ з прав людини рекомендує Міністерству соціальної політики України, Міністерству освіти і науки України провести підвищення кваліфікації кадрів, які працюють в закладах соціального захисту дітей, органів і служб у справах дітей, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді [17, с.45]. Українські неурядові організації-автори Альтернативного звіту наголошують на необхідності створення системи професійної підготовки спеціалістів сфери захисту дітей з регулярним, доступним, послідовним навчання всіх працівників, а також на впровадженні порядку формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців для надання послуг дітям та сім'ям на рівні громад, підготовку фахівців сфери захисту прав дітей [1].

Таким чином, перед науковою і професійною спільнотами соціальної роботи в Україні, суб'єктами формування і реалізації соціальної політики та політики в сфері освіти постає низка викликів, що стосуються забезпечення якості кадрового потенціалу установ соціальної роботи. Хоча проблеми професійної підготовки соціальних працівників досить активно обговорюється у вітчизняних наукових публікаціях, в тому числі у контексті застосування компетентнісного підходу [4; 6; 7; 13; 14; 16], в Україні бракує ґрунтовних наукових досліджень, що дозволяють оцінити потреби фахівців у професійному навчанні та їхні настанови на професійний розвиток, зокрема у сфері соціальної роботи із захисту прав та інтересів дітей.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОКУМЕНТІВ І ПУБЛІКАЦІЙ

Компетентнісний підхід є основою для формування системи навчання спеціалістів відповідно до потреб ринку праці. Як зазначає Р. Toland [24], компетентнісні моделі протягом останніх тридцяти років широко застосовуються у розробці та оцінці навчальних модулів у США, Новій Зеландії, Австралії та Великобританії. Нині навчання на основі компетентностей (Competency-based training, або СBT) — популярна тенденція розвитку програм підготовки та підвищення кваліфікації працівників соціальних служб. Теоретичні основи СBT виникли ще на початку XX століття, проте активне функціонування терміну «заснований на компетенції» («competency-based») пов'язане із впровадженням цієї концепції у середині 1960-х років у системі освіти США [21, с. 30)]. Інтерес до СBT педагогів із соціальної роботи посилюється з розвитком законодавства про регулювання професійної діяльності у галузі соціальної роботи, зокрема, ліцензування практики, що, крім вимог до спеціальних навчальних досягнень, містить вимоги до компетентності заявника на ліцензію.

Останніми роками заснована на компетентностях освіта набула повсюдної популярності й привернула увагу науковців, політиків та топ-менеджерів, відповідальних за розвиток соціальної сфери. Проте щодо багатьох аспектів цієї парадигми все ще бракує згоди. Одні вважають компетентнісний підхід гідною відповіддю на вимогу вдосконалення в сфері освіти та навчання, інші розцінюють його як обмеження. Протилежні точки зору на тему компетентнісної освіти та навчання дорослих походять, головним чином, із Сполученого Королівства та Австралії, де було більше часу для її апробування [24]. Оскільки компетентнісний підхід дозволяє чітко визначити та розробити послідовний навчальний план, він є особливо ефективним, передусім, у підготовці працівників-початківців до виконання конкретних, специфічних робочих завдань. Втім його ефективність нижча у роботі з досвідченими людьми або з менш конкретним контентом, що важко піддається упорядкуванню або ґрунтується на результатах експертизи. Практики, які використовують і просувають

компетентнісне навчання, повинні розуміти сильні та слабкі сторони цього підходу, а також цінності й філософію, на якій базується дана модель, оскільки вона доволі жорстко регламентує забезпечення й розвиток навчання [21].

Методологія розробки моделі та методичні аспекти оцінки професійної компетентності досі є дискусійними. Напрацювання моделі компетентності спеціаліста, формування набору відповідних компетенцій є складним, багатоступеневим процесом, що передбачає залучення різних груп основних зацікавлених сторін [19; 20]. Практики моделювання компетентностей різняться у професійних та академічних колах, а сам процес розробки моделі компетентності спеціаліста не завжди відповідає жорстким рамкам наукової обґрунтованості, однак його результати при цьому не втрачають своєї цінності, передусім, коли йдеться про вирішення прикладних завдань організаційного розвитку та управління персоналом.

Технологія розробки моделі компетенцій містить детальний аналіз професійної діяльності; виявлення характеристик успішної і неуспішної поведінки експертними методами (структуроване інтерв'ю, робочі групи, метод критичних інцидентів, метод репертуарних решіток); змістове групування первинних характеристик; визначення компетенцій та їх індикаторів [15]. У колективній праці Michael A. Campion and et. представлено описи деяких найкращих практик моделювання компетентностей, розділених на 3 тематичні області: аналіз інформації про компетентність, організація і подання інформації про компетентність та використання інформації про компетентність [18].

До чинників розбіжності у поглядах на впровадження компетентнісного підходу відносять особливості трактування, бачення структури, динаміки й оцінки професійної компетентності в практиці управління людськими ресурсами порівняно зі сферою фахової освіти. Хоча модель компетенцій є визнаним інструментом оцінки професійної придатності, методичні прийоми її розробки і ступінь деталізації можуть по-різному трактуватися представниками освітніх закладів та сфери

практики. В освіті для оцінки професійної компетентності звертаються до аналізу цільових (соціально-професійних) функцій певної професії або споріднених груп професій. Ці функції виявляються в процесі професіографічного дослідження чи за результатами експертних оцінок і застосовуються для визначення “еталонного” складу компетенцій майбутнього фахівця. Відповідно, розроблені моделі мають узагальнений характер і не можуть враховувати особливості діяльності окремих організацій. У розумінні ж фахівців з управління людськими ресурсами модель компетенцій – це так званий портрет “ідеального працівника”, який інтегрує всі здібності та якості, потрібні для успішної роботи на конкретному робочому місці саме в цій організації. В організації модель компетенцій використовується як база для порівняння при прийнятті ключових управлінських рішень стосовно персоналу [15, с. 123-124].

Модель компетенцій являє собою структуровану сукупність окремих компетенцій, або кластерів компетенцій, необхідних для ефективної діяльності на певній посаді. Ті компетенції, які не можна оцінити за об’єктивно вимірюваними показниками, описуються через позитивні та негативні індикатори, тобто характерні приклади успішної чи неуспішної поведінки, що спричиняють певні професійні результати. Подібною логічної схеми у застосування компетентнісного підходу в навчанні та підтримці працівників, які відповідають за безпеку та добробут дітей, дотримувались фахівці Інституту соціальних послуг (IHS) в Коламбусі, штат Огайо, США [23]. Розроблена IHS модель компетентності фахівців у сфері захисту прав дітей довела свою ефективність: її адаптували і впровадили понад 36 інших штатів та кілька провінцій Канади. Вона включає набір компетентностей та їх складників – компетенцій, тобто знань, навиків та ціннісних ставлень, потрібних для виконання робочих завдань на рівні “кращих практик”. Дана модель була одним з основних джерел для оригінального списку компетентностей, напрацьованих українськими експертами для формування базових компетентностей професійної підготовки “ключових гравців” сфери захисту прав дітей в Україні – працівників ССД та ЦСССДМ [2]. На впровадження цієї моделі з урахуванням потреб користувачів спрямовані подальші зусилля авторів.

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Загальний дизайн дослідження. Дослідження сплановане та проведене в межах проекту МГО “Міжнародний центр розвитку і лідерства” (2018-2020 рр.), спрямованого на розробку та опробування моделі професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей. В ході проекту передбачалось визначити основні компоненти моделі та визначити ставлення до неї практиків сфери захисту дітей.

На першому етапі роботи в результаті аналізу досвіду IHS, українського законодавства, а також напрацювань групи провідних національних експертів створено робочу версію моделі базової компетентності працівників сфери захисту прав та інтересів дітей. Це список з 26-ти здатностей, розподілених за 7-ма тематичними блоками, що охоплюють всі головні обов’язки та цілі діяльності працівників [2, с. 53].

Дана публікація відбиває зміст наступного етапу проекту, що полягаву оцінці ставлення практиків до розробленої моделі та визначенні їхніх потреб у навчанні, базованому на компетентнісному підході. У розробці дизайну цього фрагменту автори орієнтувались на сучасні рекомендації з проведення масштабних опитувань [3; 22]. Анкетування мало підтвердити або спростувати припущення про відповідність розробленої моделі актуальній практиці в сфері захисту прав та інтересів дітей та потребам її працівників у професійному розвитку. В процесі опитування передбачалось:

- 1) з’ясувати думку працівників сфери захисту прав дітей про адекватність, або життєздатність розробленої моделі;
- 2) визначити володіння компетентностями і потреби працівників у їх розвитку в залежності від їхніх професійних характеристик;
- 3) виявити ціннісні настанови працівників і зв’язок цих настанов зі ставленням до моделі та потребами у навчанні.

Формування вибірки. Респондентами визначено працівників ЦСССДМ і ССД — двох основних структур Міністерства соціальної політики України, що відповідають за надання соціальних послуг сім'ям та дітям, а також працівників профільних неурядових організацій. Формування вибірки утруднювалось браком інформації про генеральну сукупність, обмеженням матеріальних та часових ресурсів. Відтак включенню одиниці дослідження до масиву даних передували процедури: (1) визначення обсягу генеральної сукупності та мінімально достатнього обсягу опитаних респондентів, (2) формування бази даних з відповідями респондентів, (3) квотування вибіркової сукупності на основі уточнених даних про кадрове забезпечення служб у справах дітей та центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді (та аналогічних установ, або організацій в Україні) з урахуванням ОТГ із регіональним розподілом та розподілом за рівнем підпорядкування. В результаті з загальної кількості (1304) заповнених респондентами документів було відібрано 452 анкети, 259 з яких заповнили працівники ЦСССДМ та 193 – працівники ССД. Працівники громадських організацій виявили низьку активність у заповненні анкети – було отримано всього 25 анкет, відтак на стадії квотування ця підгрупа не увійшла у вибірку сукупності.

Інструменти опитування та збір даних. Опитування респондентів проводилося у формі онлайн-анкетування. Посилання на анкету доводилось локальними організаторами опитування до керівників місцевих управлінь Міністерства соціальної політики, що координують діяльність мереж ЦСССДМ та ССД. Анкета містила три блоки питань, що дозволяли визначити категорію працівника, його потреби в розвитку компетентностей та ціннісні настанови.

Перший блок анкети складався з тринадцяти запитань, що дозволяли визначити значний перелік соціально-демографічних та професійних характеристик різних груп працівників. Потреба в такій деталізації впливала з припущень експертів про те, що уявлення практиків про базові компетентності та потреби у професійній підготовці залежать від специфіки професійних завдань і організаційного контексту діяльності. Також висувалась гіпотеза щодо наявності зв'язку між

здатністю працівників усвідомлювати і вирішувати етичні дилеми та їхньою професійною підготовкою й досвідом.

Другий блок анкети складався з переліку компетентностей, які передбачалось оцінити за рівнем значущості для професійної діяльності респондента. **Перелік компетентностей, сформований за результатами першого етапу дослідження**, включав:

К1. Здатність втілювати у практичній діяльності сфери забезпечення прав дітей та підтримки сімей цінності та принципи захисту і благополуччя дітей.

К2. Здатність ефективно працювати як частина системи захисту прав дітей в Україні.

К3. Здатність підтримувати сім'ї задля забезпечення захисту і благополуччя дітей відповідно до стратегій трирівневої моделі.

К4. Здатність здійснювати оцінку потреб дитини та її сім'ї та застосовувати її у практичній діяльності.

К5. Здатність визначати особливості вікового розвитку дитини.

К6. Здатність забезпечувати дитині та її сім'ї доступ до необхідних ресурсів громади, необхідних для всебічного розвитку дитини та підтримки її сім'ї.

К7. Здатність розвивати батьківський потенціал відповідно до особливостей розвитку і потреб дітей.

К8. Здатність сприяти побудові і підтримці безпечної прихильності між дітьми та їхніми сім'ями.

К9. Здатність налагоджувати та підтримувати професійні стосунки із членами сімей з урахуванням їх індивідуальних особливостей та внутрішніх ресурсів.

К10. Здатність проводити індивідуальні та сімейні інтерв'ю/бесіди.

К11. Здатність застосовувати втручання із залученням сім'ї до співпраці з метою захисту дитини.

К12. Здатність визначати рівень безпеки дитини.

К13. Здатність проводити оцінку сім'ї з метою прийняття обґрунтованих рішень у питаннях захисту дітей.

К14. Здатність розробляти та впроваджувати плани безпеки для захисту дітей, які перебувають під безпосередньою загрозою нанесення серйозної шкоди.

К15. Здатність розробляти плани дій, спрямовані на подолання сім'єю складних життєвих обставин.

К16. Здатність співпрацювати з суб'єктами соціального захисту та надавачами послуг для планування, організації і координації надання соціальних послуг та заходів соціальної підтримки.

К17. Здатність відстежувати та оцінювати процес і результати надання соціальних послуг та заходів соціальної підтримки відповідно до індивідуального плану роботи з випадком.

К18. Здатність документувати процес ведення випадку.

К19. Здатність приймати повідомлення про випадки порушення прав дітей та реагувати на них.

К20. Здатність здійснювати контроль дотримання прав дітей у громаді та представляти їхні інтереси.

К21. Здатність представляти інтереси дитини в суді.

К22. Здатність безпечно вилучати дитину із сім'ї за випадків, коли існуєзначний ризик для її життя і здоров'я.

К23. Здатність розробляти та впроваджувати план влаштування дитини таким чином, щоб мінімізувати стрес, запобігти травмі та підтримати стабільність і постійність влаштування.

К24. Здатність залучати батьків, інших членів сім'ї та саму дитину до розробки і впровадження плану влаштування.

К25. Здатність працювати з сім'ями для сприяння возз'єднанню з біологічною сім'єю.

К26. Здатність планувати стабільне влаштування дітей, які не можуть возз'єднатися зі своїми сім'ями.

Для пояснення змісту кожної компетентності у дужках наводились ключові категорії, наприклад: “Здатність втілювати у практичній діяльності сфери забезпечення прав дітей та підтримки сімей цінності та принципи захисту і благополуччя дітей (Концепція захисту, благополуччя

та найкращих інтересів дитини; законодавство, основні права дітей та батьків, осіб, які їх замінюють); “Здатність розвивати батьківський потенціал відповідно до особливостей розвитку і потреб дітей (Стилі та методи виховання; причини складної поведінки дітей; форми та методи розвитку батьківського потенціалу)” і т.і.

В якості критерію оцінювання адекватності, або життєздатності окремої компетентності й моделі в цілому було прийнято частку схвальних оцінок формулювань та намірів навчатись за цією моделлю, що становить 67% відповідей. Також ми планували виявити ті компетентності, середні оцінки яких відрізняються від решти на 10% і більше, що мало б засвідчити потребу в перегляді змісту чи формулювання вказаного фрагменту моделі або змісту (структури) моделі в цілому.

Аналізу ціннісних настанов слугувало пред’явлення респондентам тверджень, що демонструють ставлення до ключових професійних цінностей, відібраних експертами на попередньому етапі проекту. Анкетування проводилось із дотриманням таких правил етики, як усвідомлена згода, конфіденційність і анонімність.

Квотування вибірки, формування бази даних та їх обробка. По завершенню анкетування весь масив документів піддавався первинній обробці за такою процедурою. З’ясована генеральна сукупність працівників служб у справах дітей і центрів соціальних служб у всіх регіонах України (крім АР Крим) на всіх рівнях підпорядкування. Встановлена загальна квота у 5% для всіх рівнів підпорядкування, визначено кількості респондентів за цією квотою. Паритет регіонального представництва досягнутий вибором пропорційної кількості анкет, заповнених респондентами з п’яти макрорегіонів, а по можливості, і з областей.

Впорядкування відповідей здійснювався в кілька етапів. На першому етапі відбулася технічна оцінка відповідей: відсіювання дублів (3 од.) та абсолютно некоректно заповнених анкет (таких не виявилось). На другому етапі сирі дані з відповідей респондентів на “ціннісні питання” та питання щодо компетентностей переведені в стандартизовані бали за

відповідними ключами; відповіді на напіввідкриті питання першого (соціально-демографічного) блоку стандартизовано й об'єднано у групи для зручності аналізу. Зокрема, відповіді на питання про регіон, в якому працюють респонденти, мали 25 варіантів відповіді, що були об'єднані в п'ять груп макрорегіонів (Схід, Південь, Центр, Північ, Захід); питання про посаду було напіввідкритим, відповіді були зведені до десятка стандартних записів, які в подальшому об'єднані в чотири групи (адміністратори, управлінці, супервізори та спеціалісти); питання про вищу освіту в анкеті було відкритим з інструкцією та зразком заповнення і потребувало складнішої процедури обробки: спершу відібрано якісно заповнені відповіді, далі кожен запис відповіді розділений на три стандартизовані елементи — рік здобуття диплому, здобутий ступінь і освітня спеціальність (за наявності кількох дипломів, таких груп записів було декілька; далі йтиметься лише про рік випуску, інші субпараметри не показали значимих кореляцій); згруповані дані про стаж.

Отримані в такий спосіб дані піддавались статистичній обробці з використанням методів описових статистик та кореляційного аналізу.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Загальні характеристики вибірки, що водночас становлять основу для подальшого аналізу відповідей залежно від регіону проживання, посади, типу професійної установи, стажу та ін., представлено у **табл.1**.

Таблиця 1. Соціально-демографічні та ключові формальні характеристики професійної діяльності респондентів

Параметр	Субпараметр	ЦСССДМ (N)	ЦСССДМ (%)	ССД (N)	ССД (%)	Разом (N)	Разом (%)
макрорегіон	захід	54	20,8	37	19,2	91	20,1
	схід	58	22,4	34	17,6	92	20,4
	центр	58	22,4	45	23,3	103	22,8
	південь	50	19,3	40	20,7	90	19,9
	північ	39	15,1	37	19,2	76	16,8
рівень діяльності установи чи організації	селищний / сільський / ОТГ	32	12,4	17	8,8	49	10,8
	районний у місті	17	6,6	23	11,9	40	8,8
	міський	55	21,2	45	23,3	100	22,1
	районний	143	55,2	101	52,3	244	54,0
	обласний	12	4,6	7	3,6	19	4,2
посада	спеціалісти	173	66,8	119	61,7	292	64,6
	супервізори	40	15,4	33	17,1	73	16,2
	адміністратори	3	1,2	0	0,0	3	0,7
	керівники	43	16,6	41	21,2	84	18,6
стаж роботи на нинішній посаді	до 2 років	63	24,3	47	24,4	110	24,3
	2-5 років	115	44,4	60	31,1	175	38,7
	більше 5 років	81	31,3	86	44,6	167	36,9
сумарний стаж роботи в сфері захисту прав дітей	до 5 років	99	38,2	61	31,6	160	35,4
	5-9 років	81	31,3	40	20,7	121	26,8
	10-14 років	34	13,1	55	28,5	89	19,7
	15-20 років	25	9,7	24	12,4	49	10,8
	більше 20 років	20	7,7	13	6,7	33	7,3
Всього		259	100,0	193	100,0	452	100

Сприйняття значущості моделі. Відповіді респондентів в цілому підтвердили адекватність моделі компетентностей змісту професійної діяльності – значущість оцінок усіх представлених в дослідницькій моделі 26 компетентностей в середньому становить 24,8 (95,4%) для ЦСССДМ і 24,7 (94,8%) для ССД. За середніми показниками рівень значущості запропонованих у моделі компетентностей, які ще потребують розвитку, складав більше 43% в обох групах (**рис. 1**). При цьому розмах варіації становив R=25 для ЦСССДМ і R=23 для ССД.

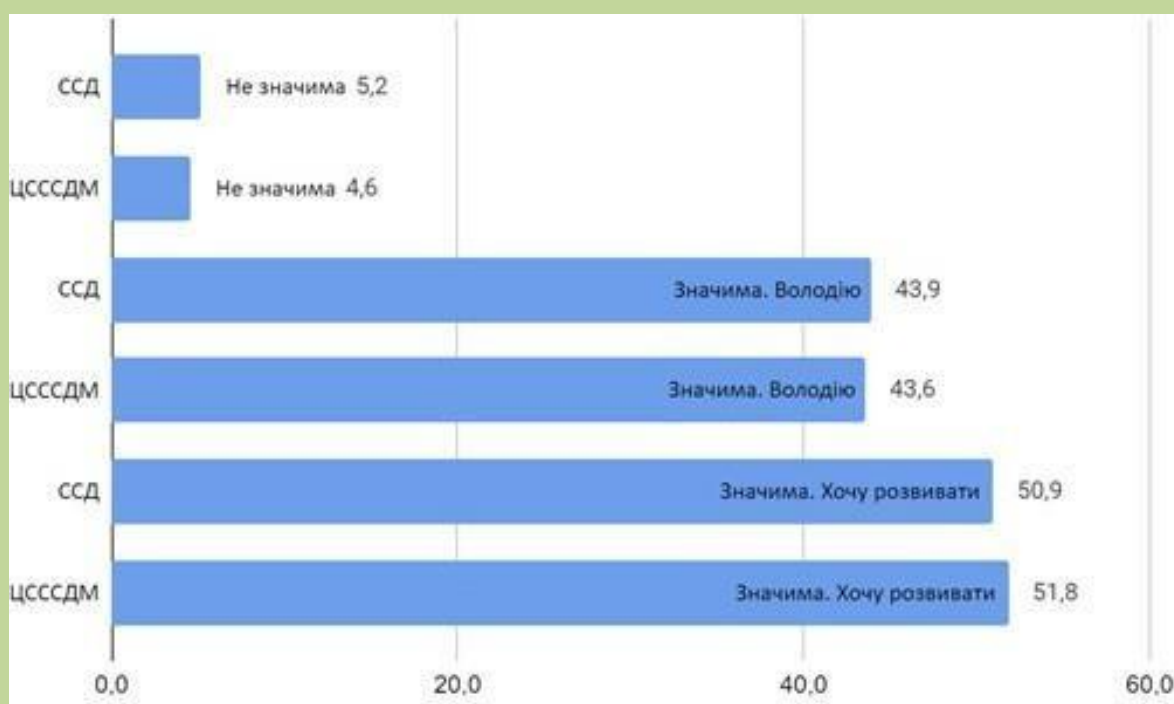


Рис. 1. Розподіл оцінок респондентів щодо рівня значущості компетентностей, володіння ними та потреби їх розвитку (%).

Найменш значущою з усіх компетентностей виявилась К21 “здатність представляти інтереси дитини в суді” (84,5%), передусім за рахунок відповідей працівників ЦСССДМ: 24,7% працівників ЦСССДМ визнали цю компетентність незначущою на противагу 3,1% працівників ССД (**рис. 2**). Найнижчий показник значущості для К21 виявлено у групі працівників ЦСССДМ зі східного макрорегіону: 67% (58 респондентів).



Рис. 2. Значущість компетентностей для респондентів

Такі результати є цілком очікуваними, оскільки захист інтересів дитини в суді традиційно вважається функцією ССД. Водночас, для працівників цієї структури найменш значимими виявились компетентності, що відповідають завданням роботи з сім'єю (К4, К15, К17, К25): здійснення оцінки потреб дитини та її сім'ї, розроблення плану дій, спрямованих на подолання сім'єю складних життєвих обставин, відстеження процесу і результатів надання соціальних послуг та заходів соціальної підтримки, сприяння возз'єднанню з біологічною сім'єю. Це засвідчує недостатній рівень залучення працівників ССД до змістовної роботи з сім'єю, що не відповідає сучасним підходам соціальної роботи до провадження втручань, а також принципам сімейноорієнтованого підходу у захисті прав дитини.

Виявлено, що респонденти з області в цілому нижче оцінюють значущість окремих компетентностей для своєї роботи, ніж досліджувані з решти регіональних локацій. Такий результат підтверджує відповідність моделі первинному задуму щодо її змістового наповнення, адже формулювання компетентностей мало здебільшого забезпечувати професійні потреби фахівців у веденні конкретного випадку, й меншою мірою – потреби управлінської та методичної складової захисту прав та

інтересів дітей. За результатами опитування, працівники обласного рівня порівняно з рештою респондентів меншою мірою зацікавлені і в оволодінні основними компетентностями, і у власному професійному розвитку.

Іншою помітною тенденцією є нижчий (в середньому на 7%, в деяких випадках до 19%) рівень володіння компетентностями, про які повідомили соціальні працівники з сіл, селищ і ОТГ.

Потреба в розвитку компетентностей. Порівняння відповідей респондентів з різних макрорегіонів виявило виразну відмінність у володінні компетентностями (*рис. 3*) та потребі в навчанні (*рис. 4*). Статистично значуще відхилення від середніх показників по групі виявлено для представників півночі: вони оцінили лише 8,5 компетентностей як такі, що вони ними володіють (середнє значення 11,3 компетентностей з 26-ти). Потреба у розвитку компетентностей для них була на 2,8 компетентності вища за середнє значення (середнє складає 13,4 компетентностей).

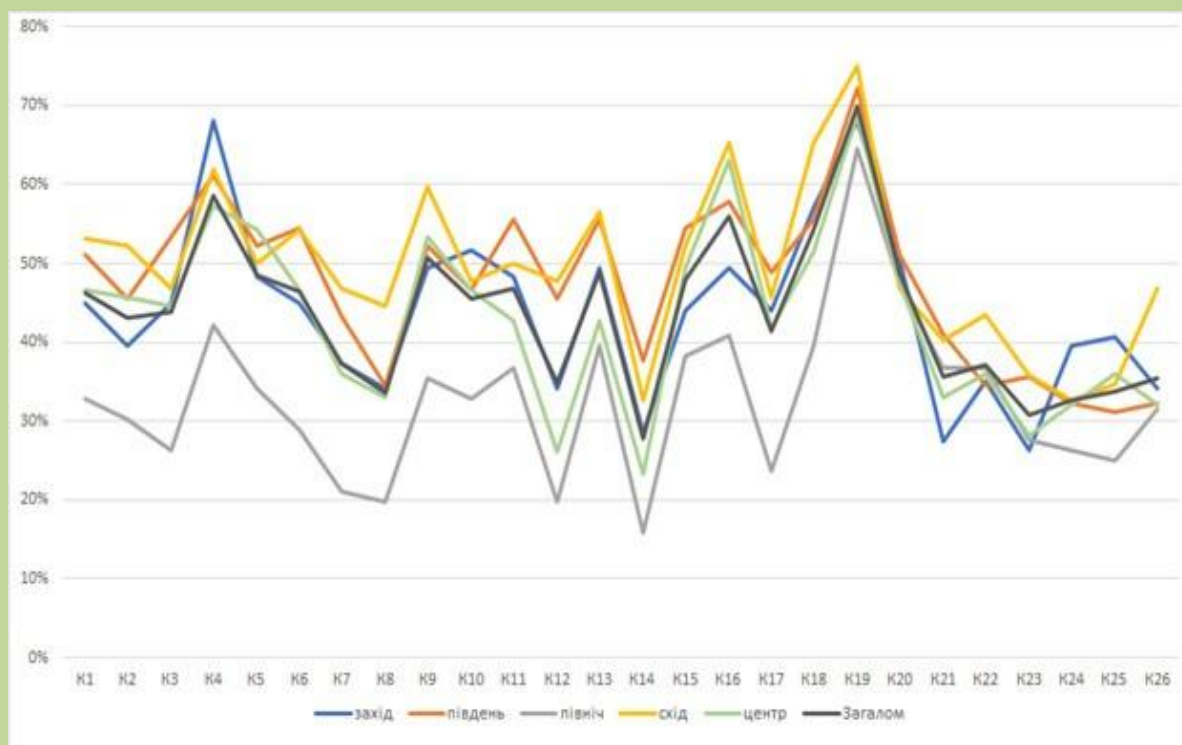


Рис. 3. Показники володіння компетентностями залежно від макрорегіону (%)

Також помітно відмінними є показники респондентів зі сходу: щодо всіх компетентностей вони вказали середній і вищий рівень володіння, щодо більшості компетентностей вказали нижчу потребу в розвитку. Цей результат не корелює з характеристиками вищої освіти, наявного професійного досвіду чи кількістю пройдених за останні 4 роки курсів неформальної освіти і потребує додаткового вивчення.



Рис. 4. Потреба в розвитку компетентностей в розрізі макрорегіонів (%)

Працівники обох типів організацій з сіл, селищ і ОТГ виявили дещо вищі показники потреби в розвитку компетентностей.

Додаткове навчання й сприйняття компетентностей. В одному з відкритих питань анкети респондентам пропонувалося зазначити кількість курсів підвищення кваліфікації або інших форм навчання за останні 4 роки. В результаті можемо констатувати серйозний дисбаланс у навчанні на робочому місці представників різних організацій. Жодного навчання не мали 178 осіб (103 з них представляють ССД, що становить

більше половини вибірки ССД). Працівники ССД за останні чотири роки в середньому мали 0,7 тренінгів, а працівники ЦСССДМ – 1,7 тренінгів або будь-яких інших форм навчання (підвищення кваліфікації). Певні відмінності в частоті навчання на робочому місці виявлено й в залежності від посад працівників. Найчастіше навчались працівники з керівними посадами – вони мали в середньому 1,6 тренінгових програм за визначений період (2,3 – для ЦСССДМ і 0,9 – для ССД); дещо рідше підвищували кваліфікацію супервізори та спеціалісти (по 1,2 тренінги), найрідше – адміністратори (0,3 тренінги за останні 4 роки). Відповіді були згруповані в діапазони: 0, 1–2, 3–5, 6 і більше. Вплив даного показника на сприйняття моделі виявився мінімальним. Середній показник значущості для 4 груп коливається між 24,4 – 25,3, показник володіння – 10,1 – 12,3, потреба в розвитку – 12,6 – 14,6. Цікаво, що найнижче оцінили модель ті, хто не відвідав жодного курсу за чотири роки, а найвище ті, хто на рік мав 1 +\–1 курс. При цьому про найбільший рівень володіння компетентностями заявили учасники 1 – 2 тренінгів, а про найнижчий – ті, хто відвідав більше п'яти. Подібна картина і з потребою в їх розвитку. У **табл. 2** представлено середні і нормалізовані значення (зважені відповідно до середніх значень та стандартних відхилень).

Таблиця 2. Значущість компетентностей, володіння ними та потреба в їх розвитку у розподілі за кількістю пройдених курсів підвищення кваліфікації

Кількість курсів	Значущість		Володіння		Потреба в розвитку	
	середнє значення (N)	відхилення від загального (%)	середнє значення (N)	відхилення від загального (%)	середнє значення (N)	відхилення від загального (%)
0	24,56	-0,7%	10,76	-2,3%	13,80	1,7%
1-2	24,79	0,2%	12,03	2,6%	12,75	-2,4%
3-5	25,14	1,6%	11,22	-0,5%	13,92	2,1%
6 і більше	24,74	0%	10,11	-4,8%	14,63	4,8%
Загалом	24,73		11,36		13,37	

У співвідношенні кількості курсів підвищення кваліфікації за останні 4 роки та стажу на посаді є очевидна закономірність: новачки, що займають посаду менше двох років, мають найнижчий середній показник відвіданих курсів – 1 тренінг. Пік частоти навчання припадає на середню стадію професіоналізації (стаж від 2 до 5 років) і становить 1,6 курсів, стадії майстерності (стаж більше 5 років) відповідає середній показник тренінгів у 1,1 за останні 4 роки.

Виявлено подібний характер зв'язку між стажем роботи в сфері захисту прав дітей і участю в навчальних курсах (програмах, тренінгах): спостерігаємо ріст від 1,2 курсів у новачків сфери (менше 5 років) до 1,4 курсів у працівників зі стажем 5–9 років, поступовий спад аж до 1 курсу на рік у ветеранівсфери (понад 20 років стажу).

Характеристики професійного досвіду і сприйняття компетентностей. Ані сумарний стаж у сфері захисту прав дітей, ані стаж роботи на нинішній посаді не впливають на сприйняття моделі. Цілком очікуваним є зв'язок між стажем (його двома параметрами), володінням компетентностями і потребою у навчанні: “молодші” фахівці вказують на нижче володіння і більшу потребу в розвитку. Відсутність кореляційного зв'язку між стажем і сприйняттям значущості компетентностей та моделі в цілому можна вважати ознакою того, що розробка є прийнятною й життєздатною з точки зору різних поколінь фахівців.

Цікавими виявились зв'язки між досвідом роботи в організаціях різного типу підпорядкування й сприйняттям до моделі. Респонденти, які раніше працювали в неурядових організаціях, дещо вище оцінюють значущість моделі, ніж інші (**табл. 3**). Відсутність попереднього досвіду роботи в інших організаціях сфери захисту прав дітей пов'язане з нижчим рівнем сприйняття значущості моделі компетентностей, з нижчими показниками володіння ними і з високими – потреби їх розвитку. К21, що отримала найнижчі оцінки з-поміж усіх 26 компетентностей моделі, має значно більшу підтримку від тих, хто працював у ССД та неурядових організаціях (відповідно 93,9% та 89% при середніх 84,5%).

Таблиця 3. Зв'язок досвіду роботи з оцінкою значущості моделі для респондентів

Тип організацій, в яких респондент має досвід роботи	ЦСССДМ (N)	ЦСССДМ (%)	Значущість моделі	ССД (N)	ССД (%)	Значущість моделі
ЦСССДМ	82	31,7	24,5	23	11,9	24,8
ССД	7	2,7	24,7	59	30,6	24,7
Неурядова організація	93	35,9	25	69	35,7	24,9
Такий досвід відсутній	77	29,7	24,9	42	21,8	24,1
Всього	259	100,0	24,8	193	100,0	24,7

Не виявлено суттєвих відмінностей у відповідях на питання “ціннісного блоку” між працівниками ЦСССДМ та ССД (середній бал – 7,3 та 7,2 відповідно, за максимально можливої оцінки 12 балів), так само як і статистично значущих зв'язків між ціннісними настановами працівників і ставленням до моделі та потребами у навчанні.

ПРИКІНЦЕВІ МІРКУВАННЯ

Результати опитування доводять, що розроблена модель відповідає реальному контексту професійної діяльності працівників ключових організацій сфери захисту прав дітей. Адекватність запропонованих у моделі компетентностей підтверджується високими показниками їх значущості та потреби працівників у їх розвитку для обох підгруп вибірки – працівників ЦСССДМ та ССД. Певні відмінності в оцінках респондентів з цих двох організацій важливо взяти до уваги на етапах розробки навчальної програми, відповідної цій моделі, та проведення навчання. Досить важливим є те, що отримані дані дозволяють передбачити певні варіації змісту й процесу навчання, що відбиватимуть потреби слухачів залежно від їхнього стажу, освітньої підготовки та особливостей трудової діяльності на конкретних посадах.

Результати дослідження дозволяють відзначити фактори, які слід враховувати при подальшому впровадженні моделі.

Збільшення повноважень соціальних працівників у питаннях захисту прав дітей у громадах вимагає відповідних професійних знань і умінь, тож цільове та доступне навчання для них є особливо актуальним. Дослідження засвідчує порівняно нижчий рівень професійних компетентностей працівників сіл, селищ і ОТГ, а також усвідомлену цією групою потребу професійного розвитку та сформований запит на навчання (у порівнянні з рештою респондентів вони мають найнижчі показники володіння компетентностями і найвищі – потреби в їх розвитку).

В ході опитування виявлено зв'язок ряду характеристик освіти респондентів із ставленням до моделі та потребами у навчанні. Нижча оцінка значущості моделі тими, хто не відвідав жодного курсу підвищення кваліфікації за останні чотири роки, а також дещо нижчі показники потреб у розвитку тих, хто рідше проходить додаткове професійне навчання, може свідчити про недостатню актуалізованість для цих респондентів самого предмету дослідження – компетентності соціального працівника у сфері захисту прав дітей. Показники володіння компетентностями і потреб щодо їх розвитку мають бути предметом окремого аналізу, наприклад з позиції фаз формування компетентності, в термінах “усвідомленої некомпетентності” чи зростання потягу до знань в міру їх отримання. Проте такий ракурс дискусії виходить за межі завдань даної публікації.

Окремої уваги потребують обмеження дослідження, значна частина яких була пов'язана з процесами формування вибірки. Вагому роль у проведенні дослідження відіграло Міністерство соціальної політики як ключовий – на рівні вищих органів влади – суб'єкт, відповідальний за захист прав і забезпечення найкращих інтересів дітей. МСП мало надати достовірні дані щодо генеральної сукупності досліджуваних та сприяти поширенню анкети відомчими каналами. Проте на момент “запуску” опитування Міністерство не володіло достатньою інформацією про

кількість працівників сфери захисту прав дітей, в тому числі про їх розподіл за основними стратифікаційними ознаками – типом та адміністративно-територіальним рівнем організації, в якій працює спеціаліст, рівнем його посади. У зв'язку з тим, що останніми роками в Україні паралельно відбувається кілька реформаційних процесів – децентралізація влади відповідно до «Концепції реформи місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні» [5], реформування системи соціальних послуг [11; 12], деінституціалізація відповідно до Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки [8] – відбуваються зміни у структурі адміністративно-територіального та відомчого підпорядкування суб'єктів сфери захисту прав дітей. Традиційна для соціальної сфери плинність кадрів посилилася у зв'язку зі змінами у нормативно-правовому регулюванні діяльності основних суб'єктів сфери. У цей перехідний період існували суттєві прогалини у питаннях збору державою статистичної інформації. Статистичному обліку підлягали лише спеціалісти організацій, які досі залишалися в штаті обласної, районної, міської чи районної у місті служби, і фактично “невидимими” для держави на той момент були працівники сфери захисту прав дітей в ОТГ. МСП володіло лише приблизними цифрами, що впливали з нормативно-правових вимог до створення служб у справах дітей, уповноважених соціальних підрозділів (посадових осіб) виконавчих органів ОТГ, які здійснюють діяльність у сфері соціального захисту та захисту прав дітей [10]. За час збору анкет ситуація змінилася (наразі процес формування ОТГ та, відповідно, передачі їм повноважень у питаннях захисту дітей наближається до завершення, а статистичний облік МСП удосконалено), і нам вдалося встановити достовірні квоти для отримання надійних даних.

Ще один фактор, який слід розглядати як такий, що може викривлювати реальні дані щодо досліджуваної проблеми – це застосування методу онлайн-опитування. В процесі розробки дослідницьких процедур було передбачено ризики похибок заповнення анкети і відмови від їх повернення. Припускалось, що успішному

опитуванню перешкоджатимуть відсутність належного обладнання (персональний комп'ютер з доступом до інтернет-мережі) або брак навичок роботи з комп'ютером, потрібних для заповнення анкети. Крім того, потрібно було запобігти ставленню працівників державних організацій до опитування як до оцінювання їхньої професійності, оскільки до організації дослідження було залучене Міністерство соціальної політики.

Враховуючи вищезазначене, на етапі імплементації моделі та підготовки до навчання слід проводити додаткові дослідження для конкретизації запитів працівників, виявлених у попередньому опитуванні, а також з метою створення передумов для оцінки ефективності навчання. Зокрема, помічені макрорегіональні відмінності в оцінці значущості та потреб у навчанні є підставою для подальшого вивчення запитів щодо контенту навчального матеріалу залежно від територіальної належності слухачів. Проте добирати респондентів такого дослідження потрібно буде інакше – шляхом суцільної вибірки або за умови формування вибіркової сукупності на основі даних, отриманих від місцевих відповідальних суб'єктів.

Досвід даного дослідження (в процедурному й змістовому аспектах), а також його результати можуть бути використані в удосконаленні інструментів професійного регулювання у галузі соціальної роботи та у сфері захисту прав дітей, зокрема, при розробці й перегляді професійних та освітніх стандартів, для розвитку системи навчання у частині сертифікації, ліцензування, акредитації освітніх програм.

ПЕРЕЛІК ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ

1. Альтернативний звіт про дотримання Україною положень Конвенції ООН про права дитини за період з 2011 по 2018 роки. URL: <http://childrights.org.ua/upload/5c9b8d2a462f6.pdf> (дата звернення 12.11.2019).
2. Байдарова О., Карагодіна О., Кликова П. Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні?. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. №1. С. 42-59.

3. Браймен А., Белл Э. Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес / пер. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. 776 с.
4. Голова Н. І. Професійна компетентність працівників соціальної сфери до виконання соціальних ролей в практичній діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2015. № 24. С. 35-43.
5. Концепція реформи місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні: роз- порядження Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.04.2014 №333. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80> (дата звернення 6.01.2019).
6. Кубіцький С.О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 Соціальна робота. *ScienceRise: Pedagogical Education*. №6(14). 2017. С. 18-22.
7. Микитенко Н.О. Сучасний стан професійної підготовки соціальних працівників в Україні. *Наукові записки Львівського університету бізнесу та права*. 2012. Вип. 8. С. 212-215.
8. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017- 2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 № 526-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250190226> (дата звернення 26.11.2018).
9. Про затвердження Порядку та умов надання у 2019 році субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на проектні, будівельно-ремонтні роботи, придбання житла та приміщень для розвитку сімейних та інших форм виховання, наближених до сімейних, та забезпечення житлом дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 № 877. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/877-2017-%D0%BF#n122> (дата звернення 25.11.2018).
10. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей: Закон України від 24.01.1995 № 20/95-ВР. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-%D0%B2%D1%80> (дата звернення 25.11.2018).
11. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 № 2671-19. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення 12.01.2020).
12. Про схвалення Стратегії реформування системи надання соціальних послуг: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 8.08.2012 № 556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/556-2012-%D1%80> (дата звернення 6.01.2019).

13. Савельчук І. Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 1. С. 120-125.
14. Савіцька В. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: результати педагогічного експерименту. *Науковий вісник Чернівецького університету. Сер.: Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 716. С. 146-155.
15. Ситник Н. І. Компетентнісний підхід в управлінні людськими ресурсами. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*, 2010. №7. С. 121-125.
16. Чубук Р. В. Професійна компетентність соціальних працівників в умовах парадигмальних змін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 254-258.
17. Щорічна доповідь Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини про стан дотримання та захисту прав і свобод людини і громадянина в Україні. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2018. 134 с. URL: <http://www.univ.kiev.ua/content/upload/2019/-697223196.pdf> (дата звернення 12.11.2019).
18. Campion, M.A, Fink, A.A., Ruggeberg, B.J., CARR, L., Phillips, G.M., Odman, R.B. Doing competencies well: best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*. 2011. Vol.64(1). P. 225-262.
19. Clark, S. J., Dickinson, N. Development of competencies for the California public child welfare curriculum through evaluation and partnership. Berkeley: University of California at Berkeley, 1998. URL: https://akanelson.github.io/calswec-static/calswec-archive.berkeley.edu/sites/default/files/rtn-curricula-files/develop_comps_pcw_eval_partner/index.pdf (дата звернення 16.01.2020).
20. Gettinger, M., Stoiber, K.C., Goetz, D., Caspe E. Competencies and Training Needs For Early Childhood Inclusion Specialists. *Teacher Education and Special Education*. 1999. Vol.22(1). P.41-54.
21. McCowan, R.J. Origins of Competency-Based Training. 1998. 41 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501710.pdf> (дата звернення 16.01.2020).
22. Mowbray, T.C., Yoshihama, M. 2001. Surveys. In: *The handbook of social work research methods* / ed. by B.A. Thyer. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2001. P.143-159.
23. Rycus, J.S., Hughes, R.C. What is Competency-Based Inservice Training? OH, Columbus: Institute for Human Services, 2000. URL: <https://www.researchgate.net/publication/240623466> (дата звернення: 30.11.2018).
24. Toland, P. A. Evaluation of Alberta Children's Services delegation training (2005 pilot). 2015. URL: <http://hdl.handle.net/1828/2354> (дата звернення 16.01.2020).

Електронне наукове видання

ПРОФЕСІЙНІ КВАЛІФІКАЦІЇ І СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Антологія

(Упор. Тетяна Семигіна)

Оприлюднене 2 вересня 2021 року

Формат видання — 21x29,7

14 ум. друк. арк.

Видавництво «Академія праці, соціальних відносин і туризму»

Свідоцтво КВ № 21787-11687ПР від 21.12.2015 р.

Адреса видавництва: 03187, м. Київ, Кільцева дорога, 3-А

тел./факс (044) 526-15-45

e-mail: edit@socosvita.kiev.ua