



**ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007
КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ
ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**



etf
SHARING EXPERTISE
IN TRAINING

ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОНД ОБРАЗОВАНИЯ (ЕФО) СПОСОБСТВУЕТ ОБМЕНУ ИНФОРМАЦИЕЙ И ОБУЧЕНИЮ

МЕЖДУ ЕС И ЕГО СТРАНАМИ-ПАРТНЕРАМИ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ЛЮДСКИХ РЕСУРСОВ.

КАК МОЖНО СВЯЗАТЬСЯ С НАМИ

Дополнительную информацию о нашей деятельности, объявлениях о проведении конкурсов и возможностях устройства на работу можно найти на нашем сайте: www.etf.europa.eu

Для получения дополнительной информации просим Вас обращаться по адресу:

Отдел внешних связей
Европейский Фонд Образования
Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I – 10133 Torino
Тел.: +39 011 630 2222
Факс: +39 011 630 2200
Эл. почта: info@etf.europa.eu

ВВЕДЕНИЕ

Сёрен Нильсен
Маргарета Николовска

КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Тема Ежегодника 2007 года “Качество в профессиональном образовании и обучении: Современная политика и процессы обучения в области профессиональной подготовки” была избрана в качестве логического заключения и закрепления тематики первых трех ежегодников, первый из которых был посвящен обучению политике (содержание), второй – преподаванию и учебе (преподаватели) и третий – облегчению бедности (участники) – тем самым фактически образуя три угла универсального дидактического треугольника.

Подводя итоги аналитических выводов предыдущих Ежегодников, настоящий выпуск 2007 года связывает в единое целое ряд затронутых в них тем. Этот Ежегодник должен послужить восполнению пробела между двумя ключевыми задачами, которые предстоит решать в процессе обновления профессионального обучения в ЕС и странах-партнерах: созданием национальных систем квалификаций и учебных процессов высокого качества. По нашему мнению, необходимость такого анализа обусловлена тремя вескими причинами.

Первая из них состоит в том, что эти темы тесно увязаны с текущими наработками в рамках национальной реформы профессионального обучения во многих странах ЕС, где, в результате смещения центра тяжести от исходных параметров к результатам, появилась возможность уделять повышенное внимание процессам обучения и преподавания. Попытка найти новое равновесие между исходными параметрами, процессами и результатами занимает центральное место в политике реформы нового поколения, направленной на совершенствование национальных систем квалификаций и переходу к обучению, основанному на приобретаемых знаниях и навыках. Комплексное использование наших экспертных знаний позволит нам помогать нашим партнерам быть в курсе происходящего и, в то же время, поддерживать их в выработке позиции для участия в дискуссиях по Европейской системе квалификаций (ЕСК).

Второй веской причиной является то, что мы надеемся, что этот Ежегодник может помочь странам-партнерам избежать превращения в жертв устаревших подходов к компетенциям и системе квалификаций. Наши проекты в области Национальной системы квалификаций (НСК) в соседних с Европейским Союзом странах служат богатым источником опыта, дополняемого опытом, приобретенным в ходе реализации проектов ЕФО по подготовке преподавателей, процессам обучения и признанию предшествующего обучения.

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В третьих, эти темы более или менее логическим образом вытекают из тем предыдущего Ежегодника (и пополняют их новыми размышлениями) - Ежегодника, посвященного обучению политике, роли педагогов в реформе профессионального обучения и уделению повышенного внимания учащимся (в данном случае, обедневшему населению и его потребностям в обучении). Устанавливая связь между (местной и децентрализованной) организацией учебных процессов и национальными системами квалификаций, мы анализируем такие вопросы, как обеспечение качества, финансирование, добросовестное руководство и доступность, с системной точки зрения.

Ключевой концепцией, в русле которой осуществляется этот анализ, является "квалификация". В мире образования все говорят о преподавании, уроках и экзаменах ("что мы производим"). В школах, в среде директоров и преподавателей, никто не говорит о квалификации. "Квалификация" могла бы стать 'шарниром', связывающим воедино НСК, учебные заведения и преподавателей, и учебные процессы. Последующие главы посвящены размышлению о концепции и практике обучения политике – и задается вопрос: как можно 'перенести' новые и новаторские подходы в реальные условия каждой из стран-партнеров и использовать меняющийся парадигм обучения, чтобы способствовать процессам политического консультирования в вопросах структурных реформ профессионального образования и обучения в странах переходного периода.

КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ

Главная проблема, обсуждающаяся в Ежегоднике 2007 – как разработать архитектуру системы профессионального обучения, которая способствовала бы повышению качества профессиональной подготовки в странах переходного периода. Качество не является новым предметом обсуждения в области образования и обучения, но это понятие - чрезвычайно трудноуловимое.

Разработчики политики, учебные заведения, администраторы и преподаватели всегда заботились о качестве в процессе предоставления образования.

Традиционно, понятие качества часто получало довольно узкое толкование как абсолютная концепция в сфере образования, и даже как нечто внутренне присущее этой сфере и не поддающееся измерению. Хотя это толкование изменилось, когда в начале 1990-х годов появились явно необратимые сдвиги в сторону качества в образовании и обучении, по-прежнему трудно добиться реального единогласия в определении качества образования и обучения. Многие оспаривают идею, что качество может быть однозначно определено в контексте образования и обучения. Другие находят, что 'эффективность изучения' является определением, которое ближе всего отражает большинство толкований понятия качества. Но это, само по себе, не очень функциональное определение; более того, оно может предполагать, что качество образования – это просто результат освоения индивидуумов новых знаний и навыков.

Итог всех этих размышлений в меньшей степени связан с каким-либо определенным (экономическим, социальным, дидактическим, управленческим или ориентированным на клиента) подходом к качеству, нежели с взглядом на природу и задачи самого образования. Действительно, нет простого определения существующего качества образования, учитывая сложность устройства системы образования и многообразие клиентов, которые могут иногда питать противоречащие друг другу ожидания в отношении 'своего' образования. В этой области, как и во многих других, ваша позиция по вопросу может зависеть от того, к какой группировке вы принадлежите.

Рассуждения об обеспечении качества представляются проблематичными, когда отсутствует определение состояния, к достижению которого необходимо стремиться. Но такова реальная ситуация, наблюдаемая почти повсеместно. Хорошим примером является определение качества в

профессиональном образовании и обучении на национальном уровне, которое можно найти в ключевой публикации по вопросу качества датского Министерства образования¹ (1999):

“[...] невозможно сказать что-либо определенное и универсальное о качестве в системе образования. Как невозможно – и нежелательно – официально одобрять какую-либо конкретную концепцию – идет ли речь о методах или задачах и ценностях. Это – основополагающий демократический принцип, учитывающий тот факт, что одни и те же цели могут быть достигнуты различными путями и с использованием различных средств и методов”.

Специалисты в области систем образования обычно избегают этой дилеммы, предпочитая работать над различными элементами, составляющими понятие качества в образовании, но не над самим определением качества. В рамках такого подхода доминирующее измерение качества обычно немедленно превращается в вопрос управления. Ряд моделей концентрируется на компонентах качества с целью внесения некоторой упорядоченности в многообразие факторов, из которых складывается (не поддающееся определению) восприятие качества. Затем набор таких компонентов «сцепляется» в единую матрицу и образует так называемое глобальное качество образования и обучения. Такая логика ‘цепного процесса’ лежит в основе фундаментальных допущений в основе того, что именуется ‘Полным управлением качеством’ (Total Quality Management, TQM). Принципы TQM в значительной мере повлияли на структуру концепций качества в образовании и профессиональном обучении.

Активизация работы в области качества является двигателем и в большинстве стран-партнеров ЕФО, особенно в странах-кандидатах² и странах, у которых

имеется перспектива вступления в ЕС³. Это проявляется в рамках Копенгагенского процесса, который был инициирован в 2002 году. Одной из целей Копенгагенского процесса является содействие сотрудничеству в вопросах обеспечения и развития качества, призванному укреплять взаимное доверие между Государствами-членами. Тенденция к повышению внимания вопросам качеству в профессиональном обучении отныне приобрела в Европе повсеместный характер, так как рамочное управление и децентрализация учебных систем стали доминирующими политическими курсами. Предоставление учебным центрам большей автономии в адаптации профессиональных курсов, организуемых в соответствии с потребностями и спросом на местах, усиливает необходимость в реализации национальных стратегий, призванных установить равновесие между контролем и взаимным доверием между заинтересованными инстанциями.

Общая система обеспечения качества (Common Quality Assurance Framework, CQAF) представляет собой инструмент, разработанный в Европе с целью достижения большей прозрачности и создания общего фундамента для обеспечения и развития качества (Европейская Комиссия, 2004). Она призвана стимулировать лиц, занимающихся профессиональным обучением на всех уровнях, в их работе над вопросами качества. CQAF описывает различные элементы модели качества и поднимает целый ряд ключевых вопросов, которые должны приниматься во внимание основными заинтересованными лицами. Четырьмя элементами CQAF являются: планирование, реализация, оценка и аттестация, и анализ (отзывы и процедуры, позволяющие вводить изменения). Для каждого из этих элементов были определены важнейшие критерии качества.

Не достаточно иметь лишь подходы, направленные на обеспечение качества. Как указывается выше, они являются инструментами для достижения глобальных целей системы профессионального обучения. Поэтому, помимо модели, CQAF также определяет

¹ Дания была одной из первых европейских стран, разработавших и внедривших в 1995 году всеобъемлющую национальную систему качества в сфере профессионального обучения. В Дании отсутствует единый общенациональный подход к качеству, но имеются общие принципы и меры, как на уровне системы, так и на уровне учебного заведения.

² Хорватия, бывшая югославская республика Македония и Турция.

³ Албания, Босния и Герцеговина, Косово (как определено в Резолюции Совета Безопасности ООН 1244), Черногория и Сербия.

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

общие приоритеты политики и комплекс индикаторов для сравнения. Эти три общеполитических приоритета или целевых ориентира системы профессионального обучения определяются как:

- способность к трудоустройству
- согласование
- доступ

Эти целевые ориентиры носят весьма ограничительный характер, и анализ уже хотя бы того, насколько системы стран-партнеров удовлетворяют политическим приоритетам CQAF, не является очевидным процессом. Простое проставление галочек в тех или иных графах инструмента измерения, разработанного как комплекс индикаторов, помогающих Государствам-членам осуществлять мониторинг и оценку своих собственных систем обеспечения качества, не позволит странам-партнерам продвинуться слишком далеко.

Задачи систем профессионального обучения должны определяться более широко. Как это было отмечено в Ежегоднике 2006 (Grootings and Nielsen (eds.), 2006a), основной отправной точкой большинства реформ профессионального обучения в странах-партнерах, разработанных ЕФО за последние годы, является осознание того, что системы обучения должны обеспечивать образование в широком смысле этого слова, охватывающее не только профессиональные навыки и знания, но обеспечивающее также хорошие возможности социальной интеграции, доступ к последующему и высшему образованию, а также совершенствование личностных качеств учащихся. Это часто иллюстрируется формулировкой задач, фигурирующих в различных правовых актах в области профессионального обучения, целевая сфера которых отныне также расширена. В них по-прежнему содержатся ссылки, связанные с необходимостью удовлетворять потребности рынка труда в профессиональных и общеобразовательных навыках и умениях, требуемых для обеспечения роста торговли и промышленности. Но они теперь также подчеркивают необходимость того, чтобы

профессиональное обучение создавало у молодых людей заинтересованность в обучении, то есть обеспечивало, чтобы все молодые люди, желающие пройти профессиональное обучение, получили для этого возможность. Они также оговаривают, что профессиональная подготовка должна предоставлять возможности образования и обучения, закладывающие основу будущей профессиональной карьеры, и способствовать самосовершенствованию и выработке способности разбираться в том, как устроено и развивается общество. Она также должна служить трамплином для молодых людей, стремящихся продолжать образование и обучение.

Поэтому, мы всегда подчеркивали, что, помимо задачи выработки способности к трудоустройству, которая отвечает намечающимся новым потребностям рынка труда, любая реформа в профессиональном обучении должна стремиться делать его более отзывчивым к учебным потребностям людей – как молодежи, так и взрослых. В эпоху непредсказуемых изменений и высокой степени неопределенности уже невозможно достигнуть этого с помощью подхода «сверху вниз». Не будут более находить применение и традиционные стандартизированные программы универсального назначения. Поэтому, еще одной задачей является децентрализация систем профессионального обучения с той целью, чтобы учебные заведения могли пользоваться большей свободой в сфере внедрения новаторских начинаний и динамичного реагирования на потребности учащихся и предпринимателей, представляющих местное сообщество. Обновление и новаторство в области образования являются краеугольными камнями системы образования. Децентрализованный подход к разработке учебных программ подразумевает, что работа по развитию образования на местах становится функцией учебного заведения, и внедрение ими новаторских инициатив всячески поощряется.

Образовательный подход, лежащий в основе этих задач, также подразумевает постепенный переход к новым типам образования и обучения, которые внедряют ключевые компетенции,

призванные готовить молодых людей к индивидуальным требованиям дальнейшего образования. Таким образом, основная задача реформ профессионального обучения заключается в том, чтобы установить новое равновесие между двумя аспектами: способностью к трудоустройству и 'окультуриванием' социального, исторического и культурного характера, которые невозможно понять с чисто утилитарной точки зрения. Учащиеся в системе профессиональной подготовки живут "не хлебом единым"⁴, и мы подчеркиваем, что профессиональное обучение также является средством обеспечения благосостояния учащихся.

Ключевые направления политики, в соответствии с определением CQAF, не охватывают потребности «экономики знаний» во всей их полноте. Стандартизированные реформы не всегда безупречны. Они могут приводить к автоматизации ('депрофессионализации') в работе преподавателей и более узкому подходу, сводящемуся к приобретению элементарных навыков по основным учебным предметам. Они могут преуменьшать значение выработки способности к поиску информации и ее использованию при решении проблем. В обществе знаний люди должны быть способными приобретать и использовать знания, вырабатывать новые знания, применять их к новым ситуациям и обмениваться ими. Это подразумевает развитие способности рисковать (Hargreaves, 2007). Еще одним важным элементом в обществе знаний является новаторство, а оно лучше всего проявляется в атмосфере творчества и эксперимента (на учебных занятиях). Обучение на основе опыта вполне может оказаться чрезвычайно ценным инструментом, хотя в начале может быть не совсем ясно, к чему ведет такое обучение и где его конец, и исходные результаты могут выглядеть малоубедительными.

В большинстве ситуаций современной жизни для того, чтобы добиться определенных результатов, необходимо сотрудничать с другими людьми. Поэтому, навыки общения, способность работы в коллективе, ценности и эмоции, подкрепляющие сотрудничество, являются важным багажом в обществе знаний. И именно образование и обучение призваны обеспечивать, чтобы эти элементы, наряду со всеми необходимыми учебными предметами, находили отражение в процессе образования.

Последним требованием к системе образования высокого качества является ее открытость для новых элементов, охват большего числа уровней и способность служить руководством для распознавания новых потребностей современного общества. Дэвид Хопкинс (2006) отмечает, что, преобразуя «образовательный ландшафт», следует осознавать, что значительная часть изменений не может быть проведена в жизнь правительствами, но должна строиться в первую очередь на уравнивании сил в системе. В любом анализе должно указываться, какие результаты должна обеспечивать система образования; и в его формулировке они выглядят следующим образом:

“Чтобы страна преуспевала, она нуждается как в конкурентоспособной экономике, так и в социально сплоченном обществе. Это обуславливает потребность в системе образования, характеризующейся высокими стандартами, которая передает и развивает знания и культуру из поколения в поколение, способствует уважительному отношению к обучению и активному участию в его развитии, расширяет горизонты и порождает большие ожидания. Она должна обеспечивать, чтобы в процессе прохождения учебной программы у всех молодых людей постепенно вырабатывались знания, понимание, навыки, подходы и ценности, и чтобы они становились дееспособными, независимыми учащимися, исполненными энтузиазма, преданными идее обучения в течение жизни и способными справляться с требованиями взрослой жизни”.

Школы, школьное лидерство, преподаватели и учебные процессы - вот понятия, образующие ядро этой концепции, которая помещает в фокусе

⁴ Larsen, J.E., “Not on bread alone“, argumentation for „Humanities and the University of Norway, Denmark, Germany, and the United States 1945-2005“, PhD dissertation, University of Education, Copenhagen, March 2007 (“Не хлебом единым”, «Гуманитарные науки и университет в Норвегии, Дании, Германии и Соединенных Штатах 1945-2005», Кандидатская диссертация, Педагогический университет, Копенгаген, март 2007 г.)

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

реформы повышение качества преподавания и методов ведения занятий, а не структурные изменения. Именно по этой причине Хопкинс говорит о перестановке сил в системе. Эта точка зрения и будет нашим приближением, используемым для определения качества в профессиональном обучении в данном Ежегоднике.

ОТЧЕТНОСТЬ В 'СОВРЕМЕННЫХ' ОБЩЕСТВАХ И ОБЩЕСТВАХ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА

Аргументация в вопросах качества в значительной мере определяется необходимостью обеспечивать отчетность. Но мы должны осознавать, что отчетность может по-разному толковаться в различных странах. Если в западноевропейских странах отчетность связана с формами обеспечения качества,

в традиционном понимании пост-социалистических стран отчетность также означает соблюдение правил. Поэтому, понятие качества должно рассматриваться с учетом этой специфики.

В документе, подготовленном для Юнеско, Роберто Карнейро (1993) выработал подход к циклам образования, основанный на эволюционном процессе, в котором можно выделить пять различных стадий: элита, производство, потребление, клиент и инновация.

В нижеприведенной таблице (здесь приводимой на основе данных Ван ден Берге (1995)) подводятся итоги последовательных стадий, через которые проходит развитие систем образования, а также их основные движущие силы и характеристики.

	Стадия элиты	Стадия производства	Стадия потребления	Стадия клиента	Стадия инновации
Движущие силы развития системы	<i>Потребности правящего класса</i>	<i>Экономический рост Развитие людского капитала</i>	<i>Социальный спрос</i>	<i>Удовлетворение клиента Отчетность учебных заведений</i>	<i>Управление изменениями Конкуренция</i>
Преобладающий взгляд на образование	<i>Распространение знаний</i>	<i>Возможности трудоустройства</i>	<i>Выполнение обязательств перед учащимся</i>	<i>Удовлетворенность учащегося</i>	<i>Функциональность</i>
Превалирующие измерения качества	<i>Дидактическое Педагогическое</i>	<i>Экономическое</i>	<i>Социальное Культурное</i>	<i>Заказчик</i>	<i>Управление</i>
Главные игроки	<i>Элита Политики</i>	<i>Преподаватели (профсоюзы) Национальное министерство</i>	<i>Учащиеся Региональное планирование</i>	<i>Родители, учащиеся, работодатели Планирование на местах</i>	<i>Учреждения (автономия) Объединение в группы</i>
Основа для стандартов	<i>Отсутствует четкое определение</i>	<i>Стандартизация</i>	<i>Национальные нормы</i>	<i>Адаптация к индивидуальным требованиям</i>	<i>Налаживание контактов Освоение новых методов обучения, стимулируемое положительными примерами</i>
Методы оценки	<i>Не сформулированы в явном виде</i>	<i>Аттестация учащегося</i>	<i>Оценка способности к росту</i>	<i>Оценка результатов</i>	<i>Оценка успеваемости</i>
Последующее образование	<i>Не существует</i>	<i>Играет второстепенную роль</i>	<i>Развивается отдельно</i>	<i>Участие частного сектора</i>	<i>Ведущая роль в образовании</i>
Производственная аналогия	<i>Мастерство</i>	<i>Конвейер</i>	<i>Экономия масштаба</i>	<i>Выпуск продукции по индивидуальному заказу Минимизация производственных затрат</i>	<i>Новаторство, непрерывное усовершенствование</i>

Стадии развития систем образования

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Эта упрощенная схема⁵ может быть полезной для понимания причин, по которым качество образования стало в последнее время предметом озабоченности, и сама направленность этого понятия претерпевает изменения. При переходе от унифицированной культуры массового образования, свойственной стадиям 'производства' и 'потребления', к стадии, когда образование становится ориентированным на 'клиента' вопрос качества логически становится заботой граждан. Предполагается, что учебное заведение предоставляет профессиональные услуги в области образования. Выход на 'стадию клиента' также обуславливает изменения в парадигме образования, превращая его из преподавания, руководящегося предложением, в обучение, движимое спросом, что также зачастую становится главной особенностью 'новаторской стадии' образования.

На этой стадии самой важной характеристикой становятся качество и инновационный потенциал учреждений образования. Карнейро (2007) говорит о "меняющихся канонах обучения" на стадии инновации, когда "новый стиль обучения восстанавливает баланс в расстановке сил между предложением и спросом; стимулирует сдвиг от монополистической и унифицированной системы предоставления образования к системе, в рамках которой существует большое число разнообразных учебных организаций и которая руководствуется требованиями заинтересованных лиц; преобразует педагогические учреждения в контактные сети для освоения знаний; а также способствует сдвигу от передачи объективных знаний к обучению личного и социального характера".

Несмотря на существенные различия между странами ЕС (а теперь также и внутри этих стран), большинство систем образования отныне переходят на стадию 'клиента'. Можно было бы даже

утверждать, что некоторые уже достигли стадии 'инновации'. Необходимо подчеркнуть, что экономические, политические и социально-культурные структуры играют доминантную роль в поэтапном развитии систем образования в любой стране, и что системы образования обычно очень консервативны. В странах-партнерах ЕФО наследие недавнего прошлого сказывается на системах образования (включая профессиональное обучение), которым по-прежнему свойственны особенности, характерные для 'производственной' стадии развития. Следовательно, качество и отчетность в этих странах означают разные вещи.

Невозможно в одночасье совершить скачок из одной стадии в другую, и качество на уровне исходных параметров, процесса и результатов будет, вероятно, восприниматься различным образом. В сущности, речь здесь идет о двух различных, но неразрывно переплетающихся дискуссиях:

- 1) изменение роли политики, администрации/организации, учреждения, программы, результатов и показателей их достижения, преподавателей и мастеров производственного обучения и учащихся, являющееся предметом международной полемики и обсуждений на национальных и международных форумах,
- 2) ныне существующие функции и унаследованные характеристики тех же уровней компонента качества в реформе профессионального обучения в странах переходного периода.

Невозможно полностью отделить друг от друга эти дискуссии, но идея скачкообразного перехода от международных установок в вопросах качества и отчетности к проблемам стран переходного периода - без осмысления этих проблем - лишена какого-либо смысла. Поэтому, наша задача в последующих главах - обратить особое внимание на ту сферу, где эти две дискуссии вливаются в единое русло.

⁵ В социологии эта модель описывается как 'идеальный тип', который, в чистой форме, может не существовать нигде, но может использоваться в качестве эталона для классификации различных 'живых' социальных систем.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, НА КОТОРЫЕ ДОЛЖЕН ДАТЬ ОТВЕТЫ ЕЖЕГОДНИК 2007

Ведется интенсивная полемика на предмет того, что в стандартах и национальных системах квалификаций отсутствует как таковое реальное содержательное наполнение. Концентрация исключительно на результатах обучения теперь воспринимается как чрезмерное упрощение, и утверждается, что «стрелка маятника качнулась слишком сильно», и возникло убеждение, что способы достижения индивидуумами определенных результатов обучения, в сущности, не имеют никакого значения. Высказывается также все большая озабоченность в отношении того, будет ли эта модель учитывать в достаточной мере тот факт, что быстро меняющиеся и нестабильные рынки труда нуждаются в компетенциях нового типа, основанных на способности справляться с проблемами растущей изменчивости. В связи с этим, повышается заинтересованность – в том числе, и на политическом уровне – в том, чтобы больше внимания уделялось качеству учебных процессов, включая роль, которую призваны играть преподаватели и мастера производственного обучения, оказывая людям помощь в освоении новых знаний и навыков⁶. Учащиеся и процессы обучения снова оказались в центре внимания. Учебные заведения и преподаватели в системе профессиональной подготовки также становятся ключевыми факторами. В эпоху, когда определяющую роль играют политические требования отчетности и эффективности, ощущается неотложная необходимость в научных исследованиях по оптимальным методам преподавания и обучения. В работе, недавно опубликованной шведским Министерством образования (Gustafsson and Myrberg, 2002), где подводятся итоги подробного изучения современных научных исследований во

всем мире, посвященных анализу причинно-следственных связей между финансовой базой и успеваемостью учащихся, делается однозначный вывод: компетентность преподавателей является *во всех отношениях* самым важным «индивидуальным ресурсом» (также Darling-Hammond, 2000).

Интересные изменения наблюдаются в Германии, где – вследствие неудовлетворительных результатов процесса PISA (Программы международной аттестации студнтов) – Германские разработчики политики решили внедрить стандарты успеваемости в образовании, посредством описания содержания, сферы охвата и качества результатов обучения, используемого в качестве руководства вместо традиционной системы учебных программ и методических руководств. Однако по-прежнему отсутствует четкое понимание причинно-следственных связей между итогами (результатами обучения), исходными параметрами и процессом. Теперь германские специалисты в области образования (Meuer, 2004) активно пытаются развивать дидактическое мышление, ориентированное на действие, посредством создания педагогических стандартов (стандартов по принципу 'возможности освоения знаний'), так как невозможно обеспечить результаты обучения только лишь на основе определения успеваемости.

Этот уход от почти исключительной фиксации на результатах обучения – и неизбежного пренебрежения той ролью, которую преподаватели и инструкторы играют в оказании учащимся помощи в их достижении этого – совпадает с еще одним важным изменением: интернационализацией систем профессионального обучения и рынков труда. Национальные системы квалификаций призваны сыграть роль не только в системах образования и трудоустройства тех или иных стран, но, во все большей степени, и за рубежом. Иллюстрацией этому является мобильность (обучение и стажировки за рубежом) и, в целом, попытки содействовать экономическому

⁶ Двумя примерами являются Группа по вопросам признания результатов обучения ГД «Образование и культура» Европейской Комиссии и проект ОЭСР «Признание неформального и неофициального обучения».

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

развитию и росту социального сплочения в Европе.

Все в большей степени, проблема достижения сбалансированности исходных параметров, результатов и процессов обучения также приобретает международный характер. Ежегодник 2007 должен рассматриваться в этом более широком контексте, и центральное место в обсуждении, которому посвящены следующие главы, занимает вопрос о том:

Как устранить в системах профессионального образования и обучения дисбаланс между исходными параметрами и результатами, и как повышенное внимание, отныне уделяемое содержанию и учебным процессам, может быть отражено в политике реформирования профессионального образования и обучения?

Генеральная концепция играет решающую роль в достижении качества в системах обучения, и, в этой связи, проводится анализ пяти компонентов развития качества с целью определения степени, в которой они способствуют повышению качества обучения. Этими компонентами являются:

- Национальные системы квалификаций – способствующие обучению политике на практике
- Профессиональные учебные заведения в условиях переходного периода
- Преподаватели и мастера производственного обучения
- Национальная система квалификаций: инструмент, связывающий обучение и способность к трудоустройству в средиземноморском регионе
- Создание условий для развития ключевых компетенций

Проблемы восстановления баланса между различными элементами систем профессионального обучения в рамках реформ, проводимых в странах переходного периода, и расширенная дискуссия о различных вариантах обучения политике в политической ситуации стран- партнеров будут

проанализированы в отдельной главе. Эта глава будет строиться в русле часто упускаемого из вида раздвоения между 'политическими курсами' в области образования и реалиями 'политики' в странах переходного периода.

ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ГЛАВ

Ежегодник содержит шесть взаимосвязанных тематических подвопроса. Каждый из них освещается в обзорном разделе, в котором подытоживаются существующие знания и уроки, которые можно извлечь с целью содействия обучению политике. Таким образом, мы намеренно строим нашу аргументацию на основе тем, развиваемых в предшествующих Ежегодниках. В данном Ежегоднике эти тематические наработки сведены воедино в форме публикации, которой мы попытались придать максимально полный и, в то же время, практический характер. В каждой главе делается попытка дать ответ на вопросы 'почему', 'что', 'когда' и 'как' в отношении ключевых областей политики, которые в значительной степени связаны между собой.

Читатели (сотрудники ЕФО, коллеги из Европейской Комиссии в Брюсселе и в представительствах ЕС, эксперты, заинтересованные в работе с нами, и партнеры в странах, которым мы оказываем содействие) должны получить достоверную картину дискуссий, ведущихся в настоящий момент по каждому из тематических разделов – картину, на которой они должны основывать свои собственные методы работы. Кроме того, они должны найти в этом докладе подкрепленную опытом информацию, которая послужила бы для них руководством в отношении того, как с максимальной отдачей использовать существующие знания для своей практической работы, призванной способствовать проведению в жизнь соответствующей политики в странах-партнерах. Этот опыт должен быть также полезным для различных актеров в сфере образования (разработчиков политики, консультантов, научных работников, социальных партнеров и т.п.) в странах-партнерах в их работе по налаживанию диалога и обмену информацией.

Ежегодник будет содержать следующие главы:

Глава 1 «Обсуждение национальных сетей квалификации – Содействие обучению политике на практике» концентрируется на трех взаимосвязанных вопросах, которые в настоящий момент стоят в политической повестке дня многих стран:

- (i) эволюция от разрозненных квалификационных стандартов к формированию национальных систем квалификации;
- (ii) переосмысление роли обучения и учащихся и усиление внимания к процессам обучения после радикального сдвига от исходных параметров обучения к его результатам;
- (iii) тенденция к осмыслению национальных квалификаций на фоне международных наработок, существующих, в частности, в ЕС в форме Европейской системы квалификаций.

Проекты по Национальным системам квалификаций ЕФО в Восточной Европе, Северной Африке, на Ближнем Востоке, и в Центральной Азии являются источником богатейшего опыта, позволяющего ознакомиться с попытками применить подход к политической учебе на практике. Создание национальных квалификационных стандартов рассматривается странами-партнерами как необходимый шаг в восстановлении связи между профессиональным образованием и обучением и рынками труда. Это очень важная, но непростая работа и, самое главное, работа, требующая активного участия социальных партнеров. Первые попытки создания стандартов в значительной мере опирались на существовавший подход определения результатов обучения. Он имеет целый ряд преимуществ, но, в то же время, чреват западнями. В этой главе такие попытки рассматриваются с критической точки зрения. Национальные системы квалификации все чаще выполняют также и международную функцию. В этой главе объясняется, что следствием реформы систем профессионального

обучения в условиях все более ощутимых требований глобализации может стать интенсификация обмена знаниями и сотрудничества. Чтобы создать для этого условия, педагогическое новаторство должно стать неотъемлемой частью официальных установок в области квалификаций. Мир профессионального обучения и мир труда должны прислушиваться друг к другу.

В Главе 2 «Профессиональные учебные заведения в условиях переходного периода: Улицы, ведущие в тупик или ворота, за которыми открывается путь к благосостоянию?» фокус смещается в сторону факторов побуждающих к изменениям, и проводится идея о том, что стратегическое развитие учебных заведений является оптимальным способом реагирования на потребность в инновации в сфере профессионального обучения. Приводятся примеры того, как, когда и кем эта идея может быть проведена в жизнь, и какие стимулы и внешняя поддержка для этого требуются. Существующие в странах-партнерах училища характеризуются как заведения, напоминающие традиционные, адаптированные участки промышленного производства с четко установленными линиями командования и управления и практически отсутствующим у преподавателей пространством оперативного маневрирования. В главе задается вопрос о том, как могут быть улучшены связи между учебными заведениями и сообществом, и как можно перестроить внутреннюю организацию школ, чтобы сделать их более динамичными. В главе приводится аргумент о том, что школьная автономия, в ее усиленном варианте, не может функционировать в изоляции, но требует многочисленных рамочных условий, чтобы школы стали независимыми государственными организациями, обладающие возросшим потенциалом в части образовательной, финансовой и управленческой автономии. Обсуждается пример ЕС преобразования профессиональных учебных заведений в региональные центры компетенции, позволяющего им играть роль ключевых учреждений в области развития людских ресурсов в «обучающихся» регионах. Однако,

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

учебные заведения в странах-партнерах пока не в состоянии играть эту роль. Основной политической реакцией на децентрализацию была та сторона усиления школьной автономии, которая связана с централизованным контролем, а именно национальные системы качества, тогда как процессы передачи финансовой ответственности, разработки учебных программ и функций управления, призванных укрепить школьное лидерство, по-прежнему находятся в зародышевом состоянии. Поэтому, предлагается руководствоваться прагматичным и постепенным подходом к стратегическому развитию профессиональных учебных заведений в странах переходного периода.

Глава 3 «Преподаватели и инструкторы в реформе профессионального образования и обучения» развивает основные идеи Ежегодника ЕФО 2005 (Grootings and Nielsen, 2005). Преподаватели рассматриваются в двойной роли - в качестве профессионалов и посредников реформы профессионального обучения. Начальное педагогическое образование рассматривается как один из рычагов для улучшения профессиональных показателей преподавателей в системе профессиональной подготовки. Однако, основной упор делается на динамичное взаимодействие между официальным обучением и чрезвычайно изменчивыми реальными условиями, регламентирующими педагогическую практику в профессиональных учебных заведениях. Учебные заведения, где работают преподаватели, играют решающую роль в обеспечении качества их работы. Поэтому, считается, что обстановка в учебных заведениях, в которых они работают, теснейшим образом связана с их профессиональной практикой. Главный аналитический упор в этой главе делается на решающую роль Непрерывного повышения квалификации (continuing professional development, CPD) преподавателей. CPD – нечто гораздо большее, чем формальное обучение, и опыт стран ЕС и экспериментальных школ в странах переходного периода свидетельствует о том, что повышение квалификации не требует больших капиталовложений и

приносит реальные плоды. В главе поднимается три ключевых вопроса и развивается идея почти 'программной' стратегии глобальной реформы педагогического образования в странах переходного периода.

Обсуждаются новые стратегии 'профессионализации', основанные на горизонтальных принципах обучения, включая новый проект ЕФО, в рамках которого создается 'сообщество практических работников' с целью создания культуры, позволяющей преподавателям стать профессиональными проводниками новаторских идей. Реализация предлагаемого подхода требует как от преподавателей, так и от руководителей, готовности сотрудничать в проведении в жизнь изменений, а также благоприятной нормативно-правовой основы, культуры руководства и автономии учебных заведений.

В Главе 4 «Национальные системы квалификации: Инструменты установления связи между обучением и способностью к трудоустройству» проводится идея о том, что системы профессионального обучения в средиземноморских странах-партнерах должны переосмыслить традиционные для них подходы в силу несоответствия, существующего между профессиональным обучением и системами занятости. В регионе резко возросло официально зарегистрированное число лиц, зачисленных в учебные заведения, но при этом продолжают оставаться высокими и уровни безработицы. Препятствия, стоящие на пути налаживания координации и партнерства с частным сектором, мешают удовлетворению внешнего спроса на востребованные рынком навыки. В главе отстаивается идея о необходимости для региона стратегии национальной системы квалификации, так как она заложила бы основы для игры и установила ее правила, а также способствовала бы выработке общего понимания ключевых понятий. Весь вопрос признания квалификаций (особенно, в отношении признания предшествующего обучения) имеет большое значение, так как он может помочь преобразовать ноу-хау из преобладающих систем обучения

мастерству в официально признаваемые навыки. Кодификация и моделирование создают отношения и язык, которые с готовностью берутся на вооружение заинтересованными лицами. В этой главе утверждается, что нормативная база, устанавливающая иерархию квалификаций, знания, навыки и компетенции более широкого характера, удостоверяемые этими квалификациями, и горизонтальные связи, определяющие эквивалентность между квалификациями, способствовала бы социальному признанию результатов обучения, которые на сегодняшний день часто не признаются существующей системой квалификаций. Однако опора лишь на результаты обучения будет недостаточной. Значение обучения должно быть переосмыслено во всей своей полноте, начиная с прямых наблюдений за поведением преподавателей и учащихся во время занятия.

«Привитие ключевых компетенций с помощью процессов профессионального обучения, ориентированных на учащегося и основанных на трудовой практике», является темой **Главы 5**. Отправным пунктом является широкий набор эмпирических выводов проекта ЕФО по состоянию дел в пяти странах Юго-Восточной Европы, касающихся двух аспектов организации преподавания и обучения в школах, а именно, стимулирования у студентов способности учиться «науче обучения» и развития у них предпринимательских навыков. Эти выводы интерпретируются в свете ныне существующей теории обучения, и на их основе формулируется руководство по методам действия. В этой главе отмечается, что ключевые компетенции занимают весьма незначительное место в учебных программах и методиках обучения; и что потребуются разработать новые педагогические стратегии для наращивания институционального потенциала в университетах и создания условий для проведения изменений в школах. В ней описывается, как потребуются изменить существующие методы практической работы, и делается особый упор на подходы, к учебной программе, руководствующиеся потребностями учащегося и основанные на трудовой практике. В главе подчеркивается, что необходимо

организовать обучение с целью стимулирования развития ключевых компетенций, с тем, чтобы оно обеспечивало достаточный простор для осмысления опыта и извлечения из него уроков, было увязано со способностью решать проблемы в реальной жизни и определялось коллективной деятельностью, происходящей в конкретном социальном контексте. Говоря о потребности изменить роль преподавателей и мастеров производственного обучения, а также школ как автономных самоуправляемых учебных коллективов, эта глава перекликается с другими главами настоящего Ежегодника.

Глава 6 «Как добиться изменений в области образования в странах-партнерах ЕФО: между мечтами и реальностью» рассматривает задачи реформы профессионального образования и обучения в ракурсе политики страны-партнера. Почему отдельные направления новых политических курсов в области профессионального обучения так часто теряются при реализации? Отсутствие связи между категориями макро (национальными агентствами, министерствами) и микро (школы и преподаватели) в цепных процессах политики является важным фактором, осложняющим ее реализацию. В этой главе описывается три ключевых «перекоса»: (i) иностранные доноры и реалии национальной политики образования; (ii) политика в толковании ее разработчиков и внедрение изменений в школах; и (iii) 'политика' на фоне 'политических событий' в каждой из стран-партнеров. Представляется, что политика обычно формулируется наверху, практически без консультаций с заинтересованными лицами. Часто задача формулирования политики становится уделом национальных политических лидеров, чьи руки связаны донорскими приоритетами. Это приводит к существованию целой плеяды интересов, когда национальным политикам бывает сложно сбалансировать свои собственные приоритеты и приоритеты доноров. Выходом из этого положения могло бы стать обучение в партнерстве, которое также является одной из ключевых идей, обсуждавшихся на совещании Консультативного Форума ЕФО 2006

ЕЖЕГОДНИК ЕФО 2007 - КАЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ПОЛИТИКА И ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

года «*Вопросы обучения*». Впрочем, это задача никогда не бывает простой, так как основополагающим двигателем любых партнерств является преследование собственных интересов. Для достижения успеха партнеры должны преследовать общую цель и уважать интересы друг друга. Достаточно ли проекты и деятельность ЕФО в странах-партнерах отражают эти связи в реализации политики?

В заключительной главе «*На пути к обучению политике в действии*» устанавливается связь между Ежегодниками 2007 и 2008 годов и кратко подытоживаются аргументы и выводы предшествующих глав. В ней также освещаются главные уроки, которые должен извлечь для себя ЕФО исходя из перечня тематических и региональных вопросов, выявленных в ходе анализа возможностей устранения дисбаланса между исходными параметрами и результатами и содействия возобновившейся тенденции к сосредоточению на содержании и учебных процессах в странах-партнерах. Ежегодник 2008 ознаменует переход к этому новому подходу. После стадии размышления о действиях мы сконцентрируем свое внимание на обдумывании того, что требуется для действий и в действии. Именно это и требуется сегодня ЕФО: регламентирующие рамки, глубоко

уходящие корнями в самые современные теории и опыт, которые могут помочь нам глубже ознакомиться с соответствующими профессиональными и политическими вопросами и, одновременно, направлять консультационную работу с нашими партнерами. Мы должны выработать инструменты, содействующие освоению политики, а не руководства, цитирующиеся в качестве источников истины в конечной инстанции. Такие инструменты политической учебы, основанные на том принципе, что людям нужно помогать заботиться о себе, пока не существуют. Поэтому, публикация такого рода не только поможет нам заполнить пробел в части содержания (подлинно интернационального и сконцентрированного на странах переходного периода), но будет также носить исключительно инновационный характер в том, что касается философии обучения, лежащей в основе этого нового подхода. Выпуск 2008-го года будет посвящен переводу концепции политической учебы в русло конкретных действий и разработке руководящих принципов содействия обучению политике в странах-партнерах. Он будет тесно увязан с проектом развития ЕФО по обучению политике, осуществление которого началось в четырех странах в 2007 году.

TA-AE-07-001-RU-C

Издательский отдел
Publications.europa.eu