

Современные тренды развития системы технического и профессионального образования

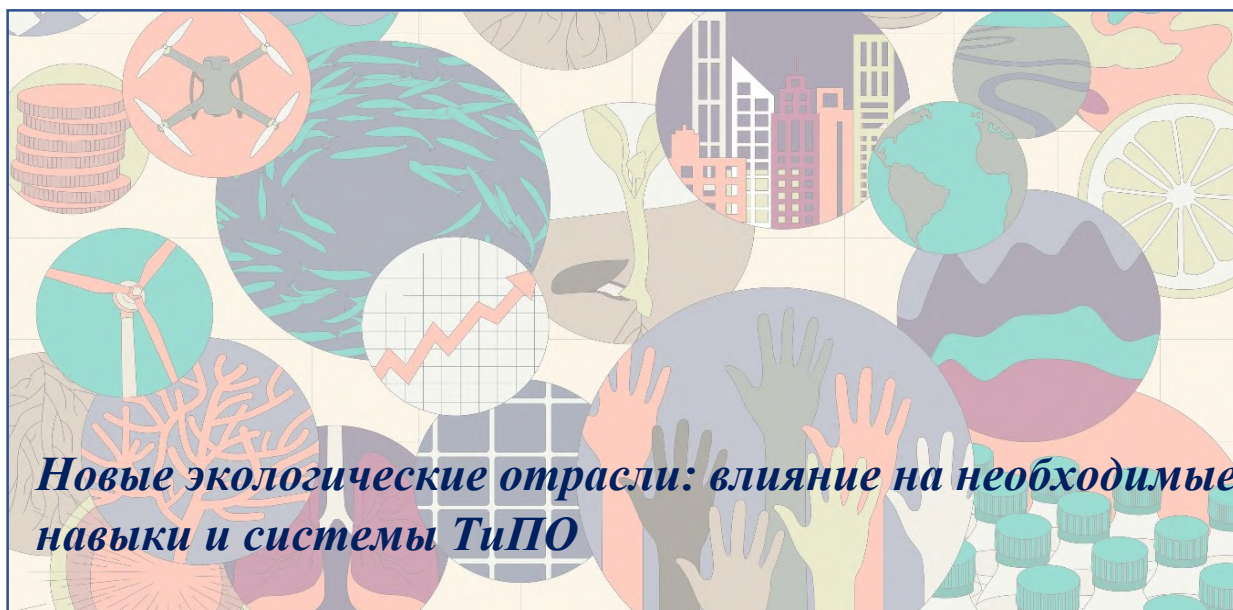
Сентябрь 2020 г., №5



Уважаемые коллеги!
Мы рады представить Вашему вниманию четвертый бюллетень,
посвященный обзору международных новостей и зарубежных
практик в развитии технического и профессионального
образования.

Содержание

<i>Новые экологические отрасли: влияние на необходимые навыки и системы ТиПО.....</i>	<i>3</i>
<i>Изменение парадигмы ТиПО: новые модели для обучения на протяжении всей жизни</i>	<i>12</i>
<i>Стандарты – инструмент повышения качества подготовки преподавателей ТиПО.....</i>	<i>21</i>
<i>Преподаватели и наставники жизненно важны для качества сектора ТиПО и успеха его учащихся.....</i>	<i>29</i>
<i>Большинство молодых людей, которые идут в ТиПО после школы, к 25 годам своей жизни получают полноценную работу</i>	<i>33</i>



Margarita Pavlova

Абстракт:

Глобальная зеленая политика и последствия от изменения климата привели к необходимости в молодой рабочей силе с набором навыков, необходимых для создания и поддержания новых экологических отраслей, услуг и практик. На этот формирующийся рынок труда требуется реагирование системы технического и профессионального образования (ТнПО) и программ повышения квалификации. В данной статье анализируются последние тенденции в Гонконге, Китае; Индии и Малайзии, где государственная политика в последние два десятилетия проложила путь к быстрому развитию этих отраслей, что привело к появлению новых возможностей трудоустройства для молодых людей и новым требованиям к навыкам.

Введение

Глобальные императивы в решении проблем, связанных с изменением климата, и необходимость устойчивого развития, которое сокращает бедность и неравенство, имеют глубокие последствия для образования. Это было рассмотрено в Повестке дня в области устойчивого развития на период до 2030 года, принятой всеми государствами-членами Организации Объединенных Наций в 2015 году. Irina Vokova, бывший Генеральный директор ЮНЕСКО, резюмировала следующее:

«Мы должны коренным образом изменить то, что мы думаем об образовании и его роли в

благополучии людей и глобальном развитии. Сегодня, более чем когда-либо, образование несет ответственность за формирование правильных навыков, отношения и поведения, которые приведут к устойчивому и инклюзивному росту» (Vokova, 2016).

В Докладе о глобальном мониторинге образования за 2016 г. резюмируются рамки образования, способного обеспечить устойчивое развитие:

«Преобразование, необходимое для более чистой и зеленой планеты, требует комплексного, инновационного и творческого мышления, которое совместно культивируется организациями

образования, правительствами, организациями гражданского общества и компаниями. Это сотрудничество требует образования, выходящего за рамки передачи знаний, за счет сосредоточения внимания на различных аспектах - экономических, экологических и социокультурных – и за счет развития сильных, критически мыслящих, внимательных и компетентных граждан» (Global Education Monitoring Team, 2016 г., стр. 11).

Непрерывное обучение играет жизненно важную роль в расширении возможностей потребителей и производителей вносить вклад в обеспечение устойчивости всей экономики. Приоритеты, связанные с обучением, определенные Программой по окружающей среде Организации Объединенных Наций, включают новые формы обучения сотрудников, включая ориентированное на устойчивое развитие ТипО и постоянное обучение в компаниях (UNEP, 2015). Системы образования отвечают определенным уровнем зеленых навыков и знаний, включенных в их учебные программы. Однако, похоже, международные агентства пришли к единому мнению о том, что необходимо сделать гораздо больше, чтобы вооружить молодых людей навыками и ценностями для «зеленого» будущего. В то время как политика в развитых и развивающихся странах делает упор на зеленый рост и экологические технологии, другие страны

сталкиваются с серьезными проблемами при реализации таких стратегий из-за отсутствия финансового и человеческого потенциала (Carozza & Samson, 2019). Последний включает навыки и знания.

ТипО играет ключевую роль, учитывая его позицию, в переходе от формального базового образования к работе или дальнейшему обучению, а также между старыми и новыми видами деятельности; его ориентацию на профессии со средним уровнем квалификации; его гибкость в способах предоставления образовательных услуг; и партнерские отношения с промышленностью посредством стажировок и наставничества. В то время как технологические изменения означают, что определенные навыки могут быстро устареть, приобретение ряда передаваемых общих и базовых навыков считается чрезвычайно важным для трудоустройства, в том числе для рабочих мест, которые способствуют сохранению или восстановлению качества окружающей среды. Группа глобального мониторинга образования для достижения целей в области устойчивого развития также подчеркивает важность рамок квалификаций для обеспечения соответствия программ потребностям работодателей и общества (Global Education Monitoring Team, 2016).

Внешние рычаги, такие как международное климатическое финансирование, выбросы, а также экологические критерии,

содержащиеся в торговых соглашениях и стандартах ISO, также поддерживают развитие зеленой промышленности и потребность в навыках. По оценке Международной Организации Труда (МОТ), переход к «зеленой» экономике приведет к чистому увеличению числа рабочих мест на 24 миллиона, в том числе на 14 миллионов в Азиатско-Тихоокеанском регионе (Международная организация труда [МОТ], 2018). Это будут возобновляемые источники энергии, энергоэффективность и экосистемные услуги, такие как очистка воздуха и воды, обновление и удобрение почвы, а также защита от экстремальных погодных условий. Хотя чистый прирост рабочих мест прогнозируется, в нем также признается, что политика необходима для решения проблем для рабочей силы по мере устаревания старых отраслей. МОТ утверждает, что «детальная оценка» навыков и компетенций на уровне компании и сообщества может предоставить полезные инструменты для содействия справедливой структурной трансформации. В докладе содержится призыв к странам принять срочные меры по обучению и переподготовке работников навыкам, необходимым для перехода к зеленой экономике. Однако в большинстве из 27 стран Азиатско-Тихоокеанского региона, включенных в его обзор, достижению эффективного переходного процесса препятствуют отсутствие знаний о взаимосвязи между окружающей

средой и навыками, отсутствие прогнозов занятости и финансовых механизмов поощрения инвестиций в развитие навыков, а также слабое участие социальных партнеров.

Тем не менее, МОТ также выявил признаки нарастающей согласованности политики в некоторых странах, где в политике экологической устойчивости содержится прямая ссылка на развитие навыков и/или человеческих ресурсов; или где разрабатываются полноценные стратегии развития навыков и законодательство для перехода к «зеленым». Большинство опрошенных стран (22 из 27) создали платформы для прогнозирования потребностей в навыках и адаптации систем ТиПО в целом, а в 19 странах были решены вопросы, связанные с развитием навыков для перехода к «зеленой экономике» (МОТ, 2018). В большинстве стран, проанализированных в докладе МОТ, навыки перехода к «зеленой экономике» еще не включены в учебные программы ТиПО. Это часто происходит из-за отсутствия связи между системами ТиПО, экологической политикой и национальными стратегиями развития, а также между учреждениями ТиПО и промышленностью (МОТ, 2018). Во многих случаях подготовка к переходу к «зеленой экономике» обеспечивается работодателями, главным образом потому, что они напрямую сталкиваются с изменяющимися потребностями в навыках, а частично из-за

отсутствия формального обеспечения ТиПО.

Учитывая важность образования и обучения зеленым навыкам, несколько удивительно, что в документе Carozza и Sampson для ОЭСР они прямо не выделены среди семи ключевых компонентов, которые они определяют для «зеленого роста» в странах с развивающейся экономикой, которые включают необходимость ускорения перехода к зеленому росту. Образование и обучение дают знания и возможности, необходимые для каждого из этих компонентов. Carozza и Sampson приводят примеры того, как ТиПО может поддержать «зеленое» развитие для беднейших слоев общества. В Бразилии, например, отрасль катадор (сбор мусора), на которую страна полагается при утилизации отходов, модернизируется за счет государственных инициатив по развитию технических и деловых навыков и санитарному просвещению населения. Другой пример – программа Южной Африки, «Работа для водных ресурсов», которая была представлена в 1995 году и сейчас на данную программу нанимают до 20 000 работников из маргинальных обществ страны в год (Carozza & Samson, 2019).

MOT (2018) указывает на другие страны, такие как Дания, Эстония, Франция и Германия; а также Индия, Республика Корея, Филиппины и Южная Африка, где в экологической политике и национальных стратегиях развития делается ссылка на развитие

навыков для перехода к «зеленой экономике» и на которые реагируют учреждения ТиПО. В Республике Корея, например, есть Национальная стратегия зеленого роста (2009–2050 гг.), а в сотрудничестве с отраслевыми экспертами были определены национальные стандарты компетентности в области навыков для перехода к зеленым условиям для рабочих мест в секторах окружающей среды, энергетики, транспорта и машиностроения. Была учреждена новая национальная техническая квалификация по навыкам перехода к зеленой экономике, а также многие программы в ТиПО.

Рассмотрев некоторые из недавних глобальных дискуссий о том, как образование должно и может способствовать движению к устойчивому развитию и зеленой экономике, в следующих разделах анализируется, как ТиПО реагирует на зеленую политику и появление экологических отраслей, которые обеспечивают зеленый рост в трех разных странах: Гонконг, Китай; Индия и Малайзия. Они были выбраны из-за их различий в размерах и уровнях экономического развития, что облегчает понимание проблем и подходов к политике и развитию навыков в разных контекстах. Это основано на обзоре программных документов и инициатив, документальных свидетельствах поставщиков образовательных услуг и регулирующих органов, а также на сравнительном анализе.

Ответ сектора образования на развитие экологической

промышленности в Гонконге, Китай

Реформы образования Гонконга улучшили и модернизировали предоставление услуг, включая то, что теперь называется сектором ТиПО. Он осуществил реформы учебных программ, которые могут заложить основу с точки зрения знаний, навыков, ценностей и взглядов, которые подготавливают молодых людей к руководству и внесению вклада в устойчивое развитие (Совет по разработке учебных программ, Управление по экзаменам и оценке Гонконга и Бюро образования, 2015). В отличие от предыдущей системы, унаследованной от британского колониального правления, новая модель предназначена для того, чтобы позволить всем учащимся реализовать свой потенциал, продвигаясь по нескольким направлениям послесреднего образования, включая ТиПО и более высокие степени, и продолжая образование на протяжении всей жизни. Рамки были созданы таким образом, чтобы система реагировала на ожидания общества, в частности, через Рамку квалификаций, запущенную в 2008 году, которая включает консультации через отраслевые консультативные комитеты по необходимым компетенциям. Совет по профессиональному обучению, ведущий поставщик ТиПО, включает 25 учебных советов, назначаемых из представителей отрасли, в рамках его управления, которые консультируют по вопросам навыков и потребностей в учебных программах. Хотя ни одна

из них не сосредоточена на экологических отраслях, Совет по обучению строительному и гражданскому строительству может включить экологический подход к навыкам.

ТиПО вводится на уровне старших классов средней школы посредством предметов прикладного обучения, которые преподаются в высших учебных заведениях в качестве альтернативы академическому обучению, хотя и обслуживают менее 10% учащихся. Однако обзор предложенных тем показывает, что ни одна из них не фокусируется конкретно на вопросах окружающей среды и отраслей. Из 17 курсов, доступных на 2019–2021 годы, только новый курс «Создание умных городов» содержит некоторые соответствующие модули, включая разработку интеллектуальной среды, управление ресурсами и энергоэффективность; в то время как «Предпринимательство для МСБ» кратко затрагивает вопросы деловой этики и факторов окружающей среды (Education Bureau, 2019).

Совет по профессиональному обучению (VTC) предлагает не только среднюю школу, но и профессиональную подготовку; уровень технического специалиста (базовые и сертификационные курсы для обучающихся, не отвечающих требованиям для поступления на обучение); и более высокий технический уровень (высшие дипломы). Обучение продолжается до получения дополнительных степеней (через институт высшего образования

VTC и транснационального образования с зарубежными университетами) и до программ последипломного образования с упором на высшие технические и профессиональные навыки. Небольшое количество программ ТиПО имеет непосредственное отношение к отрасли экологических услуг, например, дипломы, предлагаемые Гонконгским институтом профессионального образования (IVE) VTC и Школой профессионального и непрерывного образования Гонконгского университета, которые сосредоточены на экологических науках, защите и управлении; сохранении; и охране труда. Однако несмотря на то, что на этом пути все больше внимания уделяется общим навыкам и обучению некоторым конкретным зеленым навыкам, исследование Pavlova (2016) показало, что общие зеленые навыки еще не были повсеместно включены в учебную программу ТиПО по различным дисциплинам на всех уровнях.

По данным Гонконгского института управления человеческими ресурсами (HKHRM), более крупные компании поддерживают обучение на протяжении всей жизни за счет своих инвестиций в обучение и развитие сотрудников (Гонконгский институт управления человеческими ресурсами [HKHRM], 2018). Однако обзор опросов HKHRM о потребностях в обучении показывает, что «зеленые» навыки исключены как проблема для исследования. Похоже, что основная отрасль

промышленности еще не признала экологические навыки в качестве приоритета.

Гонконг, Китай: отражение

Школы, ТиПО и высшие учебные заведения ввели некоторые соответствующие программы. Однако неизвестно, достаточны ли они для удовлетворения потребностей «зеленого» рынка труда.

Несоответствие между политическими намерениями и источником квалифицированной рабочей силы для их реализации может отражать отсутствие общественного и политического понимания того, что потребуется для успешного перехода к зеленой экономике.

Малайзия

Приверженность правительства Малайзии более «зеленой» экономике оказала значительное влияние на ее рынок труда. Малайзия, занимающая 75-е место из 180 стран с 59,22 из 100 баллов в Индексе Экологической Результативности 2018 года (Йельский университет, 2018), стремится к 2020 году стать развитой экономикой с высоким уровнем доходов и низким уровнем выбросов углерода. Экологизация экономики была одним из главных приоритетов Малайзии, отражая решимость бороться с изменением климата в соответствии с духом Копенгагенского и Парижского соглашений.

Переход к более зеленой экономике вызовет сдвиги на рынках труда и спрос на новые навыки и программы переподготовки, в то время как

некоторые рабочие места будут потеряны. Следовательно, важно, чтобы правительство проанализировало, где эти изменения произойдут. Для этого Министерство энергетики, зеленых технологий и воды (KeTTNA) предложило несколько стратегических направлений, в том числе «усиление развития человеческого капитала в сфере зеленых технологий». Это включает политику, направленную на достижение «квалифицированных, компетентных и производительных человеческих ресурсов, которые имеют решающее значение для развития зеленых технологий» (KeTTNA, 2009, стр. 16). Это включает следующее:

- Разработка и совершенствование программ обучения и образования для улучшения кадрового потенциала, связанного с зелеными технологиями;

- Предоставление финансовых и налоговых стимулов учащимся для изучения дисциплин, связанных с экологически чистыми технологиями;

- Осуществление программ переподготовки и схем наставничества для повышения компетентности полуквалифицированной рабочей силы для удовлетворения потребностей отрасли зеленых технологий;

- Разработка механизмов аттестации и сертификации компетентного персонала в области зеленых технологий; и

- Использование программ увеличения количества обучающихся для усиления местного опыта в области зеленых технологий (KeTTNA, 2009).

Экологизация ТиПО для сокращения разрыва в навыках

Сектор ТиПО отреагировал запуском целевых политик и программ. Например, в 2015 году заместитель премьер-министра Тан Шри Мухиддин Ясин представил Малайзийский политехнический план POLYGreen Blueprint, план реализации и стратегическое направление практики зеленых технологий в политехнических организациях образования по всей стране (Borneo Post, 2015), включающий зеленые кампусы, зеленые учебные программы, зеленые сообщества, зеленые исследования и зеленую культуру.

Одна из конкретных стратегий зеленого ТиПО заключается в адаптации существующих программ в структуре политехнического вуза с отправной точкой для определения потребностей на рабочем месте и разработки соответствующих программ. Например, новый диплом по электротехнике (энергоэффективность), предложенный Politeknek Port Dickson, Negeri Sembilan, был основан на анализе потребностей, включая опрос представителей промышленности, сотрудников и обучающихся. Изменения в учебной программе включали новое содержание по энергоэффективности и энергосбережению, измерению

энергии и контрольно-измерительным приборам, возобновляемым источникам энергии, основам электроэнергетики, а также управлению и аудиту энергии (UNESCO-UNEVOC, 2017).

Последовательность приверженности Малайзии переходу к зеленой экономике, включая повышение квалификации ее рабочей силы, можно рассматривать как сильную модель того, как зеленое экономическое развитие может быть прочно связано с развитием зеленых навыков и предоставлением образования.

Индия

Будучи одной из самых быстрорастущих экономик в мире, Индия обладает огромным потенциалом для перехода к зеленой, низкоуглеродной экономике, и в последние годы разработала планы и основы для содействия прогрессу. В 2008 году Национальный план действий по изменению климата (NAPCC) учредил восемь национальных миссий по солнечной энергии, повышению энергоэффективности, устойчивой среде обитания, сохранению воды, поддержанию экосистемы Гималаев, созданию «зеленой Индии» и устойчивому сельскому хозяйству. Он также учредил платформу стратегических знаний об изменении климата.

Совет по навыкам зеленых рабочих мест

Индия решила проблему развития зеленых навыков через свой Совет по Профессиональным Навыкам для Зеленых Рабочих

Мест (SCGJ), созданный в 2016 году с миссией по выявлению профессиональных потребностей пользователей услуг, производителей и поставщиков услуг в секторе зеленого бизнеса и реализации общенациональных отраслевых требований - лидерство, навыки сотрудничества и инициативы по развитию предпринимателей (Skills Council for Green Jobs [SCGJ], 2018).. Благодаря сотрудничеству между отраслью и 200 учебными центрами, 10 агентствами по оценке и 400 сертифицированными инструкторами SCGJ развернула ряд учебных программ, большинство из которых сосредоточено на солнечной и ветровой энергии (SCGJ, 2018). Другая его работа включает заказ на исследование потребностей отрасли в кадрах и разработку типовой учебной программы ТиПО для экологических навыков.

Для «озеленения» различных отраслей используются разные подходы и стратегии, основанные на конкретных потребностях в рабочей силе и национальных отраслевых стандартах. Например, в строительной отрасли правительство Индии признало важность экологичного строительства и необходимость обучения рабочих и управленческих навыков для предприятий, чтобы они могли адаптироваться к технологическим изменениям. Таким образом, SCGJ определила навыки для инициатив зеленого строительства, разработала стратегии решения проблем, связанных с навыками, и

способствовала соответствующему обучению. Кроме того, SCGJ проводит обучение общим экологическим навыкам, таким как понимание технологии на протяжении ее жизненного цикла: от установки и обслуживания до демонтажа, утилизации и переработки. Таким образом, работники могут получить хорошее базовое представление о более широких аспектах зеленого строительства за пределами своей конкретной области работы.

Типовой учебный план зеленых рабочих мест ТиПО является частью основной работы SCGJ. Чтобы обеспечить доверие к новым «зеленым» модулям, все модули и их учебные программы должны соответствовать Национальной структуре квалификаций навыков (NSQF), основанной на компетенциях. Каждая зеленая учебная программа предназначена для определенного сектора, профессии и уровня Национальной рамки квалификаций.

Таким образом, Индия испытывает огромную потребность

в рабочей силе с экологическими навыками, учитывая приоритет развития возобновляемых источников энергии в ее быстрорастущей экономике.

Заключение

Индия и Малайзия, которые сталкиваются с более серьезными проблемами в своем социально-экономическом развитии, а также с большей осведомленностью об опасностях изменения климата, добились прогресса в объединении политики, образования и промышленности. Как следствие, они разрабатывают учебные программы, ориентированные на экологические навыки, с учетом их потребностей в области устойчивого развития. В отличие от Гонконга, как в Индии, так и в Малайзии созданы координационные органы для управления развитием зеленых навыков, которые обеспечивают координацию между различными министерствами, промышленностью и вовлекают ответы сектора ТиПО.



Asha Kanwar, K. Balasubramanian, Alexis Carr

Абстракт:

Цифровая революция быстро меняет мир труда и профессиональные навыки многих профессий. Темпы изменений требуют непрерывного повышения квалификации и переподготовки на протяжении всей жизни. Традиционные модели ТiПО, которые рассматривают формальное обучение как единственную форму обучения, не готовят учащихся к постоянно меняющемуся миру труда в эпоху технологических преобразований. В данной статье обосновывается необходимость интеграции неформального и информального обучения в системе ТiПО и рассматриваются педагогические последствия такой интеграции. Рассмотрены исследования новых инновационных подходов к ТiПО как в развитых, так и в развивающихся странах, с особым акцентом на новые модели обучения на рабочем месте и на базе сообщества, которые могут способствовать трансформирующему обучению на протяжении всей жизни. Актуальная и потенциальная роль технологий в этих моделях освещается вместе с рекомендациями по политике и практике.

Введение

По данным Всемирного экономического форума (2016 г.), примерно 65% сегодняшних детей будут работать на рабочих местах, которых еще не существует, требующих нового набора технических навыков и навыков межличностного общения. Быстрое развитие технологий в значительной степени обусловило этот меняющийся ландшафт. Международная организация труда (МОТ) отмечает, что в большинстве отраслей продукты, процессы и

услуги постоянно меняются, и появляются новые профессии. В нем утверждается, что «на современном рынке труда с постоянными инновациями и требованием к обучению на протяжении всей жизни способность к самообучению в рамках командного подхода не менее или даже более важна, чем обладание широким спектром технических и профессиональных ноу-хау, извлеченных из теоретических знаний».

Непрерывное обучение, охватывающее спектр неформального, информального и формального обучения, станет важным для учащихся ТиПО, которым потребуется постоянное повышение квалификации и переподготовка, чтобы идти в ногу с отраслевыми изменениями и непредвиденными технологическими достижениями.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) были развиты как средство расширения возможностей для непрерывного обучения, особенно в высшем образовании. Технологии обладают способностью преодолевать время и место и позволяют человеку учиться и проходить аттестацию за пределами формальной среды в своем собственном темпе и удобстве. Однако интеграция технологий в системы ТиПО во многих частях мира по-прежнему минимальна (Latchem, 2017). Более того, использование технологий должно сопровождаться открытыми и гибкими моделями, если мы хотим реализовать непрерывное обучение в ТиПО. Использование технологий в рамках одних и тех же ограничительных педагогических моделей, которые преобладают сегодня, не приведет к расширению доступа, что необходимо для постоянного повышения квалификации и переподготовки, необходимых для будущего мира труда, а также для целостного развития людей в интересах социальной сплоченности и демократии.

В этой статье обосновывается необходимость интеграции информального и неформального обучения в системы ТиПО и рассматриваются педагогические последствия такой интеграции.

Непрерывное обучение, трансформирующее обучение и ТиПО

Информальное и неформальное обучение требует иных педагогических моделей, нежели те, которые применяются в традиционной формальной учебной среде. Модель обучения в классе под руководством преподавателя не является реальностью вне формального образования; скорее, эвтагогика становится важной для неформального обучения. **Эвтагогика** (хьютагогика) – это автономное и самоопределенное обучение. Эвтагогический подход возлагает обучение на самого обучающегося, который решает не только, когда и как он учится, но и что он учит. Blaschke (2012, стр. 60) утверждает, что эвтагогический подход можно рассматривать как прогрессию от педагогики к эвтагогике, при этом обучающиеся также развиваются и в более взрослом возрасте.

Мало того, что непрерывное обучение редко концептуализируется за рамками формального обучения, но и существующие подходы являются утилитарными, сосредоточенными в основном на приобретении навыков для работы, а не на целостном развитии человека и общества. В условиях быстрого технологического прогресса и все

более нестабильной и сложной рабочей среды непрерывное обучение должно стать частью ТиПО, если мы хотим добиться устойчивого развития. Однако многие системы и модели ТиПО не имеют четких механизмов для обучения на протяжении всей жизни, несмотря на то, что работники часто проводят обучение самостоятельно, в неформальной и информальной среде. ЮНЕСКО (2015) утверждает, что необходимо поощрять, признавать и подтверждать информальное и неформальное обучение для трансформации ТиПО (Latchem, 2017, стр. 8).

Инновационные модели обучения на рабочем месте и на базе сообщества в ТиПО

Несмотря на то, что современные системы ТиПО сталкиваются с многочисленными проблемами в достижении амбициозной цели трансформирующего обучения на протяжении всей жизни, существуют инновационные модели и подходы, многие из которых используют технологии, для реализации трансформирующего обучения на протяжении всей жизни в ТиПО.

Согласно Billett (2001) рабочая среда полна возможностей для обучения через практику. Обучение на рабочем месте в сочетании с рефлексией и самоанализом также может трансформировать обучающихся, поскольку позволяет им выйти за рамки теории и принимать решения о том, как применить полученные знания. Эта

способность тесно связана с понятием трансформирующего обучения, которое направлено на развитие независимых, автономных мыслителей. Murphy и его коллеги в своем исследовании учащихся-медсестер в Великобритании обнаружили, что многие учащиеся чувствовали себя «неподготовленными, чтобы справиться с требованиями ухода за пациентами и то как их учат в школах медсестер, не готовит их к непредсказуемым последствиям» (Bhojrab, Hurley, Neilson, Ramsay, & Smith, 2010, стр. 324) и это говорит о том, что практический опыт должен быть неотъемлемой частью обучения. Этот пример подчеркивает важность практического обучения на основе работы как части преобразующего обучения для развития учащихся, которые могут применять свои знания и принимать независимые решения в разнообразных и сложных ситуациях за пределами ТиПО.

Эвтагогика и роль технологий в обучении без отрыва от производства

Модель электронного наставничества была опробована в канадской системе ТиПО и изучается в исследовании Little 2017 года. Стажировка в Канаде сочетает обучение на рабочем месте (80–85% времени) с обучением в колледже, учебном центре, частным провайдером или онлайн-обучением (15–20% времени) и обычно включает четыре года работы и надзора. Учебная часть длится от шести до восьми недель

каждый год, в течение которых учащиеся покидают свои рабочие места, чтобы посещать занятия (Little, 2017, стр. 169). Тем не менее, несколько канадских колледжей в экспериментальном порядке запустили программы электронного наставничества в попытке снизить прямые и альтернативные издержки для учащихся и работодателей, одновременно улучшая результаты учащихся. Одной из таких моделей является Инициатива по дизайну альтернативного предоставления электронного обучения (EADDI) в колледже Ред-Ривер в Манитобе. Эта модель была разработана в ответ на отчет Комиссии по будущему обучению в Манитобе, в котором рекомендовалось, чтобы общественные колледжи, государственные школы и другие аккредитованные учебные заведения изучили возможности использования альтернативных средств обучения для повышения потенциала системы технического обучения для удовлетворения прогнозируемых результатов и потребности в квалифицированных специалистах (Little, 2017, стр. 170).

EADDI получил около 2 миллионов канадских долларов в качестве финансирования и провел пилотную проверку, которая была запущена в 2010 году. Модель EADDI была направлена на решение следующих задач: улучшить доступ к обучению для маргинализированных групп, уменьшить неудобства для учащихся и сообществ, способствовать обучению на протяжении всей жизни и навыкам использования ИКТ у учащихся,

обеспечить более дешевое образование. Учащиеся посетили ознакомительную сессию на территории кампуса в начале программы. Затем вернулись в свои сообщества, чтобы работать с работодателем и одновременно пройти шесть месяцев заочного обучения (10–12 часов в неделю), которое включало онлайн-обучение (два раза в неделю) и самостоятельное обучение. Учащиеся должны были иметь доступ к высокоскоростному Интернету, компьютеру, наушникам / микрофону и веб-камере. По истечении шести месяцев они вернулись в колледж, чтобы оценить свой опыт и сдать заключительный экзамен. Те, кто успешно закончили, получили тот же диплом, что и студенты, которые учились на кампусе (Little, 2017).

Данная модель обучения столкнулась с многочисленными проблемами, особенно с точки зрения учащихся и преподавателей. Отзывы учащихся о расписании программ были неоднозначными, и некоторые учащиеся не были знакомы с онлайн-обучением. Little (2017) отметил, что «один из извлеченных уроков заключался в том, что необходимо было проводить предварительное тестирование онлайн-учащихся, чтобы определить, кто чувствует себя комфортно при онлайн-самообучении, а кто нуждается в поддержке или другой помощи во время учебы». Точно так же инструкторы чувствовали себя плохо подготовленными к онлайн-обучению и испытывали трудности с технологическими, учебными и

коммуникативными навыками, необходимыми для этого способа обучения. Little (2017) приходит к выводу, что стратегические усилия по оценке академических достижений учащихся, повышению осведомленности, подготовке и обучению учащихся и преподавателей в области онлайн-обучения улучшили бы успех программы.

Однако, несмотря на вышеупомянутые проблемы, исследование показало, что обучение на основе ИКТ снижает стоимость обучения и позволяет учащимся оставаться в своих городах и зарабатывать одновременно. Такая модель также приносит пользу работодателям, которым не приходится так как учащиеся не берут отпуск для обязательного обучения в колледже (Little, 2017, стр. 169–170). Что еще более важно, с точки зрения непрерывного обучения, исследование показало, что модель позволяет учащимся «немедленно применять на своих рабочих местах то, что они узнают во время онлайн-обучения» (Little, 2017, стр. 170). Учащиеся получали ценный неформальный опыт обучения в ходе повседневной работы, который они могли связать с теорией, которую они изучали.

Другой пример интеграции технологий в системы наставничества очевиден в немецкой дуальной системе образования. В этой дуальной системе профессиональное образование и обучение проходят как на предприятиях, так и на курсах неполного рабочего дня в

профессиональных школах. В то время как канадская модель наставничества использует технологию для передачи содержания обучения, немецкая модель также использует технологию для отслеживания и проверки обучения, которое происходит на рабочем месте, в течение периода наставничества. Hartel (2017) изучил использование онлайн-журнала отчетов под названием BLOK в немецкой системе ТиПО, сосредоточив внимание на его способности связывать формальное и неформальное обучение. Онлайн-отчет BLOK – это приложение Web 2.0, которое позволяет учащимся записывать доказательства своих достижений и их связи с их планом обучения. Это также помогает осмыслить полученный опыт. BLOK позволяет множеству заинтересованных сторон, включая студентов, преподавателей, инструкторов и наставников, оценивать прогресс в развитии навыков и компетенций учащихся и обсуждать их сильные и слабые стороны и потребности.

BLOK также поддерживает признание предшествующего обучения (ППО), которое является важным подходом для подтверждения обучения на протяжении всей жизни, особенно неформального обучения, которое происходит на производстве.

Обучение на уровне сообщества в неформальном секторе с использованием технологий

Согласно Jackson (2016) неформальный сектор обеспечивает 41% мирового ВВП. Это также важный источник занятости в несельскохозяйственном секторе во многих развивающихся странах. В неформальном секторе обучение часто происходит через социальное взаимодействие, а друзья, соседи и другие члены сообщества рассматриваются как ресурсы. Многочисленные исследования показали, что сетевое взаимодействие и социальный капитал являются важными элементами эвтагогики (Blaschke, 2012).

Чтобы устранить неэффективность традиционных методов получения знаний, Содружество обучения (CO) разработало модель «Обучение на протяжении всей жизни для фермеров» (L3F), программу на уровне сообществ, которая направлена на повышение квалификации и расширение возможностей фермерских сообществ, использующих ИКТ, путем объединения социального, человеческого и финансового капитала.

Модель использует микрообучение, которое разбивает информацию на легко усваиваемые фрагменты с конкретными результатами обучения. Поскольку значительное число участников L3F не обучены на должном уровне, обучение происходит в мультимедийном контексте с использованием аудиовизуального взаимодействия, и ИКТ играют жизненно важную роль. Технология помещается в социально-

культурный контекст с учетом финансовой осуществимости, инфраструктурной жизнеспособности и социальной приемлемости. Поскольку мобильные телефоны сейчас используются везде, включая сельские местности, они используются для улучшения обучения везде, где это необходимо, с помощью голосовой почты, текстовых сообщений и других функций. Другие технологии самообучения, такие как компакт-диски / DVD-диски, и средства массовой информации, такие как общественные радиоприемники, также используются для улучшения обучения. Социальные сети - новый инструмент в L3F, который также использовался в некоторых вариантах модели через страницы Facebook, управляемые определенным сообществом.

В исследовании 2018 года, проведенном Carr, Balasubramanian, Atieno и Onyango, изучалось использование Facebook для неформального обучения среди фермеров L3F в Тамил Наду, Индия, через партнера COL Reddiarchathram Seed Growers Association (RSGA). RSGA создала страницу в Facebook для обмена информацией о методах ведения сельского хозяйства, ожидая, что социальные сети могут способствовать неформальному обучению и обмену знаниями. Платформа, насчитывающая около 5000 участников, является каналом для передачи знаний между фермерами в регионе. Большинство постов состоят из фотографий, взятых с поля, с простыми

текстовыми описаниями. Посты контекстные и привязаны к конкретному времени, чтобы адресовать конкретные региональные и сезонные проблемы фермеров. Оценка потребностей проводится периодически, и обратная связь используется для создания контента. RSGA отвечает на вопросы, размещенные на странице членами группы. Иногда участники делятся своим опытом, чтобы ответить на вопросы своих коллег. Обучение происходит посредством вертикального потока знаний (от RSGA к друзьям в Facebook) и горизонтального потока знаний (между друзьями).

Данные опроса (386 респондентов) были проанализированы, дополнены полуструктурированными интервью и полевыми наблюдениями, чтобы определить, как страница используется для обучения. Результаты показывают, что значительный объем обучения и горизонтальной передачи знаний имеет место, при этом почти 80% респондентов заявили, что они делились тем, что узнавали через страницу RSGA в Facebook, с другими пользователями Facebook, в то время как более 76% респондентов заявили, что лично делятся знаниями с другими. Кроме того, некоторые из опрошенных фермеров заявили, что они посещают других фермеров, которых они встречают в группе Facebook, чтобы лучше понять методы ведения сельского хозяйства, которыми они поделились в группе. Платформа дала фермерам благоприятный

социальный контекст для обучения и участия в сообществе.

Одна из проблем, связанных с неформальным обучением на базе сообщества, заключается в том, что его может быть сложно оценить, поскольку оно редко сопровождается аккредитованной и признанной квалификацией.

Модель L3F показывает, как ТиПО на уровне сообществ в неформальном секторе может реализовать обучение на протяжении всей жизни. Модель поощряет и способствует непрерывному информальному и неформальному обучению за счет интеграции самостоятельного обучения и педагогики. У обучения нет определенного времени начала и завершения - скорее, учащиеся в L3F продолжают учиться, и новая информация постоянно предоставляется в зависимости от меняющихся потребностей и желаний сообщества. Эта адаптивная модель гарантирует, что обучение актуально, значимо и основано на повседневном опыте учащегося.

Рекомендации

На основе анализа исследований, представленных в этом документе, следующие рекомендации актуальны для политиков и практиков.

А) Дуальные системы

Опыт обучения без отрыва от производства, например как наставничество, может быть чрезвычайно эффективным для развития навыков и компетенций, поскольку он открывает

возможности для обучения в реальных ситуациях. Дуальные системы обучения, например, в Канаде и Германии, позволяют учащимся получать теоретические знания в аудиториях и применять эти знания на практике на рабочем месте через систему наставничества. Чтобы поощрять трансформирующее обучение на протяжении всей жизни, учебные заведения должны применять расширяющие, а не ограничительные модели наставничества, чтобы уделять должное внимание обучению, критическому мышлению и личному развитию.

Б) Обучение на уровне сообщества

Общественные организации призваны сыграть важную роль в содействии обучению на протяжении всей жизни в области ТиПО для маргинализированных групп, особенно тех, кто не входит в формальную экономику и сектор образования. Вовлечение учащегося и его сообщества в разработку контента может расширить их возможности и дать им чувство ответственности за собственное развитие, что может быть преобразующим процессом. Социальное обучение и сотрудничество между коллегами могут быть использованы для содействия непрерывному обучению на протяжении всей жизни. В связи с растущим распространением социальных сетей, полезно использование таких платформ, как Facebook или WhatsApp, для поощрения и

облегчения неформального обучения в кругу определенных сообществ.

В) Современные технологии

Инновационные способы использования технологий, такие как онлайн-передача теоретических уроков по моделям электронного обучения, и цифровые инструменты для отслеживания обучения могут использоваться для снижения затрат, расширения доступа и повышения качества обучения на производстве. ИКТ могут также использоваться для обеспечения микрообучения, которое соответствует насущным потребностям учащихся в неформальном секторе. Технологии должны использоваться для поддержки трансформирующего обучения на протяжении всей жизни в ТиПО; однако мы не должны рассматривать это как панацею. Качество и полезность преподавания и обучения с помощью ИКТ «зависит от пристального внимания к вопросам доступности и равноправия, принципов обучения взрослых и учебного дизайна, а также уместности предоставления и поддержки услуг» (Latchem, 2017, стр. 28).

Признание предшествующего обучения

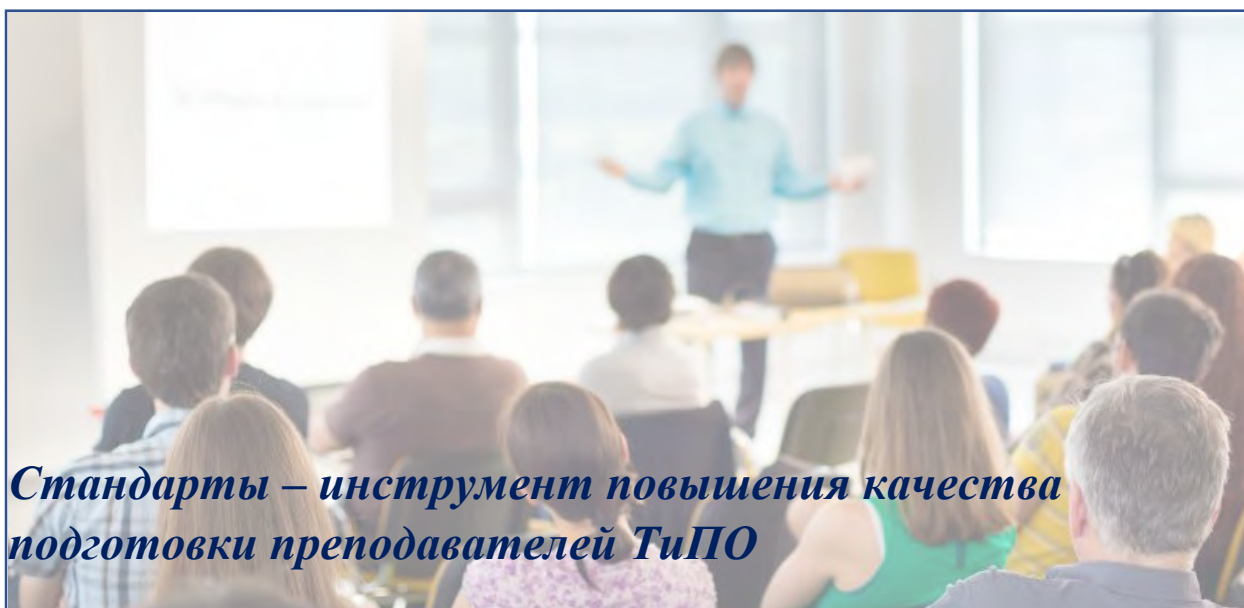
Технологии могут использоваться для отслеживания и проверки обучения, которое происходит на производстве, в период наставничества и на протяжении всей карьеры человека. Эти данные затем можно

использовать в приложениях для признания предшествующего обучения. Рабочие места или производства должны учитывать, как такие инструменты могут быть интегрированы в программы профессионального развития и стандартные процессы ведения документации, чтобы такой вид отслеживания стал стандартом. Однако инструменты для записи предыдущего обучения имеют смысл только в рамках структур и систем с механизмами признания множества формальных и неформальных образовательных событий. Институциональные, национальные и международные системы обеспечения качества и аккредитации должны меняться в рамках непрерывного обучения, что позволит эффективно ориентироваться в различных направлениях обучения. Рамки квалификаций, такие как Транснациональная рамка квалификаций (TQF), обладают огромным потенциалом для облегчения перехода учащихся ТиПО в высшее образование, а

также позволяют подготовленным работникам переводить квалификации своей страны для работы за рубежом. Лица, определяющие политику, и руководители учреждений должны также обеспечить наличие четких и гибких путей обучения, учитывающих различные уровни полномочий и разнообразный опыт обучения.

Заключение

В условиях технологических изменений непрерывное обучение должно стать частью ТиПО, если мы хотим добиться устойчивого развития. Лица, определяющие политику и практики, должны анализировать, адаптировать и развивать инновационные модели на производстве и на уровне сообщества, где это возможно. Правительства, учреждения и корпорации в равной степени должны также обеспечить наличие рамок и механизмов для облегчения, признания и подтверждения неформального и информального обучения в ТиПО.



Стандарты – инструмент повышения качества подготовки преподавателей ТиПО

Georg Spöttl, Matthias Becker

Абстракт:

Стандарты с акцентом на обучение и поддержку измеримых процессов обучения, включая их результаты, обсуждаются уже несколько десятилетий. В последние два десятилетия обсуждается все больше и больше стандартов для подготовки преподавателей технического и профессионального образования. Преподаватели в этой области сталкиваются с множеством проблем во всем мире. Причины этого варьируются из-за очень разных подходов и моделей организации подготовки преподавателей для технического и профессионального образования. Эта ситуация побудила некоторых разработчиков создать стандарты для целых регионов, таких как Азия, Европа, США и так далее. В данной статье этот подход не используется. Концепция стандартов, продемонстрированная в данной статье, концентрируется на подготовке преподавателей в сфере технического образования с четкой связью с научными дисциплинами на уровне университетов отдельных стран. Кроме того, концепция стандартов следует динамическому подходу, который позволяет преподавателям определять стандарты для требований показателей качества. С помощью принципа «снизу-вверх», эту концепцию можно разработать для всей учебной программы, а показатели качества можно будет сравнивать между странами и регионами.

Введение

В профессионально-техническом образовании (ТиПО) стандарты (в узком смысле) обычно применяются для четырех целей:

- Определить качество образования, то есть того, чего должен достичь учащийся в образовательном процессе.
- Направлять разработку учебных программ, включая выбор содержания и методологии.
- Определить качество программ подготовки преподавателей.

- Проверить, обеспечивает ли образовательная программа желаемые результаты и достигают ли учащиеся академические достижения. Четвертая цель подразумевает, что стандарты должны быть сформулированы таким образом, чтобы их можно было измерить.

Роль стандартов

Стандарты активно обсуждаются в течение нескольких лет. Соответствующая литература концентрируется, прежде всего, на образовательных стандартах

(Department of Education UK 2013; Spöttl & Becker 2013; Göldi 2011; Becker, Spöttl & Blings 2007), которые в первую очередь описывают компетенции в предметной области или области обучения. Klieme и другие (2003) разработали подробную систематизацию национальных образовательных стандартов, включающую

- образовательные цели;
- концепции компетенций;
- модели компетенций;
- проверку компетенций.

Под образовательными стандартами авторы понимают определенные требования к преподаванию и обучению в школе. В них сформулированы цели педагогической работы, выраженные желаемыми результатами обучения для обучающихся.

Образовательные стандарты определяют, какие компетенции должны развить учащиеся. Эти требования систематически оцениваются в ступенчатых моделях компетенций, иллюстрирующих аспекты, классификацию и траектории развития компетенций.

Самая важная причина разницы между профессиональным и общим образованием заключается в том, что профессиональное обучение концентрируется на действиях в сложных учебных и рабочих ситуациях и рабочих процессах, и что подчеркивается способность действовать самоорганизованным образом. Вот почему необходимо более широкое понимание стандартов. Наряду с идеей о том,

что стандарты должны обеспечивать основу для высокого качества, появляется больше параметров в отношении системы профессионального образования, которые в конечном итоге окажут значительное влияние на повышение качества и обеспечение качества, такие как:

- профессиональные профили, обучение и профили задач;
- профили преподавателей и наставников;
- продолжительность профессионального образования и обучения;
- требования к экзаменам;
- предпосылки для поступления;
- учебные планы (содержание, структура, уровень);
- методы и цели обучения;
- уровни квалификации обучаемых.

Стандарты – и это необходимо подчеркнуть – не заменяют ни учебные программы, ни дидактические и методологические подходы и концепции обучения. Их следует понимать как ориентацию на достижение большего числа целей, которые подробно описаны и указаны в учебных планах и других постановлениях. Стандарты должны обеспечивать центральную структуру ориентации для соответствующих требований к качеству для целевых групп и среды обучения (Windelband, Spöttl & Becker 2014, 302). Анализ международного опыта в этом отношении показывает, что стандарты в основном выводятся из моделей компетенций. Такая модель представлена ниже и

раскрывает идеи культуры обучения, составляющей основу стандартов подготовки преподавателей в ТиПО. Международная литература соглашается с тем, что стандарты должны определять, в каких областях обучения и областях предметных компетенций следует развивать в долгосрочной перспективе. Оценка международной литературы приводит к следующим «задачам» стандартов (Spöttl 2009, 20 ff.):

- стандарты должны определять, какие компетенции должны быть приобретены в определенное время;
- стандарты должны быть ориентированы на основную область предметной области (специалиста и/или области обучения);
- стандарты должны быть структурированы так называемыми моделями компетенций;
- стандарты должны описывать компетенции, которые в основном могут быть зарегистрированы с помощью процедур тестирования.

На основе этих размышлений стандарты качества должны быть сформулированы на двух уровнях:

1. Для подготовки преподавателей с учетом их сферы деятельности.
2. Для предметной области, предмета и/или области обучения.

Стандарты разработаны таким образом, что они описывают компетенции. В то же время гарантируется, что будет происходить развитие компетенций.

Таким образом, очень важно обеспечить качество. С общей точки зрения, стандарты должны соответствовать следующим трем критериям (Spöttl 2009):

1. Стандарты должны использоваться для повышения качества курсов подготовки преподавателей ТиПО в участвующих учреждениях. Это включает в себя развитие самих учебных заведений, развитие преподавательского состава, а также используемых учебных программ и возможностей обучения для учащихся. Термин «качество» следует определять с помощью стандартов.

2. Стандарты необходимы в качестве основы для создания транснациональных программ на получение степени. Каждому из участвующих учебных заведений необходимо полагаться на другие учебные заведения, обеспечивающие со своими учебными курсами определенный стандарт качества, содержания и среды обучения для учащихся.

3. Стандарты также могут использоваться в качестве основы для взаимного признания учебных достижений между участвующими учреждениями.

Были определены следующие преимущества стандартов для подготовки преподавателей в ТиПО:

- Стандарты могут содержать четкое описание основных видов деятельности преподавателей ТиПО и их фактического содержания с целью выявления сильных и слабых сторон преподавателей.

- Стандарты могут служить руководящими принципами для профессионального развития преподавателей путем реализации разумной политики.

- Стандарты могут помочь оптимизировать подготовку преподавателей путем корректировки и модернизации содержания и форм предварительной подготовки и повышения квалификации.

- Стандарты могут обеспечить научную, обоснованную и эффективную основу для аккредитации достижений и оценки успеваемости.

- Стандарты могут предоставить платформу для международного общения.

Ожидается, что в дополнение к этим преимуществам стандарты окажут положительное влияние на качество преподавания и подготовки преподавателей:

- Стандарты могут обеспечить большой объем выбора преподавателей, гибкость и ответственность.

- Стандарты могут улучшить процесс профессионализации преподавателей.

- Стандарты могут способствовать внедрению модульных учебных программ, ориентированных на практику и результативность, и повышению квалификации преподавателей.

- Стандарты могут сократить разрыв между предварительной подготовкой преподавателей и обучением без отрыва от производства.

- Стандарты могут помочь в создании гибкой и

последовательной системы подготовки преподавателей ТиПО путем объединения и аккредитации различных индивидуальных подходов, направлений и уровней квалификации.

Предыстория стандартов

Стандарты подготовки преподавателей – это схемы, с помощью которых страна формирует тот тип нации, которым она хочет быть (Soysouvanh, 2013). Аккредитация программы – это средство, обеспечивающее достижение результатов. Таким образом, эти академические стандарты имеют фундаментальное значение. В случае сложного сектора высшего образования ответственность за установление стандартов программ будет разделена между соответствующими группами заинтересованных сторон (правительство; профессиональные органы; независимые агентства по качеству; сами организации образования, средства массовой информации и т. д.). Наряду со стандартами подготовки преподавателей сформулированы требования, которым они должны соответствовать. Образовательные и педагогические цели играют центральную роль.

1. *Преподаватели являются экспертами в области преподавания и обучения.* Их основные задачи – целевое и научно обоснованное планирование, организация и отражение процессов преподавания и обучения, а также их индивидуальная оценка и системная оценка. Профессиональное качество

преподавателей измеряется качеством их обучения.

2. *Преподаватели осознают, что их образовательная задача в школе тесно связана с обучением и жизнью организации образования.* Это тем успешнее, чем теснее сотрудничество с родителями. Обе стороны должны прийти к соглашению и должны быть готовы найти конструктивные решения возникающих образовательных проблем или сбоев в процессе обучения.

3. *Преподаватели выполняют свои задачи по оценке и консультированию во время обучения компетентно, объективно и ответственно.* Решающее значение для выполнения этих задач имеют повышенная педагогическая, психологическая и диагностическая компетентность преподавателей.

4. *Преподаватели постоянно развивают свои компетенции* и, как и любая другая профессиональная группа, они используют предложения дальнейшего и непрерывного обучения, чтобы учитывать новые разработки и научные открытия в своей профессии. Кроме того, преподаватели всегда должны поддерживать контакты с внешними учреждениями и с миром труда.

5. *Преподаватели участвуют в развитии организации образования, в формировании культуры организации образования, подходящей для улучшения обучения и создания мотивирующего образовательного климата.* Это также включает в себя

готовность участвовать во внешних оценках.

От показателей качества к открытым и динамичным стандартам

Соответствующие стандарты подготовки преподавателей *ТиПО* описывают меры, которые подходят для содействия переходу от реальной ситуации к целевой. Явным адресатом изменения в названной области качества является преподаватель, даже если необходимые изменения во внедрении определено влекут за собой изменения в различных областях качества. Поэтому стандарты описаны таким образом, чтобы четко показать, какие изменения следует предусмотреть с точки зрения улучшения качества. Стандарты, однако, не являются учебными программами – последние разрабатываются на основе стандартов. Тем не менее в стандартах должны быть указаны как процессы изменений, так и целевой результат обучения. Это требует открытого и динамичного подхода.

Области качества и характеристики качества для индикации изменений

Области качества в основном служат для обозначения характеристик процессов, результатов и воздействия образовательных мер, которые оказывают влияние на качество. Существенным недостатком такой структуризации является то, что большое внимание уделяется определению определенного уровня качества для каждой названной характеристики и что действующие

лица не могут четко определить, что должно быть сделано для достижения повышения качества. Например, в реальных дискуссиях о показателях качества на международном уровне используется следующее определение этого термина, которое сосредоточено только на самом термине без учета необходимости развития и формирования мер: *Показатель: «Количественное и/или качественное явление измеряется и оценивается»* (CEDEFOP 2011) или *Показатель качества: «Официально признанные цифры или соотношения, которые используются в качестве критериев для рассуждения и оценки качества»*. Эти предположения о показателях качества, несомненно, недостаточны, чтобы поддерживать качество обучения. Чтобы повысить качество в процессе обучения с помощью адекватных мер формирования, недостаточно учитывать только формальные рамочные условия.

Показатели качества и формирующие меры как стандарты для повышения качества

Показатель качества состоит из обозначения фактического состояния и названия целевой ситуации. Отличие от измерительных шкал, используемых в процессах оценки, заключается в том, что не измерение, а определение определенного уровня качества находится в центре внимания. Более того, изменения, необходимые для

улучшения качества практики, требующей улучшения, становятся видимыми. Индикатор качества разработан таким образом, что он четко указывает на необходимые изменения. Крайне важно, чтобы изменение

а) описывало нововведение в области качества,

б) прямо касалось области качества.

Последнее означает, что, несмотря на взаимозависимость между областями качества, изменения должен вносить адресат. То есть преподаватель или наставник и его принцип поведения являются адресатом. Это, конечно, может повлечь за собой изменения в методах преподавания и обучения. Другими словами, обучение в ТиПО должно основываться на конкретных профессиональных действиях (КМК 2000, 10).

Явным адресатом изменения в области обеспечения качества является преподаватель, даже если, как упоминалось выше, необходимые изменения в реализации, безусловно, влекут за собой изменения и в других областях качества. В соответствии с этим примером адресатом изменений в других областях качества явным образом является «процесс обучения», «методы обучения и преподавания», «содержание обучения и преподавания», «среда обучения» и «отражение обучения и преподавания». Эти последствия следует учитывать в рамках определения стандартов. Поэтому стандарты описаны таким образом, чтобы четко показать, какие

изменения следует предусмотреть с точки зрения улучшения качества всего процесса обучения.

Стандарт описывает не статическое состояние, а само формирование и изменение. Именно изменение является целью стандарта, ориентированного на формирование, а не измерения и оценки. Некоторые европейские страны уже работают с этой измененной концепцией стандартов, которая может способствовать разработке более качественных инструкций. Обновленная концепция фокусируется на развитии и изменениях вместо оценки.

Стандарты обозначают рамки формирования в виде возможного результата, который может быть достигнут определенной схемой учебного процесса. Однако они могут меняться в процессе. Таким образом, следует поддерживать определенную динамику, чтобы избежать статических процедур. Поэтому стандарты должны описывать, что учащиеся, преподаватели и организация образования должны знать и уметь выполнять (включая способности). В то же время следует охарактеризовать, какие результаты возможны в процессе обучения с учетом выбранного содержания и как должна формироваться среда обучения. Для достижения этой цели необходимо более детально охарактеризовать показатели и стандарты.

Стандарты и индикаторы

Индикаторы описывают процесс изменений, которые должны произойти, чтобы достичь

требований к качеству, определенных стандартами. Следовательно, стандарты должны определять, что образовательная организация, корпоративная учебная среда, учащиеся и преподавательский состав «должны знать и уметь делать/обеспечивать в результате учебного процесса, содержания или формирования учебной среды и т. д.». (Henkens, Janssens & ten Brinke, 2011).

На примере конкретного учебного проекта в ТиПО можно пояснить характеристику формируемых стандартов. Например - «Во время обучения в организации ТиПО для целевой группы учащиеся должны решить контрольные технологические задачи по управлению откатными воротами для гаража». Для достижения высокого качества учебной ситуации к преподавателю/наставнику предъявляются определенные требования. Требования вытекают из:

- учебных программ, в которых описывается содержание обучения и компетенций,
- конкретной задачи, которая требует выполнения определенной роли преподавателя,
- доступного периода времени, имеющегося оборудования и предварительных условий для учащихся и тренеров, предпочитающих определенный подход и определенные структуры процессов.

Стандарты и их дальнейшие формулировки не заменяют учебные программы. Более того, их следует использовать для

реализации учебных программ в качестве руководящих принципов. Стандарты не определяют, что должно «происходить» в процессе обучения. Однако они носят обязывающий характер, когда дело касается требований к качеству. Придерживаясь этих соображений, важно определить все важные ключевые вопросы для области качества.

Заключение

В статье показано, что индикаторы, ориентированные на качество, в сочетании с целевыми показателями, которые должны быть достигнуты, образуют основу для формулирования стандартов. На основе индикаторов стандарты определяют формируемую основу для достижения целей. Творческая свобода действий имеет решающее значение, поскольку процессы

обучения не могут иметь форму технических функциональных рутин. Поэтому при разработке стандартов профессионального образования преподавателей важно всегда формировать их таким образом, чтобы можно было определять результаты обучения. С другой стороны, однако, необходимо обеспечить, чтобы преподаватели были способны формировать учебные процессы открытым и динамичным образом.

Области обеспечения качества и стандарты должны развиваться в тесной связи. Одним из критических моментов при разработке стандартов является определение показателей с учетом того, что действительно правильные аспекты находятся в центре внимания ожидаемого качества.



Erica Smith

Абстракт:

Эта статья является частью серии статей о будущем ТиПО, в которой изучаются проблемы в этом секторе и способы борьбы с сокращением числа учащихся и нехваткой квалифицированных специалистов для работы в сфере профессионального образования.

Техническое и профессиональное образование (ТиПО) является важной частью сектора образования и обучает людей всех возрастов профессиям, жизненно важным для всех секторов экономики. Это также вносит большой вклад в социальную интеграцию.

В течение последних 20 лет от преподавателей ТиПО в Австралии требовалось иметь только квалификацию уровня Сертификата IV в области преподавания ТиПО и отраслевую квалификацию на уровне, на котором они обучают.¹

Подготовка преподавателей была определена как ключевой

фактор качества образования, поэтому для повышения качества сектора ТиПО необходимо обеспечить, чтобы сами преподаватели и наставники получали правильную подготовку. Другие факторы, такие как финансирование, также влияют на качество ТиПО и успеваемость учащихся. Преподавание в любом секторе — это высококвалифицированная деятельность, и в ТиПО, особенно, есть такой круг учащихся, которым необходимы разнообразные стратегии обучения.

Кто эти преподаватели и наставники?

¹ Не самый высокий уровень квалификации в Австралии, сертификат о базовом образовании. Сертификаты I-IV являются основными квалификациями и подготовки кандидатов как на работу и дальнейшего образования и

профессиональной подготовки. Нет твердой продолжительности этих квалификаций.

Преподаватели ТиПО работают в TAFE (Институт Технического и Дополнительного Обучения), частных зарегистрированных организациях (RTO), общественных колледжах или на разных предприятиях. Они могут преподавать полный рабочий день или могут продолжать работать в своих отраслях и одновременно преподавать неполный рабочий день.

Они «двойные профессионалы», которым необходимо идти в ногу с изменениями в отрасли, экономике и обществе и развивать свои педагогические навыки, чтобы справляться со все более сложными группами учащихся и учебной средой.

До 1997 года всем штатным учителям TAFE на национальном уровне помогали получить степени в области подготовки преподавателей ТиПО после приема на работу или дипломы об окончании обучения, если они уже имели степень в другой области. Во время преподавания они учились заочно.

В 1998 г. для всех преподавателей и наставников ТиПО была введена минимальная квалификация – уровень Сертификата IV. Системы TAFE и другие штаты постепенно перестали требовать квалификации более высокого уровня. Сертификат IV стал потолком.

Хотя некоторые преподаватели проходят обучение на более высоком уровне, теперь их меньшинство. Тем не менее, те, кто берет на себя квалификацию более

высокого уровня, могут ясно указать на их ценность.

Где доказательства того, что такая квалификация приносит пользу преподавателям?

В нашем национальном исследовании, проводившемся с 2015 по 2017 гг., изучалась разница между квалификацией преподавателей ТиПО и ее влиянием. В проекте было семь этапов качественного и количественного исследования в течение трех лет, в котором приняли участие 1255 человек из сектора, из всех типов провайдеров обучения и отраслей промышленности. Приняли участие большое количество преподавателей всех уровней квалификации.

В тематических исследованиях TAFE и RTO для этого проекта авторы опросили руководителей, менеджеров, сотрудников по профессиональному развитию, учащихся и преподавателей.

На основе подробных ответов на опрос и результатов тематического исследования было обнаружено:

1. квалификация более высокого уровня, будь то в преподавательской практике ТиПО или другой дисциплине, улучшает подходы к обучению, уверенность и способности преподавателей;

2. квалификация более высокого уровня в обучении ТиПО особенно сильно влияет на уверенность преподавателей ТиПО в обучении абсолютно разных типов учащихся.

Сколько преподавателей ТиПО имеют квалификацию разных уровней?

Нет национального источника информации о том, сколько преподавателей ТиПО имеют квалификацию на разных уровнях в Австралии. В основном опросе вдвое больше преподавателей ТиПО имели ученые степени в своих отраслях (37%), чем в педагогической области в ТиПО (19%). Около 27% имели квалификацию только Сертификата III или Сертификата IV в своей отрасли, а 64% имели только квалификацию Сертификата IV в обучении ТиПО.

Безусловно, наибольшая доля преподавателей имела комбинацию самой низкой квалификации (дополнительная квалификация в своей отрасли и Сертификат IV в педагогической области в ТиПО). Только 11,9% имели квалификацию на уровне ученой степени или выше как в своей отрасли, так и в области преподавания в ТиПО.

Но данное исследование показало, что преподаватели, обладающие достаточными знаниями в области преподавания и своей отрасли, были наиболее уверены в передаче знаний и навыков своим учащимся. Некоторые преподаватели с более низким уровнем квалификации действительно демонстрировали характеристики отличного преподавания, но оно было более характерно для высококвалифицированных преподавателей.

Что мешает преподавателям ТиПО получить квалификацию?

Возможно, наличие обязательной минимальной квалификации преподавателя ТиПО может дать повод не продвигаться дальше этого минимума. Некоторые люди думают, что профессиональное развитие может заменить квалификацию, но данное исследование свидетельствует о том, что люди с более низким уровнем квалификации менее склонны к профессиональному развитию.

На большинстве должностей профессиональное развитие дополняет, а не заменяет начальную квалификацию. Возможно, проблема заключается в обеспечении ресурсами. Преподаватели TAFE могут рассчитывать, что их обучение будет поддерживаться финансированием работодателя и соответствовать объему рабочей нагрузки, но ни то, ни другое невозможно.

Некоторые люди думают, что для получения университетского диплома по специальности преподавание в ТиПО люди должны бросить работу и поступить в университет на три года. Конечно, это было бы сложно, если бы это было правдой, но это не так.

Все курсы подготовки преподавателей ТиПО в университетах являются неполными и предлагаются гибко, поскольку большинство обучающихся работают полный рабочий день в ТиПО или в промышленности и могут жить на

расстоянии. Университеты тесно сотрудничают с отдельными TAFE и другими поставщиками, чтобы сделать свои курсы подготовки преподавателей ТиПО эффективными.

Что может помочь преподавателям ТиПО стать более квалифицированными?

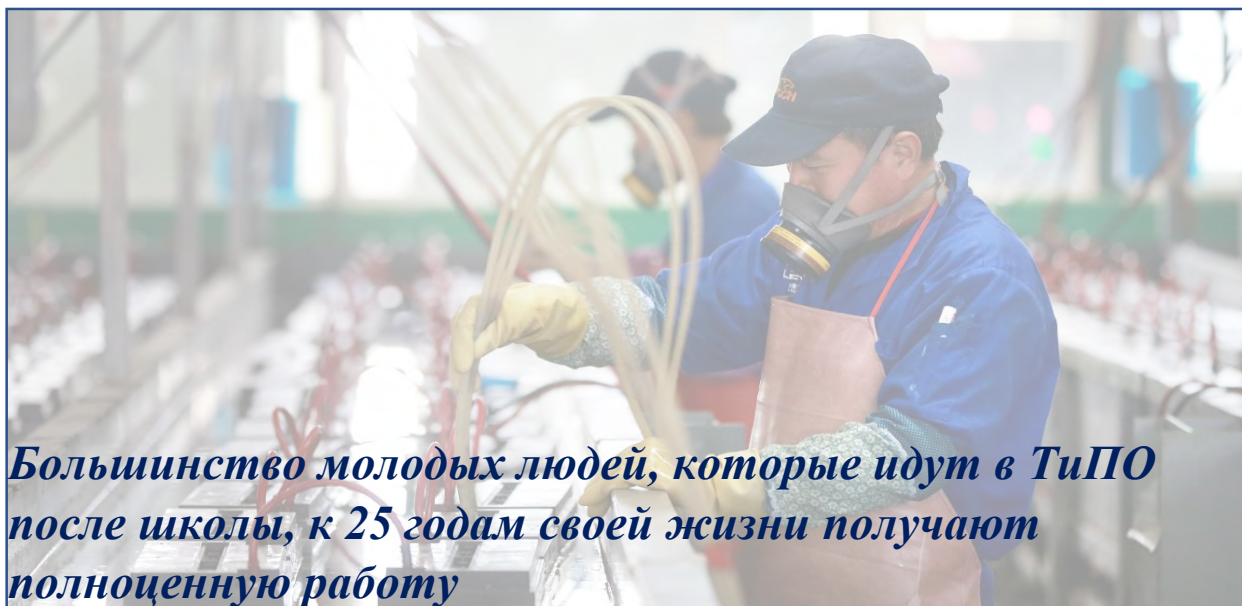
Уже сейчас квалификация более высокого уровня в сфере образования (диплом ТиПО или университетская степень) признается регулирующим органом ТиПО, Австралийским управлением качества профессиональных навыков (ASQA), в качестве альтернативы Сертификату IV. Отныне преподаватели ТиПО должны постоянно совершенствоваться как в ТиПО, так и в собственной области. Этому требованию может соответствовать получение квалификации преподавателя ТиПО.

Помогло бы более открытое отношение некоторых представителей сектора ТиПО, позволяющее преподавателям получить более высокий уровень квалификации. Представители,

например, такие как выпускники курсов более высокого уровня, могли бы рассказать о том, что они узнали в ходе обучения как для личного развития, так и для профессионального роста.

Федеральное правительство и правительство штата могли бы ввести политические положения для повышения уровня квалификации преподавателей/наставников, как они уже сделали это со школьными учителями и учителями дошкольного обучения и воспитания.

Наконец, была бы полезна программа «Обучение ТиПО для Австралии», аналогичная программе «Обучение для Австралии». Идея взять взрослых, осознанных людей с жизненным опытом и обучить их в качестве преподавателей – это то, чем занимается подготовка преподавателей ТиПО на протяжении десятилетий. Названная и целевая программа может продемонстрировать преимущества квалификаций более высокого уровня.



Большинство молодых людей, которые идут в ТиПО после школы, к 25 годам своей жизни получают полноценную работу

John Stanwick, Cameron Forrest, Emerick Chew

Более 80% молодых людей, прошедших послешкольное обучение или обучение короткого периода или сразу приступивших к работе, к 25 годам уже имели работу по сравнению с теми, кто в первую очередь проходил обучение в университете.

В отчете Национального центра исследований профессионального образования (NCVER) «Пути от школы к работе» описывается переход молодых людей в возрасте 16-25 лет от школы к работе.

Это основано на опросе австралийской молодежи 2006 г. (LSAY). LSAY отслеживает когорты молодых людей в возрасте от 15 лет, которые переходят от школы к дальнейшей учебе и работе, пока им не исполнится 25 лет.

В отчете LSAY показано, что большая часть респондентов из 3186 молодых людей, которые

прошли все опросы с 2007 по 2016 год, следовали простым путем от университета до работы или рано начали работать после школы. Последнее обычно включает в себя наличие квалификации профессионально-технического обучения (ТиПО).

Но у оставшихся 17% переходы к трудовой деятельности были разнообразными и сложными, включая частый переход между высшим образованием и ТиПО, моменты неполной занятости и неоднократные выходы из рынка труда.

В другом отчете более подробно рассматривалась группа людей в возрасте от 15 до 24 лет, которые не работали или не учились в течение шести или более месяцев.

Было обнаружено, что у тех, кто постоянно не работал и не участвовал в каком-либо образовании или обучении (включая школу) в подростковом

возрасте (15-19 лет), вероятность безработицы в возрасте 20-24 лет была в три-пять раз выше, чем у тех, кто учился или работал в свои подростковые годы. Эти подростки также имели более низкие результаты в образовании, когда им было 20-24 года.

ТиПО и университет до работы

Первый отчет определяет пять различных путей, по которым молодые люди прошли путь от школы до учебы или работы. Это были:

1. высшее образование и работа
2. ранний выход на работу полную занятость
3. сочетание высшего образования и ТиПО
4. временные или длительные периоды отсутствия рабочей занятости
5. работа на неполный рабочий день.

Из исследуемой выборки 60% выбрали университетское образование. Но ранний переход на полный рабочий день был самым быстрым путем к трудоустройству. Почти каждый молодой взрослый (97%) человек, выбравший этот путь (который обычно включает некоторое ТиПО), к 25 годам был трудоустроен на полный или неполный рабочий день.

Из молодых людей, получивших первое образование - от высшего образования до работы, - к 25 годам 92% были трудоустроены на полную или частичную занятость.

Были исследованы результаты респондентов в возрасте 25 лет, что означает, что многие молодые люди все еще

наверстывают упущенное с точки зрения полной занятости. Сюда входят те, кто поступил в университет и дольше учился на дневном отделении.

Около 23% исследуемой выборки рано бросили школу и вскоре после этого начали работать полный рабочий день - большинство из них проходили курсы профессионального обучения. Около 69% молодых людей в этой группе имели квалификацию ТиПО как высшую квалификацию к 25 годам.

В тройку основных профессиональных групп для тех, кто пошел по этому пути и были наняты к 25 годам, были: техники и рабочие, офисные и административные работники, а также работники общественных и индивидуальных служб, включая лиц, осуществляющих уход за детьми и инвалидами.

Большинство (82%) из тех, кто учился в университете или ТиПО, а также большинство (66%), кто работал неполный рабочий день, испытали от 6 до 15 переходов в возрасте от 15 до 25 лет.

Обучение по профессиональному образованию и обучение в школе снизило вероятность продолжения обучения в университете и повысило вероятность раннего поступления на работу на полную ставку.

Молодые люди из более низкого социально-экономического положения также с меньшей вероятностью поступили в университет и с большей вероятностью последуют раннему переходу на полный рабочий день.

А как насчет тех, кто не работает или не учится?

Не все пути привели к трудоустройству к 25 годам.

Около 5% молодых людей были на смешанном и неоднократно оторванном от рабочего процесса пути. В большинстве своем они были безработными после школы и испытывали длительные или многократные периоды отсутствия обучения, работы или профессиональной подготовки.

Второй отчет был посвящен молодым людям, которые не работали и не учились. Он показал, что основными предпосылками постоянного отсутствия работы и отсутствия обучения или профессиональной подготовки являются ранний уход из школы, рождение ребенка (особенно для лиц моложе 20 лет) и выход из неблагополучных семей.

Принято считать, что посещение университета после школы приводит к лучшим результатам с точки зрения работы на полный рабочий день с хорошей зарплатой. Но это верно не для всех молодых людей.

Для некоторых обучение или работа на полную ставку сразу после школы может быть более подходящим вариантом, чем окончание университета.

Политика должна лучше отражать выбор молодых людей, предоставляя больше возможностей для получения профессионального образования и обучения, например, путем предоставления учащимся средних школ более широкого доступа к ТиПО.

Профессионально-техническое образование также может быть очень полезной альтернативой для молодых людей, уязвимых к отчислению из организации образования, например, рано бросивших школу, которые не могут найти работу. Другим, например, кто не работает в связи с родительскими обязанностями, может потребоваться разнообразная социальная поддержка.

Анализ, представленный здесь, представляет собой полезную категоризацию переходов. Безусловно, полученные данные являются не универсальными и относятся далеко не ко всем национальным и региональным

Тем не менее, первоначальная выборка LSAY является репрезентативной для населения Австралии и остается полезной для понимания путей перехода молодежи.

В целом, можно сделать вывод, что большое развитие системы ТиПО и расширение возможностей для профессиональной подготовки учащихся может привести к снижению безработицы среди молодежи в возрасте 15 -25 лет. Кроме того, многие учащиеся, не имеющие возможности проходить обучение в университете и вынужденные выйти на рынок труда в раннем возрасте сразу после школы, могли бы совмещать обучение в колледже и работу на полный или неполный день.

Содействуя высокому качеству в образовании

Сентябрь 2020 г.

*Редактор: д.п.н., профессор, Каланова Ш.М.,
Президент «Независимого агентства по
обеспечению качества в образовании»*

Составитель и переводчик: Аяганова А.Р.,
*Эксперт отдела анализа и качества
«Независимого агентства по обеспечению
качества в образовании»*