

Квалификации и
методы обучения

ПОСОБИЕ

**Разработка Стандартов в Профессиональном
Образовании и Обучении -
Описание, Опыт, Примеры”**

Июль 1999 г.

Том 2



Европейский Фонд Образования



Европейский Фонд Образования

Villa Gualino, Viale Settimio Severo, 65, 1 – 10133 Torino
Tel: (39) 011 630 22 22 / Fax: (39) 011 630 22 00 / e-mail: info@etf.eu.int
Web: <http://www.etf.eu.int>

Европейский Фонд Образования является учреждением Европейского Союза. Деятельность Фонда охватывает вопросы профессионального образования и подготовки кадров в странах Центральной и Восточной Европы, новых независимых государствах бывшего СССР, Монголии и странах Средиземноморья не членов Европейского Союза. Фонд также оказывает содействие Европейской Комиссии в осуществлении программы Tempus.

Данный доклад был подготовлен при финансовой помощи Европейского Фонда Образования. Мнения и аргументы, содержащиеся в данной публикации, отражают взгляды авторов и могут не совпадать с официальной точкой зрения Фонда.

Квалификации и
методы обучения

ПОСОБИЕ

Разработка Стандартов в Профессиональном Образовании и Обучении - Описание, Опыт, Примеры”

Уте ЛАУР-ЭРНСТ, Маргрет КУНЦМАН и Бернд ХЁНЕ
(Федеральный институт профессиональной подготовки - BIBB, Германия)

Том 2



Европейский Фонд Образования

Содержание

Предисловие.....	v
1. Цели и структура.....	1
1.1 Описание.....	1
1.2 Опыт и рекомендации.....	2
1.3 Примеры.....	2
2. Ключевые термины в международном диалоге по разработке стандартов.....	5
2.1 Трудная исходная позиция.....	5
2.2 Описание термина “стандарт”.....	7
2.3 Компетентность - что это означает?.....	12
2.4 Учебный план: термин и альтернативные модели.....	17
2.5 Модуляризация и модульные концепции.....	26
3. Современный опыт разработки профессиональных стандартов в Центральной и Восточной Европе и рекомендации.....	31
3.1 Что уже было достигнуто в разработке стандартов?.....	31
3.2 Разные проблемы - разные советы.....	33
3.3 Выводы и рекомендации.....	35
3.3.1 Меры для 1-й группы стран: распространение опыта и дифференциация.....	35
3.3.2 Меры для 2-й группы стран: концентрация усилий и стабилизация.....	36
3.3.3 Меры для 3-й группы стран: совершенствование учрежденческих структур и расширение их возможностей.....	38
4. Разработка профессиональных стандартов в Западной Европе.....	41
4.1 Франция.....	41
4.2 Германия.....	51
4.3 Нидерланды.....	64
4.4 Великобритания.....	79
5. Список источников и цитированной литературы.....	91
Определения.....	93

Предисловие

В истекшем году Европейский Фонд Образования опубликовал том 1 своей серии “Квалификации и методы обучения”. Этот том (Руководство I) назывался “Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении”¹. В нем были обобщены и дополнены результаты работы трех совещаний (1995-1997) международной группы экспертов Консультативного Форума Европейского Фонда Образования. Эти материалы послужили основой для подготовки первого варианта руководства по разработке и внедрению стандартов профессионального образования и обучения, в котором были описаны их альтернативные модели (основные типы) и процессы разработки. *Пособие* предназначено для лиц, принимающих политические решения, и экспертов в Центральной и Восточной Европе, стоящих перед трудной задачей проведения фундаментальных реформ систем начального и непрерывного профессионального обучения в соответствующих странах.

Это *Пособие* получило широкий отклик и одобрение, не только в Центральной и Восточной Европе, но и в других регионах мира, находящихся на аналогичном переходном этапе развития. Оно описывает сложную и противоречивую область стандартов профессионального обучения структурированным и четким образом и служит пособием по их разработке. Однако, будучи полезным в существующем виде, это Руководство ни в коей мере не является достаточным. Выработку рекомендаций и обмен опытом, несомненно, нужно продолжить, чтобы улучшить международный диалог по вопросам профессионального образования и обучения между Востоком и Западом и даже сделать его еще более плодотворным.

Это побудило Европейский Фонд Образования поручить подготовку второго тома, на сей раз называющегося “Стандарты профессионального образования и обучения”. Настоящий доклад является продолжением Руководства, опубликованного в 1998 году. В нем описываются ключевые термины и позиции, сообщается об опыте и знаниях по разработке стандартов², накопленных за последние годы на основе поднятых нами вопросов, и предлагаются пути решения возникающих проблем.

Большую часть второго тома составляют материалы, полученные от четырех государств-членов Европейского Союза. Эта часть работы была выполнена в сотрудничестве с Европейским Фондом Образования. Эксперты Франции, Германии, Нидерландов и Великобритании описывают в общих чертах разработку стандартов профессионального обучения в соответствующих странах. Мы включили их доклады, составленные на английском языке, в неизменном виде. Мы хотели бы выразить нашу искреннюю благодарность авторам за их замечательную поддержку, а именно Анни Будер и Жан-Луи Киршу (CEREQ/Франция), Бобу Мэнсфилду (PRIME Research and Development/ Великобритания), Тис Пауэлс и Аннеке Вестерхёйс (CINOP/Нидерланды) и Герману Шмидту (бывшему Генеральному Секретарю Федерального института профессиональной подготовки (BIBB)/Германия). Мы выражаем также благодарность доктору Г. Шмидту, Бобу Мэнсфилду и доктору Ставросу Ставр (заместителю директора, CEDEFOP) за редактирование окончательного варианта.

1 Qualifications and training methods Manual , Development of standards in vocational education and training. European Training Foundation. Turin, 1998. ISBN 92-828-4427-7

2 В нем использованы исследования, проведенные или заказанные Европейским Фондом Образования в промежуточный период, в частности, доклады экспертов на совещаниях Подгруппы “С” “Стандарты” Консультативного форума Европейского Фонда Образования, пилотный проект “Стандарты-2000” Европейского Фонда Образования и “Межстрановый анализ реформы учебных планов” (в странах ФАРЕ), ср. Перечень источников и цитированной литературы.

Мы выражаем особую благодарность Томасу Шрёдеру из Европейского Фонда Образования за его неизменную поддержку и предоставление нам исследований в области разработки стандартов и реформы учебных планов и программ, которые были выполнены к тому времени по поручению Европейского Фонда Образования и которые мы использовали.

Этот второй том был подготовлен той же группой экспертов Федерального института профессиональной подготовки (Берлин), в которую входили Уте Лаур-Эрнст, Маргрет Кунцманн и Бернд Хёне.

Это второе издание 2 тома: документ был перепечатан с изменениями в апреле 2000 года.

1. Цели и структура

Второй том “Стандартов в профессиональном образовании и обучении” имеет три цели.

1.1 Описание

В ходе текущих дискуссий по реформе и развитию профессионального образования и обучения в Европе неизменно появляются новые понятия и термины, а старым устоявшимся терминам дается новое толкование. За последние несколько лет это привело к возникновению разнообразия терминов (если не путанице в них) даже на национальном уровне. Эта многообразие терминов становится еще более заметным при международном диалоге и сравнительном анализе, что препятствует взаимному пониманию экспертов. Чтобы противодействовать этому, Европейский Фонд Образования предпринял ряд шагов (например, подготовка глоссария), призванных внести большую ясность в значение используемых терминов. Опыт показал, что полностью снять все случаи двусмысленности невозможно, но ситуацию все же можно улучшить. В этом томе мы хотим объяснить, разграничить и классифицировать ключевые термины по “разработке стандартов в профессиональной подготовке”. Эта попытка предпринимается с учетом вышеупомянутого Руководства (1998) и работы, проделанной после его публикации, рабочей группой ЕФО по “Стандартам”, при выполнении пилотного проекта “Стандарты-2000” и исследования “Межстрановый анализ реформы учебных планов” (FAPE). При подготовке этого тома использован также “Глоссарий”³, разработанный « PRIME Research and Development Ltd .

Особое внимание уделяется следующим терминам:

- **квалификационные стандарты**⁴ в их различных формах;
- **компетентность** и другие понятия, связанные с ней;
- **учебный план и программа**, и различные модели, на которых он основывается;
- **модуляризация**; и
- **модули** и их системно-зависимое значение.

Описание в этом случае не является лишь или, прежде всего вопросом сбора и сравнения определений, но, скорее, выявления общих признаков этих определений. Оно предусматривает также классифицирование и группирование наиболее часто используемых английских терминов в соответствии с теми моделями профессиональной подготовки, на которых они основываются. Это означает, что приходится прибегать к некоторым компромиссам и обобщениям, поскольку на национальном уровне обычно существует несколько системных подходов, применявшихся одновременно (например, дуальное обучение наряду с профессиональным образованием и обучением

3 Глоссарий слов, используемых для описания Профессиональных стандартов и Национальных Профессиональных квалификаций. PRIME Research and Development Ltd, 1998.

4 Термин «квалификационный стандарт» используется в первой части документа, где делается ссылка на 1 том для обеспечения преемственности. Во всех других случаях мы используем термин «стандарты профессионального образования и обучения».

на базе школы). Кроме того, не всегда использовалась строгая и четкая терминология (не говоря уже о разных способах перевода некоторых терминов). Следует также отметить, что этой путанице способствуют различия между системами профессионального образования и обучения и системами стандартизации. Многие специальные термины толкуются по-разному, и разные люди, использующие их, не всегда одинаково понимают, что они означают. В целом, мы избрали скорее прагматический, нежели систематический научный подход. Последний невозможен в рамках работы Европейского Фонда Образования. По нашему мнению, он нецелесообразен с учетом сегодняшнего уровня диалога и изменения характера профессиональной подготовки во многих странах. Кроме того, как и в Руководстве I, мы представим основные типы и выделим, когда это возможно, соответствующие тенденции в разработке стандартов в Центральной и Восточной Европе и в государствах бывшего Советского Союза. Избранный нами подход направлен на описание различных вариантов и обеспечение сравнения национальных подходов.

1.2 Опыт и рекомендации

Исследования конкретных примеров и совещания экспертов по разработке и внедрению стандартов профессиональной подготовки⁵, проведенные в ходе пилотного проекта Европейского Фонда Образования “Стандарты-2000”, а также доклад “Межстрановый анализ реформы профессионального образования и обучения в странах ФАРЕ”⁶, указывают на трудности, с которыми сталкиваются страны Центральной и Восточной Европой, когда им приходится осуществлять преобразования в своих системах профессионального образования и обучения. Лишь некоторые страны, например, Чешская Республика и Венгрия, преуспели в выработке развернутой стратегии реформы, получившей политическое “добро” и постепенно осуществляемой сегодня. Другие страны оказались пока неспособны определиться в отношении правовой основы или склонны довольно часто менять свои подходы к реформе (например, Россия и Польша). Третьей группе стран пришлось сначала создать свои собственные инфраструктуры для планирования и организации исследовательской и внедренческой деятельности в области профессионального образования и обучения. Это касается, в частности, некоторых государств бывшего Советского Союза, например, Кыргызстана и Монголии, которые в прошлом полностью зависели от решений, принимаемых центральным правительством в Москве. В этом разделе мы предлагаем различные подходы и шаги по преодолению проблем, которые встречаются при выработке стандартов для профессионального образования и обучения.

1.3 Примеры

Для составления Руководства I (1998) мы попросили четыре страны Восточной Европы представить нам методологии, которые они использовали для разработки стандартов: Чешская Республика, Словения, Латвия и Украина обеспечили нас интересными материалами. В этом томе мы продолжаем практику описания конкретных примеров и на сей раз мы дали слово четырем государствам-членам ЕС: Франции, Германии, Нидерландам и Великобритании. Основываясь на вопросах, которые мы передали им, они высказывают свои взгляды на профессиональное образование и обучение и описывают процессы определения, разработки, внедрения и оценки стандартов в их странах. Ниже приведены разновидности трех основных моделей, рассмотренных в Руководстве I:

■ модель, основанная на оценке результатов;

5 (H.Schmidt, 1998)

6 D. Parkes, et al., 1999

- **профессионально-квалификационная модель; и**
- **модульная модель.**

Это позволяет лучше понять эти основные модели и в определенной степени конкретизировать их. В то же время, эти примеры демонстрируют разнообразие форм профессионального образования и обучения в Европейском Союзе. Не существует каких-либо единых европейских моделей или стандартов. Однако в ЕС имеется известная договоренность в отношении некоторых принципов, которые стремятся применять каждое государство-член. К ним относятся:

- ориентирование профессионального образования на потребности промышленности и рынка труда,
- потребность как в развитии личности, так и в профессиональном плане,
- интеграция практического опыта в рамках программ профессиональной подготовки,
- сотрудничество между государством и социальными партнерами в планировании и внедрении профессионального образования и обучения.

Все эти аспекты отражаются в определении и развитии стандартов профессионального образования и обучения на национальном уровне.

2. Ключевые термины в международном диалоге по разработке стандартов

2.1 *Трудная исходная позиция*

Сегодня государства Центральной и Восточной Европы и государства бывшего Советского Союза осуществляют динамический процесс преобразований, который затрагивает все области социальной жизни и еще далек от завершения или стабилизации. Диалог между Востоком и Западом оказался весьма полезным для обеих сторон. В то же время он показывает, как сильно экономическая система, культура и менталитет могут влиять на формирование национальной системы профессионального образования и обучения.

Объединенные европейские программы, такие как ФАРЕ и ТАСИС, а также многочисленные двусторонние проекты сотрудничества с отдельными государствами ЕС показали, что страны-партнеры имеют множество зачастую несовместимых подходов к профессиональному образованию и обучению. Каждый советник или страна-донор передает свои собственные особые принципы, концепции и структуры профессионального образования и обучения. В результате этого проходят проверку различные подходы, иногда даже в разных местах одной и той же страны. Не существует никаких механизмов, обеспечивающих координацию работы, поскольку координационная работа такого рода не могла быть выполнена ни странами Западной Европы, Центральной и Восточной Европы, ни самими странами бывшего Советского Союза. Кроме того, нужно иметь в виду, что системы профессионального образования и обучения в ЕС, как и таковые неевропейских стран (например, США, Японии и Австралии), конкурируют друг с другом. Это означает, что совместимость подходов различных иностранных органов, предоставляющих консультационные услуги странам-партнерам в Центральной и Восточной Европе, маловероятна. Поэтому существует немало понятий и терминов, смысл которых еще недостаточно выяснен, а это служит препятствием на пути реализации реформ.

В то же время за последние годы стало очевидным, что термины, обычно используемые для описания профессионального образования и обучения в Центральной и Восточной Европе, перестали быть точными, если принять во внимание изменения, происшедшие в промышленности и на рынке труда. Системные изменения требуют новых технических терминов, которые должны быть совместимыми, с одной стороны, с доминирующими тенденциями в ЕС и, с другой стороны, учитывать условия, присущие определенной стране. Следовательно, новые термины, которые часто приходят из английского языка, все чаще используются в международном диалоге по профессиональному образованию и обучению. Эти термины (например, “стандарт”, “модуль”, “компетентность”, учебный план и программа и др.) не были широко распространенными, а в некоторых случаях и вовсе не использовались в системах профессиональной подготовки заинтересованных стран.

Изучение переведенных публикаций или международных глоссариев показывает, что, как на Востоке, так и на Западе, часто используются буквальные переводы системообразующих технических терминов. Это ведет к появлению в заимствующем языке “новообразований”, использование которых в некоторых случаях приводят к путанице, так как они не отражают автоматически конкретные условия

системы профессионального образования и обучения данной страны. Люди не используют ни такой термин, ни такое понятие в их собственной терминологической системе, и часто бывает трудно понять, что же на самом деле означает это слово. Для лучшего понимания друг друга и облегчения сравнения систем разных стран, исследователи в этой области пришли к соглашению об использовании “функциональных терминов” на одном языке, например, английском. Все вовлеченные страны могут использовать эти термины одинаковым образом, хотя в национальном языке могут применяться другие термины. Введение функциональных терминов такого рода в область стандартов по профессиональной подготовке было опробовано при подготовке Руководства I на основе соглашений, достигнутых на совещаниях экспертов, и мы продолжаем применять этот подход в этом втором томе.

Ясность в отношении используемых терминов является необходимым предварительным условием для понимания систем профессионального образования и обучения других стран, но одного этого недостаточно. Даже самый лучший глоссарий не устраняет потребность в систематическом исследовании подходов к профессиональной подготовке в тех странах, к которым относятся эти термины. Именно в этом и заключается одна из причин того, что в данном томе (ср. Раздел 4) подробно описываются четыре национальных примера разработки стандартов.

Резюме:

- 1 В области профессионального образования и обучения используется ряд английских терминов, которые лишь косвенно отражают сущность различных национальных систем профессионального образования и обучения. Типичным примером является слово “стандарт”, которое все чаще используется в международном диалоге. Оно относится к продукции, которые в Германии описываются как «Ausbildungsordnung» (предписание в области образования) или во Франции как “référentiel” (справочное положение). Во многих странах Центральной и Восточной Европы ему лучше соответствует термин “normative provision” (нормативное положение).
- 2 Одни и те же слова/термины имеют различное значение в зависимости от системы взглядов человека, использующего их, и различные термины используются для одних и тех же или сходных ситуаций. Типичным примером этого является использование английских слов “vocational” и “occupational”, которые частично относятся к какой-то определенной концепции или “модели профессии”, но которые также используются как синонимы, относящиеся не к модели профессии, а скорее к работе или функциональной области в компании.
- 3 Иногда же буквальный перевод технических терминов с одного языка на другой является единственным реалистичным способом решения проблемы, но он ни в коем случае не гарантирует понимание какого-либо типичного национального термина и того, к чему он относится на практике.
- 4 Из-за особых национальных значений, которые имеют различные термины, например, в каком-нибудь глоссарии, чрезвычайно трудно найти точные лингвистические эквиваленты и соответствующие определения не только в английском языке, но и в других языках. Это потребовало бы значительных затрат времени, усилий и денег.⁷
- 5 Вряд ли есть какие-либо определения, являющиеся общими для всех стран и систем, но существуют международное согласие в отношении основных аспектов профессиональной подготовки (например, стандарты профессиональной подготовки, модели проведения экзаменов, уровни компетентности и зачеты) и связанных с ними наднациональных функциональных терминов. Деятельность Европейского Фонда Образования является одним из примеров того, как разрабатываются эти определения. Эти функциональные понятия можно потом дополнять на национальном уровне конкретными характеристиками соответствующей системы профессионального образования и обучения и толковать их в соответствии с ней.

7 В течение многих лет Европейский центр по развитию профессионального обучения (CEDEFOP) пытается сделать это, но он не достиг желаемой цели.

С учетом этого в следующих главах мы попытаемся выделить и классифицировать ряд ключевых терминов, используемых при разработке и практическом применении стандартов профессионального образования и обучения.

2.2 Описание термина “стандарт”

В принципе “стандарт” означает договоренность о нормах или спецификациях. Мы все знакомы со стандартами на промышленную продукцию, которые были согласованы и имеют силу на международном уровне. К ним относится стандарт системы обеспечения качества ISO 9000, который все шире обсуждается в секторе образования. По сравнению с секторами технологии и производства или финансовым сектором проблема унифицированных стандартов в секторе образования гораздо труднее поддается решению и ни в коем случае не столь ясна, так как национальные системы образования прочно основываются на истории, культуре и общественном строе страны. Следовательно, унифицированные стандарты профессионального образования и обучения пока еще не были приняты в Европе или в ЕС, хотя существует некоторая стандартизация в плане деталей (например, технические знания и технические умения и навыки), а в некоторых случаях - на системном уровне. Это будет более ясно из дальнейшего изложения этого доклада.

В принципе, стандарты в профессиональном образовании и обучении - это своего рода интерфейс и связь между системой образования, с одной стороны, и рынком труда и промышленностью, с другой стороны. Они сближают цели занятости и образования. Связь между стандартами профессионального образования и обучения в самом секторе образования (включающем общее образование и высшее образование) и рынком труда изменяется в зависимости от политики страны в области профессиональной подготовки и ее правовой основы. Эта фундаментальная связь показана на рис. 1.

Рисунок 1 *Профессиональные стандарты (квалификации) - интерфейс между образованием и рынком труда*

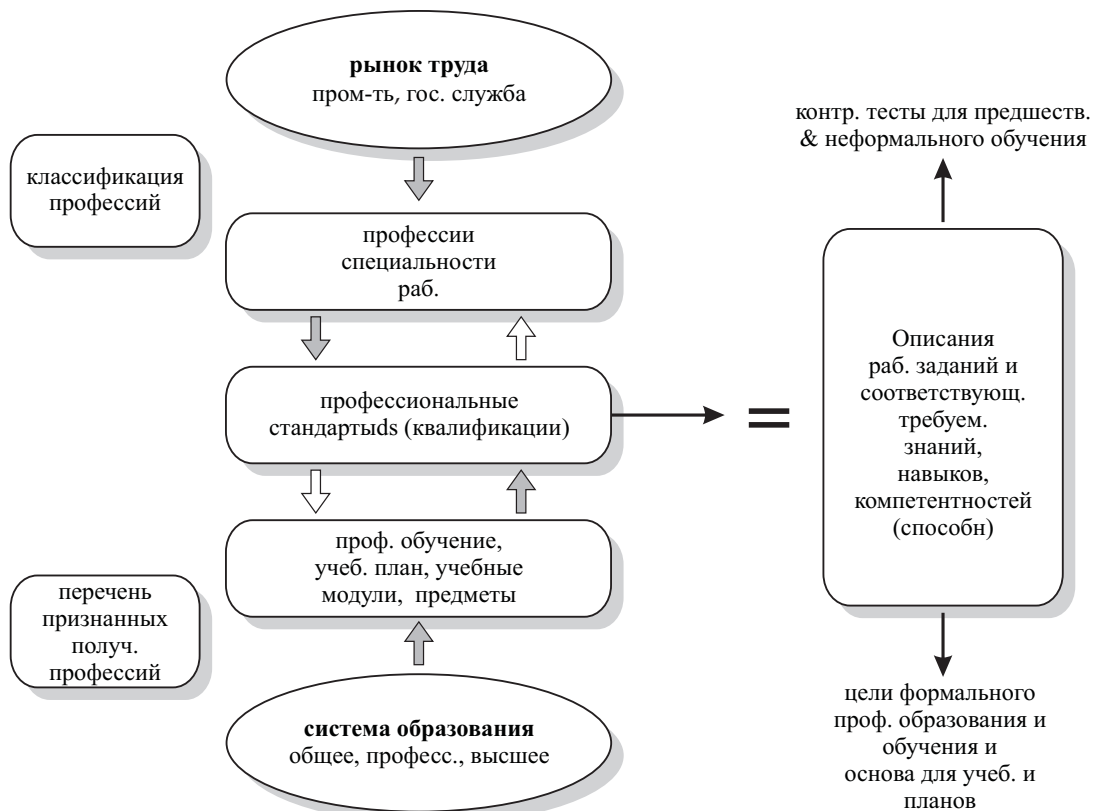


Рис. 1 обращает внимание на важное различие, которое всегда нужно иметь в виду. С одной стороны, существует рыночная классификация профессий или специальностей, а, с другой стороны, имеется перечень профессий, по которым осуществляется подготовка и которые важны для структурирования профессионального образования и обучения. Эти две классификации профессий не идентичны. “Международная классификация профессий” (ISCO) насчитывает 15 000 профессий, а списки Немецкого бюро по трудоустройству - даже 35 000. Напротив, число профессий, по которым осуществляется подготовка, гораздо меньше - примерно 250 в Германии и 350 в России или Украине. Профессии, приобретаемые путем обучения, гораздо сложнее и шире, чем виды работ. Например, если кто-то получил подготовку по аккредитованной профессии или специальности, в какой-либо образовательной системе, он имеет доступ к целому ряду работ в какой-нибудь группе профессий на рынке труда, особенно тогда, когда профессии, приобретаемые путем обучения, имеют столь широкую основу, что дают солидную базу компетентности. В этом состоит объявленная цель подготовки во многих странах Центральной и Восточной Европы. Это привело, с одной стороны, к явному сокращению числа аккредитованных профессий, приобретаемых путем обучения, и, с другой стороны, - к внесению изменений в профили обучения и соответствующие учебные планы и программы. Таким образом, следует проводить различие между профессиональными стандартами, являющимися частью рынка труда и системы занятости, и стандартами обучения, являющимися частью системы образования.

В Руководстве I (1998, с. 4) дается следующее определение термина **“стандарт в профессиональном образовании и обучении”**:

“Стандарты описывают рабочие задания, которые должны быть выполнены в рамках конкретной профессиональной деятельности, а также соответствующие знания, навыки и способности. Стандарты обязательны для исполнения. Всякий, кто организует профессиональную подготовку, должен ориентироваться на них”.

Следует также отметить, что **компоненты стандартов профессионального образования и обучения включают:**

- **профессиональный профиль/профиль подготовки или рабочих заданий**, описывающий набор выполняемых заданий, и способ, которым (например, самостоятельно или согласно инструкциям) должна осуществляться соответствующая профессиональная работа или деятельность, чтобы быть успешной;
- **оценочные требования к проведению экзаменов, устанавливающие**, какие задания должны быть выполнены в конце или в ходе обучения и какой минимальный уровень знаний и способностей (умений) должен быть продемонстрирован, чтобы успешно сдать экзамены;
- **вступительные требования**, предусматривающие, каким сертификатом об образовании/компетентностью (образовательные предпосылки) нужно обладать, чтобы иметь право быть зачисленным на какой-либо учебный курс; и
- **учебный план/программа**, описывающий(ая) цели обучения, теоретические и практические знания, которым нужно обучить студентов, а также структуру и продолжительность отдельных разделов и всего учебного курса.

Большинство специалистов, являющихся членами международной группы экспертов Консультативного форума Европейского Фонда Образования, согласилось с этим широким определением. Оно основывается на следующих системных характеристиках, которые являются общими, хотя и не обязательно применимыми во всей Европе.

- (1) Профессиональное образование и обучение ориентируется на рынок труда и запросы промышленности. Существует национальное соглашение о том, что профессии или определенные группы видов деятельности являются главным ориентиром для образования и обучения, и что задача поставщиков услуг в области профессионального образования и обучения состоит в том, чтобы давать молодым людям и взрослым соответствующую подготовку.
- (2) Существует не только согласие в отношении требований (или целей обучения, т.е. знаний, навыков и умений и способностей, подлежащих приобретению учащимися и установленных в качестве нормы), но и желание гарантировать, чтобы методы преподавания и учения, используемые для успешного достижения этих целей, были сопоставимыми и чтобы, по крайней мере, главные принципы, соблюдались повсюду. Таким образом, оговариваются главные параметры учебного плана, т.е., содержание, методы, место обучения, время для изучения отдельных разделов и всего учебного курса (например, в Нидерландах, Франции, Германии, Чешской Республике, Венгрии, России и Украине).
- (3) Профессиональная подготовка имеет целью сгладить переход индивида в мир труда и снабдить его необходимыми техническими и профессиональными умениями. В то же время, ему должен оставаться открытым доступ к другим учебным курсам, например, к высшему образованию.
- (4) Поэтому многие системы предусматривают вступительные требования и определяют требования/задачи к проведению экзаменов, а также методы их проведения и оценки результатов, которые должны удовлетворять этим требованиям, прежде чем будет выдан диплом или сертификат (это является обычной практикой в большинстве европейских стран).

Что касается многих стран Центральной и Восточной Европы, то вовлечение социальных партнеров и ориентация профессионального образования и обучения на потребности промышленности в квалифицированной рабочей силе здесь либо ограничены, либо невозможны (см. также Раздел 3). В то же время, эти факторы очень важны для постановки целей обучения (требования в отношении компетентности) и определения схем обучения (содержание, шаги и методы), т.е. для разработки учебного плана, обязательного для всех учреждений профессиональной подготовки. Французы, швейцарцы, немцы и голландцы тоже составляют довольно подробные учебные планы. В англосаксонских странах применяется иной подход: здесь не только утверждаются требования на национальном уровне, но и результаты обучения должны быть очевидны из того, как стажер справляется с выполнением своих рабочих заданий.

Если мы попытаемся выявить общее ядро в стандартах профессионального образования и обучения (ПОО) в европейской и неевропейской системе ПОО, т.е., определение, используемое (почти) в каждой системе ПОО, то мы можем найти его в указаниях на результаты, ожидаемые от рабочей деятельности, которые обычно связываются с описанием требований к экзаменам и критериям оценки. Именно в отношении этого было достигнуто согласие Рабочей группы по стандартам⁸ и “Стандарты-2000” Европейского Фонда Образования. Поэтому мы предлагаем следующее определение профессиональных стандартов:

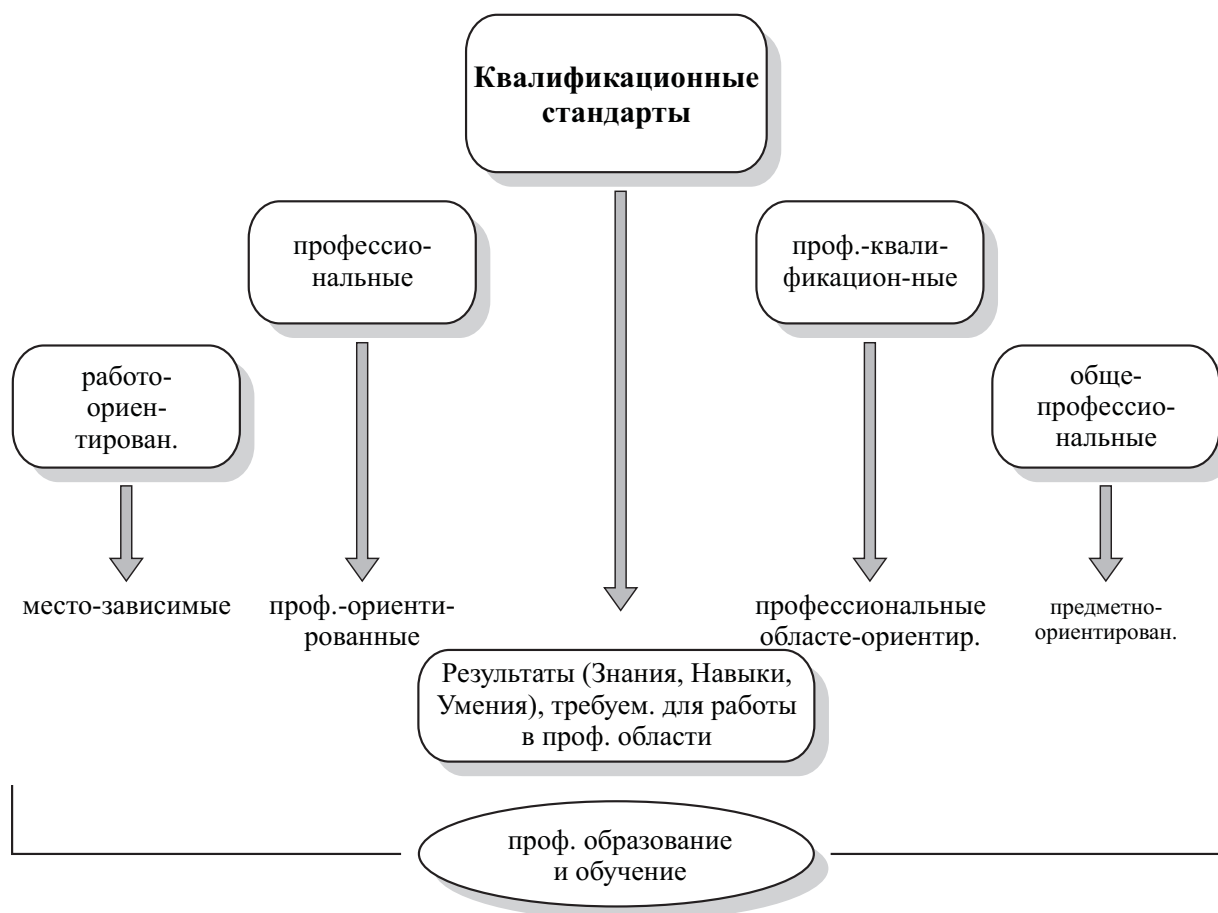
“Стандарты являются (обобщенными) описаниями рабочих заданий, связанными с кратким изложением соответствующих (нужных) знаний, навыков и способностей (умений)”.

Используя глоссарий Европейского Фонда Образования (1997), мы вкратце описываем это определение как **“квалификационный стандарт”**. Он подразумевает вырабатываемую с помощью промышленности политику в области профессионального образования и обучения и ее осуществление на практике. Однако, как упоминалось выше, он пока не применяется ко всем европейским

8 Hermann W. Schmidt (European Training Foundation Subgroup C “Standards”): The evaluation/progress review of vocational education and training standards, Expert Report, European Training Foundation, February 1998.

странам-партнерам Европейского Фонда Образования. Поэтому мы должны рассмотреть и дифференцировать различные типы “квалификационного стандарта”, которые отражают его существующие национальные разновидности (ср. рис. 2). Эти разновидности в свою очередь отражают различные концепции профессионального образования, а именно обучение “на рабочем месте”, “профессиональное”, “специальное” и “общее профессиональное” обучение, осуществляемое в рамках различных подходов к политике в области профессионального образования и обучения.

Рисунок 2 *Различные виды квалификационных стандартов в зависимости от политики в области профессионального образования и обучения*



Термин “профессиональный” используется преимущественно в тех странах, в которых используется профессиональная модель, т.е., где имеются четко определенные профессии, приобретаемые путем обучения и перечисленные в перечне аккредитованных профессий, приобретаемых путем обучения. Так обстоит дело во многих странах Центральной и Восточной Европы, например, в Болгарии, Чешской Республике, Словении, России и Украине, но также в государствах-членах ЕС, таких как Австрия, Дания и Германия. Профессиональный принцип применяется также в системе ученичества во Франции и Великобритании.

Системы профессионального образования и обучения, ориентирующиеся главным образом на внутрифирменные области деятельности или функциональные области, предпочитают термин “специальный”. Он не относится к какой-либо профессии, охватывающей различные области деятельности и складывающейся к концу обучения, но скорее к приобретению серии навыков для ряда видов деятельности (например, маркетинг, дизайн, бухгалтерский учет, программирование, технология ЧПУ и т.д.), встречающихся в различных секторах. Эти “специальные квалификации” могут быть теми же самыми, что и “профессиональные квалификации”, требуемые для определенной профессии, как показали сравнительные исследования, например, немецких и британских стандартов.

Кроме того, имеются системы профессионального образования и обучения, которые - на практике и по различным причинам - “все еще” не ориентируются на рынок труда и внутрифирменные требования. Они определяют свои образовательные цели, исходя из перспектив обучения, организуют учебные курсы, основанные на преподавании школьных предметов и ориентируются на предметные области (например, деловое администрирование, электротехника и информатика). Эти разновидности систем, называемые “**общее профессиональное**” образование, все еще можно встретить во многих странах Центральной и Восточной Европы. Но они составляют также одну ветвь в рамках системы профессионального образования и обучения многих государств-членов ЕС.

Противоположностью этой “общей профессиональной” ориентации является подготовка “**на рабочем месте**”, предусматривающая приобретение знаний, навыков и способностей (умений), необходимых для работы на определенном рабочем месте компании. Если национальное профессиональное образование и обучение полностью ориентируются на соответствие подготовки рабочим местам, квалификации рабочей силы будут специализированными, довольно узкими, ориентированными на специфические условия и переносимыми лишь в ограниченной степени. Этот тип краткосрочного обучения широко распространен в США (“обучение на рабочем месте”) и все шире используется в Европе в качестве дополнения к тому, что обычно рассматривается в качестве широкого, начального и общего, профессионального обучения, и как средство трудоустройства празднующихся молодых людей. Внутрифирменное обучение обычно проводится так, чтобы облегчить получение непосредственно используемого, настоящего опыта работы. Однако во всех дуальных системах профессионального образования и обучения его стараются расширить с тем, чтобы оно включало больше общих и переносимых умений.

На рис. 2 показаны четыре разновидности “**квалификационного стандарта**”. Их расположение на этой схеме определяется тем, являются ли они общими или специфическими по своему характеру или в зависимости от степени их приближения или удаления от реальных требований рынка труда. В этом контексте термины «профессиональный» и «специальный» являются взаимозаменяемыми. В некоторых странах профессионально-квалификационные стандарты очень четко ориентированы на мир труда. Во многих случаях они разрабатываются, исходя из реальных внутрифирменных условий. Профессиональные квалификационные стандарты тоже могут различаться: они могут быть либо полностью ориентированными на то, что требуется промышленности и государственному сектору, либо быть шире этих требований, включая более широкую компетентность (умения) с более высоким содержанием общей подготовки.

В рамках учебного курса, конечно, могут использоваться и смешанные типы квалификационных стандартов. Например, в течение первого года обучение может быть более “общим профессиональным” по своему характеру, в течение второго года - более “специализированным”, а в течение третьего года – более ориентированным на “обучение на рабочем месте”. Имеются также различные ветви в рамках национальных систем профессиональной подготовки. Применение этих смешанных форм расширяется как на уровне всей системы, так и в рамках учебных курсов. Дифференциация профессиональной подготовки является повсеместной целью, и идея о том, что каждый должен располагать альтернативами при получении профессиональной подготовки, получает широкое распространение.

2.3 Компетентность - что это означает?

Так же, как термин “квалификационный стандарт” охватывает ряд его системно-зависимых видов, так и термин “компетентность” невозможно четко определить с точки зрения содержания и общезначимости, так как он является теоретическим понятием. Однако он указывает на новое направление в профессиональной подготовке, которое появилось в 1970-х годах и существовало до 1980-х годов во многих западноевропейских странах. Термин “компетентность” подчеркивает, что обучение не является преимущественно вопросом передачи и усвоения индивидуальных, технических или практических знаний, навыков и способностей (умений), но приобретением более широко используемых, целостных переносимых умений, которые могут также служить основой для дальнейшего развития личности индивида. Однако эта идея не получила одинаковое практическое воплощение во всех странах в Европе. Здесь тоже мы сталкиваемся с широким кругом **понятий компетентности**.

Например, в Германии, начиная с 1980-х годов, использовался термин “**компетентность в профессиональной деятельности**” (буквальный перевод) для описания цели, которая должна быть достигнута в ходе начальной подготовки. Этот учебный курс состоял из набора взаимосвязанных, комплексных технических и общих навыков (включая ключевые навыки), которые позволяли выпускнику успешно продолжить работу в компании на различных рабочих местах (профессиональная модель). Эта общая квалификация не может оставаться неизменной. Она может развиваться, поскольку требования и условия мира труда изменяются в соответствии с ожиданиями и интересами индивида и общества. Таким образом, пересмотр профессиональных квалификационных стандартов (правила профессиональной подготовки) и переопределение компетентности в профессиональной деятельности необходимо осуществлять через регулярные промежутки времени. Может случиться также, что достигается согласие об обучении совершенно новым профессиям, которое с самого начала включает иной комплекс умений.

В середине 1980-х годов в Великобритании началась работа по разработке “**национальных профессиональных квалификаций**” (NVQ). В этой связи термин “компетентность” приобрел большое значение. С одной стороны, он описывал единицы компетентности, которые были введены в квалификации в соответствии с определенными критериями. С другой стороны, этот термин стал эталонной мерой для оценки на основе компетентности. Определение отдельных **единиц компетентности** и их группировка в квалификации осуществлялась в англоязычных странах неодинаково. Однако основной принцип, подчеркивающий важность результата обучения, получил повсюду широкое одобрение, что в значительной степени объясняется тем, что эта процедура не требует национальных соглашений по учебным планам.

Эта тенденция в Великобритании явилась также отражением породившего ее положения на рынке труда и определения компетентности в зависимости от эффективности труда. Позднее компетентности, определенные таким образом, были приняты за основу для национальной системы профессиональных квалификаций и за эталонную основу для профессионального, начального и непрерывного обучения (модель оценки по результату). Таким образом, система NVQ основана на особой концепции компетентности и следует иной логике, чем, например, немецкая система профессиональной подготовки. Отличается она и от французской системы, тоже ориентирующейся на модель профессии, в которой общие умения (“**capacities**”) и существенное для профессии ноу-хау (“**savoir faire**”), наряду с соответствующими базовыми знаниями, составляют общую профессиональную компетентность. Однако, из-за сильной школьной традиции в профессиональном образовании и обучении, во французском профиле компетентности больший акцент делается на другие (т.е. теоретические) элементы.

В Нидерландах имеется целый ряд различных концепций компетентности, что в значительной степени объясняется применением четырехуровневой классификации в системе профессионального образования и обучения: от приобретения частичных умений (“уровень помощника”) до университетского уровня. Кроме того, голландская система сильно сегментирована и предлагает много разных возможностей обучения.

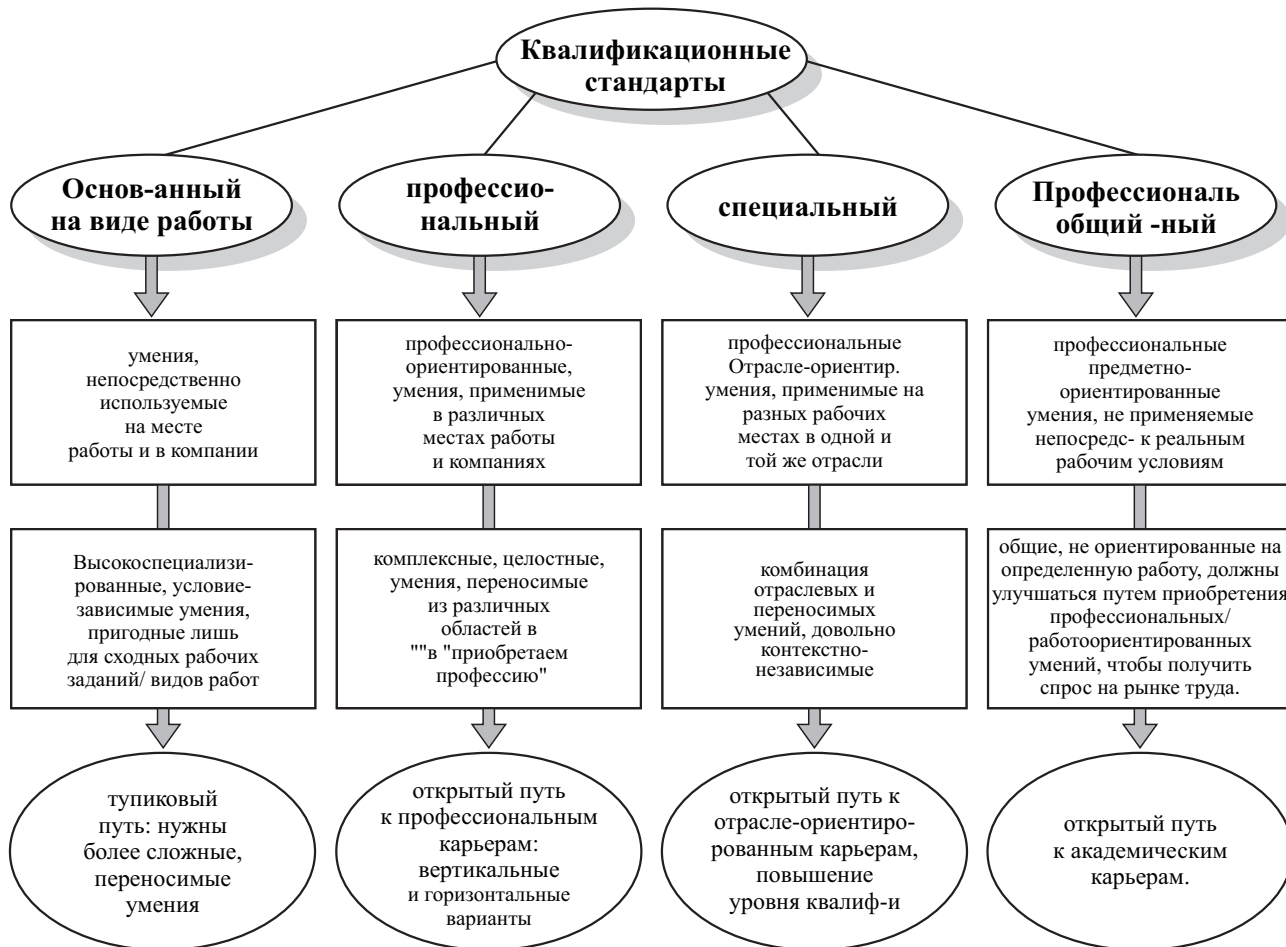
Теперь давайте посмотрим на восток. Например, Польша имеет отчетливую школьную традицию, и это влияет на направление текущей реформы политики профессиональной подготовки: общее содержание (до 50 % учебных планов) играет очень важную роль в профессиональном образовании и обучении (в профессиональных классических средних школах и технических колледжах). Другим важным фактором является обучение общим специальным предметам, относящимся к определенным областям знаний, которые в свою очередь ориентируются на соответствующие теоретические предметы. Полученные знания, особенно тогда, когда обучение основывается на традиционных методах обучения, вряд ли соответствуют профессиональным умениям, которые позволяют их обладателю выполнять реальные рабочие задания в компании. Общие профессиональные умения, приобретенные в такой системе, имеют иное качество, чем, например, компетентность в профессиональной деятельности в Германии или английские национальные профессиональные квалификации.

В Чешской Республике предложенная реформа предусматривает использование ядра учебного плана, позволяющего получить обязательные общие и профессиональные умения, и включение модулей для обучения конкретным профессиональным квалификациям, а также факультативным дополнительным квалификациям. Умения, приобретаемые студентами и оцениваемые в конце учебного курса, индивидуальны в структурных и общих чертах, не говоря уже об индивидуальных различиях в обучении и в эффективности.

Резюме (ср. рис. 3)

Степень, в которой умения, приобретенные и оцененные с помощью тестов или оценок, пригодны для рынка труда и для непрерывной профессиональной подготовки, различается, и это различие зависит в принципе от характера обязательных квалификационных стандартов, используемых в системе профессионального образования и обучения.

Рисунок 3 Соотношение между типом приобретенной компетентности и качеством/структурой квалификационных стандартов в системе профессионального образования и обучения (типичные модели)



На рис. 3 показаны возможности, в принципе связанные с четырьмя видами квалификационных стандартов и умениями, приобретенными в результате профессиональной подготовки. **Ценность этих умений** зависит от привлекательности профессиональной подготовки, ее социального признания, поведения компаний, занимающихся наймом персонала и от удовлетворения требований в отношении доступа к высшему образованию. Выбор того или иного вида является в корне политическим и социально обусловленным решением. В действительности, имеется ряд промежуточных форм и, как правило, несколько ветвей в рамках каждой системы.

Есть существенные различия в методах и подходах к определению уровня приобретенной компетентности. Во всех системах для оценки «результатов» учебной деятельности используется большое разнообразие методов, но во многих системах в дополнение к вышеупомянутым факторам важную роль также играют следующие элементы:

- содержание учебных курсов, используемые методы и, - там, где это уместно, - опыт, полученный в разных местах обучения (например, школа, учебная мастерская, учебный центр и компания);
- любые имеющиеся знания, навыки и умения, приобретенные вне системы формальных учебных курсов;
- различные, зависящие от характера предрасположения и возможности, которые имеет каждый индивид; и
- квалификация преподавателей и мастеров.

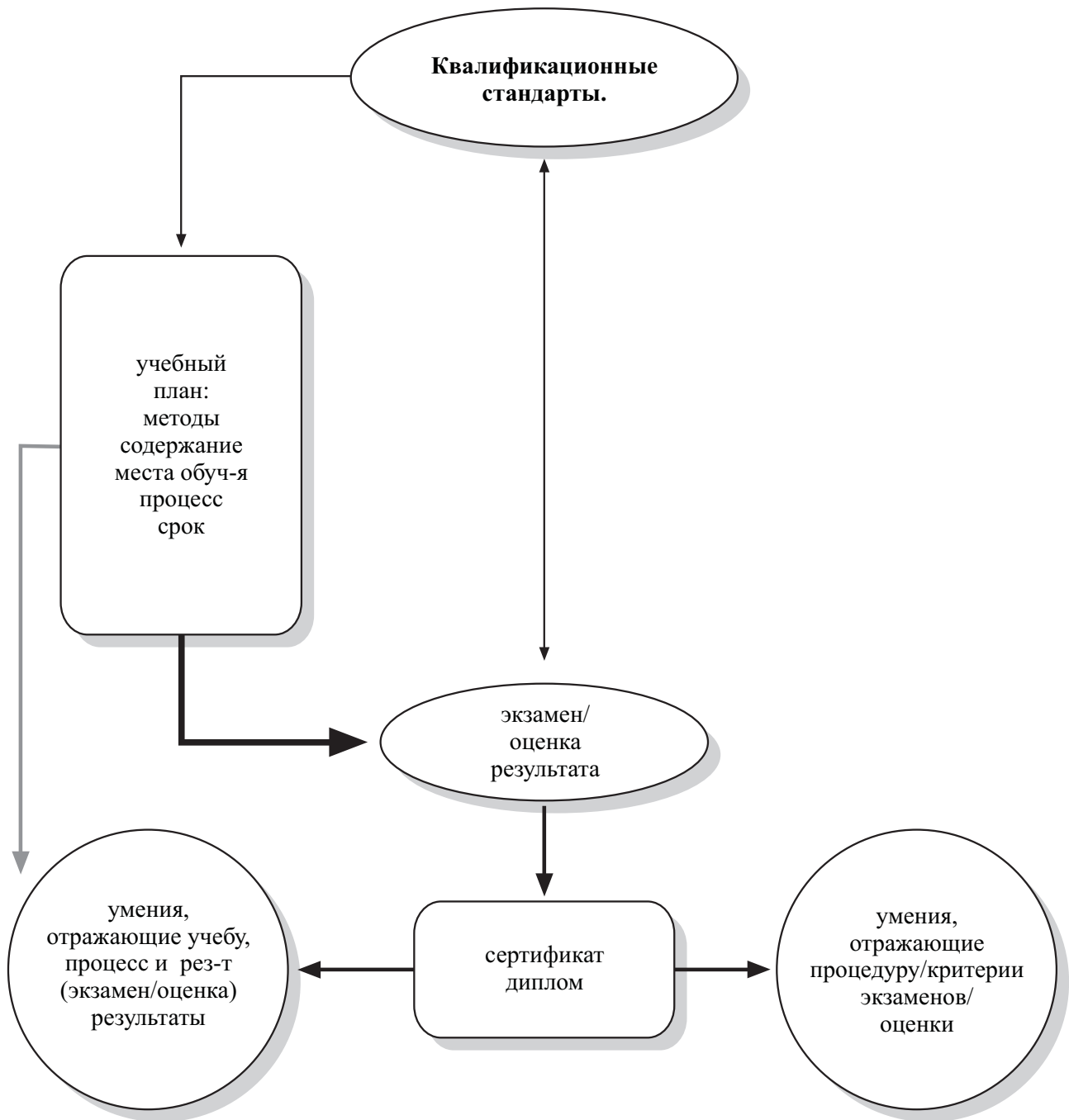
Есть основания полагать, что чем меньше известно об этих параметрах, тем труднее оценить фактическую компетентность данного индивида. Нужно ли, например, оставлять за отдельным учебным заведением или компанией право решать, чему следует обучать молодого человека или взрослого в плане содержания, методов обучения, условий обучения и продолжительности обучения вместо? Если это так, то утверждения относительно умений, приобретенных исключительно на основе экзаменов и оценок, характерных для данной ситуации, возможно, гораздо менее надежны и точны, чем тогда, когда учебные планы - или, по крайней мере, их главные параметры (содержание, временные рамки, методология и организация) - известны и обязательны. В последнем случае можно сделать более точные заключения относительно приобретенных знаний, опыта и навыков. В противном случае, все зависит от качества экзаменов/оценок и степени профессионализма экзаменаторов, так как эти экзамены являются единственным способом оценки. Если, например, используются преимущественно “критерии множественного выбора”, то, что подвергается проверке, является лишь видимым (материальным) результатом какой-то деятельности, а не способом решения проблемы. Знания кандидатов проверяются либо недостаточно, либо не проверяются совсем. “Проверяемая” и аттестуемая компетентность может быть лишь малой частью того, что они знают на самом деле. С другой стороны, приобретенная компетентность действительно не должна быть ниже какого-то минимального стандарта. В обоих случаях выдается один и тот же сертификат/диплом. Рис. 4 иллюстрирует эту проблему, которая в какой-то степени существует при любых условиях обучения, но может усугубляться, когда есть свободный выбор учебного плана.

Когда же это происходит одновременно с аккредитацией предыдущей или неформальной учебы, эта проблема обостряется. Мы должны разработать хорошие и, в то же время, жизнеспособные процедуры, чтобы поощрять должным образом этот тип приобретения компетентности, когда необходимо пройти какой-либо соответствующий дополнительный курс обучения, либо курс непрерывной профессиональной подготовки, в том числе для продвижения по службе в компании. CEDEFOP проводит исследования по этой теме в государствах-членах ЕС.

Разработка квалификационных стандартов в современном профессиональном образовании и обучении является все более и более сложной задачей. Роль стандартов не сводится более к перечислению подробно описанных, сильно различающихся и изолированных целей обучения (частицы компетентности), что было общепринятой практикой в некоторых рабочих организациях в 1960-х и 1970-х годах, как в Западной Европе, так и в Центральной и Восточной Европе (и что можно встретить еще и сегодня). С тех пор было признано, что сильная сегментация обучения, в конечном счете, ведет к приобретению конкретных знаний и навыков, но не всегда гарантирует приобретение целостных умений (связи между теорией и практикой, интеграция знания и действия и т.д.), являющихся предпосылками для выполнения рабочих заданий. Когда ключевые навыки (общие умения) вводятся в профессиональное образование и обучение, сегментация процесса обучения оказывается даже еще менее уместной, особенно, когда интеллектуальные, социальные и характеро-образующие навыки и отношения необходимо усваивать одновременно с приобретением профессиональных навыков, знаний и умений.

В этом контексте развитие личности становится компонентом профессиональной подготовки. Вопрос ставится так. Нужно ли стажера или работника просто “натаскивать” для выполнения им определенных рабочих функций, или же профессиональное образование и обучение призвано помочь индивидам реализовывать свой потенциал? Именно этот последний подход и “принят на вооружение” в большинстве государств-членов ЕС.

Рисунок 4 Какие умения отражает сертификат о профессиональном образовании и обучении или диплом?



В свете этого можно провести различие между компонентами “профессиональных умений”, перечисленными на рис. 5. Овладев их совокупностью, индивид может успешно выполнять работу и справляться с различными ситуациями в трудовой сфере, а также развивать свою личность.

Рисунок 5 Компоненты профессиональных умений (современный подход)



2.4 Концепция учебного плана и альтернативные модели

Системно-образующий характер квалификационных стандартов и концепции “компетентности” (умений) показывает, что в европейском профессиональном образовании не существует единого понимания концепции “учебного плана”. Имеется, скорее, ряд определений и моделей. Они могут быть узкими или широкими по смыслу, техническими или ориентированными на действие, подробными или гибкими. Они могут описываться с точки зрения перспективы для стажера или рассматриваться в качестве инструмента регулирования политики в этой области. Принятие какой-либо конкретной концепции учебного плана в качестве инструмента реформы, или попытка перенести понимание термина из одной культуры в другую, имеющую свои собственные традиции и приоритеты, всегда проблематичны. Однако именно это и случается очень часто.

Поэтому мы склонны согласиться с авторами работы «Межстранового анализа реформы учебного плана и программы» (“Cross-country analysis of curriculum reform” - European Training Foundation 1999, David Parkes, Detlef Gronwald, Peter Grootings and Soren Nielsen), когда они делают вывод о том, что:

“Характерной особенностью реформ учебных планов профессионального образования и обучения, поддержанных программой ФАРЕ, была попытка начать системную реформу путем введения конкретной модели учебного плана в ограниченном числе пилотных школ. Эта модель была заимствована у стран ЕС, но - при всей ее идеологической привлекательности - она уделяла недостаточно внимания специфическим условиям переходного периода в каждой отдельной стране” (с. 30 английского текста).

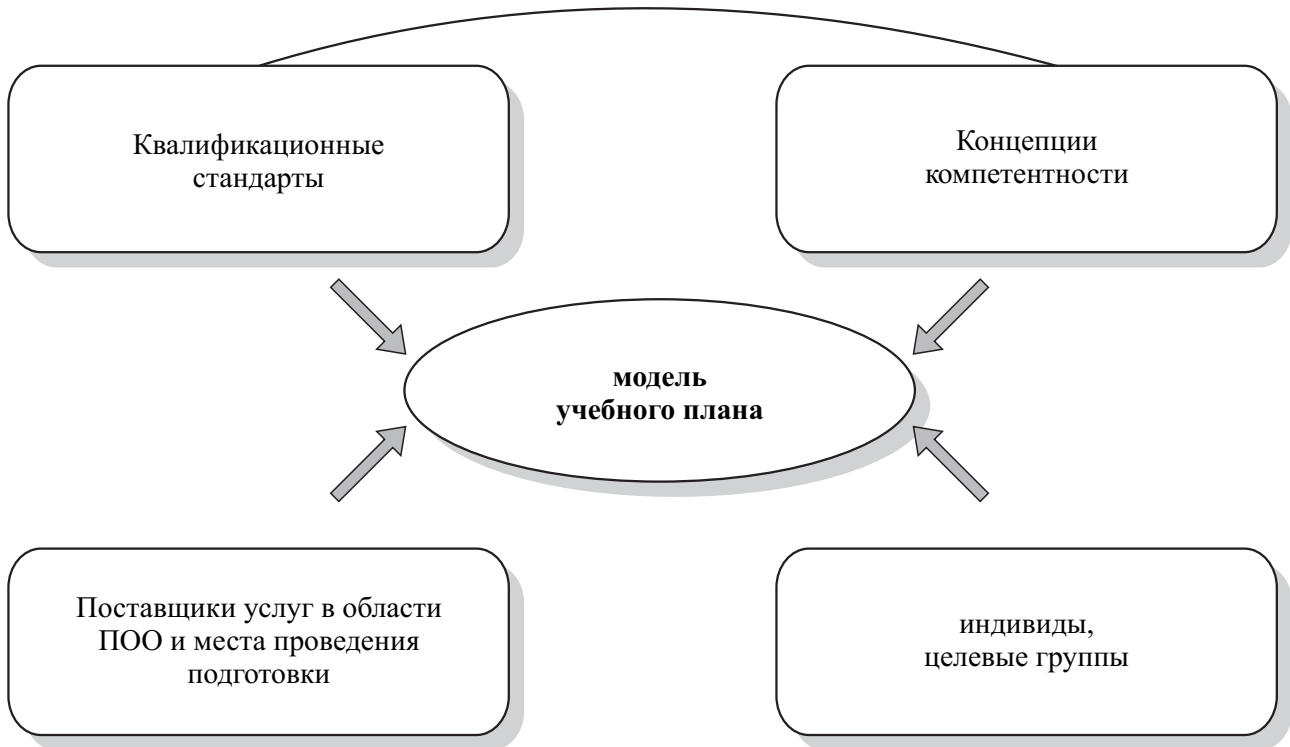
Не вызывает сомнения и получила неоднократное подтверждение эмпирически мысль о том, что стратегия экспорта конкретной (западноевропейской) концепции в Центральную и Восточную Европу или в другие регионы порождает проблемы.⁹ Главная цель для каждой страны должна состоять в том, чтобы выбрать или разработать свою собственную модель учебного плана, которая найдет свое место в общей структуре национальной системы профессиональной подготовки и воздаст должное тем идеям реформы, которые получают широкое одобрение в стране. Это, несомненно, трудная задача и, учитывая ситуацию в Центральной и Восточной Европе, она сможет быть решена лишь в долгосрочной перспективе. В государствах-членах ЕС реформа учебных планов тоже потребовала определенного времени. Так, в 1960-х годах во многих странах получила распространение концепция **“учебного плана с защитой от учителя”**. Она предусматривала включение мельчайших деталей, чтобы гарантировать максимальную степень сравнимости и однородности качества обучения. Однако эта политика строгих требований к учебным планам скоро исчерпала свой потенциал. Результаты такого обучения не были удовлетворительными. К тому же этот подход нельзя было примирить со все более демократическими установками и возросшим самосознанием преподавателей и обучающихся. Неудовлетворенность этой моделью вызвала широкие дискуссии по выбору альтернативной модели, а именно **“открытого учебного плана”**, который обеспечивает более широкие возможности для формирования процесса преподавания-учения и усвоения знаний и его приспособления к конкретным ситуациям.

Споры относительно закрытых или открытых учебных планов продолжают как часть процесса преобразований в Центральной и Восточной Европе и в государствах бывшего Советского Союза с начала 1990-х годов. Как показывает межстрановой анализ, выполненный Европейским Фондом Образования, прогресс в решении этой проблемы значительно различается от одной страны к другой. Во многих странах превалирует строго традиционное понимание концепции учебного плана, несмотря на то, что в политических кругах и среди специалистов наметилась ориентация на необходимость установления квалификационных стандартов. Открытые учебные планы, ориентированные на действие, были разработаны лишь в нескольких странах, причем вовсе не из-за недостатка экспертов и преподавателей, обладающих соответствующей квалификацией.

Общие модели учебного плана, отражающие определенную (“типичную”) философию профессионального образования и обучения и её (“типичную”) системо-образующую институционализацию, представлены ниже. В рамках этих категорий тоже существует ряд возможностей выбора. Это разнообразие порождается различиями в квалификационных стандартах и концепциях компетентности, а также в организации профессионального образования и обучения в задействованных учебных заведениях, местах осуществления подготовки и в вовлеченных групп обучающихся. Оно иллюстрируется схемой на рис. 6.

9 В рамках немецкой программы Transform по оказанию содействия 11-и странам Центральной и Восточной Европы в модернизации и реструктуризации их систем профессионального образования и обучения, авторы проектов намеренно избегали “универсального подхода” и старались разрабатывать с заинтересованными сторонами *учебные планы*, учитывающие особенности каждой страны.

Рисунок 6 Решающие факторы в разработке/выборе модели учебного плана



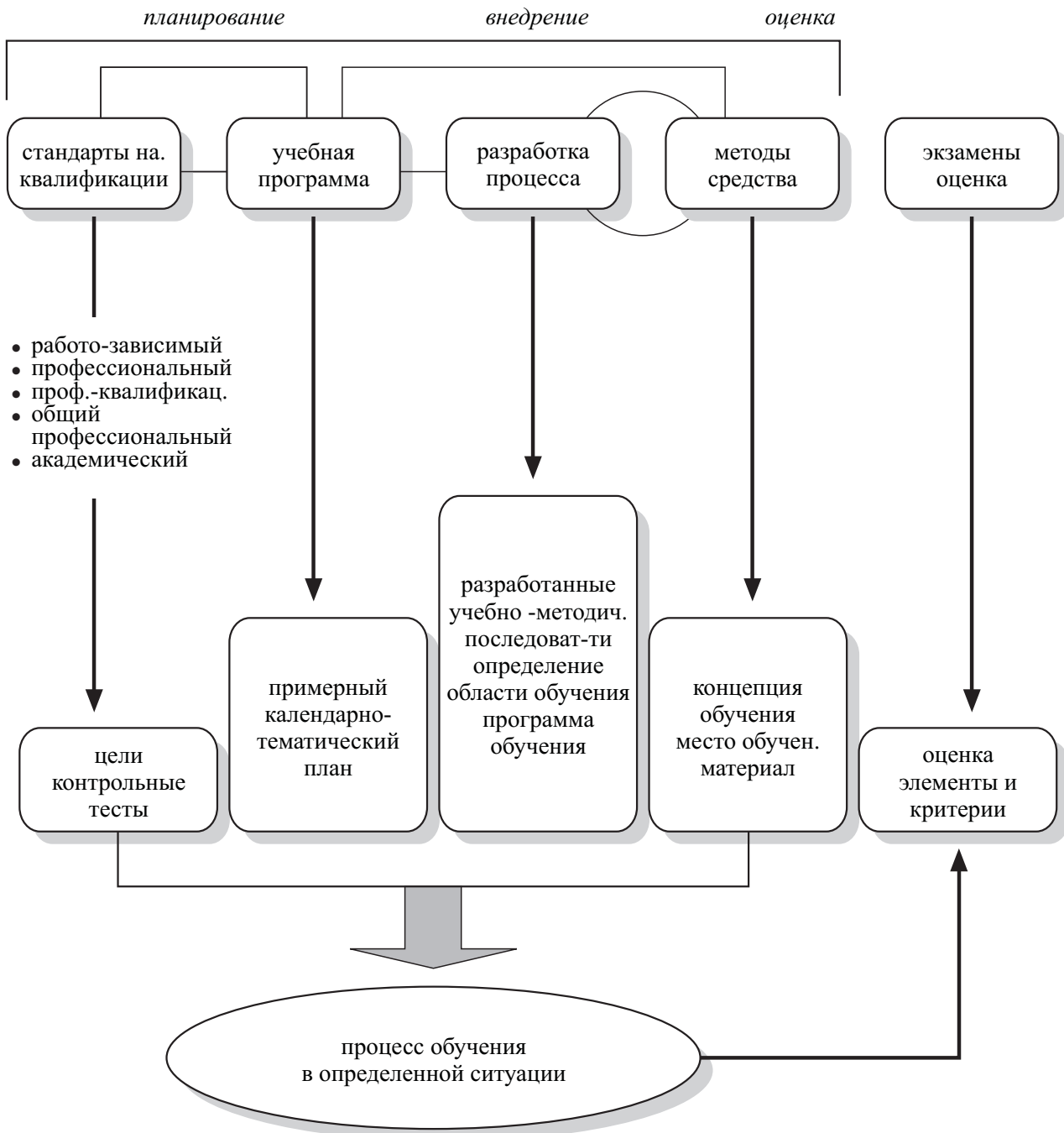
В большинстве восточноевропейских и западноевропейских странах учебный план - это часть обязательных стандартов профессионального образования и обучения. Однако степень подробности национальных учебных планов существенно различается. Более того, реформаторы утверждали, что обучение, основанное на учебных планах, подробно регламентированных центральными властями, не соответствует современным условиям динамичного технического и экономического развития. Основываясь на описании элементов учебных планов по профессиональной подготовке (ср. Руководство I, с. 4), принятых международной группой экспертов “Стандарты” Европейского Фонда Образования, мы также предпочли бы исчерпывающее определение, включающее квалификационные стандарты (приобретаемые умения/цели обучения), с одной стороны, и экзамены/оценки результатов, с другой стороны (ср. рис. 7).

Существует большое различие между учебным планом как регулирующим документом и процессом преподавания-учения, осуществляемым на основе соглашений по учебным планам, т.е., реальным опытом работы с отдельными лицами в определенном месте (например, в классной комнате или в компании). Это труднее понять, если эти два уровня смешиваются. Можно выделить три аспекта учебного плана (или учебной программы).

- а) Прежде всего, имеется стадия **планирования**, на которой должны быть определены содержание обучения, цели в отношении квалификационных стандартов /компетентности, общий объем и распределение учебного содержания и время, необходимое для обучения. По этой “конструкции” учебного курса, по учебной программе должен быть, по мере возможности, достигнут консенсус на трехсторонних переговорах между государством и социальными партнерами. В действительности, пока это было невозможно во многих странах-партнерах Центральной и Восточной Европы.
- б) Затем наступает стадия **внедрения**, предусматривающая включение этих параметров (данных планирования) в конкретный график. В некоторых странах эта работа обычно утверждается в качестве части национального стандарта. В других же странах она выполняется на региональном уровне. Там, где существует высокий уровень децентрализации обучения, и поставщики образовательных услуг (школы, колледжи или компании, обеспечивающие обучение) действуют независимо,

преподаватели/мастера обязаны соблюдать местные условия. Некоторые страны традиционно ограничивают свободу преподавателей в отношении выбора методов и учебно-методических пособий (например, Германия) и оставляют им больше возможностей в отношении выбора содержания. В Дании и Нидерландах учебные заведения более или менее автономны.

Рисунок 7 Компоненты учебного плана профессионального образования и обучения (широкое определение)



В Центральной и Восточной Европе доминирующей тенденцией все еще является составление учебных планов на национальном уровне. Однако в некоторых случаях имели место частично децентрализованные модели. Например, в Венгрии содержание 20 % учебного плана определяется на местном уровне. В Чешской Республике существует базовая или обязательная часть учебного плана, которая утверждается на национальном уровне, но школы могут заключать соглашения с местными промышленными предприятиями в плане дополнительных умений и содержания

обучения, которое в этом случае отражает местные условия. Россия тоже ориентируется на частичную децентрализацию учебного плана.

- в) Наконец, **оценка** касается применения критериев оценки и процедур, принятых на национальном уровне. Во многих случаях она дополняется в течение учебного курса неофициальной оценкой. Форма и содержание заключительной оценки, относится ли она к полной модели профессии или к конкретной модульной модели, почти всегда устанавливаются на национальном уровне. Результат этих оценок служит основанием для выдачи сертификатов/дипломов, признаваемых во всей стране.

Это означает, что определяющие оценки в ходе осуществления учебной программы обычно проводятся по усмотрению преподавателей/мастеров и принимаются на уровне школы или учебного заведения. Иногда национальные регламенты предусматривают проведение промежуточных оценок. В других случаях они согласовываются на децентрализованном уровне.

Все компоненты учебного плана прямо влияют на условия обучения. Они образуют формальную основу, в рамках которой индивиды организуют свои процессы обучения.

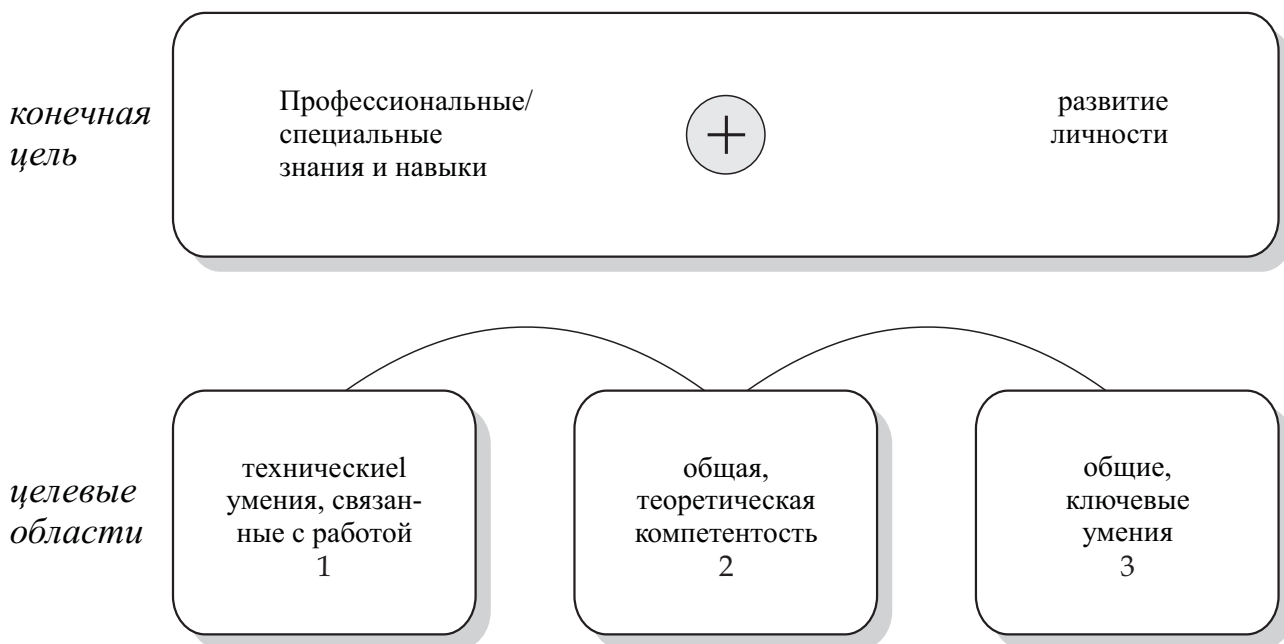
Важную роль играет представление людей о профессиональном образовании и обучении и их общее понимание его функций. Какие социальные цели связываются с ним? Какие культурные традиции влияют на него? Во многих восточноевропейских странах большое значение придается преподаванию в учреждениях профессионального образования и обучения общеобразовательных предметов. Это особенно важно, когда целью учебного курса является предоставление двойной квалификации, т.е. выдача сертификата, подтверждающего профессиональную компетентность, и диплома, открывающего путь к высшему образованию.

Когда целью обучения является предоставление двойной квалификации, учебный план имеет структуру и содержание, полностью отличающиеся от таковых традиционного, узко ориентированного специализированного профессионального образования и подготовки. Этот подход применяется к квалификационным стандартам, ориентированным на определенные специальности, обучение которым организуется на рабочем месте, или имеющие вспомогательные функции, как это может иметь место при обучении ремеслам или ремесленным профессиям. В Западной Европе преимущественное внимание явно уделяется обучению профессиональным умениям. Общеобразовательная подготовка, как правило, сводится к минимуму. В Центральной и Восточной Европе (например, в России и Болгарии) ориентация на обучение только профессиональным умениям привела к стихийному нежеланию обучаться ремеслам. Оно наблюдалось и после 1990 года, хотя ремесла считаются очень важным сектором рыночной экономики. Лишь после того, как обучение ремеслам было “усовершенствовано” за счет включения общеобразовательных предметов в курс обучения, оно получило одобрение, причем сначала в пилотных проектах.

Другим важнейшим вопросом профессионального образования и обучения является его вклад в развитие личности. В Западной Европе он было предметом очень жарких дебатов в течение долгого времени. Сведению профессионального образования и обучения к чистому “производству навыков” противопоставлялось профессиональное образование и обучение, ориентированное на развитие личности. Теперь эта дискуссия идет и в Восточной Европе. Этот “экономический” подход к профессиональному образованию и обучению, имеющий целью своевременное предоставление нужных фирмам умений, встретил положительное отношение в нескольких странах Центральной и Восточной Европы, по крайней мере, в начале процесса преобразований. Принятие этого подхода рассматривалось в качестве важного шага в направлении обеспечения профессиональной подготовки, свойственной рыночной экономике. Он рассматривался также в качестве попытки сбросить “балласт”, обременявший профессиональную подготовку времен плановой экономикой, действительно включавшую важный компонент развития личности, хотя и основанный на социалистическом взгляде на человечество. Подход, который все чаще можно наблюдать сегодня в Центральной и Восточной Европе, является попыткой найти новое равновесие между приобретением профессии и умений, необходимых для выполнения определенной работы, с одной стороны, и индивидуализированным развитием личности, основанным на демократических принципах, с

другой стороны (ср. рис. 8). Страны Центральной Европы были особенно настойчивы в следовании по этому пути, что в значительной степени объясняется их будущим вступлением в ЕС.

Рисунок 8 Основные целевые области профессионального образования и обучения



Эта двойная цель имеет основное влияние на концепцию принимаемого учебного плана, т.е. такого, который дает некоторые возможности индивиду сформировать свой процесс обучения. Методы, ориентированные на учение, заменяют метод, ориентированный на преподавание. Сознательное содействие развитию сильных сторон индивида и целенаправленное преодоление слабостей обучающихся являются столь же важными задачами преподавателя/мастера, как и успешная передача необходимых профессиональных умений. Однако при этом многие страны Центральной и Восточной Европы сталкиваются с реальной проблемой: во многих случаях обучение преподавателей в университетах все еще ориентировано на традиционный подход. Работодатели же, в той мере, в какой они, вовлечены (или вообще могут быть вовлечены) в профессиональное образование и обучение, сосредотачивают свои усилия на обучении, ориентированном на умение работать на определенном рабочем месте. Лишь в нескольких странах после осуществления пилотных проектов подготовка преподавателей претерпела серьезные изменения, хотя именно эта область будет решающей для успешного осуществления реформы.

На рис. 9 показаны определяющие характеристики противоположных концепций учебного плана и приведен широкий ассортимент концепций, используемых в настоящее время.

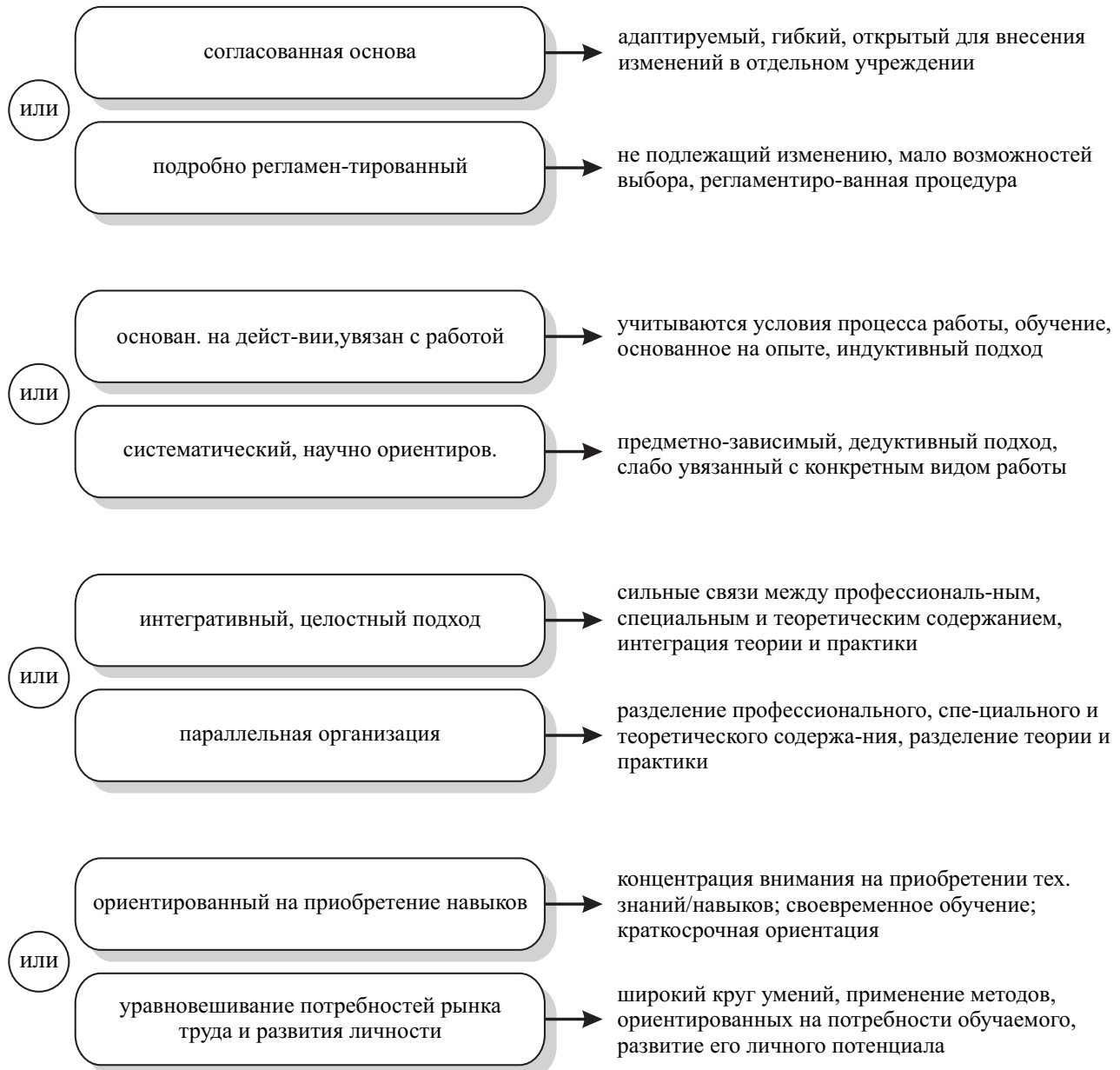
Эти модели приводятся здесь в упрощенном виде для того, чтобы подчеркнуть различия между ними. В действительности, мы вновь имеем дело со смешанными или промежуточными формами. В Западной Европе идеальным учебным планом считают такой, который имеет следующие характеристики:

- согласованная основа, которая может быть приспособлена к ситуационным требованиям;
- ориентация, основанная на действии и связанная с работой, дающая широкие возможности для обучения, основанного на опыте;
- интегративный, целостный подход, солидное профессиональное содержание, связи между общими и теоретическими предметами и сильные связи между теоретическим образованием и практическим опытом; и

- баланс между образованием и обучением с учетом потребностей рынка труда и требований в отношении развития личности студента.

Рисунок 9 *Характеристики противоположных моделей учебного плана в профессиональном образовании и обучении*

Учебный план - это:

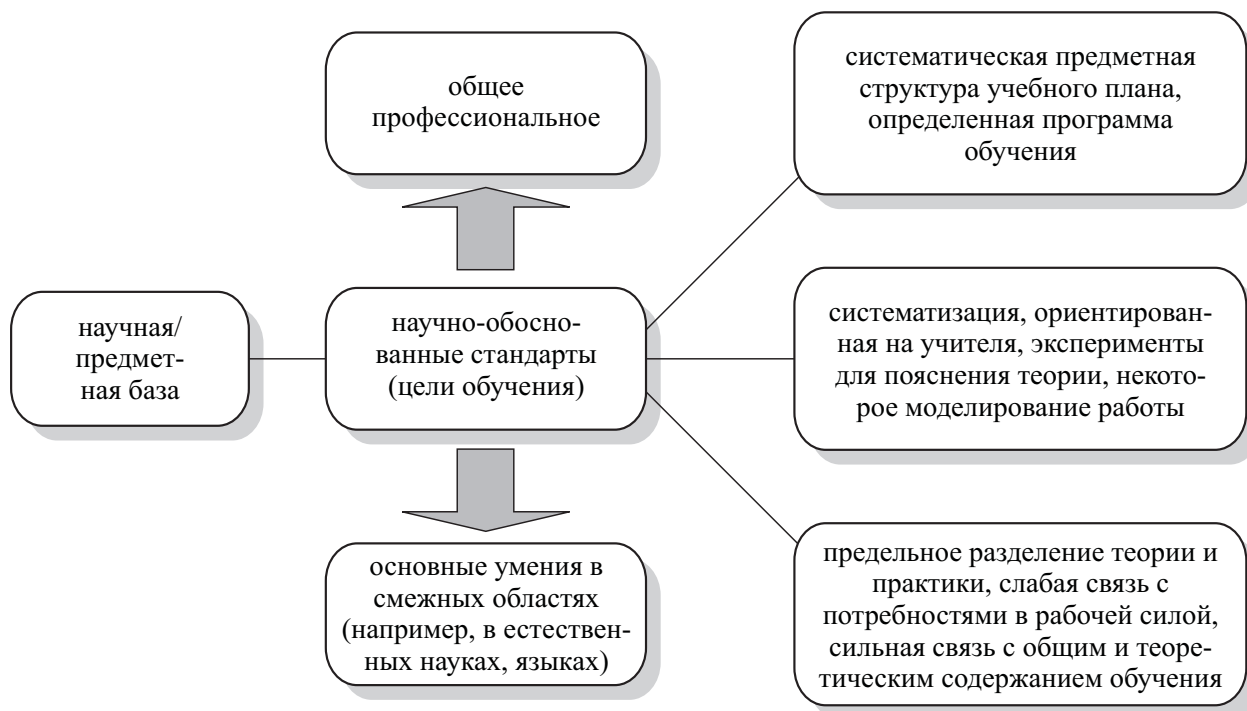


Следует ясно сказать, что эту концепцию учебного плана, весьма привлекательную и часто предлагавшуюся в качестве модели в рамках программы ФАРЕ и двусторонних программ, не удалось успешно осуществить в широком масштабе даже во многих государствах-членах ЕС. Попытки применить эту модель в Центральной и Восточной Европе, кажется, не учитывали во многих случаях национальные особенности различных стран, текущие ограничения и огромные усилия по преобразованию общества, предпринимаемые там в настоящее время. Продолжают доминировать концепции учебного плана, ориентированные на школу (ср. рис. 10). Они основаны преимущественно на преподавании классических предметов, дающих базовые знания области деятельности (стандарты на общие профессиональные квалификации). Однако в то же время прилагаются усилия к тому, чтобы применить профессиональную

модель или модульную модель профессии, а политическая цель состоит в том, чтобы больше ориентировать профессиональное образование и обучение на потребности рынка труда.

Рисунок 10 *Характеристики типичного предметно-ориентированного учебного плана в профессиональном образовании и обучении*

Профессиональное образование и обучение, осуществляемое в школах
(при слабом сотрудничестве с промышленностью или без него)



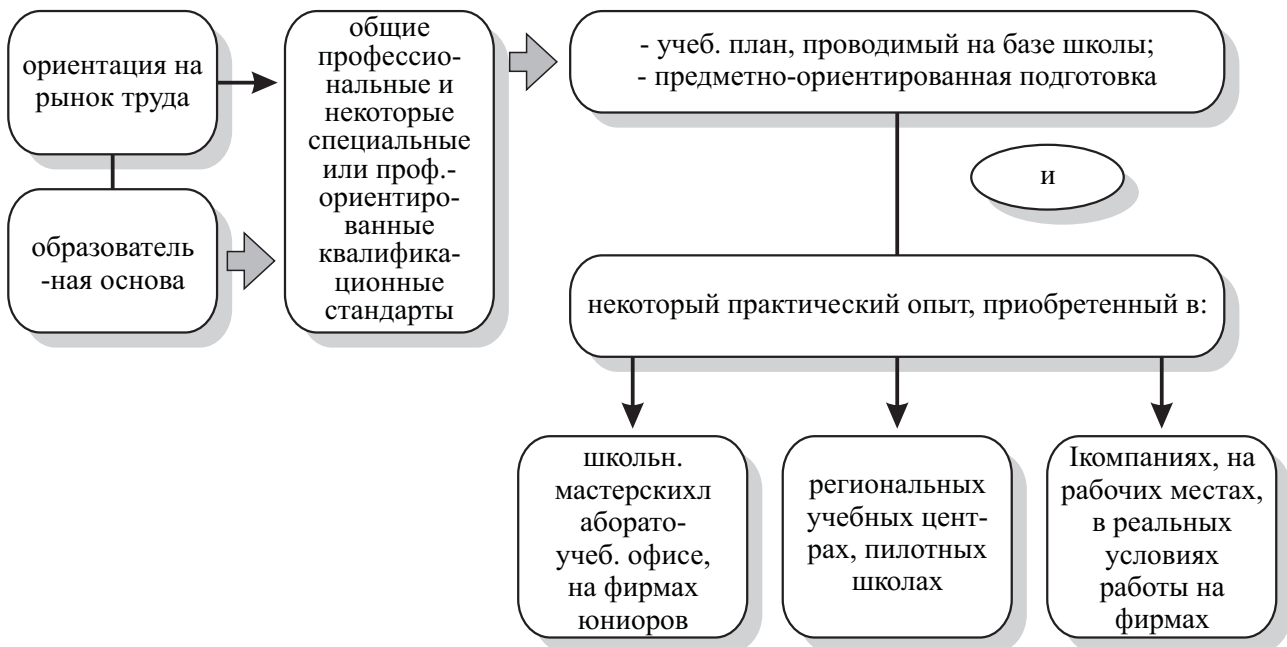
Из-за напряженного положения в экономике и рыночной ориентации промышленности вряд ли существует какое-либо сотрудничество с (государственными) предприятиями, хотя обычно оно было нормальной характеристикой системы в восточноевропейских странах, например, в России, Украине и Болгарии. Малые и средние предприятия не участвуют или очень мало участвуют в профессиональном образовании и обучении, отчасти потому, что у них нет достаточной компетентности в области профессиональной подготовки, а также из-за того, что основное внимание они уделяют вопросу краткосрочной конкуренции. Например, в Венгрии, попытка ввести дуальное кооперативное обучение, как это предусмотрено в законе “О профессиональной подготовке”, вызвала количественный спад. Лишь менее трети молодых людей получают подготовку в школах и компаниях. Имеется явная тенденция к получению профессионального образования в соответствующих школах, главным образом из-за необходимости соблюдения условий для получения кредитов Всемирного банка.

Наиболее широко используются учебные планы, рассчитанные на школы, притом, что уже были приняты решения в пользу предоставления профессиональной подготовки, учитывающей спрос рынка труда и потребности промышленных предприятий. Чтобы удовлетворять потребности мира труда, были созданы современные учебные мастерские, центры практического обучения и учебные офисы в школах (с помощью ресурсов стран, оказывающих консультативную помощь) или модернизируются и улучшаются существующие ресурсы. Кроме того, существуют периодические практические стажировки в компаниях. Компоненты подготовки, ориентированные на виды работ и приобретение опыта, не могут быть включены, если не применяются соответствующая концепция учебного плана и преподаватели/мастера не прошли необходимую подготовку для ее внедрения. Однако пока подобная непрерывная профессиональная подготовка осуществлялась в значительном масштабе лишь в пилотных школах. Лишь несколько стран выработали эффективные стратегии распространения этого

опыта (например, Эстония, Польша, Словакия, Чешская Республика и, в некоторых случаях, Россия). Эти стратегии призваны гарантировать более широкое распространение новых идей и внедрение этих новых “смешанных” учебных планов в масштабах страны. До настоящего времени профессиональная подготовка, совмещенная с периодами приобретения практического опыта, обучением, ориентированным на приобретение работы, и моделированием работы, была редкостью. Действительно, многие школы не располагают необходимыми ресурсами (финансовыми средствами), чтобы обеспечить ее.

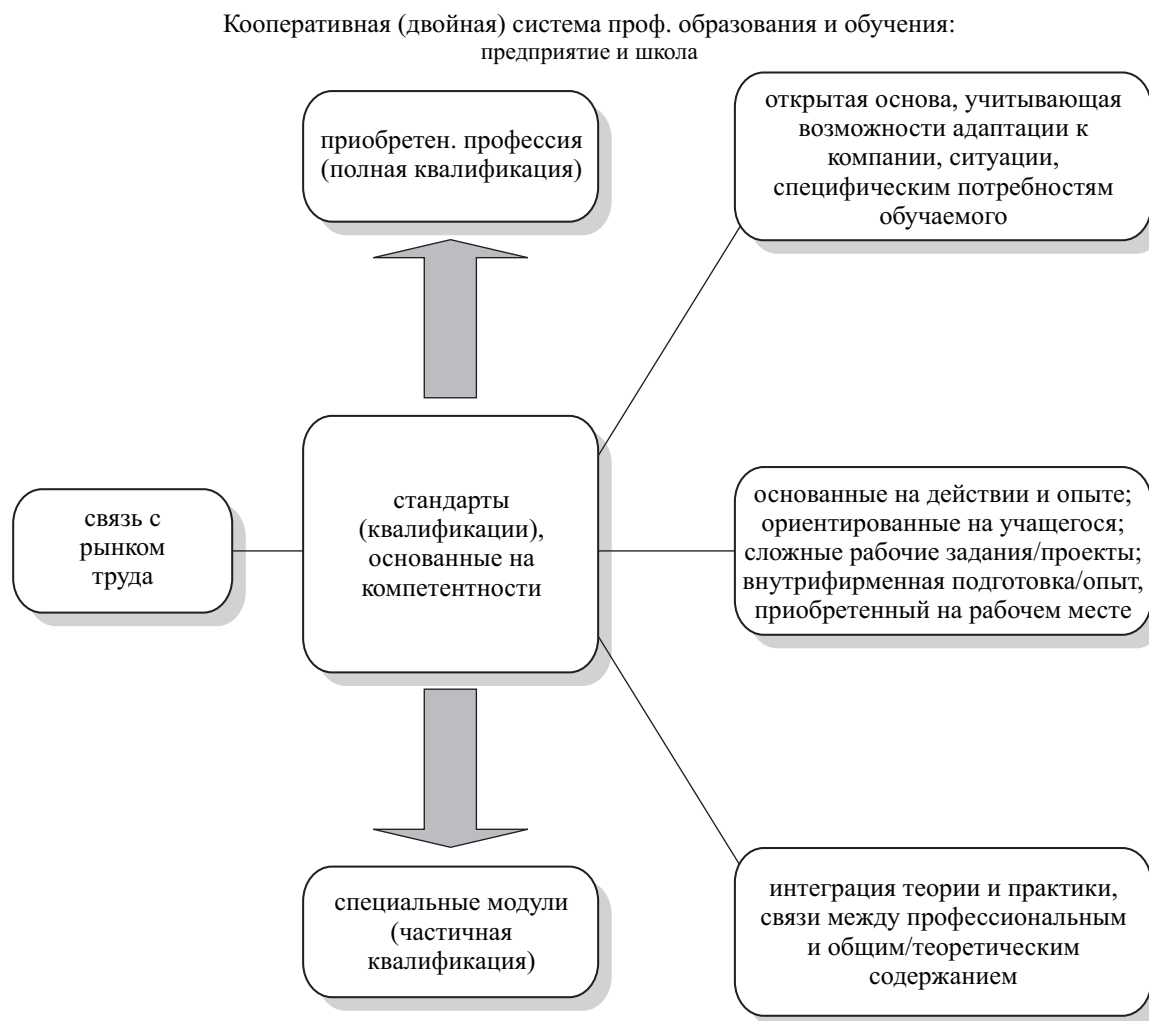
Однако сегодня наиболее многообещающей, кажется, является концепция “смешанного” учебного плана, включающего приобретение практического опыта (ср. рис. 11). Эти практические элементы должны быть согласованы на местном уровне и соответствовать имеющимся возможностям. Какой-то минимальный процент учебного времени можно было бы отводить на приобретение практического опыта. В этой связи, региональным и местным специалистам, принимающим решение, должно быть дано право решать вопрос о том, следует ли предоставлять этот практический опыт в учебных мастерских/офисах профессиональной подготовки, региональных учебных центрах или в компаниях.

Рисунок 11 Учебный план, применяемый на базе школы и комбинированный с минимумом практического опыта



Эти концепции дуальной, кооперативной или попеременной профессиональной подготовки вовсе не являются обычными в Центральной и Восточной Европе и, как правило, встречаются лишь в структуре программ содействия или в программах, которые были предложены по инициативе какого-либо определенного сектора экономики (например, банковского и страхового дела). Характеристики (идеального) учебного плана представлены на рис. 12. Такой учебный план составляется с учетом спроса, но в то же время предоставляет хорошую основу для получения общеобразовательных умений и позволяет обеспечивать развитие личности. Однако этот вид учебного плана может применяться лишь при благоприятных экономических условиях и при необходимой политической поддержке. В настоящее время ситуация в Центральной и Восточной Европе вряд ли способствует его применению, и даже экономически благополучные страны только начали двигаться в этом направлении в исключительных случаях.

Рисунок 12 *Характеристики открытого, спросо-ориентированного учебного плана в двойной системе профессионального образования и обучения*



2.5 Модуляризация и модульные концепции

Термин “модуль” (строительный блок, компонент) первоначально применялся лишь технологическом производстве, а “модуляризация” - это термин, обычно используемый для описания процесса, позволяющего производить готовые изделия быстрее и рентабельнее. Теперь эти термины используются и в других областях, включая профессиональное образование и обучение. Так, учебно-методические материалы уже давно разрабатываются в виде “**модульных систем**”, позволяющих использовать их более гибким и дифференцированным способом (по сравнению с “жесткими” учебными пособиями). Учитывая все большую разнородность учебных групп, быстрые изменения в потребностях промышленности, разнообразие поставщиков услуг в области профессионального образования и обучения и главную тенденцию к краткосрочной ориентации в промышленности, возникла необходимость в обеспечении гибкости, дифференциации и динамического подхода к профессиональной подготовке. Полагают, что модули и модуляризация являются эффективными средствами для достижения этих целей.

В Руководстве I мы обратили внимание на эту тенденцию к “модуляризации” в профессиональном образовании и обучении и описали “модуляризованную модель профессии” как четвертую основную модель профессионального стандарта. Она получила положительную оценку у международных экспертов как на Востоке, так и на Западе. Рабочая группа “Стандарты” Европейского Фонда

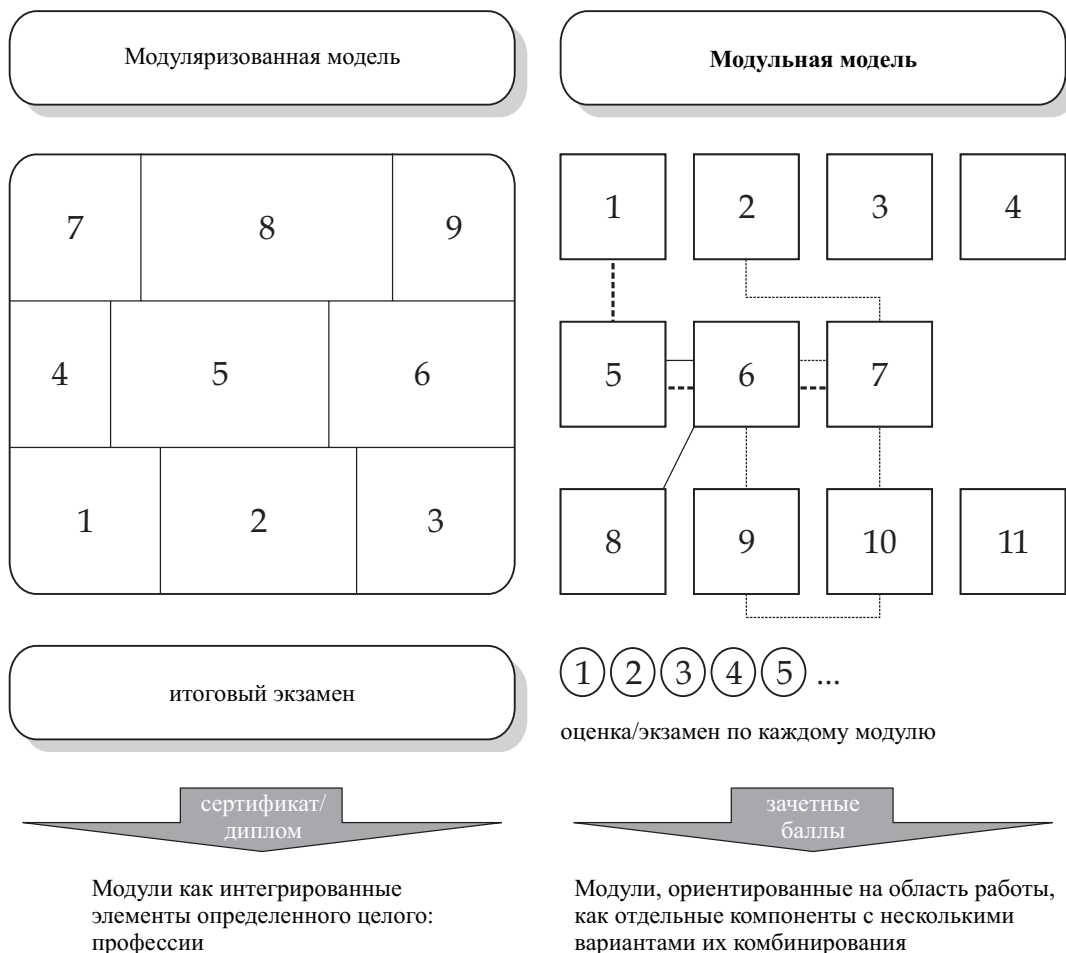
Образования и ФАРЕ пришли к согласию в отношении рекомендации, “что структурирование учебных планов путем их модуляризации могло бы облегчать разработку новых профессиональных стандартов и достижение образовательных целей”¹⁰.

Модуляризация вышеупомянутого типа, являющаяся в основном дидактической, не нова и не вызывает споров сама по себе. Суть ее состоит в том, что весь учебный курс разбивается на самостоятельные единицы обучения. В конце курса проводится итоговая оценка, в ходе которой регистрируется и аттестуется общая компетентность учащегося. Главный аспект модуляризации, обсуждаемый сегодня как в Западной, так и в Восточной Европе, имеет отношение не к самой модуляризации, а к двум важным регулятивным проблемам.

1. Следует ли усвоение разделов (в рамках учебного курса) проверять и сертифицировать порознь или нужно проводить какую-то одну итоговую оценку результатов обучения?
2. Можно ли пойти противоположным путем, отправной точкой которого будет не целое (профессия, приобретаемая путем обучения), подразделяемое на части (“принцип структурирования”), а скорее части, собираемые вместе, чтобы образовать одно или несколько целых (профессии или набор умений) (“принцип конструирования”)?

На рис. 13 показаны обе эти базовые модели: слева - “модуляризованная модель профессии” (**принцип структурирования с итоговой оценкой**), а справа - “модульная модель”, включающая отдельные блоки (модули), которые можно оценивать порознь и затем собирать вместе, чтобы сформировать различные целые (**принцип конструирования с отдельной проверкой**).

Рисунок 13: Модуляризация: две концепции, основанные на различных подходах к профессиональному образованию и обучению



Эти базовые модели имеют каждая свою собственную логику и приводят к разным последствиям их использования как в отношении дидактического процесса, так и в отношении всей общей целевой компетентности. Таким образом, как на научном, так и на дидактическом уровнях, ведется дискуссия в отношении “лучшего пути”, хотя в последние годы мнения, кажется, начинают сближаться. Обе эти модели имеют как преимущества, так и недостатки.

Принцип структурирования или принцип конструирования не является единственной отличительной особенностью модульной концепции учебного плана. Например, английская система национальных профессиональных квалификаций (NVQ) является модульной системой (основывающейся как на принципе структурирования, так и на принципе конструирования), в которой **результат**, т.е. умения, которые нужно продемонстрировать и которые требуется приобрести к окончанию модуля (“единица компетентности”), предопределен. Кроме того, можно задумать “модульные модели”, в которых, в дополнение к требованиям в отношении результата и оценки, частью стандарта являются также содержание, методы и период времени. (Этот тип модели можно тоже встретить на практике.) В этих случаях разрабатываются **учебные планы для модулей**. Они являются либо обязательными, либо предоставляются в качестве поддержки для практики профессионального образования и обучения. Такие “пакеты учебных программ” разрабатываются для обучения определенным умениям/квалификациям, например в Австралии, с целью заполнения разрывов между требованиями (цели обучения) и задачами оценки (результат). Литва тоже приняла этот подход и уже собрала внушительное число (около 170) “учебно-методических пакетов” для модулей.

Другой отличительной особенностью является **официальное признание** и зачет умений, приобретенных в ходе “прохождения” модуля/элемента обучения и проверенных по окончании его. Этот подход находит все более широкое применение, как в Восточной, так и в Западной Европе. Некоторые страны ввели механизмы, позволяющие проверять успешность неформального обучения в школах или в компаниях. Обычно это имеет место тогда, когда модули являются неотъемлемой частью полного курса обучения, завершающегося оценкой результатов. Напротив, модули, которые сертифицируются и получают официальную аккредитацию, имеют характер независимых, закрытых элементов обучения.

Наконец, следует обратить внимание на различие между **обязательными и факультативными модулями**. Модули, комбинируемые для получения профиля компетентности в какой-либо профессии или деятельности/области работы, являются обязательными для изучения. Обучающийся должен пройти все эти модули либо в систематическом порядке, согласно расписанию, предусмотренному учебным планом, либо “вразбивку” в течение более долгого периода в так называемой “ограниченной” гибкой последовательности. Наряду с этим имеются свободно выбираемые учебные элементы (модули), приобретшие важность за последние годы. Они позволяют стажерам получать **дополнительные квалификации** с целью удовлетворения определенных потребностей компании в квалификациях или расширения возможностей индивида в отношении получения работы на рынке труда. Кроме того, такие дополнительные квалификации открывают индивиду возможность составления индивидуального профиля компетентности, упрощающего переход от профессионального образования и обучения к университетскому образованию.

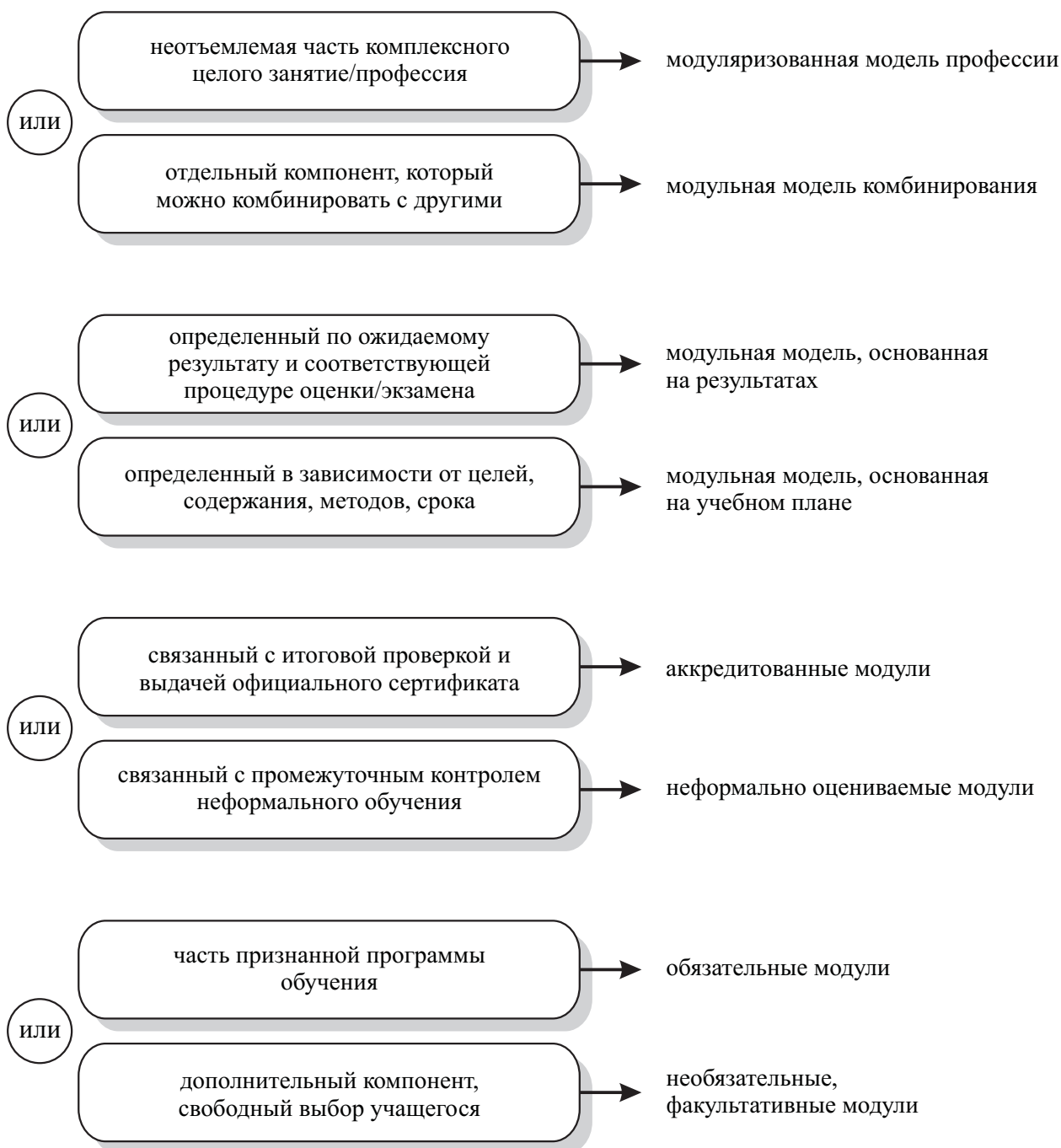
С точки зрения промышленности, поставщиков услуг в области профессионального образования и обучения и отдельных людей, дополнительные квалификации являются важным и полезным средством для дифференциации профессионального образования и обучения и повышения его гибкости. Они помогают не отставать от быстрых изменений, происходящих на рынке труда (например, в странах, сталкивающихся с жесткой международной конкуренцией). Более того, их можно использовать в обстановке неуверенности относительно дальнейшего развития национальной промышленности (например, в странах с серьезными проблемами в области реструктуризации экономики). При наличии соответствующего спроса факультативные, дополнительные модели служат дополнением к обязательному учебному плану, отражающему текущее положение в профессиональной подготовке.

Если они доказывают свою ценность и пригодность для рынка труда, их можно включить в обязательный учебный план в ходе его очередного пересмотра.

На рис. 14 показаны различные характеристики модулей и модульных концепций в профессиональном образовании и обучении.

Рисунок 14 Характеристики противоположных типов модулей/модульных моделей в профессиональном образовании и обучении

Виды модулей:



Модульные концепции были внедрены в двух балтийских государствах - Эстонии и Литве. Из-за своей сильной ориентации на потребности экономики Эстония предпочла использовать относительно узкотематические модули, очень тесно увязанные с текущими потребностями компаний.

Литва тоже, причем в короткие сроки, осуществила отличную программу модуляризации для большого числа учебных планов в девяти профессиональных секторах. Однако эти модули не связаны с признанной национальной системой квалификационных стандартов. Это снижает их ценность, как для рынка труда, так и для системы профессиональной подготовки.

Венгрия лишь приступила к дальнейшей реформе учебных планов, что свидетельствует о том, что эта страна намерена осуществить их частичную модуляризацию.

Чешская Республика рассматривает модульный подход как возможность удовлетворять местные и фирменные потребности в специалистах путем разработки и предложения различных модулей децентрализованным способом наряду с обязательным основным учебным планом.

В целом можно сказать, что многие западноевропейские страны обдумывают возможность модуляризации, и многие части системы профессионального образования и обучения реструктурируются в соответствии с модульными концепциями. В этом отношении особенно важную роль играет система национальных профессиональных квалификаций (NVQ) в Великобритании, которая была главным “локомотивом” тенденции к модуляризации.

3. Текущий опыт разработки профессиональных стандартов в Центральной и Восточной Европе и рекомендации

3.1 *Что уже было достигнуто в разработке стандартов?*

В предыдущих разделах мы неоднократно упоминали о том, что уже было достигнуто в странах Центральной и Восточной Европы. Мы постарались выделить различные принятые подходы, а также как можно точнее классифицировать и сгруппировать их, чтобы определить типичные процедуры и основные модели. Приводимое далее резюме результатов, достигнутых на настоящее время, основывается на доступных нам докладах ЕФО по разработке стандартов и учебных планов и на нашем собственном опыте консультирования и осуществления проектов.

1. Установление квалификационных стандартов (ориентированных на работу, профессиональных и общих профессиональных) ведется во многих странах с образовательной точки зрения или, во многих случаях, с учетом очень **узкотематической базы данных по потребностям бизнеса и изменениям на рынке труда**. Систематический сбор таких данных и их предоставление для планирования профессионального образования и обучения возможны лишь в исключительных обстоятельствах. За несколькими исключениями не существует какой-либо **общепринятой процедуры** для обработки данных, обсуждения их с **социальными партнерами** или для согласования квалификационных стандартов на национальном уровне. В этой связи полезно упомянуть практичный и действительно простой метод установления профессиональных квалификационных стандартов: **метод DACUM** (от “Develop a Curriculum”). Эта процедура, разработанная в Северной Америке, предусматривает объединение усилий 5-8 практиков определенной профессии (области работы) и составление и запись вместе с ними - на основе определенной процедуры - перечня заданий и работ, которые они выполняют у себя на работе в течение 2-3 дней. Это позволяет получить профиль рабочих заданий, который может послужить основой для разработки учебных планов. Потом его можно дополнить общими профессиональными умениями¹¹. Чтобы приспособить эти профили требований к новым условиям и повысить уровень этих требований, кто-либо из экспертов - из государств-членов ЕС или передовой страны Центральной и Восточной Европы - мог бы провести семинары по методу DACUM. Результаты этих семинаров можно было бы также сравнить с профилями профессиональной подготовки, которыми располагает CEDEFOP.

11 Ср. подробно: «Development of a System of Occupational Standards, Testing and Certification in Turkey», Federal Institute for Vocational Training (BIBB) in 1997. В этом проекте метод DACUM использовался в несколько измененной форме.

2. За последние несколько лет было предложено немало реформ учебных планов и программ, а также дидактико-методических реформ. Эти новшества часто оставались “изолированными” на стадии их внедрения. Они не увязываются с соответствующими **решениями, принимаемыми в политической системе**. Принцип “снизу вверх”, применение которого, конечно, желательно и необходимо, должен совмещаться с соответствующим принципом “сверху вниз”. Чтобы страны-кандидаты могли перейти от стадии исследований и проверки к стадии реализации и **стабилизации** с ясными целями в области профессионального образования и обучения, им необходимо принять законодательство по профессиональному образованию и обучению и заключить фундаментальные соглашения. Однако именно этого и не происходит во многих странах из-за бесконечных политических перемен или потому, что профессиональная подготовка не рассматривается в качестве приоритетной области.
3. **Внедрение квалификационных стандартов** (и соответствующих учебных планов) тоже не доводится до конца. Не вызывает сомнения, что это внедрение является сложной процедурой даже тогда, когда имеется полностью функционирующая **инфраструктура профессиональной подготовки**. Большинство стран ее не имеет, но даже, когда она у них есть, эта инфраструктура имеет лишь самую общую форму. То есть модернизация профессиональной подготовки ограничивается осуществлением ряда пилотных проектов, которые - благодаря специальной поддержке - имеют гораздо более благоприятные предварительные условия, чем большинство учреждений, отвечающих за профессиональное образование и обучение. **Повышение квалификации преподавателей** тоже не осуществляется, и для него нет достаточных средств.
4. Оценка, выполненная группой экспертов Европейского Фонда Образования, также подтвердила, что процесс преобразований в Центральной и Восточной Европе идет в различных направлениях, с разными скоростями и уровнями эффективности. Поэтому необходимо консультирование, учитывающее особенности каждой страны и основывающееся на учете фактической ситуации, а не на пожеланиях или даже “идеалах” западных стран-консультантов и учреждений. Вклад исследований по педагогике и психологии обучения в эту реформу весьма ограничен даже в тех странах, где имеется традиция проведения таких исследований на высоком уровне (например, в Польше и в России). Академические круги едва ли вообще занимаются этим, или соответствующие учреждения подверглись сильным сокращениям. Сегодня невозможно делать какие-либо общие и надежные утверждения относительно пригодности процессов или результатов разработки стандартов, проверенных к настоящему времени (требования к компетентности, процедуры, касающиеся учебных планов, экзаменов) в Центральной и Восточной Европе. Разумеется, можно повсюду выявить отдельные случаи успешного выполнения перспективных проектов, но их недостаточно для того, чтобы гарантировать успех реформы.
5. Страны-партнеры видят необходимость **активного пересмотра** стандартов. Они хотят, чтобы в будущем в традиционное профессиональное образование и обучение, главным образом на базе школы, включались элементы, больше ориентированные на практику. Они полагают, что (дидактическая) модуляризация, основанная на модели профессии, приобретаемой в результате профессионального образования и обучения, повысит гибкость и упростит обновление учебных планов. Они проверяют возможность **принятия** новых стандартов, главным образом в школах (с преподавателями и учениками). Как правило, нет никакой систематической обратной связи с рынком труда, т.е. с компаниями, и имеется мало или даже вовсе нет возможностей проведения исследований для того, чтобы удостовериться в том, что такая обратная связь существует. Однако, несмотря на трудную ситуацию в области занятости, во многих странах молодые люди с коммерческой подготовкой или знанием современных технологий, например, квалифицированные преподаватели по этим предметам, все еще очень легко находят работу. Таким образом, ясно, что спрос на некоторые виды навыков имеется.

6. Реструктурирование экономики ведет к безработице. Страны сталкиваются с такими проблемами, которых они прежде не знали, и способы решения их еще не найдены. Повышение квалификации и переподготовка действительно являются подходящими инструментами для улучшения ситуации, но, чтобы они были эффективными, в них нужно вложить дополнительные средства, которых у этих стран нет. Не имеется и точных оценок спроса на квалификации. Недостаточно **внимания уделяется безработице** (структурные изменения/слабость экономики) при установлении приоритетов в разработке стандартов. (Каким профессиям, областям деятельности следует отдавать приоритет?). Даже предоставление (неконтролируемых) квалификаций по ныне “популярным” профессиям/ областям деятельности очень быстро ограничивается насыщением рынка. Во многих случаях снова предпринимались попытки разработать стандарты для самозанятости (предпринимательства), но эта работа тоже требует дополнительной информации и консультационных услуг, особенно тогда, когда речь идет о какой-либо области деятельности, в которой имеется явный и значительный дефицит профессионалов во многих странах Центральной и Восточной Европы. Часто недооценивается весь круг вопросов, связанных с предпринимательской деятельностью.

3.2 *Разные проблемы - разные советы*

В странах Центральной и Восточной Европы (включая государства бывшего Советского Союза) профессиональное образование и обучение было, и все еще является, частью экономической и социально-культурной системы. В этом отношении нет никакого различия между этими странами и странами Западной Европы. До резких политических перемен, происшедших в начале 1990-х годов, характерными для всех этих стран - несмотря на значительные национальные различия между ними - были прежде всего плановая экономика и централизованное управление. За некоторыми исключениями не осуществлялась профессиональная подготовка, ориентированная на удовлетворение реального спроса. Весьма невелики были возможности обучения ремеслам, офисным профессиям и профессиям для сферы обслуживания. На практике профессиональная подготовка осуществлялась в государственных профессиональных школах и на некоторых крупных предприятиях. Когда вставал вопрос о выходе на рынок труда, общее образование, дававшее подготовку, необходимую для поступления в высшие учебные заведения, обычно имело более высокий статус, чем профессиональная квалификация. Это положение почти не изменилось несмотря на значительные инвестиции ЕС и впечатляющие успехи в продвижении по службе людей, получивших обновленную профессиональную подготовку (в рамках осуществления пилотных проектов).

Исследования Европейского Фонда Образования и наш собственный опыт работы в Центральной и Восточной Европе показали, что **финансирование профессиональной подготовки** государством часто уменьшалось - из-за шаткости государственных финансов - до уровня, которого едва хватало для выживания существующих учреждений или (адекватной) оплаты преподавательского состава. Закрытие учреждений профессиональной подготовки, которое ведет к уменьшению их числа до уровня ниже необходимого для концентрации и специализации, и увольнению или переводу квалифицированных преподавателей/директоров школ, столь же характерно для повседневной действительности, что и совершенно устаревшее оборудование и нехватка современных учебно-методических материалов. Тот факт, что все они находились в сходных условиях в начале 1990-х годов и имеют сегодня шаткое финансовое положение, не должен, однако, служить аргументом для того, чтобы применять один и тот же подход ко всем странам Центральной и Восточной Европы. **Национальная дифференциация** между странами бывшего “восточного блока” проводится четко. Осуществлявшаяся в прошлом однородная политика в области профессиональной подготовки оставила глубокие следы, но она вовсе не устранила культурные особенности, образовательные традиции или национальные основы экономики. Они снова возрождаются и направляют усилия по

проведению реформ. Таким образом, ситуация в области профессионального образования и обучения в Центральной и Восточной Европе заметно различается от страны к стране. Это нужно учитывать и применять дифференцированный подход к профессиональной подготовке.

В зависимости от их общего уровня политического и экономического развития и осуществленных преобразований в области профессионального образования и обучения можно выделить три группы стран.

1. **Первую группу стран** можно назвать **“странами-пионерами”**. Они разрабатывают и постепенно внедряют современные профессиональные стандарты на основе своих собственных, новых общих концепций профессионального образования и обучения. Эти страны уже имеют значительный опыт проведения исследований, касающихся рынка труда и профессиональной подготовки. Они имеют определенные возможности для вовлечения социальных партнеров. Степень их экономического развития достаточно высока, в некоторых случаях даже выше средней, по сравнению со странами ЕС. Однако инвестиции в профессиональную подготовку несколько “скромны” и неадекватны, что придает чрезмерную напряженность процессу осуществления реформы. Эта группа стран включает Эстонию, Польшу, Словению, Чешскую Республику и Венгрию.
2. **Вторая группа стран** может быть выделена по тому признаку, что они традиционно имеют структуры **профессиональной подготовки**, например, исследовательские учреждения и учреждения, осуществляющие начальную и непрерывную профессиональную подготовку, но они подверглись **сильным сокращениям**, что означает, что они могут осуществлять свою функцию лишь в ограниченной степени, если это вообще возможно для них. Усилия по восстановлению возможностей и развитию этих учреждений с помощью европейских фондов (ФАРЕ, ТАСИС и двусторонние проекты по оказанию поддержки) и международных кредитов являются важной задачей. Однако, для того, чтобы эти учреждения могли постоянно и эффективно играть свою роль в реструктурировании и модернизации профессионального образования и обучения, им нужна **постоянная национальная поддержка** финансового и политического характера. В настоящее время, эта поддержка является неадекватной. Кроме того, зачастую остается неясной стратегия в отношении установленной законом реформы. Политические круги еще не заняли ясную позицию. Имеется немало различных индивидуальных инициатив, которые существуют параллельно друг с другом. Поэтому процесс преобразования будет зависеть от проявления **личной инициативы** и осуществления региональных мер. Экономическая и политическая нестабильность лишь ухудшает это положение.

Эта вторая группа стран включает Болгарию, Россию, Румынию и Украину. В принципе в России имеются более позитивные предварительные условия (благодаря ее уровню развития и возможностей ее прежней системы), но на практике эти преимущества перевешиваются многочисленными общими проблемами, с которыми сталкивается эта страна.

3. **Третья группа** состоит главным образом из **государств бывшего Советского Союза**, таких как Кыргызстан, Молдавия или Туркменистан. **Экономика** каждой из этих стран очень **слаба и моноструктурирована**, и они не имеют никакой инфраструктуры профессионального образования и обучения (из-за прежней зависимости от центрального правительства в Москве), им свойственны ограниченные исследовательские возможности и обычно низкий уровень образования. Поэтому процесс преобразований в этих странах начался в иных исходных условиях, чем таковой в двух других группах. Эти факторы следует учитывать в ходе будущего сотрудничества. К этой группе стран нельзя применять те же самые критерии и в них невозможно преследовать те же самые цели, что и в двух других группах стран. Это касается разрабатываемых квалификационных стандартов, предусматриваемой продолжительности обучения (срок 3 года или больше не реален для этих стран), уровней целей и технических требований. Многие из этих стран имеют экономику, ориентированную на сельское хозяйство, их промышленность находится на сравнительно низком уровне развития технологии, и многие группы населения заняты в негосударственном секторе. Эти страны нуждаются в помощи на самом базовом уровне.

Эта самая общая классификация еще раз показывает, что, для того чтобы добиться положительных результатов, необходимо применять дифференцированные стратегии, различные шкалы приоритетов и страно-ориентированные концепции/модели. В ином случае поддержка не будет соответствовать действительным потребностям этих стран: в одних случаях ее уровень будет ниже поставленной цели, а в других - намного превысит ее.

3.3 Выводы и рекомендации

Мы составили отдельные рекомендации для каждой из этих трех групп. Какими должны быть следующие приоритетные шаги?

3.3.1 Меры для 1-й группы стран: распространение опыта и дифференциация

Многие из стран Центральной и Восточной Европы, отнесенных к Группе 1, являются кандидатами на вступление в Европейский Союз. Они определили свои цели и прилагают значительные усилия к тому, чтобы удовлетворить предварительные условия присоединения к ЕС. Оказание им поддержки в рамках программы ФАРЕ заканчивается. После их первых опытов участия в программе Леонардо I ЕС, они должны принять участие (т.е. и в финансовом отношении) в качестве равных партнеров в программе Леонардо II. Кроме того, они будут вовлечены в осуществление межнациональных проектов, организованных Европейским социальным фондом (ESF). Таким образом, к числу основных вопросов, которыми они будут заниматься, не будут больше относиться определение и разработка стандартов профессионального образования и обучения, но, скорее, оценка, постоянное обновление и дальнейшая разработка квалификационных стандартов и их эффективное внедрение в процессы обучения.

С учетом их участия в совместных проектах по программам Леонардо и ESF страны Группы 1 будут больше интересоваться инновационными видами деятельности по тем вопросам и в тех профессиональных областях, которые являются приоритетными в государствах-членах ЕС. Это будет оказывать положительное влияние на процесс европейской интеграции. Но и в этом случае есть риск, что в этих странах, проводящих реформы, появится “пилотная группа” и отделится от большинства, “основного направления”. Уже сегодня выявляется заметная тенденция к “сегрегации”. Пилотные школы развивают свою собственную динамику, свое понимание и свои собственные стандарты, которые не применимы к большинству учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку. Пилотные школы хотят сохранить свой (привилегированный) особый статус, но ведь известно, что это может привести к такому положению, при котором вряд ли будет возможно систематическое распространение результатов, концепций или новых идей.

Вывод: Приоритет следует отдавать поддержке сетей, систематическому обмену опытом, разработке и распространению материалов/пособий для осуществления необходимого и прогрессивного профессионального образования и обучения в масштабах всей страны.

Наряду с уделением особого внимания вопросам устойчивости и распространения подходов к реформе эта группа играет важную роль в применении современных дидактических концепций, начиная с “открытых, учебных планов, ориентированных на действие” и кончая разработкой необходимых учебно-методических материалов, используемых в повседневной практике. Они поддерживают преподавателей при проверке новых методологических путей и способствуют более широкому обсуждению качества профессионального образования и обучения и способов его поддержания. Стандарты, будь они широкими или узкими, представляют ценность лишь в том случае, если они

соблюдаются и применяются на практике. Существует потребность в проведении исследования для оценки опыта их внедрения и определения ценности новых профилей компетентности на рынке труда.

Вывод: *Необходима интенсивная, непрерывная профессиональная подготовка преподавателей/мастеров для того, чтобы подготовить их к применению современных дидактических методов, ориентированных на ученика и на действие. Нужно обеспечить более тесное сотрудничество с политехническими институтами/университетами, чтобы гарантировать такое положение, при котором преподаватели будут с самого начала знакомиться с новыми принципами и концепциями профессиональной подготовки. Следует расширять возможности исследования рынка труда. Без них невозможно планировать и осуществлять профессиональное образование и обучение.*

В некоторых странах уже определились различные составляющие (подсистемы) профессионального образования и обучения, ориентированные на определенные профили и уровни компетентности и применяющие соответствующие концепции учебных планов. Растет спрос на различные схемы профессиональной подготовки, ведущие к получению определенных сертификатов, или на модульную систему, которая реализуется через различные схемы обучения. Здесь задача состоит в том, чтобы гарантировать прозрачность связей между различными ветвями всей системы и предупредить возникновение “тупиков обучения”. Необходимо приложить усилия к тому, чтобы установить связь между подсистемами общей (теоретической) и профессиональной подготовки.

Заключение: *Дифференциация системы профессиональной подготовки и широкие возможности по ее обеспечению требуют выработки четких правил аккредитации (суб)сертификатов и признания этих последних при поступлении на более продвинутые учебные курсы. Таким образом, государство и социальные партнеры, с одной стороны, и учебные заведения (школы, лицеи, колледжи, политехнические институты, ВУЗы), с другой стороны, должны вступить в переговоры о признании документов об образовании, а результаты этих переговоров должны потом получить одобрение учащихся (и их родителей) и компаний.*

3.3.2 Меры для 2-й группы стран: концентрация усилий и стабилизация

Широкий ассортимент предлагаемых советов, в некоторых случаях даже их избыток, означает, что страны-партнеры часто имеют различные, зачастую несовместимые, даже конкурирующие концепции и модели. Кроме того, частные поставщики образовательных услуг, как местные, так и иностранные, выходят на рынки этих услуг и создают, испытывают и сертифицируют свои собственные “концепции” и “стандарты”. Это расширяет набор альтернатив и гарантирует больший плюрализм, но одновременно влечет за собой риск фрагментации и недостатка прозрачности и чувства направления. Это может дать отрицательный эффект в странах, которые еще не разработали общую концепцию профессионального образования и обучения или правовую базу для ее осуществления.

Вывод: *Особое внимание необходимо уделять отобранным моделям/концепциям квалификационных стандартов, учебных планов и организации профессионального образования и обучения. Если это возможно вообще, один вариант должен быть выбран в качестве будущего “основного направления”, принятого в стране, и он становится широко используемой формой профессионального образования и обучения. Во избежание полного раскола, который может вызвать напряжение в реформенном процессе, рекомендуется использовать социально приемлемые базовые модели (например, преимущественно школьное образование, совмещаемое с рабочей практикой и “моделью профессии”). Для того чтобы направить реформенные усилия в правильное русло (“основное направление”) и объединить имеющиеся ограниченные ресурсы, необходимо предусмотреть правовую основу реформы.*

Это - единственный путь для достижения стабильности. Расширяя возможности для децентрализованного принятия решений на региональном/местном уровне, можно избежать негибкости и хаотичности стандартизации. Крупные страны или страны с весьма различными экономическими регионами (например, с частично аграрными и частично промышленно развитыми структурами) получают пользу от децентрализации (деконцентрации) некоторых квалификационных стандартов/профилей компетентности и учебных планов. В этом случае эти последние будут отражать экономические потребности и социально-культурные особенности региона, не посягая на единство общей национальной структуры.

Вывод: Некоторую часть учебного плана (например, 20-30 % учебного времени) нужно составлять на местах, тогда как основные квалификационные стандарты/обязательный учебный план должны соблюдаться повсюду. Это подразумевает, что обязательную национальную основу нужно создавать заранее.

Нет сомнения в том, что преподавателям, как главным “действующим лицам” практики профессионального образования и обучения, отводится важная роль и в процессе преобразований. Однако их не следует перегружать. Преподаватели не являются исследователями рынка труда и обычно не имеют достаточной компетентности, чтобы заниматься разработкой учебных планов. Они вряд ли разбираются в экономических процессах и знают реальность современного производства и сферы услуг. Поэтому не рекомендуется рассматривать преподавателей (которые, как известно, любят придерживаться традиций) в качестве основной, если не единственной, движущей силы обновления учебных планов. К реформенному процессу нужно подключить и другие профессиональные группы и экспертов, например, специалистов по экономике, технические исследовательские организации/вузы, компании, профессиональные ассоциации и, - хотя и упоминаемых в последнюю очередь, но не менее важных, - самих производителей.

Вывод: На региональном уровне нужно организовать центры сотрудничества или сети, которые смогут осуществлять разработку открытых разделов профессиональных стандартов. На местном уровне нужно принимать решение относительно того, где следует разместить эти центры сотрудничества. Главное предварительное условие состоит в том, чтобы какое-либо учреждение взяло на себя ответственность за разработку и внедрение учебных субпланов совместным образом и установило контакты с компетентными учреждениями на национальном уровне (например, национальном комитетом стандартов и национальными институтами профессиональной подготовки). Цель этого состоит в том, чтобы предусмотреть обмен опытом с центрами сотрудничества или сетями в других регионах и гарантировать учет местных условий.

Как правило, такие региональные центры сотрудничества требуют дополнительной финансовой поддержки или увеличения их людских ресурсов, несмотря на высокий уровень заинтересованности, встречаемый во многих областях. Они являются главным фактором, содействующим реализации национальной структуры по стандартам профессионального образования и обучения и ее приспособлению к региональным/местным потребностям. Большое значение имел бы также трансграничный обмен опытом, особенно с учетом того, что региональные особенности по обе стороны национальных границ часто являются весьма сходными, и было бы легко организовать прямое сотрудничество, даже при наличии возможных политических трудностей.

3.3.3 Меры для 3-й группы стран: совершенствование учрежденческих структур и расширение их возможностей

Результаты проекта “Стандарт-2000” Европейского Фонда Образования, показывают, что для этой группы стран необходимо использовать специальные подходы. Трудности, встреченные при разработке стандартов профессионального образования и обучения, в частности, в Кыргызстане, Молдавии и Монголии, были описаны в докладе по этому проекту.¹² Этой группе стран приходится действовать в неблагоприятных структурных условиях, вкратце описанных ниже.

- Как в количественном, так и в качественном отношении профессиональное образование и обучение слабо развито во всех этих трех странах и сопоставимых соседних государствах. Лишь относительно небольшое число государственных учреждений, осуществляющих профессиональную подготовку, располагает учебными мастерскими для проведения практических занятий. Большинство из них находится в плохом состоянии и не имеет достаточных рабочих и учебных ресурсов.
- Существующие компании, поддерживавшие профессиональную подготовку при прежней политической системе (в некоторых случаях по поручению правительства и будучи назначены “базовыми предприятиями”), не проявили никакой заинтересованности в трудоустройстве выпускников или в обеспечении профессиональной подготовки. Это обусловлено тяжелой экономической ситуацией и стремлением выжить. Финансовая или материальная поддержка предоставлялась в некоторых исключительных случаях профессиональным школам или отдельным лицам, достигшим высоких результатов, но только с целью покрытия их краткосрочных личных нужд.
- Истощение ресурсов еще более уменьшило и без того ограниченные возможности обеспечения профессионального образования и обучения. Поэтому сегодня гораздо меньшее число молодых людей может получить такую подготовку. Если им удастся получить место, их обучают по “старой системе”, и они не могут найти новое (адекватное) положение на рынке труда. Растет безработица среди молодежи.
- Эти страны имеют их собственные приоритеты, но - не в последнюю очередь из-за их трудного экономического положения - профессиональной подготовке уделяется совсем мало внимания.
- Ощущается недостаток экспертов по профессиональному образованию и обучению и по промышленности, которые могут делать обоснованные заключения в отношении требований к квалификации технического персонала. Появление первых новых ассоциаций компаний/палат мало изменило это положение, так как сегодня они вряд ли в состоянии взять на себя задачи профессионального образования и обучения. Это касается также и новых профсоюзов. Поэтому необходимы инвестиции, направленные на систематическую разработку профессиональных стандартов. Эти инвестиции должны быть целенаправленными и адекватными. В ином случае, предпринимаемые усилия будут спорадическими, непрофессиональными и потерпят неудачу.

Вывод: Приоритет в этих странах следует отдавать инвестициям в создание инфраструктуры и обеспечению достаточных возможностей для профессионального образования и обучения. Абсолютно необходимы учреждения, осуществляющие планирование, исследования и непрерывную профессиональную подготовку, способные взяться за выполнение необходимых задач (разработка квалификационных стандартов, учебных планов, экзаменационных процедур и т.д.) и в то же время обучать преподавателей (или, по крайней мере, некоторых из них, чьи усилия будут оказывать множественное действие) выполнению новых задач.

Без целевого наращивания таких возможностей эти страны вряд ли будут способны осуществить намеченный процесс реформы в ближайшем будущем, несмотря на личную заинтересованность в ней некоторых лиц. С учетом этого, рекомендуется сконцентрировать усилия на нескольких выбранных секторах/областях деятельности, так как в ближайшие несколько лет более широкая модернизация профессионального образования и обучения будет невозможна. Эти области должны быть выбраны из традиционных областей, еще остающихся экономически жизнеспособными (например, сельское хозяйство, ремесленный сектор, обслуживающий внутренний рынок, например, строительство и поставка продовольствия, а также существующие и функционирующие предприятия обрабатывающей промышленности). Новые перспективные сектора экономики (например, туризм и разработка программного обеспечения) тоже могут быть приняты во внимание при выборе областей. Для этих выбранных секторов нужно разработать современные стандарты профессионального образования и обучения, учитывающие особенности этих стран и их местные условия, и включить их (стандарты) в существующие системы профессиональной подготовки.

Вывод: Для того чтобы постепенно улучшить квалификационную структуру населения и установить приоритеты, способствующие самообеспеченности и ведущие, в выбранных областях, к улучшению позиций в международной конкуренции, необходимо предусмотреть постепенную организацию профессионального образования и обучения различного уровня и различной продолжительности (например, учебные курсы сроком 1, 2 и 3 года).

Качество и сравнимость стандартов компетентности в этих странах можно было бы ориентировать, прежде всего, на таковые их собственного региона (соседние страны). Гармонизация стандартов профессионального образования и обучения с таковыми, применяемыми в государствах-членах ЕС, представляется нереалистичной. И она не имеет смысла. Условия жизни во многих соседних странах бывшего Советского Союза резко отличаются от таковых в Западной Европе. Приоритет нужно отдавать более простым процедурам разработки стандартов и учебных планов. Эти страны не смогут использовать подходы, применяемые в Западной Европе, которые в некоторых случаях являются весьма сложными, были выработаны различными группами, объединенными общими интересами, и обеспечивают успех лишь потому, что уже имеется функционирующая инфраструктура, широкие возможности обучения и значительная компетентность в этом секторе.

Вывод: Заимствование результатов разработки стандартов и реформ учебных планов, проводимых в соседних странах или в странах с сопоставимым уровнем развития и сходной экономической структурой, может помочь странам 3-й группы в преодолении их собственных проблем. Ориентация на более продвинутые страны и адресованные им рекомендации была бы преувеличением.

Нужна абсолютно новая, иная стратегия, имеющая целью заложить основы для учреждения компетентных учреждений. В отсутствие такой общей стратегии, специальные меры, принимаемые отдельными экспертами, такие как опытная разработка стандартов, останутся разобщенными экспериментами и не будут оказывать никакого реального влияния.

4. Разработка профессиональных стандартов в Западной Европе (четыре примера)

4.1 **ФРАНЦИЯ: Анни Будер (Annie Boudier) и Жан-Луи Кирш (Jean-Louis Kirsch)**

Определение профессионального стандарта во Франции

4.1.1 **Что имеется в виду под стандартом**

Во Франции, термин “стандарт” не используется в области профессиональной подготовки. Термином, наиболее близким к нему является “référentiel” (справочное положение), который был предложен в начале 1980-х Министерством образования. Использование этого термина распространилось на большинство организаций, которые составляют конкретные учебные планы вне этого министерства, в частности, Министерство труда и различные отрасли промышленности, вовлеченные в обеспечение профессиональной и непрерывной профессиональной подготовки для взрослых.

Разработка справочного положения (“référentiel”) является **одной определенной стадией** процесса подготовки и внедрения учебных программ в техническом и профессиональном образовании. Этот процесс показан на рис. 15.

В целом, цель установления справочного положения (“référentiel”) состоит в том, чтобы определить задания, связанные с определенной профессиональной деятельностью, из которых затем выводятся требования к обучению. В рамках французской системы профессиональной подготовки этот подход характеризуется существенным отходом от прежней процедуры, выполнявшейся в обратном порядке и начинавшейся с определения теоретического и предметного содержания программы обучения и рассматривавшей профессиональную деятельность как применение теоретических знаний.

Рисунок 15 Главные шаги в разработке и осуществлении технического и профессионального образования



4.1.2 Основные элементы/особенности профессиональных стандартов

При более подробном рассмотрении можно заключить, что в процессе разработки профессиональных стандартов на дипломы Министерства образования используются три вида нормативных положений (“référentiels”).

- **Нормативное положение о профессиональной деятельности** - документ, описывающий деятельность индивида в профессиональном контексте с точки зрения целей, условий и методов производства.
- **Нормативное положение об аттестации для профессиональной области** - регулирующий документ, описывающий приобретаемые навыки. Этот документ касается оценки навыков точно так же, как нормативное положение профессиональной деятельности касается условий работы. Диплом выдается, чтобы подтвердить приобретенные навыки: нормативное положение об аттестации устанавливает условия выдачи диплома и определяет показатели, которые используются для того, чтобы оценить эти навыки. Следует отметить, что при этом рассматривается лишь профессиональная область, так как область общих знаний зависит от другого принципа определения и оценки.
- Третье нормативное положение состоит из **правил проведения экзаменов**, устанавливающих, как следует оценивать навыки.

Справочное положение о профессиональной деятельности (*référentiel d'activités professionnelles*) включает четыре раздела.

1. Первый раздел - это наименование диплома.
2. Второй раздел - это описание области деятельности, которое включает:
 - определение, кратко перечисляющее виды деятельности и включающее информацию о том, что умеет делать владелец диплома, тип рабочих условий, в которых находится данный индивид, и цели его работы;
 - описание профессиональной среды, конкретно определяющее место этих видов деятельности в фирмах и секторах; и
 - рамки и относительная важность этих видов деятельности (эти рамки определяют рабочие функции в компаниях, в которых работает владелец диплома, основные задания, выполняемые данным индивидом, и его уровень самостоятельности на работе, в то время как относительная важность этих видов деятельности оценивается на основании наиболее подходящих критериев в соответствующей области).
3. Третий раздел - это описание видов деятельности, включающее:
 - функции, относящиеся к наборам видов деятельности в фирме, ориентированных на достижение одинаковой цели (людские ресурсы, финансы, техническое обслуживание), имеют коллективный характер и направляют деятельность индивида; и
 - задания, являющиеся описаниями элементов деятельности, связанной с предоставлением ожидаемой услуги, используя ресурсы, доступные этому лицу, и в соответствии с требованиями, предъявляемыми к нему.
4. Наконец, имеется среда для выполнения этих видов деятельности, включающая три набора показателей:
 - средства и ресурсы;
 - ожидаемые результаты; и
 - самостоятельность и ответственность.

Положение об аттестации (*référentiel de certification*) в профессиональной области описывает навыки тремя способами:

1. Способности (“*sapacités*”), определяющие общие и перекрестные ноу-хау (например, способность анализировать, подготавливать, общаться, осуществлять и т.д.);
2. ноу-хау (“*savoir faire*”), означающее в данном контексте информацию, которой индивид располагает и применяет в окружающей его технической и социальной среде и которую сторонний наблюдатель может понять только тогда, когда он наблюдает сами действия и их конкретные проявления (слова, жесты, обработка предметов и т.д.; и
3. смежные знания, соответствующие всей информации, которой индивид располагает и относящейся к его среде, к объектам в этой среде и их свойствам, а также к законам, касающимся этой среды.

Положение об аттестации в какой-либо профессиональной области включает пять элементов:

1. таблицу, иллюстрирующую связи между стандартом профессиональной деятельности со стандартом на аттестацию в профессиональной области;
2. краткое описание навыков, служащее дополнением к определению видов деятельности;

3. описание умений (способностей) и ноу-хау, в котором точно указывается, что должен уметь делать выпускник, условия, в которых выполняются соответствующие рабочие задания (имеющиеся ресурсы и другие элементы рабочей среды) и критерии оценки (ожидаемая эффективность кандидата);
4. таблицу отношений между ноу-хау индивида и его смежными знаниями; и
5. требования к знаниям, которыми обучаемый должен овладеть в смежных областях. Эти требования включают описание соответствующих идей и понятий, а также уровня знаний, необходимого для сдачи экзамена.

Положение (Правила) о проведении экзаменов (*règlement d'examen*) устанавливает:

1. характер проверок;
2. форму оценки (письменная, практическая, устная, непрерывная и т.д.);
3. число баллов, получаемых по каждой проверке; и
4. время, отведенное на каждую проверку.

Каждая проверка проводится по навыкам, которые она имеет целью оценить, смежным знаниям, которые она подтверждает, по среде, через которую ее контролируется, и по характеру результатов, ожидаемых от кандидата.

4.1.3 Списки или классификации профессиональных стандартов, применяемых в стране в обязательном порядке

Применительно к Франции эту тему можно рассматривать на двух уровнях.

- а) Выдача диплома или сертификата связана с соблюдением предписаний, определенных стандартов на аттестацию и правилами проведения экзаменов, положениями, обязательными для соблюдения по закону. Стандарт профессиональной деятельности как таковой не является обязательным предписанием, постольку, поскольку предполагается, что его рекомендации применяются как в стандарте на аттестацию, так и в связанных с ним правилах проведения экзаменов.
- б) С другой стороны, учреждение нового диплома или сертификата требует установления специфических стандартов. Но недавно была предпринята попытка учредить систему, с помощью которой все новые учебные программы должны соотноситься с требованиями принятого списка стандартов (соответствующих какому-либо описанию существующих специальностей). Она предусматривала связывание этих стандартов с конкретными специальностями. Эта попытка привлекла внимание к ряду проблем, касающихся корреляции между классификацией профессий и классификацией видов профессиональной подготовки, и обеспечения согласованности между детальными описаниями видов профессиональной деятельности и содержанием учебных программ.

4.1.4 **Функции профессиональных стандартов во Франции**

Пять основных функций профессиональных стандартов:

- **ориентация и контроль соблюдения политики**, цель которых, как мы отмечали выше, состоит в том, чтобы подчеркнуть приоритет профессиональной стороны обучения, обратить внимание на усилия, прилагаемые к тому, чтобы учесть реальности работы и избежать сугубо педагогического взгляда на диплом;
- **посредничество** между различными партнерами, вовлеченными в разработку какого-либо диплома (см. пункт 5), с целью обеспечения их рабочим методом и базой для анализа;
- **выработка методологии**, позволяющей гармонизировать разработку всех дипломов - независимо от уровня или специализации - и процедур их оценки;
- **предоставление документации**, используемой преподавательским составом для того, чтобы лучше понять профессиональное назначение диплома и соответственно адаптировать осуществляемое ими обучение; и
- **информирование** организаций и специалистов по профессиональной ориентации, менеджеров по людским ресурсам в компаниях и всех тех, кто заинтересован в профессиональных целях выдачи диплома.

В этот список не включен один важный элемент, а именно индивид, записывающийся на определенный учебный курс. Хотя существующая система, кажется, способствует использованию подхода, основанного на договорных отношениях между преподавателем и учащимся, этот аспект нигде не упоминается. В этом можно усмотреть специфическую особенность французской системы, т.е. ее недостаточную эффективность в отношении усиления ответственности и заинтересованности учащегося и тенденцию к выделению ограничительных, обязательных аспектов учебы и обучения.

Кроме того, хотя три первые функции в настоящее время выполняются правильно, две последние выполняются в гораздо меньшей мере. Выполнение этих функций предполагает, что стандарты профессиональной деятельности широко распространены, но на самом деле это не так. Поскольку эти документы не имеют юридической и регулирующей силы, присущей стандарту на аттестацию или правилам проведения экзаменов, они приводятся лишь в сокращенном виде, если приводятся вообще, в официальных документах, описывающих дипломы, и очень часто остаются внутренними документами органов, вовлеченных в разработку или обновление дипломов.

4.1.5 **Обязательный характер профессиональных стандартов**

Как правило, профессиональные стандарты применяются во всей Франции, но некоторые из них касаются лишь одной отрасли промышленности.

Как мы уже отмечали, профессиональные стандарты (*la démarche par référentiels*) могут считаться обязательными в системе профессиональной подготовки. Это качество было унаследовано у французской академической традиции, которая основывалась на том, что можно было бы назвать эгалитарной селекцией в том смысле, что все проходят одинаковые тесты в какой-либо системе, которая затем предоставляет тем, кто показал наилучшие результаты, возможность учиться по наиболее престижным учебным программам. Можно подумать, что, делая упор на конечные профессиональные цели, а не на теоретическое содержание учебных программ, профессиональные стандарты призваны противодействовать этой традиционной модели. Однако это имеет место лишь в весьма ограниченной степени.

Отмечалась определенная инициатива по адаптиванию правил проведения экзаменов к потребностям обучения взрослых и непрерывного обучения. Она выразилась в разделении экзаменов на модули и группировании их в автономные контрольные тесты (четыре для всех видов дипломов), которые можно проходить в течение нескольких лет. Теперь имеется возможность получить официальное признание профессиональных знаний (*validation d'acquis professionnels*) и получать зачет по одному или нескольким модулям, хотя никогда за весь диплом, на основе владения эквивалентными знаниями, а не сдачи контрольных тестов.

Напротив, обязательный характер профессиональных стандартов проявляется не столь явно на рынке труда, так как обычно работодатели оценивают квалификации и вознаграждают индивидов в зависимости от выполняемой работы, а не от навыков, которыми они владеют. В этой связи, результаты аттестации принимаются во внимание лишь в той степени, в какой эта аттестация предусматривается коллективными договорами между работниками и работодателями. Таким образом, нужны промышленные аттестации, основанные на классификациях, применяемых в промышленности, тогда как ссылки на другие сертификаты (например, дипломы, выданные Министерством образования) меняются в зависимости от коллективных договоров. Тем не менее, существует молчаливое признание некой тенденции приравнивать уровни дипломов к соответствующим уровням классификаций.

Наконец, не исключено, что новые формы организации работы и изменение в содержании деятельности поставят под сомнение принцип вознаграждения по фактически выполняемой работе. Это может быть сделано путем введения коэффициента вознаграждения, основанного на способности реагировать на незапланированные события, даже если необходимость в этой способности не возникла в течение рассматриваемого периода.

4.1.6 Концепции, лежащие в основе разработки стандартов

Французская система основана на идее обеспечения индивида общими квалификациями. Поэтому, она подпадает под определение “модели профессии”, приведенное в Руководстве Европейского Фонда Образования. Следует напомнить, что эта модель была усилена путем введения периодов практического обучения в реальных рабочих ситуациях, результаты которых принимаются во внимание при выдаче диплома, даже тогда, когда учащиеся не преследуют цель получения диплома, основанного на ученичестве. Эта модернизированная модель имеет несколько существенных особенностей.

- Цели начального профессионального обучения определяются не с точки зрения уровня профессиональной эффективности, а с точки зрения знаний, необходимых для достижения этих уровней, и процедур, связанных с процессом приобретения этих знаний (см. пункт 5).
- Эффективность выражается в терминах рабочей деятельности, а также в терминах владения общими знаниями. Однако личные качества как таковые не принимаются во внимание в явном виде. Они определяются с точки зрения ожидаемых форм поведения в профессиональной среде, например, способности передавать информацию, работать в коллективе и т.д.
- В стандартах речь идет как о профессиональных навыках, так и о базовых технических знаниях.
- Стандарты описывают те виды деятельности, которые индивид должен уметь осуществлять, но соотносят их с более широким контекстом той функции, в которую эти виды деятельности вносят свой вклад, и с рабочими коллективами, в которых они осуществляются.
- Этот подход позволяет предложить самые широкие возможные профили навыков при соблюдении принципа специализации, необходимой для приобретения тех профессиональных навыков, которые нужны производствам или профессиям.

- Определены несколько уровней, соответствующих функциям офисных работников или работников физического труда, техников или высококвалифицированных техников.

Профессиональное обучение взрослых, организованное по этой и другим моделям, относится к двум широким категориям.

- Первая касается малоквалифицированных работников, у которых либо просто нет профессионального опыта, либо этот опыт не имеет большого значения для приобретаемых квалификаций. Программы обучения основываются на модульном подходе наращивания знаний путем выполнения простых заданий и постепенного перехода к выполнению более сложных.
- Вторая касается тех, кто имеет профессиональный опыт и может извлечь пользу из участия в программах аттестации навыков в такой степени, что этот опыт представляет истинную форму приобретения навыков. Если полученные ими знания аттестованы (*validation d'acquis professionnels*), эти индивиды могут быть освобождены как от практических, так и от теоретических проверок, которые перегруппированы в независимые модули, в случаях, когда нет никаких иерархических отношений между проверками или установленного порядка в отношении проведения их.

Наконец, может возникнуть вопрос относительно влияния, которое будут оказывать процедуры аттестации приобретенных знаний, в том виде, как они предложены в Европейской Белой Книге, поскольку в настоящее время их применение представляется проблематичным, особенно в профессиональных областях.

Эксперты, вовлеченные в разработку стандартов. Процедуры по разработке и внедрению профессиональных стандартов

Рисунок 16 Поэтапная процедура создания какого-либо диплома

Этапы		Партнеры	Функции
I - ДОСЬЕ ЦЕЛЕСООБРАЗ- НОСТИ	(1) Происхождение просьбы	Внутренние: Министерство, Инспекция, Управление лицеев и колледжей Внешние: партнеры по работе и менеджменту, представленные или нет в паритетных примирительных комиссиях (CPCs)	Составление просьбы
	(2) Прием просьбы	Управления средних школ верхней/нижней ступени, Управление обучения и дипломов, Секретариат CPCs, DESCs	Первое рассмотрение и заведение досье
	(3) Подготовка досье “профессиональной целесообразности”	Организация, подающая просьбу DESCO. Генеральная инспекция национального образования (IGEN). CEREQ	Подготовка досье (см. Руководство по подготовке досье профессиональной целесообразности)

Этапы	Партнеры	Функции
	(4) Рассмотрение досье	DESCO IGEN Экспертиза досье Представление проекта в СРС
	(5) Предложение Решение	Члены СРС, Министр, по предложению, исходящему из Управления средних школ верхней и нижней ступеней Принимают решение о начале работы
II - ТЕХНИЧЕСКАЯ И ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА ДИПЛОМА	(6) Назначение руководителя проекта и формирование рабочей группы	Генеральный секретариат СРСs Руководителем проекта может быть назначен: - член Инспекции - преподаватель - представитель “работодателей” или “работников” - член DESCO Предлагают кандидатуру компетентного лица для передачи ему досье Организация рабочей группы (этапы 7-10)
	(7) Стандарт профессиональной деятельности	Лицо, ответственное за СРС Офисы DESCO или лицо, ответственное за СРС Рабочая группа, включающая: - Представителей профессионального сектора - CEREQ - Другие эксперты Обеспечение соответствия политике дипломов и методологии и обеспечение координации совещаний Обеспечение соответствия правилам Определение функций и профессиональных задач
	(8) Справочная система по диплому	Лицо, ответственное за СРС Рабочая группа (включая Инспекцию и преподавателей) Метод, координация Правила Определение характеристики в отношении умений и навыков, преду-сматриваемых дипломом
III - ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И РЕСУРСОВ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ	(9) Условия выдачи диплома	Лицо, ответственное за СРС DESCO Рабочая группа (включая Инспекцию и преподавателей) Подготовка и применение общих правил Подготовка содержания экзаменов и формы их проведения

Этапы		Партнеры	Функции
	(10) Мнение CPC Решение	Руководитель проекта Члены CPC DESCO Министр	Представление досье Оформление мнения Составление проекта правил Приказ о создании диплома
	(11) Содержание обучения Обучение Рекомендации	DESCO Генеральная инспекция Преподаватели, связанные с работой	
	(12) Руководство по оборудованию	DESCO Генеральная инспекция Преподаватели, связанные с работой	
IV - РАЗРАБОТКА ОБУЧЕНИЯ	(13) Содержание обучения преподавателей (начальная разработка и содержание)	DESCO Генеральная инспекция Преподаватели	
	(14) Обучение преподавателей	ENNA MAFPEN Вузы	
	(15) Планирование и открытие отделов	Уровень региональных и местных властей	
V - ОЦЕНКА	(16) Педагогическая оценка содержания	Инспекция DPD и DESCO	
	(17) Контроль применения дипломов. Оценка создания отделов по всей стране. Оценка рынка труда.	Местные органы управления образования Региональные группы наблюдения Исследовательские организации DPD CEREQ	

СОКРАЩЕНИЯ:

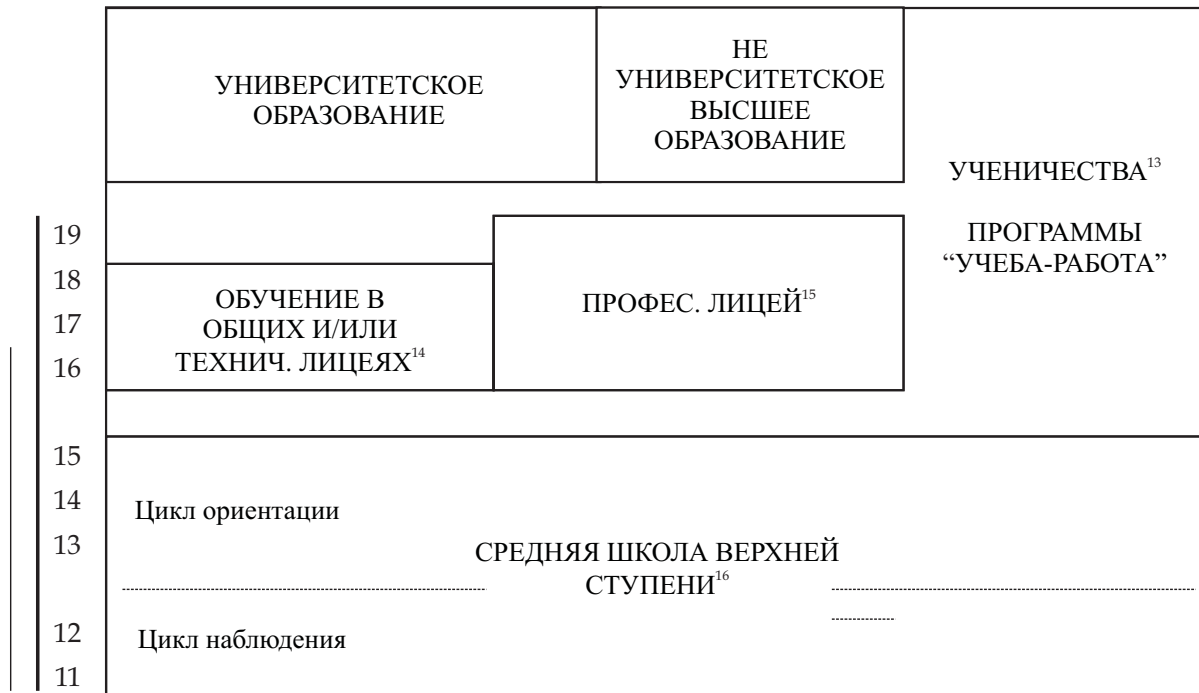
I.G.E.N.: Главная инспекция народного образования

DESCO: Управление образования и школ

MAFPEN: Академические задачи подготовки учителей

ENNA: Национальное педагогическое училище профессионально-технического обучения

ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



..... = Разделение в рамках уровня/типа обучения

..... = Начало альтернативного обучения или конечный уровень/тип обучения

- 13 Эти курсы доступны молодым людям в возрасте от 16 до 25 лет. Курс ученичества длится два года. Что касается программ типа «работа - учеба», то срок договоров на обучение с целью предоставления квалификации составляет от шести до двадцати четырех месяцев. Сроки договоров о профподготовке для трудоустройства в новых условиях составляет по крайней мере шесть месяцев, а сроки договоров о профориентации – от трех до шести месяцев.
- 14 Общеобразовательные и/или технические лица дают полное среднее образование, дающее доступ к высшему образованию или поступлению на работу. Эти учащиеся готовятся к сдаче экзамена на степень бакалавра, которая обычно позволяет поступать в высшие учебные заведения; технический бакалавриат (B.Tn) преимущественно дает доступ к высшему образованию или завершается получением диплома техника, с которым можно поступать на работу. Школы, готовящие к сдаче конкурсных экзаменов в «grand ecole», и отделения техников высокой квалификации (STS), в лицеях дают «послебакалавриатскую» подготовку.
- 15 После двух лет обучения в профессионально-техническом лицее выдается свидетельство о технической подготовке (CAP) или свидетельство о профессионально-технической подготовке (BEP). Дополнительные два года обучения позволяют держать экзамен на степень бакалавра с техническим уклоном.
- 16 Средняя школа верхней ступени дает общее среднее образование, дающее право на получение национального диплома/сертификата. Цикл ориентации дает общее и техническое образование.

4.2 ГЕРМАНИЯ: Герман Шмидт

4.2.1 Разработка стандартов профессионального образования и обучения в Германии

Основное внимание стандартам внутрифирменной профессиональной подготовки

В Германии есть две различные системы профессионального образования и обучения.

- Первая система - это система, организованная на базе компании и школы (“дуальная система”) и охватывающая большинство профессий в частном секторе и их большое число в государственном секторе; в этой системе обучается две трети всех выпускников школ, приступающих к работе.
- Вторая система - это система профессионального образования на базе школы, которая позволяет получить либо профессиональную квалификацию, эквивалентную таковой, получаемой в двойной системе, либо широкую, базовую профессиональную подготовку в определенной профессиональной отрасли, например, машиностроении. В этих дневных профессиональных школах (со сроком обучения 1-3 года) обучается почти 40 % учащихся соответствующего возраста для того, чтобы либо повысить их теоретическую подготовку перед поступлением в какую-либо школу двойной системы, либо подготовить их к работе, например, в секторе медицинского обслуживания.

Стандарты профессионального образования и обучения представляют интерес для обеих этих систем, хотя термин “стандарт” не используется в них. В Федеративной Республике Германии вопросами образования ведают лишь региональные (“Land”) правительства, тогда как установление уровней обучения является общенациональным вопросом и, таким образом, решения по нему принимает федеральное правительство. Федеративная Республика Германии состоит из 16 земель (Länder). Министры образования этих земель устанавливают стандарты профессионального образования для своих профессиональных школ с полным и неполным (дуальная система) учебным днем. Процесс установления и внедрения стандартов для профессиональных школ с полным учебным днем сходны с процедурами в других странах ЕС, имеющих системы профессионального образования, организованные на базе школы. С другой стороны, процедура определения, установления, внедрения и оценки национальных стандартов профессионального образования и обучения по дуальной системе в компаниях и школах отличается от таковой, принятой в большинстве других европейских систем профессионального образования и обучения, включая кооперативные или “дуальные” системы в Австрии, Швейцарии, Нидерландах и Дании. Поэтому в данном документе будут рассмотрены в основном стандарты профессионального образования и обучения в дуальной системе профессионального образования и обучения в Германии.

Юридическое определение стандартов профессионального образования и обучения

В дуальной системе правовой основой профессионального образования и обучения является Закон о профессиональной подготовке 1969 года. В Разделе 1 “Общие положения” этого закона дается определение профессиональной подготовки и областей обучения, в которых устанавливаются национальные стандарты.

“Для целей настоящего закона термин “профессиональная подготовка” означает начальную профессиональную подготовку, повышение квалификации и переподготовку”.

В этом документе описание процедур стандартизации будет ограничено областью начальной профессиональной подготовки, так как процесс установления национальных стандартов в областях повышения квалификации и переподготовки является сходным, хотя концепция, цели, продолжительность и организация этих видов подготовки различаются. Перед тем как определить понятие стандартов на профессиональную подготовку, Закон о профессиональной подготовке 1969 года определяет начальную профессиональную подготовку (Раздел один (2)).

“Цель начальной профессиональной подготовки состоит в том, чтобы на базе программы систематического обучения, предоставить широкую базовую подготовку к какой-либо профессии и необходимые технические умения и знания, используемые в профессиональной деятельности. Начальная профессиональная подготовка должна также позволить обучаемому приобрести необходимый профессиональный опыт”.

Юридическое определение национальных стандартов профессионального образования и обучения в Германии дается в Разделе 25 Закона о профессиональной подготовке 1969 года с использованием термина “положение о профессиональной подготовке”.

- (1) “В порядке создания основы для упорядоченной и единой системы начальной профессиональной подготовки и приспособления этой системы к техническим, экономическим и социальным требованиям и для внесения изменений в нее, федеральный министр экономики или другой компетентный министр, действуя в согласии с министром образования и науки, может с помощью постановления, требующего утверждения Федеральным Советом (*вторая палата: автор*), официально признавать профессии, получаемые путем обучения, отменять такое признание и выпускать правила профессиональной подготовки для этих профессий.
- (2) Эти правила профессиональной подготовки должны определять, по крайней мере:
 1. наименование профессии, получаемой в результате подготовки;
 2. продолжительность подготовки, которая обычно должна составлять 2-3 года;
 3. умения (*навыки: автор*) и знания, приобретаемые в ходе обучения (профессиональные характеристики);
 4. примерную программу и расписание, которые нужно соблюдать для передачи соответствующих умений и знаний (общий план подготовки); и
 5. стандарты на проведение экзаменов”.

На конференции 1972 года федеральное правительство и региональные («Länder») министры образования договорились о том, что в дуальной системе подготовки учебные планы для профессиональных школ с неполным учебным днем, разрабатываемые согласно национальным профессиональным стандартам, установленным федеральным правительством, должны разрабатываться и пересматриваться одновременно с федеральными положениями о профессиональной подготовке.

Начиная с 1976 года, Федеральный институт профессиональной подготовки (ФИПП) ежегодно издает “Перечень признанных профессий, приобретаемых путем обучения”. Когда в 1969 году бундестаг принимал Закон о профессиональной подготовке, насчитывалось приблизительно 600 таких профессий. Существенные изменения, происшедшие за последние тридцать лет в политике начальной профессиональной подготовки, обусловили принятие более широкой концепции стандартов профессиональной подготовки, в результате чего число признанных профессий, приобретаемых путем обучения, было уменьшено почти на половину. Однако за последние четыре года были разработаны стандарты на примерно тридцать совершенно новых профессий, например, в области информации и связи. Таким образом, их общее число на сегодняшний день составляет 360.

4.2.2 *Функции стандартов профессионального образования и обучения в Германии*

В соответствии с принятой в Германии экономической политикой “свободного и социального рынка”, различные аспекты стандартов в ее смешанной частно-государственной системе образования и обучения включают:

- педагогический аспект;
- аспект защиты интересов молодежи;
- аспект качества образования и профессиональной подготовки;
- системообразующий аспект; и
- мобильность и открытость рынка труда.

Педагогический аспект

Существует опасность злоупотребления обучением в рамках обучения по месту работы в целях получения более дешевой рабочей силы. Поэтому необходимы четкие педагогические правила, подлежащие применению в том случае, если профессиональное образование и обучение осуществляется в рамках технической и деловой деятельности компании. Это означает, что первичная функция стандартов профессионального образования и обучения должна состоять в том, чтобы учредить эти правила и установить правовые нормы для их законного выполнения. С точки зрения образования и профессиональной подготовки работа - это эффективный метод обучения, но отнюдь не по каждому виду работы. Например, простые виды деятельности, такие как повторяющиеся рабочие операции на сборочном конвейере, имеют “слабую” учебную ценность, а простые виды деятельности, которые обучаемый может планировать, выполнять и контролировать самостоятельно, имеют значительный учебный потенциал.

Общие цели установления стандартов профессионального образования и обучения в Германии состоят в том, чтобы:

- обучаемый был способен самостоятельно планировать, выполнять и контролировать свои рабочие задания; и
- обучаемый был способен принимать участие в мероприятиях по непрерывной профессиональной подготовке в целях поддержания своей профессиональной компетентности и мобильности.

Стандарты профессионального образования и обучения не включают методологические руководства (правила), потому что, как и школы, компании свободны выбирать те методы обучения, которые они предпочитают использовать. Однако в течение последних тридцати лет было разработано множество мер поддержки и пособий, чтобы помочь компаниям справиться с педагогическими проблемами и при этом твердо придерживаться этих стандартов.

- Существуют специальные программы поддержки для инвалидов и плохо успевающих, которые финансируются Федеральной службой занятости.
- Осуществляемая в компаниях программа пилотных проектов, финансируемая совместно федеральным правительством и компаниями, отслеживает новые достижения, которые нужно учитывать при пересмотре стандартов или проверке новых методов обучения.
- С той же самой целью выполняются и многочисленные научно-исследовательские работы.

- Пояснительные примечания к новым стандартам, включая методическое руководство (правила), касающиеся новых методов преподавания и учения, разрабатываются трехсторонними группами экспертов и публикуются Федеральным институтом профессиональной подготовки. Кроме того, существуют большая программа по обучению, переподготовке и проверке знаний преподавателей, выполняемая палатами (например, торгово-промышленные палаты), в частности, для подготовки преподавателей к внедрению новых или пересмотренных стандартов профессионального образования и обучения.

Аспект защиты интересов молодежи

Стандарты профессионального образования и обучения в Германии заложены в следующий комплекс законов, призванных защищать интересы молодых людей:

- Закон о профессиональной подготовке 1969 года;
- Закон о содействии труду 1969 года;
- Закон о представительствах работников 1972 года; и
- Закон о защите прав несовершеннолетних на работе 1976 года.

Эти законы устанавливают стандарты на защиту интересов молодежи, ставшие частью стандартов профессионального образования и обучения в Германии:

- медицинское обслуживание до и в течение периода обучения;
- защита контракта после испытательного срока (расторжение только по “важной причине”);
- освобождение от работы на один или несколько рабочих дней для обеспечения возможности посещать профессиональную школу; и
- контракты на обучение только “признанным профессиям” в соответствии с национальными стандартами.

Аспект качества образования и профессиональной подготовки

Наиболее важным качественным аспектом стандартов профессионального образования и обучения в Германии является сочетание обучения на рабочем месте с обучением, организованным на базе школы, которое удовлетворяет потребностям в обучении большинства студентов по завершении обязательного образования. Существуют правовые нормы, призванные обеспечить качество этого процесса обучения:

- пригодность компании, предоставляющей учебные услуги, и ее помещений гарантируется процедурой, с помощью которой торговые или промышленные палаты (быть членом которых является обязательством) могут, действуя от имени правительства, предоставлять аккредитацию на обучение или отменять ее;
- личная и техническая пригодность преподавательского состава гарантируется применением “Постановления о пригодности преподавателя” 1972 года, которое предусматривает, что эта “техническая пригодность» должна быть доказана сдачей экзамена, организованного соответствующей палатой;
- общее образование (т.е. язык и математика) и теоретическое знание профессии, обеспечиваемое учебой в профессиональной школе с неполным учебным днем, являются обязательными;
- в соответствии с “Законом о представительствах работников” 1972 года, советы предприятий имеют право проверять качество обучения по месту работы;

- требования к экзаменам гарантируют национальный минимальный стандарт качества обучения; и
- постоянное участие двух крупных научно-исследовательских институтов и двух сотен экспертов, действующих от имени работодателей и профсоюзов, гарантирует, что состояние и качество стандартов профессионального образования и обучения соответствуют современным требованиям.

Системообразующий аспект

Стандарты профессионального образования и обучения в Германии служат средством модернизации государственной системы образования, которая частично управляется частным сектором. Разработка, внедрение и оценка стандартов профессионального образования и обучения рассматриваются как некое “совместное предприятие” работодателей, профсоюзов, федерального правительства, региональных правительств, палат и учреждений профессионального образования и обучения. За последние тридцать лет инновационная функция профессионального образования - наряду с экономическими, техническими и социальными преобразованиями - оказала существенное влияние на разработку стандартов профессионального образования и обучения, особенно во временном отношении. Их разработка и пересмотр стали постоянными процессами. Период разработки или пересмотра стандартов уменьшился в среднем с двух лет до менее одного года.

Приблизительно 600 000 компаний, осуществляющих профессиональную подготовку, и примерно 1500 профессиональным школам/колледжам приходится справляться с задачами постоянного изменения объема, целей, содержания и методов обучения. Правительство хочет иметь самые современные данные, касающиеся тенденций, чтобы помогать (путем проведения исследований) и вовлекать заинтересованные стороны (работодатели/профсоюзы) на самой ранней стадии. Таким образом, стандарты профессионального образования и обучения стали отправной точкой для широких дискуссий о системе в целом, о ее недостатках и достижениях, а также о необходимости ее усовершенствования.

Мобильность и открытость рынка труда

В дуальной системе стандарты профессионального образования и обучения выполняют различные функции в отношении мобильности выпускников на рынке труда и их доступа к дальнейшему и высшему образованию:

1. Мобильность рынка труда

Стандартизация профессионального образования и обучения в Германии ведет к получению диплома квалифицированного работника (“Facharbeiterbrief”), который выдается промышленной или торговой палатой от имени правительства. Этот диплом получил широкое признание работодателей во всей стране. Приблизительно 40 % всех выпускников покидают компанию, осуществляющую их обучение, по окончании подготовки. Они имеют три сертификата:

- сертификат палаты, соответствующий национальному стандарту;
- сертификат профессиональной школы, в котором указаны пройденные специальные и общеобразовательные (например, языки) предметы и отметки, полученные по ним на экзаменах; и
- сертификат компании, характеризующий развитие личности выпускника, качество его работы в коллективе и т.д.

Эти сертификаты позволяют выпускникам сократить на две трети время, затрачиваемое на поиск новой работы, по сравнению с другими безработными.

2. Доступ к дальнейшей подготовке и высшему образованию

Стандартизованный диплом квалифицированного работника, в дополнение к его функции на рынке труда, стал важным шагом в обеспечении доступа к дальнейшей подготовке и высшему образованию, а также к научной деятельности.

- Выбывшие из системы школьного образования, но сумевшие потом получить контракт на профессиональную подготовку (число их составляет каждый год примерно от 40 до 50 тысяч человек) и закончившие обучение в дуальной системе, приравниваются к тем, кто получил аттестат об окончании общеобразовательной школы.
- Владельцы аттестата об окончании промежуточной школы (10 лет), закончившие обучение в дуальной системе, имеют право поступать в профессиональную школу третьей ступени (“Fachschule”), которая позволяет получить квалификацию “техник”.
- Наличие аттестата об окончании промежуточной школы и диплома “квалифицированного работника” дает право посещать среднюю профессиональную школу верхней ступени (“Fachoberschule”) в течение одного года, а затем поступать в колледж профессионального высшего образования (“Fachhochschule”).

Треть учащихся уровня “А” (“Abiturienten”), перешедших на обучение в дуальной системе (главным образом профессиям торговых работников), экономит один год в период обучения, предшествующий поступлению в университет, а двойная квалификация, которую они получают по окончании учебы, пользуется большим спросом на рынке труда.

4.2.3 Сфера и соблюдение стандартов профессионального образования и обучения

Закон о профессиональной подготовке 1969 года сделал обучение по месту работы частью государственной системы образования. Это обучение, разумеется, не является обязательным. Компании могут не осуществлять профессиональную подготовку, и большинство немецких компаний не занимаются ею. Предполагается, что 40% из них не получили бы разрешения осуществлять обучение, потому что они не смогли бы представить его трехлетнюю программу. Половина из тех компаний, которые имеют право обучать, предлагает учебные вакансии. Эти компании должны соблюдать положения о профессиональной подготовке, установленные законами и положениями, выпущенными федеральным правительством.

- Все секторы экономики принимают участие в профессиональной подготовке в рамках дуальной системы: промышленность и торговля, сектор ремесел, государственные службы, здравоохранение, свободные профессии (т.е. помощники лиц свободных профессий, например, фельдшера) и сельское хозяйство.
- Школьное образование - это вопрос регионального («Länder») законодательства. После получения обязательного образования все выпускники должны посещать профессиональные школы, пока им не исполнится восемнадцать лет. Те, кто учится в дуальной системе, должны посещать профессиональные школы с неполным учебным днем до пор, пока они не сдадут выпускные экзамены.

4.2.4 **Концептуальные соображения о процессе установления стандартов**

Для того чтобы стандарты профессионального образования и обучения выполняли отводимую им роль, они должны способствовать удовлетворению потребностей экономики в умениях. Поскольку предвидеть будущие потребности рынка труда невозможно, необходимо разработать какой-то сценарий будущих изменений людских ресурсов, дать возможность обсудить его наиболее важным заинтересованным сторонам и выработать какую-то общую точку зрения на эти потребности. Лучшим способом достижения такого согласия является привлечение к этой работе всех заинтересованных сторон с самого начала. Такова концепция установления стандартов в Германии.

Закон о профессиональной подготовке 1969 года впервые институционализировал проведение исследований в области профессиональной подготовки, учредив Федеральный институт профессиональной подготовки (ФИПП). Работодатели, профсоюзы, федеральное правительство, а позже и все региональные правительства, стали членами правления этого Института и пользуются равными полномочиями при принятии решений. Федеральное правительство пригласило работодателей и профсоюзы совместно определить (на паритетных началах) рамки и направления исследований в области профессиональной подготовки и выработать процедуры планирования и принятия решений в области профессионального образования и обучения, а также процесс установления стандартов на профессиональную подготовку («принцип согласия»). В 1970-х годах была выработана стандартная процедура, подробно описывающая роли и функции каждой заинтересованной стороны, и, в конечном счете, принята правлением Федерального института.

Закон о профессиональной подготовке 1969 года содержит следующую концепцию образования и обучения в области начальной профессиональной подготовки:

- стандарты профессионального образования и обучения должны быть широкими по замыслу, базовыми профессиональными стандартами («Berufsprinzip») с хорошо продуманным учебным планом, рассчитанным не менее чем на два года учебы.

С другой стороны, чтобы можно было оценить результаты после двух лет работы и обеспечить набор модулей или теоретических курсов, разрабатываются стандарты профессионального образования и обучения на дальнейшую подготовку, например, для перевода квалифицированного рабочего на должность бригадира («Meister»).

В течение последних трех десятилетий эта политика поддерживается всеми заинтересованными сторонами. Даже в ходе многочисленных реформ дуальной системы, осуществленных за последние годы, все заинтересованные стороны поддерживали «профессиональный стандарт» как единственный приемлемый тип стандарта на начальную профессиональную подготовку.

Непрерывный процесс расширения объема профессиональных стандартов, которые прежде зачастую были узкими, привел к уменьшению числа инструкций по профессиональной подготовке и к обобщению целей и содержания учебных планов путем обеспечения возможности гибкого комбинирования навыков различного типа:

- **профессиональные навыки и знания** - навыки, рабочие задания, функции и роли, связанные с работой;
- **ключевые навыки** - универсальные способности, например, аналитические навыки и навыки общения, способность работы в коллективе, знание систем и т.д.; и
- **навыки, способствующие найму** - знание иностранных языков, умение работать с клиентами, компьютерная грамотность, готовность работать и т.д.

Из-за этих изменений существенная доля специфических навыков и знаний, которые раньше были частью начальной профессиональной подготовки, была отнесена к области повышения квалификации и специализации. Начальная подготовка и повышение квалификации все чаще рассматриваются в качестве двух частей одной профессиональной *карьеры*, но, вероятно, не в одной и той же профессии.

Наряду с Федеральным институтом некоторые отрасли начали разрабатывать «карьеры в малом предприятии», например, автомеханик, техник по ремонту и обслуживанию и главный механик («Meister»). Стандарты этих отраслей профессионального образования и обучения относятся к различным уровням, и они связаны друг с другом.

4.2.5 Стороны, заинтересованные в установлении стандартов профессионального образования и обучения

В установлении стандартов профессионального образования и обучения заинтересован частный и государственный секторы, а также исследователи в области профессионального образования и обучения.

Частный сектор

В 1972 году все ассоциации *работодателей* объединились и сформировали одну организацию, Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (Бонн), призванную представлять их интересы в ходе планирования профессионального образования и обучения в стране.

Профсоюзы, в рамках “зонтичной” организации Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Дюссельдорф) и Deutsche Angestelltengewerkschaft (DAG) (Гамбург), высказываются от имени немецкой рабочей силы по вопросам профессионального образования и обучения.

Государственный сектор

Только *Федеральное правительство* несет ответственность за установление стандартов профессионального образования и обучения, так как они относятся к числу общенациональных вопросов. Федеральный министр образования и исследований несет полную ответственность за федеральную политику в области профессионального образования и обучения, но право устанавливать стандарты профессионального образования и обучения остается за «ответственным» министром. В отношении более чем 90% всех признанных профессий, приобретаемых путем обучения, ответственным министром является министр экономики.

Региональные («Länder») правительства - через совет министров образования земель (КМК) - разрабатывают школьные учебные планы в соответствии со стандартами профессионального образования и обучения, установленными федеральным правительством.

Научно-исследовательские организации

Федеральный институт профессиональной подготовки в г. Бонне и Институт рынка труда и профессиональных исследований (IAB) в г. Нюрнберге, оба с трехсторонними правлениями, выполняют исследования и разработки и помогают организовывать встречи заинтересованных сторон.

Помимо этих двух институтов существует много частных и государственных учреждений, занимающихся исследованиями и разработками в области профессионального образования и обучения, многие из которых являются членами сети исследователей по профессиональному образованию и обучению, созданной этими институтами.

4.2.6 Разработка стандартов профессионального образования и обучения

Необходимые предварительные условия установления стандартов профессионального образования и обучения с участием трех сторон

Законодательство 1969 года и последующих лет заложило стандарты профессионального образования и обучения в комплекс правовых норм, наиболее важной из которых был Закон о профессиональной подготовке и его положение о профессиональной подготовке. Этим же законом был учрежден Федеральный институт профессиональной подготовки, задачи которого уже были описаны выше. Используя все эти правовые нормы, включая описание ролей заинтересованных сторон, была выработана процедура разработки и внедрения стандартов профессионального образования и обучения.

Для обеспечения всех предварительных условий и предпосылок для функционирования научно обоснованного трехстороннего процесса установления стандартов профессионального образования и обучения потребовалось восемь лет. Эта процедура была подробно описана и принята правлением Института в 1978 году. Она была успешно применена в более чем четырехстах случаях установления или пересмотра стандартов, ни один из которых не был отклонен компаниями, осуществляющими обучение.

В ходе этого процесса пришлось решить ряд важных проблем.

Профессионализация заинтересованных сторон

Представителям работодателей и профсоюзов пришлось научиться описывать свои (их) потребности в обучении и стандарты профессионального образования и обучения. Стандарт крупного предприятия не соответствует таковому малых и средних предприятий. Наилучшая практика не может быть заложена в национальный стандарт, потому что обучающих компаний, способных удовлетворять всем требованиям, недостаточно. Необходимо располагать некоторым опытом для того, чтобы определить национальный минимальный стандарт, которому может удовлетворять средняя обучающая компания и результаты учебы среднего ученика.

Партнерские отношения государственного и частного секторов в ходе планировании профессионального образования и обучения

Одной из наиболее важных предпосылок для успешного установления стандартов является взаимное доверие между заинтересованными сторонами. Важнейшим фактором обеспечения сотрудничества, основанного на доверии, является политический консенсус по системе профессионального образования и обучения, принципам, лежащим в основе стандартов профессионального образования и обучения, и четко определенной структуре ответственности заинтересованных сторон в рамках этого процесса. Пока правительство не согласится передать часть своей политической власти частному сектору и разрешить совместное определение стандартов профессионального образования и обучения и самого процесса обучения, работодатели и союзы не будут активно участвовать в этой работе и брать на себя ответственность. Чтобы достигнуть такого уровня доверия и сотрудничества, нужно время.

Общая база (набор) данных и их обсуждение

Упомянутые выше научно-исследовательские институты начали собирать стандартизированные данные о профессиональном образовании и обучении в середине 1970-х годов. Начиная с 1977 года, федеральный министр образования и исследований представляет ежегодный «Доклад о

профессиональном образовании и обучении» кабинету министров и парламенту и начинает дебаты о состоянии профессионального образования и обучения в Германии. Этот доклад подготавливается Федеральным институтом профессиональной подготовки и обсуждается с заинтересованными сторонами на заседании его правления. Затем этот доклад становится для всех партнеров документом, используемым для планирования.

Напряженность между экономическими и образовательными точками зрения

До 1969 года исследования в области профессиональной подготовки, касающиеся процессов обучения на рабочем месте, в Германии не проводились. Исследователям в этой области пришлось развивать свои собственные сети, методы и добиваться их принятия практиками. Различия между бизнес-ориентированными точками зрения компаний и образовательными точками зрения школ неизбежно вызывают постоянную напряженность даже в совместных или двойных системах. Исследования могут служить катализатором сближения этих различий.

Процедура разработки стандартов профессионального образования и обучения

Инициатива

С инициативой разработки нового стандарта профессионального образования и обучения или пересмотра уже существующего может выступить любое лицо в стране, которое полагает, что в этом возникла необходимость. Для этого нужно обратиться к федеральному министру образования и научных исследований, который, совместно с министром, ответственным за конкретную профессию (обычно министром экономики) решает, следует ли дать ход этой инициативе или нет. Как правило, министр образования и научных исследований запрашивает мнение ФИПП о том, соблюдаются ли критерии для признания новой профессии, приобретаемой путем обучения. Согласно этим критериям, установленным в 1974 году трехсторонним Федеральным комитетом по профессиональной подготовке, новую профессию, приобретаемую путем обучения, необходимо исследовать с трех точек зрения.

■ Что касается аспекта **рынка труда**, необходимо определить, есть ли:

- долгосрочный спрос на эту профессию на национальном рынке труда,
- потребность в начальной профессиональной подготовке по ней в широкой структуре профессий.

■ С **образовательной** точки зрения:

- эта программа обучения и образования должна давать широкую базовую профессиональную подготовку и избегать узкой специализации. К числу приобретаемых навыков должна относиться способность размышлять и действовать самостоятельно в ходе применения своих навыков и знаний,
- это обучение должно позволить молодому человеку принимать в дальнейшем участие в непрерывной профессиональной подготовке,
- а цели обучения должны быть достижимыми для средних учеников и средних компаний, осуществляющих подготовку.

■ С **системообразующей** точки зрения необходимо, чтобы:

- продолжительность профессиональной подготовки составляла от двух до трех лет,
- краткосрочные курсы и отдельные модули не могут рассматриваться в качестве таковой,
- новые профессии, приобретаемые путем обучения, должны быть достаточно независимыми.

ФИПП проверяет заявку на соответствие этим критериям и вносит предложение. Министерства консультируются с работодателями и союзами и принимают решения. Каждый из этих социальных партнеров имеет *де-факто* право на вето на введение какого-либо нового стандарта профессионального образования и обучения (признанной профессии, приобретаемой путем обучения). Поэтому с большинством инициатив работодатели и профсоюзы выступают совместно.

Если федеральное правительство принимает эту рекомендацию, решение начать пересмотр или разработку стандарта профессионального образования и обучения принимается совместно ответственными министрами. ФИПП предлагается приступить к осуществлению процедуры, принятой его трехсторонним правлением в 1978 году. Эта процедура имеет четыре четко определенные стадии, которые могут быть применены по мере необходимости.

1. *Стадия проведения научных исследований:* Если имеющихся данных недостаточно для того, чтобы ответить на вопросы, возникающие в ходе обсуждения критериев, выдвинутых в 1974 году, ФИПП или Институт рынка труда и профессиональных исследований, или другой научно-исследовательский институт, изучает эти вопросы и устанавливает факты.
2. *Стадия разработки профессиональных характеристик:* В ходе этой стадии различные аспекты стандарта рассматриваются совместно социальными партнерами и федеральным правительством, получая содействие от ФИПП. К числу этих аспектов относятся:
 - наименование профессии;
 - продолжительность обучения;
 - профессиональная область, к которой будет относиться эта профессия, или (если она относится не к одной профессиональной области, а принадлежит ко многим категориям) группа профессий, к которым она принадлежит, например, группа профессий, связанных с информационной технологией;
 - структура профессии, приобретаемой путем обучения, т.е. является ли она «моноструктурированной» профессией или профессией с различными квалификационными профилями; и
 - перечень типичных навыков или способностей (умений).

На этой стадии в процедуре принимают участие представители министров образования земель (Länder).

3. *Стадия разработки и согласования учебного плана:* На этой стадии в работу вступают эксперты. ФИПП предлагает работодателям и профсоюзам назначить своих экспертов, которые обычно работают в компаниях, осуществляющих обучение. Министрам образования земель (Länder) предлагается предоставить своих экспертов по составлению учебных планов для школ. ФИПП предоставляет специалистов по стандартам профессионального образования и обучения, отвечающих за данный проект. В их заседаниях часто принимают участие представители ответственных федеральных министерств. Подготавливаются и представляются на обсуждение несколько проектов стандарта. Работодатели, палаты и союзы пытаются достичь широкого согласия по новому стандарту профессионального образования и обучения, консультируясь со своими членами и предлагая комментарии и предложения. Наконец, ФИПП представляет проект, получивший одобрение социальных партнеров, ответственным федеральным министерствам. Эксперты школ передают свой проект учебного плана для профессиональных школ на одобрение совета региональных (Länder) министерств образования.
4. *Стадия выпуска и публикации стандарта:* Федеральное и земельные правительства одобряют новый стандарт профессионального образования и обучения и публикуют его совместно в Федеральной газете (Bundesanzeiger).

Цели разработки стандарта устанавливаются с учетом Закона о профессиональной подготовке (т.е. широкая базовая профессиональная подготовка), введенных в 1974 году критериев соответствия для признанных профессий, приобретаемых путем обучения, и для соответствующих навыков, способностей (умений) и знаний, необходимых для работы по этой профессии. Учебный план для обучающих компаний, являющийся частью этого стандарта, определяет продолжительность обучения и включает рекомендации относительно того, должно ли это обучение в основном ориентироваться на эффективное выполнение рабочих заданий или на приобретение функций квалифицированных работников в процессе работы. Он также определяет роль, которую квалифицированный работник должен играть в процессе работы, причем как индивидуально, так и в качестве члена коллектива («самостоятельное планирование, выполнение и контроль рабочего задания»). Учебные планы школ содержат описание основных технических и/или коммерческих/деловых знаний, подлежащих применению при выполнении заданий или функций на рабочем месте. Специализация работника осуществляется в дальнейшем, на этапе непрерывной подготовки и повышения квалификации, которое обычно начинается гораздо скорее после завершения базовой профессиональной подготовки, чем это принято считать.

Инновации и временные рамки установления стандартов профессионального образования и обучения

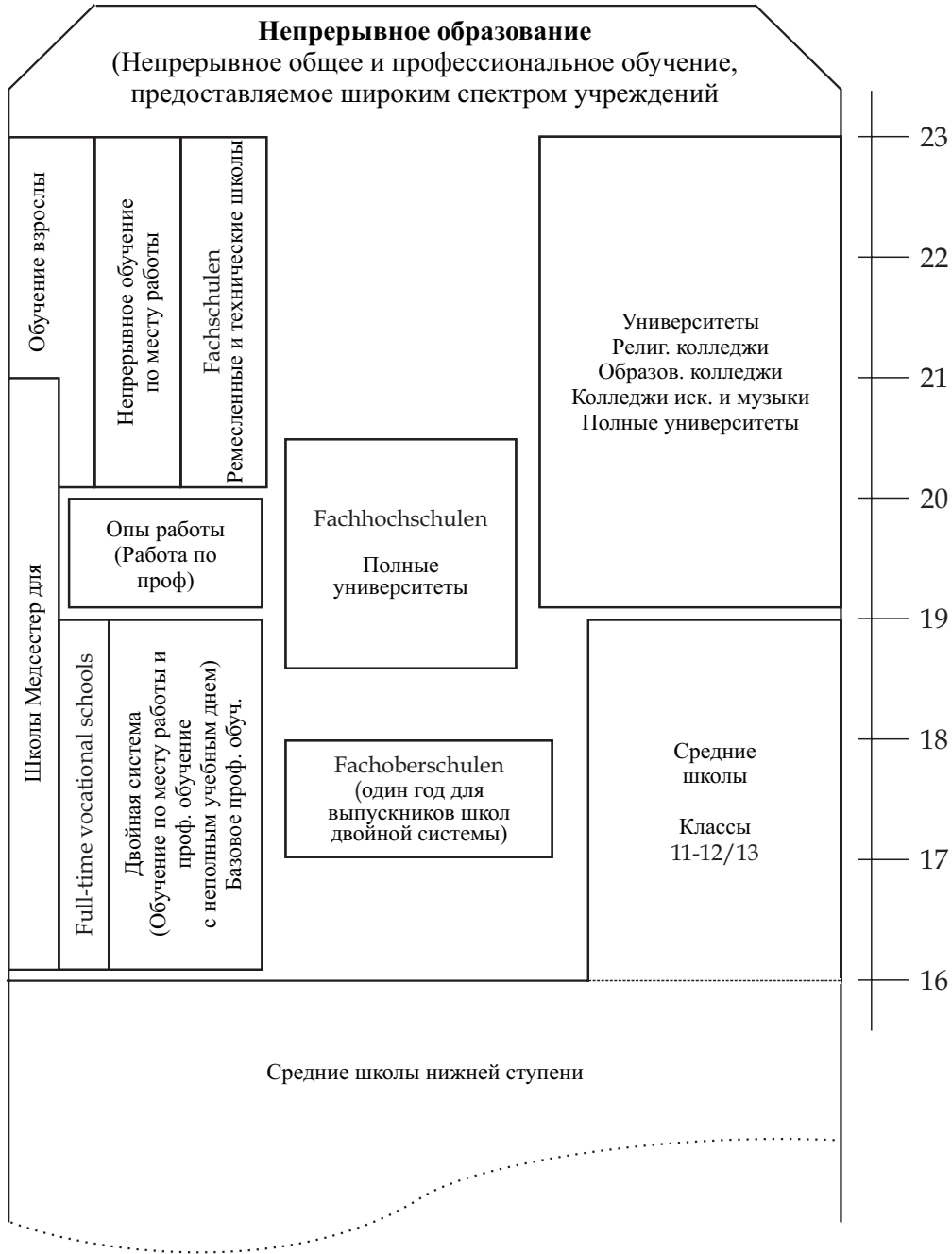
Каждая из вышеупомянутых стадий может быть сокращена или продлена по согласованию между социальными партнерами в зависимости от наличия данных, давления спроса на рынке труда и т.д. В стабильных экономических условиях пересмотр существующих профессий осуществляется гораздо чаще, чем разработка новых стандартов профессионального образования и обучения. Когда возникает необходимость в новых стандартах, заинтересованные стороны имеют больше времени на составление проектов на них.

В период с 1970-го по 1995 год было разработано примерно двенадцать новых стандартов профессионального образования и обучения: один для промышленности переработки пластмасс (1977); один по охране окружающей среды (1984); четыре в области электротехники/электронной техники (1986); и шесть в машиностроении (1986).

В среднем на разработку стандарта профессионального образования и обучения требуется два или три года, что слишком долго, по мнению компаний и политиков. С другой стороны, критики этих сроков признавали, что эти новые стандарты и примерно 200 стандартов, пересмотренных в течение последних 25 лет, были приняты без особых возражений со стороны обучающих компаний и профессиональных школ именно благодаря тесному сотрудничеству между практиками и исследователями, и интенсивных консультаций с ведущими специалистами в области образования и профессиональной подготовки.

Быстрые изменения, происходившие в экономике, начиная с конца 1980-х годов и, особенно, в начале 1990-х годов, главным образом в информационной технологии и технике связи (ИТТС), мультимедиа, микротехнологии и сфере обслуживания, привели к революционным изменениям процесса разработки стандартов в профессиональном образовании и обучении. Начиная с 1995 года, в вышеупомянутых отраслях промышленности было разработано приблизительно 30 новых стандартов профессионального образования и обучения. Большинство из них были разработаны менее чем за один год, в том числе четыре стандарта в области ИТТС и три в области мультимедиа.

Упрощенная базовая структура системы образования в Германии



4.3 НИДЕРЛАНДЫ ***Тис Паувелс (Ties Pauwels) и Аннеке Вестерхёйс (Anneke Westerhuis)***

4.3.1 Национальная система классификации профессиональных стандартов, применяемая в Нидерландах

Нидерландская квалификационная структура для профессиональной подготовки с 1996 года

В Нидерландах было предпринято много усилий и введено немало изменений для того, чтобы реформировать систему профессионального образования и обучения.

С 1 января 1996 года, в Нидерландах вступил в силу Wet Educatie Beroepsonderwijs (Закон “Об образовании и профессиональном образовании и обучении”). Этот Закон был необходим для того, чтобы связать различные формы образования и улучшить соотношение между спросом рынка труда и предложением образовательного сектора. В целях достижения этого в системе среднего образования и профессиональной подготовки была принята согласованная и прозрачная структура квалификаций.

Теперь эта квалификационная структура точно описывает, что должно обеспечивать образование, а образовательные учреждения сами определяют, как они будут достигать эти цели. Учреждения, предоставляющие образование и профессиональную подготовку, должны обеспечивать своих учащихся, - будь то молодые люди без опыта работы или те, кто уже работает, ищет работу, взрослые, иммигранты или лица с физическими или умственными недостатками, - индивидуальными решениями их образовательных проблем.

Органы, занимающиеся вопросами профессионального образования на национальном уровне, отвечают за разработку квалификационных показателей. *Квалификационные показатели - это описания минимума знаний, понимания, навыков и установок, необходимых для получения какой-либо квалификации.* Разработка квалификационных показателей является нелегкой задачей, так как они призваны показывать, какова должна быть квалификация мужчин и женщин для того, чтобы удовлетворять всем уровням спроса на рынке труда.

Поэтому национальные органы должны определять эти квалификационные показатели в тесном сотрудничестве с деловыми кругами и промышленностью. По окончании этого процесса эти показатели утверждаются министром образования.

Особенность нидерландской квалификационной структуры состоит в том, что социальные партнеры (центральные организации работодателей и наемных работников) должны признать эти профессиональные профили законными.

Профессиональный профиль - это описание наиболее важных и, несомненно, наиболее общих видов работ, выполняемых в определенной профессии.

На основе этих легитимизированных профессиональных профилей национальные органы образования разрабатывают квалификационные показатели, а, следовательно, и квалификации. Преимущество этой процедуры состоит в том, что она непосредственно вовлекает в разработку квалификационной структуры как представителей наемных работников, так и работодателей.

4.3.2 Система классификации уровней среднего профессионального образования

Недавно в Нидерландах начала использоваться новая система классификации уровней *средней профессиональной подготовки*. По этой классификации, называемой национальной квалификационной структурой, классифицируется итоговый уровень профессиональной подготовки. Требования к организации обучения, ведущего к этому итоговому уровню, не устанавливаются. Каждая школа свободна, в определенных пределах, организовать обучение любым способом, который она считает пригодным. Нидерландская квалификационная структура имеет четыре уровня.

Разработка действующего формата национальной квалификационной структуры потребовало выполнения большого объема работ рабочей группой, в которой приняли участие CIBB (теперь CINOP), некоторые национальные органы и COLO.

Деятельность нидерландской рабочей группы “Уровни классификации”

При разработке действующего ныне *формата национальной квалификационной структуры*, т.е. классификации и определений, используемых в нидерландской квалификационной структуре, были использованы описания SEDOC и четырех других уместных систем (ASF, NVQ, CBS и OC&W). Эти определения и проект квалификационной структуры были разработаны рабочей группой, в деятельности которой также приняли участие CIBB (теперь CINOP) и COLO. Эта рабочая группа приняла следующую процедуру разработки квалификационной структуры.

Этап 1 Изучение других (национальных и международных) систем классификации

Оно осуществлялось первоначально на основе пяти следующих критериев: независимость, ответственность, сложность, теоретические и практические уровни и переносимость.

Этап 2 Отбор критериев классификации

Из этих пяти первоначальных критериев были отобраны три следующих критерия: ответственность, сложность и переносимость.

Этап 3 Выработка определений критериев классификации

В этих определениях термин “*степень*” указывает на то, что затрагивается вопрос величины. Был выбран термин “*действия*”, поскольку его можно отнести к профессиональной практике (виды деятельности) и образованию (навыки).

Ответственность: степень, в которой профессиональные действия оказывают последствия на выполнение профессиональных действий другими.

Сложность: степень, в которой профессиональные действия основываются на стандартных процедурах.

Переносимость: степень, в которой профессиональные действия могут быть применены в других профессиональных ситуациях.

Этап 4 Составление шкалы для измерения каждого критерия классификации

Этап 5 Описание уровней квалификационной структуры

Уровень 1 (помощник): Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы. Эта работа состоит преимущественно из автоматизированных рутинных операций и, лишь в ограниченной степени, из стандартных процедур. Она требует использования навыков и знаний, имеющих отношение к этой работе.

Уровень 2 (профессиональный практический работник): Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы. Кроме того, он несет часть коллективной ответственности за работу, требующую сотрудничества с коллегами. Эта работа состоит из автоматизированных рутинных

операций и стандартных процедур. Она предусматривает использование профессиональных навыков и знаний.

Уровень 3 (специализированный практический работник): Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы и должен также нести ответственность за его (неиерархические) действия по отношению к коллегам. Кроме того, он несет и явную иерархическую ответственность: он контролирует и надзирает за применением автоматизированных рутинных операций и стандартных процедур. Его работа включает применение стандартных процедур и комбинирование их. Кроме того, он комбинирует или разрабатывает процедуры, необходимые для подготовки работы и осуществления надзора. Эта работа предусматривает, главным образом, использование профессиональных навыков и знаний.

Уровень 4 (руководитель среднего звена): Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы и должен также отвечать за свои действия по отношению к коллегам (неиерархические). Кроме того, он несет некоторую явную иерархическую ответственность, связанную с планированием и/или администрированием, и/или менеджментом, и/или разработкой всего производственного цикла. К тому же, он комбинирует или разрабатывает новые процедуры. Эта работа требует знаний и навыков специалиста и/или других знаний и навыков, независимых от конкретной профессии.

Уровень 5 (добавленный ради полноты, поскольку этот уровень не является компонентом этой квалификационной структуры, хотя обучение в системе высшей профессиональной подготовки соответствует этому уровню): Этот профессиональный практический работник отвечает за выполнение его собственной работы и несет ответственность перед коллегами (не в иерархическом плане) за его собственные действия. Эта работа может требовать как применения, так и комбинирования/разработки ограниченного числа сложных стандартных процедур (специализации). Она может также включать применение, комбинирование и разработку стандартных процедур для некоторых видов деятельности. Кроме того, этот профессиональный практический работник несет явную иерархическую ответственность, т.е. не ответственность в исполнительном плане, как например, при контроле и надзоре, а скорее ответственность в формальном, организационном плане. Эта работа требует специализированных знаний и навыков, независимых от конкретной профессии. Основное внимание уделяется разработке новых процедур, тактическим и стратегическим действиям и навыкам по разработке и осуществлению политики.

Образовательная и профессиональная ориентация в формате, используемом в настоящее время в Нидерландах

В формате, используемом в Нидерландах, и в объяснении Министерства образования, культуры и науки, утверждается, что классификация по уровням должна обеспечивать понимание различных **уровней профессиональной практики**.

Эта классификация должна выводиться из **профессиональных требований**, а не из (определенной) структуры профессиональной подготовки. Кроме того, Министерство также предлагает, чтобы она была увязана с 5-уровневой классификацией SEDOC. Однако классификация SEDOC и описание уровней SEDOC основаны на дифференцировании уровней обучения. Она является **классификацией, ориентированной на обучение**, и не нацелена на уровни профессиональной практики. В неявном виде предполагается, что некоторая иерархия уровней профессиональной подготовки отражает соответствующую иерархию профессиональной практики. Эта двусмысленность формата выражается в том, каким образом различные национальные органы профессионального образования работали с ним. С одной стороны, аспекты ответственности, сложности и переносимости обозначены как **“характеристики профессиональной ситуации”**, тогда как при указании их в квалификационной структуре, предпочтение часто отдается образовательному теоретическому подходу, особенно в

отношении аспекта сложности. Например, замечание о том, “что уровень можно классифицировать должным образом лишь тогда, когда в качестве источника информации могут использоваться документы об итоговых уровнях подготовки”, показывает, что эта классификация по уровням, очевидно, (более охотно) скорее увязывается с итоговыми образовательными уровнями знаний, чем с профессиональным положением.

Элементы в стандартах

Чтобы определить стандарты, использовались три элемента.

Первым из них является *ответственность*, которая в свою очередь подразделяется на три вида:

1. **индивидуальная ответственность за работу**, связанная с выполнением заданий на любом уровне;
2. **не иерархическая ответственность**, связанная с взаимной ответственностью между людьми, работающими на одном и том же иерархическом уровне; и
3. **иерархическая ответственность**, связанная с задачами контроля / надзора / менеджмента, в силу чего эти уровни отличаются с операционной точки зрения.

Второй элемент - это *сложность*, подразделяемая на:

1. **автоматизированные рутинные операции**, связанные с автоматически выполняемыми алгоритмами;
2. **применение стандартных процедур**, связанное с неавтоматическим применением алгоритмов;
3. **комбинирование стандартных процедур**, связанное с навыками решения проблем с помощью существующих процедур; и
4. **разработка новых процедур**, связанная с навыками решения проблем новыми способами и, возможно, с добавлением новых аспектов в содержание профессии.

Наконец, третий элемент - это *переносимость* различных типов навыков:

1. **навыки, связанные с рабочим местом**, касающиеся какой-либо части производственного цикла;
2. **навыки, связанные с профессией**, т.е. навыки, касающиеся технологии производства; и
3. **навыки, независимые от профессии**, т.е. применимые в нескольких профессиях/специальностях.

Типы используемых стандартов

Национальный консультативный комитет по профессиональному образованию и рынку труда (Advies Commissie Onderwijs Arbeidsmarkt - ASCOA) отвечает за то, чтобы квалификационные структуры всех отраслей промышленности составлялись в соответствии с принятым форматом. В 1997 году этот Комитет опубликовал свое заключение в представленном на обсуждение документе “*Разработка квалификационной структуры для среднего профессионального образования: текущая ситуация*”, основные выводы которого приведены ниже.

АСОА отметил существование различий между квалификационными структурами различных секторов экономики. Некоторые квалификационные структуры скорее являются **учебными структурами**. Можно выделить два подхода: в некоторых секторах внимание уделяется преимущественно профессиональным квалификациям, а в других секторах - (финансируемой правительством) профессиональной подготовке. Это различие в подходе выражается тремя способами:

- использование различных принципов классификации для подразделения квалификаций на фрагментарные квалификации;

- изменение степени, в которой структура квалификаций детализируется независимо от процесса обучения; и
- существование различий в значении, придаваемом - в квалификационной структуре - традиционно финансируемым программам начального профессионального образования (Примечание: Программы профессиональной подготовки, не являющиеся частью программ начальной (т.е. финансируемой правительством) профессиональной подготовки, могут также иметь свои квалификации и квалификационную структуру).

Классификации профессий, используемые в квалификационной (классификационной) структуре

Хотя включение какой-либо классификации профессий не обязательно, такие классификации можно кое-где встретить. Качество классификации профессий, используемой различными национальными органами профессионального образования, часто бывает довольно низким. В большинстве случаев, делается ссылка на отчет об анализе профессии. По-видимому, национальные органы, ведающие профессиональным образованием, полагают, что подтверждающая функция квалификационной структуры важнее коммуникативной функции.

Большинство национальных органов использует довольно формальные аргументы для оправдания уровней присваиваемых квалификаций. Характерной для такого подхода является тенденция описывать уровни в терминах, почти буквально взятых из формата, установленного для квалификационной структуры. В случае отраслевого подхода этот аргумент основывается на общей картине профессиональной практики и месте в ней профессионального практического работника, что, как утверждают, придает некоторый смысл классификации рассматриваемой профессии.

Имеющиеся старые и новые программы профессиональной подготовки

При более подробном рассмотрении этой новой квалификационной структуры становится ясно, что имеется *практически линейная связь между этим предполагаемым уровнем обучения в старых учебных программах*, которые все еще предлагаются, и разработанным уровнем (новых) квалификаций. Другими словами, старые программы начальной, средней и после средней профессиональной подготовки через систему ученичества заложены соответственно в квалификационные уровни 2, 3 и 4. Программы после средней профессиональной подготовки классифицируются главным образом как подготовка специалистов (уровень 4). Старые четырехгодичные курсы средней профессиональной подготовки почти все связываются с квалификацией уровня 4. Это означает, что при разработке этой квалификационной структуры главную роль играло умение преобразовывать “старые” программы обучения в имеющиеся “новые”. Это было именно преобразование, а не реорганизация учебных программ по этим четырем уровням.

Итоговые уровни подготовки, ориентированные на профессию

Способ, которым национальные органы профессионального образования внедрили квалификационную структуру в практику с точки зрения итоговых уровней подготовки, меняется. Итоговые уровни подготовки (полученные знания, навыки и установки) должны находить свое отражение в квалификационной структуре. Способ, с помощью которого определяются итоговые уровни подготовки, можно использовать также для признания квалификаций, полученных в другом месте, включая те из них, которые приобретены через опыт, являющийся чем-то желательным согласно формату квалификационной структуры. Этот способ внедрения этой структуры подразумевает, что “условные цели” или структура, основанная на учебных предметах, не имеют отношения к квалификационной структуре. Однако некоторые национальные органы профессионального образования действовали иначе и, делая так, показали, что они мыслят, прежде всего, в терминах учебных курсов и гораздо меньше в терминах квалификаций.

Предупреждение предвзятости и дискриминации

Двусмысленность этого формата отражается в том, как работали с ним различные национальные органы. С одной стороны, аспекты ответственности, сложности и переносимости призваны служить **“характеристиками профессиональной ситуации”**, с другой стороны, при указании их в квалификационной структуре предпочтение часто отдается образовательному академическому подходу, особенно, что касается аспекта сложности.

Например, замечание о том, *“что уровень можно классифицировать должным образом лишь тогда, когда в качестве источника информации имеются документы об итоговых уровнях подготовки”*, показывает, что эта классификация по уровням, очевидно, более охотно соотносится с итоговыми уровнями знаний, полученными в ходе учебы, чем с профессиональным положением.

“Правила игры” классификационных уровней тоже кажутся неясными. Оценка на основе этих трех критериев приводит к путанице. Например, не всегда возможно, чтобы высокая степень сложности предполагала и существование более низких степеней сложности. Этим объясняется путаница, которая возникает, когда какая-нибудь квалификация оценивается как наличие нескольких степеней сложности (или ответственности или переносимости) и поэтому *“не соответствует должным образом ни одному уровню”*.

Мы считаем также, что терминология не используется тем же образом, что и в этом формате. Пользователи не привыкли описывать аспекты профессионального положения такими терминами, как *“автоматизированные рутинные операции”* или *“стандартные процедуры”*. Они говорят о работе, которую кто-то выполняет, и об условиях этой работы, т.е. о чем-то, что не охвачено классификацией уровней. Они полагают, что именно контекст (условия) и, в частности, место, в котором кто-то работает, определяет сложность (часто используемую в качестве синонима термина *“уровень”*) профессии.

Применение этой модели ведет к целевым дискуссиям об основных видах профессиональной практики и определении (назывании) уровней (например, о толковании отдельных терминов, которые, будучи лишь в ограниченной мере признаны работниками, оказываются (являются) менее пригодными для использования).

4.3.3 *Определение системы классификации*

Описание системы квалификации

Согласно новой образовательной модели обучаемые покидают школу тогда, когда они достигли некоторого уровня квалификации. Если они закончили программу успешно, им выдается диплом.

Однако это вовсе не означает, что те, кто бросает школу, покидает ее ни с чем. Уровень квалификации составляется из частичных квалификаций, и по каждой из них обучаемый получает сертификат.

“Стартовая (Начальная) квалификация”, т.е. минимальная квалификация, которой должен овладеть каждый обучаемый, относится ко второму уровню квалификационной структуры (т.е. таковой квалифицированного рабочего). На этом уровне главное состоит в том, чтобы приобрести навыки, необходимые для того, чтобы выполнять довольно сложные рутинные операции и стандартные процедуры. Ответственность ограничивается описанием конкретной работы.

Первый уровень (помощник) является новым элементом этой квалификационной структуры. Он был создан для того, чтобы позволить обучаемым, неспособным приобрести стартовую квалификацию, выйти на рынок труда с каким-нибудь дипломом. Торговле и промышленности нужны квалифицированные работники этого уровня. По сравнению с квалифицированным работником,

помощник будет выполнять менее сложную работу, которая, как правило, не будет требовать от него столь же быстрого действия или соображения.

Достигнув уровня три (профессионал), выпускники способны не только выполнять должностные инструкции. Профессионал отвечает за свою работу перед коллегами, а также осуществляет контроль и надзор за тем, как другие работники выполняют стандартные процедуры. Профессионал должен быть способен также разработать процедуры, связанные с планированием и контролем производства.

Четвертый уровень (руководитель среднего звена или специалист) требует владения нестандартными навыками, например, способностью действовать тактически и стратегически. Руководитель среднего звена или специалист должен нести явную иерархическую ответственность, но не в плане практической работы (такой, как контроль и надзор), а скорее в формальном, организационном плане. Другая часть его задачи состоит в том, чтобы разрабатывать новые процедуры.

Способы получения образования

Программы в рамках этой квалификационной структуры предусматривают получение образования двумя разными способами:

- профессиональная подготовка, в которой практическое обучение составляет 20-60%; и
- ученическая подготовка, в которой практическое профессиональное обучение составляет более 60%.

Профессиональная подготовка очень схожа со средним профессиональным образованием старшей ступени, тогда как ученическая подготовка сопоставима с системой ученичества. Различие между этими двумя путями состоит в разной степени приближения к главной политической цели: обеспечить большее соответствие между образованием и рынком труда.

В настоящее время существует лишь одна система классификации профессионального образования. Однако, подобно профессиональному образованию, обучение взрослых тоже должно иметь свою собственную квалификационную структуру.

В отличие от профессионального образования, обучение взрослых не занимается квалификацией учащихся для какой-либо определенной профессии. Его цель состоит в том, чтобы обеспечить (установить) прочную связь с профессиональным (профессионально-техническим) и средним образованием. Не менее важно и то, что при этом обучаемых учат тому, как нужно правильно “функционировать” в обществе (уверенность в своих силах). Начиная с 1 января 1997 года, существует четыре различных типа программ:

- среднее общее обучение взрослых (*vavo, mavo, havo, vwo*);
- программы, уделяющие основное внимание развитию общих личных и социальных навыков;
- нидерландский язык в качестве второго языка (*nt2*); и
- программы, призванные развивать чувство уверенности в своих силах.

(См. Приложение 1 - Схема квалификационной структуры для обучения взрослых)

Процедуры разработки стандартов

Нидерландский *формат для национальной квалификационной структуры* основан на описаниях SEDOC и четырех других релевантных системах (ASF, NVQ, CBS и OC&W). Определения и проект квалификационной структуры были разработаны рабочей группой, членами которой были также представители CIBB (теперь CINOP) и COLO.

Согласованные процедуры и вовлеченные организации/люди

Начиная с августа 1997 года, все программы профессиональной подготовки должны вести к итоговым уровням подготовки, достигаемым в порядке, установленном в этом формате. Всем подсистемам среднего профессионального образования было предложено в обязательном порядке разработать квалификационную структуру, используя критерии, уже упомянутые выше, и определить итоговые уровни подготовки по каждому из четырех уровней. Очевидно, что на каждом уровне квалификации можно различить несколько квалификаций (“профессиональная подготовка”). Каждая отрасль промышленности имеет какую-нибудь Национальную организацию, проделавшую эту работу.

В области профессионального образования имеются несколько активных заинтересованных сторон, которые совместно определяют, контролируют и гарантируют качество образования.

Шесть из этих сторон играют важную роль в области обучения взрослого населения и профессионального образования.

Составляя квалификационную структуру для своих отраслей, национальные органы привлекают к участию в этой работе представителей промышленности, отраслевых и “зонтичных” организаций, а также Комиссий по образованию и промышленности (Commissies Onderwijs Bedrijfsleven - COB).

Однако риск вовлечения в работу какой-либо COB состоит в том, что эти комиссии часто рассматривают этот материал с образовательной точки зрения, что не исключает некоторый риск предвзятости. Важна роль этих социальных партнеров и представителей деловых кругов в определении уровня квалификации. Иногда представителям школ тоже предлагается поделиться своими идеями.

Перечень действующих лиц (заинтересованных сторон) профессионального образования и обучения взрослых приводится ниже.

Образовательные учреждения предоставляют образовательные программы

Образовательными учреждениями в области профессионально-технической подготовки и обучения взрослых являются ROCs и AOCs. Задача ROCs состоит в том, чтобы предлагать полный набор программ по профессионально-технической подготовке и обучению взрослых: неформальное образование для молодых людей; базовое обучение взрослых; среднее общее образование взрослых; ученическую подготовку и среднее профессиональное образование верхней ступени в, по крайней мере, трех секторах образования. В большинстве случаев образовательные учреждения будут выполнять свои задачи на различных местных уровнях. AOCs или сельскохозяйственные учебные центры также предоставляют возможность получения допрофессионального образования и среднего профессионально-технического образования верхней ступени.

LOBs отвечают за практическую профессиональную подготовку.

LOBs - это совместные национальные органы по профессиональному образованию, учрежденные какой-либо отраслью промышленности, группой отраслей промышленности или профессиональной группой. Помимо приблизительно 20 LOBs, находящихся в ведении Министерства образования, культуры и науки, сельскохозяйственный сектор имеет один LOB, которым ведает Министерство сельского хозяйства, окружающей среды и рыболовства. Эти LOBs отвечают за практическую профессиональную подготовку. Правление LOB состоит из представителей работодателей, наемных работников и образовательных учреждений. Каждый LOB имеет Комиссию по образованию, торговле и промышленности (COB).

LOBs имеют следующие задачи:

- разрабатывать выпускные квалификации (что на практике должны уметь делать обучаемые по достижении различных уровней квалификации) в рамках квалификационной структуры для профессионального образования (которая описывает цели образования);
- гарантировать, чтобы в торговле и промышленности имелось достаточное число вакантных учебных мест; и
- выбирать учебные места для программ профессиональной подготовки и поощрять повышение качества этих мест.

Задачи COVs состоят в том, чтобы предлагать выпускные квалификации для каждой программы профессиональной подготовки и подразделять их на частичные квалификации в рамках квалификационной структуры.

Органы местного самоуправления отвечают за обучение взрослых.

Местные власти несут ответственность за фактическое выполнение положений об обучении взрослых Закона о профессиональной подготовке. Министерство образования, культуры и науки должно оказывать им общую поддержку. В качестве администратора, местный орган власти получает бюджет на обучение взрослых в виде специальной субсидии. ROC отвечает за предоставление программ обучения взрослых. Местные власти заключают контракты с образовательными учреждениями, в которых определяется (которые составляют) программы обучения, подлежащие применению, число обучаемых, специальные целевые группы, продолжительность обучения и объем финансовых средств, которые должны быть предоставлены им.

Торговля и промышленность играют роль координатора между системой образования и рынком труда.

Программы обучения должны хорошо соответствовать потребностям рынка труда. Торговля и промышленность влияют на содержание этих программ через квалификационную структуру. Именно поэтому предприятия имеют своих представителей в правлениях LOBs. Кроме того, торговля и промышленность вносят свой вклад в профессиональную подготовку, создавая места для практического профессионального обучения и участвуя в правлениях ROC.

Министерства (Министерство образования, культуры и науки и Министерство сельского хозяйства, окружающей среды и рыболовства) **отвечают за качество, доступность и финансирование.**

Эти министерства определяют выпускные квалификации для различных программ, финансовую помощь государства ROCs и AOCs по программам профессионально-технической подготовки и финансовую помощь государства местному органу власти на организацию обучения взрослых.

Инициативы по обновлению стандартов

Закон об образовании и профессиональной подготовке служит основой для саморегулирующейся системы, в которой различным заинтересованным сторонам отводятся определенные роли в области образования. Одним из важных элементов этой системы является ориентированная на результат схема финансирования, которая начнет применяться лишь в 2000 году.

Другим новшеством является развитие системы обеспечения качества. Образовательные учреждения делают первые шаги по ее внедрению: они уже занимаются улучшением качества и один раз в два года отчитываются за прогресс в этой области в докладе об обеспечении качества. Этот доклад является их публичным отчетом о том, какими методами они пытались достичь желательного уровня качества. Они должны также описать, в какой мере они учли в своей работе результаты предыдущих проверок качества и какие усовершенствования они ввели или планируют ввести.

Еще одним элементом системы обеспечения качества является новый метод внешнего (стороннего) гарантирования качества, т.е. через внешнюю систему экзаменов. Как только обучаемый получил 51 % необходимых частичных квалификаций (наименьшая возможная часть), требуемых для продолжения учебы до получения полного диплома, его экзамены будут приниматься каким-либо агентством, не имеющим отношения к образовательному учреждению, или под его покровительством. Это “экзаменационное учреждение” не должно быть связано с учреждением, обеспечивающим обучение. Оно должно также быть способно доказать свой уровень качества путем его оценки независимыми экспертами. Эти экзаменационные учреждения должны фигурировать в Центральном реестре курсов профессиональной подготовки.

Санкции и надзор

Если образовательное учреждение не удовлетворяет соответствующим критериям качества обучения, оно должно по своей собственной инициативе принять меры к тому, чтобы исправить это положение. Если будет неоднократно доказано, что учреждение не отвечает этим критериям, то оба вышеупомянутых министерства направят ему официальное предупреждение. Если и после этого не обнаруживается никаких признаков улучшения положения, это учреждение может потерять право на получение финансирования и больше не будет считаться правомочным выдавать признаваемые дипломы.

За общий надзор отвечают Инспекция образования и Инспекция сельскохозяйственного образования. Как и в высшем образовании, работа этих инспекций ограничивается общим контролем над тем, каким образом образовательные учреждения гарантируют обеспечение качества. В случае необходимости эти инспекции могут поручить какому-нибудь комитету внешних экспертов провести исследование и представить второе мнение.

Многочисленность сторон, вовлеченных в работу, должна гарантировать, что цели, изложенные в Законе об образовании и профессиональной подготовки, действительно достигаются. Хотя государство продолжает отвечать за обеспечение четкой структуры для обучения взрослых и профессиональной подготовки и за способ их финансирования, оно намерено также сделать так, чтобы тем, кто осуществляет политику в этой области, была предоставлена полная свобода действий, которая им необходима. Ведь именно от них зависит подготовка большого числа выпускников с приемлемыми уровнями квалификации.

Для начала этот подход предусматривает, чтобы вовлеченные стороны тесно согласовывали свои задачи и обязанности. В профессиональном образовании это означает, прежде всего, координацию действий между образовательными учреждениями и LOBs.

В обучении взрослых главная роль отводится местным властям. Со своей стороны, государство должно ограничить свою роль преимущественно обеспечением финансирования, в дополнение к контролю условий, например, в отношении обеспечения качества обучения и контрактов на обучение. В этой связи, большее внимание, чем прежде, должно уделяться вопросам эффективности.

В будущем объем финансирования профессионального образования будет зависеть от численности учащихся и их эффективности с точки зрения числа полученных дипломов. Образовательные учреждения, имеющие низкий набор учащихся, получают специальное дополнительное финансирование. Цель этой системы состоит в том, чтобы увеличить процент успешно закончивших обучение и предупредить отсев учащихся. Будут поощряться усилия образовательных учреждений, направленные на то, чтобы как можно рентабельнее и эффективнее вести учащихся к получению полного диплома об окончании учебы. Эта новая модель финансирования вступит в силу с 1 января 2000 года. До этой даты профессиональное образование будет получать стабильный бюджет.

Применение фиксированных и официальных сроков действия стандартов

Одним из компонентов системы профессиональных квалификаций, срок действия которой устанавливается официально (в Законе об образовании и профессиональной подготовке), является профессиональный профиль. Эти профили, одобряемые социальными партнерами, подлежат пересмотру, по крайней мере, каждые пять лет.

Это означает, что классификация профессий является отправной точкой этой системы, а профессиональный профиль ее основанием. Число баллов, даваемое по трем критериям, а именно ответственности, сложности и переносимости, является определяющим фактором при классификации профессиональных уровней.

(Независимый) Консультативный комитет по образованию и рынку труда (АСОА), учрежденный Министерством образования, установил пятилетний срок. К числу других задач этого Комитета относятся:

- пересмотр эффективности профессионального образования; и
- оценка, представление, установление и изменение итоговых уровней подготовки.

Приложение 1

Квалификационная структура для обучения взрослых



Источник: OC&W

Эти схемы, имеющие отношение к первому типу программы (*vavo*), в рамках которой обучаемые могут получить полную или частичную *tavo*-, *havo*- или *vvo*- квалификацию, являются теми же самыми, что и схемы, установленные в Законе о среднем образовании (*wvo*). Три другие типа программ включены в Закон об образовании и профессиональной подготовке. В конечном счете, они будут обеспечиваться на нескольких различных уровнях.

Практическая профессиональная подготовка (BPV)

Важно, чтобы широкая программа профессиональной подготовки предусматривала получение некоторого практического умения и опыта. Поэтому большое внимание в Законе об образовании и профессиональной подготовке уделяется усилению практических элементов программ профессиональной подготовки.

Существенная часть учебного плана по каждой программе профессиональной подготовки должна отводиться практической профессиональной подготовке, минимальный объем которой составляет 20 % этого плана. Ни один участник подготовки не имеет право получить какой-либо диплом, не закончив сначала этот элемент программы. В конечном счете, количество времени, отводимого на практическую профессиональную подготовку по каждой программе, будет определяться LOBs и указываться в выпускных квалификациях.

Регистрация, Центральный реестр

Все программы, относящиеся к квалификационной структуре, будут включены в Центральный реестр курсов профессиональной подготовки (CREBO).

Этот реестр будет содержать сведения о том, какие учреждения обеспечивают обучение по тем или иным программам, каковы выпускные квалификации выпускников, как организована практическая профессиональная подготовка, и какие частичные квалификации подлежат сторонней проверке.

Этот реестр содержит также сведения о том, какие программы финансируются государством и какие экзаменационные учреждения имеют право осуществлять “внешнюю оценку” экзаменов.

Центральный реестр курсов профессиональной подготовки позволит легко находить сведения о том, какие курсы профессионального образования существуют и как эти программы вписываются в квалификационную структуру. Этот список будет составляться ежегодно Министерством образования, культуры и науки и Министерством сельского хозяйства, окружающей среды и рыболовства и применяться в течение очередного учебного года. Учреждения должны предоставлять сведения о своих программах не позднее 1 октября. Тем временем LOBs могут информировать о структуре классификации в рамках этого реестра.

Программы с негосударственным финансированием (частные учреждения)

Одно из новаторских положений Закона об образовании и профессиональной подготовке касается образовательных учреждений, неправомочных получать государственное финансирование (т.е. частные учреждения). Они тоже смогут включать свои программы в систему, описанную в новом законе, на тех же условиях, что и учреждения, финансируемые государством. Помимо прочего это означает, что программы средней профессиональной подготовки могут теперь предоставляться как государственными, так и частными образовательными учреждениями. В квалификационную структуру можно будет включать программы, которые вообще не получают никакой финансовой помощи от государства. Учреждения, финансируемые государством, и частные образовательные учреждения, желающие предлагать какую-либо программу, взятую из квалификационной структуры, должны удовлетворять одним и тем же критериям. Например, и те и другие должны соблюдать правила в отношении сообщения сведений в Центральный реестр курсов профессиональной подготовки, обеспечения качества, обучения и защиты потребителя. Таким образом, будет создана система, в которой учреждения, финансируемые государством, и частные учреждения могут участвовать на равных правах и, следовательно, до некоторой степени конкурировать друг с другом.

Включение образования с негосударственным финансированием в Закон об образовании и профессиональной подготовке затрагивает важный аспект: частные учреждения предоставляют более половины всех предлагаемых учебных курсов в среднем профессиональном образовании. Для их студентов будет особенно важно знать, что программа, на которую они записались, надежно связана с национальной квалификационной структурой.

Приложение 2

Сходства и различия между нидерландской системой и европейской 5-уровневой структурой

Как было упомянуто выше, при разработке текущего Нидерландского Формата для Национальной квалификационной структуры, использовались описания SEDOC (а также таковые других релевантных систем). На рис. 17 приведена система SEDOC в сравнении с нидерландской 5-уровневой структурой.

SEDOC	НИДЕРЛАНДСКАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ СТРУКТУРА
<p>Уровень 1: Обучение, дающее доступ к этому уровню: обязательное образование и допрофессиональное обучение.</p> <p>Это обучение осуществляется либо в каком-либо образовательном учреждении, в рамках факультативных программ обучения, либо по месту работы в какой-либо компании. Требуемый объем теоретических знаний и практических навыков весьма ограничен. Эта квалификация, <i>предназначенная для выполнения довольно простой работы</i>, может быть получена довольно легко.</p>	<p>Уровень 1 (помощник)</p> <p>Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы. Эта работа состоит преимущественно из автоматизированных рутинных операций и, лишь в ограниченной степени, из стандартных процедур. Она требует использования навыков и знаний, имеющих отношение к этой работе.</p>
<p>Уровень 2: Обучение, дающее доступ к этому уровню: обязательное образование и профессиональная подготовка (включая дуальное обучение, например, по схемам ученичества).</p> <p>Этот уровень позволяет получить <i>полную квалификацию</i> по четко определенному виду деятельности, предусматривающему использование соответствующих инструментов и методов. Эта деятельность состоит преимущественно из <i>практической работы, которая может быть выполнена самостоятельно</i> в рамках применения изученных методов.</p>	<p>Уровень 2 (профессиональный практический работник)</p> <p>Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы. Кроме того, он несет часть коллективной ответственности за работу, требующую сотрудничества с коллегами. Эта работа состоит из автоматизированных рутинных операций и стандартных процедур. Она предусматривает использование профессиональных навыков и знаний.</p>
<p>Уровень 3: Обучение, которое дает доступ к этому уровню: обязательное образование и/или профессиональная подготовка и дополнительное техническое обучение или техническая профессиональная подготовка или другая профессиональная подготовка среднего уровня.</p> <p>Это обучение подразумевает получение <i>более глубоких теоретических знаний</i>, чем на предыдущем уровне. Этот уровень включает главным образом практическую работу, которую можно выполнять самостоятельно и/или включает другие обязанности типа, такие как <i>руководство и координация</i>.</p>	<p>Уровень 3 (специализированный практический работник)</p> <p>Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы и должен также нести ответственность за его (неиерархические) действия по отношению к коллегам. Кроме того, он несет явную иерархическую ответственность: он контролирует и надзирает за применением автоматизированных рутинных операций и стандартных процедур. Его работа включает применение стандартных процедур и комбинирование их. Кроме того, он комбинирует или разрабатывает процедуры, необходимые для подготовки работы и осуществления надзора. Эта работа предусматривает, главным образом, использование профессиональных навыков и знаний.</p>

SEDOC	НИДЕРЛАНДСКАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ СТРУКТУРА
<p>Уровень 4: Обучение, дающее доступ к этому уровню: среднее профессиональное образование (общее или профессиональное обучение) и послесредняя техническая подготовка.</p> <p>Речь идет о технической подготовке более высокого уровня, получаемой в образовательных учреждениях или в других местах. Квалификация, приобретенная в результате такой подготовки, включает знания и <i>навыки</i> более высокого уровня, но, в общем, не требует знания научных принципов в соответствующих различных областях работы. Эти знания и навыки позволяют, в частности, <i>нести ответственность за планирование и/или надзор, и/или управление</i> самостоятельным или независимым образом.</p>	<p>Уровень 4 (руководитель среднего звена)</p> <p>Этот работник отвечает за выполнение его собственной работы и должен также отвечать за его действия по отношению к коллегам. Кроме того, он несет некоторую явную иерархическую ответственность, связанную с планированием и/или администрированием, и/или менеджментом, и/или разработкой всего производственного цикла. К тому же, он комбинирует или разрабатывает новые процедуры. Эта работа требует знаний и навыков специалиста и/или других знаний и навыков, независимых от конкретной профессии.</p>
<p>Уровень 5: Подготовка, дающая доступ к этому уровню: среднее образование (общая профессиональная подготовка) и полное высшее образование.</p> <p>Тот, кто получил такую подготовку, способен осуществлять профессиональную деятельность в качестве служащего или <i>заниматься собственным бизнесом и имеет полную научную подготовку</i>, необходимую для данной профессии. Квалификации, требуемые для выполнения какой-либо профессиональной деятельности, могут быть комплексными на этих различных уровнях.</p>	<p>Уровень 5</p> <p>Этот профессиональный практический работник отвечает за выполнение его собственной работы и несет ответственность перед коллегами (не в иерархическом плане) за его собственные действия. Эта работа может требовать как применения, так и комбинирования / разработки ограниченного числа сложных стандартных процедур (специализации). Она может также включать применение, комбинирование и разработку стандартных процедур для некоторых видов деятельности. Кроме того, этот профессиональный практический работник несет явную иерархическую ответственность, т.е. не ответственность в исполнительном плане, как например, при контроле и надзоре, а скорее ответственность в формальном, организационном плане. Эта работа требует специализированных знаний и навыков, независимых от конкретной профессии. Основное внимание уделяется разработке новых процедур, тактическим и стратегическим действиям и навыкам по разработке и осуществлению политики.</p>

4.4 ВЕЛИКОБРИТАНИЯ: Боб Мэнсфилд

Профессиональное образование и обучение в Великобритании основано на применении национальных профессиональных стандартов, используемых при разработке национальных профессиональных квалификаций. Национальный профессиональный стандарт - это описание **стандарта эффективности**, ожидаемой от работника в ходе его работы по найму и часто называемой **результатом**. Национальная профессиональная квалификация - это описание **доказательств**, которые кандидат должен собрать, чтобы продемонстрировать, что он может достигать стандарта эффективности, определенного национальным профессиональным стандартом.

Национальные профессиональные стандарты определяют то, что должно быть достигнуто, а не то, что должно быть изучено. Национальная профессиональная квалификация сравнима с экзаменационным требованием в том отношении, что она точно определяет, как будут оцениваться эти национальные профессиональные стандарты.

Национальные профессиональные квалификации основываются на оценке. Национальная профессиональная квалификация содержит ряд критериев оценки, которые описывают, чего должен достигнуть кандидат и свидетельства, призванные показать, что он обладает компетентностью. Национальная профессиональная квалификация не содержит указания или требования использовать какой-либо конкретный процесс обучения. Фактически не разрешается, чтобы основой какой-либо национальной профессиональной квалификации служил какой-нибудь курс обучения. Для достижения национальной профессиональной квалификации кандидаты должны овладеть знаниями и навыками, а где и как они учатся и сколько времени им потребуется на эту учебу, в описании национальной профессиональной квалификации не указывается.

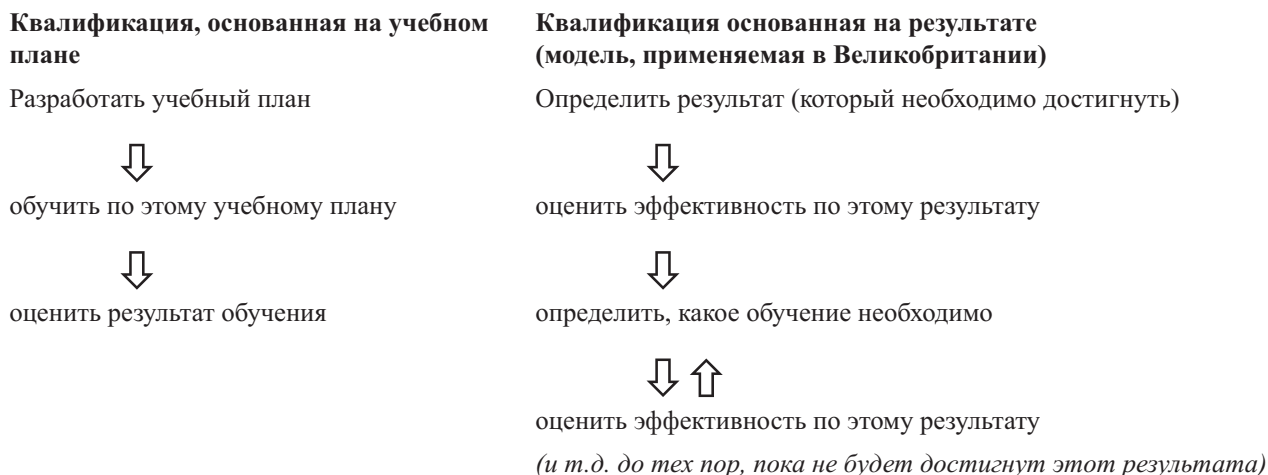
Поэтому правила и методы обеспечения качества для национальных профессиональных квалификаций касаются, прежде всего, процесса оценки, а не процесса обучения.

Этот подход отличается от многих других систем, используемых в государствах ЕС. Большинство других систем профессионального образования и обучения основываются на выполнении определенного учебного плана, в котором точно указано, что и как должно быть изучено и как будут оцениваться результаты учебы. Эти две системы, а именно система, основанная на учебном плане, и система, основанная на оценке результатов, поясняются нижеприведенной схемой.

Национальные профессиональные квалификации являются частью национальной структуры профессиональных квалификаций, признанных правительством и регулируемых правительственным агентством, а именно Управлением по квалификациям и учебным планам (QCA)¹⁷. Иные структуры применяются в Шотландии, где имеется Шотландское управление по квалификациям (SQA) и шотландские профессиональные квалификации (SVQs). Имея различные названия, национальные профессиональные квалификации и шотландские профессиональные квалификации разрабатываются и вводятся в действие одним и тем же образом.

17 Управление по квалификациям и учебным планам (QCA) было создано в 1997 году путем объединения Национального совета по профессиональным квалификациям (NCVQ) и Управления по школьным учебным планам и оценке (SCAA). NCVQ был создан в 1986 году для разработки структуры национальных профессиональных квалификаций (NVQs). SCAA ведало общеобразовательными учебными планами в системе среднего образования. Теперь QCA выполняет обе эти функции.

Рисунок 18 *Квалификации, основанные на учебном плане, и квалификации, основанные на результате*



В Великобритании еще имеется немало профессиональных квалификаций, не являющихся национальными. Их могут разрабатывать квалификационные органы, ассоциации работодателей, колледжи повышения квалификации и колледжи, дающие высшее образование, или профессиональные органы. Их работа не регламентируется правительством, но, если они удовлетворяют некоторым критериям, правительство может предоставлять финансирование для студентов.

Разработка национальных профессиональных квалификаций началась в 1986 году с учреждения Национального совета по профессиональным квалификациям и осуществления Национальной программы по стандартизации. Национальная программа по стандартизации осуществлялась Министерством по вопросам занятости, поощрявшем работодателей создавать “Инициативные органы” по установлению стандартов на профессии, позднее преобразованных в национальные профессиональные квалификации.

Методология раз(под)готовки стандартов разрабатывалась в 1988-1991 годах Департаментом образования и занятости. Эта методология подверглась ряду изменений, и ее самый последний вариант был опубликован Управлением по квалификациям и учебным планам в апреле 1998 года. В 1998 году Управление по квалификациям и учебным планам взяло на себя ответственность за управление и финансирование разработки национальных профессиональных стандартов.

На настоящее время имеются 927 различных национальных профессиональных квалификаций, распределенных по пяти уровням в одиннадцати профессиональных областях. Управление по квалификациям и учебным планам объявило о 2-миллионном присвоении национальной профессиональной квалификации в сентябре 1998 года.

4.4.1 *Организации, участвующие в работе сектора профессионального образования и обучения Великобритании*

Департамент образования и занятости

Департамент образования и занятости - это министерство, ответственное за профессиональное образование и обучение. Оно обеспечивает финансирование Управления по квалификациям и учебным планам, чтобы оно могло выполнять свои обязанности, и национальных организаций по

профессиональному обучению, чтобы поддерживать дальнейшую разработку национальных профессиональных стандартов и национальных профессиональных квалификаций. Финансирование, предоставляемое национальным организациям по профессиональной подготовке, должно быть согласовано с финансированием и другой поддержкой, предоставляемой организациями профессионального сектора.

Управление по квалификациям и учебным планам (QCA)

Будучи учреждением Департамента образования и занятости, Управление по квалификациям и учебным планам является общественным органом, отчитывающимся перед министром и министром образования и занятости, но не является частью государственного аппарата. Деятельность QCA финансируется Департаментом образования и занятости. QCA осуществляет аккредитацию квалификационных органов, которым разрешается предлагать NVQs, устанавливает критерии для признания NVQs и признает NVQs, представленные квалификационными органами. Управление по квалификациям и учебным планам не присваивает квалификации, оно является регулирующим органом, устанавливающим критерии обеспечения качества. QCA отвечает также за разработку национальной структуры профессиональных квалификаций и отводит каждой NVQ какое-то место в этой структуре, которое определяется профессиональным сектором и уровнем NVQ. NVQs присваиваются по пяти уровням. NVQs уровня 1 охватывают ограниченный набор повседневных работ, а уровень 5 - профессиональные занятия.

Национальные организации по профессиональной подготовке (NTOs)

Национальные организации по профессиональной подготовке отвечают за определение и удовлетворение потребностей в профессиональном образовании и обучении какого-либо профессионального сектора. Великобритания не имеет официального перечня профессий, так что NTOs согласовывают сферу своих действий. Они заключают соглашения с другими NTOs и с Департаментом образования и занятости. Этот Департамент ведает официальным признанием NTO.

В настоящее время насчитывается 60 NTOs, а многие другие находятся на стадии создания. NTOs были учреждены с целью замены их предшественниц, которые назывались Инициативными органами. Насчитывалось более 140 Инициативных органов, и многие из них были объединены для того, чтобы сформировать NTOs.

Национальные организации по профессиональной подготовке представляют работодателей (обычно через существующие ассоциации работодателей), работников (обычно через уже имеющиеся отраслевые профсоюзы) и представителей сектора образования и профессиональной подготовки. NTO разрабатывает национальные профессиональные стандарты в тесном сотрудничестве с промышленностью и группирует эти стандарты в национальные профессиональные квалификации, которые разрабатываются совместно с каким-либо квалификационным органом. NTOs получают финансирование от Управления по квалификациям и учебным планам в целях оказания им помощи в разработке NVQs.

Квалификационные органы

Квалификационные органы разрабатывают и внедряют профессиональные квалификации (включая NVQs). Существует 125 квалификационных органов, некоторые из которых сотрудничают друг с другом, создавая объединенные квалификационные органы или консорциумы. Квалификационные органы, разрабатывающие NVQs, должны быть признаны Управлением по квалификациям и учебным планам и удовлетворять критериям аккредитации. Квалификационные органы могут сильно различаться по размеру, возможностям и статусу. Ниже приводятся их основные типы.

- **Специализированные квалификационные органы.** К ним относятся организации, главной деятельностью которых является присваивание квалификаций. Эти организации обычно присваивают квалификации во многих профессиональных областях и разрабатывают свои собственные квалификации (не NVQs), которые могут предлагать в школах и колледжах дальнейшего и высшего образования. К числу самых крупных и важных из них относятся Королевское общество покровительства искусствам, Институт Сити и гильдий Лондона и EDEXEL.
- **Отраслевые квалификационные органы.** Речь идет о группах NTOs, предлагающих NVQs в каком-нибудь профессиональном секторе. Их примером может служить квалификационный орган гостинично-ресторанного сектора, предлагающий NVQs работников гостиниц и общественного питания.
- **Профессиональные органы.** Профессиональные органы часто предлагают профессиональные квалификации для членов их ассоциаций и могут также предлагать NVQs, относящиеся к их профессиональной области.
- **Национальные организации по профессиональной подготовке (NTO).** Некоторые NTO предлагают их собственные квалификации. Обычно NTO создает товарищество с одним из специализированных квалификационных органов.
- **Ассоциации работодателей.** Некоторые ассоциации работодателей предлагают национальные профессиональные квалификации (NVQ) для своего сектора.

Разработка национальных профессиональных стандартов и национальных профессиональных квалификаций

Разработку национальных профессиональных стандартов и национальных профессиональных квалификаций можно осуществлять двумя способами. Эти два метода можно назвать “методом картографирования” и “методом квалифицирования”.

Метод картографирования

При использовании этого метода “картографируется” вся профессия. Картографирование предусматривает две стадии. На первой стадии составляется Карта профессии, являющаяся количественным описанием данной профессии и включающая:

- число работающих;
- типичные названия и описания работ/ролей и примерное число работающих в каждой из них;
- типичные пути роста и продвижения по службе в этой профессии; и
- существующие квалификации и число работающих, получивших их.

На второй стадии методом функционального анализа разрабатывается Карта функций. Использование функционального анализа не является обязательным, NTOs могут по желанию использовать другие методы. Однако функциональный анализ используется уже много лет и является наиболее четко документированным методом.

Функциональный анализ позволяет исследовать функции, выполняемые в рамках определенной профессии независимо от конкретных видов работ. С помощью этого анализа выявляются функции, выполняемые индивидами. После этого каждая из этих функций соотносится с номером национального профессионального стандарта.

На основании карты профессии можно принимать решения относительно ролей в рамках профессии, в которой могут быть нужны квалификации. Необходимость в квалификациях может возникать, потому что:

- ни одна из них не существует в настоящее время; или
- к существующим квалификациям имеется ограниченный доступ.

В этом случае предложенные квалификации (NVQ) дополняются путем отбора соответствующих функций из Карты функций. Многие квалификации можно разработать на основании Карты функций, и некоторые из них будут иметь общие функции.

Метод квалификации

При использовании этого метода национальная организация по профессиональной подготовке (НТО) решает, что в данной профессии нужна какая-либо специальная квалификация или смежная группа квалификаций. Национальные профессиональные стандарты разрабатываются только для этих квалификаций.

4.4.2 Разработка национальных профессиональных стандартов

Не существует никакого директивного метода разработки национальных профессиональных стандартов, но есть руководства и рекомендации, которые одобряет и использует большинство НТО. Процесс разработки такого стандарта обычно включает:

- исследования, выполняемые профессиональными экспертами и консультантами по стандартизации¹⁸ с целью определения ролей и функций;
- предварительное изложение известных функций в стандартном формате; и
- консультации с практическими работниками в промышленности. Эти консультации могут включать семинары, рассылаемые по почте обзоры и вопросники, структурированное интервьюирование, наблюдение и проведение консультаций с группами профессиональных экспертов.

Каждый национальный профессиональный стандарт представляет собой подробное описание эффективности, которое включает:

- заголовок, описывающий то, что должно быть достигнуто (применяется также термин “результат”);
- ряд предписаний, описывающих условия успешной работы (называемые “критериями эффективности”);
- описание круга различных обстоятельств, к которым будет применяться этот стандарт (называемое “предписаниями в отношении круга обстоятельств”); и
- основные знания и понимание, необходимые для того, чтобы достичь этого стандарта.

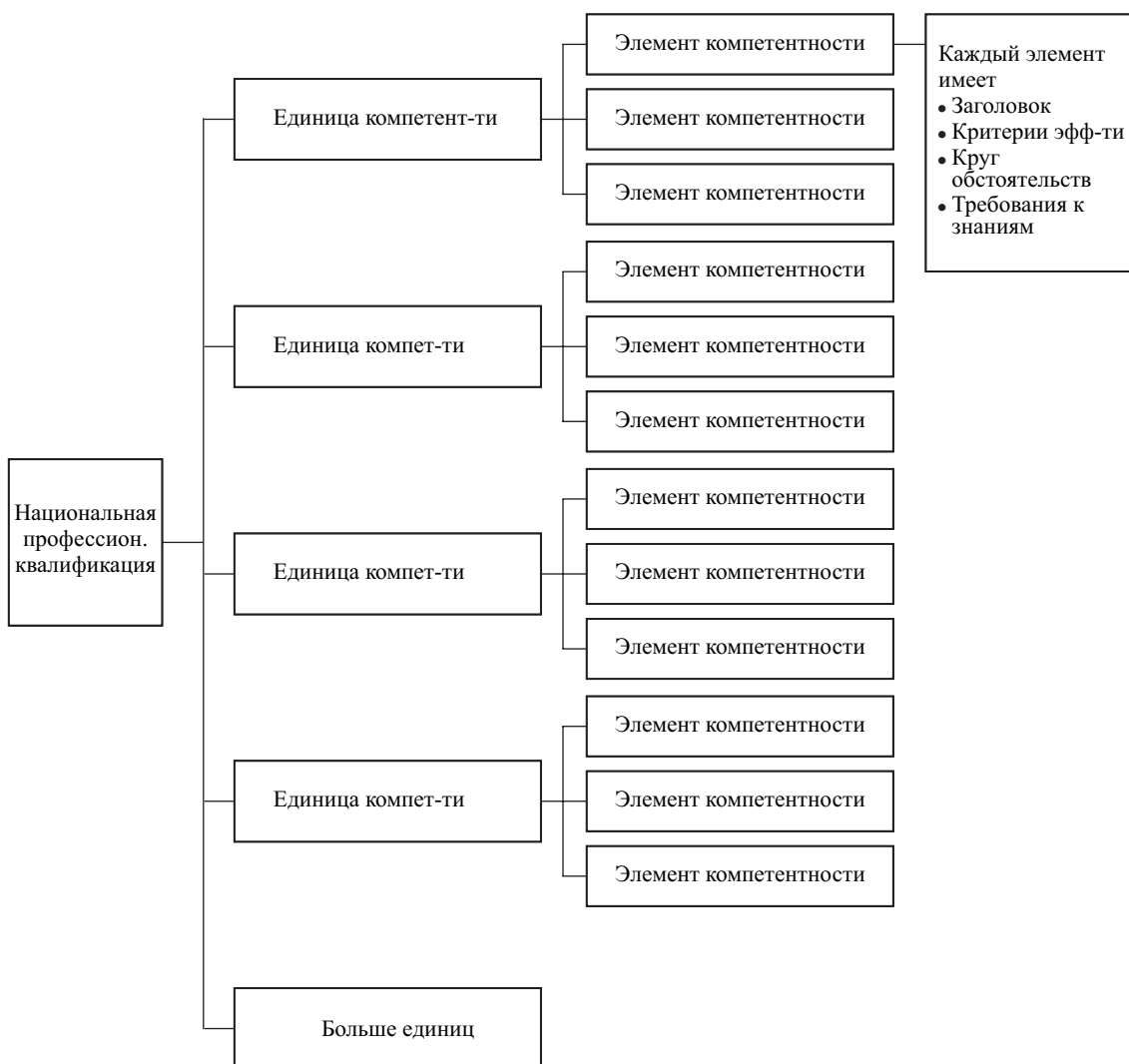
Национальные профессиональные стандарты не только используются для разработки NVQs, они публикуются НТО, и многие организации используют их в качестве исходных данных для повышения квалификации персонала и осуществления профессиональной подготовки.

18 Большинство национальных профессиональных стандартов разрабатывается с помощью консультантов по стандартизации, специализирующихся на методологии, принятой для выработки национальных профессиональных стандартов. Этими консультантами могут быть отдельные лица, работающие по контрактам, заключаемым с внештатными работниками, или небольшие компании, специализирующиеся на этой работе.

4.4.3 Разработка национальных профессиональных квалификаций

Разработанные национальные профессиональные стандарты могут использоваться для составления национальных профессиональных квалификаций (NVQ). Каждая NVQ - это группа национальных профессиональных стандартов, соответствующая видам работ, выполняемым работниками данной отрасли промышленности. NVQ состоит из ряда “Единиц компетентности”. Единица компетентности содержит ряд взаимосвязанных национальных профессиональных стандартов. Число единиц компетентности в NVQ не фиксируется, но в среднем оно составляет 6-15. К каждой единице компетентности НТО добавляет требование в отношении доказательств (свидетельств), определяющее тип и количество доказательств, которые должны быть представлены для того, чтобы доказать компетентность в данной единице компетентности. Структура NVQ приведена на рис. 19.

Рисунок 19 Структура национальной профессиональной квалификации

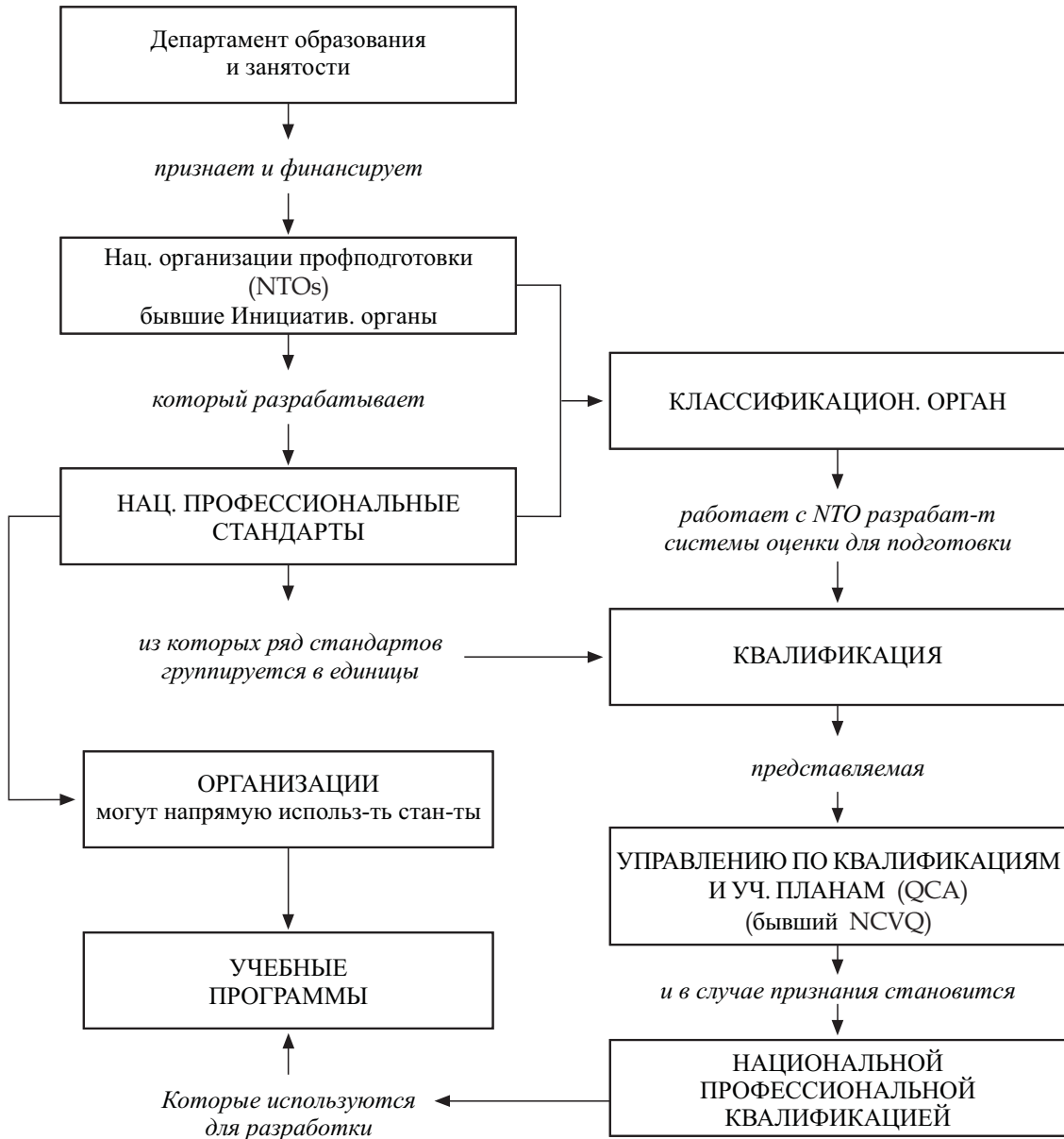


Для того чтобы вырабатывать и применять NVQ, НТО работают с каким-либо квалификационным органом. Некоторые из них создают официальное товарищество с квалификационным органом.

Роль квалификационного органа состоит в том, чтобы совместно с НТО разрабатывать описание оценки, управлять выдачей NVQ через национальную сеть центров оценки и гарантировать обеспечение качества для оценки NVQ.

Затем предложенная NVQ представляется Управлению по квалификациям и учебным планам (QCA). QCA применяет критерии, которым должна удовлетворять каждая профессиональная квалификация и, если предложенная квалификация удовлетворяет всем этим критериям, она признается в качестве NVQ. Весь этот процесс показан на рис. 20.

Рисунок 20 Разработка и признание NVQs



4.4.4 Внедрение национальных профессиональных квалификаций

Затем эта NVQ внедряется. Начиная с этого момента, квалификационный орган берет на себя применение этой NVQ.

Применение NVQ, особенно процесс их оценки, зависит от выполнения ряда требований по обеспечению качества.

Чтобы оценивать NVQs, квалификационный орган должен получить аккредитацию от Управления по квалификациям и учебным планам. Он обязан создать национальную сеть одобренных центров оценки,

применяющих процесс оценки NVQ на местном уровне. Центры оценки могут управляться колледжами, работодателями или частными поставщиками учебных услуг.

Оценка NVQ зависит от соблюдения подробных правил. Роли и обязанности всех тех, кто ее выполняет, четко определены, а те, кто непосредственно вовлечен в эту оценку, должен получить надлежащую квалификацию путем достижения определенных Единиц компетентности, являющихся частью какой-либо NVQ по профессиональной подготовке и разработке.

Особую важность имеют три функции, требующие квалификаций:

- **эксперт по аттестации**, назначенный одобренными центрами, чтобы оценить доказательства кандидата;
- **внутренний проверяющий эксперт**, дающий советы экспертам по аттестации и осуществляющий выборку оценок, сделанных экспертами центров, чтобы проверить качество и непротиворечивость оценок; и
- **внешний проверяющий эксперт**, регулярно посещающий центры, чтобы проверить, что критерии одобрения соблюдаются, и делающий выборки оценок. Он назначается квалификационным органом и обычно работает по совместительству на договорной основе.

Процесс оценивания NVQ предусматривает четыре стадии:

- планирование процесса оценивания, чтобы определить существующую компетентность и наметить путь, которым будут собираться доказательства;
- сбор доказательств, в ходе которого кандидат и эксперт по аттестации определяют и собирают отдельные доказательства, которые обычно заносятся в рабочую книгу или портфель доказательств;
- оценка доказательств, в ходе которой подтверждается достоверность доказательства, и оно сопоставляется с требованиями национального профессионального стандарта; и
- решение по оценке, в котором эксперт по аттестации судит, достаточны ли доказательства, взятые в целом, для того, чтобы продемонстрировать компетентность кандидата в какой-либо Единице компетентности.

Оценка основывается на доказательстве, представляемом кандидатом. Это доказательство может иметь различные формы, такие как:

- отдельные материальные доказательства, представленные кандидатом;
- наблюдения кандидата экспертом по аттестации;
- свидетельства других людей, наблюдавших кандидата;
- рассмотрение конкретных случаев и заданий;
- письменные ответы на вопросы, заданные экспертом по аттестации; и
- устные ответы на вопросы, заданные экспертом по аттестации.

Доказательства могут быть собраны на рабочем месте, в учебном центре или в колледже. Некоторые кандидаты должны посещать очные курсы или курсы без отрыва от производства, ведущие к получению NVQ, но это не является обязательным требованием.

Весомость доказательств должна оцениваться на основе их соответствия ряду критериев:

- они должны быть действительными, касаться непосредственно аспекта оцениваемой компетентности и быть представлены самим кандидатом;

- они должны быть текущими, т.е. современными; и
- они должны быть достаточными, т.е. должно быть достаточно доказательств для того, чтобы доказать постоянный характер эффективности на протяжении какого-то времени.

Объем NVQ расширяется со временем по мере накопления Единиц компетентности. По просьбе кандидата каждую такую Единицу можно признавать по отдельности, но обычно кандидаты накапливают эти Единицы до тех пор, пока не достигнут полной NVQ.

Хотя каждый случай является особым, поскольку план оценки структурируется в зависимости от специфических потребностей кандидата, процесс оценки должен осуществляться по типичной схеме.

1. Кандидату должен быть выдан Журнал учета или какое-либо другое средство для записи собранных доказательств.
2. В зависимости от требований квалификационного органа кандидаты и их эксперт по аттестации должны будут делать записи в таком журнале учета, и подписывать их, по мере сбора и оценки доказательств. Некоторые квалификационные органы требуют также, чтобы кандидат представил портфель всех доказательств, а также журнал учета. Этот портфель должен включать подробные перекрестные ссылки, чтобы показать, что кандидат выполнил все требования по NVQ в каждой Единице компетентности.
3. В соответствии со стадией планирования оценки, мероприятия по проведению оценки будут различаться в зависимости от того, работает кандидат или посещает какое-либо образовательное учреждение. Если кандидат работает, эксперт по аттестации договаривается о том, чтобы посещать этого кандидата через равномерные промежутки времени с целью изучения собранных им доказательств. Обычно эксперт по аттестации работает с кандидатом для того, чтобы рассмотреть эти доказательства и сопоставить их с Единицей компетентности, имеющей отношение к ним. Если эксперт по аттестации сочтет, что эти доказательства неадекватны, кандидату предлагается собрать больше доказательств или доказательства более высокого качества. В колледже доказательства собираются в качестве части учебного курса, и кандидат может также посещать рабочие места для того, чтобы проходить обучение и собирать доказательства реального опыта работы.
4. Посещения экспертом по аттестации рабочего места кандидата тоже используются для выявления уровня знаний и навыков кандидата. Это можно сделать либо неофициально, - путем обмена мнениями с ним и опроса, или более формальным образом, с помощью заранее разработанного теста или вопросника.
5. Эксперты по аттестации отвечают за учет любых областей, где кандидату будет трудно получить доказательство с его рабочего места. Ожидается, что эксперты по аттестации будут проявлять гибкость, и соглашаться на использование альтернативных методов сбора доказательств. Им может стать короткая командировка кандидата в другой отдел или на другой участок, чтобы он мог получить там, необходимый опыт, проведение моделирования на рабочем месте или в учебном центре или предоставление кандидату возможности выполнить какой-либо проект или задание, чтобы он мог представить доказательство компетентности. Как правило, эксперт по аттестации должен будет получить разрешение на использование этих мер от оценочного центра или квалификационного органа (правила квалификационных органов различаются).
6. По мере того как доказательства накапливаются, достигаются целые Единицы компетентности. Как только они достигнуты, они получают одобрение эксперта по аттестации и поступают на проверку к внутреннему проверяющему эксперту.
7. Когда все Единицы компетентности в NVQ достигнуты, журнал учета и портфель (если он используется) пересылаются в центр оценки на окончательную внутреннюю проверку. При этом эти записи хранятся до следующего посещения внешнего проверяющего, который имеет право взять на выборочное изучение любой портфель и журнал учета.

8. Как только внешний проверяющий одобрил портфель кандидата, центр подает заявку на аттестацию. Как только эта заявка утверждена квалификационным органом, центр получает сертификат NVQ и передает его кандидату.

На стадии планирования процесса эксперты по аттестации и кандидаты определяют также те области, в которых кандидат имеет мало (или не имеет) опыта или явно не компетентен. Эти области должны стать предметом разработки согласованной программы обучения. Поскольку получение NVQ не связано с использованием какой-либо определенной программы обучения, эта программа может иметь самую разную форму. Как правило, кандидаты, обучающиеся в колледжах, должны проходить заранее установленную программу обучения, но кандидаты, работающие по найму, могут предпочесть посещение краткосрочных учебных курсов, наставничество и обучение опытными коллегами, использование доступных учебных материалов или занятия на дому.

Резюме

Основные характерные черты системы профессионального образования Великобритании:

1. Как участвуют сектора экономики в профессиональном образовании и обучении?

Каждый сектор экономики имеет Национальную Организацию по профессиональному образованию и обучению (NTO), который представляет интересы сферы занятости (через работодателей, представителей рабочих и практических работников профессионального образования и обучения).

2. Как устанавливаются стандарты?

Профессиональные стандарты разрабатываются Национальной Организацией по профессиональному образованию и обучению (NTO) на основе консультаций с работодателями и практиками данной отрасли – для определения стандарта используются различные методы, но структура стандарта в основном идентична для всех отраслей.

3. Каково содержание стандарта?

Профессиональные стандарты описывают «лучшую практику» в отрасли и отражают перспективные потребности и требования. Стандарт описывает требования к деятельности (что люди должны уметь делать), требуемые основные знания и умения, и способ, которым деятельность и знания должны быть оценены. Оценочная спецификация определяет, какие результаты должны быть продемонстрированы в обычных рабочих условиях, какие могут быть смоделированы, и какие должны быть оценены отдельно (на основе письменного теста или практической работы).

4. Как разрабатываются квалификации?

Профессиональные стандарты обычно определяются для всей отрасли. Когда стандарты уже определены, их группируют в Единицы Компетентности (модули), а затем в квалификации для обеспечения соответствия потребностям занятости. Национальная Организация по профессиональному образованию и обучению (NTO) затем совместно с Квалификационными Органами разрабатывает завершённую Национальную Профессиональную Квалификацию (NVQ). В Шотландии квалификация называется Шотландская Профессиональная Квалификация (SVQ).

5. Как обеспечивается признание и оценка квалификаций?

Два государственных органа, Совет по Квалификациям и Учебной Программе(QCA) и Шотландский Совет по Квалификациям (SQA) оценивают квалификации в соответствии с критериями, определенными на национальном уровне. Критерии предполагают:

- Квалификации должны быть основаны на профессиональных стандартах, разработанных Национальной Организацией по профессиональному образованию и обучению (NTO);
- Квалификации должны включать единицы компетентности, каждый из которых относительно автономен и обучение по нему может быть организовано отдельно;
- Оцениваться должны и знания, и владение практическим умением – если практическая работа невозможна, необходимо использовать тесты – но ни в коем случае нельзя применять тесты, проверяющие только знания;
- Квалификации должны быть доступны каждому, кто хочет ими овладеть. Не допускается ограничение в доступе каким-либо группам (по полу, возрасту, и т.д.); и
- Квалификации должны отражать все лучшее, что есть в профессии и умения, которые могут понадобиться в будущем.

После аккредитации квалификации включаются в Национальную Структуру Профессиональных Квалификаций, которая имеет одиннадцать областей компетентности (так же как и группы профессий) и пять уровней. Это следующие одиннадцать областей:

1. Уход за животными, растениями и землей
2. Добыча и переработка природных ресурсов
3. Строительство
4. Машиностроение
5. Легкая промышленность
6. Транспорт
7. Сфера услуг
8. Здравоохранение и социальная сфера
9. Бизнес
10. Коммуникации
11. Развитие и расширение знаний и умений

6. Кто отвечает за оценку?

Квалификационные Организации ответственны за оценку, которая обеспечивается через соответствующие центры с использованием подготовленных и квалифицированных оценщиков. В качестве такого Центра может выступать провайдеры обучения или организации, которые принимают выпускников на работу.

7. Каково содержание NVQ или SVQ – и как квалификация предоставляется и оценивается?

NVQ или SVQ не включают обязательную программу, учебный план или какие-либо другие требования, которые обычно являются составной частью других европейских квалификаций профессионального обучения – такие, как вступительные требования, продолжительность обучения, тип учебного заведения, методы обучения. Любой провайдер обучения может предлагать NVQ или SVQ, разработав учебный план и программу, соответствующую требованиям профессионального стандарта, которые находят отражение в квалификации, а также обеспечивает необходимые процедуры оценки. Учебная программа может состоять из формального курса, открытого или дистанционного обучения или обучения на рабочем месте. Качество работы провайдеров обучения оценивается отдельно государственной инспекцией. Качество оценки оценивается Квалификационным Органом.

8. Кто может получить NVQ или SVQ

Любой желающий может зарегистрироваться на получение NVQ через Квалификационный Орган. Люди, которые регистрируются на получение NVQ, обычно называются “кандидатами”, нежели “студентами”. Кандидаты на получение NVQ или SVQ могут работать или учиться на дневном отделении - и здесь нет возрастных ограничений. От кандидатов, обучающихся на дневном отделении, для соответствия стандарту может требоваться опыт работы.

NVQ или SVQ – обязательные компоненты двух национальных схем обучения – Национальное Стажерство и Современное Ученичество.

Дополнительная Информация

Совет по Квалификациям и Учебной Программе (QCA) и Шотландский Совет по Квалификациям (SQA) издадут различные материалы по системе профессионального образования и обучения Великобритании. Их контактные данные:

The Qualifications and Curriculum Authority

29 Bolton street
LONDON W1Y 7PD
Tel: +44 20 7509 5555
Web: <http://www.qsa.org.uk>

The Scottish Qualifications Authority

Hanover House
24 Douglas Street
GLASGOW G2 7NQ
Tel: +44 141 248 7900
Web: <http://www.sqa.org.uk>

5. СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЦИТИРОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- European Training Foundation Facts, Europäische Stiftung für Berufsbildung
Nummer 11, Dezember 1998, ISSN 1027 – 7889
- A cross-country analysis of curriculum reform in vocational education and training in the PHARE Countries /
David Parkes (editor); Detlef Gronwald, Peter Grootings and Søren Nielsen. European Training
Foundation, Turin (December) 1998
- The evaluation/progress review of vocational education and training standards. European Training
Foundation. Subgroup C. Expert Report / Hermann Schmidt, Bonn 1998
- Standards of Ukraine. Education
Profession - office secretary-referent. Edition official. (Report prepared for the European Training
Foundation), Kiev 1997
- Projekt “Standard 2000”. Final report. Republic of Macedonia. Centre for Vocational Education, Training and
Development. (Report prepared for the European Training Foundation), Bitola 1998
- The framework model of vocational educational standard TOURISM. European Training Foundation,
Subgroup C. (Report prepared for the European Training Foundation. Moscow), March 1998.
- State educational standard of initial vocational training. Occupation: Waiter (Draft). Ministry of Labour and
Social Protection of Kyrgyz Republic. (Report prepared for the European Training Foundation),
Bishkek 1998.
- The national standard of primary vocational education, Baker - entrepreneur. 1. (Philosophical model), 2.
(Technology), 3. (Standard). The Ministry of Education and Science of the Republic of Moldova.
(Report prepared for the European Training Foundation) ,Kisinau 1998
- Review of national standard of primary vocational education, Baker - entrepreneur., submitted by the Ministry of
Education and Science of the Republic of Moldova, (Prepared for the European Training Foundation) /
Hermann Schmidt, Bonn 1998
- Qualifications and training methods, Volume 1: Manual, Development of standards in vocational education
and training, Margret Kunzmann, Ute Laur-Ernst unter Mitarbeit von Bernd Hoene; European Training
Foundation. Turin, 1998
ISBN 92-828-4427-7
- Pilot Projekt “Standards 2000”
Report on pilot project for vocational education and training standards in Kyrgystan, Moldova and
Mongolia./
Hermann Schmidt. European Training Foundation. December 1998
- A glossary of the words used to describe occupational standards and national vocational standards / PRIME
R&D 1998. Published by Harper Collins, London,
ISBN 0 00 370941 8 (hardback). ISBN 0 00 375029 9 (paperback). (The glossary was developed using
the Cobuild English Dictionary, based on the Bank of English at Birmingham University)

- Curriculumreform im luxemburgischen Enseignement Secondaire Technique - Leitideen - Methoden - Erfahrungen: Zwischenbericht zum Projekt PROF, April 1991 - Juli 1993. /Eckhard Klieme, Carmen Kloft und Hendrik Vogt. IBF - Institut für Bildungsforschung, Ministere de l'Education Nationale. Bonn, February 1994
- Betrifft: Berufsbildung: Begriffe von A - Z für Praxis und Theorie im Betrieb und Schule / Jörg-Peter Pahl; Ernst Uhe (Herg.). –Seelze (Velber): Kallmeyer, 1998
ISBN 3-7800-4177-4
- Internationale Tendenzen der Curriculumtheorie und mögliche Konsequenzen für eine Curriculummethode in der beruflichen Bildung in Litauen. – Beitrag für den Berufsbildungsworkshop in Kaunas / Litauen (TRANSFORM-Programm) in der Zeit vom 16. – 20.12.1996 / Günter Spreth, Kaunas, January 1997
- Dimensionen der Curriculumreform in der Berufsbildung Litauens: theoretisch-praktischer Überblick. – Beitrag für den Berufsbildungs-Workshop in Kaunas / Litauen (TRANSFORM-Programm) in der Zeit vom 16. – 20.12.1996 / Rimantas Lauzackas. Kaunas. January 1997
- Berufliche Bildung. Curriculumentwicklung und –revision. Die Integration kaufmännischer Inhalte in die gewerblich-technische Ausbildung. Leitfaden für die Umsetzung. / Klaus Przyklenk (Verantw.). Herg.: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz), Abt. 404 – Wirtschaftberatung und Berufliche Bildung. Eschborn 1997
- Entwicklung eines Systems von Berufsbildungsstandards, Prüfungen und Zertifizierungen in der Türkei / Development of a System of Occupational Standards, Testing and Certification in Turkey / Ulrich Degen und Gerhard Kohn. Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Der Generalsekretär. Berlin, August 1997
- Glossary of educational technology terms. Glossar zur Bildungstechnologie / Prepared by the Division for the Development of Education, UNESCO, for the International Bureau of Education / Herausgegeben von der Abteilung Entwicklung des Bildungswesens, UNESCO, für das Internationale Erziehungsbüro. Published in 1992 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Herausgeber: Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Genf 1992. ISBN: 92-3-002790-1
- Curriculum- und Berufsbildungszusammenarbeit. Diskussionsbeiträge und Materialien zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit / Hans-Günter Schröter (Hrsg.): Hrsg.: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (gtz). Overall Verlag. Berlin 1996. ISBN: 3 925961151
- Current – Orientierungshilfe zur Curriculum-Revision und Entwicklung / Hans-Günter Schröter (Herg. im Auftrag der gtz) Eschborn 1998
- Analytisch–vergleichende Untersuchung der Curricula im kaufmännischen Bereich der MOE – Länder / Ch. Gerke und S. Rösler TRANSFORM. Gutachten im Auftrag des Bundesinstitus für Berufsbildung, Berlin 1996, S. 6 – 12
- Glossary of labour market terms and standard and curriculum development terms. European Training Foundation. Turin 1997

Определения

*Глоссарий ЮНЕСКО*¹⁹, опубликованный в 1992 году, включает термин “стандарт” лишь в качестве общего термина. Он определяется как “согласованный уровень эффективности” (с. 113)

Он не содержит термины “профессиональный стандарт” или “квалификационный стандарт”. Однако в нем имеются подробные определения терминов “учебный план”, “цели обучения” и “учебная программа”.

Учебный план определяется как:

“запланированное взаимодействие обучаемых с содержанием, ресурсами и процессами обучения для достижения образовательных целей” (с. 38).

Учебная программа определяется как:

“перечень предметов, подлежащих изучению, и время, отведенное на изучение каждого предмета, а также список содержания, подлежащего усвоению, т.е. требуемых знаний. Обычно эта программа облекается в форму административных документов” (с. 66-67).

Далее в объяснении этого термина говорится:

“учебный план” - это способ организации обучения определенному предмету или на определенном уровне. Цель учебного плана состоит в том, чтобы определить задачи обучения, содержание обучения, а также используемые методы и материалы” (с. 67).

Термины «учебная программа» и «учебный план» употребляются почти в одном смысле. Оба они дополняются термином “цели образования”, который, согласно этому *Глоссарию*, описывает конкретные шаги, которые могут быть предприняты в течение определенного периода.

В глоссарии Европейского Фонда Образования²⁰ можно найти более современные международные термины. Определения терминов “**профессиональный стандарт**” (с. 108) и “**национальные профессиональные стандарты**”, предназначенные в качестве национальных стандартов, связываются с термином “**профессионально-квалификационный стандарт**” и “**национальные профессионально-квалификационные стандарты**”. Для них приведены следующие определения и пояснения.

- Профессиональные стандарты являются мерами степени, к которой индивид способен удовлетворять требованиям в отношении эффективности.
- Национальные профессиональные стандарты - это стандарты, установленные для всех тех, кто занят определенной работой в каком-либо секторе.
- Профессионально-квалификационные стандарты - это меры готовности индивида начать работать в какой-либо профессиональной области или продвигаться к более высокому должностному уровню в какой-либо профессиональной области.
- Национальные профессионально-квалификационные стандарты - это стандарты, установленные для всех практических работников какой-либо профессии в стране.

19 Глоссарий терминов образовательной технологии – ЮНЕСКО, Женева, 1992.

20 Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский Фонд Образования. Турин, 1997.

Комментарий:

Профессионально-квалификационные стандарты могут применяться в различных секторах экономики и очень широком наборе рабочих ролей, например, Проектирование, Застройка. Профессиональные стандарты тоже могут иметь широкую концепцию, особенно национальные стандарты на профессии, и применяющиеся к одному и тому же типу рабочей роли в экономике. Однако профессиональные стандарты применяются к определенным типам рабочих ролей ... (например, Оформление декораций, Дизайн (изделий), Графический (Красочное оформление) дизайн, Визуальный сбыт, Архитектура) ...

Профессионально-квалификационные стандарты больше используются в качестве базы для разработки учебных планов и предоставления образования и обучения.

Имеется тенденция использовать профессиональные стандарты для точного определения того, что требуется от людей на работе.

Различие между этими двумя типами все более стирается, поскольку стандарты разрабатываются для того, чтобы приблизить результаты образования и профессиональной подготовки к требованиям мира труда. Любые из них могут использоваться в качестве квалификационных стандартов.”

В глоссарии Европейского Фонда Образования (с. 126) имеется еще один очень близкий термин: “квалификационные стандарты”.

1. Квалификация (или сертификат) часто используется в качестве показателя того, что индивид достиг некоторых стандартов, которые могут быть профессионально-квалификационными, профессиональными или образовательными.
2. Этот термин может также использоваться для указания на качество квалификации или группы (семейства) квалификаций, как, например, в выражении: *квалификационные стандарты для машиностроения очень высоки. Или эта квалификация соответствует стандарту.* В этом смысле этот термин используется для того, чтобы указать степень, к какой какая-либо квалификация соответствует, не соответствует или превышает то, что ожидается нее. Этот термин можно использовать для указания на требования, предъявляемые при поступлении на работу или для получения доступа к профессии.

Комментарий:

Квалификация может использоваться как доверенность: если индивид достиг квалификации, то предполагается, что он способен удовлетворять некоторым стандартам.

Стандарты могут содержать явную или неявную информацию относительно квалификации.

Квалификации могут и сами по себе рассматриваться в качестве стандартов, как, например, в высказывании: *у нее есть ученая степень, поэтому она имеет удовлетворительный стандарт образования.* В некоторых странах получение определенных квалификаций является стандартом, необходимым для того, чтобы индивид имел право работать в какой-либо конкретной профессиональной области или выполнять какую-нибудь профессиональную роль; это обычно касается, например, медицины.

Смысл, в котором этот термин используется по определению 3, не является обычным для английского языка. В зависимости от контекста смысл английской фразы будет яснее, если употреблять такие термины, как *entry requirements, job requirements* или *occupational competence.*”

Глоссарий Prime²¹ содержит следующее определение термина **“occupational standard”** (профессиональный стандарт) (с. 6):

Занятие - это работа или профессия.

Стандарт - это уровень качества или достижения.

Также: Стандарт на профессию устанавливает наивысший уровень качества или достижения, требуемый при работе по специальности или профессии.

Также: Стандарт на профессию - это лучший “контрольный тест”, обычно используемый для оценки качества работы кандидатов.

Что касается родственного термина **“qualification / vocational qualification”** (квалификация / профессиональная квалификация), то на странице 7 говорится:

“Профессиональная квалификация - это навыки и компетентность, которые необходимы вам для конкретной работы (специальности или профессии). Профессиональная квалификация - это сертификат, удостоверяющий, что вы были признаны компетентным для выполнения определенной работы (специальности или профессии)”.

Напротив, в *глоссарии Европейского Фонда Образования* (с. 125) **“qualification”** (квалификация) определяется как:

1. Требования к индивиду для доступа к профессии или профессионального роста.
2. Опыт и знания, полученные индивидом в результате образования и профессиональной подготовки.
3. Официальный итоговый документ, подтверждающий успешное завершение образования или обучения или удовлетворительный результат, показанный при прохождении теста или сдаче экзамена.

В дополнении к определению № 3 утверждается, что:

“В этом смысле этот термин больше употребляется в Великобритании, США и Венгрии, чем где-либо еще”.

Новое справочное пособие, составленное *Pahl/Uhe*²², определяет термин **“квалификация”** (с. 137) следующим образом:

“Квалификация рассматривается в качестве суммы умений, знаний и навыков, которые необходимы человеку для того, чтобы удовлетворять требованиям, предъявляемым к нему в связи с выполнением рабочих заданий ... Что касается применимости в частной жизни, профессии или обществе, успешное завершение учебы - это квалификация. ... Неотъемлемой частью термина “квалификация” является аспект применимости, т.е. он указывает не на желательные и некоммерческие умения какого-либо человека, а скорее на те умения, которые действительно требуются в системе занятости”.

Имеется другой термин, используемый в связи с терминами **“квалификация”, “стандарт”** и **“учебный план”** и приобретающий все большую важность в профессиональной подготовке, а именно **“компетентность”**. Раньше было обычной практикой подробно перечислять знания, умения и навыки, требуемые для работы по профессии, порознь. В последние годы состоялся отход от такого “дробления” в пользу комплексных умений (компетентностей).

21 Глоссарий слов, используемых для описания профессиональных стандартов и национальных стандартов профессионального образования / PRIME R&D, Лондон, 1998

22 Betrifft: Berufsbildung: Begriffe von A – Z für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule / Jörg-Peter Pahl; Ernst Uhe (Ed.). Seelze (Velber): Kallmeyer 1998. ISBN 3-7800-4177-4

Глоссарий Европейского Фонда Образования (с. 45) содержит очень общее определение этого термина:

Компетентность

- Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
- Способность удовлетворять требованиям к выполнению работы.
- Способность удовлетворять требованиям к выполнению определенных рабочих функций:

Глоссарий Prime имеет схожее объяснение:

“Компетентность - это способность делать что-то хорошо или эффективно (Если вы компетентны делать что-то, то вы имеете навыки, способности или опыт делать это хорошо). Компетентность - это способность соблюдать установленный стандарт, применяемый в какой-либо профессии.

Элемент компетентности: различные элементы чего-либо - это различные части, которые оно содержит. Элемент К. описывает результат, достигаемый на рабочем месте”:

Глоссарий ЮНЕСКО содержит термин **“образование, основанное на компетентности”**, которым, как считают, является:

“образование, основанное на описании, изучении и демонстрации знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры” (с. 31).

Перейдем теперь к рассмотрению терминов **“модуляризация и модули”**.

Что касается профессионального образования и обучения, то эти термины не только пришли из английского языка, но и тесно связаны с системой начальной и непрерывной профессиональной подготовки в Великобритании.

Система национальных профессиональных квалификаций (NVQ) - это квалификационная структура, охватывающая все виды деятельности в системе занятости, и каждая профессиональная квалификация состоит из определенной комбинации модулей/единиц (ср. раздел “Великобритания”). В английской системе наиболее важной характеристикой модулей является то, что они используются для установления не содержания обучения, а скорее умений, подлежащих приобретению путем профессионального обучения и/или работы по профессии.

Pahl/Uhe дает следующее определение термина **“модуляризация”**:

“Модуляризация - это организация профессиональной подготовки с целью придания ей определенной структуры и соблюдения последовательности прохождения учебных модулей ...

Считается, что модуль - это отдельная, законченная единица (начальной или непрерывной) профессиональной подготовки, имеющая некий размер, доступ к которой контролируется путем соблюдения предварительных условий и целей обучения и которая позволяет получить контролируемый и аттестованный результат. Как правило, эти модули могут свободно отбираться или выбираться и комбинироваться в известной степени самим обучаемым и (обычно) ведут - путем применения так называемых систем зачета (Reuling 1996) - к получению гибких квалификаций (без итоговых экзаменов) на различных уровнях, которые могут быть лучше адаптированы к предварительным условиям индивидов и потребностям общества”.