

**СОСТОЯНИЕ И ДИНАМИКА В ОБЛАСТИ РАЗРАБОТКИ
КВАЛИФИКАЦИОННЫХ СТРУКТУР НА МЕЖДУНАРОДНОМ И
НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЯХ**

Предисловие

Национальные квалификационные структуры (НКС) дают общий набор принципов и рекомендаций. Они позволяют принимать обоснованные решения о релевантности и значении квалификаций, а также о том, предоставляет ли квалификация возможности трудоустройства и дальнейшего обучения.

Подходы к достижению согласованности и ясности посредством НКС в разных странах неодинаковы. В некоторых странах НКС представляют собой в основном профессиональные рамки, целью которых является облегчение связей между рынком труда и профессиональным образованием. В других - они более детально прописаны и в них делается попытка предоставить набор принципов, охватывающих квалификации во всех секторах образования.

Усилия, прилагаемые в рамках Копенгагенского процесса для повышения портативности квалификаций, способствовали приданию квалификационным структурам статуса одного из наиболее актуальных вопросов в политике европейского образования и обучения. В недавних европейских разработках был также поставлен вопрос о необходимости скорейшей координации международных усилий в этой области. С точки зрения Европейской Политики Добрососедства (ЕПД) стимулирование обсуждений по квалификационным структурам в странах, на которые распространяется данная политика, является логическим расширением сферы деятельности ЕС.

ЕФО помогает странам-партнерам познакомиться с содержанием дискуссий по НКС на европейском и международном уровнях, с опытом по разработке и использованию НКС в некоторых странах, а также с различными существующими подходами и практическим значением разработки и реализации национальных квалификационных структур.

Опыт показывает, что структуры имеют потенциал для совершенствования процесса официального признания знаний и навыков, получаемых индивидами, а также, в силу их важности, могут выступать двигателем реформы образования и обучения в более широком смысле.

Однако сами по себе национальные квалификационные структуры не могут гарантировать высокого качества профессионального образования и обучения. Осведомленность о роли НКС и понимание рисков и возможностей, связанных с разработкой и реализацией национальных квалификационных структур поможет в принятии хорошо обоснованных решений.

В отчете Майка Коулза, представляющего органы управления квалификациями и учебными планами Великобритании, делается обзор недавнего международного опыта разработки национальных квалификационных структур. Обзор показывает, насколько актуальной становится данная проблема во всем мире. Многие страны осознали, что они должны делать нечто большее, чем просто обновлять стандарты отдельных программ или профессиональных профилей. Но отчет также иллюстрирует и все те сомнения, связанные с разработкой и реализацией НКС, о которых говорилось выше. На самом деле, редко когда национальные квалификационные структуры способны реализовать весь свой потенциал и на то есть много причин.

Ясно, что НКС потенциально являются сильным рычагом для реформы профессионального образования и обучения в странах, но в силу этого их не так легко разработать. Кроме того, НКС не являются сами по себе решением всех проблем системы профессионального образования и обучения, имеющих в стране. Следовательно, необходимо предупредить, что политики, принимающие решения, должны основательно подумать, хотят ли они в первую очередь заняться НКС. Если же они принимают такое решение, им будет необходимо инвестировать в разработку структуры, которая соответствует ситуации в данной стране и наличию ресурсов. Им будет также необходимо понимать, что НКС не может быть разработана раз и навсегда, а нуждается в постоянных изменениях и адаптации к изменяющейся окружающей действительности. Кроме того, понадобится изучение опыта других стран. На самом деле, в силу того, что системы образования и рынки труда становятся интернациональными, все больше и больше проявляется необходимость сохранения некоторой прозрачности и сравнимости между национальными структурами.

В отчете Майка Коулза дается исчерпывающий и подробный обзор отдельных ключевых вопросов о том, каким образом продвигать реформу систем профессионального образования и обучения, которые должны быть приняты во внимание политиками, принимающими решения на национальном уровне.

Питер Грутингс, ЕФО, Апрель 2006

Состояние и динамика в области разработки квалификационных структур на международном и национальном уровнях

Государственные деятели, отвечающие за политические решения, и их советники рассматривают квалификационные структуры в качестве средства упрочения политических, социальных и экономических достижений. В данном материале приводится обзор отличительных характеристик, лежащих в основе различных типов квалификационных структур, а также предложены рекомендации по разработке такой рамочной структуры, функционирование которой привело бы к достижению желаемых результатов.

Важно отметить, что на сегодняшний день существует довольно мало заслуживающей доверия литературы по данному вопросу, что значительно затрудняет проведение сравнительной оценки функционирования квалификационных структур в различных странах¹. В этой связи приходится использовать материалы, описывающие принципы построения, функционирования и задачи квалификационных структур. Это, в свою очередь, также затрудняет работу, поскольку такие материалы обычно предоставляются государственными органами, и они в большей степени ориентированы на описание идей и намерений, а не конкретных результатов, более того, часто предоставляемые данные в значительной мере обусловлены конкретным контекстом.

Настоящий материал начинается с обзора использования квалификационных структур и механизмов, на которых они основываются. В связи со сложностью проблематики даются некоторые разъяснения понятий, связанных с квалификационными структурами. Далее в обзоре рассматриваются международные квалификационные структуры и анализируются наиболее общие подходы к их разработке на уровне отдельных стран с соответствующими примерами. Затем достаточно подробно рассматриваются технические аспекты процесса разработки национальной квалификационной структуры (НКС). Квалификационные структуры как инструмент политики не существуют изолированно, в связи с чем представляется полезным рассмотреть некоторые другие аспекты, которые могут оказывать влияние на квалификационную структуру. Помимо технических соображений необходимо обратить внимание на требования, связанные с управлением и финансированием внедрения и функционирования НКС. Квалификационные структуры часто рассматриваются как катализатор более масштабных системных преобразований, в связи с чем в настоящей работе приводятся соответствующие примеры, иллюстрирующие эти положения. Далее приведены некоторые соображения относительно того, как разработка квалификационных структур в отдельной стране или отрасли может повлиять на развитие сходных процессов в других странах или отраслях или, наоборот, попасть под их воздействие. В заключительном разделе работы делается попытка сопоставить цели создания квалификационных структур с имеющимися, пока еще немногочисленными, свидетельствами их реального влияния. В приложении дается краткая характеристика состояния развития квалификационных структур в разных странах на момент написания данной работы (декабрь, 2005 г.).

1. Квалификационные структуры как инструмент процесса реформирования

Само понятие квалификационной структуры, позволяющей установить связь квалификаций друг с другом, нельзя назвать новым. На протяжении столетий во многих странах отраслевые организации осуществляли контроль над правом заниматься той или иной профессиональной деятельностью, а также над тем, как определять повышение уровня профессионального мастерства и управлять им. Университеты тоже устанавливали единые способы признания продвижения на более высокие уровни высшего академического образования, что, в свою очередь, также можно рассматривать в качестве примера квалификационной структуры. На данный момент принципиально новым является интерес государства к разработке комплексной квалификационной структуры, интегрирующей квалификации, представляющие результаты обучения в школе, на рабочем месте и в сфере высшего образования. Такие комплексные

¹За последнее время было одновременно опубликовано несколько не связанных между собой докладов по вопросам разработки национальных квалификационных структур. См. Young (2003) и (2005), Raffe (2003) и Blackmuir (2003). Также см. информацию о различных квалификационных структурах в: Coles & Oates, 2004 и OECD, 2006 (Приложение к разделу 3).

квалификационные структуры, или национальные квалификационные структуры (НКС), в определенном смысле демонстрируют национальный подход к квалификациям и их уровням, принятый в конкретной стране. НКС² может либо не включать в себя квалификации, присуждаемые в различных отраслях и сферах профессиональной деятельности или образования, или, напротив, может включать в себя все квалификации, присуждаемые в стране. Иногда не совсем ясно, существует ли в стране квалификационная структура или нет. Наличие определенной квалификационной структуры, основанной на общем понимании и традициях, возможно даже при отсутствии утвержденной схемы квалификаций или очевидных, определенных на государственном уровне, связей между квалификациями, подтверждающими различный уровень образования, или между квалификациями, присуждаемыми разными секторами сферы образования и обучения. Несмотря на существующее разнообразие типов НКС можно выделить цели, общие для всех национальных квалификационных структур.

1. Установление национальных стандартов знаний, умений и широких компетенций.

Данные процедуры могут включать в себя: определение результатов государственной образовательной программы; процессы определения и классификации потребностей отраслей и национальной экономики в навыках; описание уровней образования и обучения на национальном уровне. Они также могут включать в себя (как побочный элемент НКС) внедрение профессиональных стандартов, основанных на компетенциях, и, следовательно, разработку программ обучения и квалификаций, в основу которых положены компетенции.

2. Совершенствование качества образования и обучения. Регулирование процесса присуждения квалификаций в соответствие со структурой позволит определить приемлемые национальные стандарты. Эти стандарты качества могут служить основанием: для принятия решений учреждением, присуждающим квалификации; при реализации обучения, оценке его результатов и выдаче соответствующих сертификатов (свидетельств). В некоторых случаях таким «утвержденным» квалификациям отдается предпочтение при выделении государственного финансирования.

3. Организация системы координации и сопоставимости квалификаций путем установления связей между различными квалификациями. Создание механизма, позволяющего соотносить квалификации с принятым общегосударственным (национальным) уровнем квалификации, будет способствовать повышению доверия потребителей (граждан, образовательных учреждений, работодателей и других организаций, предлагающих образовательные услуги) к системе квалификаций, действующей в стране. С этой целью национальная квалификационная структура используется для приведения в соответствие других систем квалификаций, которые иногда дублируют друг друга и конкурируют за учащихся и образовательные организации.

4. Обеспечение и дальнейшее развитие процедур получения доступа к обучению, смены программы обучения с зачетом достигнутых результатов и перехода на следующий уровень образования. Квалификационная структура позволяет четко указать «точки» поступления на обучение, приводящее к получению квалификации, а также траектории перехода на более высокий уровень образования или другие программы обучения одного уровня. Также предусмотрена возможность смены программы обучения, приводящей к получению одной квалификации, на программу, приводящую к получению другой квалификации, особенно если существует механизм признания единиц обучения (зачетных единиц). Ряд НКС включает в себя систему зачетных единиц. Благодаря этому квалификационная структура обеспечивает возможность обучения в течение всей жизни.

Исходя из этих четырех целей, можно сделать вывод о том, что внедрение НКС ведет к принципиально новому, инновационному развитию существующей системы квалификаций. Однако, как показывает опыт стран, где уже действуют НКС, причиной их разработки явилась, скорее, необходимость упорядочить систему присуждения существующих квалификаций, как правило, потому что она стала чрезмерно сложной для потребителей. С течением времени системы квалификаций естественным образом превращаются в усложняющиеся конфигурации квалификаций и присуждающих их структур и начинают приобретать дополнительные функции. Развитие отдельных частей и элементов системы квалификаций может с течением времени

² Таким образом, национальная квалификационная структура может рассматриваться как система классификации, регулируемая на национальном уровне, и по этой причине она, прямо или косвенно, разрабатывается, финансируется, контролируется и управляется правительством. Отрасли занятости могут выступать в качестве главных участников процесса, непосредственно вовлеченных в НКС, или играть более независимую или второстепенную роль.

привести к появлению ряда аморфных подсистем, которые перестают восприниматься как единое целое, а потому не могут быть эффективными. В ситуации, когда система квалификаций становится слишком сложной для потребителей, в НКС часто видят способ упорядочивания многообразия подсистем в более понятную структуру. И, следовательно, рассматривают разработку рамки упрощенно, представляя ее в виде классификатора, основанного на существующей инфраструктуре, что полностью исключает задачу реформирования действующей системы.

Тем не менее, в большинстве случаев задачи квалификационных структур шире, чем простая классификация. Некоторые квалификационные структуры являются важной социальной конструкцией, на которой базируются стратегическое планирование образования и обучения, удовлетворение потребностей рынка труда, структурирование возможностей индивида для вступления и продвижения на рынке занятости. НКС могут также формировать основу для системы оплаты труда. НКС также рассматриваются как рычаг для изменений, например, разработка НКС позволит ориентировать квалификационную систему на спрос, а не на предложение. Приоритет интересов предприятий и работников, а не образовательных учреждений при разработке и реализации НКС позволит усилить ориентацию на спрос. Создание НКС может потребовать от образовательных учреждений четкого определения уровней обучения, спецификаций типов квалификаций, а от структур, уполномоченных определять, реализовывать и присуждать квалификации - решения ряда других вопросов. Таким образом, с помощью этих и других способов НКС сможет естественным образом интегрироваться в механизм функционирования системы квалификаций. В результате этого становится возможным проведение реформ, преследующих широкомасштабные цели, например: совершенствование механизма выявления потребностей в умениях/квалификациях, изменение роли заинтересованных сторон, повышение стандартов, качества и уровня участия граждан в обучении, повышение эффективности и изменение порядка и способов реализации программ образования и обучения. Возможный эффект внедрения НКС является настолько мощным, что первостепенное значение для достижения желаемых результатов приобретает процесс организации и управления процессом реформирования. Следовательно, внедрение квалификационных структур, как правило, требует создания специальных структур и органов, которые должны отвечать за управление, контроль и оценку НКС и обеспечивать развитие процесса дальнейших реформ. На этом этапе, когда речь идет о реформировании системы квалификаций в результате внедрения квалификационных структур, представляется целесообразным разграничить эти два понятия.

2. Определения

Ниже приводятся определения, сформулированные по результатам исследования ОЭСР в области систем квалификаций и обучения в течение всей жизни (OECD, 2006).

В основе рамки лежат **квалификации**, которые понимаются как *собственность людей при условии, что уполномоченным органом установлено, что освоенные ими знания, умения и широкие компетенции соответствуют установленным стандартам. Этот стандарт обучения подтверждается процессом оценки или успешным завершением курса обучения. Обучение и оценка в целях получения квалификации могут осуществляться в Структурах учебной программы и/или трудового опыта на рабочем месте. Квалификация означает официальное признание ценности умений, знаний и широких компетенций для рынка труда и дальнейшего обучения. Квалификация также является законным подтверждением права человека на осуществление конкретной профессиональной деятельности.*

Как правило, процесс **оценки** в целях получения квалификации также носит многоплановый характер. *Оценка обучения проводится на основе стандартов или критериев экспертом или группой экспертов в соответствии с установленными процедурами. Результаты обучения получают официальное признание в случае, если оценка обучения утверждена или подтверждена соответствующими законодательными и профессиональными органами как соответствующая установленным критериям и проведенная в соответствии с утвержденными процедурами проведения оценки. Квалификация является официальным результатом процесса аккредитации или официального признания. Квалификация означает официальное признание ее ценности для рынка труда и дальнейшего образования или обучения. Сертификат – это официальный документ, в котором указана квалификация и официальное признание обучения.*

Исходя из определенного выше формата квалификации, становится очевидным, что **система квалификаций** представляет собой сложную структуру, которая может включать в себя стандарты, критерии и порядок оценки, уполномоченные органы, институциональную инфраструктуру, разработку образовательных программ и учебных планов, схемы финансирования и еще многие другие аспекты, характерные для конкретной страны и ее культурного контекста. Столь широкий диапазон аспектов, связанных с политическими решениями, процедурами и организациями, является частью системы квалификаций. Таким образом, система квалификаций может быть определена как комплекс мероприятий, направленных на признание результатов обучения. Системы квалификаций включают в себя средства разработки и реализации национальной или региональной политики в области квалификаций, соответствующие институциональные механизмы, процессы обеспечения качества, оценки и присуждения квалификаций, признание умений и другие механизмы, обеспечивающие связь образования и обучения с рынком труда и гражданским обществом. Системы квалификации могут различаться между собой по степени охвата и согласованности.

Квалификационная структура представляет собой лишь одну из многих характеристик системы квалификаций, хотя зачастую именно она является той схемой, в которой ясно и наглядно представлено взаимодействие систем квалификаций с обучающимися, образовательными учреждениями и организациями, осуществляющими наем персонала. Структура квалификаций представляет собой *инструмент развития и классификации квалификаций в соответствии с рядом критериев, установленных для определения уровней полученного обучения. Этот набор критериев может быть либо заложен в содержание дескрипторов квалификаций, либо может быть описан отдельно в виде набора дескрипторов уровней. В структуру могут входить либо все без исключения образовательные достижения и траектории, либо она может быть ограничена каким-то определенным сектором, например: начальное образование, образование и обучение взрослого населения или определенная сфера профессиональной деятельности. Опыт показывает, что квалификационные структуры могут различаться по набору конструктивных элементов и степени их взаимодействия; они могут быть либо оформлены законодательно, либо функционировать на основе консенсуса, достигнутого между социальными партнерами. Тем не менее, все структуры формируют основу для повышения качества, доступности, взаимосвязи, признания квалификаций в обществе или на рынке труда, как в пределах страны, так и за рубежом.*

Квалификационная структура чаще всего изображается в виде графической схемы, которую и называют *структурой*. Эта схема является абстрактным построением, отображающим реально существующие механизмы и представляющим три основных способа понимания значения понятия «структура» в зависимости от роли заинтересованных сторон, которые понимают ее либо как «схему», либо как «концепцию», либо как «процесс обеспечения качества». Так, например, в Великобритании кандидаты на рабочие места и обучающиеся воспринимают структуру как схему; работодатели, преподаватели и консультанты по профессиональной ориентации - как концепцию, а лица и структуры, осуществляющие регулирование, и органы, присуждающие квалификации, - как процесс обеспечения качества (Coles, 2000).

Обзор деятельности на международном уровне

В последнее время наблюдается активизация деятельности международных организаций в области квалификационных структур. Так, например, в настоящее время Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР), Международная организация труда (МОТ), Всемирный банк (ВБ) и Европейский Союз (ЕС) реализуют проекты в этой области. Страны, в которых имеются квалификационные структуры (например, Великобритания, Ирландия, Австралия, Новая Зеландия и Южная Африка), постоянно взаимодействуют с другими странами в этой области, тем самым содействуя развитию международной тенденции, направленной на разработку квалификационных структур. При том, что в ряде стран имелся определенный опыт установления сравнительных уровней для квалификаций (например, во Франции), первая значимая попытка создания международной рамки была предпринята лишь в 1985 году (CEDEFOP, 2001). Ввиду ожидаемого роста мобильности рабочей силы CEDEFOP разработал

пятиуровневую структуру квалификаций профессионального образования и обучения для содействия сопоставимости квалификаций. Эти уровни не оказали какого-либо значимого влияния, и страны Европейского Союза не предприняли серьезных попыток привести свои системы квалификаций в соответствии с ними.

Не так давно Европейская Комиссия предложила разработать европейскую квалификационную структуру (ЕКС)³. Эта инициатива получила значительно больший отклик по сравнению с предложением CEDEFOP (см. Приложение 1: состояние развития НКС в разных странах). Ожидается, что Европейская Квалификационная Структура будет действовать на международном уровне в качестве мета-рамки, при этом она не будет автоматически копироваться членами ЕС. В Структурах данной инициативы предполагается, что наиболее действенным способом взаимодействия с ЕКС будет использование национальной квалификационной структуры. Таким образом, ЕКС будет содействовать реорганизации квалификационных структур во многих странах Европы. Странам, не имеющим НКС, предлагается рассмотреть возможность ее разработки. На основании уже имеющихся данных можно утверждать о том, что это предложение было положительно воспринято во многих странах (например: в Чешской Республике, Германии, Греции, Литве, Норвегии, Португалии и Словакии). В Структурах данного мета-подхода будет интересно выяснить, насколько конфигурация ЕКС повлияет на создающиеся уровни НКС. Например, предложенный в Структурах ЕКС подход к определению уровней квалификаций с помощью дескрипторов, в основе которых лежат результаты обучения. Если подходы, разработанные в странах и отраслях занятости, не основаны на результатах обучения, то проводить сравнение с уровнями ЕКС будет сложнее. Это в равной степени относится и к параметрам компетенции (знания, умения и широкие компетенции), поскольку дескрипторы описывают именно эти параметры по каждому уровню квалификации. Можно допустить, что классификация компетенций по этим трем параметрам окажет серьезное влияние на национальные квалификационные структуры. Кроме того, поскольку ЕКС предполагает восемь уровней, наличие этих восьми уровней может явиться стимулом для гармонизации национальных рамок с предлагаемой ЕКС либо путем разработки восьмиуровневой рамки, либо за счет «растягивания» меньшего количества уровней до восьми или, напротив, путем сжатия большего числа уровней до этого количества. Многие из разрабатываемых НКС имеют восемь уровней.

Начиная с 2001 года, ОЭСР проводит широкомасштабную работу (с участием 25 стран) по оптимизации обучения в течение всей жизни в Структурах различных реформ, включающих в себя системы квалификации. В результате разработано двадцать механизмов реорганизации систем квалификаций, позволяющих повысить охват, качество, распространение и эффективность обучения в течение всей жизни. К таким механизмам относится и внедрение квалификационных структур. При учете всех двадцати механизмов в национальной образовательной политике, направленной на совершенствование обучения в течение всей жизни, возникает мощный потенциал развития, позволяющий осуществить необходимые изменения (включая признание результатов неформального и спонтанного обучения и внедрение системы зачетных единиц). Это и побудило ОЭСР выступить с инициативой продолжить изучение функционирования этих механизмов в разных странах.

Использование квалификационных структур в целях совершенствования процесса обучения в течение всей жизни стало объектом особого внимания со стороны ряда стран, которые создали специальную тематическую группу в Структурах ОЭСР для более углубленного исследования данной проблематики. В докладе этой группы⁴ указано, что внедрение квалификационных структур реализуется в целях:

- Обеспечения лучшего соответствия квалификаций знаниям, умениям и компетенциям и потребностям профессиональной сферы деятельности (и рынка труда в целом);
- Обеспечения согласованности и преемственности между подсистемами квалификаций, например: квалификациями в Структурах системы высшего образования, образования взрослых, школьного образования и особенно профессионального образования и обучения, за счет создания общей рамки;

³ http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/consultations_en.html

⁴ http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_33873108_33873838_32165840_1_1_1_1,00.html

- Содействия развитию обучения в течение всей жизни (за счет расширения доступа, целевых инвестиций, признания неформального и спонтанного обучения); а также
- Содействия привлечению политических структур и заинтересованных сторон, особенно в сфере профессионального образования и обучения.

Международная организация труда (МОТ) также активно поддерживает дискуссию о потенциале квалификационных структур. В «Выводах по результатам общей дискуссии о развитии и обучении человеческих ресурсов», принятых на состоявшейся в 2000 г. конференции Международной организации труда отмечается, что *«развитие национальных квалификационных структур важно как для предприятий, так и для работников, поскольку они способствуют обучению в течение всей жизни; позволяют предприятиям гармонизировать спрос на рабочую силу и ее предложение, а также помогают гражданам сделать правильный образовательный и профессиональный выбор»*. МОТ рассматривает разработку национальных квалификационных структур в качестве основного пути решения проблемы признания умений. Недавно были опубликованы два документа МОТ в этой области. В первой публикации (ILO, 2005) очерчена проблематика вопросов, связанных с реализацией НКС. Второй документ (ILO, 2006) представляет собой пособие по внедрению НКС и включает в себя краткое изложение технических аспектов этого процесса.

Наиболее распространенная на сегодняшний день международная структура не сопоставима с подходами, основанными на результатах, которые используются при разработке квалификационных структур. Как известно, Международная система классификации образования 97 (МСКО-97)⁵ содержит определения входных параметров системы образования и обучения и устанавливает приблизительное соответствие уровней образования, содержания образования и продолжительности образовательных программ, реализующихся в Структурах разнообразных образовательных систем, действующих в разных странах мира. Несмотря на то, что в основу МСКО-97 заложены характеристики систем образования и обучения (а не результаты), эта классификация применяется в качестве «заменителя» уровней квалификации, и многие страны вполне удовлетворяют тот факт, что уровни квалификаций приблизительно соответствуют последовательности и продолжительности программ формального обучения.

МСКО-97 также определяет *широкие группы и области в системе образования*, которые являются классификацией основных областей образования и обучения, например, раздел «сельское хозяйство», в который включены сельское, лесное и рыбное хозяйство.

Существует еще множество подобных классификаций⁶, которые широко применяются для систематизации и анализа рынка труда, потребностей в умениях и систем образования и обучения, действующих в разных странах и отраслях занятости. Эти классификации напрямую не связаны с уровнями обучения или результатами программ обучения, и поэтому их рекомендуется использовать параллельно с квалификационными структурами. В то же время некоторые из этих классификаций экономической и профессиональной деятельности соотносятся с уровнями образования и обучения и помогают понять содержание конкретной деятельности. В некоторых странах классификация на основе профессиональной деятельности (или областей экономической активности) рассматривается в тесной связи с системой квалификаций. В таких странах классификации сфер профессиональной деятельности формируют основу для определения стандартов или компетенций, которые неизбежно выстраиваются по иерархическому принципу и часто соотносятся с уровнями квалификаций. Типичным примером могут служить системы в Великобритании и Новой Зеландии, в которых по каждой профессии на основе функционального анализа устанавливаются стандарты, которые, помимо прочего, используются для целостного определения основных профессиональных квалификаций. Далее, эти профессиональные квалификации переносятся в национальную квалификационную структуру. В некоторых странах процесс включения той или иной квалификации в НКС регулируется государством. В Великобритании использование профессиональных стандартов для определения национальной квалификации является основным условием включения многих квалификаций профессионального образования в национальную структуру.

⁵ *Classifying Education Programmes: Manual for Implementation in OECD Countries*, OECD, Paris 1999

⁶ См. <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/nomenclatures/index> для поиска информации по всем этим классификациям.

Различные подходы к разработке НКС

Базовая конфигурация НКС может быть описана с помощью ряда параметров, которые проиллюстрированы в Таблице 1.

Таблица 1: Характеристики параметров НКС

Основные преимущества	Параметры от.....до		Основные преимущества
<ul style="list-style-type: none"> • Преемственность всех квалификаций • Система носит национальный характер 	Включает все квалификации		<ul style="list-style-type: none"> • Проще для реализации • Возможность поэтапной реализации • Возможность апробации
<ul style="list-style-type: none"> • Возможность системных реформ • Связь с другими сферами национальной политики 	Разрабатывается и управляется из центра		<ul style="list-style-type: none"> • Способствует гармонизации • Способствует привлечению и мотивации заинтересованных сторон. • Позволяет вести разработку на региональном уровне
<ul style="list-style-type: none"> • Координация политических решений • Обеспечение качества 	Регламентирующая Структура для обеспечения качества	↔	<ul style="list-style-type: none"> • Взаимодействие с заинтересованными сторонами
<ul style="list-style-type: none"> • Прочная основа для рамки • Санкции в случае несоблюдения 	Нормативно-правовая основа		<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение вовлеченности всех участвующих сторон • Совместная работа заинтересованных сторон
<ul style="list-style-type: none"> • Основывается на существующей инфраструктуре обучения 	В основу дескрипторов положены входные параметры		<ul style="list-style-type: none"> • Не зависит от институциональной структуры • Связь с внешними структурами

<ul style="list-style-type: none"> • Возможность установить соответствие между всеми сегментами системы образования и обучения • Связь с рамочными структурами, принятыми за рубежом 	<p>Уровень определяется дескриптором</p>		<p>Уровень определяется общегосударственными референтными квалификациями</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Основана на существующей инфраструктуре • Изначально доверие к новой рамочной структуре выше
<ul style="list-style-type: none"> • Тесная связь с рынком труда • Обеспечивает лучшую связь образования и сферы труда 	<p>Квалификации на основе стандартов компетенций</p>		<p>Квалификации на основе единиц обучения или достижений</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Продолжает традиции подхода на основе предложения умений • Основывается на существующей инфраструктуре

По каждому параметру возможно поместить существующую НКС в любую точку на отрезке по направлению справа налево. Также при разработке НКС возможно сочетание различных параметров. Расположение точек по каждому параметру в идеале должно быть приведено в соответствие с заявленными страной целями создания НКС. Например, в Ирландии создание НКС было нацелено на реорганизацию систем квалификаций, действующих в различных секторах системы образования и обучения, в одну интегрированную рамку с новыми механизмами обеспечения качества и новой институциональной структурой управления рамкой. В Ирландии ставилась цель создать НКС в короткие сроки – в течение 2-3 лет. По каждому параметру НКС совпадает с заявленными целями. Так, например, НКС в Ирландии изначально ставила своей целью включение всех основных типов квалификаций. Управление процессом реализации и текущий контроль процесса являются основной функцией, которая закреплена законодательно. Созданы две организационные структуры (одна в сфере профессионального образования, другая – в сфере высшего образования), наделенные регулирующими функциями, в соответствии с которыми они разрабатывают дипломы (сертификаты), основанные на дескрипторах, определенных в рамке. В основе рамки лежат результаты обучения, которые представляют собой стандарты знаний, умений и широких компетенций. Квалификации, включенные в рамку, не должны обязательно основываться на компетенциях, но они должны соответствовать критериям, разработанным для типов квалификаций определенного уровня.

Очевидно, что выбор той или иной позиции по каждому параметру будет зависеть от национального контекста, причем какой-то выбор будет просто невозможен, в то время как выбор ряда позиций будет делаться автоматически. Например, в странах с федеративным государственным устройством важно обеспечивать участие регионов, и базовым требованием при разработке нормативно-правовой базы является переговорный процесс и консенсус. Государства, в которых сильна роль социальных партнеров в разработке, организации и оценке квалификаций, будут в основном ориентироваться на механизмы, в основе которых лежит принцип добровольности, а не «навязывание» реформ из центра. Другие факторы, влияющие на выбор параметров построения НКС, приводятся в таблице 2.

Таблица 2: Факторы, влияющие на выбор параметров рамки

Фактор	Обоснование
Масштаб политики реформирования	Потенциальная область охвата при проведении широкомасштабных реформ позволяет встраивание «блоков» систем квалификаций (таких как, образовательные учреждения, процессы анализа потребностей, практика проведения оценки и базовая структура квалификаций) в программу реформирования. Широкомасштабное реформирование необязательно должно проводиться централизованно по принципу «сверху-вниз».
Диапазон политики реформирования	Внедрение или реформирование НКС может рассматриваться в качестве одного из элементов более широкого набора реформ. И что еще важнее, эти реформы, как правило, всегда тесно связаны друг с другом с точки зрения достижения общих целей целостного процесса реформ. Сочетание реформ будет, по крайней мере, в определенной степени, определять конфигурацию и роль НКС.
Финансирование	Объем финансирования и продолжительность гарантированного выделения средств влияет на объем конечных результатов.
Временные рамки процесса реформирования	Реформирование систем квалификаций требует значительного времени, поэтому управление изменениями должно осуществляться таким образом, чтобы обеспечить права и статус тех граждан, чьи компетенции находятся в процессе признания. Кроме того, изменения системы носят линейный характер. Например, процесс реформирования образовательных программ - реформа квалификаций - реформа порядка признания и, наконец - использование квалификаций для продвижения на следующий уровень образования.
Статус заинтересованных сторон	В странах, где социальные партнеры несут ответственность за управление структурами, связанными с системой квалификаций, может потребоваться процесс консультаций и адаптации.
Степень разнообразия существующих квалификаций, которые высоко ценятся в обществе	Процесс поиска согласия в области разработки рамки может быть затруднен в случае наличия большого разнообразия предлагаемых квалификаций и отсутствия согласия относительно критериев стандартов. Также, наличие квалификации, которая высоко ценится на рынке труда и в обществе, может уменьшить масштаб процесса реформирования квалификаций (зачем менять то, что хорошо работает?).
Статус процессов обеспечения качества	В странах, где документы об образовании и обучении имеют государственный статус, а стандарты являются объектом политических решений, выбор конфигурации рамки будет в основном обуславливаться определением процедур обеспечения качества.
Необходимость соответствия процессам,	В странах, где мобильность рабочей силы

Фактор	Обоснование
происходящим в других странах	внутри страны и за ее пределами является распространенной практикой, важно использовать структуры, сопоставимые с другими структурами. Примером этому может служить использование результатов обучения при разработке конфигурации квалификаций и дескрипторов уровней.
Способность центральных органов власти управлять процессами изменений	Реформирование систем квалификаций путем внедрения НКС потребует поддержки со стороны центральных органов власти. В странах, где ответственные органы учреждаются законодательно, реализация процесса реформирования может замедлиться по причине необходимых нормативно-правовых процессов.
Ясность понимания рамки в обществе	Для органов, принимающих политические решения, необходимо создать положительный образ НКС в обществе. Этот образ должен быть ясным, понятным и эффективным, поскольку именно это свидетельствует о хорошем управлении процессами разработки НКС.

Диапазон выбора конфигурации НКС часто ограничен факторами, перечисленными в Таблице 2. После рассмотрения принципов построения квалификационных структур с точки зрения общего контекста, представляется целесообразным остановиться на некоторых технических параметрах, являющихся частью любой общей квалификационной структуры.

Технические аспекты разработки НКС

Все НКС включают в себя уровни обучения или квалификации, и в большинстве НКС эти уровни определяются независимо от национальных квалификаций, связанных с этими уровнями. Перед рассмотрением уровней и дескрипторов уровней, входящих в эти «независимые» рамки, представляется целесообразным проанализировать НКС, в которых эти особенности не представлены в явной форме и которые основаны на квалификациях. Хорошим примером может служить квалификационная структура Австралии (КСА). КСА служит для установления связи между квалификациями, присуждаемыми во всех штатах страны. Это достигается путем определения характеристик для общего набора квалификаций, присуждаемых в Структурах школьного образования, профессионального образования и обучения и высшего образования.

Эти типы квалификаций, признаваемых на национальном уровне на всей территории страны, приведены ниже в таблице 3.

Таблица 4: Графическая схема квалификационных структур в Австралии

Школьное образование	Профессиональное образование и обучение	Высшее образование
Полное среднее Свидетельство об образовании		Степень доктора
		Степень магистра
		Диплом об окончании
		Свидетельство об окончании
		Степень бакалавра
	Диплом повышенного уровня	Диплом повышенного уровня
	Диплом	Диплом
	Свидетельство IV	
	Свидетельство III	
	Свидетельство II	
	Свидетельство I	

Важной чертой данной структуры является отсутствие четкого отнесения к уровням и определение «иерархии» квалификаций с помощью самих квалификаций, а не посредством независимых дескрипторов уровней. Такой тип «внутренней взаимосвязи» квалификаций обладает многочисленными преимуществами, включая возможность использования хорошо известных квалификаций для определения уровня обучения и резерв гибкости, необходимый для разработки какого-то определенного типа квалификаций независимо от других.

При таком подходе сохраняются многие характеристики квалификационных структур, имеющих уровни и дескрипторы уровней, включая возможность осуществления координации (во всех штатах Австралии), обеспечения качества квалификаций, включенных в рамку, и управления процессом реформирования квалификаций и системы квалификаций.

Квалификационные структуры, не имеющие дескрипторов уровней, не ставят задачу установления связи между квалификациями различных типов, существующих в различных секторах системы образования и обучения, посредством сопоставления их с единичными критериями (дескрипторами уровней). Это означает, что образовательные траектории в каждом секторе практически не пересекаются, и сохраняются различия в типах квалификаций и обучения, объеме и спросе на обучение. Также НКС, не имеющие дескрипторов уровней, могут лишь в ограниченном объеме использоваться в качестве референтного основания для переноса зачетных единиц при оценке квалификаций различных типов.

Уровни

Существует мнение, что в квалификационных структурах, подобных австралийской, уровни все-таки имеются. Хотя они и не определены официально как уровни, они четко просматриваются при графическом представлении австралийской структуры. При этом, как «невидимые», так и «явные» уровни (такие, как, например, в Шотландской структуре зачетных единиц и квалификаций) по сути являются «стержнем» всех квалификационных структур.

КСА можно назвать «*приравнивающей*» рамкой, в то время как рамки, включающие в себя дескрипторы уровней квалификаций, можно назвать Структурами, **основанным на дескрипторах**. В основе обоих типов лежат не выраженные явно «теоретические» принципы, определяющие процесс:

(а) отнесения квалификаций к уровням в Структурах «приравнивающей» структуры (например: одна квалификация по своему уровню ниже, чем другая, поскольку другая содержит больший объем управленческих умений) и

(б) сопоставления квалификаций с дескрипторами (например: увеличение степени специализации технических умений характеризует переход на более высокие уровни структуры). Следует отметить, что большинство структур, основанных на дескрипторах, неявно сигнализируют о тех теоретических принципах, которые положены в их основу. Как правило, теоретическая основа таких структур носит неявный и эклектичный характер, несводимый к какой-либо одной теории (такой, например, как системная классификация Блума (Bloom, 1956) или труд Жака в области иерархий профессий (Jaques, 1973), или работа Дрейфуса по вопросам становления эксперта (Dreyfus, 1992)). Разработка иерархии уровней, в которой признаются все виды обучения, направленные на получение квалификации, требует определенной теоретической или описательной основы, независимой от существующих форм квалификаций и инфраструктуры действующей системы образования и обучения. Пример установления количества уровней для такой «независимой» структуры приведен в докладе CEDEFOP об определении референтных уровней для профессионального образования и обучения (Coles & Oates, 2004).

Большинство структур возникают на базе существующих механизмов системы квалификаций. Такой прагматический подход затрудняет теоретическое обоснование уровней. Для установления основного набора уровней обычно используются две основные характеристики систем квалификаций. Первая – это иерархия квалификаций, а вторая – инфраструктура системы образования. Структура квалификаций Австралии может служить типичным примером первого подхода (см. выше), а использование инфраструктуры системы образования приводит к установлению уровней для:

1. начального образования
2. первой ступени среднего или обязательного образования
3. второй ступени среднего образования
4. специалиста ПОО, имеющего статус квалифицированного рабочего
5. специалиста ПОО, имеющего статус эксперта
6. высшего образования: первая степень
7. высшего образования: степень магистра
8. высшего образования: степень доктора

Некоторые аспекты системы образования непросто встроить в данную иерархию, например: краткосрочные программы ПОО и программы непрерывного профессионального обучения, которые, как правило, разрабатываются сферой труда.

В Европе любая структура, состоящая из уровней, должна учитывать уровни или циклы, разработанные в Структурах Болонского процесса по гармонизации высшего образования на территории 41 страны Европы, подписавшей Болонское соглашение. В соответствии с соглашением, выделяются три цикла, которые соответствуют: первой степени (степени бакалавра), степени магистра и степени доктора наук. Для этих трех циклов разработаны соответствующие дескрипторы (Berg, 2005), сформулированные как результаты обучения. В большинстве существующих квалификационных структур, включая европейскую квалификационную структуру, эти уровни соответствуют трем высшим уровням образования.

Дескрипторы

В «приравнивающих» квалификационных структурах ведущим принципом является отношение между данным типом квалификации и другими типами квалификаций. При этом не предусматривается сопоставление их с независимыми дескрипторами. Квалификации, не имеющие практически ничего общего друг с другом в части задач, приоритетов, масштаба и содержания, могут быть, тем не менее, отнесены к одному уровню. И, наоборот, в системе, основанной на дескрипторах, квалификации могут быть отнесены к одному уровню, только если они соответствуют определенным критериям, содержащимся в дескрипторе.

Различают два основных вида дескрипторов – в основе первых лежат входные параметры (продолжительность, место и формы обучения), тогда как вторые основаны на результатах

обучения⁷ (то, что знает и умеет обучающийся по завершении курса обучения). Результаты обучения обозначают достижения обучающегося, а не намерения преподавателя (выраженные в форме целей и задач программы обучения). Часто результаты путают с целями и задачами программ обучения, а некоторые даже не видят разницы между результатами и задачами обучения и используют эти термины в качестве синонимов. Основное различие между задачами обучения и результатами обучения выявляется при оценке достижений обучающегося. Оценка достижения задач обучения может принимать различные формы, включая оценку освоения содержания программы обучения, в которую может входить оценка всех задач или их части, в зависимости от инструмента оценивания. С другой стороны, оценка результатов обучения будет включать в себя все результаты и будет основываться на критериях оценки по каждому результату обучения.

Если в качестве дескрипторов используются входные параметры, Структура неизбежно оказывается привязанной к существующей структуре национальных квалификаций, что может быть как преимуществом (в том, что касается реализации), так и недостатком (по причине отсутствия независимых референтных точек). Многие считают результаты обучения оптимальным средством определения квалификаций и квалификационных уровней. Результаты обучения используются уже довольно давно, что, тем не менее, не привело к выработке единого понимания этого термина. Уровни в Европейской структуре квалификаций описаны в терминах результатов обучения, поскольку, при всей сложности систем образования и обучения в странах Европы, результаты обучения являются единственным практическим общим знаменателем для всех квалификаций и их уровней. Помимо предоставления возможности сопоставления различных и зачастую очень разных квалификационных структур использование результатов обучения обеспечивает прозрачность за счет выхода за пределы институциональных параметров, что, в конечном итоге, содействует мобильности и переносу зачетных единиц.

Как уже отмечалось, результаты обучения позволяют определить уровни независимо от существующих характеристик квалификационных систем, что позволяет провести реформы. Так, например, дескрипторы могут быть разработаны с целью демонстрации того, как одна область обучения связана с другой (или дополняет ее), что содействует повышению прозрачности системы образования и обучения и развитию взаимодействия между образовательными учреждениями. Кроме того, результаты обучения способствуют разработке и других аспектов образования и обучения, например, образовательных программ или повышения эффективности оказания услуг по обучению.

Формулировка результатов обучения связана с конкретным уровнем структуры. Помимо содействия в определении уровней, положение результата обучения в структуре относительно других результатов помогает уточнить спрос на этот результат обучения. Так, например, такой результат обучения как *«уметь творчески осуществлять поиск решений четко обозначенных проблем»*, может относиться как к простой и структурированной ситуации, которая может относиться к общему образованию, так и к сложной ситуации, а также к ситуации, требующей высокого уровня управленческих или технических умений. Следовательно, на интерпретацию будет влиять уровень, к которому относится результат обучения. Если данный дескриптор помещен на высокий уровень НКС, то понятно, как его следует интерпретировать.

Интересный выбор определения дескрипторов уровней представлен так называемой двухуровневой системой. На верхнем уровне дескрипторы охватывают все секторы образования и занятости и носят общий характер. Под этим уровнем каждый сектор разрабатывает свои собственные дескрипторы уровней, отвечающие задачам конкретного сектора. Эти дескрипторы можно легко соотнести с дескрипторами, носящими общий характер. Преимущество такого подхода состоит в том, что он обеспечивает высокую степень релевантности/значимости дескрипторов для потребителя. При этом все заинтересованные стороны видят свою роль в разработке НКС, что повышает их мотивацию. Единственным недостатком такого подхода может быть различная интерпретация дескрипторов, носящих общий характер, в различных секторах, что может повлечь за собой искажение смысла дескрипторов верхнего уровня.

⁷ «Результаты обучения представляют собой формулировку того, что знает, понимает и способен продемонстрировать учащийся по окончании обучения» («Руководство пользователя», подготовленное в рамках Европейской системы переноса зачетных единиц, 2004 г.)

Результаты обучения – это изложение того, что будет знать или уметь учащийся в результате обучения. Результаты обычно выражаются в виде знаний, умений или отношений (Американская ассоциация юридических библиотек: <http://www.aallnet.org>)

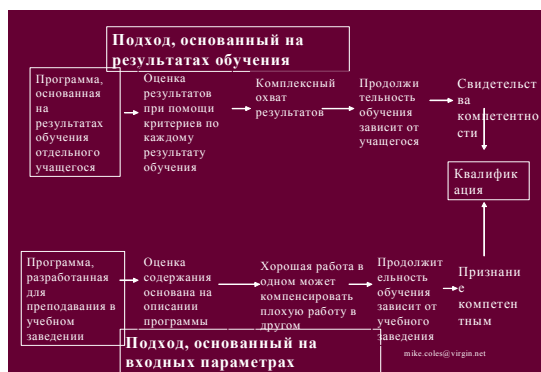
Разработка результатов обучения требует вдумчивого подхода. Уровень детализации результата обучения может меняться в зависимости от квалификации и ее уровня, более того, результаты обучения могут, в свою очередь, подразделяться на несколько категорий результатов. Такое разделение наблюдается между техническими компетенциями и результатами обучения, носящими общий характер, которые относятся ко всем дисциплинам и включают в себя, например, решение проблем, информационные технологии и умение работать в команде. Еще одной проблемой при определении результатов обучения является их зависимость от контекста, особенно, того, в котором происходит обучение и в котором проводится оценка, о чем мы будем говорить несколько позже. Чрезмерное упрощение может стать проблемой при определении дескрипторов, основанных на результатах обучения.

Существуют некоторые общие правила разработки дескрипторов для различных уровней. Необходимо, чтобы дескрипторы:

- были согласованы с внешними референтными точками структуры, например, с учебными результатами профильных национальных квалификаций, таких как работник с профессиональными навыками/ученичество;
- достаточно отличались от дескрипторов уровней, которые находятся над и под ними и демонстрировали отчетливый прогресс по сравнению с предыдущим уровнем;
- базировались на учебных результатах и выражались как способность работников, имеющих квалификацию определенного уровня, знать или уметь;
- были сформулированы в утвердительной форме – следует избегать указаний на то, что является неприемлемым в Структурах квалификации на данном уровне;
- были конкретными и ясными – следует избегать употребления таких слов, как «узкий» или «хороший», а также перекрестных ссылок и сравнений, таких как, например, «более узкий», «более широкий» или «приемлемый»;
- не содержали профессиональных жаргонизмов и были понятными для непрофессионала;
- были сформулированы предельно кратко, чтобы обеспечить ясное понимание сути данного уровня.

Использование результатов обучения может оказать влияние и на другие аспекты системы образования и обучения. Выделяются четыре отдельных области, которые могут существенно отличаться. Во-первых, совершенно ясно, что программы обучения становятся ориентированными в большей мере на обучающихся, а не на преподавателей. Во-вторых, поскольку результаты обучения, демонстрируемые (или нет) обучающимися, подлежат оценке, инструменты этой оценки становятся более ориентированными на определенные критерии по сравнению с подходами, основанными на входных параметрах. В-третьих, некоторые обучающиеся ранее уже продемонстрировали определенные результаты обучения и имеют свидетельства официального признания этих результатов. Это означает, что программа обучения будет зависеть от результатов предыдущего обучения и темпа обучения обучающегося, а не от факторов, связанных с преподаванием. И, наконец, когда обучающийся получит официальное подтверждение результатов обучения, оно будет являться *доказанным* свидетельством его компетенции относительно данного результата. В системах, основанных на входных показателях, общая положительная оценка освоения обучающимся программы обучения не означает, что обучающийся является компетентным в каждой области, входящей в программу. Эти различия обобщены на приведенной ниже схеме.

Рисунок 1: Сравнение подходов, основанных на входных параметрах и на результатах обучения



Так каковы же преимущества использования результатов обучения? При описании программы обучения результаты обучения могут помочь в:

- формулировке исчерпывающего набора утверждений относительно того, что достигнет обучающийся по успешном окончании обучения;
- повышении прозрачности и сравнимости стандартов как внутри, так и между квалификациями;
- обеспечении единого формата для различных форм обучения (например, дистанционное обучение, обучение на рабочем месте, неформальное обучение и обучение на опыте) и установлении взаимосвязи между профессиональным образованием и обучением и высшим образованием;
- разработке учебных программ посредством выявления областей дублирования в различных учебных модулях, программах и квалификациях;
- точном определении ключевых задач программы обучения;
- обеспечении взаимодействия между преподаванием, обучением и оценкой;
- дальнейшей разработке вопросов, связанных с оценкой, и разработке критериев оценки, а также повышении ее эффективности и вариативности;
- обеспечении независимых референтных точек/системы координат для разработки и оценки стандартов, что необходимо как на национальном, так и международном уровне;
- обеспечении четких формулировок достижений и качеств, относящихся к квалификациям, что служит интересам работодателей, учебным заведениям высшего образования и гражданского общества;
- развитии процесса официального признания квалификаций граждан и в повышении прозрачности квалификаций, что будет содействовать переносу зачетных единиц и на международном уровне - развитию мобильности обучающихся.

Контекст

Различные принципы классификации результатов (т.е. знаний, автономии и ответственности) могут быть сформулированы достаточно просто, что способствует выработке общего понимания требуемых достижений обучения. Однако достижение результата обучения будет зависеть от

степени сложности контекста, в котором достигается результат и в котором он оценивается. Так, например, *приготовить обед из 3 блюд* для небольшой семьи дома – не то же самое, что *приготовить обед из 3 блюд* на свадьбу. Во втором случае нужно учитывать переменные факторы в Структурах контекста: количество переменных, уровень их взаимосвязи и степень предсказуемости их поведения при различных условиях (KWB, 2005). Вопрос контекста нельзя игнорировать, и, по мнению ряда экспертов в области квалификаций, именно он является центральным при определении требований сферы труда/результатов обучения по мере продвижения на более высокие уровни. Другими словами, способность управлять обучением в более сложных ситуациях является ключевым отличием между квалификациями различных уровней.

Компетенции

В литературе, посвященной вопросам квалификаций, как правило, все то, что подлежит изучению для получения квалификации, называют знаниями, умениями и компетенциями, подразумевая под компетенциями нечто, отличное от знаний и умений. Прделана большая работа по уточнению значения термина «компетенция», прежде всего в тех случаях, когда это слово употребляется в связи с трудовой деятельностью. В исследовании DeSeCo, подготовленном для ОЭСР (Rychen & Salganik, 2003), проведен обзор понятия «компетенция» и разработаны категории диапазона компетенций. Приведенное ниже определение основано на результатах данного исследования, а также на ряде работ, опубликованных во Франции, Великобритании и Соединенных Штатах Америки.

Компетенция – это способность, выходящая за рамки владения знаниями и умениями. Компетенция включает в себя: 1) познавательную компетенцию, включающую в себя использование теории и понятий, а также неформальные знания, приобретенные опытным путем; 2) функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), то есть то, что люди должны уметь выполнять в конкретной сфере деятельности; 3) личностную компетенцию, включающую в себя знание того, как вести себя в определенной ситуации; и 4) этическую компетенцию, включающую в себя определенные личностные и профессиональные ценности.

Если компетенция включает в себя знания, умения и конкретные широкие компетенции, и все это может быть описано как результат обучения, то в чем тогда заключается разница между результатом обучения и компетенцией? Существует мнение, что разницы нет почти никакой. Результат обучения описывает небольшую часть компетенции, при демонстрации нескольких результатов обучения происходит демонстрация более объемной области компетенции. В соответствии с другим мнением, «атомистическая» трактовка компетенций, представляющая компетенции как сумму результатов обучения, является упрощенной, поскольку демонстрация компетенции – это нечто большее, чем просто механическая сумма «мини-компетенций». Ниже мы будем обсуждать этот вопрос подробнее.

Заключено ли в результате обучения то обучение, которое является минимальным требованием для соответствия конкретному уровню? Такая «пороговая» интерпретация роли результатов обучения присутствует во многих Структурах, особенно в тех, которые связаны со сферой труда. Другая интерпретация требований к результатам обучения присутствует в НКС, которые не описаны в терминах комплексного набора результатов.

Работа по определению и использованию элементов компетенции для определения профессий, трудовых ролей, обучения и квалификаций приобрела особое развитие в конце восьмидесятых годов прошлого века. Системная природа процесса определения достижений в форме компетенций и сформированные на этой основе национальные стандарты смогли убедить многих экспертов в том, в сфере профессионального образования и обучения и в области разработки квалификаций достигнут новый, более высокий уровень понимания. Выход за рамки способа получения обучения позволил обратить целенаправленное внимание на то, что имело принципиальное значение, а именно, на результаты обучения. Была создана новая платформа для рассмотрения сферы труда и обучения, позволяющая рассматривать ПОО через призму компетенций. При этом в последние годы формируется новый консенсус, а именно, относительно того, что в Структурах подхода, основанного на компетенциях, следует уделять больше внимания структурированию и обеспечению обучения. Другими словами, произошло некоторое переосмысление места компетенций в сторону их связи с процессом обучения (Oates, 2004). Иллюстрацией такого подхода в сфере профессионального образования и обучения являются

процессы Formation во Франции и Beruf в Германии. В английском языке нет слова, которое бы передавало весь объем этого значения: обычно это формулируется как то важное, что приобретается в процессе программы обучения и что явно делает обучающегося более компетентным при выполнении трудовых задач. Как правило, этот пробел в описании того, как формируется компетенция за Структурами набора результатов обучения, опирается на теорию ситуативного познания, которая учитывает различные формы взаимодействия *человек – трудовая деятельность/обучение*.

Такое изменение понимания не могло не сказаться на НКС, поскольку описания уровней должны охватить и отразить этот более широкий элемент процесса образования и обучения, возможно путем более «чутких» определений категорий значимых компетенций, а также признать, что они являются частью результатов программ обучения.

После краткого изложения общих и технических аспектов разработки НКС необходимо рассмотреть некоторые конструкты, которые могут не быть составной частью НКС, но часто тесно с ней связаны.

Влияние НКС

Квалификационные структуры используются для повышения прозрачности квалификаций, особенно - в целях демонстрации взаимосвязей между различными (видами) квалификациями. Вместе с тем, как уже говорилось выше, внедрение квалификационных структур может иметь более широкие последствия, например, изменить организационную структуру и функционирование учебных заведений, а также НКС могут повлиять на механизмы обеспечения качества и содействовать переносу зачетных единиц. Для понимания и эффективного использования этих факторов требуется выработка системного подхода. Необходимо понять взаимосвязь между различными частями системы квалификаций. Можно утверждать с большой долей вероятности, что линейный подход (изменить какую-нибудь характеристику для того, чтобы она изменилась) здесь использовать не следует по причине его чрезмерной упрощенности.

Важнейшим последствием использования НКС является установление связей между различными частями системы образования и обучения: школьным образованием, профессиональным образованием (включая обучение на рабочем месте) и высшим образованием. Об этом уже упоминалось при рассмотрении последствий использования общих дескрипторов уровней, основанных на результатах обучения. Разработка для каждого уровня дескрипторов, значимых для каждой части системы образования и обучения, с последующим отнесением программ и квалификаций к соответствующему уровню рамки помогают всем заинтересованным сторонам (разработчикам, преподавателям, обучающимся, потребителям квалификаций, т.е. предприятиям) прояснить взаимоотношения между различными частями системы образования, при этом различия между этими частями становятся менее отчетливыми.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что общие дескрипторы, основанные на результатах обучения, не столь важны для этого процесса. Хотя они и могут содействовать диалогу между квалификациями, относящимися к различным секторам системы образования и обучения, вполне возможно определить взаимосвязь между различными типами сертификатов/дипломов и без них, как это видно из опыта Ирландии и Австралии.

Институциональные изменения

Образовательные учреждения (школы, колледжи и университеты) могут определять рамку квалификаций, и одновременно эта Структура может определять место образовательного учреждения. Четкое определение задач, структуры и содержания квалификаций путем соотнесения их с результатами обучения позволяет увидеть возможности для того, чтобы образовательное учреждение одного вида могло внести вклад в те области, которые традиционно являются прерогативой других учебных заведений – например, общеобразовательные школы могут играть более активную роль в начальном профессиональном образовании и обучении; программа повышения квалификации более высокого уровня (дополнительное обучение) может реализовываться в высшем учебном заведении, а не в колледже. Все это говорится не в качестве критики традиционных видов программ, ведущих к получению квалификаций, просто открываются новые возможности для создания более динамичных связей между различными секторами системы образования, что способно упростить

процесс принятия решений обучающимися и повысить эффективность всей системы. С дальнейшим проникновением информационных и коммуникационных технологий в систему образования (дистанционное обучение, управление знаниями) такого рода меж-институциональные связи могут усилиться.

НКС может оказать влияние и на институты, роль которых в системе квалификаций ограничивается управленческими функциями. К этим институтам относятся министерства (образования и труда), органы, присуждающие квалификации, органы по обеспечению качества и финансирующие органы. Также часто важную роль играют социальные партнеры. То, как проходят процессы согласования вопросов в области разработки и управления структурой, может так или иначе отразиться на степени влияния различных заинтересованных сторон в системе образования и обучения. В этом контексте следует рассмотреть два наиболее очевидных примера, которые получают все большее распространение в странах, где в настоящий момент разрабатываются квалификационные структуры. Первый пример – это усиление государственного контроля над системой квалификаций с тем, чтобы содействовать ее внедрению в процессе реформирования, осуществляемом правительством. В странах, где происходит усиление контроля из центра, структура может быть использована для введения новых траекторий получения квалификаций, обеспечивающих доступ к квалификациям социальным группам, которые, как правило, не вовлечены в обучение с целью получения квалификаций. Второй пример относится к ситуации, в которой наблюдается переход от подхода, основанного на предложении образовательных услуг к подходу, основанному на спросе на компетенции. В этих условиях работодатели, работники и их представительные органы могут получить более значительную роль в управлении системой, тогда как влияние учебных заведений будет ослабевать.

Процедуры обеспечения качества

Структура квалификаций не всегда является инструментом обеспечения качества. Однако если в НКС включены критерии или процессы отнесения квалификаций к уровню рамки, то структура приобретет определенную функцию обеспечения качества. В новозеландской структуре функция обеспечения качества выражена отчетливо – включение квалификации в структуру осуществляется на основе централизованно разработанных стандартов качества. Шотландская структура квалификаций и зачетных единиц была разработана на основе консенсуса, достигнутого между основными органами по квалификациям. Хотя механизм включения квалификации в структуру не столь четко прописан, как в новозеландском случае, дескрипторы уровней оказывают определенное влияние на необходимые процессы обеспечения качества, требуемые для соотнесения квалификации с конкретным уровнем.

Некоторые структуры четко связаны с процедурами обеспечения качества. Например, в НКС в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии на национальном уровне согласованы критерии качества как для деятельности институтов, присваивающих квалификации, так и для типов квалификаций. При разработке европейской квалификационной структуры предлагается использовать Принципы качества, разработанные для ПОО в рамках Копенгагенского процесса, и четко соотнести их с новыми референтными уровнями.

Если структура основана на результатах обучения, описание и реализация программ, а также их оценка становятся более понятными, и, кроме того, открытыми для критического рассмотрения, что создает возможность для появления дополнительных способов обеспечения качества, предлагаемых заинтересованными сторонами.

Зачетные единицы

Квалификационные структуры демонстрируют взаимосвязь между квалификациями; они также обеспечивают возможность установить ценность единицы квалификации (небольшой и четко определенной части квалификации) для определенного уровня. Некоторые структуры были специально разработаны с целью обеспечения возможности «привязки» единиц обучения к требованиям к обучению в других квалификациях.

Четвертой общей задачей НКС является поддержка и развитие процедур, направленных на обеспечение доступа к обучению, перенос результатов обучения и переход на следующий уровень системы образования. Это представляет собой ключевую цель развития обучения в

течение всей жизни, и НКС должна обеспечить обучающимся беспрепятственный доступ к обучению и предоставить им возможность использовать результаты предыдущего обучения в дальнейшей работе и учебе. Иногда обучающемуся может быть трудно сразу получить квалификацию в полном объеме. Кроме того, квалификация может представлять собой слишком большую область обучения, чтобы перенести ее в другую квалификацию, если учащийся примет решение сменить образовательную траекторию. На самом деле, если учащийся принимает такое решение, завершив половину какой-либо программы обучения, изменить траекторию обучения будет довольно сложно. Для повышения гибкости многие учебные программы построены по модульному принципу, предполагающему при построении программы выбор отдельных «блоков» обучения. Такие небольшие модули обучения обеспечивают гибкость образовательных программ и возможность выбора для учащегося. Однако важнейшим аспектом получения полной квалификации является оценка этих «блоков» обучения и накопление соответствующих зачетных единиц (баллов). Таким образом, с точки зрения освоения квалификаций, «строительными блоками», из которых формируется квалификация, являются единицы оценки (единицы, подлежащие оценке), а не модули обучения.

Эти единицы, подлежащие оценке, могут складываться в полную квалификацию (накопление зачетных единиц) или использоваться в качестве зачетных единиц при освоении другой квалификации (перенос зачетных единиц). Единица обучения, полученная в одном контексте, может засчитываться в другом. Например, зачетная единица по подготовке теста для выпечки хлеба может засчитываться для получения квалификации кондитера. Этот перенос зачетных единиц требует «привязки» этих единиц к определенному уровню НКС. Этот уровень, а также подлежащие оценке результаты обучения служат характеристикой конкретной единицы и позволяют осуществить ее перенос и укрепить доверие к ценности данной единицы.

Поскольку единицы привязаны к уровням НКС, структура может превратиться в структуру квалификаций и зачетных единиц. Пример: Шотландская система зачетных единиц и квалификаций. Важнейшим шагом в разработке такой рамки зачетных единиц является процесс определения универсального критерия измерения объема обучения для одной единицы обучения. Обычно это делается следующим образом - опытные специалисты решают, сколько времени обычно требуется обучающемуся для того, чтобы быть готовым к демонстрации результатов обучения по одной единице. Количественное описание объема завершается присвоением единице обучения определенного количества зачетных единиц. В большинстве случаев 10 часов обучения приравниваются к одной зачетной единице. Таким образом, единицу обучения по подготовке теста можно представить следующим образом:

- название: подготовка теста
- результаты обучения: (технические действия, такие как: отмерить нужное количество ингредиентов, обеспечить нужную температуру для выстаивания теста)
- уровень: 3
- зачетные единицы: 5 зачетных единиц (50 часов обучения)

Данной информации достаточно, чтобы пользователь мог принять решение о присвоении единице обучения зачетной «стоимости». Если пользователя просто интересует тот факт, что обучающийся проходил обучение по программе, завершающейся присуждением квалификации третьего уровня, он может присудить *общие* зачетные баллы в счет зачета по новой квалификации, например, 5 зачетных единиц в счет общей суммы в 100 баллов, необходимых для полной квалификации. Если же пользователя интересует подготовка теста, т.е. содержание, он может присудить 5 *специальных* зачетных единиц в области подготовки теста. Польза подразделения зачетных единиц на общие и специальные заключается в том, что оно позволяет пользователю квалификации принять решение относительно того, являются ли достижения обучающегося достаточно значимыми для получения статуса специальной зачетной единицы. Это укрепляет уровень доверия, необходимый для переноса зачетных единиц между квалификациями.

Единицы, подлежащие оценке, которые просто накапливаются до объема полной квалификации, могут иметь различный спрос, или же другими словами, могут соотноситься к разным уровням НКС. Так, например, квалификация третьего уровня в рамке может состоять из единиц,

относящихся к 2, 3 и 4 уровням. Таким образом, разработка структуры зачетных единиц позволяет внести ясность в разнообразие спроса в области обучения.

В некоторых странах система накопления и переноса зачетных единиц разрабатывается на основе уже действующих рамок уровней. Иногда внедрение системы накопления и переноса зачетных единиц рассматривается в качестве процесса второго этапа долгосрочной реформы систем квалификаций, осуществляемой путем разработки рамки (Шотландия). А иногда – внедрение НКС и системы переноса зачетных единиц считается наилучшим способом достижения гибкости (Фландрия).

Управление рамкой квалификаций

Создание НКС предполагает рассмотрение вопросов, связанных с управлением структурой и мониторингом ее эффективности с точки зрения долгосрочной перспективы.

Заинтересованные стороны

Необходимо уделять большое внимание координации деятельности основных государственных органов – к которым в подавляющем большинстве случаев относятся министерства образования и труда – и определению роли, которую будут играть основные заинтересованные стороны. Во многих странах, где действует НКС, был создан центральный орган, занимающийся решением технических вопросов, связанных с НКС, и консультирующий правительство по важнейшим вопросам политики в этой области (Например, Новая Зеландия). Таким образом, структура, занимающаяся вопросами НКС, выполняет функции, главным образом, технического характера, которые отличаются от функций министерств, сохраняющих свою стратегическую роль.

Сфера полномочий такой структуры зависит от типа НКС. Например, для НКС, которая:

- только частично охватывает квалификации, необходим особый состав заинтересованных сторон;
- играет важную роль в реформе системы образования и обучения, требуется особый правовой статус;
- выполняет регулирующую функцию в полном объеме, требуются полномочия в области обеспечения качества;
- имеет дескрипторы, основанные на компетенциях, может понадобиться специальная структура в сфере занятости;
- выполняет функцию переноса зачетных единиц обучения, требуется система определения зачетных единиц.

Вместе с тем существуют и некоторые общие функции, такие как:

- аккредитация в соответствии с уровнями НКС;
- участие и взаимодействие с заинтересованными сторонами;
- обновление НКС, порядка и процедур ее функционирования;
- мониторинг воздействия НКС на обучение в течение всей жизни;
- консультирование министерств по результатам мониторинга.

Разнообразие НКС и инфраструктур в структурах национальных систем образования и обучения столь велико, что невозможно говорить о какой-либо единственной оптимальной модели управления новыми НКС.

Финансирование

Разработка рамочных структур может потребовать значительных финансовых средств. Очевидно, что масштаб НКС и ее заявленные цели непосредственно влияют на стоимость внедрения и объем затрат на текущее функционирование. Необходимо делать четкое различие между затратами на внедрение рамочной структуры и затратами на ее текущее обслуживание. Хотя обычно НКС создаются с целью обеспечить координацию существующих структур и квалификаций, формирование основы для достижения соглашения по НКС требует проведения анализа политики в этой области, изучения опыта других стран, разработки нескольких вариантов, моделирования выбранного(ых) варианта(ов), вовлечения лидеров заинтересованных сторон, экспертных групп, взаимодействия и консультаций с важнейшими институтами и широкой общественностью. Стадия внедрения также предполагает апробацию технических процедур и полномасштабную экспериментальную проверку. Как уже указывалось выше, часто для управления внедрением и функционированием создается специальный национальный орган.

По этой причине при расчете затрат необходимо учитывать полномасштабные системные перемены, которые охватывают как вышеперечисленные элементы, так и многие другие.

Затраты центральных органов власти, связанные с НКС, могут быть относительно небольшими. Даже в тех странах, где за НКС отвечают крупные структуры, расходы, связанные с НКС (главным образом затраты на персонал), остаются невысокими. Однако в случаях, когда речь идет о таких вещах, как процедуры обеспечения качества, мониторинг образовательных программ и системы оценки, обновление стандартов занятости и проведение сравнение с другими национальными и международными Структурами, затраты могут существенно возрасти.

НКС может заменить неформальные структуры и координировать существующее обучение. Вероятно, это позволит сэкономить средства (хотя сложно подсчитать точно, насколько). Возможно также, что в скоординированной системе квалификаций будет происходить совместное финансирование отдельных процедур, таких, например, как разработка стандартов сферы труда.

Некоторые НКС являются механизмами обеспечения качества, в Структурах которых «*национальная квалификация*» обозначает квалификации, аккредитованные в НКС. Эти квалификации проходят многосторонний контроль качества с целью обеспечения максимального доверия к ним со стороны потребителя. В тех случаях, когда система образования и обучения финансируется государством, возможно получение дохода с инвестиций в обеспечение качества национальных квалификаций, поскольку именно эти квалификации будут финансироваться государством в приоритетном порядке.

НКС как механизм осуществления широкомасштабных изменений

По своей сути НКС является классификатором квалификаций, однако внедрение НКС или реструктуризация существующей НКС или связанных с ней механизмов, может стать двигателем масштабных перемен во всей системе образования и обучения. Ниже приводятся примеры, иллюстрирующие взаимосвязь между конфигурацией НКС и системными изменениями.

Преодолением раздробленности системы образования и обучения занимались во многих странах. В конце 1980-х годов в Новой Зеландии ряд независимых докладов начал сигнализировать о необходимости радикальной перестройки системы квалификаций ввиду того, что действующая система квалификаций стала сдерживающим фактором для доступа к обучению, достижения требуемых результатов и конкурентоспособности страны. После ряда преобразований в отдельных сегментах системы образования и обучения, была создана НКС и система официального признания квалификаций на основе стандартов единиц обучения (результатов обучения). Также была сформирована национальная структура по признанию квалификаций (Ведомство по квалификациям Новой Зеландии), которая стала требовать проведения оценки соответствия программ обучения стандартам и выполнения ряда процедур обеспечения качества, включая аккредитацию обучающих структур. НКС выполняла двоякую функцию: с одной стороны, она была результатом широкомасштабного реформирования, а с другой - инструментом, обеспечивающим функционирование реформированной системы. Регламентирующие требования НКС являются средством координации деятельности различных сегментов системы образования и обучения, сохраняя при этом их целостность и роль их

ключевых органов. Таким образом, для органов сферы занятости, учебных заведений, общественных организаций, частных поставщиков образовательных услуг и высших учебных заведений существуют собственные процедуры разработки стандартов единиц обучения и обеспечения качества, отвечающие требованиям НКС. Университеты не являются частью этого процесса, кроме того, там существуют квалификации, которые в недостаточной мере основаны на стандартах единиц обучения и поэтому не могут быть включены в НКС. Составлен полный реестр, включающий все квалификации, при этом квалификации, входящие в НКС, являются одним из разделов этого реестра.

Развитие Шотландской рамки зачетных единиц и квалификаций (ШРЗЕК) также шло по пути устранения различий внутри системы образования и обучения. При этом здесь была поставлена задача обеспечения системного переноса зачетных единиц на уровне единиц квалификаций. ШРЗЕК сформировалась в результате реализации ряда инноваций в системе образования и обучения, затронувших школьное образование, ПОО и высшее образование. Каждая инновация усиливала роль ШРЗЕК в обеспечении согласованности и единства системы квалификаций. В то же время, в процессе этих преобразований происходил обмен опытом и накопленными знаниями, что также содействовало дальнейшему развитию. Перенос зачетных единиц обучения рассматривался в качестве средства повышения гибкости квалификаций, и шотландская структура, по мнению заинтересованных сторон, имела потенциал для охвата всех общих принципов, которые необходимы для осуществления переноса зачетных единиц. Одной из функций шотландской рамки является ранжирование единиц квалификаций по «стоимости» зачетных единиц. Основные принципы функционирования системы могут согласовываться централизованно, однако для того, чтобы система переноса зачетных единиц заработала по-настоящему, единицы, подлежащие оценке в программах обучения, должны быть ранжированы по объему обучения. Определение объема обучения требует тщательного изучения образовательных программ и учета педагогических и материально-технических факторов. Таким образом, поставщики образовательных услуг, наиболее тесно связанные с программами, получают возможность участвовать в этом процессе, а влияние НКС проникает в сам процесс обучения.

Структура квалификаций ЮАР (СКЮАР) явилась частью общенациональной программы социальных реформ, в ее основании лежала философская доктрина, что отличает данную структуру от других. Использование СКЮАР в качестве средства обеспечения равного доступа к обучению всему населению страны являлось важнейшим фактором, определившим окончательный формат структуры. Например, одной из поставленных задач было скорейшее *устранение последствий дискриминации в предоставлении возможностей получения образования, обучения и работы*. Это важно, поскольку в прошлом определенные учебные заведения имели привилегированное положение по сравнению с остальными из-за проводимой политики неравномерного распределения средств между учебными заведениями по расовому признаку. Это неизбежно приводило к тому, что формировалось представление о превосходстве одних учебных заведений над другими, и о получении их выпускниками преимуществ в части доступа к продолжению образования и трудоустройства. Таким образом, учебное заведение, реализовавшее образовательную программу, основанную на квалификациях, становилось более важным, чем сама квалификация. Когда статус одних учебных заведений повышается за счет других, неизбежно расслоение общества, и разработчики южноафриканской модели должны были решить эту проблему. Благодаря приверженности идеи обучения, основанного на результатах, в Южной Африке удалось провести системные преобразования, затронувшие саму суть системы образования и обучения. Эти *системные преобразования направлены на изменение характера функционирования системы образования и обучения, ее организацию и целеполагание, которое разделяется и движет всеми участниками, каждый из которых выполняет свою конкретную роль и функции в этой системе*⁸.

Определение результатов обучения в определенной мере отвлекает от вопроса реализации обучения. Кроме того, остается открытым вопрос устранения дискриминации, которая ограничила доступ на рынок труда и привела к снижению уровня жизни некоторых категорий граждан. Южноафриканская структура опирается на *ключевые результаты* обучения, что позволяет подвести основу под решение технических вопросов, связанных с программами обучения, приводящими к получению квалификаций. Задача этих результатов обучения состоит в изменении мышления политиков, разработчиков образовательных программ, организаторов

⁸ Взято с сайта СКЮАР: www.saqo.org.za

обучения, а также самих обучающихся. Разработчики квалификаций должны были в обязательном порядке использовать хотя бы часть ключевых результатов, при этом все включенные в квалификацию ключевые результаты должны соответствовать уровню квалификации, частью которого они являются. Таким образом, в случае с ключевыми результатами мы видим НКС, обладающую чертами, хотя и выходящими за обычные рамки НКС, но вместе с тем отвечающую задачам НКС в целом.

В Великобритании и Ирландии в течение многих лет отмечался высокий уровень взаимной мобильности рабочей силы и студентов. За последние годы обе эти страны разработали национальные квалификационные структуры (Англия, Уэльс и Северная Ирландия имеют одну общую НКС, при этом в Уэльсе разрабатывается более широкая структура переноса зачетных единиц). Эти НКС разрабатывались с учетом потребностей каждой из стран, которые несколько отличаются друг от друга, что наглядно отразилось на различиях в НКС: в частности, на количестве уровней квалификаций. Эти различия стали препятствовать мобильности рабочей силы и студентов, поскольку различия в уровнях затрудняют сопоставление квалификаций и установление их эквивалентности. Это не только сбивало с толку граждан, но и создавало помехи при найме на работу и зачислении на обучение, а также при оказании профориентационных услуг. Для решения этой проблемы органы, отвечающие за квалификации в этих странах, разработали так называемую «структуру структур», с помощью которой можно ясно представить все соответствия. Результат создания такой общей графической схемы направлен на развитие мобильности, его невозможно было достичь отдельно в рамках каждой НКС.

Уровни квалификации во Франции отражают попытку достижения экономических преимуществ посредством системы классификации. В 1960-х годах была создана система классификации уровней обучения, которая стала частью системы планирования. Она была направлена на приведение предложения услуг по образованию и обучению в соответствие с прогнозируемым спросом на умения, при этом учитывался уровень квалификаций и требуемые профессии. Это стало инструментом разработки действенной образовательной политики государства, направленной на стандартизацию профессионального обучения и подготовки в интересах экономического развития Франции (Bouder, 2004). Разработанная система классификации привела к созданию органа по квалификациям (*Технической комиссии по сертификации – СНТ: Commission Technique d'Homologation*), который занимается структурированием дипломов и обновлением классификации в соответствии с тенденциями развития рынка труда. Особенностью классификации является ее укорененность в социальных иерархиях, что выводит ее за рамки простой классификации дипломов и программ обучения. Внедрение в 1994 году новой системы классификации явилось попыткой классифицировать любую программу обучения независимо от ее уровня, формы обучения, области применения или общественной пользы, включая программы личностного развития и досуга. Как и другие структуры, эта система классификаций нацелена на устранение раздробленности системы образования и установление связи между школьным образованием, профессиональным образованием, высшим образованием.

Некоторые НКС (например, в Великобритании) пытаются упростить процедуру признания квалификаций для повышения возможностей доступа к официальным квалификациям. Это достигается за счет введения дополнительных «низких» подуровней, которые названы уровнями *доступа*. Особенность этих подуровней состоит в том, что они связаны с личностным развитием обучающегося и не основаны на внешних критериях, которые лежат в основе уровня 1 НКС и выше. Отсутствие номера у таких подуровней, связанное с тем, что они ниже уровня 1, свидетельствует о том, что НКС используется для расширения границ официального признания, чтобы помочь гражданам «вступить» на путь получения официальных квалификаций и идти по этому пути вверх, продвигаясь как по служебной, так и образовательной траектории. Эти низкие уровни достижений также используются в качестве средства влияния на реализацию программ обучения (количество, качество и статус).

Последним примером рамочной структуры, используемой для целей, выходящих за рамки системы образования и обучения, является Европейская Квалификационная Структура, главная задача которой непосредственно связана с провозглашенными в Лиссабоне целями создания качественных рабочих мест для всех граждан Европы и создания в Европе самой конкурентоспособной экономики, основанной на знаниях. В Маастрихтском коммюнике (Европейская Комиссия, 2004.) подчеркивается, что Европейская Квалификационная Структура «позволит улучшить взаимопроникновение систем образования и обучения; обеспечит основу

для официального признания компетенций, полученных в процессе неформального обучения; обеспечит гладкое и эффективное функционирование общеевропейского, национальных и отраслевых рынков труда... и будет способствовать развитию на добровольной основе на общеевропейском уровне механизмов обучения и образования, основанных на компетенциях, что позволит секторам эффективно реагировать на новые вызовы, связанные с образованием и обучением, вызванные глобализацией торговли и технологий». Достижению этой цели будет способствовать конфигурация ЕКС, основанная на результатах обучения и определенном количестве уровней, соответствующих структуре рабочих мест, сложившейся на рынке труда. Европейская Квалификационная Структура также направлена на поддержку и изменение национальных систем квалификаций. Это является убедительным показателем того, что вектор реформирования национальных рамочных структур квалификаций будет усилен за счет наличия единой структуры более высокого статуса, признаваемой партнерами.

Взаимное обучение в области образовательной политики и квалификационные структуры

В настоящее время общепризнанно, что *обучение в области образовательной политики* с большей вероятностью приведет к устойчивым и действенным результатам процесса реформирования, чем простое *заимствование тех или иных моделей*. В отличие от научного эксперимента, контекстуальные различия между странами не поддаются контролю. Как явствует из всего вышесказанного, НКС является частью национальной идентичности каждой страны. Даже в странах, не имеющих НКС, национальные референтные квалификации в школах, отраслях занятости и высшем образовании также способствуют сохранению национальной идентичности страны. Исходя из этого, следует сделать вывод о том, что попытка «встроить» в собственную идентичность рамку, разработанную на основе логики и контекста другой страны, может быть чревата серьезной опасностью.

Целью настоящего материала было рассмотрение различных характеристик и параметров НКС, включая анализ механизмов их состыковки с существующими в каждой конкретной стране социально-экономическими реалиями, а также мотивации и ресурсов, необходимых для проведения реформ. Таким образом, настоящий материал должен рассматриваться не как подробное пособие по разработке НКС, а как основа для обучения в области разработки образовательной политики по вопросу НКС. Обучение в области разработки образовательной политики не может начинаться с чистого листа. Как уже отмечалось выше, органы, принимающие политические решения, должны хорошо представлять долгосрочные и краткосрочные цели внедрения НКС. Эти цели можно обсуждать, проводить по ним консультации или изменять их, как только появились первые наброски конфигурации возможной структуры. Во время процесса разработки концепции публикации и зарубежные образцы лучшей практики и опыта могут помочь в углублении понимания конфигурации НКС, механизмов ее внедрения и обеспечения функционирования. В ходе этого процесса основные заинтересованные стороны должны иметь доступ к различным моделям и обсуждать их сильные и слабые стороны, они также должны иметь возможность обсуждать все проблемы и вопросы с экспертами, которые помогут интерпретировать данные и подготовить информацию для лиц, принимающих политические решения. При этом следует учитывать особенности национальных инфраструктур и остерегаться принимать сложные решения или выбирать быстрые пути к поставленной цели. Взаимодействие с менеджерами и лицами, принимающими политические решения, из других сфер позволит оптимизировать результативность данного этапа. Следует также продумать модели реализации НКС, например, сценарии внедрения НКС в зависимости от временных рамок. Третий этап включает в себя адаптацию характеристик и параметров других моделей НКС к национальным условиям. На этой стадии следует проводить консультации с заинтересованными сторонами для формирования у них чувства сопричастности и ответственности за разрабатываемую модель НКС, а также для определения основных препятствий на пути ее внедрения. И, наконец, обучение в области образовательной политики предполагает проведение оценки выбранной модели посредством ее сравнения с международными моделями. Таким образом, обучение в области образовательной политики играет важную роль при разработке НКС, обеспечивая доступ к сети внешних референтных точек, позволяющих принять обоснованные решения о разработке и внедрении НКС.

Для стран Европы инициатива в области Европейской Квалификационной Структуры является катализатором всестороннего обмена мнениями о мерах, направленных на разработку НКС, и

их критического анализа. ЕКС является средством развития сотрудничества и координации процессов разработки НКС и процессов на рынке труда. Она направлена на создание языка (уровни и дескрипторы компетенций) для определения соответствий и может использоваться для сравнения с НКС и национальными квалификациями. Такое сравнение дает богатую пищу для обучения в области образовательной политики и является существенным этапом оптимизации систем квалификаций и их роли в повышении мобильности и развитии системы переноса зачетных единиц. Соседние страны смогут использовать формируемые НКС для придания официального статуса (хотя бы в какой-то мере) процессу признания квалификаций и компетенций, который иногда бывает слишком долгим, излишне сложным и неэффективным.

Преимущества рамочных структур квалификаций

Рассмотрев квалификационные структуры и проблему их приемлемости с точки зрения достижения поставленной цели, в заключении представляется целесообразным обобщить преимущества НКС.

Таблица 3: Преимущества НКС

Преимущества НКС	Краткое обоснование
НКС позволяют упростить сложную систему квалификаций сыграть роль в усилении интеграции	На первый взгляд НКС выглядят как простые схемы, позволяющие повысить прозрачность системы квалификаций. В странах, где сделаны попытки реформирования НКС в целях уменьшения дублирования квалификаций, цель была частично достигнута. Некоторые НКС взяли на себя широкие дополнительные функции, в результате чего для рядовых потребителей система может показаться более сложной.
Рамки противодействуют усложненности, возникающей на стыке систем квалификаций, носящих локальный характер (например: региональные и отраслевые системы квалификаций)	Есть свидетельства этого в Структурах федеральных систем
НКС помогают правительству сравнивать квалификации и устанавливать надежные стандарты	Существуют ограниченные свидетельства предпринятых попыток. Дополнительные свидетельства могут быть получены благодаря ЕКС.
НКС позволяют обеспечить мобильность (возможность переноса) квалификаций	На мобильность (возможность переноса) влияют многочисленные факторы, свидетельства влияния НКС ограничены
НКС могут содействовать развитию сотрудничества и понимания, а также международной мобильности рабочей силы и обучающихся	Свидетельств нет
НКС обеспечивают ясность в отношении компетенций, умений и квалификаций, востребованных сферой труда	Есть многочисленные свидетельства в странах, в которых действуют системы, основанные на компетенциях, и государственные профессиональные стандарты.
НКС позволяет решать проблемы предложения умений на рынке труда, связанные с демографической ситуацией, за счет создания расширения доступа к квалификациям путем информирования об имеющихся квалификациях и	Доказательств нет

траекториях обучения для получения квалификации	
НКС, включающие в себя системы зачетных единиц, позволяют сократить время повторного прохождения учебного материала для достижения результатов, которые были достигнуты в иных контекстах	Количество систем, где используются зачетные единицы, весьма ограничено, следовательно, трудно говорить о существовании каких-либо убедительных доказательств.

Квалификационные структуры способствуют созданию механизмов обеспечения качества. Например, в случае их использования для целей аккредитации.	Существуют многочисленные свидетельства этого факта. В то же время некоторые механизмы обеспечения качества могут функционировать и без НКС.
При наличии НКС легче разрабатывать и распространять материалы, связанные с профессиональной ориентацией, поскольку они основаны на хорошо известной структуре, представленной рамкой.	Существуют многочисленные свидетельства этого факта.
НКС способствует эффективности отраслевых структур, поскольку является универсальной системой «координат», позволяющей определить местоположение профессиональных стандартов или компетенций, а также инструментом разработки международных стандартов квалификаций и обучения	В странах, где существуют профессиональные стандарты, есть ряд свидетельств этого.
НКС позволяют обеспечить эффективную работу обучающих структур за счет предоставления единых, понятных всем критериев описания квалификаций и механизмов обеспечения качества	Достаточный объем свидетельств в странах с регулирующими Структурами.
НКС помогает работодателям посредством предоставления единых, понятных всем критериев описания квалификаций и механизмов обеспечения качества и способа определения отличия национальных квалификаций от квалификаций, не имеющих этого статуса.	Трудно точно определить, зависит ли это воздействие от рамочной структуры или от воздействия квалификации, которая высоко ценится на рынке труда.
НКС помогают гражданам в описании широкого уровня их компетенции при найме на работу.	Пока нет убедительных доказательств

Заключение

В данном материале приводится обзор различных типов квалификационных структур, а также высказываются предположения относительно того, как может быть структурирована НКС, чтобы ее функционирование привело к желаемым результатам. С полной уверенностью говорить о последствиях выбора параметров для конфигурации структуры вряд ли возможно, поскольку:

- параметры, или характеристики, конфигурации взаимосвязаны;
- условия и особенности страны являются мощным фактором воздействия на конечные результаты;
- вопрос эффективности тех или иных параметров конфигурации изучен еще недостаточно.

НКС предназначена для повышения прозрачности системы квалификаций путем демонстрации отношений между различными типами квалификаций. При этом НКС также может рассматриваться как способ координации других реформ системы квалификаций, таких как:

- сближение различных секторов образования;
- планирование предложения компетенций для рынка труда;
- оптимизация институциональной инфраструктуры;

- формирование основы для переноса зачетных единиц;
- обеспечение равного доступа к квалификациям;
- формирование основы для процесса обеспечения качества.

Разработка НКС должна рассматриваться как непрерывный процесс. Внедрение НКС требует создания системы управления для нее. НКС постоянно развивается и приобретает новые характеристики. Это свидетельствует о возможности поэтапного внедрения требуемых параметров НКС.

Процесс разработки должен включать в себя обучение в области разработки образовательной политики, предполагающее анализ опыта других стран, поскольку оно обеспечит оптимизацию процесса разработки, функционирования и оценки НКС.

И, наконец, НКС часто рассматриваются как способ «наведения порядка» в системе квалификаций путем структурирования имеющихся квалификаций и обеспечения их взаимной коммуникации. Правильнее было бы рассматривать НКС как средство координации многообразия квалификаций, а не как средство их рационализации для устранения многообразия.

Майк Коулз для Европейского Фонда Образования, март 2006-04-05

Комментарии можно отправить Майку Коулзу по адресу mike.coles@virgin.net

Контактное лицо в ЕФО: Питер Грутингс peter.grootings@etf.eu.int

Использованная литература

- Adam, S., *Using Learning Outcomes*, Background report for the Bologna Seminar held in Edinburgh <http://www.scotland.gov.uk/library5/lifelong/tehea.pdf>, 2004
- Behringer, F. and Coles, M., *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning*, OECD Educational Working Paper no.3., 2003
- Berg, M., Bologna Working Group on Qualifications Frameworks - a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2005
- Blackmuir, D., A critique of the concept of a national qualifications framework, International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Cape Town, Republic of South Africa, 2003
- Bloom, B., *Taxonomy of Educational Objectives – The Cognitive Domain*, Longman, New York, 1956
- Bouder, A., *Qualifications in France: Towards a national framework*, Journal of Education and Work, Vol 16, No 3, 2003
- Cedefop, *European structures of qualification levels Vol. 1, 2 and 3*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2001
- Coles M. and T. Oates, *European Reference Levels for Education and Training: Promoting Credit Transfer and Mutual Trust*, Cedefop Panorama series 109, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2004
- Coles, M., *The NQF and evaluative statement*, QCA, London, 2000
- Dreyfus, H., *What machines still can't do*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 1992
- European Commission, Maastricht Communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training, (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002), European Commission, Brussels, 2004
- ILO, *National Qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*, Skills Working paper 22, International Labour Office, Geneva, 2005
- ILO, *Introductory guide to National Qualifications Frameworks*, International Labour Office, Geneva, 2006
- Gosling D and Moon J., *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*, SEEC, 2001
- Grootings, P., McBride V., ETF, 'A role for ETF: Facilitating policy learning', *ETF Yearbook 2004. Learning Matters*, European Training Foundation, Turin, 2004
- Jaques, E., *Requisite Organisation*, Casbon Hall, USA, 1973, (revised second edition, 1996)
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), *Vocational training for Europe: European Qualifications Framework and European Credit Transfer System for VET*, Bonn, 2005
- Moon, J., *The Module and Programmes Development Handbook*, Kogan Page, 2002
- Moon, J., *How to Use Level Descriptors*, SEEC publications, 2002
- OECD (Coles and Werquin), *Moving mountains – the role of qualifications systems in promoting lifelong learning*, OECD, Paris, 2006
- Raffe, D., *Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications framework, National Qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective*, Journal of Education and Work, Vol 16, No 3, 2003
- Rychen, D.S. / Salganik, L.H. (Ed.), (2003) Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Report of the OECD DeSeCo (definition of competences) project, OECD, Paris.
- Tuning Educational Structure in Europe*, Closing Conference Document, Tuning Project 2: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm>, 2004
- Young, M., *National Qualifications frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective*, Journal of Education and Work, Vol 16, No 3, 2003

Приложение 1

РНК в различных странах мира (на 13.12.2005)

Страна	Структура	Примечание
Австрия	Начало разработки	Структура должна основываться на результатах обучения
Бельгия (Фландрия)	Разработан первый вариант	Основана на 8 уровнях и результатах обучения (может включать в себя систему переноса кредитов)
Бельгия (Валлония)	НКС в настоящий момент рассматривается	
Болгария	НКС в настоящий момент рассматривается	
Хорватия	Предприняты первые шаги к разработке НКС	
Кипр		
Чешская Республика	Разработка комплексной НКС	На базе ирландской модели
Дания	Обсуждение ЕКС	
Эстония		
Финляндия		
Франция	Несколько КС, предложение объединить их	Самая старая Структура (6 уровней)
Германия	Разработка целостной НКС, в настоящее время – несколько систем квалификаций	
Греция	Намерение разработать целостную НКС	
Венгрия	Обязательство разработать НКС	Важны результаты обучения и эффективная оценка качества
Исландия		
Ирландия	Разработана целостная НКС	10 уровней, основанных на стандартах обучения
Италия	Усилия по повышению координации в квалификационной системе, возможно посредством НКС	Важны результаты обучения
Латвия	Предложено объединить структуры ПОО и высшего образования	
Лихтенштейн		
Литва	Планируется комплексная	8 уровней

	НКС	
Люксембург	НКС обсуждаются в настоящий момент	
Мальта	Обсуждение разработки НКС	
Нидерланды	4 квалификационных структуры существуют, планируется усилить координацию	5 уровней в секторе ПОО и 3 в секторе высшего образования (ВО)
Норвегия	Обсуждение разработки НКС	
Польша	Обсуждение разработки НКС	
Португалия	Намерение разработать целостную НКС	
Румыния	Активная работа по разработке НКС на основе ЕКС	8 уровней
Словакия	Разработка целостной НКС	
Словения	Разработка частичной НКС	Сочетание подходов, основанных на входных показателях и на результатах; разработаны 4 уровня для квалификаций ПОО
Испания	Целостная НКС для квалификаций ПОО	5 уровней, основанных на результатах обучения
Швеция		Выявлены проблемы в объединении различных подсистем системы образования и поставлен вопрос об их решении; однако еще нет предложения по разработке НКС
Швейцарская Конфедерация	Возможность разработки НКС рассматривается	
Великобритания и Северная Ирландия	Комплексная НКС	Основана на 8 уровнях (+ уровень доступа) и результаты обучения (система переноса кредитов в процессе разработки)
Шотландия (Великобритания)	Комплексная НКС и Структура зачетных единиц	Основана на 9 уровнях (+ 3 уровня доступа), результатах обучения и зачетных единицах
Уэльс (Великобритания)	Комплексная НКС и Структура зачетных единиц	Основана на 8 уровнях (+ уровень доступа) и зачетных единицах
Турция	Минимальные элементы НКС существуют	Возможно, 8 уровней

Албания	Определенная работа по разработке НКС	
Андорра		
Российская Федерация	Обсуждение вопроса о разработке НКС, охватывающей ПО и ВО	
Босния-Герцеговина		
Сербия-Черногория		
Македония		
Украина	Обсуждение вопроса о разработке НКС	
Армения		
Азербайджан		
Грузия		
Молдова		
Австралия	Комплексная НКС, основанная на референтных квалификациях	11 уровней
Канада	Первые обсуждения по вопросу НКС	
Гонконг	Разработка НКС	7 уровней
Индия	Нет подробных данных	9 уровней
Малайзия	Разработка НКС	5 уровней (8 – с подгруппами)
Маврикий	С 2002 г. разработка комплексной НКС	
Мексика	НКС для ПОО	5 уровней, 12 профессиональных областей
Монголия	Заинтересованность в концепции НКС	
Мозамбик	Обсуждение вопроса о НКС	
Намибия	Разработка НКС	В 1996 г. учреждено Агентство квалификаций Намибии, однако Структура еще не разработана
Новая Зеландия	Комплексная НКС для ПОО	10 уровней
Филиппины	Разработка НКС для профессиональных и технических квалификаций	9 уровней
Пакистан	Интерес к концепции НКС	
Саудовская Аравия	Структура квалификаций и зачетных единиц для ВО	6 уровней + уровень доступ
Сингапур	Обсуждение вопроса о НКС	3 уровня профессиональной

		компетенции
Южная Африка	Комплексная НКС	8 уровней, основанных на результатах
Южная Корея	Обсуждение вопроса о НКС для квалификаций ПОО	
Шри-Ланка	Обсуждение вопроса о НКС для ВО	6 уровней
Таиланд	Предложена комплексная система НКС	10 уровней
Тринидад и Тобаго	Разработана НКС для квалификаций ПОО (2001 г.)	5 уровней
Вьетнам	Интерес к концепции НКС	

Приложение 2 Расширенная библиография

- Acemoglu, D. and J-S. Pischke, *Beyond Becker: Training in Imperfect Labour Markets*, in *The Economic Journal* 109 (1), S. F112-F142, 1999
- Acemoglu, D. and J-S. Pischke, *The Structure of Wages and Investment in General Training*, in *Journal of Political Economy* 107 (3), S. 539-572, 1999
- Adam, S., *A pan-European credit accumulation framework – dream or disaster?* *Higher Education Quarterly* 55 (3), pp 292-305, 2001
- Adam S., *Qualifications structures in European Higher Education: alternative approaches for clarifying cycles and levels in European Higher Education qualifications*, paper presented to the Bologna seminar held in Copenhagen, 2001, available from <http://www.bologna.dk>
- Adam, S., *Using learning outcomes – a consideration of the nature, role and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*, United Kingdom Bologna Seminar, Herriot Watt University, Scotland, 2004
- Altonji, J. G., *The Demand for and Return to Education when Education Outcomes are Uncertain*. In: *Journal of Labor Economics* 11 (1), 1993, pp. 48-83.
- Altonji, J. G. and Spletzer J. R., *Worker Characteristics, Job Characteristics, and the Receipt of On-the-Job-Training*, in *Industrial and Labor Relations Review* 45 (1), 1991, pp. 58-79.
- Ashton, D., *High skills: The concept and its application in South Africa*, in *Journal of Education and Work* (Special issue on skill development in South Africa), 2005
- Australian National Training Authority, *ANTA marketing strategy for skills and lifelong learning: Market segmentation report*, Brisbane, 2000
- Bagnall N. F., *The balance between vocational secondary and general secondary schooling in France and Australia*, *Comparative Education*, 36 (4) 2000, pp 459-475
- Baillie C and Fitzgerald G (2000) *Motivation and attrition in engineering students*, *European Journal of Engineering Education*, 25 (2) 2000, pp145-155
- Becker, G. S., *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Chicago, London: University of Chicago Press (3rd Edition), 1993
- Becker, G. S., *Accounting for Tastes*, Cambridge, Harvard University Press, London, 1996
- Behringer F. and M. Coles (), "The Role of National Qualifications System in Promoting Lifelong Learning: Towards an Understanding of the Mechanisms that Link Qualifications and Lifelong Learning", *Education Working Papers*, No.3, OECD, Paris, 2003
- Ben-Porath, Y., *The Production of Human Capital and the Life Cycle of Earnings*, in *Journal of Political Economy* 75, pp. 352-378, 1967
- Bergan J et al., *Bridges over troubled waters: Bologna and the recognition of qualifications*, *Journal of Studies in International Education*, 4 (2), 2000, pp11-20
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung), *Bundesinstitut für Berufsbildung: Referenz-Betriebs-System, Aussagekraft von Prüfungen*, Information No. 12, BIBB, Bonn, 1998
- Billett, S., *Learning throughout working life: interdependence at work*, *Studies in continuing education*, Vol. 23, No. 1, 2001
- Billett, S. and Smith A., *Compliance, Engagement and Commitment: Increasing Employer Expenditure in Training*, *Journal of vocational education and training*, Vol. 55, No. 3, 2003
- Bjørnåvold, J., *Assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, KRIVET conference paper, 5th December 2001
- Bjørnåvold, J., In *Lifelong learning: which ways forward?* Ed. Collardyn, D., College of Europe, Kennicentrum EVC, Utrecht, 2002
- Black, P. and William D., *Inside the Black Box*, King's College, London, 1999

Blackmuir, D., A critique of the concept of a national qualifications framework, International Conference on Assessing Quality in Higher Education, Cape Town, Republic of South Africa, 2003

Borland J., *New Estimates of the Private Rate of Return to University Education in Australia*, University of Melbourne, 2001, www.melbourneinstitute.com

Bottomley, D., *Scottish credit accumulation and transfer framework: an organising framework for Higher Education in Scotland*, HEQC Scottish Office, 1996

Brandt E., *Lifelong learning in Norwegian universities*, European Journal of Education, 36 (3) 2001, pp265-276

Brennan J. and Shah T., *Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries*, Higher Education, 40 (3) 2000, pp331-349

Brown, A., and Bjornavold J., *Prospects for mutual learning and transnational transfer of innovative practice in European vocational education and training*, European Conference on Educational Research University of Edinburgh, 20 – 23 September 2000

Brown, A., and Keep E., *International comparisons of how well initial vocational education and training facilitates lifelong learning: a UK perspective*, presented at the Third International JVET Conference at the Bolton Institute, UK, July 14-16, 1999

Brown, B. L., International Models of Career-Technical Educations, ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education, 2003 (www.ericacve.org/pubs.asp)

Bryce, J., *Different Ways Secondary Schools Orient to Lifelong Learning*, Educational Studies, Vol. 30, No. 1., Carfax Publishing, 2004

Buchmann, M. and Sacchi, S., "The Transition from School to Work in Switzerland. Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter?" In Y. Shavit and W. Müller (eds.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, pp. 407-442, Clarendon Press, Oxford, 1998

Budge, D., *Motivating students for lifelong learning*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris, 2000

Bynner, J. and Egerton, M., *The wider benefits of higher education*, HEFCE, London, 2001

Bynner, J. and Parsons, S., "Qualifications, Basic Skills and Accelerating Social Exclusion", *Journal of Education and Work*, Vol. 14. No. 3, 2001, pp. 279-291.

Canning R. and Cloonan, M., *The 'home international' comparisons in Vocational qualifications*, *Comparative Education*, 38 (2), 2002, pp189-209

Canny A., *The transition from school to work: an Irish and English comparison*, Journal of Youth Studies, 4 (2) 2001, p133-154

CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), *Projet secondaire II*. Dossier 43B, CDIP, Berne, 1996

CDIP et OFFT / EDK et BBT (eds.), *Le secondaire II à venir*. Rapport final du groupe de projet secondaire II. Études et rapports 9, CDIP/EDK, Berne, 2000

Cedefop, *New ICT curricula for the 21st century: designing tomorrow's education*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European communities, 2002 and <http://www.career-space.com>

Cedefop, (Béduwé, C. and Planas J.), *Educational Expansion and Labour Market: A comparative study of five European countries – France, Germany, Italy, Spain and the United Kingdom – with special reference to the United States*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2003.

Cedefop (Sellin B.), *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe*, summary of findings and conclusions of the joint Cedefop/ETF project (1998-2002), Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002

Cedefop (Bainbridge, S. and Murray J.), *An age of learning: vocational training policy at European level*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2004), (Tissot, P.), *Terminology of Vocational Training Policy: a Multilingual Glossary for an Enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Cedefop (Bjornavold J.), *Making learning visible*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2000
- Cedefop (Descy, P. and Tessaring, M.), *Training and learning for competence*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2001
- Cedefop (Tissot, P.), 80 terms to better understand European vocational education and training policy, 2003
- Cedefop, *European structures of qualification levels* Vol. 1, 2 and 3, 2001
- Chioussé, S. and Werquin, P., "They must be mo-ti-va-ted: qualification to make adults learn", in J.L. Guyot, C. Mainguet and B. Van Haepere (Eds.), *La formation professionnelle continue : enjeux sociétaux*, collection Économie, Société, Région, De Boeck éditeur, 2005
- Chou S, Ven, J and Tien, C., *The development of competence standards for industrial vocational high school students in Taiwan*, 2001
- Clayton, P., *Was it worth it? Gender boundaries and the role of adult education in labour market progress*, *International Journal of Lifelong Education*, 18 (3), 2000, pp 199-214
- Cockrill, A., 'More than the dual system': vocational education and training in Germany, draft paper presented at the Learning Society Symposium, BERA Annual Conference, held at the University of York, 11-14 September 1997
- Coffield, F., *The Necessity of Informal Learning*, The Policy Press, Bristol, 2001
- Coles M. and Collar D., *The currency of qualifications today*, QCA Research Paper
- Coles M., Evaluating the impact of reforms of vocational education and training in Europe: examples of practice, *3rd Research Review of VET* (Vol. 3), Cedefop, Thessaloniki, 2004
- Coles M. and T. Oates, *European Reference Levels for Education and Training: promoting Credit Transfer and Mutual Trust*, CEDEFOP Panorama series 109, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2004
- Cook A., *Testing the water: practitioner opinion of a regional credit scheme (NICATS)*, *Higher Education Quarterly*, 55 (3) 2001 p239-256
- Council of Europe, *Common European framework of reference for languages; learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2001
- CRE, *Implementing European strategies in universities: The Socrates experience*, Association of European Universities, 2000
- Davey, J. and Jamieson, A., Against the odds: pathways of early school leavers into university education: evidence from England and New Zealand, *International journal of Lifelong learning*, 22, 3, 2003, pp. 266-280
- Davies P., *Widening participation and the EU: direct action – indirect policy?*, *European Journal of Education*, 38 (1) March 2003, pp 99-116.
- De Rick, K., Valckenborgh K. and Baert H., *Towards a conceptualisation of 'learning climate'*, Conference paper 7th European workshop, Implementing the learning society in an enlarging and integrating Europe, Stirling, Scotland, 2003
- Deane C. and Watters E., *Towards 2010 - common themes and approaches across Higher Education and vocational education and training in Europe - background research paper*, NQAI, Dublin, 2004
- Deissinger T., *Current problems and developments of VET in Germany – the educational case for modernisation*, summary of presentation at the third international conference 'Researching Vocational Education and Training', July 14-16 1999, Bolton Institute, 1999
- Deissinger T., *Current problems and developments of VET in Germany – the educational case for modernisation*, summary of presentation at the third international conference 'Researching Vocational Education and Training', July 14-16 1999, Bolton Institute, 1999

- Deissinger, T., (2001), *Modularisation and flexibility within German VET*, paper to be presented at the JNET Conference at Wolverhampton/UK, July 16-18, 2001
- Dekker, R. et al., *The effects of training and over education on career mobility in a segmented labour market*, International Journal of Manpower, 23 (2) 2002, pp106-125
- Delisle, G. and Ryan-Bacon, W., *Recognition of substantial equivalence of engineering competence: the Canada-France mutual recognition agreement*, European Journal of Engineering Education, 26 (3) 2001, pp 219-230
- Dench, S. and Regan, J., *Learning in later life: motivation and impact*, Department for Education and Employment, Research report RR183, London, 2000
- Denning P., *The Profession of IT, Career Redux, How can one design a career when career as an institution is dead? Entrepreneurs have an answer*, Communications of the ACM, September 2002/Vol.45, No. 9, 2002, pp22 – 26
- Di Francesco, G. and Elisabetta, P., *Italian Certification System: Abstract of some practices*
- Di Francesco G., *Certification and recognition of competencies and credits in Italy towards lifelong learning*, 2004
- Donoghue, J., *Recognition of prior learning as university entry criteria in successful postgraduate nursing students*, *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1) 2002, pp54-62
- Dreyfus H. and Dreyfus S., *Mind over machine*, The Free Press, New York, 1986
- Dreyfus, H., *What machines still can't do*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA, 1992
- Education and Training Foundation (ETF), Chapter 9: Policy Learning, *ETF Yearbook 2004*, ETF, Turin, 2004.
- Edwards, R., Raggatt P., Harrison R., McCollum A. and Calder J., *Recent thinking in lifelong learning – a review of the literature*, Department for Education and Employment, Sheffield, UK, 1998
- Elais, P. and Birch, M., *Establishment of community-wide occupational statistics: ISCO-88: A guide for users*, Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick, Coventry, 1994
- Ensor, P., *The National Qualifications Framework and higher education in South Africa: Some epistemological issues*, Journal of Education and Work. Vol. 16, No. 3, 2003
- Ertl, H., *The concept of modularization in vocational education and training: The debate in Germany and its implications*, in Oxford Review of Education, 2002
- Esser, H., *Die Rationalität des Alltagshandeln: Eine Rekonstruktion der Handlungstheorie von Alfred Schütz*, in Zeitschrift für Soziologie 20 (6), 1991, pp. 430-445.
- European Commission, *Staff working paper: A memorandum on lifelong learning*, Conference paper, Biarritz, France, 5 December 2000.
- European Commission, *European Forum on Transparency of Vocational Qualifications, Preliminary results of survey*, draft paper, 2001.
- European Commission, *European Innovation Scoreboard 2001*, Brussels, 2001
- European Commission, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001), European Commission, Brussels, 2001.
- European Commission, *National actions to implement lifelong learning in Europe*, Cedefop/Eurydice, Brussels, 2001.
- European Commission, *European report on quality indicators of lifelong learning*, Directorate-General for Education and Culture, Brussels, 2002.
- European Commission, *Maastricht Communiqué on the Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*, European Commission, 2004
- European Commission, *Education and training 2010, the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reform*, Brussels, 2004.

- European Council (1985), *The European five-level framework, on the comparability of vocational training qualifications between the Member States of the European Community*, (85/368/EEC), European Council
- European Council, *Presidency conclusions*, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002, published at <http://ue.eu.int/>
- EUROSTAT, *European Union Labour Force Survey*, 2002.
- Evans, L., *The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation*, Journal of Educational Change, 1, 2000, pp173-192
- Evans, K., Hodkinson P. and Unwin L., *Working to Learn: Transforming Learning in the Workplace*, Kogan Page, London, 2002.
- Feinstein, L., Galindo-Rueda F. and Vignoles A., "The Labour Market Impact of Adult Education and Training: A Cohort Analysis", Working Paper, Centre for the Economics of Education, forthcoming in the *Scottish Journal of Political Economy*, 2004.
- Felstead, A., Gallie, D. and Green, F., *Work Skills in Britain 1986-2001*, Department for Education and Skills, London, 2002
- FEU, *A framework for credit: common framework for post-16 education and training for the twenty-first century*, Further Education Unit, London, 1995
- Field, J., *The silent explosion – living in a learning society*, Adult Learning Australia Inc., 1998
- Fulton J., *Transferable skills in an unlikely area*, paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003
- Gardner, H., *Multiple intelligences*, Basic Books, New York, 1993
- Gealy, N., *On linkages between qualifications frameworks*, Joint Forum, London, 2001
- Glasgow Universities' credit and unitisation processes.
- Gosling D., *Lost opportunity: what a credit framework would have added to the national qualification frameworks*, *Higher Education Quarterly*, 55 (3) July 2001, pp270-284
- Green, A., *Education, Globalization and the Nation State*, Macmillan Press Ltd, UK, 1997
- Granville, G., *Stop making sense: Chaos and coherence in the formulation of the Irish Qualifications Framework*, in *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, 2003, pp. 259-270.
- Grubb, N.; Lazerson, M., *Ambiguities of vocational preparation: The separation of schooling from work, in the vocational roles of American schooling*, Harvard University Press, 2003
- Grubb, N., *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) and London, 2004.
- Grunewald, U. and Moraal D., *Betriebliche Weiterbildung*, (eds.) Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär, Forschung Spezial Heft 3, Bielefeld, 2001.
- Gugulis, I., *Skill and qualification: The contribution of NVQs to raising skill levels*, SKOPE Research Paper No. 36, University of Warwick, UK, 2002.
- Guile D. and Griffiths T., "Learning through Work Experience", *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 3, 2001, pp. 113-131.
- Haakstad J., *Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system*, Quality in Higher Education, 7 (1) 2001, pp77-82
- Healy T., *Lifelong learning for all – international experience and comparisons*, paper presented at an International Conference on "Research on lifelong learning for policy and practice", University of Newcastle, 25-27 November 1996
- Hecker, U. (), *Berufliche Mobilität und Wechselprozesse*, in: (eds.) Dostal u.a., *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Band 231, Nürnberg, 2000a, pp. 67-97
- Hecker, U., *Berufswechsel – Chancen und Risiken. Ergebnisse der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29. Jg. Heft 4, 2000b, pp. 12-17.

- Hillage, J. and Aston J., Attracting new learners, a literature review, Institute for Employment Research/Learning and Skills development Agency, London, 2001.
- Hogarth, R. M. and Reder M. W. (eds.), *Rational Choice: The Contrast between Economics and Psychology*, University of Chicago Press, Chicago, 1987
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), Census of Mexico, 2001.
- International Journal of Leadership in Education (IJLE), "Lifelong Learning: a Simple Concept oversimplifying a complex reality", *International Journal of Lifelong Education*, Editorial, Vol. 23, No. 4, July-August 2004, pp. 315-317.
- International Labour Office, *International standard classification of occupations. ISCO-88*, International Labour Office, Geneva, 1990
- Jacobs P. A. and Newstead S. E., *The nature and development of student motivation*, British Journal of Educational Psychology, 70, 2000, pp243-254
- Jaques, E., *Requisite Organisation*, Casbon Hall, USA (revised second edition), 1996
- Jefferies, D. and Evetts, J., *Approaches to the international recognition of professional qualifications in engineering and the sciences*, *European Journal of Engineering Education*, 25 (1) 2000, pp99-107
- Jefferies D. and Evetts J., *Approaches to the international recognition of professional qualifications in engineering and the sciences*, *European Journal of Engineering Education*, 25 (1) 2000, pp99-107
- Jessup, G., *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, Falmer Press, London, 1991
- Junankar P. N. and Liu J., Estimating the Social Rate of Return to Education for Indigenous Australians, *Education Economics*, Vol. 11, No. 2, 2003
- Kapteyn, A., Wansbeek T. and Buyze, J., "Maximizing or Satisfying?", in *The Review of Economics and Statistics* No. 61, 1979, pp. 549-563.
- Keating, J., *The role of qualifications systems in supporting lifelong learning, paper prepared for the OECD activity: National Qualifications systems in Promoting Lifelong Learning*, Paris, 2002b
- Keating, J., *Qualifications frameworks in Australia*, in *Journal of Education and Work*. Vol 16, No 3, 2003
- Keating, J., Nicholas T., Polesel J. and Watson J., *Qualifications use in the Australian labour market*, NCVER, Adelaide, 2004
- Kelly, M., *Can You Credit It? – Implications of Accreditation for Learners and Groups in the Community Sector*, Aontas/Combat Poverty Agency, Dublin, 1994
- Kirchgässner, G., *Homo oeconomicus: Das ökonomische Modell individuellen Verhaltens und seine Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Tübingen, Mohr, 1991
- Kivineno and Nurmi J., *Unifying Higher Education for different kinds of Europeans. Higher Education and work: a comparison of 10 countries*, *Comparative Education*, 39 (1) 2003, pp83-104
- Kolb D., *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984
- Koniordos et al., *Changing vocational identities in Europe: reflections on how vocational identities are decomposed and reconstructed from the Czech Republic and Greece*, paper presented at Fourth International Conference 'Vocational Education and Training Research', University of Wolverhampton, 16-18 July 2001
- Konrad J., *Toward a European credit accumulation system for lifelong learning*, paper developed from a presentation given at the colloque de Caen, November 2001 "Bilan de competences et mutations: l'accompagnement de la personne", 2003
- Korean Ministry of Education and Human Resources Development, *Lifelong Education Survey*, 2000
- Korean National Statistical Office, *Social Indicators in Korea*, 2003
- Lave, J. and Wenger, E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Leeuwen, M., *The costs and benefits of lifelong learning*, paper presented to the European Conference on Educational Research, 22 September, Lahti, Finland, 1999

- Lester, S., *The construction of qualifications levels and frameworks: issues from 3 UK projects*, Higher Education Quarterly, 55 (4), 2001, pp396-415
- Lindenberg, S., *Homo Socio-economicus: The Emergence of a General Model of Man in the Social Sciences*, in Journal of Institutional and Theoretical Economics (Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft) 146 (4), 1990, pp. 727-748.
- M'Hamed Dif, *Competence assessment and accreditation for an integrated formal and non-formal learning: a French perspective*, 2001.
- M'Hamed Dif, *Accreditation of experiential learning in France: evaluation and perspectives*, 2002
- Malley, J. and Keating, J., *Policy influences on the implementation of vocational education and training in Australian secondary schools*, Journal of Vocational Education and Training, 52 (4) 2000, pp 627-652
- Mason, T., Armove, R. F. and Sutton, M., *Credits, curriculum and control in Higher Education: cross-national perspectives*, Higher Education, 42 (1) 2001, pp107-137
- McBeath, C., (1999), *A matter of change? VET reform in Australia*, summary of a presentation at the 3rd International Conference "Researching Vocational Education and Training" July 14-16 1999, Bolton Institute
- McDonnell, L. and Grubb, N., *Education and training for work: the policy instruments and the institutions*, R-4026-NCRVE/UCB, RAND, Santa Monica, 1991
- Millar, C., *Boundaries and quality: towards a national qualification framework for education, training and development practitioners in South Africa*, 27th Annual SCUTREA conference proceedings, 1997
- Miller, L., Kellie, D. and Acutt, D., *Factors influencing the choice of initial qualifications and continuing development in Australia and Britain*, International Journal of Training and Development, 5 (3) 2001, pp196-222
- Mincer, J., *Schooling, Experience and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York, 1974
- Miyamoto, K. and Werquin, P., "Measuring Participation in Adult Learning", unpublished working paper, OECD, Paris, 2005
- Mora, J. G. *Lifelong learning policies in Spanish Universities*, European Journal of Education, 36 (3) 2001, pp317-327
- Mucke, K., *Credits for Advanced IT training – Information technology*, (Ch 7) in IT Weiterbildung mit system, BiBB and Grunwald Fraunhofer Institute for software and systems, 2001
- Murray, A. and Steedman, H., *Growing skills in Europe: the changing skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK*, summary of presentation at the 3rd International Conference "Researching Vocational Education and Training" Bolton Institute, 14-16 July 1999
- Musselin, C., *Diversity around the profile of the 'good' candidate within French and German universities*, Tertiary Education and Management, 8 (3) 2002, pp243-258
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER), *Statistics 2001: survey of employer views on vocational education and training*, National report, Adelaide, 2001
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER), *Defining Generic Skills*, National Centre for Vocational Education Research, 2003
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER), *Training and Competitiveness: An Asian Firm Perspective*, National Centre for Vocational Education Research, 2003 (www.ncver.edu.au/research/commercial/op291.pdf)
- National Qualifications Authority of Ireland (NQAI), *Towards a National Framework of Qualifications*, Dublin, 2001
- NCVER, *Training and Competitiveness: An Asian Firm Perspective*, National Centre for Vocational Education Research, 2003 (www.ncver.edu.au/research/commercial/op291.pdf)
- NICATS, *Designing Learning Programmes: a credit-based approach: a practical manual*, Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System, Belfast.

Nijhof, W.J.; Van Esch, W. (eds.), *Unravelling policy, power, process and performance: the formative evaluation of the Dutch Adult and Vocational Education Act*, CINOP, Hertogenbosch, 2004

NQAI, *Determinations for the outline National Framework of Qualifications*, Dublin, 2003

Oates, T., The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational and training system: the case of England and Wales, *Policy futures in Education*, 2 (1), 2004

O'Connell, P. and M. Lyons, *Enterprise-Related Training and State Policy in Ireland: The Training Support Scheme*, ESRI, Dublin, 1995

OECD, *Classifying Educational Programmes, Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*, OECD, Paris, 1999

OECD, *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*, OECD, Paris, 2000

OECD, *Education at a Glance*, OECD, Paris, 2000

OECD, *Where are the Resources for Lifelong Learning?*, OECD, Paris, 2000

OECD, *From Initial Education to Working Life: Making Transitions Work*, OECD, Paris, 2000

OECD, *Education Policy Analysis*, OECD, Paris, 2001

OECD, *Economics and Finance of Lifelong Learning*, OECD, Paris, 2001

OECD, *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, OECD, Paris, 2001

OECD, *Education Policy Analysis*, OECD, Paris, 2001

OECD, "Guidelines for Country Background Reports", document prepared by the Secretariat for the activity on 'The Role of National Qualifications systems in Promoting Lifelong Learning', February, Paris. (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs), 2002

OECD, "The Role of National Qualifications systems in Promoting Lifelong Learning – Thematic issues groups", document prepared by the Secretariat, April, Paris. (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs), 2002

OECD, *The Role of National Qualifications systems in Promoting Lifelong Learning – Thematic Issues Groups*, document prepared by the Secretariat, April, Paris. (www.oecd.org/edu/lifelonglearning/nqs), 2002

OECD, *Beyond Rhetoric – Adult Learning Policies and Practices*, OECD, Paris. 2003

OECD, *Education at a Glance*, OECD, Paris. 2003

OECD, *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*, OECD, Paris. 2004

OECD, *Co-financing Lifelong Learning – Toward a systemic approach*, OECD, Paris. 2004

OECD, *Ageing and Employment Policies*, OECD, Paris. 2004
www.oecd.org/els/employment/olderworkers

OECD, "Lifelong learning", *Policy Brief*, February, OECD, Paris. 2004

OECD, *Career Guidance and Public Policy – Bridging the Gap*, OECD, Paris. 2004

OECD, *Promoting Adult Learning*, OECD, Paris. 2005

OECD, "Adult Learning in Korea", Background Report prepared for the Thematic Review of Adult Learning. www.oecd.org/edu/adultlearning2005

OECD, "Recognition of non-formal and informal learning and Credit Transfer", Discussion Paper, unpublished document prepared for the expert meeting held in Paris, 16-17 June 2005

OECD, *Education at a Glance*, OECD, Paris, 2004

OECD and Statistics Canada (), *Literacy, Economy and Society – Results of the First International Adult Literacy Survey (IALS)*, Ottawa and Paris, 1995

OECD and Statistics Canada, *Literacy in the Information Age – Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, 2000 (www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm)

OECD and Statistics Canada, *Learning a Living – First Report of the Adult Literacy and Lifeskills survey*, Paris, 2005 (www.oecd.org/dataoecd/44/7/34867438.pdf)

OECD, *Classifying educational programmes. manual for ISCED-97 implementation in countries*, 1999

OECD, *Moving the mountains - the role of qualifications in lifelong learning*, OECD, Paris (forthcoming), 2006

Orazem, P. F. and Mattila, J. P., "Human Capital, Uncertain Wage Distributions and Occupational and Educational Choices", in *International Economic Review* 32 (1), 1991, pp. 103-122.

Ottersten, E. K., "Lifelong Learning and Challenges Posed to European Labour Markets", *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 2, 2004

Phillips, D., Lessons from the New Zealand Qualifications Framework, in *Journal of Education and Work*, Vol 16, no 3, 2003

Planas, J., *Agora 2: the role of the company in lifelong learning*, Cedefop, Thessaloniki, 1998

Postle, K., *Continuing professional development after qualification – partnerships, pitfalls and potential*, *Social Work Education*, 21 (2) April 2002, pp157-169.

QCA, *Evaluation of the English, Welsh and Northern Irish NQF*, 2001

Leney, T., (ed.), *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET*, Qualification and Curriculum Authorities (QCA), London, 2004

Qualifications and Curriculum Authority (QCA), *Evaluation of the feasibility and potential impact of the introduction of a credit-based qualifications framework*, London, 2001

Qualifications and Curriculum Authority (QCA), *Evaluation of the national qualifications framework*, London, 2002

Leney T. (ed.), *Research review: Reasons for the dropout of young people from education, training and work at school-leaving age*, Qualifications and Curriculum Authority (QCA), London, 2002

Qualifications and Curriculum Authority, *New thinking on reform*, QCA, London, 2004

Raffe, D., "Simplicity itself": the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework, *Journal of Education and Work*, 16 (2) 2003

Raffe, D., Howieson, C. and Tinklin T., The introduction of a unified system of post-compulsory education in Scotland, *Scottish Educational Review*, vol. 37 no 1, 2005, p.46-57.

Raggatt, P.; Williams, S., *Government, markets and vocational qualifications: An anatomy of policy*, Falmer Press, London, 1999

Rakic, V., *Converge or not converge: the EU and the policies in the Netherlands, Belgium/Flanders and Germany*, Higher Education Policy, 14 (3), 2001, pp225-240

Reynolds, S., *The Welsh credit vision*, Higher Education Quarterly, 55 (3) 2001, pp285-291

Rick, K. Valckenborgh, Baert K. and H., *Towards a conceptualisation of 'learning climate'*, EURONE&T Workshop paper, Implementing a Learning Society in an Enlarging and Integrating Europe, Stirling University, Scotland, 2003

Rocher, F., Sachs, A., *Credit-rahmenwerk fur die fachschulen in Baden Wurtemberg*, Alsbach/Bergstrasse: Leuchttum-Verlag, 1999

Rosenmund, M. and Zulauf M., *Trans Formation : quel système de formation pour un apprentissage a vie? Études et Rapports 20B*, CDIP, Berne, 2004 (www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf)

Ryan, P., *Individual returns to vocational education and training qualifications: Their implications for lifelong learning*, NCVER, Adelaide, 2002

Rychen, D.S. and Salganik, L.H. (Eds.), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Report of the OECD DeSeCo (Definition and Selection of Competences) project, OECD, Paris, 2003

Schuller, T., Brassat-Grundy, A., Green A., Hammond C. and Preston J., *Learning, Continuity and Change in Adult Life*, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2002

- Schultz, T. W., "Investment in Human Capital", *American Economic Review* 51 (1), 1961, pp. 1-17.
- Scottish credit qualifications framework, *SCQF Handbook, working draft 1 June 2003*, www.sqa.org.uk
- Selby, C., Smith, L., Hummel K. and Cheang C., (), *The valuing of qualifications by Australian employers*, NCVET, South Australia, 2004
- Sellin, B., *Scenarios and strategies for vocational education and lifelong learning in Europe*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2002 - Available from Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5131_en.pdf [cited 28.1.2004].
- Shapiro, H., *Denmark: The Upper Secondary Vocational Education and Training System (I-VET)*, 2003
- Shapiro, H., *Example of Zones of Mutual Trust within the Nordic countries*, corresponded by email to the QCA research team, 2004
- Simon, H. A., "A Behavioral Model of Rational Choice", in *Quarterly Journal of Economics* 69, 1955, pp. 99-118.
- Smith, A., *Returns on investment on training: research readings*, NCVET, Adelaide, 2001
- Smyth, E., Gangl, M., Raffe, D., Hannan, D. and McCoy, S., *A Comparative Analysis of Transitions from Education to Work in Europe*. Final report to European Commission. ESRI, Dublin, 2001
- South African Qualifications Authority (SAQA), *South African Qualifications Framework*, details at <http://www.sqa.org.za>
- Spence, A., "Job market signalling" in *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, 1973, pp. 355-379.
- Statistics Canada, *Adult Education and Training Survey*, 2002
- Steinhäuser, K., *Modulare Nachqualifizierung im Zeichen moderner Bildungsökonomie*. Ein Fallbericht, unveröff. Dissertation, Marburg/Laan (Druck in Vorbereitung), 2002
- Stigler, G. J. and Becker, G.S., "De Gustibus Non Est Disputandum", in *American Economic Review* 67 (2) 1977, pp. 76-90.
- Strathdee, R., *The Qualifications Framework in New Zealand: Reproducing existing inequalities or disrupting the positional conflict for credentials*, in *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 2, June 2003
- Sullivan Kirk, P. H., *Credit and grade transfer within the EU's SOCRATES programme: unity in diversity or head in the sand? Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1) Feb 2002, pp65-74
- Taylor, T. and Clemans, A., *Avoiding the hoops: a study of recognition of prior learning processes in Australian faculties of education*, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (3) 2000, pp263-280
- Teese, R. and J. Polesel (2003), *Undemocratic Schooling. Quality and Equity in Australian Secondary Education*, Melbourne University Press.
- Tessaring, M., *Human resource potential and the role of education and training*, Cedefop, Thessaloniki, 1999
- Torrance, H. and Coultas, J., *Do summative assessment and testing have a positive or negative effect on post 16 learners' motivation for learning in the learning and skills sector?*, Learning and Skills Research Centre, London, 2004
- UNESCO, *International Standard Classification of Education*, ISCED-97
- United States National Center for Education Statistics, *National Household Education Survey*, 2001
- Unwin, L., Fuller, A., Turbin, J. and Young, M., *What determines the impact of vocational qualifications: A literature review*, Department for Education and Skills, Research Report 522, London, 2004
- Van Damme, D., *Quality issues in the internationalisation of Higher Education*, *Higher Education*, 41 (4) 2001, pp415-441
- Conclusions of N. van der Pas, Director General DG education and culture, European Commission, Irish Presidency: Conference on common themes and approaches across HE and VET in Europe, March 8 2004*, <http://CEDEFOP.communityzero.com/creditransfer> - conclusions Dublin 080304

- Van Ravens, J., In *Lifelong learning: which ways forward?* Ed. Colardyn, D., College of Europe, Kennicentrum EVC, Utrecht, 2002.
- Vargas, F. Z., *Key competencies and lifelong learning: Three perspectives on these subjects in Latin America and the Caribbean*, Skills and Employability Department/CINTERFOR, ILO and Swiss Agency for Development and Cooperation, 2005
- Verhar, K. and Duvekot, R., *To value informal training as a contribution to European lifelong learning policy*, Universidad Computense, Madrid, 30 July 2001
- Victorian Qualifications Authority, *The Credit Matrix- Towards Implementation*, Melbourne, Australia, 2003
- Warmington P., 'You need a qualification for everything these days'. *The impact of work, welfare and disaffection upon the aspirations of access to Higher Education students*, British Journal of Sociology of Education, 24 (1) 2003 pp 95-107
- Werquin P., "Youth Labour Market Entry in France" in *Preparing Youth for the 21st Century, The Transition from Education to the Labour Market*, OECD, Paris, 1999, pp. 265-288.
- West J., *Higher education and employment: opportunities and limitations in the formation of skills in a mass higher education system*, Journal of Vocational Education and Training, 52 (4) 2000, pp 573-588
- Westerhuis, A., *European structures of qualification levels*, Cedefop, OPOCE, Luxembourg, 2001
- Wheelahan, L. and Carter R., *National training packages: a new curriculum framework for vocational education and training in Australia*, Education and Training, 43 (6) 2001, pp303-316
- Wolf, A., *Does education matter?*, Penguin, London, 2002
- Wolter, S. and Schweri, J., *Coût/Bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses*, 2003, www.bbt.admin.ch/berufsbj/publikat/f/wolter_f.pdf
- Wood G., *The role of the government in the establishment, accreditation and quality assurance of universities: a comparative international study of the Netherlands, the UK, the USA, New Zealand and Australia*, Higher Education Close-Up2, an International Qualitative Research in Higher Education Conference, Lancaster University, 16-18 July, 2001
- Young, M., *Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning*, commissioned paper for the OECD activity: National Qualifications systems in Promoting Lifelong Learning, Paris, 2001
- Young, M., "National Qualifications Frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective", *Journal of education and work*, Vol. 16, No. 3, London, 2003