



Международная
организация
труда

Преподаватели и инструкторы для будущего:

профессионально-техническое обучение и
подготовка в меняющемся мире



Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и
Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии

МЕЖДУНАРОДНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА

Программа отраслевой деятельности

**Преподаватели и инструкторы
для будущего: профессионально-
техническое обучение и подготовка
в меняющемся мире**

**Доклад, представленный для обсуждения на Форуме
по вопросам глобального диалога
по профессиональному образованию и подготовке
(29–30 сентября 2010 г., Женева)**

Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и
Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии

Публикации Международного бюро труда охраняются авторским правом в соответствии с Протоколом 2 Всемирной конвенции об авторском праве. Тем не менее краткие выдержки из них могут воспроизводиться без получения разрешения при условии указания источника. Для получения прав на воспроизведение или перевод следует обращаться по адресу: ILO Publications (Rights and Permissions), International Labour Office, CH-1211, Geneva 22, Switzerland, либо по электронной почте: pubdroit@ilo.org. Международное бюро труда приветствует такие обращения.

Библиотеки, учреждения и другие пользователи, зарегистрированные в организациях интеллектуальной собственности, могут делать копии согласно лицензиям, выданным им для этой цели. Для того, чтобы найти организации интеллектуальной собственности в вашей стране, посетите сайт www.ifrgo.org.

MOT

Преподаватели и инструкторы для будущего: профессионально-техническое обучение и подготовка в меняющемся мире; Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро MOT для стран Восточной Европы и Центральной Азии; Программа отраслевой деятельности, 2011. Москва, MOT.

ISBN 978-92-2-423394-6 (print)
ISBN 978-92-2-423995-3 (web)

Также опубликовано на английском языке: *Teachers and trainers for the future – Technical and vocational education and training in a changing world*; International Labour Office, Sectoral Activities Programme, Geneva: ILO, 2010.

ISBN: 9789221239949; 9789221239956 (web pdf)

Vocational training/training of trainers/working conditions/social dialogue/vocational teacher

06.06.3

Библиографическое описание книги

Названия, соответствующие практике, принятой в Организации Объединенных Наций, и изложение материала в настоящей публикации не являются выражением какого-либо мнения Международного бюро труда ни о правовом статусе какой-либо страны, района или территории, или их властей ни о делимитации их границ.

Ответственность за выраженные в подписных статьях, исследованиях и прочих произведениях мнения лежит исключительно на их авторах, и факт публикации не означает, что Международное бюро труда поддерживает излагаемые мнения.

Упоминание названий фирм, коммерческих изделий и процессов не означает их одобрения Международным бюро труда, так и отсутствие упоминания конкретной фирмы, коммерческого изделия или процесса не свидетельствует об их неодобрении.

Издания Международного бюро труда и их электронные версии имеются в продаже в крупных книжных магазинах или местных бюро MOT во многих странах мира; их можно также получить непосредственно в отделе публикаций Международного бюро труда: ILO Publications, International Labour Office, CH-1211 Geneva 22, Switzerland. По этому же адресу можно получить бесплатный каталог публикаций МБТ или перечень последних изданий, в том числе по электронной почте (pubvente@ilo.org).

Посетите наш вебсайт: www.ilo.org/publns

Содержание

	Стр.
От авторов	v
Сводное резюме	vii
Введение	1
Предыстория вопроса	1
Сфера применения и определения	1
1. Проблемы, стоящие перед системой профессионально-технического обучения и подготовки (ПТОП) и программами непрерывного обучения. Сотрудничество с государственными и частными поставщиками услуг	5
«Макросреда»: организация и предоставление услуг ПТОП	5
Спрос на услуги ПТОП	5
Проблемы финансирования	7
Импульс к переменам со стороны сферы занятости и рабочих мест	10
Проблема развития профессиональных навыков	11
«Микросреда» функционирования систем ПТОП: внутренняя организация и предоставление услуг	13
Управление системами ПТОП	13
Подготовка преподавателей, учебные программы и проблемы обучения	14
Социальные партнеры и система ПТОП	15
Основные инновации со стороны государства и частного сектора в предоставлении услуг ПТОП	16
2. Первоначальное образование и повышение квалификации преподавателей и инструкторов системы ПТОП	18
Профессионально-техническое обучение преподавателей в процессе реформирования ПТОП	18
Новые подходы к обучению и их влияние на функции и подготовку преподавателей	18
Реформа и процесс принятия решений: участие преподавателей и инструкторов	19
Критерии «хорошего» преподавателя и инструктора. Проблемы обучения преподавателей	21
Переход из университетов и иных учебных заведений в учреждения ПТОП	22
Первоначальное обучение преподавателей системы ПТОП по программам университетов либо иных высших учебных заведений	22
Стандарты первоначального образования и учебные программы для поступления на работу в систему ПТОП	24
Опыт работы вне академических учреждений	26

Обучение преподавателей системы ПТОП перед приемом на работу	26
Постоянное профессиональное развитие и повышение квалификации	28
Профессиональная оценка сотрудников системы ПТОП	31
3. Занятость преподавателей и инструкторов в системе ПТОП	33
Численность занятых	33
Гендерные аспекты занятости в системе ПТОП	38
Стабильность и продолжительность занятости в системе ПТОП	38
Нехватка преподавателей в системе ПТОП	39
Структуры для карьерного роста в системе ПТОП	40
4. Оплата труда и условия преподавания и обучения	42
Исходная информация: факторы, влияющие на условия занятости	42
Вознаграждение преподавателей и инструкторов: система и уровень оплаты труда	43
Основные принципы и политика в области вознаграждения	43
Государственные и частные учреждения ПТОП	43
Основные тенденции и проблемы, касающиеся оплаты труда	46
Оплата труда и гендерный фактор	48
Заработная плата, найм работников и их закрепление на рабочем месте	49
Условия преподавания и обучения	49
Рабочая нагрузка преподавателей системы ПТОП	49
Учащиеся и преподаватели (инструкторы): соотношение между количеством учащихся и преподавателей и размер классов (учебных групп)	52
Инфраструктура	53
Охрана труда в учреждениях ПТОП	54
5. Социальный диалог в секторе ПТОП	55
Социальный диалог и сотрудничество между государственным и частным сектором в предоставлении услуг ПТОП	55
Социальный диалог в системах и учреждениях ПТОП	58
Социальный диалог и разработка программ подготовки и повышения квалификации преподавателей	58
Социальный диалог по вопросам занятости и карьерного роста в системе ПТОП	59
ПТОП и транснациональный социальный диалог	61
Приложение I	63
Приложение II	65
Статистические таблицы	65
Библиография	71

От авторов

Настоящий доклад подготовлен по решению Генерального директора Международной организации труда в рамках мандата Программы отраслевой деятельности МОТ. Существенный вклад в подготовку доклада внесли эксперты МОТ и другие эксперты в сфере профессионально-технического обучения и подготовки.

Общая координация работы и окончательное редактирование текста были возложены на Билла Раттери (Bill Ratteree), специалиста по вопросам сектора образования Программы отраслевой деятельности МОТ (SECTOR).

Ведущим автором глав 1–3 был Майкл Аксман (Michael Axmann), специалист по системам развития профессиональных навыков Департамента по вопросам профессиональных навыков и возможностей трудоустройства (EMP/SKILLS) в штаб-квартире МОТ в Женеве. Ведущими авторами глав 4 и 5 были, соответственно, Кеннет Уолш (Kenneth Walsh) и Дэвид Парсонс, HOST Policy Research, Великобритания. Помощь в исследовании ряда тем и вопросов оказала Нона Илюхина (Nona Iliukhina), международный консультант по вопросам образования.

Ценные замечания к различным разделам доклада предоставили ответственные сотрудники МОТ – Элизабет Тиноко (Elizabeth Tinoco), директор Программы отраслевой деятельности (SECTOR); Кристин Эванс-Клок (Christine Evans-Klock, директор Департамента по вопросам профессиональных навыков и возможностей трудоустройства (EMP/SKILLS); Ирмгард Нублер (Irmgard Nubler), старший специалист, и Кристин Хофманн (Christine Hoffmann), специалист Департамента по вопросам профессиональных навыков и возможностей трудоустройства (EMP/SKILLS); Юсеф Геллаб (Yousef Ghellab), старший специалист по вопросам социального диалога и занятости Департамента трудовых отношений и занятости Сектора социального диалога (DIALOGUE); Карлос Каррион-Креспо (Carlos Carrion-Crespo), специалист по общественным службам Программы отраслевой деятельности (SECTOR), и Сьюзан Мэйбад (Susan Maybud), старший специалист по гендерным вопросам Бюро по вопросам гендерного равенства (GENDER). Следует также отметить важный вклад целого ряда внешних экспертов, к которым авторы обращались за консультациями по тематике доклада.

Издание данной публикации осуществлялось подразделениями МОТ, отвечающими за редактирование, обработку текста, перевод, дизайн и печать.

МОТ выражает признательность всем, кто тем или иным образом содействовал подготовке данной публикации.

Сводное резюме

«Макросреда», в которой система профессионально-технического обучения и подготовки (ПТОП) осуществляет развитие профессиональных навыков, характеризуется высоким спросом на эти услуги, о чем свидетельствует численность учащихся соответствующих учебных заведений во всем мире. И все же, несмотря на высокую численность учащихся и высокий уровень развития услуг ПТОП в некоторых странах и регионах, там, где традиционно имеется гендерное неравенство, общий охват системой образования женщин ниже, чем мужчин. Чтобы расширить этот охват, особенно в развивающихся странах с низким уровнем доходов, необходимо в первую очередь повысить доступ к начальному образованию и его качество. Сегодня все чаще услуги ПТОП предоставляют частные поставщики – как в учебных заведениях, так и иными способами.

Считается, что профессионально-техническое обучение и подготовка требует больших средств, чем общее образование, при этом уровень финансирования ПТОП остается низким. Проблема усугубляется общим снижением объемов помощи в целях развития, а также нынешним экономическим спадом, сокращением бюджетных расходов и снижением налоговоспособности государств. Столь необходимое финансирование можно обеспечить за счет расширения давно известной модели – частно-государственного партнерства, которое следует широко развивать и в будущем. Сегодня все чаще внедряются механизмы отчетности, обеспечивающие более эффективное использование имеющихся ресурсов. Одновременно на смену критериям, основанным на вкладе участников, приходят новые модели финансирования, основанные на результатах работы, которые во многих случаях сочетаются с децентрализацией и придачей большей автономии учреждениям ПТОП. Поиск новых, инновационных и в то же время справедливых механизмов финансирования – одна из важнейших задач, стоящих сегодня перед всеми странами мира.

Решение вопросов занятости, проблем на рабочих местах, проблем безработицы среди взрослого населения и молодежи, поиск новых форм организации труда и путей устойчивого развития – все это диктует необходимость создания новой сбалансированной системы развития профессиональных навыков, более действенно реагирующей на реальные потребности предприятий. Это, в свою очередь, диктует необходимость для предприятий, образовательных учреждений и других партнеров налаживать более тесное сотрудничество и совместно оценивать результаты проделанной работы. В ответ на возникающие проблемы отдельные отрасли и крупные объединения государств, такие как Группа двадцати, разрабатывают собственные стратегии.

На уровне «микросреды», в которой действует система и учреждения ПТОП, государство более не занимает главенствующего положения, уступив место самым разным поставщикам услуг и создав условия для большей институциональной автономии. Основные задачи в плане улучшения качества услуг включают реформирование системы подготовки преподавателей, в том числе их обучение без отрыва от работы и постоянное профессиональное развитие, разработку более актуальной программы обучения и учебных материалов, внедрение более активных методов обучения для достижения лучших результатов. Ключевую роль в реализации более актуальных и действенных программ ПТОП, учитывающих потребности предприятий, играет активное участие социальных партнеров, т.е. организаций работодателей и работников. Для решения поставленных задач уже внедрен целый ряд новых концептуальных и структурных подходов.

Роль и обязанности учителей и инструкторов все более усложняются, поэтому в их обучение также должны внедряться новые подходы, предоставляющие им больше самостоятельности в формировании учебных планов и налаживании контактов со сферой труда. Одновременно выявилась необходимость более активно привлекать самих учителей и инструкторов к решению вопросов повышения их квалификации. В новых условиях от «хорошего учителя» требуются глубокие знания, широкий набор преподавательских навыков, позволяющих расширять практику преподавания и добиваться лучших результатов.

Система обучения преподавателей также становится все более разнообразной. В развитых странах стандарты обучения на уровне высшего образования вплоть до уровня магистратуры по-прежнему высоки. Развивающиеся страны постепенно приближаются в этом плане к уровню развитых и все более активно внедряют систему сертификации, призванную повысить профессиональный уровень специалистов. Стремясь преодолеть отрыв системы ПТОП от потребностей производства, многие страны сегодня в процессе обучения и сертификации выдвигают в качестве необходимого требования наличие опыта работы на предприятии. «Узким местом» в подготовке учителей и инструкторов по-прежнему остается обеспечение их постоянного профессионального развития: на эти цели не всегда хватает ресурсов, и не все учителя получают такую возможность. В реформировании системы обучения преподавателей системы ПТОП все большая роль отводится оценке их профессиональной подготовки.

Ситуация с приемом на работу учителей и инструкторов системы ПТОП в разных странах развивалась по-разному, причем в ряде стран число таких специалистов значительно возросло. Общей тенденцией в последние годы стал рост числа женщин среди преподавателей системы ПТОП. В результате начала преодолеваться, хотя и медленно, проблема недопредставленности женщин в этой сфере. Существовавшие в государственных системах ПТОП в течение многих лет гарантии стабильной занятости (продолжительного трудового стажа) постепенно разрушаются, и сегодня больше обращают внимание на профессиональные качества преподавателей, чем на трудовой стаж. Даже не имея детальных данных о занятости и условиях труда в системе ПТОП, страны с высоким уровнем доходов, озаботившись реальной или предполагаемой нехваткой преподавателей, приняли ряд мер, призванных решить эту проблему. Речь шла, в том числе, о приеме на работу иностранных специалистов, разработке политики ускоренного обучения и найма, о более широком внедрении работы на неполную ставку и гибкой организации работы, позволяющей более эффективно сочетать работу в системе ПТОП с работой на предприятии. В соответствии с требованиями реформы и новыми потребностями системы ПТОП меняется и становится более разнообразной система карьерного роста работников.

На сроки и условия занятости работников системы ПТОП влияют как внешние, так и внутренние факторы, такие как деятельность поставщиков услуг, институциональная модернизация и связанное с ней расширение набора навыков и повышение профессиональной подготовки работников. Уровень и система оплаты труда в системе ПТОП в большей степени проигрывают частному сектору, чем другие секторы образования. Государственные поставщики услуг ПТОП также проигрывают частным, что диктует необходимость реформ, направленных на совершенствование найма работников, их закрепление на рабочих местах и повышение трудовой мотивации. В этом секторе пока недостаточно распространена система оплаты по результатам работы, однако, судя по всему, этот вопрос будет в перспективе вынесен на повестку дня. Тенденции заработной платы в разных странах различаются, и даже в схожих в политическом плане странах можно наблюдать как существенный рост оплаты труда работников системы ПТОП, так и ее сокращение. Все это также вызывает серьезную озабоченность и заставляет задуматься о создании сравнительной базы данных, которую можно было бы использовать в разработке политики. Столь же актуальной является задача преодоления разрыва в заработной плате мужчин и женщин, для чего необходимо проводить более эффективную кадровую политику, обеспечивать гендерное равенство и наличие высокопрофессиональных учителей и инструкторов.

При всей нехватке достоверной информации все же можно сделать вывод о том, что ситуация с рабочей нагрузкой преподавателей ПТОП, их рабочим временем и удовлетворением от работы неоднозначна. Так, считается, что увеличение числа учащихся в классе снижает общее качество обучения, однако в условиях внедрения новых технологий и методик обучения эта зависимость становится не столь очевидной. Качество обучения по-прежнему зависит от наличия соответствующей инфраструктуры и материально-технической базы, особенно когда речь идет о таком малоодоходном и не получающем достаточного финансирования секторе, как профессионально-техническое обучение и подготовка. Вопросы охраны труда применительно к системе ПТОП пока недостаточно изуче-

ны, однако в ряде стран с высоким уровнем доходов отмечены такие явления, как чувство неудовлетворенности от работы среди преподавателей по причине стресса на работе и низкой дисциплины учащихся.

Происходящие в мире непрерывные и все более динамичные перемены отражаются на системе ПТОП и ее связях со сферой труда. Это привело к активизации социального диалога во всех его формах, таких как обмен информацией, консультации и переговоры, включая коллективные переговоры, и этот диалог приобретает особое значение в процессе поиска политических решений возникающих проблем. Несмотря на различные институциональные и правовые ограничения, социальный диалог с работодателями, предприятиями, работниками, профсоюзами и другими заинтересованными сторонами все более расширяется, в том числе через механизмы государственно-частного партнерства. Растет число трехсторонних комиссий и иных структур, созданных для проведения консультаций и принятия решений на национальном, региональном и отраслевом уровне. По сравнению с общим образованием социальный диалог в учреждениях ПТОП намного менее развит, и во многих странах он по-прежнему характеризуется нисходящим подходом, при котором диалог осуществляется «на благо» преподавателей и инструкторов, но без их полноправного участия. Все больше появляется данных (по крайней мере в странах Европы) об участии работников системы ПТОП в решении вопросов повышения своей квалификации, однако коллективные переговоры по условиям занятости ведутся далеко не столь активно. Внушают оптимизм и подвижки в сторону социального диалога между странами, в частности, в Европе. Однако в целом можно констатировать, что социальный диалог в системе ПТОП ограничен по причине неэффективности его механизмов либо полного их отсутствия, а также неспособности привлечь к нему все заинтересованные стороны. Применительно к реформе профессионально-технического обучения и подготовки проблема социального диалога остается одной из наиболее актуальных и даже безотлагательных.

Введение

Предыстория вопроса

В ноябре 2008 года Административный совет МОТ одобрил рекомендации, представленные Комитетом МОТ по организации совещаний по отраслевым, техническим и связанным с ними вопросам (Committee on Sectoral and Technical Meetings and Related Issues – STM), относительно проведения Форума по вопросам глобального диалога по профессиональному образованию и подготовке. На повестку дня форума были вынесены вопросы занятости и условий труда, а также развития системы непрерывного обучения с участием государственных и частных учреждений ПТОП. В ноябре 2009 года в рамках Консультативного комитета по вопросам образования и исследований (Advisory Body for the Education and Research) были проведены неформальные консультации, которые позволили МОТ подготовиться к форуму и более четко сформулировать задачи по проведению соответствующих исследований и по его тематике. Речь шла о таких вопросах, как роль государственных и частных поставщиков услуг профтехобразования; профессиональная подготовка, оплата труда, условия преподавания и обучения преподавателей и инструкторов системы ПТОП; соответствующие механизмы социального диалога. В подготовке настоящего доклада были использованы материалы Форума по вопросам глобального диалога по отраслевой профессиональной подготовке и гарантиям занятости (Global Dialogue Forum on Strategies for Sectoral Training and Employment Security) (Женева, март 2010 года), сформулировавшего вклад МОТ в стратегию профессионального обучения (skills strategy) Группы двадцати.

Настоящий доклад подготовлен в соответствии с техническим заданием, согласованным в 2009 году. В Главе 1 описываются основные проблемы, с которыми сегодня сталкивается система профессионально-технического обучения и подготовки, а также государственные и частные поставщики данных услуг. В Главе 2 описана система подготовки (начальной и постоянной) преподавателей и инструкторов системы ПТОП, а также реформы, направленные на решение возникающих проблем. В Главе 3 рассматривается ситуация с занятостью в системе и учреждениях ПТОП, вопросы нехватки квалифицированных инструкторов, гарантии занятости и структуры карьерного роста сотрудников системы ПТОП. В Главе 4 анализируется система оплаты труда, выплат и льгот, условия преподавания и обучения, формирующиеся под влиянием таких факторов, как рабочая нагрузка, число учащихся в классе, материально-техническое обеспечение и охрана труда работников системы ПТОП. Глава 5 посвящена использованию механизмов социального диалога как для разработки общей политики, организации и финансирования профессионально-технического обучения и подготовки, так и для определения сроков и условий преподавания и других форм работы учреждений и национальных систем ПТОП.

Сфера применения и определения

Для целей анализа профессионального обучения и подготовки (ПОП) необходимо определиться с различными терминами и концепциями, которые используются применительно к этой весьма сложной сфере образования. Многие термины описывают один или более элементов, входящих в систему ПОП. В разных странах и в разном контексте наиболее часто применяются следующие термины:

- ученичество;
- профессионально-техническое обучение;
- техническое образование или профессионально-техническое обучение и подготовка (ПТОП);

-
- профессиональное образование;
 - подготовка к трудовой деятельности и техническое образование;
 - обучение персонала или обучение на рабочих местах; повышение квалификации рабочей силы.

В условиях такого терминологического многообразия участники Второго международного конгресса по профессионально-техническому образованию, организованного ЮНЕСКО в Сеуле, Республика Корея, в 1999 году, пришли к соглашению, что наиболее приемлемым и широким термином является «профессионально-техническое обучение и подготовка» (ПТОП). *Пересмотренная Рекомендация о техническом и профессиональном образовании*, принятая Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 2001 году, ссылается на «техническое и профессиональное образование» как на основной и принципиально важный термин, описывающий весь спектр профессионального образования и программ обучения, охватываемых данным международным инструментом. МОТ также принимала участие в конгрессе в Сеуле и подтвердила согласие с использованием данного более широкого термина, что было зафиксировано в совместной публикации с ЮНЕСКО (2002 г.), разработанной в соответствии с рамочным соглашением о сотрудничестве между двумя организациями в этой сфере (ILO, 1954). В последнее десятилетие данный термин стал широко использоваться в международной практике, поэтому для целей данного доклада под «техническим и профессиональным образованием» понимается «профессионально-техническое обучение и подготовка» (ПТОП) в значении, зафиксированном в Рекомендации 2001 года, а именно:

... «техническое и профессиональное образование» используется как широкий термин, обозначающий соответствующие виды образовательного процесса и включающий, помимо общего образования, изучение технологий и связанных с ними наук, получение практических навыков, установок, понимания и знаний, связанных с профессиями и занятиями в различных секторах экономической и социальной жизни.

В широком понимании, принятом для целей настоящего доклада, ПТОП включает в себя виды учебной деятельности, имеющие отношение к сфере труда и обеспечивающие возможности трудоустройства, универсальный характер компетентности и квалификации, признание квалификации, возможности достойного труда и непрерывного обучения. Данная концепция подразумевает важную роль инноваций, повышения конкурентоспособности, производительности и экономического роста в том плане, что инновации создают новые возможности занятости и стимулируют внедрение новых подходов, отвечающих на новые потребности на рынке труда. Такое понимание зафиксировано в Рекомендации МОТ 2004 года о развитии людских ресурсов (№ 195), принятой на сессии Международной конференции труда (ILC, 2004). Обучение может быть организовано на разной основе, в том числе в частных и государственных учебных заведениях, на рабочих местах и в неформальных учебных структурах, однако авторы настоящего доклада рассматривают главным образом формальные учреждения образования и профессионального обучения.

Для целей настоящего доклада непрерывное обучение, составной частью которого является ПТОП, «охватывает всю учебную деятельность, осуществляемую в течение всей жизни для развития компетенций и квалификаций» (Рекомендация № 195). Кроме того, непрерывное обучение предполагает «целенаправленное предоставление широких возможностей обучения на протяжении всей жизни человека» с тем, чтобы «добиться многих целей в плане социальной справедливости и устойчивого развития экономики, включая расу за занятости» (ILO, 2000: 32).

В сферу анализа доклада входят уровни образования от среднего (включая первый этап среднего образования) до первого этапа высшего образования с упором на конкретные профессиональные навыки, необходимые для выхода на рынок труда. В Международной стандартной классификации образования названные уровни соответствуют уровням от 2 до 5b (ISCED – UNESCO–UIS, 2006). Авторы доклада не ставили целью охва-

тить вопросы подготовки в вузах и аспирантуре высококвалифицированных специалистов в сфере общего образования и здравоохранения, инженеров, юристов и т.д.. При этом в доклад включены вопросы подготовки на базе высшего образования и аспирантуры преподавателей и инструкторов системы ПТОП.

В докладе также не затрагиваются два важных аспекта повышения квалификации работников, а именно неформальное образование и подготовка кадров и обучение на рабочих местах. Неформальное образование преобладает во многих наименее развитых странах, особенно в Африке. Обучение на рабочих местах, которое является одной из важнейших функций большинства (если не всех) предприятий, тесно связано с общим процессом повышения квалификации работников, и зачастую такое обучение осуществляется параллельно либо в дополнение к образованию и подготовке кадров в рамках формальной системы ПТОП. Хотя неформальное образование и обучение на рабочих местах играют важную роль во многих странах, сложный характер данных явлений не позволяет рассмотреть их в рамках данного доклада. При этом, когда речь в докладе будет идти об интеграции обучения на рабочих местах в формальные программы ПТОП (например, о дуальных программах профессионального обучения), эти вопросы будут затронуты в докладе в конкретном контексте.

Для целей данного доклада не представляет практической ценности рассматривать разницу между «преподавателем» и «инструктором», а также анализировать термины, используемые в разных странах, поскольку в каждой стране система ПТОП имеет свои особенности. Недавно опубликованный доклад ОЭСР (2009а) определяет инструкторов системы профтехобразования как лиц, главным образом отвечающих за обучение практическим навыкам работы, а преподавателей системы ПТОП – как лиц, которые в большей степени занимаются теоретическими вопросами профессиональной деятельности. Еще одно отличие заключается в том, что инструкторы осуществляют обучение непосредственно на предприятиях, которые при этом руководствуются экономическими соображениями (главным образом извлечением прибыли), в то время как преподаватели в основном работают в некоммерческих, государственных учебных заведениях (CEDEFOP, 2008). Есть еще одна классификация, выделяющая четыре широких категории работников сектора ПТОП, а именно: преподаватели базовых и общих дисциплин в учреждениях профтехобразования; преподаватели теоретических и основанных на знаниях компонентов программ профобучения (именно эта группа преподавателей наиболее близка к понятию «специалист системы ПТОП»); преподаватели, инструкторы и ведущие практических занятий (иногда эти занятия называют «практикумом», иногда курсами профессионального обучения или стажировками), программ профобучения и подготовки к трудовой деятельности, а также некоторых дуальных программ обучения; наконец, инструкторы, координаторы и советники по вопросам профессионального обучения и обучения на рабочих местах, основанного на знаниях (как правило, таких специалистов нанимают работодатели) (Parsons et al., 2009: 79).

В разных странах системы и учреждения ПТОП привлекают одну или более из перечисленных групп и даже настаивают на одновременном преподавании одним учителем теории и практики либо общих предметов (язык, математика, естествознание и т.д.) и технических (профессиональных) дисциплин. В этих условиях для целей настоящего доклада используется термин «преподаватели и инструкторы», который относится и к «учителям», и к «лекторам», и к «тренерам», т.е. ко всем вариациям данного термина, используемым в разных странах.

1. Проблемы, стоящие перед системой профессионально-технического обучения и подготовки (ПТОП) и программами непрерывного обучения. Сотрудничество с государственными и частными поставщиками услуг

«Макросреда»: организация и предоставление услуг ПТОП

Спрос на услуги ПТОП

Масштабы предоставления услуг ПТОП зависят от многих факторов. Один из наиболее важных из них – спрос на эти услуги, который можно оценить по реальной численности учащихся и тех, кто планирует обучаться в формальных учреждениях ПТОП. В 2007 году (последний год, по которому доступны данные) в учреждениях ПТОП второго этапа среднего образования насчитывалось более 54 млн учащихся, или 10% всех учащихся этого уровня образования в мире (UNESCO, 2010, Statistical Tables). Десять лет назад численность учащихся общего среднего образования снижалась практически во всех регионах мира (UNESCO-UIS, 2005, со ссылкой на McLean and Wilson, 2009). И все же в ряде регионов доля учащихся сектора ПТОП в общей численности учащихся этого уровня и сегодня остается относительно высокой. Речь идет, в частности, о Европе, где в программах профобучения участвуют более 50% всех учащихся средней школы стран Европейского Союза. В государствах ОЭСР этот показатель несколько ниже: здесь одновременно получают среднее образование и профессиональное обучение почти 15% учащихся средней школы (CEDEFOP, 2009; OECD, 2009b). Данные о доле учащихся формальных учреждений ПТОП в общей численности учащихся в разных регионах существенно различаются. Так, в одних государствах ОЭСР этот показатель практически равен нулю (США), а в Чешской Республике, например, почти 80% учащихся получают профессиональные навыки непосредственно в школе либо и в школе, и на производстве (OECD, 2009a).

В 2007 году в мире доля женщин среди студентов составила 46%; в развитых странах и государствах с переходной экономикой этот показатель ниже, а в развивающихся странах – выше общемирового. В странах ОЭСР в 2007 году доля женщин среди студентов, окончивших программы предпрофессиональной (pre-vocational) и профессиональной подготовки, составила 43%, однако в регионах, где ситуация с гендерным равенством традиционно не столь благополучна (например, в Юго-Восточной Азии и в Африке южнее Сахары) доля девушек среди учащихся системы ПТОП намного ниже, чем среди учащихся системы общего среднего образования (OECD, 2009b; UNESCO, 2010, Statistical Tables). В этих регионах осуществляются программы, призванные преодолеть недостаточную представленность женщин в системе среднего образования. В качестве примера можно назвать Программу содействия обучению женщин в средней школе (Female Secondary School Assistance Programme), финансируемую Международной ассоциацией развития (МАР). Данные программы доказали свою эффективность, и в результате их осуществления доля девушек во многих средних учебных заведениях превысила долю юношей (IDA, ссылка на ILO, 2008a), что позволяет использовать эти программы и для расширения участия женщин в системе ПТОП.

Сравнительные данные о численности участников программ послесреднего высшего образования (post-secondary tertiary programmes) с профориентацией (ISCED 5b) указывают на снижение либо на остановку роста этого показателя. Одновременно растет востребованность высшего академического образования (tertiary academic programmes) (ISCED 5a). По оценкам, в 2007 году 56% совершеннолетних молодых людей в странах ОЭСР поступили в академические вузы (ср. с 37% в 1995 году, и лишь 15% совершеннолетних молодых людей выбрали высшие учебные заведения с профессиональным уклоном (tertiary programmes with a TVET-type orientation) и прямым выходом на рынок труда. При этом в ряде стран (Чили, Республика Корея, Новая Зеландия) в высших учебных заведениях с профессиональным уклоном обучаются почти 50% совершеннолетних моло-

дых людей (OECD, 2009b). Такую разницу можно отчасти объяснить исторически сложившейся неразвитостью программ ПТОП, однако долгосрочные тенденции также указывают на большую популярность среди студентов академического образования по сравнению с профессионально ориентированным. В этой связи следует подчеркнуть важность государственной политики и инвестиций в профобразование, которые в значительной степени могут повлиять на выбор молодежи. Этот выбор можно склонить в пользу ПТОП, и именно такая тенденция отмечается в Нидерландах, где, как ожидается, в результате введения новых «дипломов молодого специалиста» (associate degrees – степень, получаемая в двухгодичном колледже, которая позволяет продолжить обучение для получения степени бакалавра – *Прим. перев.*), численность учащихся системы ПТОП увеличится (OECD, 2009b). Там, где подобные реформы не проводятся, охват системы ПТОП, скорее всего, не будет расширяться, а, возможно, и сократится.

Сегодня все большее число студентов вузов – 25% в развивающихся странах и в среднем 35% в странах Азии и Латинской Америки – выбирают для своих курсовых работ неакадемическую тематику (ISCED 5b). И все же, несмотря на впечатляющий рост (с 1999 по 2007 год в два раза) численности студентов всех уровней высшего образования, в развивающихся странах в соответствующей возрастной группе их число по-прежнему невелико. В развитых государствах в системе высшего образования обучается две трети молодых людей, в развивающихся странах соотношение иное – на пять молодых людей менее одного студента (18%), а в Африке южнее Сахары и странах Карибского бассейна эта доля еще ниже – 6% и 7%, соответственно (UNESCO, 2010).

Проблемы расширения охвата системы высшего образования коренятся в развитии основного (базового) образования. В таких регионах, как Юго-Восточная Азия и Африка южнее Сахары, лишь 1–2% детей школьного возраста участвуют в программах ПТОП, поскольку многие дети здесь не оканчивают даже среднюю школу. Средний подросток в странах Юго-Восточной Азии в возрасте 15 лет, как правило, имеет в перспективе еще один год учебы (ср. с семью годами предстоящей учебы в среднем для стран ОЭСР); в Африке южнее Сахары к 15 годам молодые люди, как правило, уже не учатся (UNESCO, 2010). Отсутствие базовой грамотности и навыков счета, а также доступа к образованию не позволяет многим молодым людям в развивающихся странах получить профессионально-техническое обучение и подготовку на каком-либо уровне. Таким образом, для решения этих проблем и расширения потенциала ПТОП необходимо радикально улучшить качество и расширить доступ к начальному и среднему образованию, и это еще одно свидетельство комплексного характера всей цепочки приобретения знаний и навыков (ILO, 2000: 32–33; ILO, 2008b: 2).

Хотя известно, что в большинстве стран руководство системой ПТОП и ее финансирование осуществляется главным образом государством, следует отметить общую нехватку международной статистики, касающейся относительных масштабов государственной и частной системы ПТОП, а также численности учащихся, числа учебных заведений и программ на уровне средней и высшей школы (сегодня имеются лишь данные по отдельным странам). Вот лишь один показатель: в частных средних учебных заведениях в мире в 2007 году обучались 11% общей численности учащихся общего среднего образования, причем в развитых странах этот показатель в среднем составлял 7%, а в развивающихся странах – 15% (UNESCO, 2010, Statistical Tables).

Между тем растет система частных учреждений ПТОП, и в ряде стран (например, в Перу) они берут на себя большинство услуг профтехобучения. Как отметил Галлар (Gallart, 2008), в последние годы частные услуги ПТОП в отдельных технических областях все чаще предоставляют коммерческие и некоммерческие негосударственные организации. Речь, в частности, идет о таких областях, как информационные технологии. В ряде стран подобные услуги регулируются государством, в других нет. Спрос на частные услуги ПТОП растет там, где государство либо частные поставщики не могут обеспечить эти услуги в надлежащем объеме. Применительно к крупным англоязычным странам некоторые из перечисленных тенденций можно проиллюстрировать примерами из Великобритании и Нигерии (см. Вставку 1.1).

Вставка 1.1
Великобритания и Нигерия: развитие частных услуг ПТОП

Великобритания

Рост частного сектора и развитие конкуренции дали новый импульс развитию государственных услуг ПТОП с использованием более коротких учебных курсов, гибкого графика обучения и предоставления услуг за пределами предприятия. Как правило, преподаватели ПТОП какую-то часть времени находятся на предприятии, принадлежащем работодателю, при этом большую часть услуг ПТОП они оказывают вне предприятия. Однако в последнее время работодателям разрешили проводить обучение и присваивать квалификацию работникам непосредственно на рабочих местах, привлекая для этой цели соответствующие уполномоченные организации.

Нигерия

В условиях неспособности системы высшего образования принять растущее число выпускников средних школ, а также неучастия частных образовательных учреждений в предоставлении профессионального обучения Федеральное министерство образования недавно одобрило создание частных институтов профессионального обучения (vocational enterprise institutes) и институтов промышленных инноваций (Innovation Enterprise Institutes). Основная цель их создания – расширить доступ к ПТОП и удовлетворить потребности граждан и промышленности в данных услугах.

Источники: Великобритания: UKCES, 2009; Нигерия: NBTE, 2010.

Итак, в условиях, когда растет спрос на программы ПТОП и возникает необходимость развивать данный сектор образования, численность учащихся учреждений ПТОП не демонстрирует повсеместной и явной тенденции к росту, а сама система в своем развитии сталкивается с существенными структурными барьерами. И все же в некоторых регионах и странах услуги ПТОП по-прежнему являются важным и даже развивающимся элементом системы образования. Формальное профессионально-техническое обучение и подготовка сегодня предоставляются главным образом государством, однако в качестве дополнительного и важного элемента системы (в зависимости от конкретных условий стран) могут выступить частные образовательные учреждения и подготовка в рамках дуальных программ профессионального обучения.

Проблемы финансирования

Многообразие услуг ПТОП практически не позволяет составить четкое представление о финансировании данной сферы. Структура финансирования общего образования не всегда позволяет выделить ресурсы на нужды ПТОП, особенно если учебные учреждения – средние или высшие – предоставляют одновременно общеобразовательную и профессиональную подготовку. В некоторых случаях государственные учреждения финансируются из частных источников, например, в рамках официального государственно-частного партнерства, либо финансируются по неформальным каналам, например, когда учебному учреждению передается в дар оборудование. Важным источником финансирования государственной формальной системы ПТОП, в частности наставничества, является налог с фонда заработной платы, взимаемый с работодателя, и иные источники (Gasskov, 2006; UNEVOC и UIS, 2006; UNESCO, 2010). В некоторых странах государство финансирует строительство и обустройство частных учебных заведений либо оплачивает услуги преподавателей. В качестве примера можно привести Бангладеш, где, по сообщениям, доля учащихся частных школ превышает 60% общей численности учащихся, отчасти благодаря государственному финансированию заработной платы преподавателей негосударственных учебных заведений (ADB, 2008: 89).

Оценка (с учетом общей нехватки данных) удельного веса государственного и частного финансирования среднего и послесреднего невысшего образования (которое по своему характеру является профессионально-техническим, как и программы профессионального обучения) в странах, предоставивших соответствующие данные, показывает, что

государственное финансирование этих учреждений в разных странах составляет в денежном выражении 1–3% ВВП, а финансирование из частных источников (включая отдельных лиц) – 0,1–0,6% (UNESCO-UIS, 2007). Недавний обзор ситуации в ряде стран ОЭСР, где действует дуальная система профессионального обучения (сочетающая практическое обучение на производстве и обучение в традиционном образовательном учреждении) показал, что от 0,3% до 0,5% ВВП выделяется на производственный компонент данных программ (OECD, 2009b; box 3.1). Взносы учащихся, по расчетам, покрывают 25% текущих расходов учебных заведений в странах Африки южнее Сахары, однако такая схема финансирования при отсутствии государственных дотаций вызывает вопросы в плане обеспечения доступа к обучению малоимущих граждан (Johanson, 2004).

Сравнительные общие данные по развивающимся странам отсутствуют. В 1990-е годы были опубликованы оценочные данные по отдельным странам Африки, в соответствии с которыми финансирование ПТОП составляло от 1% до 12% общего объема государственного финансирования сферы образования. Впрочем, и эти оценки являются достаточно спорными. Формальное профессионально-техническое обучение в Африке организовано весьма слабо, и в этой сфере преобладает неформальное образование и профессиональное обучение (ILO, 1999; UNEVOC-UIS, 2006).

Во многих странах государственная политика ставит целью стимулировать развитие ПТОП (см. ниже), однако трудности с бюджетным финансированием не позволяют государствам (особенно с низкими доходами) поддерживать даже те виды обучения, за которые оно отвечает. И это происходит в условиях, когда, как свидетельствуют данные и по развитым, и по развивающимся странам, система ПТОП является более затратной, чем общее образование (Johanson and Adams, 2004; OECD, 2008; World Bank, 2008). Последние данные об объемах помощи в целях развития показывают, что доноры ОЭСР, предоставляющие помощь на двусторонней основе, выделили на ПТОП относительно небольшие средства, которые не позволят развивающимся странам – получателям помощи преодолеть финансовые трудности в этой сфере. Так, с 2002 по 2008 год из общего объема донорской помощи, предоставляемой на двусторонней основе на цели развития образования, лишь 2% были направлены на развитие ПТОП, а на двусторонней и многосторонней основе (с привлечением банков развития и ООН) на ПТОП был выделен лишь 1% общей помощи на цели образования. Из общего объема помощи, полученной от доноров на цели развития ПТОП, 40% направляются в страны с низкими доходами, а 60% – в страны со средним уровнем доходов (OECD, 2010a).

Нынешний экономический спад еще более усугубил ситуацию: дефицит государственного бюджета и низкая бюджетная обеспеченность не позволяют странам в необходимом объеме финансировать ПТОП и другие уровни образования. В среднесрочной и долгосрочной перспективе прогнозы столь же пессимистичны. По одному из прогнозов, опубликованному в конце 2009 года, снижение темпов экономического роста и государственных доходов может привести к снижению финансирования сферы образования в странах Африки почти на 5 млрд долл. США. Эта сумма в два раза превышает сегодняшний объем международной помощи, направляемой на цели развития основного (базового) образования в этом регионе (UNESCO, 2010). Если это произойдет, то последствия для системы ПТОП, которая уже сегодня страдает от недостаточного финансирования, могут оказаться непредсказуемыми.

В последние годы ведется поиск новых путей финансирования устойчивых программ ПТОП с использованием государственных и частных источников, а также их сочетания (государственно-частное партнерство). Среди национальных систем профессионального обучения наиболее известной по праву считается Национальная служба производственного обучения (SENAI) в Бразилии, которая представляет собой пример долгосрочного государственно-частного партнерства (Вставка 1.2).

Вставка 1.2
Национальная служба производственного обучения (SENAI) в Бразилии

В дополнение к уже существовавшим федеральным техническим институтам, в 1940-е годы в Бразилии при активном участии предпринимателей была создана Национальная служба производственного обучения (SENAI). С первых дней своего существования служба финансировалась за счет налогов с фонда заработной платы, взимаемых с работодателей. Руководство службой осуществляется работодателями, а предприятиям принадлежит решающий голос в определении приоритетов и содержания курсов профессионального обучения. К своей работе и деятельности по стандартизации служба привлекает правительство и профсоюзы страны и региона, что способствует согласованному признанию квалификации разными странами и работодателями. Ежегодно служба организует обучение и присваивает квалификацию более чем 2 млн человек в 700 учебных заведениях и центрах по всей территории страны. Методики обучения, разработанные специалистами службы для конкретных отраслей промышленности, уже переняли другие секторы экономики, которые теперь имеют собственные службы – SENAR в сельском хозяйстве, SENAT на транспорте и SENAC в сфере торговли и услуг. Сходные службы (со своими особенностями) были созданы (во многих случаях при поддержке МОТ) в большинстве стран Латинской Америки.

Источники: Gallart, 2008; SENAI, 2010; UNESCO, 2010.

Стремясь преодолеть финансовые трудности, системы ПТОП в последнее десятилетие все более активно внедряют меры, призванные повысить финансовую ответственность учреждений профессионального обучения и наладить эффективное использование ими финансовых средств. Странам Азиатско-тихоокеанского региона было рекомендовано предоставить учреждениям ПТОП большую финансовую независимость и возможность получать и направлять на собственные нужды доходы от предоставляемых услуг и взносов за обучение (ранее они должны были возвращать все денежные средства в казну) (ADB, 2008: 108). Бангладеш приняла новую стратегию развития профессиональных навыков, основанную на результатах работы и на описанных выше принципах финансирования (Вставка 1.3).

Вставка 1.3
Бангладеш: переход к финансированию, более ориентированному на результаты работы

Профессионально-техническим обучением и подготовкой в Бангладеш занимается 51 учебное заведение, находящееся в подчинении министерства образования, а также 11 центров технической подготовки, работой которых руководит министерство труда и занятости. Кроме того, в стране действуют неправительственные организации и частные поставщики услуг ПТОП, однако в целом система носит весьма централизованный характер и контролируется государством, что не позволяет обеспечить соответствие системы ПТОП потребностям промышленности.

В рамках новой стратегии развития профессиональных навыков на 2010–2015 гг., разработанной при поддержке ЕС и МОТ, был создан Национальный совет по развитию профессиональных навыков (National Skills Development Board) и отраслевые комитеты по вопросам профессиональной квалификации и подготовки (Industry Skills Committees), задача которых – переориентировать систему ПТОП с тем, чтобы она соответствовала спросу на эти услуги. Планируется усилить механизм контроля за качеством услуг, предоставляемых частными и государственными учреждениями профтехобразования, которые должны продемонстрировать, что обладают всем необходимым оборудованием и подготовленным персоналом и соответствуют стандартам профессиональной подготовки для данной отрасли промышленности. Поставщикам услуг ПТОП, которые соответствуют новым стандартам, будут выдаваться соответствующие сертификаты.

На смену финансированию по факту (в соответствии с численностью студентов и персонала) приходит финансирование по результатам работы. Финансирование и управление учебными учреждениями становится децентрализованным, и их руководители получают возможность налаживать более действенные связи с предприятиями на местах.

Источник: GOB, 2009.

Однако в будущем, чтобы наладить качественную систему ПТОП, полностью отвечающую потребностям рынка труда, необходимо будет разработать новые творческие модели финансирования, например, основанные на принципах окупаемости, предоставлении востребованных на рынке услуг и т.д. (Gasskov, 2006). Добиться этого в нынешних сложных экономических условиях будет нелегко. Авторы проведенного в Великобритании независимого исследования (Banks, 2010: 3–4) обратились с призывом к новому правительству страны, объявившему о радикальном сокращении государственных расходов с целью сокращения бюджетного дефицита, пересмотреть данную политику. Государственно-частной системе ПТОП, которая уже в достаточной степени ориентирована на рыночный спрос (OECD, 2009a; NIACE, 2009), следует сосредоточиться на выработке (совместными усилиями государства и поставщиков услуг) приоритетов финансирования, поставив во главу угла принцип софинансирования (финансирование государством обучения конкретных студентов и максимальные взносы со стороны работодателей), равенства и прозрачности финансирования и оплаты обучения, а также – в перспективе – организацию кредитования обучения и открытие «индивидуальных учебных счетов» (learning accounts system).

Импульс к переменам со стороны сферы занятости и рабочих мест

Более десяти лет назад, в 1999 году, МОТ опубликовала *«Доклад о занятости в мире: Возможности трудоустройства в глобальной экономике. Роль профессионального обучения»* («*World Employment Report: Employability in the global economy – How training matters*»). В докладе отмечалось, что в общей численности рабочей силы (3 млрд человек) 25–30% составляли работники с неполной занятостью, а около 140 млн человек не имели никакой работы. По оценкам экспертов МОТ, 60 млн молодых людей в возрасте от 15 до 25 лет находились в поиске работы, однако не могли ее найти.

Сегодня, в 2010 году, ситуация не изменилась к лучшему. В начале 2010 года эксперты МОТ опубликовали свои оценки (2010a; 2010b), по которым численность безработных в 2009 году составила 212 млн человек (6,4% мировой численности рабочей силы, составлявшей 3,3 млрд чел.) и увеличилась по сравнению с 2007 годом на 34 млн чел. Это увеличение следует отнести главным образом к мировому финансовому кризису и последовавшему за ним мировому экономическому спаду. В период с 2008 по 2009 год численность безработной молодежи возросла на 8,5 млн чел. (более чем на 10 млн чел. по сравнению с 2007 годом) – самый значительный рост в годовом исчислении за по меньшей мере десятилетний период. При отсутствии активного экономического оздоровления эксперты в своих прогнозах на 2010 год были еще более пессимистичными. В этих условиях, как отмечается в сформулированном МОТ Глобальном пакте о рабочих местах (2009a), одной из главных политических мер, призванных преодолеть мировой кризис занятости, является предоставление работникам навыков, необходимых для трудоустройства. На повестку дня лиц, ответственных за принятие решений, в качестве приоритетного вынесен вопрос о том, каким образом система ПТОП может содействовать улучшению сложившейся ситуации, особенно в плане сокращения числа неактивных молодых людей, т.е. не вовлеченных в занятость, образование либо профессиональное обучение, а также в плане снижения социальной маргинализации всех групп населения.

В нынешней сложной экономической ситуации системам ПТОП во всем мире приходится решать множество проблем, связанных с занятостью и рабочими местами и возникающих под влиянием таких факторов, как новые технологии, более короткий срок жизни продукта, новые формы организации труда, устойчивое развитие и «зеленые» рабочие места, причем решать эти проблемы необходимо творчески, с учетом приоритетов в сфере занятости. При разработке стратегий в сфере экономики, занятости и социальной интеграции важную роль приобретает эффективное использование ПТОП для повышения уровня образования и профессиональных навыков работников.

Проблема развития профессиональных навыков

В сфере развития профессиональных навыков важнейшей задачей является правильное сочетание их предложения и спроса на рынке труда. Исторически, однако, сложилось так, что с 1980-х годов – периода динамичных технологических и экономических перемен во всем мире – большинство систем ПТОП демонстрируют неспособность адекватно действовать в новых условиях и реагировать на спрос, готовя работников с востребованными профессиональными навыками. Ситуация еще более усугубляется растущим спросом на квалифицированный труд, возникшим в результате глобализации, внедрения новых технологий, новой организации работы и новой политики в сфере развития. Речь идет в том числе о таких новых тенденциях, как экономика, основанная на низком потреблении углеродного сырья, недавний экономический кризис и последовавший за ним глобальный экономический спад.

Многие наблюдатели отмечают, что сегодня работники должны обладать комплексным набором индивидуальных профессиональных навыков, которые включают такие общие умения, как логическое мышление, четкое планирование работы, способность предвидеть возможные трудности и проявлять творческий, новаторский подход с тем, чтобы совершенствоваться и получать новые навыки, необходимые человеку для продуктивной занятости, самореализации и повышения общего благосостояния (ILO, 2008b: 9). Такой набор навыков, в свою очередь, в значительной степени способствует созданию устойчивой институциональной и экономической среды, действуя в которой, государственные и частные предприятия обеспечивают экономический рост, расширяют возможности занятости и получения дохода для всех граждан, а государства достигают целей экономического развития, повышения уровня жизни и социального прогресса. В результате возникает спрос на более квалифицированных работников, умеющих работать автономно, адаптироваться к новым условиям и обладающих многими функциями. Но возникает вопрос: какую систему стимулов и льгот следует создать, чтобы поставщики услуг ПТОП перестроили систему обучения с учетом этих новых потребностей рынка труда и общества в целом?

Профессиональная подготовка, соответствующая уровню знаний, делает больший упор на традиционное понимание профессиональных навыков как навыков технических, в то время как работодатели обращают больше внимания на общий уровень квалификации работника и особенно на его/ее способность, помимо владения техническими навыками, общаться с людьми, решать возникающие проблемы, работать в команде, и все это входит в понятие «набор навыков». Однако во многих странах учреждения ПТОП, не обладая четким представлением об общей ситуации на рынке труда, обучают работников слишком узкому набору навыков, и впоследствии многим работникам приходится приобретать необходимую квалификацию уже на рабочих местах – как в формальной, так и в неформальной экономике.

Следует отметить также, что предприятия, учреждения ПТОП и другие заинтересованные стороны пока не наладили в полной мере сотрудничество с тем, чтобы совместно обсуждать вопросы эффективности системы ПТОП и практические результаты ее работы. Многие еще предстоит сделать для четкого разделения обязанностей между заинтересованными сторонами в сфере занятости, особенно когда речь идет о сертификации, оценке степени ориентации обучения на конечный результат и признания предыдущего обучения (Allais, Raffé and Young, 2009; Gallart, 2008).

Вместо этого система ПТОП и политика на рынке труда во многих странах не содействуют успешному переходу от школы к работе. В результате сужаются возможности молодых людей, которые не могут должным образом начать трудовую жизнь. Чтобы системы ПТОП стали более гибкими и лучше учитывали новые потребности в рабочих навыках – а они становятся все менее предсказуемыми и все более разнообразными, – необходимо создать определенные стимулы для заинтересованных сторон в системе ПТОП, а также для тех, кто занимается планированием и принятием решений в сфере занятости. К последним относятся службы занятости – на этот институт рынка труда возложена важ-

нейшая функция координации профессионального обучения, потребностей рынка труда и реагирования на конкретную ситуацию на этом рынке. Такая координация крайне важна для преподавателей, инструкторов и студентов ПТОП, которые получают возможность информированно выбирать методику обучения. Важно выяснить, какие реформы необходимы, чтобы укрепить сотрудничество и более тесно увязать потребности обучения с деятельностью поставщиков услуг, а также работодателей – как государственных, так и частных. Это позволит при переходе от школы к работе лучше учитывать потребности рынка труда. При проведении реформ необходимо уделять внимание вопросам гендерного равенства, ведь, по данным исследований МОТ, переход от школы к работе для девушек является более продолжительным и сложным, чем для молодых мужчин.

Первый комплекс ответных мер был выработан участниками диалогового форума по вопросам политики и стратегии в области отраслевой профессиональной подготовки (см. Вставку 1.4), другой комплекс мер был параллельно сформулирован МОТ при разработке стратегии профессионального обучения для Группы двадцати. В данной стратегии проанализированы движущие силы преобразований системы профессионального обучения и развития навыков, а также сформулированы концептуальные стратегические основы координации профессионального обучения и сферы труда и основные элементы действенной стратегии профобучения. В стратегии, сформулированной МОТ для Группы двадцати, сформулированы следующие основные принципы политики развития профессиональных навыков и расширения доступа к их формированию:

- качественное образование как основа будущей системы профессионального обучения;
- тесная увязка предложения профессиональных навыков с потребностями предприятий и рынков труда;
- расширение возможностей работников и предприятий в плане адаптации к новым технологиям и изменениям на рынке труда;
- прогнозирование и подготовка к формированию навыков на будущее.

Как утверждается в стратегии, при правильном осуществлении такой подход позволит создать «замкнутый цикл», при котором повышение качества образования и профессиональной подготовки стимулирует инновации, инвестиции, диверсификацию экономики и конкурентоспособность, а также социальную и производственную мобильность, а значит, создание большего числа более производительных и более высоко оплачиваемых рабочих мест (ILO, 2010d: 20). Группа двадцати приветствовала появление стратегии, которая была разработана совместно с ОЭСР и которая «будет содействовать формированию профессиональных навыков для сегодняшнего и завтрашнего дня» (G20, 2010: 14).

Вставка 1.4
Стратегия отраслевой профессиональной подготовки и
обеспечения гарантий занятости

Участники Форума по вопросам глобального диалога по отраслевому профессиональному обучению, экономическому оздоровлению и гарантиям занятости в конце марта 2010 года пришли к консенсусу относительно необходимости улучшить отраслевое профобучение на основе тесного сотрудничества с социальными партнерами на национальном и местном уровне. Были также сформулированы элементы такой стратегии, в том числе:

- *партнерство в разработке мер в сфере профессионального обучения*: создание двусторонних и отраслевых советов с участием поставщиков услуг ПТОП с тем, чтобы привести в большее соответствие спрос на профессиональные навыки в конкретных отраслях и предложение соответствующих услуг, оценивать и повышать качество и актуальность учебных программ, в том числе предоставляемых малым и средним предприятиям;

- *обеспечение соответствия между профессиональными навыками, сферой занятости и экономическим ростом*: увязка отраслевого и межотраслевого подхода к развитию профессиональных навыков с долгосрочными национальными стратегиями экономического роста, что позволит добиться согласованности развития навыков, политики на рынке труда, технологических инноваций, функционирования государственных служб, торговли и инвестиций;
- *теоретическая и практическая подготовка*: сочетание занятий в учебном заведении с внеклассными занятиями в форме ученичества и другими видами стажировки с целью облегчить молодежи выход на рынок труда;
- *профессиональные навыки и рынки труда*: более активное использование информационно-аналитических материалов, посвященных спросу и предложению на рынке труда; налаживание с этой целью более тесного сотрудничества между правительствами, отраслевыми социальными партнерами и заинтересованными сторонами на рынке труда для выявления «узких мест» в профессиональном обучении, особенно на отраслевом уровне; профессиональная ориентация и консультирование как важный элемент стратегии;
- *целевые программы профессионального обучения*: более широкие по охвату программы профессионального обучения, направленные на уязвимые социальные группы.

Источник: ILO, 2010с.

«Микросреда» функционирования систем ПТОП: внутренняя организация и предоставление услуг

Управление системами ПТОП

За последние два десятилетия государство уступило ведущую роль в создании и управлении системами ПТОП на основе общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ. В результате возникла более диверсифицированная и децентрализованная система с большей долей частных поставщиков услуг ПТОП, в том числе на рабочих местах (Loveder, 2005). Чтобы отличить этих частных поставщиков услуг от государственных учреждений высшего и дальнейшего образования, в австралийской Национальной информационной базе данных профессионального обучения (National Training Information System) выделено 16 подкатегорий частных поставщиков услуг ПТОП, которые включают центры обучения взрослого населения, профессионально-технические училища и учебные учреждения на рабочих местах. В ряде случаев, например, в странах Латинской Америки, диверсификация систем ПТОП привела к повышению или сохранению статуса и качества профессионально-технического образования и подготовки. В других странах качество этих услуг снизилось. Это было обусловлено рядом факторов, включая несогласованность политических мер по реформированию системы, недостаточное финансирование и неспособность системы ПТОП полностью интегрироваться со сферой труда (Gallart, 2008). Авторы исследования, проведенного в 2008 году Всемирным банком в Индии, крупнейшей возникающей экономике, также указывают на недостаточную координацию между национальными и государственными учреждениями, на нехватку у руководителей системы ПТОП возможностей адаптировать ее к реальной численности учащихся, новым учебным программам и стандартам качества, а также на ограниченное – вплоть до последнего времени – участие работодателей в разработке политических мер и учебных программ. Децентрализация и большая институциональная автономия системы ПТОП зачастую обеспечивается за счет довольно радикальных мер, как это было сделано в начале последнего десятилетия в Замбии (Вставка 1.5).

Вставка 1.5

Замбия: автономия для государственных учебных заведений

Десять лет назад правительство Замбии изменило свою роль применительно к системе ПТОП: оно перестало быть поставщиком услуг ПТОП, сосредоточившись на функциях финансирования, регулирования и общей координации. В рамках реформы, которая в более широком плане предусматривала передачу государственных полномочий на местный уровень, правительство передало контроль над государственными учреждениями профтехобразования независимым комитетам управления. Этим новым органам было поручено утверждать учебные программы, поддерживать стандарты обучения, установленные официальным органом управления ПТОП и институциональной администрацией. Заработная плата сотрудников государственных учреждений профессионального обучения была исключена из государственного финансирования, хотя правительство согласилось выплачивать в течение двух-трех лет заработную плату членам независимых комитетов управления. По окончании этого срока бывшие государственные учреждения профтехобразования должны были начать конкурировать друг с другом за клиентов, при этом совершенствуя качество услуг, эффективность работы и оперативно реагируя на спрос на рынке труда.

Источник: Johanson, 2004.

Все чаще учреждениям ПТОП предоставляют средства и возможности, чтобы они могли добиться согласованных результатов и повысить качество работы за счет повышения ее эффективности. Функциональная автономия учреждений ПТОП предполагает, что, если их руководители хотят достичь поставленных целей и поддержать жизнеспособность системы в условиях нехватки ресурсов и жесткой конкуренции, они должны четко представлять, что и как им необходимо делать. Это новое чувство собственной ответственности начало появляться и среди автономных государственных учреждений, которые ранее действовали под полным контролем государства. Большая независимость мотивирует руководителей и сотрудников учреждений ПТОП к расширению их потенциала и достижению лучших результатов (Gasskov, 2006: XII). В Словении в последние годы была осуществлена реформа, призванная расширить автономию преподавателей ПТОП. Эти реформы, по сообщениям, получили поддержку со стороны большинства учителей, поскольку укрепили командный дух в преподавательских коллективах и позволили наладить более гибкую организацию работы (Grasic and Zevnik, 2006: 7; CPI, 2007: 29–30). И все же следует отметить, что последствия этих решений, касающихся подготовки преподавателей и инструкторов ПТОП, повышения их квалификации, сроков и условий их занятости, пока недостаточно изучены (см. ниже главы 2–4).

Подготовка преподавателей, учебные программы и проблемы обучения

На микроуровне, т.е. на уровне персонала и условий работы в конкретных учреждениях ПТОП, спрос и предложение играют не менее важную роль. Речь идет о соответствующем обучении преподавателей и инструкторов, об актуальности учебных программ, учебных материалов, пособий и методик (более подробно эти вопросы освещены в главах 2 и 3). Во многих странах считается, что обучение преподавателей и инструкторов должно происходить на рабочих местах. Однако во многих случаях у людей нет возможности стать преподавателем либо инструктором ПТОП, и зачастую в странах не определены этапы подготовки этой группы преподавателей. Зачастую для них не организуются программы предпрофессиональной подготовки и обучения на рабочих местах. Это создает проблемы для работников системы ПТОП, ведь качество их работы в значительной степени зависит от знания новых методов и технологий, что диктует необходимость постоянного повышения квалификации преподавателей. Кроме того, инновации требуют поддержания весьма тесных контактов с предприятиями и другими заинтересованными сторонами, включая службы занятости, институты рынка труда и других социальных партнеров, а также требуют взаимодействия с другими преподавателями системы ПТОП и, конечно, с самими учащимися. Цель таких контактов – обеспечить качественное обучение преподавателей, их профессиональную ориентацию и т.д. Еще в 1960-е годы международные стандарты квалификации преподавателей содержали рекомендацию включать в про-

граммы обучения практическую информацию, связанную с работой в промышленности, торговле и сельском хозяйстве (ILO and UNESCO, 1966: 21(2)). И все же по сей день при разработке соответствующих программ для систем ПТОП этот элемент подготовки преподавателей и инструкторов зачастую не учитывается (Grootings and Nielsen, 2005).

Еще одно слабое звено в цепочке приобретения знаний и навыков – учебные программы профессионально-технических училищ. В некоторых странах разработкой и утверждением таких программ по-прежнему занимаются чиновники, не имеющие никакого (либо весьма ограниченное) представление о сфере труда. Или еще хуже: при пересмотре ранее принятых учебных программ в них вносятся новые положения, но при этом не исключаются устаревшие и утратившие актуальность. Иными словами, когда вопрос о содержании обучения решает малоинформированный поставщик услуг, увеличивается разрыв между системой ПТОП и потребностями и возможностями сферы занятости (Axmann, 2004).

Учебные материалы также зачастую оказываются устаревшими и оторванными от конкретных востребованных на рынке профессиональных навыков. Во многих случаях учебные материалы имеют мало отношения к тем реалиям, с которыми учащимся предстоит столкнуться в сфере труда после окончания учреждений ПТОП (это относится, как правило, к государственным учреждениям) (Johanson and van Adams, 2004). Более прогрессивные подходы на рынке труда выходят за рамки разработки чисто профессиональных стандартов (как, например, в методике DACUM¹): при разработке программ ПТОП учитываются реальные процессы в сфере производства и бизнеса. В условиях современного рынка труда с его постоянными инновациями и потребностями в непрерывном обучении способность к самообучению при командной работе не менее (если не более) важна, чем обладание многими техническими и профессиональными знаниями, полученными в ходе теоретического обучения и моделирования производственных навыков.

И все же во многих странах – как правило, они принадлежат к группе стран с переходной экономикой и развивающихся государств – наблюдается устойчивое представление о профессионально-техническом обучении как о простом чтении лекций. А ведь такой подход является наименее эффективным в условиях, когда на первый план выходит непрерывное обучение, при котором работникам приходится самостоятельно решать новые проблемы и осваивать новые специальности и навыки. Повторим: в этих условиях важнейшую роль играет работа в команде и способность к самообучению, которая позволяет решать текущие и будущие производственные задачи. Внедрение нового набора учебных методик в системе ПТОП и эффективное применение новых подходов к обучению позволяет снять ограничения в том числе в обучении самих преподавателей и инструкторов. Таким образом внедряется метод освоения новых навыков, который будет по достоинству оценен предприятиями, студентами, преподавателями и инструкторами и профсоюзами, ведь такой метод позволяет успешно перейти от учебы в системе ПТОП к работе (см. также Главу 2 о новых подходах к обучению и о критериях профессиональных навыков преподавателей).

Социальные партнеры и система ПТОП

Одна из сильных сторон эффективной и ориентированной на спрос системы профессионально-технического образования и подготовки состоит в активном участии социальных партнеров в разработке и осуществления учебных программ. Общеизвестно, что

¹ DACUM – сокращение от англ. «разработка учебной программы» («developing a curriculum»). Метод, впервые разработанный в Канаде и часто применяемый при анализе профессий, разработке программ обучения и профессиональных стандартов. В течение одного-двух дней составляется описание обязанностей, задач, знаний, навыков, особенностей, а в ряде случаев производственной и коммерческой деятельности, необходимых в конкретной области родственных профессий. Данная работа может выполняться и с привлечением трехсторонних партнеров. Дополнительную информацию можно найти на сайте www.dacum.org (последнее посещение сайта 26 мая 2010 г.).

для того, чтобы система ПТОП оперативно реагировала на динамично меняющиеся потребности рынка труда (активная политика на рынке труда), необходимо формально установленное участие работодателей и профсоюзов в оценке и разработке программ, отвечающих потребностям сферы занятости и рабочих мест (на международном уровне для претворения в жизнь Глобального пакта о рабочих местах (см. выше) МОТ предложила новый инструмент – страновые программы достойного труда) (CEDEFOP, 2009; ILO, 2008c 2010c and 2010d, OECD, 2009a).

В 2010 году представители работодателей разработали стратегию развития профессиональных навыков и непрерывного обучения. В стратегии подчеркивается важная роль работодателей в разработке такой политики посредством: предоставления обучения; стимулирования политических мер, направленных на приведение системы образования и профобучения в соответствие с потребностями на рынке труда; стимулирования и поддержки непрерывного обучения; поддержания актуальности непрерывного образования и профобучения при постоянной оценке и совершенствовании системы. В стратегии содержится призыв к правительствам организовывать больше профессионально-технических училищ и программ профобучения на базе общеобразовательных школ, активно интегрируя их с системой образования и налаживая связи с вузами; более активно внедрять на предприятиях программы ученичества; активно привлекать к программам профессионально-технического обучения представителей бизнеса, которые могут предоставлять консультации по конкретным отраслям, обеспечивать трудоустройство выпускников и участвовать в органах управления; налаживать государственно-частное партнерство с целью максимального использования ресурсов и экспертных услуг, особенно в развивающихся странах; проводить больше исследований в сфере профессиональной подготовки и использовать их результаты в разработке ориентированной на будущее политики (IOE and VIAC, 2010: 3).

Что касается участия в планировании и осуществлении ПТОП представителей работников, то их уровень квалификации и эффективность работы в значительной степени зависят от развития профсоюзного движения в конкретной стране. Практика показывает, что профсоюзы могут играть в развитии ПТОП весьма активную роль, особенно в странах Европы и ОЭСР (Egger and Sengenberger, 2003; OECD, 2009a). Профсоюзы призывают правительства разрабатывать политические меры, четко ориентированные на профессиональное обучение, которое играет важную роль в обеспечении полного участия молодежи на рынке труда и в жизни в целом. Они призывают международные агентства развития и банки выдвинуть поддержку профессионального обучения молодежи в качестве приоритетного направления. Они обратились к профсоюзам с призывом вести активную разъяснительную работу по вопросам перехода от учебы к работе, а также сотрудничать со школами и работать со старшеклассниками (ITUC, 2010: 2). Международная организация преподавателей (Education International – EI) подчеркивает, что в рамках ответных мер на глобальный финансовый кризис государства должны инвестировать в ПТОП, тем самым расширяя, а не ограничивая возможности обучения молодежи, повышая квалификацию рабочей силы и стимулируя непрерывное обучение своих граждан (EI, 2009a). Профсоюзы так же, как работодатели и предприятия, должны более активно привлекаться через механизмы социального диалога к разработке политики профессионально-технического обучения и подготовки.

Основные инновации со стороны государства и частного сектора в предоставлении услуг ПТОП

В задачи авторов настоящего доклада не входит описание и подробное обсуждение внедренных в последнее десятилетие многочисленных инноваций в предоставлении услуг ПТОП со стороны частного и государственного сектора. Ниже перечислены тенденции и проблемы, которые можно использовать для целей доклада в качестве отправного пункта (см. также : CEDEFOP, 2009; Grootings and Nielsen, 2005; ILO, 2008a, 2008b and 2010c; OECD, 2009) для обсуждения политических аспектов основных тенденций и инноваций в подготовке и трудоустройстве преподавателей и инструкторов учреждений и систем ПТОП (более подробно речь об этом пойдет в следующих главах доклада).

В последние годы был внедрен ряд инноваций в предоставлении услуг ПТОП. Среди наиболее важных и творчески задуманных инноваций можно назвать:

- более четкое понимание того, что систему ПТОП можно реформировать только с применением комплексного подхода, ориентированного на рынок труда, с привлечением служб занятости, применением методов профессиональной ориентации, анализа рынка труда и систем информации о рынках труда;
- расширение роли и сферы применения программ квалификации в предоставлении услуг профессионально-технического обучения и подготовки, что является одним из элементов реформы ПТОП;
- более активное внедрение новых технологий в предоставлении услуг ПТОП;
- повышение роли комбинированных программ ПТОП (на базе школы и производства), включая формальные и неформальные программы ученичества;
- переход в системе ПТОП от концепции «дать возможность обучиться» к концепции «дать возможность трудоустроиться»;
- внедрение новых методов обучения (комплексное обучение в условиях реальных рабочих мест и реальной жизни), что положительно сказывается на студентах, преподавателях и руководителях системы ПТОП;
- развитие основных навыков, позволяющих специалистам непрерывно обучаться и быть открытыми к переменам;
- включение в программы ПТОП курсов обучения предпринимателей, в том числе предпринимателей-женщин, что позволяет продвигать самозанятость и малый бизнес в качестве источников заработка после окончания обучения;
- повышение роли исследований в области ПТОП, результаты которых используются при разработке соответствующих политических мер;
- расширение автономии учреждений ПТОП в предоставлении услуг, при их полной ответственности за результаты обучения;
- способность прогнозировать трудовые навыки, которые будут востребованы в будущем, и соответственно адаптировать системы ПТОП, в том числе посредством создания учреждений, призванных обеспечить взаимодействие работодателей и поставщиков образовательных услуг и интегрировать вопросы образования и обучения в национальные и отраслевые стратегии развития;
- использование механизмов социального диалога в процессе создания и реформирования систем ПТОП;
- новые принципы обучения преподавателей и инструкторов ПТОП.

2. Первоначальное образование и повышение квалификации преподавателей и инструкторов системы ПТОП

Профессионально-техническое обучение преподавателей в процессе реформирования ПТОП

В последнее десятилетие во многих странах роли и обязанности преподавателей и инструкторов системы ПТОП претерпели существенные изменения. Функции преподавателей и инструкторов расширились, и сегодня им приходится, помимо многочисленных профессиональных обязанностей, брать на себя некоторые функции активных заинтересованных участников системы ПТОП (CEDEFOP, 2009; ETF, 2006; Grootings and Nielsen, 2005; OECD, 2009a). Произошедшие перемены диктуют необходимость пересмотра и адаптации программ подготовки преподавателей посредством принятия новых политических мер и создания новых структур с тем, чтобы преподаватели могли подготовиться к своим новым и постоянно меняющимся ролям и функциям.

Новые подходы к обучению и их влияние на функции и подготовку преподавателей

По мере внедрения инноваций и осуществления системной реформы возрастает потребность в создании для преподавателей и инструкторов ПТОП новых возможностей для более тесной работы с получателями их услуг, и весьма важными среди них являются предприятия и их представители. Эти новые возможности создаются посредством:

- расширения возможностей учебных учреждений на местах с целью налаживания взаимовыгодных связей с предприятиями и местными сообществами;
- предоставления преподавателям и инструкторам на местах большей инициативы в налаживании партнерских и сетевых связей в профессионально-техническом обучении и подготовке и в обеспечении занятости, в том числе посредством трудоустройства преподавателей ПТОП на государственных и частных местных предприятиях и в сфере услуг;
- автономии учебных учреждений и преподавателей при одновременном усилении их ответственности перед всеми заинтересованными сторонами, включая учащихся и их родителей.

Такие преобразования диктуют необходимость разработки стратегий реформы, сочетающих децентрализацию вертикальной системы принятия решений по меньшей мере по некоторым вопросам, связанным с обучением преподавателей и учебными программами (эти решения переносятся с центрального (министерского) уровня на местный (институциональный) уровень), с налаживанием горизонтальных сетевых связей на уровне местных сообществ. Кроме того, новые стратегии предполагают преобразование школ ПТОП в автономные профессиональные учреждения при соблюдении общей регулирующей роли государственных и правительственных учреждений и при более активном участии преподавателей и отдельных специалистов в принятии решений. При этом необходимо обеспечить мотивацию преподавателей посредством:

- повышения уровня знаний преподавателей через их прямые контакты с предприятиями и рабочими местами и организацию стажировок;
- сбора информации о новых методах обучения и совместных проектах с предприятиями;

-
- создания структур карьерного роста, обеспечивающих признание и сертификацию новых программ обучения, при одновременном продвижении по карьерной лестнице выпускников таких программ, что в итоге позволит улучшить качество и результаты обучения.

Новые теории обучения, продвигающие активное участие в организации обучения самих учащихся, коренным образом меняют функции преподавателей и инструкторов как отдельных личностей и членов профессиональных объединений. Эти теории обучения основываются на новых идеях относительно того, как люди усваивают новую информацию и обретают новые знания и квалификацию (Hmelo-Silver, 2004). В основе такого обучения лежит идея о том, что человек лучше всего усваивает значимую для себя информацию, а такую информацию лучше всего давать на конкретных примерах. Применительно к ПТОП это может быть обучение в условиях производства или коммерческой деятельности конкретной компании. Такие методы обучения приобретают популярность еще и по чисто практическим соображениям: сегодня масштабы перемен и объем новой информации на рабочих местах столь велики, что человеку становится все труднее усваивать новые знания и навыки «за один прием» и требуется непрерывное обучение (Lee, et al., 2004).

Как отмечалось в Главе 1, концепция непрерывного обучения идет еще дальше. В непрерывном обучении упор делается на приобретении ключевых навыков, таких как способность постоянно усваивать новые знания, решать проблемы в разных ситуациях и работать в команде. Новые информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) обусловили возникновение новых источников информации. С одной стороны, людям теперь не столь важно получать весь объем знаний в определенной последовательности, ведь они всегда могут найти и выбрать информацию, необходимую им для работы в данный момент, для определенных производственных ситуаций и для производственного процесса в целом. В этих новых условиях меняются и функции преподавателей и инструкторов ПТОП: из специалистов, читающих лекции в своей узкой предметной области, они все более превращаются в координаторов и организаторов процесса профессионального обучения (Grootings and Nielsen, 2005: 13).

Важный вклад в разработку новых методов классного и производственного обучения вносят преподаватели и инструкторы ПТОП, подготовленные к работе в новых условиях и выступающие инициаторами перемен. Они также обеспечивают «обратную связь» с предприятиями и других рабочих мест относительно методов и качества обучения. Именно поэтому важно привлекать преподавателей и инструкторов к созданию условий обучения, способствующих совершенствованию систем ПТОП, и в ходе этого процесса обеспечить их признание в качестве полноправных участников реформы ПТОП и признать их новые профессиональные роли. Эти вопросы заняли центральное место в дискуссии о новых функциях и обязанностях преподавателей и инструкторов системы ПТОП (Grootings and Nielsen, 2005: 14; Nielsen and Nikolovska, 2007). Для успешного претворения в жизнь перечисленных преобразований необходимо также внедрять новые подходы к обучению преподавателей ПТОП.

Реформа и процесс принятия решений: участие преподавателей и инструкторов

Одна из основных идей настоящего доклада состоит в том, что коренная реформа системы ПТОП, особенно в странах с переходной экономикой и развивающихся странах, будет успешной и устойчивой при условии, что соответствующие политические меры будут разрабатываться, формулироваться и осуществляться на твердой основе ответственности и адекватной подготовки действующих учреждений ПТОП. То же относится и к обучению преподавателей. Реформа должна, в том числе, строиться на опыте тех преподавателей и инструкторов, которые на практике внедряют новые методы обучения и подходы, основанные на качестве преподавания и учитывающие меняющийся характер обучения, о чем уже говорилось выше. Реформа должна осуществляться посредством внедрения новаторских подходов к обучению преподавателей, а также преобразований на ин-

ституциональном и системном уровне. Во многих странах растет понимание того, что преподавателей и инструкторов системы ПТОП необходимо привлекать в качестве основных участников к принятию решений о преобразованиях и модернизации системы ПТОП и, что важно, к решениям о подготовке и повышении квалификации преподавателей. Такой подход учитывает негативный опыт прошлого, когда многочисленные попытки реформирования системы образования в разных странах мира оказались неудачными и не привели к каким-либо реальным переменам в системах ПТОП (Grootings and Nielsen, 2005: 12; OECD–CERI, 2009: 75–76). Столь же негативными были результаты реформ для всех других уровней образования (ILO–UNESCO, 2007; 2010), о чем мы будем более детально говорить в Главе 5.

Международные стандарты подготовки преподавателей, в том числе преподавателей средних и высших учебных заведений системы ПТОП, требуют вовлекать действующих и потенциальных преподавателей и их объединения в разработку учебных программ для преподавателей и принятие институциональных решений по вопросам первоначального и дальнейшего образования (ILO and UNESCO, 1966; UNESCO, 1997). Сотрудники учреждений ПТОП, являющиеся в силу своих профессиональных обязанностей непосредственными организаторами обучения, все чаще рассматриваются как основные участники успешной реформы ПТОП (Grollman and Rauner, 2007). При этом речь идет не о том, чтобы просто информировать преподавателей о стоящих перед ними задачах либо просто обучить их новым методам работы. Основной принцип действенного участия преподавателей в разработке новых программ обучения подразумевает их привлечение именно как специалистов, которые лучше знают, какой из предлагаемых методов лучше использовать для отработки конкретного профессионального навыка в конкретной предметной области и в условиях конкретного учреждения ПТОП, с учетом налаженных связей с работодателями, профсоюзами, родителями учащихся, местными органами образования и органами власти.

Таким образом, для осуществления политики применительно к самым разным условиям жизни и работы крайне важно использовать опыт преподавателей. Лицам, определяющим политику в сфере профессионально-технического обучения и подготовки, следует помнить: четкое представление о роли преподавателей и инструкторов в процессе реформ может содействовать успеху преобразований и разработке политики ПТОП. Используя такой подход, руководители системы ПТОП скоро обнаружат, что приобрели в лице преподавателей и инструкторов надежных союзников.

В то же время подобное сотрудничество имеет свои ограничения. Так, следует учитывать, что многим преподавателям и инструкторам, особенно в странах с переходной экономикой и в развивающихся странах, зачастую не хватает опыта работы и глубоких знаний об условиях труда на рабочих местах, куда придут их выпускники после окончания учебы. Поскольку одна из ключевых задач реформы заключается в приближении (там, где это еще не сделано) учреждений ПТОП к потребностям предприятий и других рабочих мест в конкретных профессиональных навыках, привлечение малоосведомленных преподавателей к разработке и осуществлению учебных программ может негативно сказаться на качестве программ и их результатах.

Следует также отметить, что действующие в системе образования гарантии условий и срока занятости, обеспечивающие преподавателям академическую свободу, профессиональную ответственность и стабильность, могут в то же время создавать барьеры на пути реформ (ILO and UNESCO, 1966; 2007; 2010; UNESCO, 1997). Гарантии занятости снижают заинтересованность преподавателей и инструкторов в реформе и их готовность к переменам. Как правило, через два-три года учительского стажа преподаватели государственных учреждений ПТОП, отвечающие установленным критериям, получают бессрочный контракт (см. также Главу 3). Следует учитывать, что такие гарантии являются полезными только в случае, если они подкрепляются действенными механизмами оценки работы преподавателей и проверки соответствия их квалификации установленным стандартам. Оценка работы преподавателей также позволяет обеспечить ее соответствие институциональным нормам и ожиданиям учащихся, что, в свою очередь, способствует улучшению качества преподавания и обучения. Именно в этой сфере следует посредством дей-

ственного социального диалога (см. Главу 5) привлекать преподавателей, инструкторов и их объединения к разработке и внедрению механизмов оценки и подотчетности, призванными обеспечить надлежащее сочетание гарантий и ответственности преподавательских кадров.

Недавно эксперты ОЭСР указали на явную несогласованность систем ПТОП (в том числе в плане организации обучения), что указывает на необходимость большей подотчетности и эффективности оценки результатов работы. Однако эти тезисы пока не подкрепляются данными исследований и отзывами со стороны основных заинтересованных сторон, в первую очередь преподавателей и учащихся. Ссылаясь на данные более ранних исследований, авторы доклада ОЭСР отметили, что преподавательский состав не столь негативно настроен к переменам, как это принято считать. И действительно, распространенное мнение о «сопротивлении переменам» не подтверждается имеющимися данными. Зачастую такое утверждение принимается на веру, как что-то само собой разумеющееся, ведь авторами инновационных документов являются главным образом сами разработчики инноваций, и они не учитывают мнения преподавателей сектора ПТОП, которым предстоит эти инновации осуществлять. В такой ситуации преподаватели могут действительно сопротивляться переменам, руководствуясь соображениями отстаивания ценностей и миссии ПТОП в плане повышения своей квалификации и уровня подготовки учащихся. Такую позицию преподаватели занимают чаще всего в случаях, когда реформы осуществляются сверху, без консультаций с преподавательским составом (Vahasantanen and Etelapelto, 2009: 30). В основе инноваций всегда лежат новые идеи, поэтому авторы доклада ОЭСР предлагают более активно выдвигать новые концепции и подходы, основываясь на опыте всех заинтересованных сторон, включая преподавателей, инструкторов, учащихся и руководителей предприятий. В частности, следует разработать механизмы взаимодействия между директивными органами, исследователями, преподавателями и инструкторами с тем, чтобы стимулировать инновации в учебных учреждениях и программах, в том числе касающихся первоначального и непрерывного обучения преподавателей системы ПТОП (OECD–CERI, 2009: 13, 54, 66, 95–96, 257).

Критерии «хорошего» преподавателя и инструктора. Проблемы обучения преподавателей

В ответ на трудности, с которыми сталкиваются системы ПТОП и их сотрудники, а также в рамках начальной и дальнейшей подготовки к их новым ролям и функциям, сегодня предпринимаются попытки разработать критерии высокопрофессионального, или, как некоторые могут его называть, «хорошего» преподавателя ПТОП. Разработка таких критериев станет предпосылкой создания необходимой системы обучения и квалификации, отвечающей поставленным задачам.

«Хорошим» преподавателем (инструктором) можно считать того, кто соответствует определенному набору критериев (ILO, 2000: 34-35; Nielsen, 2007: 58). При этом следует понимать, что этот набор критериев не носит директивного характера и не является единственно возможным, ведь в разных странах существуют разные системы ПТОП со своими специфическими требованиями. Итак, набор профессиональных критериев (поддающихся и не поддающихся сравнительной оценке) включает:

- обширные знания в одной и более предметных сферах обучения;
- высокий уровень владения ИКТ и технологическими процессами;
- общее понимание более масштабных тенденций в социальной и экономической сфере и способность разъяснить их студентам;
- способность обучить студентов навыкам усвоения знаний посредством разъяснений и организации учебного процесса;

-
- умение работать в команде;
 - умение анализировать и при необходимости вносить изменения в учебный процесс (преподаватель как ученик);
 - умение общаться и учитывать характер студенческой аудитории;
 - способность генерировать новые идеи и внедрять новации в обучении;

В различных национальных системах ПТОП преподаватели и инструкторы должны предварительно пройти несколько этапов обучения и приобрести профессиональные навыки, поддающиеся качественной и количественной оценке. Возможные этапы обучения включают:

- первоначальное обучение по программам университетского, послесреднего либо высшего образования (в среднем 1–3 года);
- опыт работы в неакадемических учреждениях, например, стажировки либо другие формы работы;
- опыт работы (той или иной продолжительности) в промышленности или сфере услуг;
- обучение перед приемом на работу методике преподавания в дополнение к обучению по конкретному предмету;
- непрерывное повышение квалификации преподавателей.

Перечисленные этапы обучения преподавательского состава могут использоваться в разных сочетаниях. При этом следует отметить, что в качестве важнейшего элемента подготовки преподавателей системы ПТОП все чаще рассматривается работа в неакадемических учреждениях, в промышленности и сфере услуг. Точно так же большое значение придается обучению перед приемом на работу методике преподавания, а также непрерывному повышению квалификации преподавателей, которая является логическим развитием концепции обучения для всех и является ответом на потребность в повышении квалификации преподавателей. Список квалификаций и профессиональных навыков, приобретаемых в ходе перечисленных этапов обучения, приведен в Приложении 1.

Переход из университетов и иных учебных заведений в учреждения ПТОП

Первоначальное обучение преподавателей системы ПТОП по программам университетов либо иных высших учебных заведений

Университеты и иные высшие учебные заведения разработали большое число программ, призванных подготовить сотрудников ПТОП к исполнению их обязанностей. Это докторские и магистерские программы, бакалавриат и программы подготовки младших специалистов.

Некоторые магистерские программы специализируются на подготовке преподавателей ПТОП. По итогам успешного обучения слушателям вручается сертификат государственного образца. В качестве примера можно привести специальные квалификационные экзамены для персонала системы ПТОП, которые проводятся в таких странах, как Австралия (см. Вставку 2.1), Дания, Франция, Германия, Ирландия, Новая Зеландия и Великобритания.

Вставка 2.1
Подготовка преподавателей системы ПТОП в Австралии:
как стать преподавателем или инструктором, обучившись в колледже

Система профессиональной подготовки и дальнейшего образования (Training and further education – TAFE) является крупнейшим в Австралии поставщиком услуг профессионального образования и подготовки, предоставляющим их в условиях, отличных от университетских. Сеть таких колледжей была создана по всей стране. Колледжи готовят молодых людей, впервые выходящих на рынок труда, тех, кто собирается пройти обучение либо переподготовку либо готовящихся поступить в университет. На курсах TAFE можно освоить практические навыки, востребованные на рабочих местах, а их учебные программы строятся в соответствии с потребностями конкретных отраслей. За проведение учебных курсов с учащимися и предприятий конкретных отраслей взимаются взносы.

Курсы проводят сертифицированные преподаватели и инструкторы системы TAFE. Так, в штате Южная Австралия для приема на работу в колледж TAFE преподаватель (инструктор) должен:

- пройти обучение по специальности в магистерской университетской программе;
- иметь официальный диплом преподавателя, выданный учебным заведением в Австралии;
- иметь опыт работы от трех до шести лет в системе ПТОП либо опыт работы на производстве продолжительностью выше минимального и достаточный для занятия должности преподавателя;
- окончить одну из действующих программ повышения квалификации преподавателей, которые организуют министерства труда во всех штатах Австралии.

Источник: GSA-TAFESA, 2010.

В Австралии и других упомянутых выше странах магистерские программы обучения преподавателей системы ПТОП, как правило, включают наряду с теоретическими занятиями по специальности (например, электротехнике) обучение педагогическим навыкам. При этом в странах действуют и другие магистерские программы, в том числе в технических областях, которые не обязательно ориентированы на профессионально-техническое образование и обучение, и выпускники таких программ иногда принимают решение связать свою карьеру с ПТОП лишь после окончания университета. Именно таким путем в эту систему приходили специалисты до начала реформы ПТОП в 1990-е годы, и такая практика существовала во многих странах Юго-Восточной Европы (Nielsen, 2007: 68).

После принятия в июне 1999 года Болонской декларации страны Европейского Союза выступили с инициативой создания Европейской зоны высшего образования (European Higher Education Area – EHEA), в странах которой была создана взаимно сопоставимая трехступенчатая система, включающая бакалавриат (три-четыре года учебы), магистратуру (один-два года) и докторантуру. Данная инициатива была выдвинута в рамках осуществления политики ЕС в сфере профессионально-технического обучения, которая развивала идеи Лиссабонской стратегии и Копенгагенского процесса. Результатом осуществления такой политики стало появление в последнее десятилетие большого числа учебных программ для преподавателей сектора ПТОП на уровне бакалавриата. Программы сочетают теоретические занятия по специальности (предмету) с обучением преподавательским навыкам и иными учебными курсами. Продолжительность обучения по этим университетским программам – три года (European Commission, 2010)¹.

Так, степень младшего специалиста (associate degrees) получают выпускники двухлетней программы на уровне бакалавриата. Это низший уровень университетского обучения для преподавателей и инструкторов системы ПТОП, по крайней мере, в развитых странах. Однако даже такой уровень образования в сочетании с достаточным опытом преподавания конкретной дисциплины в системе ПТОП обеспечивает соискателям на-

¹ Европейская зона высшего образования была одобрена в новых границах в марте 2010 года в соответствии с Будапештско-Венской декларацией министров стран ЕС.

чальный уровень квалификации при поступлении на работу в качестве преподавателя или инструктора, например, в местном колледже (среднее учебное заведение для местного сообщества – *Прим. перев.*) в США.

Развивающиеся страны также все более активно рассматривают возможность совершенствования обучения преподавателей системы ПТОП перед приемом на работу. Так, в Эфиопии, Индонезии и Малайзии сегодня обсуждается введение докторских программ (PhD) в области ПТОП. Кроме того, в этих странах предпринимаются усилия по разработке межгосударственных стандартов исследовательских докторских программ для системы ПТОП с межотраслевой и отраслевой ориентацией (ТТ-TVET, 2008).

Стандарты первоначального образования и учебные программы для поступления на работу в систему ПТОП

Во многих странах кандидаты на должности преподавателей и инструкторов системы ПТОП должны иметь степень бакалавра. Такие требования действуют в самых разных странах – например, в Индонезии, Саудовской Аравии, Сербии и США. Формальные требования при приеме на должность преподавателя системы ПТОП, как правило, устанавливаются национальным законодательством. Во Вставке 2.2 рассказывается о системе лицензирования специалистов по профессиональной подготовке школьников и техническому обучению.

Вставка 2.2

США: лицензирование и аттестация преподавателей профессиональной подготовки в школах и преподавателей технического обучения

В США во всех 50 штатах и округе Колумбия действует система лицензирования профессиональной подготовки школьников и технической подготовки в государственных учреждениях основной средней (6–8 класс. *Прим. перев.*) и средней школы (7–12 класс. *Прим. перев.*). Как правило, лицензии выдают соответствующие консультативные советы или советы по вопросам образования штатов. Во всех штатах преподаватели должны обладать степенью бакалавра и дипломом об окончании утвержденной программы подготовки преподавателей, которая включает необходимые курсы по специальности (предмету) и обучение преподавательским навыкам. Кроме того, они должны пройти практику в учебном заведении под руководством специалиста. В некоторых штатах требуется пройти обучение технологиям, а также иметь уровень квалификации не менее среднего академического балла. В ряде штатов преподаватели по истечении определенного времени после приема на работу обязаны получить степень магистра в области образования. Почти во всех штатах соискатель лицензии на преподавание должен пройти квалификационный тест, и в большинстве штатов для возобновления лицензии необходимо предварительно отработать по специальности определенное количество часов. Многие штаты заключили соглашения о взаимном признании лицензий, которые позволяют преподавателю в случае переезда в другой штат не проходить процедуру заново.

При этом для тех, кто не прошел традиционную программу обучения преподавателей, в стране действуют и альтернативные пути получения лицензии преподавателя профессиональной подготовки школьников и технической подготовки. Как правило, такие специалисты должны обладать определенным опытом работы, высшим образованием либо степенью бакалавра (обучение по программе без педагогического компонента). Требования к таким преподавателям варьируются в разных штатах и зависят от опыта работы соискателя.

Источник: USA–BLS, 2009.

Реформа системы профессионального обучения во многих странах Европы и ОЭСР заставила пересмотреть и диверсифицировать функции преподавателей и инструкторов системы ПТОП. На основе данных об изменении роли и функций преподавателей и инструкторов (см. выше) современные системы ПТОП пришли к выводу о том, что успех учителя зависит не только от его(ее) академического опыта и преподавательских навыков, но и от способности работать в команде, выявлять и пересматривать методику профессионального обучения и четко осознавать причины осуществляемых преобразований.

Анализируя то, каким образом европейские страны реформировали свои подходы к обучению в соответствии с Лиссабонской стратегией, эксперт ОЭСР следующим образом описал систему, которую стремятся создать эти страны: «основанная на знаниях система образования, где преподаватели, инструкторы и руководители учебных учреждений действуют как партнеры и, обладая необходимой информацией, могут принимать решения, используя механизмы поддержки, призванные содействовать осуществлению реформ» (Schleicher, 2006: 3).

Во многих странах, однако, исследовательский и преподавательский потенциал местных университетов не интегрирован с системой ПТОП. Одна из причин заключается в отсутствии комплексного подхода к подготовке преподавателей в развивающихся странах и государствах с переходной экономикой. Многим из этих стран в процессе реформирования национальных систем обучения приходится полагаться на рекомендации экспертов из стран с более развитой и прогрессивной системой ПТОП. Чтобы преодолеть эту сложную ситуацию, необходимы политические преобразования, основанные на более активном участии национальной научно-технической инфраструктуры (в основном речь идет об университетах) в реформировании национальной системы ПТОП. Во Вставке 2.3 приведен пример Эфиопии, где в рамках реформы разрабатываются целевые магистерские программы для преподавателей ПТОП.

Вставка 2.3

Обучение преподавателей системы ПТОП в Эфиопии в бакалавриате и магистратуре в рамках Программы развития технологического потенциала Эфиопии (Ethiopian Engineering Capacity Building Programme – ECBP)

Данная инициатива осуществляется при содействии правительства Германии в рамках программы сотрудничества между двумя странами. В настоящее время Эфиопия рассматривает предложения о введении в университетах (в рамках реформы университетского образования) программ подготовки преподавателей ПТОП.

Помимо учебных модулей, посвященных техническим дисциплинам (электротехнике, металлообработке и строительству) предлагаемая программа включает обучение навыкам преподавания в системе ПТОП, а также дидактику (общие методы обучения) и курсы по общим и гуманитарным дисциплинам. Сегодня в Эфиопии в различных программах бакалавриата и магистратуры на базе профессиональных колледжей молодые люди получают специальности с квалификацией, соответствующей уровням 3 и 4 в пятиуровневой Национальной программе квалификаций ПТОП (Ethiopian TVET Qualifications Framework – ETQF). Учебные модули программы профессионального обучения охватывают вопросы производства и коммерческой деятельности, управления качеством и ведения проектов применительно к каждой из выбранных профессий и специализаций.

Магистерская программа обучает методам управления и проведения исследований системы ПТОП, что необходимо для работы преподавателей, занимающих руководящие должности (директоров и руководителей кафедр) в учреждениях ПТОП. Полученные навыки также помогут слушателям лучше планировать, осуществлять и анализировать результаты исследований в профессиональной сфере, проводимых на предприятиях, а также на базе частных и государственных учреждений ПТОП. В программу включены также учебные модули по вопросам управления, затрагивающие такие темы, как управление кадрами, организационный и финансовый менеджмент, управление материальными ресурсами. Кроме того, слушатели изучают модули, связанные с проведением исследований системы ПТОП, включая анализ организационных аспектов, исследования деятельности учреждений на местах и анализ политики в сфере профессионального образования.

В программы бакалавров включено меньше практических занятий в профессиональных колледжах; в программы магистратуры включены стажировки в профессионально-технических учреждениях (включая подготовку к стажировкам и их последующую оценку). На первом этапе правительство Эфиопии ставит задачу включить в подготовку преподавателей больше практических элементов, таких как стажировки для преподавателей и студентов.

Источник: ECBP, 2010.

Опыт работы вне академических учреждений

В ряде стран в качестве дополнительного критерия для преподавателей системы ПТОП при приеме на работу было включено наличие значительного опыта работы вне академических учреждений, например, участие в стажировках или программах ученичества. Такое требование действует в Австралии, Австрии, Великобритании, Германии, Новой Зеландии и уже вводится в других странах. При этом продолжительность требуемого опыта работы вне академических учреждений варьируется от 12 месяцев до 6 лет.

Некоторые страны – например, Австрия, Дания, Германия и Люксембург – выдвигают в качестве критерия приема на работу степень магистра плюс опыт работы вне академических учреждений. При этом потенциальным инструкторам системы ПТОП, т.е. людям со значительным практическим опытом работы в технической сфере, следует пройти дополнительное обучение педагогическим навыкам. Кроме того, ряд стран начал разрабатывать специальные учебные программы, направленные на развитие у тех, кто имеет значительный опыт работы на производстве (например, опытных инженеров) дополнительных педагогических навыков, позволяющих им работать в системе ПТОП. Среди таких стран можно назвать Данию, Германию, Ирландию и Нидерланды. Так, в Германии в рамках реформы, закрепленной Законом о профессиональном обучении 2005 года, инженеры получили право работать в качестве преподавателей системы ПТОП (BMVF, 2005: 9–10; BMVF, 2010).

Итак, в разных странах первоначальное образование преподавателей и их подготовка к работе в системе ПТОП различаются. По крайней мере, в развитых странах максимально высокие требования включают диплом магистра, полученный в университете, и до шести лет работы в академическом либо неакадемическом учреждении. Минимальные требования при приеме на работу включают степень бакалавра или даже младшего специалиста (*associate's degree*) и небольшой опыт работы (иногда опыт работы не требуется вообще). Авторам доклада не удалось найти данных о том, что в каких-либо странах, помимо государств ОЭСР, кандидатам на должность в качестве преподавателя либо инструктора системы ПТОП требовался бы опыт работы в неакадемических учреждениях.

Анализ развития системы обучения преподавателей системы ПТОП в странах ОЭСР, особенно в Европе, указывает на то, что, судя по всему, университетские программы обучения сокращаются по времени. Причина состоит в реорганизации магистерских программ и введении большего числа программ на уровне бакалавриата, в том числе в системе ПТОП (Grollman, 2009). Еще одна причина заключается в том, что ряд стран, столкнувшись с нехваткой персонала в учреждениях ПТОП, решают проблему путем организации специальных программ подготовки преподавателей из числа лиц с опытом работы на производстве.

Обучение преподавателей системы ПТОП перед приемом на работу

Для тех, кто готовится стать преподавателем или инструктором сектора ПТОП, подготовка перед приемом на работу по-прежнему остается скорее исключением, чем правилом. И все же некоторые страны и учреждения отстаивают идею о том, что такая подготовка является основой всей системы обучения. В качестве примера можно привести модуль для обучения преподавателей ПТОП (*Duale Trajecten BE*), разработанный в 1997 году институтом подготовки преподавателей Fontys в Нидерландах (Cort, Harkonen and Volmari, 2004), мощные традиции подготовки преподавателей системы ПТОП перед приемом на работу в Германии (Вставка 2.4), различные учебные программы в Саудовской Аравии (Вставка 2.5), тесно увязанные с масштабной программой найма преподавателей ПТОП (см. Главу 3), а также экспериментальную программу реформирования системы подготовки перед приемом на работу преподавателей системы ПТОП в Македонии (программа основана на модели голландского института Fontys (Nielsen 2007: 61).

Основная цель действенной системы подготовки преподавателей и инструкторов системы ПТОП перед приемом на работу – заложить основы развития кадрового потенциала в этой сфере, включая навыки самоорганизации, способности преподавателей соче-

тать теоретические и практические методы обучения, а также работать в команде специалистов разного профиля. Продолжительность программ подготовки перед приемом на работу (там, где они имеются) бывает разной – от трех месяцев до двух лет. Это время используется для организации программ обучения (ученичества) будущих преподавателей и инструкторов. В ходе обучения упор делается, помимо других направлений, на развитии профессиональных навыков, таких как:

- педагогика и дидактика профессионального обучения;
- выбор и отработка надлежащих методов и условий работы;
- совершенствование навыков профессиональной коммуникации (с учащимися, преподавателями, работодателями, профсоюзами и др.);
- индивидуальное и групповое развитие учащихся (т.е. обучение в группах по принципу «равный – равному» и групповое обучение) в дополнение к основным занятиям;
- знакомство с вопросами, непосредственно не связанными с учебной деятельностью (управление учреждениями ПТОП, оптимальное использование времени, контакты с партнерами, консультирование, профориентация и т.д.).

Вставка 2.4

Обучение преподавателей системы ПТОП в Германии: упор на подготовку перед приемом на работу

Обучение преподавателей системы ПТОП в Германии включает следующие стадии:

- не менее чем трехлетнее обучение в университете основному предмету специализации (например, электротехнике) и неосновному предмету (например, испанскому языку), а также педагогическим навыкам;
- обязательная работа по специальности с течением 12 месяцев;
- двухлетняя программа подготовки перед приемом на работу в институте подготовки преподавателей профессионально-технического обучения (VETPI); программа включает стажировку в учебных заведениях ПТОП с семинарскими занятиями по основным и неосновным предметам специализации;
- непрерывное повышение квалификации преподавателей без отрыва от работы (обучение основным техническим дисциплинам, педагогическим навыкам для ПТОП и новым технологиям).

Первые три этапа могут применяться в разной последовательности, однако первоначальную цепочку приобретения знаний и навыков всегда должна завершать двухлетняя программа подготовки перед приемом на работу, а также итоговый экзамен, который принимает государственная комиссия в составе внешних экспертов.

Завершающая двухлетняя программа подготовки перед приемом на работу (в некоторых землях (Länder) Германии такие программы рассчитаны на один год) включает теоретические занятия в университете с преподаванием и обучением в учреждениях ПТОП, что позволяет преподавателям развить свои профессиональные навыки. В программе делается упор на рефлексивное обучение (reflective learning), работу над проектами, обучение на производстве и в коммерческих компаниях, проведение пробных уроков, «микроуроки»,* самообучение и новаторские методы преподавания. По завершении первых трех этапов государственная комиссия в составе независимых экспертов проводит экзамен, успешная сдача которого означает, что преподаватель может приступить к работе в системе ПТОП.

После принятия Болонской декларации в Германии активно обсуждаются вопросы внедрения новых моделей подготовки системы преподавателей ПТОП перед приемом на работу (см. Bunning and Shilela, 2006).

Источник: Axmann, 2002.

* Микроурок (“micro-teaching”) – краткие (15 мин.) упражнения, которые учителя проводят друг перед другом, демонстрируя свои преподавательские навыки и сменяя друг друга.

Вставка 2.5
Разносторонняя программа обучения преподавателей и инструкторов
в Саудовской Аравии

В Саудовской Аравии трехлетняя программа обучения преподавателей на уровне бакалавриата включает теоретические занятия по одной из шести «профильных дисциплин» (экономика и организация производства, информационные технологии, электротехника, технология механообработки, автомобильные технологии, строительство), обучение педагогическим навыкам для системы ПТОП (слушатели обучаются методам преподавания технических дисциплин и проводят друг перед другом «микроуроки»), работа в компаниях (стажировка преподавателей на предприятиях), преподавательская практика (пробные уроки в учебных заведениях системы ПТОП) и работа над практическим заданием для бакалавров (например, планирование, осуществление и оценка результатов учебного процесса или исследование профессионального пути (tracer studies) слушателей из числа преподавателей ПТОП).

Обучение техническим дисциплинам в системе ПТОП осуществляется в три этапа: базовые учебные модули для системы ПТОП (например, методология исследований в сфере экономики и организации производства); основная специализация (например, отражение маркетинговых услуг в бухгалтерской отчетности); продвинутая специализация (например, международный маркетинг). Программу подготовки преподавателей отличает правильное сочетание теоретического обучения с практическими занятиями как на производстве, так и в учебных заведениях ПТОП. В ходе обучения педагогическим навыкам учителя знакомятся с профессиональными и коммерческими аспектами работы в тех отраслях, для которых они готовят специалистов в системе ПТОП.

Источник: TTC, 2010; Saudi Arabia GDDDC, 2010.

В организационном плане обучение преподавателей перед приемом на работу, как правило, подразумевает направление их в учреждения ПТОП и в институты профессиональной подготовки. Там они анализируют различные ситуации, которые могут возникнуть на уроках, а также проводят пробные уроки под руководством опытного преподавателя и практические занятия в преподавательских группах. Особый упор в программах подготовки перед приемом на работу обычно делается на проведение пробных уроков по предметам, изучаемым в системе ПТОП. Такие уроки проводятся в группе, куда входят другие обучающиеся преподаватели, под руководством опытного методиста. По окончании пробных уроков обсуждаются результаты каждого участника.

После успешного завершения подготовки перед приемом на работу слушателям иногда вручают государственные лицензии (такая практика существует, например, в Австрии и Германии) с указанием уровня, на котором им разрешается преподавать. По результатам экзаменов новым преподавателям системы ПТОП присваивается аккредитация в форме разряда (grade), что отчасти (а иногда и в значительной степени) будет определять их будущую карьеру в системе ПТОП.

Постоянное профессиональное развитие и повышение квалификации

Как и в общем образовании, в цепочке приобретения преподавателями профессиональных знаний и навыков важнейшую и растущую роль играет непрерывное повышение квалификации, которое предусматривает обучение на рабочих местах (и не только). Международные стандарты в сфере дополнительного образования и обучения на рабочих местах (ILO and UNESCO, 1966: 6–7; ILO, 2000: 35) указывают на необходимость и даже на профессиональный долг ответственных лиц создавать возможности непрерывного обучения для всех преподавателей. Такое обучение способствует повышению квалификации учителей и улучшению качества преподавания, позволяет разрабатывать эффективные учебные программы на основе последних научных достижений. Преподавателей необходимо мотивировать к непрерывному обучению, причем не только путем финансового стимулирования, но и создавая возможности для такого обучения (соответствующее изменение расписания и т.д.) с тем, чтобы преподаватели могли получить дополнительные знания и поддерживать контакты с предприятиями и иными рабочими местами вне учебных заведений.

Актуальность непрерывного обучения преподавателей ПТОП (на рабочих местах либо с отрывом от работы) обусловлена в том числе постоянно меняющейся технологической базой и природой такого обучения, а также его сложностью. Речь идет, например, об обучении с использованием ИКТ. Все чаще преподавателям и инструкторам требуется (по необходимости либо в соответствии с требованиями политики в области ПТОП) использовать на уроках ИКТ и Интернет, а также организовывать дистанционное обучение для групп студентов, зачастую самых разных по возрасту, этническому происхождению и уровню образования, что может оказаться весьма сложным и непривычным для преподавателей. Такие новые подходы к обучению требуют и новых либо более совершенных навыков, а, значит, и организации соответствующей подготовки преподавательского состава. Так, в Венгрии владение ИКТ сегодня является обязательным требованием для наставников на производстве и преподавателей учреждений ПТОП. Во исполнение этого требования в учреждениях ПТОП организованы программы обучения информационным технологиям, разработаны соответствующие учебные планы и подготовка преподавателей, призванные обеспечить действенное функционирование виртуальной среды обучения (CEDEFOP, 2005; 2009: 95; ETF, 2006).

Без постоянного обновления своих знаний, навыков и компетенций преподаватели и инструкторы ПТОП рискуют не успеть за развитием современных методик обучения. При этом, как и в системе общего образования, есть основания предполагать, что и в системе ПТОП непрерывное повышение квалификации представляет собой самое слабое звено. Зачастую оно организуется не на постоянной основе, без активного привлечения к процессу самих преподавателей. Кроме того, непрерывное повышение квалификации не увязано с карьерным ростом и не приводит к налаживанию полезных сетевых связей (ILO and UNESCO, 2010: 20). Некоторые страны, главным образом с высоким уровнем доходов, целенаправленно занимаются решением этих проблем. В качестве примеров можно назвать Францию, Венгрию, Италию и Ирландию, причем в Ирландии создан специальный институт, на который возложена поддержка научных исследований в сфере ПТОП и организация программ повышения квалификации преподавателей (CEDEFOP, 2009: 95, 111). Пример Австралии указывает на масштабы проблем в сфере непрерывного повышения квалификации, существующих и сегодня в странах с высокоразвитыми системами ПТОП (Вставка 2.6). Всеобщий и постоянный доступ преподавателей и инструкторов ПТОП к системе непрерывного повышения квалификации еще не стал реальностью даже в развитых странах.

Вставка 2.6

Система непрерывного повышения квалификации в Австралии

В Австралии непрерывным повышением квалификации занимается довольно большое число поставщиков данных услуг. Некоторые государственные поставщики услуг, например, Технологический институт (Institute for Technology) придерживаются идеи о том, что повышение квалификации важно для работников, занятых полный рабочий день, и не столь актуально для работников с неполной занятостью и для преподавателей, привлекаемых для проведения отдельных занятий (session staff). Частные поставщики предоставляют услуги работникам, занятым полный рабочий день, причем оплата осуществляется из отдельного бюджета, выделяемого на обучение; оплата обучения работников с неполной занятостью осуществляется на пропорциональной основе, а для обучения преподавателей, привлекаемых для проведения отдельных занятий, финансовая поддержка не предусмотрена вообще. В высших учебных заведениях ПТОП в удаленных регионах на цели непрерывного обучения преподавателей выделяется определенная доля (6%) пакета заработной платы. Учреждения высшего и дальнейшего образования (tertiary and further education – TAFE) ежегодно выделяют две недели на повышение квалификации всех сотрудников, при этом обучение внештатных сотрудников и преподавателей, привлекаемых для проведения отдельных занятий, оплачивается частично. Как выяснилось при проведении недавнего (2010 г.) обзора системы ПТОП, при всем разнообразии поставщиков услуг современные программы повышения квалификации лишь на 55% отвечают потребностям преподавателей и консультантов ПТОП.

Источник: Harris et al., 2006; Mitchell and Ward, 2010.

Во многих странах программы повышения квалификации рассматриваются как весьма действенное средство улучшения качества преподавательского состава, легко адаптируемое к конкретным потребностям. Повышение квалификации преподавателей играет важную роль не только в национальных системах ПТОП, оно также является важным направлением сотрудничества международных организаций, заинтересованных в развитии ПТОП. В качестве примера можно привести Международную организацию труда (МОТ) и ее деятельность в сфере повышения квалификации (например, в Бангладеш – ILO, 2010f), а также программы Европейского Союза для стран – потенциальных кандидатов на вступление в ЕС (среди них на разных этапах были Босния и Герцеговина, Хорватия, Эстония, Латвия, Литва, бывшая югославская республика Македония, Сербия и Словения). Речь идет о таких программах ЕС, как CARDS и TACIS² (Grootings and Nielsen, 2005; Nielsen and Nikolovska, 2007).

Программы повышения квалификации преподавателей могут быть краткосрочными либо более длительными. Преимущество краткосрочных курсов заключается в экономичности и возможности регулярно проводить повышение квалификации преподавателей системы ПТОП. Программы повышения квалификации помогают преподавателям и инструкторам успешно переходить от работы в университете к преподаванию в учреждениях ПТОП, как государственных, так и частных. Кроме того, такие программы, как правило, легко адаптировать к меняющимся функциям и квалификационным требованиям преподавателей сектора ПТОП. В странах, где на национальном уровне внедрены программы повышения квалификации преподавателей (эти страны перечислены выше), эта работа, как правило, осуществляется под эгидой министерства образования (либо, как исключение, под эгидой министерства труда) и национального центра ПТОП либо она проводится в рамках деятельности национальных или региональных центров подготовки преподавателей. Национальные центры во многих странах играют важную роль, помогая преподавателям пройти дополнительную подготовку, подготовиться к работе в меняющихся условиях и повысить свою квалификацию (такую роль национальный центр играет, например, в Словении, см. CPI, 2007). Такие программы можно организовывать и в сотрудничестве с предприятиями, которые с целью повышения качества обучения предоставляют свои помещения. Кроме того, обучение может организовываться для преподавателей таких профессиональных навыков, которые, по мнению работодателей, будут востребованы в бурно развивающихся отраслях и сфере услуг и где в будущем потребуются грамотные специалисты. Во Вставке 2.7 рассказывается об одной из таких программ повышения квалификации преподавателей.

Вставка 2.7

Подготовка преподавателей сектора ПТОП в Сербии: реформирование системы повышения квалификации преподавателей сектора ПТОП в рамках проекта CARDS Европейского Союза

Традиционно преподаватели для более чем 300 учреждений ПТОП в Сербии проходили подготовку в основном на базе местных университетов, при этом в программу включалась весьма краткая педагогическая практика либо ее не было вообще. В последние годы министерство образования Сербии в тесном сотрудничестве с ЕС и другими двусторонними партнерами приступило к реформированию этой системы.

Реформа включала введение новой методики повышения квалификации преподавателей (до 2000 года эта новая методика системно не применялась). В 2006 и 2007 году в трех областях профессионально-технического образования и подготовки (деревообработка, ресторанный и туристический сектор) была внедрена новая комплексная система повышения квалификации препода-

² CARDS (Community Assistance for Reconstruction, Development and Stabilization) – Программа «Содействие Сообщества реконструкции, развитию и стабилизации»; TACIS (Technical Assistance to the Commonwealth of Independent States) – Программа технической помощи Содружеству Независимых Государств. Эти программы реформ осуществлялись Европейским Союзом, соответственно, в республиках бывшей Югославии и бывшего СССР (Содружество Независимых Государств).

вателей. Программа включала восемь курсов, ориентированных на конкретные профессии. Каждый курс предусматривал обучение педагогическим навыкам в системе ПТОП и дидактику, обучение инструкторов конкретным профессиональным навыкам, а также стажировку преподавателей на рабочих местах в перечисленных секторах. Министерство образования также пересмотрело и обновило методику подготовки преподавателей, сделав упор на развитие их педагогических навыков, умение внедрять инновации, изыскивать дополнительные финансовые ресурсы, улучшать коммуникацию и взаимоотношения между профтехучилищами и их «клиентами» – местным бизнесом и органами власти, институтами рынка труда, службами занятости, учащимися и их родителями, иными заинтересованными сторонами на местах.

Реформа включала такие элементы, как трудоустройство, профориентация (в том числе исследование профессионального пути преподавателей), анализ потребностей в навыках и обучении и анализ региональных рынков труда. 27-дневные курсы повышения квалификации окончили в общей сложности около 15 тысяч сербских преподавателей. К разработке и проведению курсов привлекли более 40 мастер-преподавателей, которые сформировали в Сербии пул специалистов в области обучения преподавателей ПТОП и сегодня работают в тесном контакте с министерством образования и национальным центром ПТОП.

Источник: Ministry of Education, Republic of Serbia, 2010.

Как и подготовка перед приемом на работу, курсы повышения квалификации преподавателей в разных странах организованы по-разному, т.е. имеют разную продолжительность, включают разный набор предметов и учебных методик, в том числе методик, не имеющих прямого отношения к профессиональной подготовке. В Приложении 1 приведен типовой список учебных материалов и результатов обучения на курсах повышения квалификации преподавателей системы ПТОП.

При надлежащей подготовке и реализации, курсы повышения квалификации преподавателей можно легко адаптировать к новым условиям и потребностям, применить к различным целевым группам (в том числе ко всей системе ПТОП) и построить с помощью разных учебных модулей. В некоторых странах (таких, как, например, Австрия, Дания, Финляндия, Германия и Люксембург) законодательство требует ежегодно выделять определенное количество дней на повышение квалификации преподавателей ПТОП, и от прохождения этих курсов зависит их продвижение по службе и профессиональный рост.

Профессиональная оценка сотрудников системы ПТОП

Одним из важнейших (но зачастую не учитываемых) условий повышения квалификации преподавателей является оценка их профессиональных качеств. Сформулированные МОТ международные стандарты и рекомендации указывают на принципиальную важность профессиональной оценки преподавателей как в системе общего образования, так и в секторе ПТОП. Такая оценка призвана стимулировать преподавателей и помочь им эффективно работать в условиях, когда их независимость, инициатива и обязанности ничем не ограничены (ILO and UNESCO, 1966: 8). Кроме того, в международных нормах сформулированы основные критерии объективности, прозрачности и поддержания контактов с преподавателями в процессе оценки, а также право преподавателей на подачу жалоб в случае ее отрицательного результата. Участники МОТ пришли к согласию относительно того, что такая оценка должна носить преимущественно диагностический характер, ориентированный на достижение позитивных результатов. Иными словами, выявление недостатков помогает преподавателям повысить свой профессиональный уровень, от чего выиграют в том числе и учащиеся. Профессиональная оценка должна строиться на целостных критериях и подходах, отражающих все переменные факторы учебного процесса, влияющие на характер преподавания и обучения (ILO, 2000: 35).

Такую оценку можно в принципе проводить на любом этапе профессиональной подготовки и цикла занятости преподавателей и инструкторов системы ПТОП. Оканчивая высшие учебные заведения, преподаватели еще в вузе проходят оценку своих знаний и по-

лучают диплом, наличие которого является основанием для приема на работу в системе ПТОП. Что касается качественной и количественно оценки опыта работы, необходимого для работы в системе ПТОП, то она осуществляется на основании сертификатов о прохождении стажировок, программ ученичества и иных форм профессиональной практики.

По завершении программы подготовки перед приемом на работу может проводиться итоговый экзамен, по результатам которого принимается решение относительно карьерного и профессионального роста преподавателей и инструкторов. Предпрофессиональная подготовка преподавателей может включать следующие инструменты оценки:

- проведение контрольных уроков в действующих учреждениях ПТОП (дифференцированно для разных категорий преподавателей);
- письменные и устные экзамены по практическим навыкам преподавания в системе ПТОП;
- планирование, осуществление и оценка результатов уроков (обычно оформляется в виде краткой записки или сочинения – такой экзамен проводят, например, в Австрии).

Во многих, если не во всех системах ПТОП преподаватели, пройдя тестирование при приеме на работу, продолжают и в дальнейшем проходить регулярную оценку, которая, как правило, осуществляется в форме контрольных посещений один раз в три-пять лет занятий, которые ведут преподаватели и инструкторы. По результатам профессиональной оценки принимается решение о продлении контракта преподавателя, а также о его (ее) продвижении по службе. В некоторых странах оценку осуществляют специалисты министерств образования, педагогических институтов либо ведущие преподаватели или директора профессионально-технических училищ. Во многих случаях успешное прохождение профессиональной оценки способствует карьерному росту преподавателей в системе ПТОП.

В последнее время в ряде стран была осуществлена реформа системы подготовки и найма преподавателей ПТОП. Основная идея реформы – переход к более высоким стандартам сертификации преподавателей, а значит, повышение их профессионального уровня. В качестве примера можно привести предложенную в Бангладеш национальную стратегию развития профессионально-технического образования (ГОВ, 2009: 22–23). Стратегия ставит целью создать новую национальную систему подготовки и сертификации преподавателей и инструкторов с тем, чтобы обеспечить стратегический подход к повышению квалификации работников системы ПТОП. Также ставится задача выработать стандарты, программы и квалификационные требования, общие для всех инструкторов и преподавателей, работающих в государственных и частных учреждениях ПТОП по государственным учебным программам. Если предлагаемая стратегия будет осуществлена в полном объеме, то в стране будут осуществлены следующие преобразования: будет создана единая национальная сеть центров подготовки преподавателей; будет сформирован национальный пул сертифицированных мастер-преподавателей; будут пересмотрены квалификационные технические требования к преподавателям и инструкторам, что позволит обеспечить их соответствие минимальным техническим и отраслевым стандартам; будут введены стимулы и льготы для преподавателей частных учреждений ПТОП, мотивирующие их к сертификации в рамках новой системы; будут разработаны программы повышения квалификации для всех инструкторов и преподавателей государственных учреждений ПТОП с тем, чтобы они могли поддерживать свои навыки на современном уровне.

3. Занятость преподавателей и инструкторов в системе ПТОП

Численность занятых

В мире не ведется систематический сбор данных о занятости преподавателей и инструкторов ПТОП, позволяющий осуществлять международные сравнения. Причина, очевидно, заключается в том, что профессионально-техническое образование осуществляется на разных уровнях, а также в том, что данные собираются децентрализованно и в значительной степени (если не в полном объеме) поступают из отдельных организаций, а не из центральных общенациональных источников. Чтобы решить эту проблему, необходимы координированные действия на международном уровне, призванные обеспечить обмен информацией между странами и совместную разработку соответствующих политических мер. И все же даже сегодня можно отчасти представить себе сегодняшнюю картину занятости в этом секторе, основываясь на данных ОЭСР, национальных источников и ЮНЕСКО.

Несмотря на общие тенденции в плане набора преподавателей системы ПТОП, отмеченные в Главе 1, данные ОЭСР (2010b) и Министерства труда США (USA-BLS, 2009) по странам с высоким и выше среднего уровнем доходов свидетельствуют о том, что ряд государств в последние годы активно стремится увеличить численность преподавателей и инструкторов системы ПТОП. Так, существенный рост численности сотрудников системы ПТОП отмечен в Финляндии, Польше и Великобритании, однако этот показатель сократился во Франции и Мексике. В Австрии, Германии и США численность сотрудников системы ПТОП за определенный период оставалась примерно на одном уровне (см. табл. 3.1).

По развитию ситуации в отдельных странах не всегда можно судить о приоритетности вопросов найма и повышения квалификации преподавателей ПТОП. Скорее эти данные свидетельствуют о способности отдельных стран финансировать развитие занятости в системе ПТОП и, возможно, о других политических тенденциях, которые могут быть в разных странах весьма разными. Кроме того, имеющиеся данные могут не отражать полной картины в системе ПТОП, в том числе численности преподавателей и инструкторов в сравнении с численностью студентов и учащихся. В сегодняшней системе образования все большую роль играют информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), позволяющие наладить как полностью дистанционное обучение, так и сочетание дистанционных методов с обучением в учебном заведении. Это значит, что сегодня меньшее число преподавателей смогут обучить большее число студентов, если для этого будет обеспечена соответствующая инфраструктура, например, доступ к Интернету, более широкое географическое распределение образовательных услуг, позволяющие охватить сельские и удаленные районы, и т.д.

Таблица 3.1. Преподаватели и инструкторы системы ПТОП, отвечающие за программы пред- профессиональной и профессиональной подготовки в учреждениях второго этапа среднего образования и послесреднего невысшего образования, фактическая численность, отдельные страны ОЭСР, 2005–2007 гг.

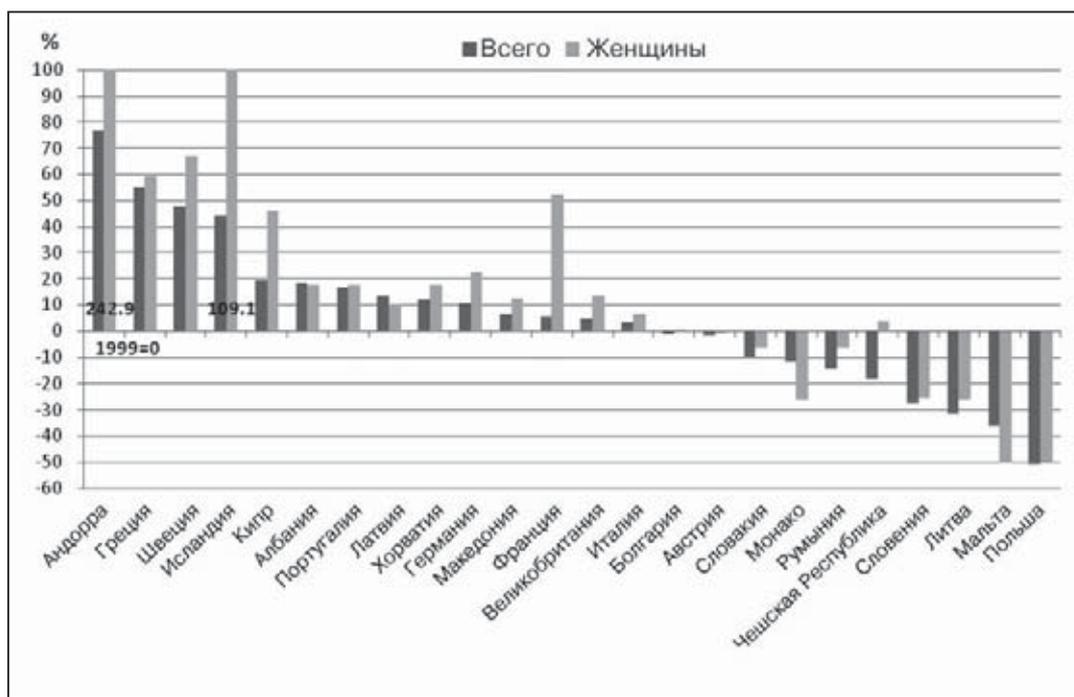
Страна/Год	2005	2006	2007	2008	Изменение, % 2005 – 2007
Австрия	26811	26767	27233	нет данных	+ 1,60
Великобритания	167376	162142	185064	нет данных	+10,56
Германия	99949	100760	101757	нет данных	+1,80
Мексика	29823	29956	28260	нет данных	-5,24
Польша	98573	95177	105305	нет данных	+6,82
США*	110885	111109	113144	115100	+2,06
Финляндия	14015	15665	16346	нет данных	+16,60
Франция	92826	77083	78604	нет данных	-15,30

Источники: OECD, 2010b; USA-BLS, 2009.

* Данные по США охватывают только учреждения первого и второго этапа среднего образования, поэтому показатели по США могут показаться невысокими по сравнению с другими странами ОЭСР, указанными в таблице.

В то же время совокупность данных, собранных ЮНЕСКО за более длительный период, свидетельствует о том, что 23 европейские страны, по которым имеются сравнительные данные (рис. 3.1), смогли в последние годы существенно либо отчасти увеличить численность преподавателей средних учебных заведений. При этом в остальных странах данный показатель сократился, иногда весьма значительно. Имеющиеся данные позволяют выявить некоторые тенденции в весьма общем плане, однако разные периоды, за которые собраны данные, разные определения учебных программ, а также включение в отчетность преподавателей, работающих на полной и неполной ставке, заставляют с осторожностью делать окончательные выводы относительно тенденций и политики стран. И все же имеющиеся данные четко свидетельствуют: в предоставлении услуг ПТОП даже страны со сходным уровнем социально-экономического развития в первые годы нынешнего столетия зачастую двигались в разном направлении.

Рис. 3.1. Динамика занятости преподавателей системы ПТОП в отдельных странах Европы, всего и среди женщин, 1999–2007 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)¹



Источник: UNESCO-UIS, 2010.

В некоторых странах с высоким уровнем доходов и государствах с переходной экономикой в ближайшие годы прогнозируется устойчивый рост численности преподавателей ПТОП, что обусловлено политикой и практикой этих стран, которые стремятся подготовить систему к ПТОП к росту числа студентов и расширению возможностей этого сектора образования. Зачастую занятость в этом секторе увеличивается, когда страны предпринимают шаги по реформированию и адаптации системы ПТОП к новым потребностям, особенно в период экономического спада. Сказанное можно проиллюстрировать примерами Сербии и США (см. Вставку 3.1).

Вставка 3.1 Рост занятости в секторе ПТОП в США и Сербии

США

Как ожидается, до 2018 года прием преподавателей и инструкторов в учреждения среднего профтехобразования США возрастет на 9%, и их общая численность составит 125100 человек, что примерно на 10 тысяч больше, чем в настоящее время. Такого роста численности преподавателей удастся достичь благодаря осуществляемой в стране политике, благодаря поощрению учебных заведений к приему на работу новых преподавателей взамен ушедших, а также благодаря национальной политике экономического стимулирования системы ПТОП, осуществляемой с начала 2009 года.

Сербия

В настоящее время министерство образования Сербии планирует увеличить численность преподавателей системы ПТОП, работающих в более чем 300 профтехучилищах страны. В стране

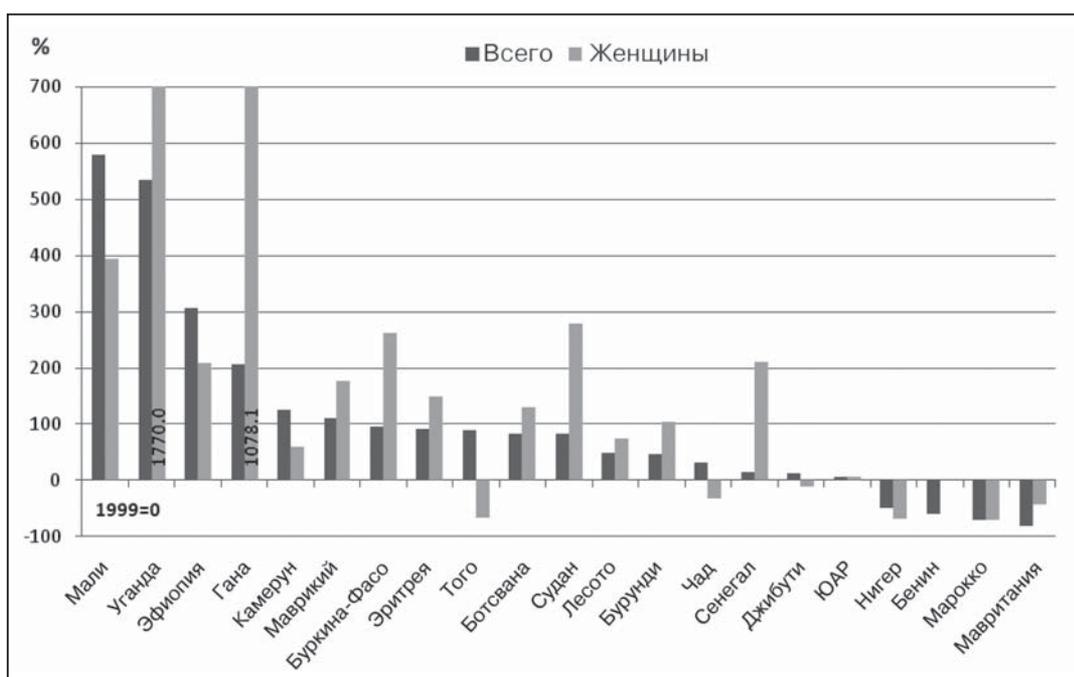
¹ Рис. 1–4 в данной главе основаны на данных о программах профессионально-технического обучения на уровне средней школы как государственных, так и частных, и охватывают преподавателей, работающих на полной и неполной ставке. Базовый год (1990) и год для сопоставления (2007) для каждой страны могут различаться; см. таблицы в Приложении II.

принимаются меры к тому, чтобы привлечь к работе в системе ПТОП большее число специалистов. По прогнозам профессиональных ассоциаций преподавателей сектора ПТОП, таких как Dositej, в ближайшие пять лет рост численности персонала учреждений данного сектора будет измеряться двузначными цифрами.

Источники: United States: USA-BLS, 2009; Serbia: Dositej, 2010; Government of Serbia, 2006: 19–20.

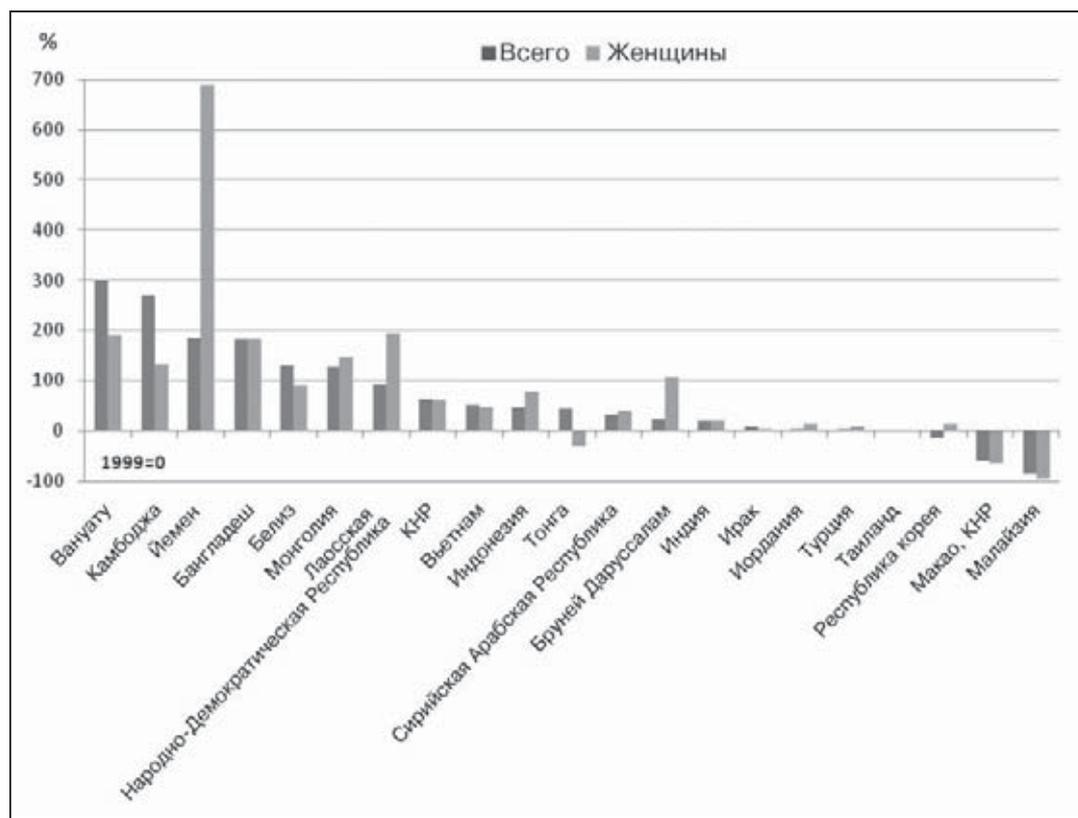
Данные ЮНЕСКО по другим регионам (регионам с большей долей развивающихся стран) свидетельствуют, что три пятых стран, по которым имеются сравнительные данные, на деле добились увеличения численности преподавателей в учреждениях среднего профтехобразования, хотя во многих государствах это увеличение было весьма незначительным (рис. 3.2–3.4). Судя по всему, многие развивающиеся страны предпринимают серьезные усилия к тому, чтобы привлечь в систему ПТОП столь необходимых преподавателей и расширить данный сектор образования. В качестве примера можно привести Саудовскую Аравию, политика которой в отношении системы ПТОП была направлена на замену иностранных специалистов на национальные кадры. Сегодня, по прогнозу национальной Корпорации профессионально-технического образования (TVTC), к 2025 году численность преподавателей системы ПТОП увеличится на 20 тыс. человек. Это означает, что институты подготовки преподавателей ПТОП ежегодно будут готовить более тысячи новых преподавателей, главным образом по программам бакалавриата (см. Главу 2).

Рис. 3.2. Динамика занятости преподавателей ПТОП в странах Африки, всего и среди женщин, 1999–2007 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)



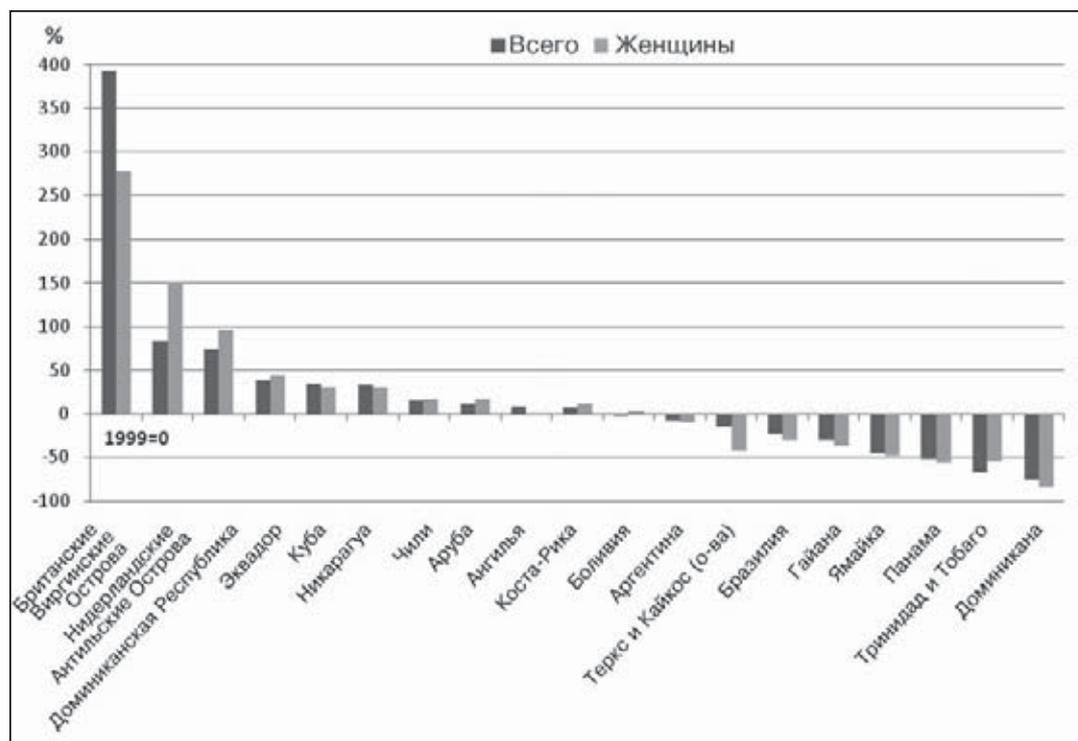
Источник: UNESCO-UIS, 2010.

Рис. 3.3. Динамика занятости преподавателей ПТОП в отдельных странах Азии и Тихого океана, всего и среди женщин, 1999–2007 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)



Источник: UNESCO-UIS, 2010.

Рис. 3.4. Динамика занятости преподавателей ПТОП в странах Латинской Америки и Карибского бассейна, всего и среди женщин, 1999–2007 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)



Источник: UNESCO-UIS, 2010.

Гендерные аспекты занятости в системе ПТОП

В системе общего образования (до уровня средней школы) преобладают преподавательницы-женщины. В системе профтехобразования ситуация иная: исторически как в развитых, так и в развивающихся странах сложилось так, что женщины-преподаватели и инструкторы составляют меньшинство. Это обусловлено целым рядом мощных экономических, социальных, культурных и образовательных факторов (анализ этих факторов и возможных путей их преодоления в странах Африки 20 лет назад см. Lynch, 1990, and Perez, 1990). Даже когда женщин принимают на работу в систему ПТОП, профессиональная сегрегация заставляет их выбирать ограниченный набор видов деятельности – работу в качестве секретаря, сотрудника канцелярии либо преподавателя домоводства (ILO, 2007: 3).

Данные, представленные в рисунках 3.1–3.4 (см. выше) свидетельствуют о том, что ситуация развивается в позитивном направлении: большинство стран во всех регионах мира сообщают о приеме на работу все большего числа женщин-преподавателей и инструкторов, и показатель роста занятости среди преподавателей-женщин в системе ПТОП выше, чем по всем преподавателям системы ПТОП в целом. Даже с учетом относительно небольших начальных данных, рост числа женщин-преподавателей в данном секторе, выраженный в процентах, весьма впечатляет в таких странах, как Буркина-Фасо, Эфиопия, Гана, Мали, Сенегал и Уганда на африканском континенте и Бангладеш, Лаосская Народно-Демократическая Республика и Йемен в Азии. Даже там, где в последние годы было зафиксировано сокращение общих показателей занятости в секторе ПТОП, эта негативная тенденция, как правило, в меньшей степени отразилась на преподавателях-женщинах. Исключением в этом плане являются некоторые государства Латинской Америки и Карибского бассейна. С учетом тенденций, наблюдающихся при приеме женщин на работу в систему ПТОП, а также с учетом структуры выпускников учреждений послесреднего образования (число девушек-студенток превышает число юношей), можно предположить, что указанная тенденция сохранится и число женщин, претендующих на вакансии в системе ПТОП, будут расти. При этом необходимо еще более активно устранять барьеры в занятости и карьерном росте женщин в данном секторе, рассчитывая на то, что в условиях нынешнего экономического спада и увеличения государственного долга инвестиции в образование и обучение не уменьшатся и положение женщин в плане занятости в секторе ПТОП не ухудшится. В качестве примера подхода, ориентированного на будущее, можно привести разработанную в Бангладеш новую стратегию развития профессиональных навыков (GOB, 2009: 25), которая предусматривает создание на приоритетной основе дополнительных структур подготовки преподавателей, а также преодоление острой нехватки кадров за счет приема на работу преподавателей и инструкторов-женщин.

Стабильность и продолжительность занятости в системе ПТОП

Занятость преподавателей и инструкторов государственных учебных заведений традиционно отличается стабильностью: национальное законодательство о занятости местных работников, законы о государственных служащих либо институциональная политика стран гарантирует им постоянную работу. Рекомендации относительно преподавателей и рекомендаций Объединенного комитета экспертов МОТ и ЮНЕСКО по применению рекомендаций о преподавательских кадрах (CEART) подтверждают: при наличии у преподавателей соответствующей квалификации, при успешном прохождении испытательного срока и наличии финансовых ресурсов желательно предоставлять им гарантии занятости. Такая мера будет содействовать стабильности занятости в сфере образования (текучесть кадров снижает качество обучения и увеличивает расходы на найм персонала), поддержанию качества обучения и повышению мотивации преподавателей и их стремлению повышать свою квалификацию (ILO and UNESCO, 1966: clauses 45–46; 2010: 8; UNESCO, 1997: clauses 45–46).

Гарантии постоянной занятости по-прежнему предоставляются во многих системах ПТОП, однако ветер перемен постепенно сводит на нет эту практику. Разработанная в Бан-

гладеи новая стратегия развития профессиональных навыков предусматривает разработку руководств и внедрение прозрачных процедур, призванных децентрализовать процесс найма и отбора инструкторов и преподавателей государственных учебных заведений. Это позволит на месте осуществлять прием на работу на неполную ставку квалифицированных инструкторов и преподавателей, заключать с ними временные или постоянные контракты, а также назначать на руководящие должности в учебных заведениях не только за выслугу лет, а основываясь на реальных заслугах человека. Как правило, идеи таких реформ заимствуются из практики частных компаний, однако данная модель используется в частном секторе не везде. Авторы исследования деятельности частных поставщиков образовательных услуг в Австралии (Harris, Simons and McCarthy, 2006: 8–9) обнаружили, что три четверти зарегистрированных частных учебных заведений, в основном небольших (20 сотрудников и менее), имели в штате менее пяти временных сотрудников и в два раза большее число постоянных сотрудников. Кроме того, проведенный в последнее время анализ кадровой ситуации в системе ПТОП в Австралии выявил высокую мобильность кадров, при которой преподаватели и инструкторы в поиске лучших рабочих мест в первую очередь руководствуются двумя критериями – удовлетворением от работы и гарантиями занятости (Simons, et al., 2009: 46).

Нехватка преподавателей в системе ПТОП

Достоверной информации по этому вопросу немного, однако данные из некоторых стран с высоким уровнем доходов указывают на уже имеющуюся или возможную нехватку преподавателей и инструкторов системы ПТОП, в том числе по причине выхода на пенсию давно работающих специалистов. Так, по данным из Швеции, в 2007 году возраст более половины преподавателей ПТОП в этой стране составлял более 50 лет. Проблема усугубляется возникшими в последнее время трудностями, связанными с необходимостью конкурировать с зачастую более успешными в плане профессиональной подготовки частными предприятиями и осваивать обучение востребованным профессиям. Экономический спад, который затронул большинство стран с конца 2008 года, возможно, нарушил существовавшее положение дел в том плане, что система ПТОП стала более привлекательной для трудоустройства (OECD, 2009a: 48–49). И все же в странах с низким уровнем доходов сохраняется серьезная нехватка преподавателей, что не позволяет этим странам добиться цели «Образование для всех» к 2015 году (UNESCO, 2010: 116). Кроме того, ограниченный прием на работу новых преподавателей средних учебных заведений в последнее десятилетие (Piukhina and Ratteree, готовится в печать) не позволяет делать прогнозы на будущее ни для системы общего образования, ни для сектора ПТОП.

Один из способов решения проблемы найма – привлечение иностранных специалистов, и в последнее десятилетие эту модель все более активно используют некоторые развитые страны, решая таким образом проблему нехватки кадров. Так, иммиграционные и визовые механизмы в Австралии позволяют этому государству привлекать преподавателей и инструкторов ПТОП из-за рубежа (Australian Government, 2010; Australian Visa Bureau, 2010). В то же время нельзя не учитывать и такое последствие данной политики, как «утечка мозгов» из развивающихся стран в результате массового выезда в развитые государства квалифицированных преподавателей. Это заставило страны Содружества разработать и приступить к осуществлению правил этичного найма (2004), призванных регулировать прием на работу во входящих в Содружество странах (Commonwealth Secretariat, 2004).

Проблема найма преподавателей ПТОП решается и на уровне национальной политики: страны внедряют новые модели обучения перед приемом на работу и программы ускоренной подготовки. Так, в Германии начиная с 2003 года 16 земельных правительств, включая Северный Рейн-Вестфалию, все более активно внедряют годовые программы обучения преподавателей перед приемом на работу. Их цель – повысить квалификацию будущих преподавателей из числа производственников (например, инженеров среднего звена). Кроме того, разработаны другие программы, направленные на переход специалистов с производства в систему профессионально-технического обучения и подготовки. Земельные правительства Германии проводят политику привлечения молодежи к обуче-

нию в системе ПТОП на уровне бакалавриата и магистратуры, одновременно планируется обеспечить 10-процентный ежегодный приток в сектор новых преподавателей из числа граждан страны (Kultusminister Konferenz, 2010).

Страны ОЭСР, такие как Мексика и Нидерланды, продвигают программы партнерства, ориентированные на работу на неполную ставку и модели гибкой организации работы. Такие программы позволяют учебным заведениям обмениваться преподавателями и инструкторами, а предприятиям – решать кадровые проблемы. Кроме того, новые модели способствуют повышению профессиональных навыков преподавательского состава, когда преподаватели проходят практику на производстве, а инструкторы, работающие на предприятиях, могут развить свои педагогические навыки. При этом необходимо следить, чтобы не снижался статус ни одной из категорий преподавателей или инструкторов. Следует также отметить, что программы могут способствовать развитию сотрудничества в сфере профессиональной подготовки с частными предприятиями. В качестве примера можно привести финскую программу Telkka, направленную на трудоустройство преподавателей и инструкторов и обмен этими специалистами и эффективно обеспечивающую повышение квалификации преподавателей, рост их самооценки, а также обмен опытом и знаниями между ними (OECD, 2009a: 51, 53–54).

Проблемы найма преподавателей, безусловно, существует и ее количественные масштабы заставляют задуматься о качественных аспектах проблемы в плане развития навыков и компетенций персонала системы ПТОП, о чем шла речь в Главе 1. Однако недостаток данных о нынешней и будущей нехватке преподавателей требует проведения дополнительных исследований.

Структуры для карьерного роста в системе ПТОП

Структуры для карьерного роста преподавателей и инструкторов системы ПТОП, мотивирующие их к максимальной отдаче на рабочем месте и непрерывному повышению квалификации, являются важным элементом систем развития людских ресурсов. В разных странах эти структуры организованы по-разному, с учетом правовых и политических особенностей, а также уровня квалификации и образования преподавателей и инструкторов системы ПТОП.

В целом структуры для карьерного роста сотрудников системы ПТОП соответствуют тем, что приняты в общем образовании – от начального уровня (недавно принятые на работу преподаватели и инструкторы) до руководящих позиций в учреждениях ПТОП, причем эти структуры в равной степени охватывают преподавателей специальных и общих дисциплин. Структуры карьерного роста имеются и для сотрудников системы ПТОП, не занятых преподавательской деятельностью и работающих руководителями соответствующих департаментов в государственных и учебных учреждениях, в том числе на должностях директора и декана. В США таких руководящих позиций немного, и конкурс на эти вакансии бывает высоким. Высококвалифицированного и опытного преподавателя могут также назначить на должность старшего преподавателя или наставника с более высоким окладом и дополнительными должностными обязанностями. В этом случае преподаватель, помимо своих основных обязанностей, должен будет также помогать и консультировать своих менее опытных коллег. Преподавателей трудового обучения в школе и технического обучения (career and technical education – CTE) иногда также могут направлять на работу в систему послесреднего образования, например, в местные колледжи (USA-BLS, 2009: 3).

В последние несколько лет ряд учреждений системы ПТОП в странах с переходной экономикой, таких как Хорватия и Сербия, также начали создавать должности для сотрудников, отвечающих за связи с работодателями, промышленными объединениями и профсоюзами (Ministry of Education, Republic of Serbia, 2010). На фоне современных тенденций к децентрализации и большей ориентации на производство эти возможности, скорее всего, будут расширяться. При этом остается открытым вопрос о том, будут ли эти должности заполнены преподавателям и инструкторами ПТОП или внешними кандидатами.

Еще одна возможность карьерного роста для некоторых преподавателей системы ПТОП – это должность консультантов в программах обучения преподавателей перед приемом на работу и на рабочих местах либо организаторов производственной практики для преподавателей (стажировок и иных форм работы вне академических учреждений). Такие возможности существуют, например, в Германии, где действуют институты подготовки преподавателей системы ПТОП перед приемом на работу (VETPI), а также система обучения преподавателей на рабочих местах.

Как и в других секторах образования, у преподавателей и инструкторов системы ПТОП есть возможность получить должность в министерстве образования либо министерстве труда. В обязанности таких специалистов входит разработка политических мер, учебных материалов, а в ряде случаев и общее руководство деятельностью учреждений ПТОП в плане ее технического содержания и методов преподавания (Axmann, 2002).

Высококвалифицированные сотрудники системы ПТОП иногда возвращаются на работу в университет, где занимаются исследованиями и разработками в области ПТОП, а также академическими исследованиями по своей специализации. Некоторые опытные сотрудники системы ПТОП действуют и на международном уровне, выступая в качестве национальных и международных консультантов в своей профессиональной сфере. К такой работе привлекаются, в частности, специалисты из стран ОЭСР, активно участвующие в реформировании системы ПТОП и внедряющие программы квалификации (qualification frameworks), основанные на компетенциях подходы и коммерческие подходы к обучению в системе ПТОП в развивающихся странах и государствах с переходной экономикой.

Вопрос о том, в каком направлении и насколько продвинулись системы ПТОП в плане диверсификации карьерных возможностей своего персонала с тем, чтобы удержать на рабочих местах квалифицированные и опытные преподавательские и иные кадры, требует дальнейшего изучения и анализа.

4. Оплата труда и условия преподавания и обучения

Тенденции в области ПТОП и новые проблемы, о которых говорилось в Главе 1, не только оказывают влияние на процессы обучения, но и определяют те трудности, которые испытывают в своей трудовой жизни преподаватели и инструкторы. Несмотря на отсутствие информации, позволяющей проводить сравнение между различными странами, необходимо постараться понять, соответствуют ли оплата труда и условия преподавания и обучения новым требованиям, предъявляемым к преподавателям и инструкторам. Способствуют ли уровень и система оплаты труда (валовая и чистая заработная плата, единовременные денежные вознаграждения, установленные законом выплаты, оплачиваемые отпуска, пенсии и т.д., а также другие средства, например, материальное стимулирование профессионального развития) и условия работы преподавателей и инструкторов (продолжительность рабочего времени – служебные часы, приемное и административное время; размер классов или учебных групп; наличие необходимой инфраструктуры и оборудования) удовлетворению новых требований, предъявляемых к системам, институтам и персоналу, а также удовлетворению надежд работников? При изучении нижеприведенного раздела следует помнить о тех трудностях, которые неизменно сопутствуют поиску информации об условиях и оплате труда преподавателей и инструкторов системы ПТОП, и, следовательно, о соответствующих недостатках базы данных, использовавшейся для анализа и проведения сравнения между различными странами.

Исходная информация: факторы, влияющие на условия занятости

На условия занятости влияет целый ряд факторов, порожденных теми тенденциями и проблемами, о которых говорилось в Главе 1, а именно:

- изменения в распределении ролей государства, частного сектора, а в некоторых случаях и добровольных организаций, в определении методик и потребностей преподавания;
- модернизация и реструктуризация услуг ПТОП, в том числе то воздействие, которое оказывают на процессы предоставления услуг и условия преподавания и обучения информационные и коммуникационные технологии (ИКТ);
- относительное предложение рабочей силы и его воздействие на оплату труда и условия преподавания и обучения в целом;
- вознаграждение за постоянное стремление к личному развитию и карьерному росту, которое достигается путем повышения квалификации, производительности труда и более гибкого реагирования на перемены;
- разработка квалификаций, в особенности внедрение новых программ квалификаций и более гибких систем, предоставляющих выбор учащимся и позволяющих более чутко реагировать на изменения потребностей работодателей.

Перечисленные перемены отражаются на различных странах очень по-разному (на некоторых странах с низким уровнем доходов они не отражаются вовсе). Как уже отмечалось ранее, это зависит от масштабов предоставления услуг ПТОП и от характера реагирования систем на появление новых проблем. Так, в развитых государствах воздействие перемен обычно проявляется гораздо сильнее, чем, например, в государствах Африки.

Вознаграждение преподавателей и инструкторов: система и уровень оплаты труда

Основные принципы и политика в области вознаграждения

Способы вознаграждения преподавателей и инструкторов системы ПТОП за их труд связаны с целым рядом важных вопросов, касающихся трудовых ресурсов, – от найма кадров и их закрепления на рабочем месте до мотивации к достижению высоких показателей в работе. В международных стандартах квалификации преподавателей (ILO and UNESCO, 1966: clause 114; UNESCO, 1997: clause 57) говорится о необходимости устанавливать такой размер вознаграждения, который отражает важное значение преподавательской деятельности (обязанности и ответственность) и ее статус в глазах общества, а также является сопоставимым с уровнем оплаты труда работников других профессий, требующих аналогичной квалификации. Кроме того, размер вознаграждения преподавателей должен позволять им выполнять свои должностные обязанности, а также заниматься непрерывным повышением квалификации и самосовершенствованием для приобретения новых знаний и навыков, необходимых для их работы. Размер вознаграждения и одновременных выплат в системах ПТОП приобретает еще большее значение из-за сильной конкуренции за высококвалифицированных специалистов со стороны частных предприятий. Одной из наиболее существенных проблем, касающихся найма в системе ПТОП (особенно когда речь идет о государственных поставщиках услуг), является разница в оплате труда между работниками промышленных предприятий и преподавателями сферы ПТОП (Simons, et al., 2009: 15).

Проблемы с оплатой труда в системе ПТОП отличаются особой сложностью. На первый взгляд, важное значение имеет такой показатель, как размер валовой заработной платы – как привлекательный стимул для потенциальных новых работников и как средство закрепления на рабочих местах квалифицированного и опытного персонала. Однако этот показатель обычно не отражает, насколько удовлетворены получаемым «вознаграждением» сами работники. Разное влияние на индивидуальный выбор карьеры и удовлетворенность работой оказывают дополнительные элементы компенсационного пакета, такие как надбавки и премии, оплата труда в выходные и иные денежные пособия, пенсия и т.д., а также «внешние» факторы, например, налогообложение в конкретной стране.

Кроме того, хотя фактов, указывающих на трудности именно в сфере ПТОП совсем немного, в системах образования некоторых (преимущественно) развивающихся стран серьезные проблемы возникают не только из-за уровня заработной платы, но и из-за ее несвоевременной выплаты, что усугубляет сложности с наймом персонала, его закреплением на рабочих местах и качеством работы. Не самую последнюю роль здесь играет и «подработка на стороне» (работа в двух и более местах ради дополнительного заработка), из-за которой некоторые преподаватели пропускают уроки и (или) уделяют меньше внимания учащимся (UNESCO, 2010: 117; 124).

Государственные и частные учреждения ПТОП

Работа государственных систем ПТОП строится в основном в соответствии с комплексной структурой государственных услуг. Такая структура устанавливается в законодательном порядке или разрабатывается в результате (коллективных) переговоров и предусматривает дифференцированную шкалу заработной платы, по которой размер оплаты труда определяется главным образом в зависимости от приобретенной квалификации. Зачастую такая шкала предусматривает начисление дополнительных надбавок или иные способы поощрения для тех, кто преподает востребованные дисциплины (например, естественные науки) или выполняет дополнительные обязанности. Государственный сектор привлекает работников целым рядом дополнительных льгот, в число которых могут входить льготы по оплате жилья и транспортных расходов, способные компенсировать низкий уровень заработной платы по сравнению с частным сектором. Например, преподаватели, работающие в государственном секторе в Республике Корея, являются государственными служащими, и их заработная плата обычно ниже, чем у работников промышленных

предприятий, однако в отличие от тех, кто трудится на частных предприятиях, они пользуются такими льготами, как сохранение трудового стажа, возможность досрочного выхода на пенсию, а также имеют больше свободного времени (Yoon and Lee, 2010).

Данная общая схема может осуществляться во множестве различных вариантов, причем даже в пределах одной страны (см. Вставку 4.1), но особенно такое разнообразие характерно для федеративных государств, таких, как, например, Канада и Нигерия (см. Вставку 4.2). Эксперты Европейского фонда образования (Badescu and Kennedy, 2002: 38) отмечают целый ряд особенностей компенсационных пакетов в Центральной и Восточной Европе, которые зачастую включают в себя множество специфических льгот и выплат, например, денежные пособия, предусматриваемые для индивидуальных обстоятельств, т.е. при определенном семейном положении и при определенных условиях труда.

Вставка 4.1
Великобритания: шкала заработной платы
в системе дальнейшего образования

В Великобритании государственный сектор, играющий доминирующую роль в системе дальнейшего образования, существует главным образом за счет государственного финансирования, но при этом каждый колледж представляет собой независимую корпорацию. Вообще говоря, заработная плата всего преподавательского состава в Великобритании рассчитывается по согласованной шкале из 68 пунктов, начиная с технического персонала нижнего уровня (4–26 баллов), не имеющих соответствующей квалификации преподавателей (15–22 балла), квалифицированных преподавателей (23–37 баллов) и заканчивая специалистами по преподаванию и обучению на более высоком уровне (37–41 балл) и руководящими работниками (37–68 баллов). Соотношение между заработной платой малоквалифицированного преподавателя начального уровня (15 баллов) и самой высокой заработной платой по шкале (68 баллов) составляет чуть менее 1:5. При этом в Шотландии, Уэльсе и Северной Ирландии применяются свои, несколько отличные шкалы заработной платы, для согласования и утверждения которых используются иные механизмы.

Источник: UCU, 2009.

Вставка 4.2
Заработная плата преподавателей и инструкторов в федеративных государствах: Канада
и Нигерия

Канада

В Канаде за организацию системы образования отвечают провинции или территории, что обусловило региональные различия в оплате труда преподавательских кадров. Причем такие различия могут наблюдаться даже на уровне разных государственных учреждений в пределах одной и той же провинции. К числу учебных заведений, получающих государственное финансирование, относятся: местные колледжи, общеобразовательные и профессионально-технические колледжи, сельскохозяйственные колледжи, профессионально-технические институты, языковые школы и иные подобные учреждения. Кроме того, в стране расширяется частный сектор образовательных услуг, предоставляемых как в рамках отдельных учебных заведений, так и инструкторами, работающими на предприятиях.

Обычно шкала заработной платы и пакеты льгот для персонала определяются в процессе переговоров между объединениями преподавателей и представителями правительства провинции или территории. Выбор категории по шкале зависит от квалификации и стажа работы в качестве преподавателя. В провинции Британская Колумбия, например, соотношение между «низкой» и «высокой» почасовой ставкой заработной платы составляет примерно 1:6 (среднее значение = 2,6+), хотя в отдаленных северных районах этой провинции оно может быть на 50% больше. В другой крупной франкоговорящей провинции – Квебеке – соотношение между заработной платой работников низкой и высокой категории не столь значительное (примерно 1:4, средняя заработная плата = 2,8), и различия между разными районами здесь не такие заметные, как в Британской Колумбии.

Пакеты льгот во многих провинциях могут включать различные формы страхования (страхование стоматологической помощи, дополнительное медицинское страхование, страхование на слу-

чай долговременной нетрудоспособности и страхование жизни), отпуска (по беременности и родам, по болезни, по семейным обстоятельствам, творческие и учебные отпуска), а также взносы в пенсионный фонд. Льготы предоставляются федеральным правительством или правительством провинции (территории), с отчислением необходимых средств из соответствующего бюджета.

Нигерия

Услуги ПТОП в Нигерии предоставляются в основном через аккредитованные высшие технические учебные заведения (их число в стране составляет 110), технические колледжи (в настоящее время их 159), Все они находятся в ведении Национального совета по техническому образованию – органа Федерального министерства образования. В стране имеется 11 частных технических вузов и три частных технических колледжа. Одна часть государственных учебных заведений находится в ведении федерального правительства, а другая – в ведении правительств штатов, и это может по-разному отражаться на оплате труда преподавателей и инструкторов, в частности, на регулярности выплаты им заработной платы.

Для преподавателей и инструкторов во всех штатах по традиции применяется единая система оплаты труда, в основе которой – согласованная шкала заработной платы государственных служащих, действующая в равной степени как в отношении преподавательских кадров, так и в отношении остальных государственных служащих. Начальный оклад учителей в значительной степени зависит от их квалификации и может варьироваться в пределах 16 баллов. Кроме того, предусматриваются надбавки за выполнение дополнительных обязанностей. Данные с 2004 года показывают, что соотношение между заработной платой преподавателя начального уровня, только что получившего диплом, и заработной платой преподавателя предпенсионного возраста составляет примерно 1:3,5 и может различаться в зависимости от вида учебного заведения. Как государственные служащие, преподаватели имеют право на различные дополнительные льготы, наиболее привлекательные из которых касаются предоставления ссуд на транспорт (в зависимости от разряда) и жилье, бесплатного медицинского обслуживания и пенсионного обеспечения.

Источники: Канада: CTF, 2010; Нигерия: Adelabu, 2005; NBTE, 2010.

Гораздо больше вариаций наблюдается в частных заведениях ПТОП, где порядок оплаты труда может определяться индивидуально или по результатам работы. Там, где частные поставщики услуг действуют наряду с государственными системами или учреждениями, возрастают возможности дифференциации рынков труда и предоставления компенсационных пакетов для того, чтобы стимулировать тех, кто обладает необходимой квалификацией и опытом, к горизонтальному карьерному перемещению. Такая мобильность приносит выгоду отдельным работникам и, возможно, поставщикам образовательных услуг, но при этом усложняет процессы найма и закрепления персонала для руководителей, а также отражается на командном духе и коллегиальности в преподавательских коллективах.

В отличие от персонала общеобразовательных учреждений работники системы ПТОП имеют более тесные связи с предприятиями, что не может не отражаться на их представлениях о заработной плате и условиях занятости на фоне того, что системы определения уровня заработной платы претерпевают изменения в результате роста числа частных поставщиков услуг ПТОП. В докладе Азиатского банка развития (2008: 104) указывается на непонимание правительственными чиновниками региона необходимости учитывать наряду с уровнем академического образования инструкторов системы ПТОП и их опыт работы на производстве и устанавливать размер заработной платы, соответствующий «рыночному» спросу на работников данной квалификации с учетом таких критериев. Такие искаженные представления не могут не отразиться на навыках чиновников в плане найма специалистов. Расширение частных услуг ПТОП в таких странах, как Великобритания (см. выше Вставку 1 в Главе 1), основанное в значительной степени на конкурентной борьбе за правительственные контракты (например, за право реализовать учебные программы в рамках активных мер на рынке труда, при которых оплата осуществляется поэтапно, по мере завершения ступеней обучения, нередко с выплатой премии за успешный результат обучения), обостряет конкуренцию и, как сообщают, заставляет поставщиков образовательных услуг, финансируемых государством, все более ориентироваться на рынок. Это побуждает некоторых поставщиков услуг обходить традиционные системы определения уровня заработной пла-

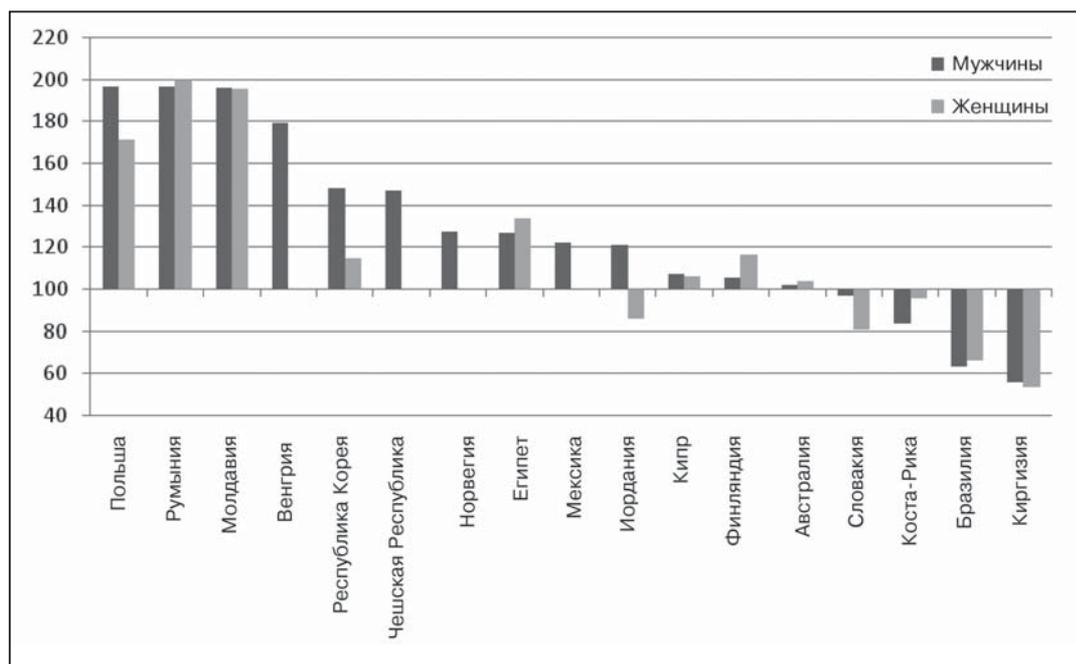
ты, основанные на заключении национальных коллективных договоров, путем создания подчиненных предприятий для заключения и выполнения контрактов, то есть, по существу, путем использования субподрядов. Таким образом, рост частного сектора приводит к распространению индивидуального подхода к определению уровня заработной платы, зачастую связанного с оплатой труда по его результатам (NIACE, 2009).

Признаков того, что в сфере ПТОП начинают применяться системы оплаты труда по результатам работы пока еще не так много, хотя возрастающая автономия учебных заведений и все более широкое применение механизмов отчетности за показатели деятельности в сочетании с близостью к частным предприятиям, которые могут использовать подобные системы вознаграждения более системно, вероятно, приведут к заострению внимания на таких мерах в будущем. В этих условиях полезно помнить о международных стандартах квалификации преподавателей, которые рекомендуют, чтобы системы оплаты по результатам работы или по заслугам обсуждались с организациями преподавателей (ILO and UNESCO, 1966: clause 124).

Основные тенденции и проблемы, касающиеся оплаты труда

Отсутствие подробных данных о заработной плате неизбежно затрудняет сопоставительный анализ положения преподавателей и инструкторов системы ПТОП в различных странах, необходимый для планирования и разработки соответствующей политики. МОТ (2009b) располагает ограниченными данными о тенденциях, касающихся заработной платы преподавателей средних технических учебных заведений – узкой группы лиц среди специалистов, работающих в системе услуг ПТОП. Тенденции в области реальной заработной платы, наблюдавшиеся за последние 15 лет в ряде стран с высоким и средним уровнем доходов, можно оценить с помощью индекса, основанного на сопоставлении данных о потребительских ценах (см. рис. 4.1).

Рис. 4.1. Индекс реальной заработной платы преподавателей технических учебных заведений в отдельных странах с высоким и средним уровнем доходов, с разбивкой по полу, 1994–2008 гг. (либо последний год, по которому имеются данные, 1994/95/96/98/99=100)



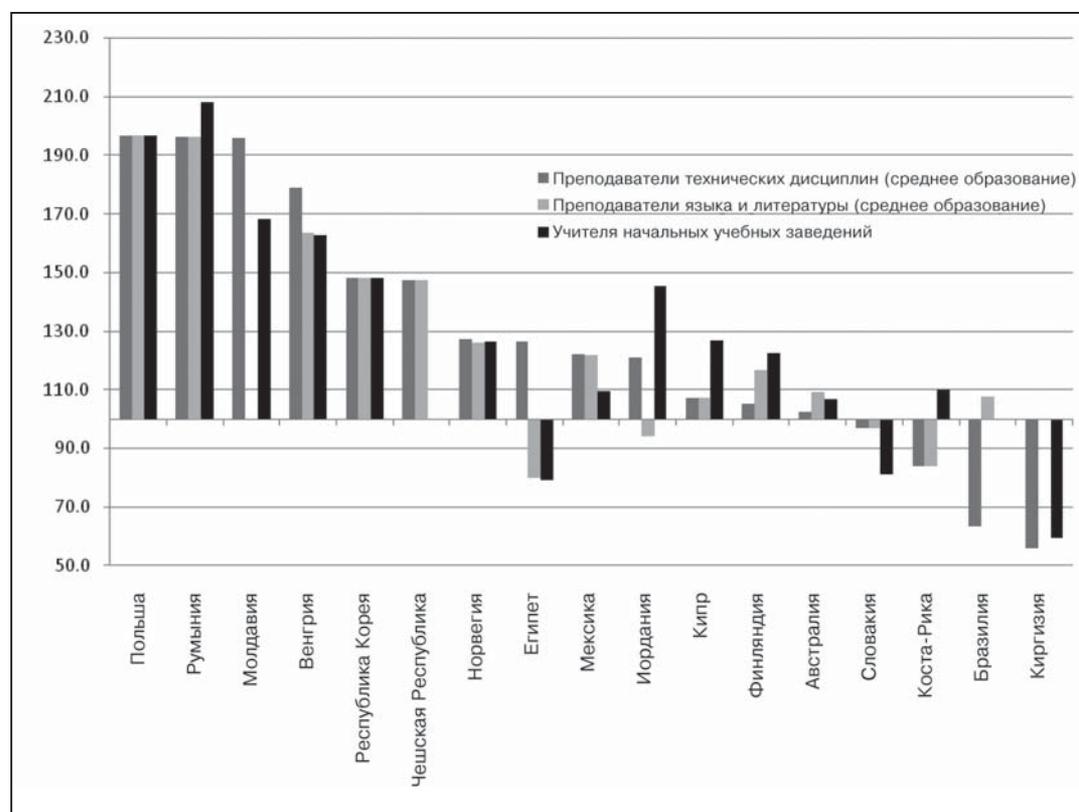
Примечание: данные по Венгрии, Чешской Республике, Норвегии и Мексике касаются преподавателей всех категорий.

Источник: ILO, 2009с.

Хотя данные, лежащие в основе показанных на рис. 4.1 тенденций, и не являются исчерпывающими, они показывают, что три четверти стран с течением времени сумели поднять уровень заработной платы в системе ПТОП. Причем лидерами здесь являются страны Центральной и Восточной Европы (размер заработной платы здесь за отчетный период почти удвоился) несмотря на экономические трудности, связанные с переходом от плановой к рыночной экономике. В двух третях стран заработная плата у преподавателей-женщин находилась на таком же уровне, как и у преподавателей-мужчин, или даже превосходила его. Указанные тенденции не обязательно свидетельствуют о стремлении работодателей – системных и институциональных – способствовать повышению заработной платы в целях привлечения и закрепления квалифицированного персонала (о данной проблеме упоминается в сообщениях из некоторых европейских стран (CEDEFOP, 2009)) или занижать заработную плату преподавателей в системе ПТОП. При отсутствии подробного анализа таких тенденций на страновом уровне, в том числе информации о перемещениях специалистов в сопоставимых профессиях и о национальном доходе, трудно делать обоснованные выводы для каких-либо стран.

Сопоставление заработной платы преподавателей системы среднего профессионально-технического образования с заработной платой их коллег из системы общего образования дает менее четкую картину, однако, как можно увидеть, более чем в половине стран система ПТОП на протяжении указанного отрезка времени опережала по этому показателю систему общего образования или оставалась с ней на одном уровне. Заметными исключениями являются Бразилия и Киргизия – страны с совершенно разной экономикой (см. рис. 4.2).

Рис. 4.2. Индексы реальной заработной платы преподавателей начальных и средних учебных заведений (язык и литература, технические дисциплины) (только мужчины или мужчины и женщины вместе), период с 1994–1999 по 2008 г. (либо последний год, по которому имеются данные)



Источник: ILO, 2009с.

Европейский фонд образования (Grootings and Nielsen, 2005) предлагает альтернативный критерий оценки заработной платы преподавателей, в основе которого – ее соотношение с ВВП на душу населения в отдельных восточноевропейских и средиземноморских странах (см. табл. 4.1). Такой критерий оценки относительного статуса профессии в сравнении со средним уровнем национального дохода не лишен недостатков, однако он все же показывает приблизительную меру материальных благ, выделяемых лицам данной профессии. Соотношение между начальной заработной платой преподавателей системы ПТОП и средним доходом на душу населения может варьироваться в довольно широких пределах, начиная с 0,6 в Болгарии и заканчивая 3,3 в Сербии и Черногории. К середине карьеры это соотношение в большинстве стран изменяется не очень заметно за исключением, возможно, Туниса, где оно возрастает с 2,0 у преподавателей-новичков до 3,1 у преподавателей, достигших середины своей трудовой жизни. Судя по более свежей информации, поступающей из некоторых стран, приведенные здесь данные уже устарели и отражают уровень заработной платы лишь в определенный момент времени в прошлом. Для разработки соответствующей политики и планирования мер, гарантирующих, чтобы уровень заработной платы на различных этапах карьеры способствовал привлечению и закреплению на рабочих местах достаточного количества квалифицированных преподавателей системы ПТОП, необходима более полная и современная информация.

Таблица 4.1. Соотношение между заработной платой преподавателей и ВВП на душу населения, отдельные восточноевропейские и средиземноморские страны, 1998–2002 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)

Страна	Начальная заработная плата	Зарплата в середине карьеры
Восточная Европа		
Болгария	0,6	0,9
Румыния	1,1	1,3
Турция	2,5	2,7
Хорватия	1,1	1,4
Юго-Восточная Европа		
Албания	1,4	1,6
Босния и Герцеговина	2,1	2,2
Сербия и Черногория	3,3	3,5
Средиземноморье		
Тунис	2,0	3,1
Иордания	2,2	2,7

Источник: Grootings and Nielsen, 2005.

Оплата труда и гендерный фактор

Учитывая сохраняющееся гендерное неравенство в оплате труда представителей многих профессий (ILO, 2009b: 13, 94), можно предположить, что имеющиеся по некоторым странам данные (рис. 4.1) отражают существующую разницу в заработной плате препода-

вателей-мужчин и преподавателей-женщин не в полной мере. Одни страны в отношении этой разницы демонстрируют тревожную тенденцию (Иордания, Республика Корея, Польша, Словакия). В других странах ситуация противоположная – заработная плата женщин растет быстрее (Коста-Рика, Египет, Финляндия). Возможно, это является следствием усилий, направленных на устранение ранее существовавшей дискриминационной практики, однако отсутствие достаточно подробных данных не позволяет сделать однозначный вывод. Анализ положения в Великобритании (LLUK, 2009: 58, 66) показал, что в колледжах дальнейшего образования, где большинство руководящих и преподавательских должностей занимают мужчины, а не женщины (женщины на этих должностях чаще всего работают на неполной ставке), заработная плата женщин-руководителей в среднем на 7–15% ниже, чем у мужчин, в то время как среди преподавателей разница в оплате труда оказалась статистически незначимой и в последние годы несколько сократилась.

Гендерное равенство в заработной плате (как и в других условиях занятости) является важным вопросом политики в области человеческих ресурсов, и не только по причине необходимости борьбы за справедливость. Равенство в оплате труда (равное вознаграждение за труд равной ценности) – это мощный стимулирующий фактор, способствующий найму, закреплению на рабочих местах и полноценному использованию квалифицированных работников-женщин в том секторе, где сегодня вновь растет спрос на подобных специалистов. Работодателям и руководителям, действующим в сфере ПТОП, настоятельно рекомендуется исследовать, анализировать и применять меры, устраняющие любое неравенство, проявляя тем самым дальновидность в области управления человеческими ресурсами.

Заработная плата, найм работников и их закрепление на рабочем месте

Делать какие-либо общие выводы относительно тенденций в области оплаты труда в системе ПТОП довольно затруднительно. Из-за эволюции управления, финансирования системы ПТОП и предъявляемых к ней требований руководители, преподаватели и инструкторы во многих странах были и будут обязаны адаптироваться к фрагментации предоставляемых услуг, а значит и получать компенсацию за возрастающую сложность профессиональной работы. Доминирующее (если не монопольное) положение, традиционно занимаемое государственным сектором, постепенно исчезает перед лицом конкуренции со стороны частных, коммерческих поставщиков услуг, а также добровольных и местных общественных организаций (в настоящем докладе они не рассматриваются), которые в большинстве своем отличаются невысоким общим уровнем заработной платы и, следовательно, незначительной структурой расходов. Все это, вероятно, приведет к усилению диверсификации компенсационных пакетов. Как это отразится на тенденциях в области найма, мотивации работников и их закрепления на рабочих местах, еще предстоит определить, и в этом нам могут существенно помочь дополнительные исследования и обмен информацией на национальном и международном уровне.

Условия преподавания и обучения

Рабочая нагрузка преподавателей системы ПТОП

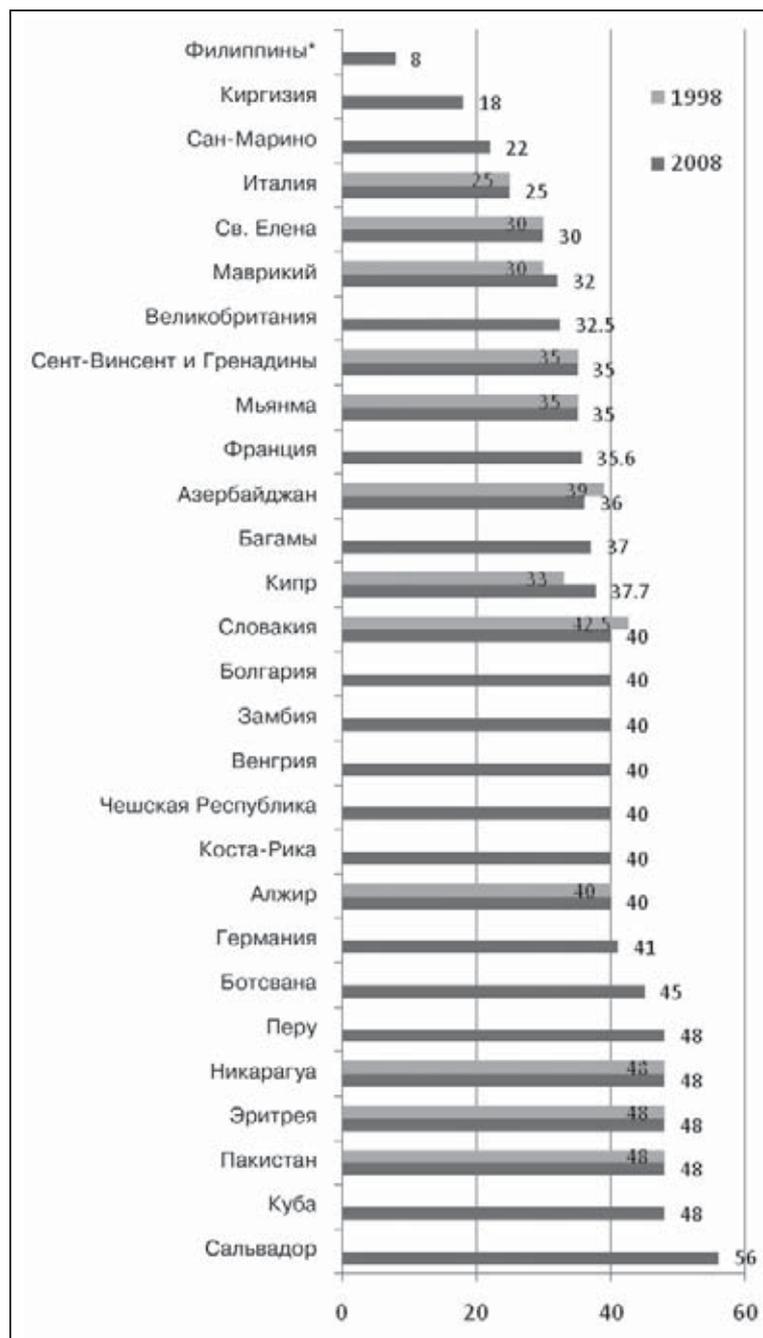
Объем рабочей нагрузки преподавателей и инструкторов определяется с учетом целого ряда факторов, начиная с установленной законом продолжительности рабочего времени, положений нормативных актов о государственных служащих, положений коллективных трудовых договоров и институциональных требований. Международные рекомендации, касающиеся преподавателей (ILO/UNESCO, 1966: clauses 89–91; UNESCO, 1997: clause 62), требуют, чтобы продолжительность рабочего времени определялась справедливо и беспристрастно и позволяла преподавательским кадрам эффективно выполнять свои профессиональные обязанности. Эти рекомендации требуют также, чтобы вопрос о продолжительности рабочего времени решался с учетом многочисленных аспектов преподавательской работы (продолжительность классных занятий, количество уроков, подготовка к за-

нениям, оценка работы учащихся, внеклассная работа в учебных заведениях, консультации с учащимися и их родителями, работа с местным населением по программам послесреднего образования) и был предметом переговоров или по крайней мере консультаций с организациями преподавателей. Поскольку в обязанности преподавателей системы ПТОП входит то, что в широком смысле можно определить как «работа с населением», то на них в настоящее время возлагаются весьма большие надежды в плане взаимодействия с предприятиями и сферой труда, а это добавляет еще один аспект к их работе.

В какой степени все эти переменные учитываются при определении сбалансированной рабочей нагрузки, отвечающей индивидуальным, системным и институциональным потребностям? Как и в случае с оплатой труда, надежные и подробные сведения о продолжительности рабочего времени преподавателей и инструкторов системы ПТОП в различных странах, которые могли бы лечь в основу анализа, отсутствуют. Некоторая ограниченная информация о нормативном количестве рабочих часов в неделю для преподавателей средних профессионально-технических учебных заведений в 28 странах (рис. 4.3) имеется в базе данных МОТ под названием «October Inquiry» (2009с). Как можно увидеть из нижеприведенного рисунка, эти нормативы очень сильно расходятся – от десяти часов в неделю на Филиппинах до 50 с лишним часов в неделю в Сальвадоре, но в большинстве стран продолжительность рабочего времени составляет от 20 до 40 часов в неделю. Тем не менее, эта информация нуждается в уточнении: она касается продолжительности рабочего времени, установленной законом, и, следовательно, реальная продолжительность может быть иной, особенно в тех случаях, когда речь идет о предоставлении образовательных услуг вне государственного сектора. Кроме того, эта информация почти ничего не говорит о характере работы, выполняемой в рабочие часы (непосредственный контакт с учащимися, административная работа либо иная деятельность, например, проведение обучения или консультаций с учащимися на базе информационных и коммуникационных технологий), и дает представление только о части сектора ПТОП, поскольку значительная часть услуг выходит за рамки среднего образования и предоставляется частными поставщиками.

Несмотря на все вышеупомянутые оговорки, эта информация является весьма полезной, так как иллюстрирует широкие тенденции в области продолжительности рабочего времени как основного фактора, определяющего рабочую нагрузку. Она показывает, что сколь-нибудь значительных изменений в установленной продолжительности рабочего времени за последние десять лет не произошло. Исключениями стали Кипр и Маврикий, где продолжительность рабочего времени увеличилась, а также Азербайджан и Словакия, где она сократилась. Установленная продолжительность рабочего времени, превышающая то, что считается «нормальной» 40-часовой рабочей неделей, в нескольких африканских, латиноамериканских и азиатских странах является поводом для беспокойства в том смысле, что в ней не учитываются другие аспекты труда преподавателей системы ПТОП (см. выше), помимо часов необходимого присутствия на работе.

Рис. 4.3. Количество рабочих часов в неделю для преподавателей средних технических учебных заведений, 1998–2008 гг. (либо последний год, по которому имеются данные)



Примечание: * только частный сектор.

Источник: ILO, 2009с.

В докладе Европейского фонда образования, посвященном странам Европы (Grootings and Nielsen, 2005), обращается внимание на этот разброс данных. Авторы доклада выяснили, что время непосредственного контакта с учащимися варьируется от 524 часов в год в Албании до 900 часов в год в Боснии и Герцеговине. В Великобритании, к примеру, не существует отраслевого коллективного договора о продолжительности рабочего времени преподавателей, поэтому в разных учебных заведениях оно может быть разным, хотя обычно не превышает 37 часов в неделю или 800–850 учебных часов в год (зачастую недельная про-

должительность рабочего времени ограничивается 24 часами). В Соединенных Штатах многие преподаватели, работающие в системе, аналогичной ПТОП, трудятся более 40 часов в неделю, выполняя в числе прочего и обязанности по внеклассной работе (USA-BLS, 2009: 3). Такая ситуация – не редкость и во многих странах ОЭСР.

Помимо этих статистических данных практически не существует никаких сведений о том, считают ли преподаватели и инструкторы системы ПТОП свою рабочую нагрузку (в плане нормативного или реального количества рабочих часов) достаточной. Отсутствуют данные и о том, насколько рабочая нагрузка преподавателей соответствует задачам и потенциалу учебных заведений, насколько персонал удовлетворен своей работой и качеством представления учащихся и других сторон (предприятий, местного сообщества) об эффективности учебного процесса. В Словении в ответ на реформы, связанные с внедрением программ, основанных на компетенциях, преподаватели системы ПТОП выразили большое разочарование в связи с отсутствием гибкого графика работы, которое не позволяло им проявлять собственные творческие и новаторские подходы (Grasic and Zevnik, 2006: 15). Обследование персонала сектора ПТОП в Австралии (Simons, et. al., 2009: 8) показало, что на принятие карьерных решений чаще всего влияют такие соображения, как удовлетворенность работой, поддержка со стороны коллег и самооценка, а не величина рабочей нагрузки и наличие полной занятости. При этом, однако, не отмечается, удовлетворены ли преподаватели своей рабочей нагрузкой или нет, и в какой степени. Как и во многих других случаях, касающихся услуг ПТОП, для тщательного изучения данного вопроса предстоит проделать еще большую работу.

Учащиеся и преподаватели (инструкторы): соотношение между количеством учащихся и преподавателей и размер классов (учебных групп)

Судить об общих условиях преподавания можно по соотношению между количеством учеников и количеством преподавателей, хотя у этого показателя имеются очевидные ограничения. Например, в системе ПТОП для изучения некоторых практических дисциплин может требоваться непосредственное инструктирование учащихся, поэтому соотношение между количеством учеников и преподавателей в таких случаях должно быть меньше. В других случаях обучение проводится традиционными методами в обычной классной обстановке с большой аудиторией, кроме того, оно все чаще проводится дистанционно или виртуально. Практика обучения меняется, в частности, под воздействием информационных и коммуникационных технологий, внедрения модульных программ, новых квалификаций и т.д., что затрудняет проведение значимых сравнений как внутри стран, так и между ними.

Ограниченная информация из стран Европы (Grootings and Nielsen, 2005) показывает, что соотношение между количеством учеников и преподавателей составляет там 18:1 (Бывшая Югославская Республика Македония) и 16:1 (Румыния). Это меньше, чем в системе общего среднего образования, но даже такие цифры указывают на имеющиеся проблемы. В докладе Европейского фонда образования также говорится, что в более развитых странах соотношение между количеством учеников и преподавателей постепенно увеличивается. Авторы доклада объясняют такую тенденцию более эффективной управленческой практикой. В действительности она является отражением и других факторов, таких, как распространение методов обучения, основанных на использовании информационных и коммуникационных технологий, увеличение числа сокращенных курсов и распространение обучения в реальных условиях (производственной практики). Эта тенденция может также свидетельствовать о том, что приток учащихся в систему ПТОП не сопровождался соответствующим увеличением государственного финансирования, которое позволяло бы принимать на работу дополнительных преподавателей и инструкторов.

Данная тенденция иллюстрируется на примере Республики Корея (см. Вставку 4.3), где быстрое расширение системы ПТОП привело к увеличению соотношения между количеством учеников и преподавателей до такой степени, что в ряде учебных заведений

это отразилось на качестве преподавания и, вероятно, будет иметь определенные последствия для трудовой жизни соответствующей части преподавательского состава.

Вставка 4.3

Соотношение между количеством учащихся и преподавателей в Республике Корея

В Республике Корея наблюдается значительный рост предложения и спроса на услуги ПТОП, предоставляемые через средние профессионально-технические училища, профессиональные колледжи низшей ступени и политехникумы. Однако, судя по имеющимся данным, быстрый рост числа обучаемых, особенно в профессиональных колледжах, не сопровождается сколько-нибудь значительным улучшением качества образования и подготовки, чему в немалой степени способствует весьма большое соотношение между количеством учеников и преподавателей.

В 1980-х годах соотношение между количеством учащихся и преподавателей в профессиональных колледжах было таким же, как и в высших учебных заведениях с четырехлетним обучением. Но к 2005 году оно составило примерно 1:71 – почти в два раза больше, чем в вузах с четырехлетним обучением, дающих профессионально-техническое образование. В целом, курсы профессионально-технического обучения и подготовки не имеют высокой репутации среди населения, поэтому сюда поступают в основном те, кто не демонстрирует больших успехов в учебе и нуждается в дополнительном внимании со стороны преподавателей.

Источник: Yoon and Lee, 2010

Инфраструктура

Для обеспечения эффективного обучения и подготовки системам и институтам ПТОП необходимо достаточно большое количество зачастую дорогостоящего оборудования, позволяющего преподавателям и инструкторам выполнять свою работу на уровне самых высоких стандартов. Преподавание в системе ПТОП в значительной части требует больших вложений, чем преподавание обычных учебных дисциплин. Эти вложения необходимо направлять на обустройство соответствующих учебных помещений, на закупку оборудования и расходных учебных материалов, при этом выделяемых средств постоянно не хватает, особенно в странах с переходной экономикой и низким уровнем доходов (Masson, 2006: 9; UNESCO, 2010: 84–86). Влияние этих условий на показатели работы и настрой преподавателей иллюстрируется на примере Нигерии (см. Вставку 4.4).

Вставка 4.4

Инфраструктура и условия работы в Нигерии

По имеющимся данным, преподаватели и инструкторы системы ПТОП в Нигерии относятся к категории работников с одними из самых плохих условий работы – к полуразрушенной инфраструктуре добавляются сравнительно высокое соотношение между численностью преподавателей и учеников, частые задержки заработной платы и, как результат, низкая трудовая дисциплина среди персонала. Некоторые надежды на позитивные перемены дает осуществляемая в последние годы реформа образования, призванная объединить различные организации, занимающиеся ПТОП (включая Национальный совет по техническому образованию), консолидировать поставщиков образовательных услуг – в том числе федеральные университеты, политехникумы и педагогические колледжи – под эгидой Комиссии по высшему образованию и ориентированных на работодателей отраслевых советов по профессиональным навыкам. Воздействие этой реформы в частности на развитие инфраструктуры ПТОП и условия работы преподавателей еще предстоит оценить.

Источник: Adelabu, 2005.

Некоторые трудности возникают из-за высоких темпов реформ в значительной части (но не во всех) отраслей и услуг, вследствие чего происходит быстрое устаревание оборудования и возрастают потребности в соответствующем обновлении учебных программ. Когда поставщики образовательных услуг оказываются не в состоянии поспевать за изменениями на рабочих местах, учащиеся завершают обучение недостаточно подготов-

ленными для удовлетворения потребностей работодателей, тем самым усиливая вышеупомянутое несоответствие умений работников требованиям рынка труда. Данную проблему можно в какой-то степени решить за счет налаживания прочной связи между образованием и производством, хотя этим, судя по всему, занимаются лишь более развитые страны, руководствуясь соображениями целесообразности и готовностью нести соответствующие издержки. Преодолеть проблемы финансирования помогут такие меры, как установление специального налога на предпринимателей для финансирования профобучения (McLean, Wilson and Chinien, 2009). В 2008–2009 гг. некоторые страны поставили задачу обеспечить развитие инфраструктур школ и особенно заведений ПТОП в рамках комплексных мер стимулирования экономики. В качестве примера можно упомянуть об австралийском Капитальном фонде преподавания и обучения (Teaching and Learning Capital Fund), призванном способствовать модернизации и совершенствованию учебных процессов в системе ПТОП (ILO, 2010h: 1).

Международные банки развития утверждают также, что в структуре расходов в системе ПТОП существуют определенные перекосы, связанные с чрезмерно высокой долей в общем объеме расходов отчислений на заработную плату и иные выплаты, из-за чего существенно ограничиваются расходы на такие важные статьи, как оборудование, материалы, эксплуатация и содержание инфраструктуры. В Индии на выплату заработной платы и пособий уходит почти 95% расходов, в результате на обеспечение функционирования профессионально-технических учебных заведений практически ничего не остается. В Киргизии на эксплуатацию и содержание учреждений ПТОП выделяется только 13% бюджета системы, а в Бангладеш «... результатом предпочтения, отдаваемого заработной плате, стало отсутствие необходимых финансовых средств для найма достаточного количества инструкторов, закупки оборудования, повышения квалификации персонала, приобретения расходных материалов, содержания и ремонта технических средств и других важнейших компонентов инфраструктуры» (ADB 2008: 108; World Bank, 2007: 41). Впрочем, эти рассуждения мы слышим не в первый раз, при этом зачастую не учитывается общее хроническое недофинансирование системы ПТОП, которое не позволяет выделить достаточные средства ни на материальное обеспечение инфраструктуры, ни на заработную плату персонала.

Охрана труда в учреждениях ПТОП

Как и применительно ко многим другим темам, рассматриваемым в настоящей публикации, данных о состоянии охраны труда в системе ПТОП совсем немного. Некоторые страны, например, Финляндия, сообщают о тревожной тенденции, связанной с сильным стрессом, который испытывают преподаватели системы ПТОП (CEDEFOP, 2009: 108). В учреждениях системы общего образования в последние годы снизился уровень безопасности, вплоть до угрозы насилия. Это связано с переменами в социальных нормах, сдвигами в демографическом составе учащихся и появлением новых технологий («кибернетический буллинг», т.е. травля в сети Интернет). Все это подрывает авторитет преподавателей, уважительные отношения к ним и неизбежно приводит к падению качества обучения (EI, 2009b: 22–24; ILO и UNESCO, 2010: 16, 22, EI, 2009: 24). Громкие случаи школьного насилия в заведениях ПТОП, происходящие в последнее время в обычно стабильных странах с высоким уровнем доходов, таких как Финляндия и Германия, только подчеркивают потенциально взрывоопасный характер такого явления. Рядовые случаи подобного поведения отмечаются в повседневной практике преподавателей и инструкторов системы ПТОП гораздо чаще. Данные проблемы ярко освещаются в изданной в США публикации, посвященной вопросам служебной карьеры и рассказывающей о том, как преподавателям сектора ПТОП приходится сталкиваться с недисциплинированными и несдержанными учениками, насилием, стрессами и изоляцией в классах (USA-BLS, 2009: 3). Помимо сведений о том, что такая обстановка пагубным образом отражается на результатах обучения, другая информация, указывающая на то, что и единичные громкие случаи насилия, и его часто повторяющиеся, незаметные формы оказывают глубокое воздействие на найм, закрепление на рабочем месте и мотивацию персонала системы ПТОП, практически отсутствуют.

5. Социальный диалог¹ в секторе ПТОП

Как уже отмечалось в предыдущих главах настоящей публикации, находясь в постоянном поиске представлений о том, каких целей и каким образом следует добиваться, системы и институты ПТОП, а также те, кто в них работает в качестве преподавателей, инструкторов, руководителей и административных сотрудников, разрабатывают и осуществляют зачастую глубокие реформы, затрагивающие их методы работы, профессиональную практику и условия производственного обучения. В контексте этого ориентированного на реформы стремления к повышению актуальности, эффективности и качества услуг ПТОП возрастает значение социального диалога между действующими лицами и адресными группами системы ПТОП – учащимися, работодателями и предприятиями, общественностью, а также внутри самой системы ПТОП – между работодателями и менеджерами, государственным и частным сектором, а также персоналом системы ПТОП, в особенности преподавателями и инструкторами.

Как говорилось в Главе 1, диалог с работодателями, предприятиями и профсоюзами с участием правительств в качестве регулирующих и финансирующих органов в целях обеспечения согласованности и актуальности политических мер зачастую является слабым звеном в процессах принятия решений. Эта негативная тенденция постепенно преодолевается по мере того, как система ПТОП адаптируется к требованиям перемен и расширяет свои связи со сферой труда. При этом диалог в форме консультаций и переговоров между работодателями и персоналом внутри систем и институтов, который также может отражать и поддерживать перемены, развивается в меньшей степени, и для повышения его эффективности требуется дополнительная институционализация и наращивание потенциала. В связи с этим полезно будет рассмотреть такие конкретные вопросы, как относительная недопредставленность женщин в профсоюзах учителей и среди участников переговоров, а также влияние гендерного неравенства на политические меры, учебные программы и профессиональную ориентацию.

Эффективность социального диалога, особенно в том, что касается определения условий занятости в системе ПТОП, зависит от соблюдения основных принципов, сформулированных в международных трудовых нормах и рекомендациях, касающихся преподавателей. Особое значение здесь имеют Конвенция 1978 года о трудовых отношениях на государственной службе (№ 151) и Конвенция 1981 года о коллективных переговорах (№ 154) (ILO, 2010i), которые определяют основы и механизмы для создания нормальных трудовых отношений в государственных и частных структурах, применимые и в отношении персонала системы ПТОП.

Социальный диалог и сотрудничество между государственным и частным сектором в предоставлении услуг ПТОП

Надежные и эффективные механизмы социального диалога помогают разрабатывать правильную политику и методы предоставления услуг ПТОП, а также стратегии профессионального обучения, которые соответствуют ожиданиям страны в отношении достижения целей устойчивого развития, особенно в периоды важных перемен (ILO, 2008b: 1; 2008c: 9–10; 2009a: 8; 2010d: 24–25). Механизмы, основанные на принципах сотрудничества трех сторон – правительства, работодателей (предприятий) и их организаций, а также работников (профсоюзов), позволяют на постоянной основе выражать интересы и взгляды

¹ В соответствии с определением МОТ, под социальным диалогом понимаются любые переговоры, консультации или обмен информацией между представителями правительств, работодателей и работников по вопросам, представляющим общий интерес и касающимся экономической и социальной политики. Социальный диалог может быть неформальным или официальным и может проходить на национальном, региональном, отраслевом уровне и уровне отдельных предприятий. Главная цель социального диалога – способствовать достижению согласия между основными партнерами в сфере труда и их демократическому участию в решении проблем (ILO, 2010g).

ды, помогающие формировать политику и стратегию, тесно связанные со сферой труда, развитию которой способствует система ПТОП. Они также обеспечивают важную политическую и финансовую поддержку системы ПТОП. Равновесие между различными точками зрения, которое обеспечивается путем взаимных уступок в процессе социального диалога, в сочетании с участием поставщиков услуг ПТОП – государственных и частных учреждений, исследователей, преподавателей и инструкторов, дополнительно способствует согласованию политики и практики и не позволяет, чтобы доминирование интересов какого-либо из трехсторонних участников приводило к отклонению генеральной политики от курса, соответствующего общим интересам.

В рамках социального диалога – по крайней мере в странах с высоким уровнем доходов – обсуждается довольно широкий круг вопросов, касающихся ПТОП, начиная с консультаций общего характера до принятия решений в области общей политики, организации, управления и финансирования системы ПТОП. Некоторые примеры сотрудничества социальных партнеров через различные механизмы и институты – совместная разработка национальных планов профподготовки, советы по профессиональным навыкам, квалификационные органы и т.д. – упоминаются в Главе 1. Организация экономического сотрудничества и развития (2009а: 42, 100–101) выяснила, что социальные партнеры участвуют в консультациях и принятии решений по вопросам ПТОП (учебные программы, содержание и продолжительность учебных курсов, оценка компетенций и квалификаций, экзамены и аккредитация обучения) в половине ее стран-членов, обследованных в 2009 году, хотя в таких вопросах, как управление изменениями и инновации, роль социального диалога не столь значительна (Parsons et al., 2009). Некоторые страны перенесли общенациональный социальный диалог по ПТОП, политике и мерам в области профессионального обучения также на региональный и отраслевой уровни. Краткий обзор институтов и механизмов для ведения социального диалога приведен во Вставке 5.1.

Вставка 5.1

Механизмы социального диалога по вопросам ПТОП и развития профессиональных навыков в странах-членах ОЭСР

Австралия

Отраслевые советы по профессиональным навыкам являются зарегистрированными в частном порядке компаниями, которые управляются отраслевыми советами директоров, но при этом финансируются в основном австралийским правительством. К числу их задач относятся: предоставление организации Skills Australia (независимый орган, консультирующий правительство по вопросам текущих и будущих потребностей в профессиональных навыках), правительственным учреждениям и предприятиям информации и рекомендаций о повышении квалификации рабочей силы и потребностях в работниках с определенными профессиональными навыками; оказание активной помощи в разработке учебных материалов; независимое консультирование предприятий по вопросам профессиональных навыков и профессиональной подготовки; распределение мест обучения совместно с предприятиями, службами занятости, поставщиками образовательных услуг и правительством.

Великобритания

Комиссия по вопросам занятости и профессиональных навыков представляет собой ориентированный на работодателей орган, в число членов которого входят также представители профсоюзов и местных органов власти. Эта комиссия консультирует правительство страны по вопросам стратегии, целей и политических мер в соответствующей области и осуществляет контроль за системой ПТОП, в том числе за деятельностью отраслевых советов по профессиональным навыкам, которую она лицензирует.

Венгрия

С 2008 года (в соответствии с решениями, связанными с недавней сменой правительства) региональные комитеты по вопросам профессионального развития и подготовки (более половины членов которых – представители социальных партнеров) обладают полномочиями принимать решения (при соблюдении согласованных национальных нормативов) относительно количества обучаемых в различных заведениях и необходимых для регионов квалификаций.

Дания

Консультативный совет по вопросам начального профессионального обучения и подготовки имеет статус национального консультативного органа при министре образования. В его состав входят представители социальных партнеров, организаций руководителей и преподавателей учебных заведений, а также члены, назначаемые министерством образования. Совет консультирует по вопросам общей структуры системы, отслеживает тенденции на рынке труда и существующие программы обучения, а также разрабатывает рекомендации по устанавливаемым в системе ПТОП квалификациям. Кроме того, в рамках общей структуры на отраслевом и местном уровнях действуют отраслевые и местные профессиональные комитеты, способные решать многие вопросы, касающиеся профессионального обучения и подготовки.

Нидерланды

Региональные центры профессионального обучения и подготовки в Нидерландах имеют представителей социальных партнеров (регионального уровня) в составе своего наблюдательного совета. Эти центры обеспечивают подготовку по всем финансируемым правительством программам среднего профессионального образования, а также проводят обучение взрослого населения в регионах.

Соединенные Штаты

«Партнерство за профессиональные навыки XXI века» (“Partnership for 21st Century Skills”) было создано в 2002 году по инициативе федерального правительства, крупнейших американских корпораций и организаций преподавателей. Впоследствии этот орган значительно расширил представительство частного сектора среди своих членов. Партнерство разрабатывает рекомендации и основы политики в отношении программ профессионально-технической подготовки, оценки, обучения и профессионального развития преподавателей, улучшения условий обучения.

Швейцария

Партнерские отношения между правительством конфедерации, правительствами кантонов и социальными партнерами установлены законом и лежат в основе системы ПТОП. Работодатели и профсоюзы принимают прямое участие в формировании политики в области ПТОП, и каждый из партнеров имеет свою сферу ответственности. Все важные решения обсуждаются и принимаются совместно, и все три партнера представлены на национальном, кантональном и местном уровнях.

Источник: OECD, 2009a: 37, 42, 100–102; United States: P21, 2010.

За пределами ОЭСР участие социальных партнеров в обсуждении и решении вопросов ПТОП в процессе социального диалога, судя по всему, распространено в меньшей степени – в основном из-за отсутствия соответствующих институциональных основ. Примечательным исключением является Бразилия с ее весьма эффективной Национальной службой производственного обучения (SENAI) и сопутствующими системами (см. Главу 1). Соответствующий компонент стратегического развития и политические меры, предполагающие участие социальных партнеров в управлении системой профессиональной подготовки и в обеспечении необходимых стандартов качества, реализуются в Тунисе (Nielsen and Nikolovska, 2007: 43). Правительство ЮАР в 2010 году проводило с социальными партнерами и поставщиками образовательных услуг национальные консультации по вопросам новой стратегии в области профессионального образования. Стратегия требует, чтобы предприниматели и работники страны играли более активную роль в плане «наглядного и активного участия... на самом высоком уровне» в обсуждении и утверждении отраслевых планов профподготовки, разрабатываемых отраслевыми органами профессионального обучения и подготовки (RSA, 2010: 8). Несмотря на то, что во многих странах сейчас имеется ряд недостатков и слабых мест, по мере того, как вопросы развития профессиональных навыков и предоставления услуг ПТОП занимают все более важное место в национальной политике, социальные партнеры, вероятно, также будут принимать все более активное участие в их обсуждении. Это станет возможным при условии наличия политической воли, институциональных механизмов и соответствующих усилий по наращиванию потенциала для обеспечения конструктивного и содержательного участ

тия социальных партнеров в этих процессах. Предварительные условия социального диалога были сформулированы и утверждены на сессии Международной конференции труда в 2002 году (ILO, 2002).

Социальный диалог в системах и учреждениях ПТОП

Объединенный комитет экспертов МОТ и ЮНЕСКО по применению рекомендаций о преподавательских кадрах (CEART) назвал социальный диалог «связующим элементом успешной реформы системы образования» и дал его определение (ILO and UNESCO, 2003: 6–7) применительно к системе образования в соответствии с принципами МОТ:

Под социальным диалогом понимаются все виды обмена информацией, консультаций и переговоров между органами образования, как государственными, так и частными, и преподавателями, а также их демократически избранными представителями в организациях преподавателей.

Без полноценного участия преподавателей и их организаций – т.е. тех, кто в первую очередь отвечает за реализацию реформ – в обсуждении важнейших аспектов целей и политических мер в области образования полное осуществление реформ образовательной системы становится затруднительным. В своем аналитическом обзоре состояния социального диалога в сфере образования, опубликованном в 2009 году, Объединенный комитет экспертов МОТ и ЮНЕСКО по применению рекомендаций о преподавательских кадрах (CEART), основываясь на изученных им результатах обследований, проведенных в различных странах, сделал вывод о том, что в последние годы был достигнут определенный прогресс, но в зависимости от страны и региона социальный диалог может быть от весьма позитивного до весьма ограниченного или несуществующего, даже несмотря на очевидность своего положительного воздействия на управление системой образования. Кроме того, комитет отметил, что проблемы, испытываемые системами образования в периоды экономических кризисов, решаются лучше всего через механизмы социального диалога на национальном и международном уровне (ILO and UNESCO, 2009: 18), повторив тем самым вывод трехсторонних участников МОТ, о котором говорилось выше в связи с Глобальным пактом о рабочих местах.

Оснований предполагать, что в сфере ПТОП картина иная, практически нет. Специалисты по ПТОП в европейских и соседних с ними странах описывают ее как процесс, в котором изменения – это обычно то, что делается «для преподавателей», а не «вместе с ними», и призывают преподавателей и инструкторов активнее участвовать в качестве заинтересованных сторон в принятии решений о реформах в системе ПТОП (Grootings and Nielsen, 2005: 11–14, 32). Даже в европейских странах, во многих из которых существуют живые традиции социального диалога и прочные институциональные основы, участие преподавателей и инструкторов сектора ПТОП в системных или институциональных процессах принятия решений через свои профсоюзные организации может быть самым разным. Этому участию могут мешать, к примеру, незаметное положение, занимаемое преподавателями (организациями) системы ПТОП в едином профсоюзе преподавателей, или проблемы, связанные с отсутствием необходимого потенциала (малочисленность и недостаток ресурсов). Также нет оснований полагать, что преподаватели играют сколь-нибудь значительную роль в принятии соответствующих решений и через другую форму коллективного представительства – свои профессиональные объединения (Parsons, et al, 2009: 120, 123).

Социальный диалог и разработка программ подготовки и повышения квалификации преподавателей

Неформальные и формальные механизмы социального диалога для обсуждения вопросов, лежащих в основе совершенствования системы ПТОП (начальная подготовка преподавателей, более надежные квалификационные системы, оценка и непрерывное про-

фессиональное развитие преподавателей для сохранения их профессиональных компетенций), судя по всему, функционируют в самых разных странах, хотя и не повсюду. Отклики и предложения «с мест» помогли внедрить принципиальные основы для определения компетенций (компетенции, стандарты и оценки) преподавателей системы ПТОП в Нидерландах, где национальные профсоюзы преподавателей совместно с их другими профессиональными объединениями создали открытую профессиональную организацию под названием «SBL» для выражения мнений и, соответственно, расширения участия преподавателей (профессионалов) в разработке этих основ. С другой стороны, малочисленность и недостаточный потенциал созданной в 2004 году эстонской ассоциации преподавателей сектора ПТОП, судя по всему, помешали ей играть активную роль в разработке плана реформ, нацеленных главным образом на доведение системы подготовки преподавателей сферы ПТОП до профессионального уровня (укрепление слабой педагогической базы и привлечение внимания к личностно-ориентированному обучению). В Греции специалистами-практиками несколько лет назад была учреждена ассоциация преподавателей технических наук для более заметного влияния на политику в области ПТОП и вопросы профессионального развития в расчете также и на то, чтобы повысить статус преподавателей. По имеющимся данным, эта ассоциация сыграла существенную роль в дискуссиях, которые привели к принятию в 2007 году министерского указа о новой системе аккредитации преподавательского состава сектора ПТОП (Parsons, et al., 2009: 122–123).

Имеющаяся информация не позволяет подробным образом проанализировать механизмы социального диалога, имеющиеся для обсуждения профессиональных вопросов преподавателей и инструкторов сектора ПТОП в странах за пределами Европы. Нет оснований полагать, что такого диалога не существует в остальных странах с высоким, средним и низким уровнем доходов, особенно там, где имеются соответствующие устоявшиеся механизмы, однако данные об этом отсутствуют.

Социальный диалог по вопросам занятости и карьерного роста в системе ПТОП

В соответствии с положениями международных трудовых норм и рекомендаций, касающихся статуса преподавателей², социальный диалог на рабочих местах может принимать различные формы, высшим выражением которых являются переговоры, зачастую коллективные, поскольку их результатом является обязывающее соглашение, нередко достигаемое путем трудных дискуссий и компромиссов. Коллективные или аналогичные им переговоры на иной правовой основе могут сочетаться в сфере образования с консультативными формами социального диалога по вопросам образовательной политики, помимо его хорошо понятных форм, используемых для обсуждения условий найма. Коллективные трудовые договоры, к примеру, помогают конкретизировать согласованные точки зрения относительно реформ, касающихся условий найма, карьерного роста и профессионального развития. В Болгарии заключенный в 2007 году и перезаключенный в 2008 году общенациональный коллективный трудовой договор, охватывающий всех преподавателей до уровня средней школы включительно, содержит положения о непрерывном повышении квалификации. Этот договор также гарантирует преподавательским профсоюзам и работодателям право на получение из министерства образования предварительных уведомлений о любых предполагаемых сокращениях преподавательских кадров. Предварительно с преподавателями, подлежащими увольнению, следует обсудить получение ими дополнительных квалификаций, облегчающих перевод на другую работу в сфере образования (ETUCE, 2009: 47). В Канаде и США те или иные положения о карьерном росте, непрерывном повышении квалификации и других соответствующих вопросах включены в большинство коллектив-

² Рекомендация ЮНЕСКО/МОТ о положении учителей 1966 г. и Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений 1997 г., которые могут применяться в отношении преподавателей и инструкторов средних и высших заведений системы ПТОП, соответственно, содержат множество рекомендаций относительно проведения консультаций и переговоров по вопросам политики в области образования, карьерного роста и условий занятости.

ных трудовых договоров, заключенных между местными органами образования или органами образования провинций (штатов) и профсоюзами преподавателей.

Примеры решения путем переговоров вопросов, касающихся традиционных пунктов трудовых договоров (оплата труда, рабочая нагрузка и т.д.) характерных для ПТОП или для всего сектора образования в целом, приведены в предыдущих главах. Решения, достигнутые путем переговоров по вопросам об условиях труда, поддерживающих и усиливающих системные реформы и высокие стандарты преподавания и подготовки, будут иметь важное значение для создания будущей жизнеспособной системы ПТОП, умеющей адаптироваться к новым и повторяющимся вызовам. В этом смысле опыт поиска переговорных решений по таким сложным вопросам, как выбор способов сокращения бюджетного дефицита, вызванного экономическим спадом, пока особых надежд не вселяет. В разных странах по данным вопросам были достигнуты определенные успехи, но в некоторых случаях переговоры еще продолжаются (см. Вставку 5.2).

Вставка 5.2

Консультации и переговоры об изменении условий занятости и кадровой политики в системе ПТОП

Великобритания

В ответ на постоянную озабоченность по поводу уровня заработной платы и ограниченных возможностей карьерного роста в сфере дальнейшего образования правительство страны после консультаций с профсоюзами преподавателей и организациями работодателей разработало стандарты для новой профессиональной должности «продвинутого практика» (“Advanced Practitioner”) в колледжах дальнейшего образования. В сущности, это не относящаяся к руководящему звену должность для рядовых преподавателей системы ПТОП, которая предусматривает консультирование и оказание помощи менее опытным коллегам-преподавателям. По имеющимся данным, такая мера помогает сохранять опытные кадры благодаря предоставлению дополнительных надбавок к заработной плате (или в соответствии с квалификацией) лицам, занимающим вышеуказанную должность.

Франция

Профсоюзы преподавателей требуют улучшения условий занятости в системе ПТОП и связанных с ней системах с тем, чтобы снизить численность учащихся в классах. Предложения профсоюзов представляют собой попытку обеспечить более индивидуальный подход к обучению (т.е. уменьшить размер учебных групп) при одновременном сохранении рабочих мест для возможного избыточного числа преподавателей и инструкторов, возникшего в условиях падения общего спроса на них под воздействием демографических перемен. Этот вопрос остается предметом споров на переговорах, поскольку в контексте государственной политики сокращения числа государственных служащих (в том числе преподавателей) в рамках программ сокращения расходов и реструктуризации работодатели и государственные органы, по сообщениям, с данными предложениями не соглашаются.

Источники: Великобритания: Rowe and Parsons, 2009; Франция: Merhaut, 2010.

Картина в области социального диалога наблюдается разнородная. Последние данные по разным странам свидетельствуют об общем отсутствии переговорных процессов, а в некоторых случаях и об отказе вести переговоры о сокращениях рабочих мест, заработной платы и пенсий преподавателей, которые с 2009 года отмечаются в европейских (например, Греция, Венгрия, Ирландия, Латвия, Румыния) и некоторых других странах (результаты более раннего исследования см. в ILO, 2009d). В противоположность названным тенденциям в ЮАР в поддержку предпринятой в 2006 году реформы системы дальнейшего образования (см. также вышеприведенную информацию о социальном диалоге и новой стратегии профессионального обучения) Совет по трудовым отношениям в сфере образования инициировал обсуждение соглашений о перемещениях кадров в новые колледжи дальнейшего образования и подготовки, а также соглашений об оплате труда, карьерном росте, квалификациях и мерах, способствующих закреплению преподавателей на рабочем месте (см. Вставку 5.3).

Вставка 5.3

ЮАР: обсуждение условий занятости в системе ПТОП в целях поддержки реформ

Южноафриканский Совет по трудовым отношениям в сфере образования (ELRC) является «площадкой» для консультаций и переговоров по различным производственным вопросам, включая вопросы дальнейшего образования и подготовки, между соответствующими работодателями и профсоюзами преподавателей на общенациональном и региональном уровнях. Об этом совете часто упоминают как об институциональном примере положительного опыта на Африканском континенте. В целях преобразования 150 технических колледжей, оставшихся в наследство от эпохи апартеида, в 50 колледжей дальнейшего образования и подготовки, а также внедрения новой учебной программы, новых методик обучения и осуществления других реформ, направленных на модернизацию экономики, в 2007 году совет организовал проведение переговоров для заключения соглашений о кадровых перемещениях. В условиях серьезных затруднений с привлечением и закреплением на рабочем месте квалифицированных преподавателей, в особенности ведущих специальные предметы, он продолжил эту работу, создав в своей структуре специальную группу для ведения коллективных переговоров в интересах преподавателей системы дальнейшего образования. Совет также сформировал специальную группу из работодателей (правительство и представители Ассоциации работодателей в сфере образования в колледжах) и представителей профсоюзов преподавателей в целях разработки: основы новой структуры заработной платы для карьерного роста преподавателей; мер для повышения квалификации преподавателей посредством их подготовки и профессионального развития; новой системы вознаграждения преподавателей и контроля за показателями их работы.

Источник: ELRC, 2010.

ПТОП и транснациональный социальный диалог

Хотя этот процесс еще только намечается, социальный диалог по вопросам образования, традиционно сосредоточенный в национальных структурах, в будущем может перейти также на региональный и международный уровень. Это может принимать форму простого обмена информацией в рамках целенаправленного процесса социального диалога по реформированию ПТОП, который тем не менее способен послужить важным политическим средством обучения. В рамках предпринимаемой в ЮАР инициативы по возрождению сектора дальнейшего образования и подготовки, о которой говорилось выше, южноафриканский Совет по трудовым отношениям в сфере образования недавно организовал международную ознакомительную поездку в ряд европейских и азиатских стран. Представители работодателей и профсоюзов посетили страны, известные своими программами дальнейшего образования и развития профессиональных навыков, чтобы получить представление об институциональных механизмах профессионально-технического обучения и подготовки, структурах управления, финансировании, учебных программах и группах учащихся. Особое внимание при этом уделялось изучению политических мер, нацеленных на возрождение престижа профессии преподавателя (сюда относятся и более эффективные системы вознаграждения, стимулирующие преподавание на уровне самых высоких стандартов), сохранение лучших преподавательских кадров и обеспечение надлежащего руководства в сфере образования (ELRC, 2010).

В Европе для социального диалога на региональном уровне созданы прочные институциональные основы, и это, возможно, будет иметь далеко идущие последствия для реформы образования в регионе (см. Вставку 5.4). Влияние социального диалога на развитие систем ПТОП еще предстоит выяснить.

Вставка 5.4
Международный социальный диалог по вопросам образования в Европе

После нескольких лет подготовки в 2009 году была создана Европейская образовательная федерация работодателей (EFEE). В ее состав входят министерства образования, объединения местных органов власти и государственных учреждений, официально считающихся работодателями в сфере образования, из 15 стран. Вместе с Европейским профсоюзным комитетом по образованию (ETUCE), представляющим работников сферы образования, было достигнуто соглашение о создании Комитета по европейскому отраслевому социальному диалогу в сфере образования на основании соответствующих статей Договора о ЕС. Этот комитет, который провел свое первое заседание в июне 2010 года, является «площадкой», где социальные партнеры могут вносить свои проекты совместных деклараций и заявлений, а также где они могут предлагать европейским законодательным и регулирующим органам общие способы усиления европейского подхода к образованию. Социальный диалог охватывает все уровни образования – от дошкольного до высшего.

Источник: ETUCE, 2010.

Несмотря на повсеместное отсутствие исследований и информации по данному предмету, в целом социальный диалог между работодателями и преподавателями и инструкторами системы ПТОП, представленными главным образом их профсоюзами, показывает, что эти процессы могут оказывать и оказывают определенное воздействие на переменные в сфере ПТОП. Достигнутые успехи как частного, так и более общего порядка иллюстрируют потенциал и значение различных форм социального диалога, позволяющих партнерам и действующим лицам сферы ПТОП высказывать свое мнение по мере того, как системы и учреждения ПТОП приспособляются к быстро меняющимся условиям. Имеющиеся данные также указывают на то, что именно еще предстоит сделать для наращивания этого потенциала, поскольку, как показывает исходная информация, использовавшаяся при подготовке настоящего доклада, эффективность и результативность социального диалога зачастую ограничиваются слабостью или отсутствием соответствующих институтов и механизмов. Несмотря на имеющийся потенциал, социальному диалогу еще только предстоит обеспечить проведение комплексных и устойчивых реформ, которые связывают гендерно чувствительные подходы к политике в области ПТОП, управлению, финансированию и стратегии обучения с необходимыми условиями труда, занятости, карьерного роста и оплаты труда, гарантирующими надежное и бесперебойное предложение квалифицированных и профессиональных кадров преподавателей и инструкторов, мотивированных на обеспечение высококачественных результатов в плане обучения для учащихся, работодателей, работников и всего общества в целом. Эта задача продолжает оставаться актуальным и даже неотложным вопросом политики и практики почти для всех систем ПТОП.

Приложение I

Таблица возможных результатов обучения на разных этапах подготовки преподавателей сектора ПТОП

Обучение в университете, в системе послесреднего и высшего образования	Опыт работы вне академических учреждений, стажировки и пр.	Опыт работы в промышленности / сфере услуг	Подготовка преподавателей перед приемом на работу	Подготовка преподавателей без отрыва от работы / непрерывное повышение квалификации
Знакомство с основными принципами и овладение знаниями по преподаваемому предмету профессионального обучения	Набор навыков и компетенций, необходимых для будущих студентов системы ПТОП (например, работа в сфере туризма после первоначальной работы в бюро путешествий)	Инженеры	Осознание своей «идентичности» как преподавателя системы ПТОП (и отличия от других профессий – инженеров, экономистов или мастеров профессионального обучения)	Развить навыки проведения оценки, такие как разработка стратегии обучения, постоянное решение возникающих проблем и самооценка
Дальнейшая специализация по преподаваемому предмету профессионального обучения	Реальные производственные процессы (например, сварка)	Мастера профессионального обучения	Представлять себе первоначальный уровень знаний и компетенции групп учащихся, чтобы давать им соответствующие учебные задания	Обучить слушателей первоначальным навыкам предпринимательства (например, ознакомить их с основными этапами создания компании оптовой торговли)
Методы научно-исследовательской работы	Планировать, осуществлять и оценивать весь цикл работ (например, электрик должен представлять себе все монтажные работы)	Технические специалисты	Для достижения необходимых результатов обучения применять методы преподавания и дидактику для системы ПТОП	Изучить технические аспекты выявления новой информации в процессе ПТОП (например, методы выявления неисправных узлов системы кондиционирования)
Навыки преподавания и дидактика в системе ПТОП	Понимание методов организации работы и коммерческих аспектов в сфере изучаемой деятельности (например, разработка бизнес-плана для Интернет-кафе)	Консультанты по коммерческим вопросам	С самого начала учебного процесса понимать, каким образом интегрировать в учебную программу реальные производственные процессы	Помочь учащимся системы ПТОП расширить объем знаний с использованием имеющихся учебных материалов и средств (печатных материалов, практических упражнений, поиска материалов в Интернете и т.д.) в противовес простому заучиванию фактов и цифр и статичным методам освоения технических навыков

Обучение в университете, в системе послесреднего и высшего образования	Опыт работы вне академических учреждений, стажировки и пр.	Опыт работы в промышленности / сфере услуг	Подготовка преподавателей перед приемом на работу	Подготовка преподавателей без отрыва от работы / непрерывное повышение квалификации
Понимание методов организации работы и коммерческих аспектов в сфере изучаемой деятельности	Решение проблем, связанных с практической деятельностью в профессиональной сфере (например, в автомобильной промышленности – причины ускорения автомобиля)	Предприниматели	Сочетать полученные в вузе теоретические знания с самостоятельно приобретенным опытом практической работы; разрабатывать проекты (задания), обеспечивая правильное сочетание известной и новой для слушателей информации и профессиональных навыков, а также соответствующий уровень обучения	Выстроить систему обучения таким образом, чтобы студенты учреждений ПТОП могли приобрести различные компетенции, такие как навыки коммуникации, общение на иностранных языках, навыки общения, навыки в социальной, гражданской и предпринимательской сфере
Оценка качества, управление проектами, оптимальное использование времени	Понимание возможных и вероятных вариантов карьеры будущих студентов системы ПТОП		На завершающих этапах самоподготовки привлекать группы студентов к самостоятельной оценке результатов обучения	
Способность завершить академическое обучение и получить диплом университета			Установить «визуальный контакт с рабочими местами», например, посредством частных посещений предприятий и иных рабочих мест с целью знакомства с реальными производственными процессами, технологиями и требованиями	
			Проводить исследования (например, отслеживать профессиональный путь выпускников учреждений ПТОП и степени удовлетворенности работодателей профессиональными качествами новых сотрудников) (ILO, 2010e: 106)	

Приложение II

Статистические таблицы ¹

Таблица 1. Преподавательские кадры, по отдельным странам Европы, программы ПТОП на всех уровнях среднего образования, в государственных и частных учреждениях; данные охватывают всех преподавателей, работающих на полной и неполной ставке, общая численность и численность женщин, 1999–2007 гг. (данные для рис. 3.1)

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего		Женщины					
	1999	1999	2007	2007				
Австрия	20 729	9 774	20 375	9 713	-1,7	-0,6	2002	2007
Албания	1 559	814	1 845	956	18,3	17,4	1999	2004
Андорра	26	7	46	24	76,9	242,9	2002	2007
Болгария	17 644	12 317	17 452	12 354	-1,1	0,3	1999	2003
Велико-британия	39 554	22 154	41 489	25 170	4,9	13,6	1999	2005
Германия	78 940	31 189	87 436	38 192	10,8	22,5	2000	2004
Греция	10 943	4 726	16 988	7 533	55,2	59,4	1999	2007
Исландия	493	219	711	458	44,2	109,1	2000	2007
Италия	155 285	82 577	160 546	88 073	3,4	6,7	2000	2007
Кипр	547	156	652	228	19,2	46,2	1999	2007
Латвия	3 265	2 265	3 699	2 493	13,3	10,1	1999	2004
Литва	4 621	2 934	3 154	2 171	-31,7	-26,0	1999	2006
Македония	3 631	1 939	3 876	2 183	6,7	12,6	1999	2007
Мальта	515	240	329	119	-36,1	-50,4	1999	2005
Монако	77	27	68	20	-11,7	-25,9	1999	2004
Польша	120 029	67 370	58 929	33 849	-50,9	-49,8	2000	2006
Португалия	11 249	7 521	13 117	8 851	16,6	17,7	2000	2003
Румыния	52 951	30 722	45 247	28 731	-14,5	-6,5	1999	2007
Словакия	19 918	12 908	17 827	12 100	-10,5	-6,3	1999	2005
Словения	7 135	4 292	5 174	3 199	-27,5	-25,5	1999	2007
Франция	95 090	31 380	100 366	47 820	5,5	52,4	2000	2003
Хорватия	13 732	8 235	15 408	9 672	12,2	17,4	1999	2003
Чешская Респ.	44 846	23 716	36 610	24 616	-18,4	3,8	2001	2005
Швеция	17 010	8 431	25 155	14 090	47,9	67,1	1999	2006

Источник: UIS Data Centre, Customized tables, teaching staff by ISCED level.

¹ Рисунки 1–4 в настоящем приложении основываются на данных 1999-го либо иного базового года. Год для сопоставления – 2007-й либо последний год, по которому имеются данные и который указан в таблице для каждой страны.

Таблица 2. Преподавательские кадры, по отдельным странам Африки, программы ПТОП на всех уровнях среднего образования, в государственных и частных учреждениях; данные охватывают всех преподавателей, работающих на полной и неполной ставке, общая численность и численность женщин, 1999–2007 гг. (данные для рис. 3.2)

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего		Женщины					
	1999	1999	2007	2007				
Бенин	2 098	164	833	167	-60,3	1,8	1999	2004
Ботсвана	506	115	928	264	83,4	129,6	1999	2006
Буркина-Фасо	1 365	113	2 676	409	96,0	261,9	2003	2008
Бурунди	745	114	800	234	46,2	105,3	2003	2008
Гана	1 159	96	3 555	1 131	206,7	1 078,1	1999	2008
Джибути	177	49	198	44	11,9	-10,2	1999	2008
Камерун	9 540	2 833	21 543	4 525	125,8	59,7	1999	2006
Лесото	135	56	200	98	48,1	75,0	1999	2007
Маврикий	305	148	645	411	111,5	177,7	1999	2008
Мавритания	195	7	36	4	-81,5	-42,9	2002	2006
Мали	832	69	5 648	341	578,8	394,2	1999	2008
Марокко	17 176	4 834	5 082	1 447	-70,4	-70,1	1999	2004
Нигер	892	104	458	33	-48,7	-68,3	1999	2008
Сенегал	651	51	753	158	15,7	209,8	1999	2005
Судан	1 058	175	1 925	665	81,9	280,0	1999	2009
Того	1 107	332	2 106	111	90,2	-66,6	1999	2007
Уганда	579	60	3 672	1 122	534,2	1 770,0	2000	2008
Чад	221	16	289	11	30,8	-31,3	1999	2007
Эритрея	88	4	169	10	92,0	150,0	1999	2007
Эфиопия	2 214	468	9 010	1 441	307,0	207,9	2002	2008
ЮАР	6 079	2 857	6 407	3 011	5,4	5,4	1999	2005

Источник: UIS Data Centre, Customized tables, teaching staff by ISCED level.

Таблица 3. Преподавательские кадры, по отдельным странам Азии и Тихого океана, программы ПТОП на всех уровнях среднего образования, в государственных и частных учреждениях; данные охватывают всех преподавателей, работающих на полной и неполной ставке, общая численность и численность женщин, 1999–2007 гг. (данные для рис. 3.3)

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего		Женщины					
	1999	1999	2007	2007				
Бангладеш	6 425	1 292	18 112	3 637	181,9	181,5	1999	2007
Белиз	41	27	94	51	129,3	88,9	2001	2008

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего	Женщины	Всего	Женщины				
	1999	1999	2007	2007				
Бруней								
Даруссалам	409	102	503	210	23,0	105,9	1999	2008
Вануату	73	35	292	101	300,0	188,6	1999	2002
Вьетнам	9 732	4 202	14 658	6 156	50,6	46,5	1999	2008
Йемен	698	36	1 992	284	185,4	688,9	1999	2005
Индия	14 349	3 524	17 207	4 189	19,9	18,9	1999	2002
Индонезия	143 077	46 306	209 091	82 048	46,1	77,2	2000	2007
Иордания	3 470	1 380	3 581	1 557	3,2	12,8	1999	2007
Ирак	7 133	3 519	7 727	3 615	8,3	2,7	1999	2005
Камбоджа	647	205	2 402	478	271,3	133,2	1999	2007
КНР	730 946	306 717	1 198 233	491 844	63,9	60,4	2000	2007
Лаосская Нар.-Дем. Республика	232	59	444	174	91,4	194,9	1999	2008
Макао, КНР	176	87	71	31	-59,7	-64,4	1999	2008
Малайзия	7 156	4 435	1 071	208	-85,0	-95,3	2000	2005
Монголия	639	366	1 451	906	127,1	147,5	1999	2008
Республика Корея	40 713	11 990	35 110	13 398	-13,8	11,7	1999	2007
Сирийская Арабская Республика	13 639	5 868	17 945	8 100	31,6	38,0	1999	2008
Таиланд	26 752	10 717	26 356	10 691	-1,5	-0,2	2001	2008
Тонга	58	27	84	19	44,8	-29,6	1999	2004
Турция	77 696	28 232	77 813	30 267	0,2	7,2	2002	2006

Источник: UIS Data Centre, Customized tables, teaching staff by ISCED level.

Таблица 4. Преподавательские кадры, по отдельным странам Латинской Америки и Карибского бассейна, программы ПТОП на всех уровнях среднего образования, в государственных и частных учреждениях; данные охватывают всех преподавателей, работающих на полной и неполной ставке, общая численность и численность женщин, 1999–2007 гг. (данные для рис. 3.4)

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего	Женщины	Всего	Женщины				
	1999	1999	2007	2007				
Ангилья	12	7	13	7	8,3	–	1999	2005
Аргентина	99 077	67 956	91 016	61 758	-8,1	-9,1	1999	2004
Аруба	72	36	80	42	11,1	16,7	1999	2005

Страна	Численность преподавателей				Изменение общей численности преподавателей, %, 1999–2007	Изменение численности преподавателей-женщин, %, 1999–2007	Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Всего	Женщины	Всего	Женщины				
	1999	1999	2007	2007				
Боливия	2 216	1 187	2 148	1 217	-3,1	2,5	1999	2004
Бразилия	100 579	60 210	76 746	41 805	-23,7	-30,6	1999	2007
Британские Виргинские Острова	15	9	74	34	393,3	277,8	1999	2007
Гайана	394	248	276	158	-29,9	-36,3	1999	2008
Доминика	62	41	15	7	-75,8	-82,9	1999	2008
Доминиканская Республика	1 328	615	2 317	1 209	74,5	96,6	1999	2008
Коста-Рика	3 101	1 615	3 314	1 802	6,9	11,6	1999	2008
Куба	18 635	9 644	25 010	12 614	34,2	30,8	1999	2008
Нидерландские Антильские Острова	295	109	542	274	83,7	151,4	1999	2003
Никарагуа	559	314	746	409	33,5	30,3	1999	2008
Панама	7 375	4 114	3 523	1 824	-52,2	-55,7	1999	2008
Теркс и Кайкос (о-ва)	14	14	12	8	-14,3	-42,9	1999	2005
Тринидад и Тобаго	176	74	57	34	-67,6	-54,1	1999	2005
Чили	12 935	6 208	14 901	7 262	15,2	17,0	1999	2007
Эквадор	12 619	6 085	17 540	8 743	39,0	43,7	2000	2007
Ямайка	54	21	30	11	-44,4	-47,6	1999	2003

Источник: UIS Data Centre, Customized tables, teaching staff by ISCED level.

Таблица 5. Индекс реальной заработной платы преподавателей технических учебных заведений в отдельных странах с высоким и средним уровнем доходов, с разбивкой по полу, 1994–2008 гг. (либо последний год, по которому имеются данные, 1994/95/96/98/99=100) (данные для рис. 4.1)

Страна	Индекс реальной заработной платы		Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Мужчины	Женщины		
Австралия	102,3	104,1	1994	2006
Бразилия	63,3	66,5	1999	2006
Венгрия	179,1	–	1995	2007
Египет	126,6	133,6	1994	2000
Иордания	121,1	85,8	1994	2006
Кипр	107,1	106,2	1994	2006
Корея, Респ.	148,0	114,7	1994	2006
Коста-Рика	83,8	95,7	1999	2008

Страна	Индекс реальной заработной платы		Базовый год	Последний год, по которому имеются данные
	Мужчины	Женщины		
Киргизия	55,9	53,5	1994	2002
Мексика	122,1	–	1999	2004
Молдавия	195,9	195,6	1994	2008
Норвегия	127,2	–	1998	2008
Польша	196,6	171,4	1998	2006
Румыния	196,5	199,4	1995	2008
Словакия	96,9	80,7	1996	2001
Финляндия	105,3	116,7	1995	2007
Чешская Респ.	147,2	–	1994	2003

Примечание: данные по Венгрии, Чешской Республике, Норвегии и Мексике касаются преподавателей всех категорий.

Источник: ILO LABOURSTA Internet, October Inquiry: Wages and hours of work in 159 occupations, updated in 2009.

Таблица 6. Индексы реальной заработной платы преподавателей начальных и средних учебных заведений (язык и литература, технические дисциплины) (только мужчины или мужчины и женщины вместе), период с 1994–1999 по 2008 гг. (либо последний год, по которому имеются данные) (данные для рис. 4.2)

Страна	Преподаватели технических дисциплин (среднее образование)	Преподаватели языка и литературы (среднее образование)	Учителя начальных учебных	Базовый год	Последний год, по которому имеются
Австралия	102,3	109,0	106,8	1994	2006
Бразилия	63,3	107,6	–	1999	2006
Венгрия	179,1	163,5	162,8	1995	2007
Египет	126,6	79,9	79,0	1994	2000
Иордания	121,1	94,3	145,6	1994	2006
Кипр	107,1	107,1	127,0	1994	2006
Корея, Респ.	148,0	148,0	148,0	1994	2006
Коста-Рика	83,8	83,8	110,1	1999	2008
Киргизия	55,9	–	59,3	1994	2002
Мексика	122,1	121,9	109,7	1999	2004
Молдавия	195,9	–	168,1	1994	2008
Норвегия	127,2	126,0	126,7	1998	2008
Польша	196,6	196,6	196,6	1998	2006
Румыния	196,5	196,5	208,1	1995	2008
Словакия	96,9	96,9	81,3	1996	2001
Финляндия	105,3	116,6	122,7	1995	2007
Чешская Респ.	147,2	147,5	–	1994	2003

Источник: ILO LABOURSTA Internet, October Inquiry: Wages and hours of work in 159 occupations, updated in 2009.

Таблица 7. Количество рабочих часов в неделю для преподавателей средних технических учебных заведений, 1998–2008 гг. (либо последний год, по которому имеются данные) (базовый год – 1994) (данные для рис. 4.3)

Страна	1998-й или бли- жайший к нему год	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2008-й или послед- ний год, по кото- рому имеются данные
Азербайджан	39,0	39,0	39,0	40,0	40,0	36,0		38,0	38,0	36,0	35,0	36,0	36,0
Алжир	40,0	40,0	–	–	40,0	–	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Багамы	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	37,0	–	37,0
Болгария	–	–	–	–	–	40,0	–	–	–	–	–	–	40,0
Ботсвана	–	–	–	–	–	–	–	–	–	45,0	45,0	–	45,0
Великобритания	–	–	–	–	–	–	32,3	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5
Венгрия	–	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	40,0	–	40,0
Германия	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	41,0	41,0	41,0	41,0
Замбия	–	–	–	–	–	–	–	–	40,0	–	–	–	40,0
Италия	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0	25,0
Кипр	33,0	–	33,0	37,5	37,6	30,5	37,6	37,6	37,9	37,7	–	–	37,7
Коста-Рика	–	–	–	–	–	–	–	–	39,8	40,0	39,2	40,0	40,0
Куба	–	–	–	–	–	–	–	–	–	47,7	47,7	48,0	48,0
Киргизия	–	–	–	–	18,0	18,0	–	–	–	–	–	–	18,0
Маврикий	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	30,0	–	–	30,0	32,0	32,0
Мьянма	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	35,0	–	35,0	35,0	–	35,0
Никарагуа	48,0	–	48,0	48,0	48,0	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0
Пакистан	48,0	–	48,0	48,0	48,0	48,0	48,0	48,0	–	–	–	–	48,0
Перу	–	–	–	–	–	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0
Сальвадор	–	–	–	–	56,0	56,0	56,0	25,0	56,0	56,0	56,0	56,0	56,0
Сан-Марино	–	–	–	–	–	–	22,0	22,0	22,0	–	–	–	22,0
Св. Елена	30,0	–	30,0	30,0	30,0	30,0	–	–	–	–	–	–	30,0
Сент-Винсент и Гренадины	35,0	35,0	35,0	–	–	35,0	35,0	–	–	–	–	–	35,0
Словакия	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	40,0	–	–	–	–	–	–	40,0
Филиппины*	–	–	–	–	–	–	–	8,0	–	8,0	–	8,0	8,0
Франция	–	–	–	36,65	35,64	–	–	–	–	–	–	–	35,6
Чешская Респ.	–	–	–	–	–	–	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0	40,0
Эритрея	48,0	–	48,0	48,0	–	48,0	–	–	–	–	–	–	48,0

Примечание: * только частный сектор.

Источник: ILO LABOURSTA Internet, October Inquiry: Wages and hours of work in 159 occupations, updated in 2009.

Библиография

- Adelabu, M.A. 2005. *Teacher Motivation and Incentives in Nigeria* (NTBE).
- Allais, S.; Raffe, D.; Young, M. 2009. *Researching NQFs: Some conceptual issues*, Employment Working Paper No. 44 (Geneva, ILO).
- Asian Development Bank (ADB). 2008. *Education and Skills: Strategies for Accelerated Development in Asia and the Pacific* (Manila), [www.adb.org/Documents/Studies/Education-Skills-Strategies-Development.pdf](http://www.adb.org/Documents/Studies/Education-Skills-Strategies-Development/Education-Skills-Strategies-Development.pdf) (последний просмотр 23 июля 2010 г.).
- Australian Government, Department of Immigration and Citizenship. 2010. “Visas, Immigration and Refugees” (Canberra) www.immi.gov.au/immigration/ and the Australian Visa Bureau. 2010. “Emigrate to Australia” (Adelaide), www.visabureau.com/australia/emigrate-to-australia.aspx (последний просмотр обоих документов 27 мая 2010 г.).
- Axmann, M. 2002. “Innovative Approaches to Teacher Training in Vocational Education in Germany: The Vocational Education Teacher Training Institute (VETTI) in Cologne”, Report to German Technical Cooperation (GTZ-CRYSTAL), May 2002 (Kurten, Germany), www.gtz.de/en/dokumente/en-teachertraining-innovative-approaches-to-teacher-training.pdf (последний просмотр 26 мая 2010 г.).
- . 2004. *Facilitating labour market entry for youth through enterprise-based schemes in vocational education and training and skills development*, InFocus Programme on Boosting Employment through Small Enterprise Development Working Paper No. 48, (Geneva, ILO), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_ent/---ifp_seed/documents/publication/wcms_117683.pdf (последний просмотр – июнь 2010 г.).
- Badescu, B.; Kennedy, A. 2002. *Key Indicators on Vocational Education and Training: Central and Eastern Europe Report*, European Training Foundation (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities).
- Banks, C.N. 2010. *Co-investment in the skills of the future: A summary report to Ministers in the Department for Business, Innovation and Skills*, Independent Review of Fees and Co-Funding in Further Education in England (London, Department for Business, Innovation and Skills), www.bis.gov.uk/assets/biscore/further-education-skills/docs/i/10-1035-independent-review-fees-co-funding-fe-england-summary.pdf (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- Bünning, F.; Shilela, A. 2006. *The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany*, UNESCO–UNEVOC Discussion Papers Series, in cooperation with InWent – Capacity Building International (Bonn).
- Canadian Teachers’ Federation (CTF). 2010. “Teaching in Canada – Employment Contracts, Salaries and Benefits” (Ottawa), <http://ctf-fce.ca/TIC/Default.aspx?sid=625892> (последний просмотр 27 июля 2010 г.).
- Commonwealth Secretariat. 2004. *Commonwealth Teacher Recruitment Protocol* (London).
- Cort, P.; Härkönen, A.; Volmari, K. 2004. PROFF – *Professionalization of VET teachers for the future*, CEDEFOP Panorama Series 104 (Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities), www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5156_en.pdf (последний просмотр – июнь 2010 г.).
- Education International (EI). 2009a. “EI urges increased funding for Vocational Education and Training” (Brussels), www.ei-ie.org/vocational/en_newsshow.php?id=1121&theme=vocational&country=hungary (последний просмотр 31 июля 2010 г.).

-
- 2009b. “Report to the Expert Committee on the Application of the 1966 ILO/UNESCO Recommendation on the Status of Teachers and 1997 UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel” (Brussels), не опубликован.
- Education Labour Relations Council of South Africa (ELRC). 2010. “ELRC – 2008/09 Annual Report” и “New Remuneration Dispensation for FETC” (Centurion, South Africa), www.elrc.org.za/UploadedDocuments/ELRC%20Annual%20Report%202008-09%20small.pdf и www.elrc.co.za/Display2.asp?SectID=18&ItemID=144 (последний просмотр обоих документов 28 июля 2010 г.).
- Egger P; and Sengenberger W. (eds). 2003. *Decent work in Denmark: Employment, social efficiency and economic security* (Geneva, ILO).
- Engineering Capacity Building Program (ECBP). 2010. “University reform: Educating” (Addis Ababa), www.ecbp.biz/reform-fields/university.html (последний просмотр 17 июля 2010 г.).
- European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). 2005. *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society: Executive Summary* (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- 2008. *Training VET Teachers and Trainers: Thematic Analysis – 06* (Refernet Germany), www.refernet.de/media/a13_refernet_thematic-analysis_06.pdf (последний просмотр 26 мая 2010 г.).
- 2009. *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: Background report*, Vol. 2, CEDEFOP Reference Series 70 (Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities).
- European Commission. 2010. “The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area” (Brussels, Directorate for Education and Training), http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm (последний просмотр 11 марта 2010 г.).
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). 2009. *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* (Brussels), http://etuce.homestead.com/Publications2008/ETUCE_PolicyPaper_en_web.pdf (последний просмотр 28 июля 2010 г.).
- 2010. “First plenary meeting of the European Sectoral Social Dialogue Committee in Education” (Brussels), http://etuce.homestead.com/News/2010/2010-05/2010.05.18_ESSDE_eng.pdf (последний просмотр 28 июля 2010 г.).
- European Training Foundation (ETF). 2006. “South East Europe focuses on the dual role of teachers”, Conference of the ETF VET Teacher and Trainer Network in South Eastern Europe, Belgrade, Serbia, 14–16 September 2006 (Turin), www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/11092B383BD65F36C125722E00587A60_EN?OpenDocument (последний просмотр 15 июля 2010 г.).
- Federal Ministry of Education and Research, Germany (BMBF). 2005. *Vocational Training Act – Berufsbildungsgesetz (BBiG)*, 23 March 2005, *Federal Law Gazette [BGBl.]*, Part I, p. 931 (Berlin), www.bmbf.de/pub/BBiG_englisch_050805.pdf (последний просмотр 19 июля 2010 г.).
- 2010. “Reform of Vocational Education and Training” (Berlin), www.bmbf.de/en/1644.php (последний просмотр 19 июля 2010 г.).
- Gallart, M.A. 2008. *Skills, productivity and employment growth: The case of Latin America* (Montevideo, ILO–CINTERFOR).
- Gasskov, V. 2006. *Vocational education and training institutions – A management handbook and CD-ROM* (Geneva, ILO).

-
- Government of Bangladesh (GOB). 2009. “Bangladesh Skills Development Policy 2010–15: Final Draft”, December 2009 (Dhaka), www.moedu.gov.bd/index.php?option=com_content&task=view&id=497&Itemid=416 (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- Government of South Australia – TAFESA (GSA-TAFESA). 2010. “tafeSA: Careers” (Adelaide), www.tafe.sa.edu.au/ (последний просмотр 28 мая 2010 г.).
- Grašič, S.; Zevnik, M. 2006. “Increased autonomy of teachers and schools in reformed secondary VET programmes”, ATEE Conference, Portorož, 21–25 October 2006 (Ljubljana, National Institute for Vocational Education and Training).
- Grollmann, P. 2009. “Professionalization of VET Teachers and Lecturers and Practices in TVET institutions in an International Perspective”, in R. McLean, D. Wilson and C. Chinien, (eds), pp. 1190–1191.
- Rauner, F. (eds). 2007. *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*, UNESCO–UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 7 (Dordrecht, Springer).
- Grootings, P; Nielsen, S. (eds). 2005. *ETF Yearbook 2005 – Teachers and trainers: Professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training* (Turin, European Training Foundation).
- Group of 20 (G20). 2010. *The G20 Toronto Summit Declaration*, 26–27 June 2010 (Toronto).
- Harris, R.; Simons, M.; McCarthy, C. 2006. *Private training providers in Australia: Their characteristics and training activities* (Adelaide, NCVER), www.ncver.edu.au/publications/1688.html (последний просмотр – июль 2010 г.).
- Hmelo-Silver, C.E. 2004. “Problem-based learning: What and how do students learn?” in *Educational Psychology Review*, 16, pp. 235–266.
- International Labour Office (ILO). 1954. *Memorandum on collaboration between the ILO and UNESCO in matters of technical and vocational education and related matters*, ILO Official Bulletin, Vol. XXXVII, No. 7, 31 Dec. 1954, pp. 399–401 (Geneva).
- 1999. *World Employment Report: How training matters* (Geneva).
- 2000. “Conclusions on lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel”, *Note on the Proceedings*, Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century, Geneva, 2000, JMEP/2000/10 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/conclude.htm (последний просмотр 21 июня 2010 г.).
- 2002. “Resolution concerning tripartism and social dialogue”, International Labour Conference, 90th Session, Geneva, June 2002 (Geneva), www.ilo.org/public/english/standards/reim/ilc/ilc90/pdf/pr-21.pdf (последний просмотр 4 августа 2010 г.).
- 2004. *Human Resources Development Recommendation, 2004 (R195)*, International Labour Conference, 92nd Session, Geneva, 2004 (Geneva).
- 2007. “Gender issues in education and training: A case of unequal access”, Sectoral Activities Programme, SECTOR Notes, May 2007 (Geneva, ILO), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/note-gender.pdf (последний просмотр 21 июля 2010 г.).
- 2008a. *Skills for Improved Productivity, Employment Growth and Development*, Report V, International Labour Conference, 97th Session, Geneva, June 2008 (Geneva).

-
- 2008b. *Conclusions on skills for improved productivity, employment growth and development*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva).
 - 2008c. *ILO Declaration on Social Justice for a Fair Globalization*, International Labour Conference, 97th Session, 2008 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---cabinet/documents/publication/wcms_099766.pdf (последний просмотр 26 июня 2010 г.).
 - 2009a. *Recovering from the crisis: A Global Jobs Pact*, International Labour Conference, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
 - 2009b. *Gender equality at the heart of decent work*, International Labour Conference, Report VI, 98th Session, Geneva, 2009 (Geneva).
 - 2009c. “Wages and hours of work in 159 occupations (ILO October Inquiry)”, база данных обновлена в 2009 г. (Geneva, LABORSTA Internet).
 - 2009d. “The sectoral dimension of the ILO’s work: Update of sectoral aspects regarding the global economic crisis: Tourism, public services, education and health”, Governing Body, 307th Session, March 2010, GB.307/STM/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_123768.pdf (последний просмотр 3 августа 2010 г.).
 - 2010a. *Global Employment Trends: January 2010* (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/ilo/P/09332/09332%282010-January%29.pdf (последний просмотр 20 июня 2010 г.).
 - 2010b. “Recovering and sustaining growth and development: The contribution of the Global Jobs Pact”, paper submitted to the Working Party on the Social Dimension of Globalization, 307th Session of the ILO Governing Body, GB.307/WP/SDG/1 (Geneva), www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_123972.pdf (последний просмотр 20 июня 2010 г.).
 - 2010c. “Consensus-based recommendations”, Up-skilling out of the Downturn: Global Dialogue Forum on Strategies for Sectoral Training and Employment Security, Geneva, 29–30 March 2010 (Geneva).
 - 2010d. *A skilled workforce for strong, sustainable and balanced growth: Proposals to G20 leaders for a training strategy*, June 2010 (Geneva), www.ilo.org/public/libdoc/jobcrisis/download/g20_skilledworkforce.pdf (последний просмотр 4 июля 2010 г.).
 - 2010e. *Employment policies for social justice and a fair globalization*, Report VI, International Labour Conference, 99th Session, Geneva, June 2010 (Geneva).
 - 2010f. “Technical and Vocational Education and Training (TVET) Reform Project in Bangladesh” (Dhaka, ILO Office in Bangladesh), www.ilo.org/dhaka/Whatwedo/Projects/lang--en/WCMS_106485/index.htm (последний просмотр 12 июля 2010 г.).
 - 2010g. “What is Social Dialogue?” Industrial and Employment Relations Department – DIALOGUE (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/areas/social.htm (последний просмотр 27 июля 2010 г.).
 - 2010h. “Upskilling out of the Downturn: Strategies for Sectoral Training and Employment Security in the G20”, Sectoral Activities Department Note, Mar. 2010 (Geneva).
 - 2010i. “International Labour Standards” (Geneva), www.ilo.org/global/What_we_do/InternationalLabourStandards/lang--en/index.htm (последний просмотр 3 августа 2010 г.).
- ILO–UNESCO. 1966. *Recommendation concerning the Status of Teachers* (Paris and Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart/teache.pdf (последний просмотр 20 июня 2010 г.).

-
- 2003. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Eighth Session, Paris, 15–19 September 2003 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart03/cearttr.pdf (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- 2007. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Ninth Session, Geneva, 30 October – 3 November 2006 (Geneva), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart06/cearttr.pdf (последний просмотр 20 июня 2010 г.).
- 2010. *Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel: Report*, Tenth Session, Paris, 28 September – 2 October 2009 (Paris), www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/techmeet/ceart09/cearttr.pdf (последний просмотр 20 июня 2010 г.).
- Плукхина, Н.; Раттере, В. (Готовится в печать) “Employment and careers, teacher salaries, teaching and learning conditions”, Background report for the Joint ILO–UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel – CEART (Geneva, ILO).
- International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC) and UIS. 2006. *Participation in formal technical and vocational education and training programmes worldwide: An initial statistical study* (Bonn).
- International Organisation of Employers (IOE); Business and Industry Advisory Committee to the OECD (BIAC). 2010. “Lifelong Learning Strategy – G20 Meeting”, Mar. 2010 (Geneva and Paris), www.ioe-emp.org/fileadmin/user_upload/documents_pdf/papers/position_papers/english/pos2010_lifelonglearning.pdf (последний просмотр 29 июля 2010 г.).
- International Trade Union Congress (ITUC). 2010. “Resolution on a decent life for young working men and women”, 2nd World Congress, Vancouver, 21–25 June 2010 (Brussels), www.ituc-csi.org/IMG/pdf/2CO_07_Youth_03-10-3.pdf (последний просмотр – июль 2010 г.).
- Johanson, R.K. (2004). *Implications of globalization and economic restructuring for skills development in sub-Saharan Africa*, Working Paper No. 29, Policy Integration Department (Geneva, ILO).
- van Adams, A. (2004). *Skills Development in Sub-Saharan Africa* (Washington, DC, World Bank); http://publications.worldbank.org/e-commerce/catalog/product?item_id=3101561 (последний просмотр 18 июля 2010 г.).
- Kultusminister Konferenz. Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. 2010. “Lehrereinstellungsbedarf und –angebot in der Bundesrepublik Deutschland”, www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/lehrereinstellungsbedarf-und-angebot-in-der-bundesrepublik-deutschland.html (последний просмотр 21 июля 2010 г.).
- Lee, T. et al. 2004. *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organization*, Learning as Work Research Paper No. 2, Centre of Labour Market Studies (Leicester, UK, University of Leicester).
- Lifelong Learning UK (LLUK). 2009. *Annual Workforce Diversity Profile 2007/08: An analysis of further education colleges in England* (London), www.lluk.org/documents/annual-workforce-diversity-profile-2007-2008.pdf (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- Loveder, P. 2005. *World trends in staff development: Implications on the performance of technical education institutions*, Paper presented to National Seminar: The Development of Technology and Technical Vocational Education and Training in an Era of Globalization, 23–24 August 2005 (Adelaide, National Centre for Vocational Educational Research), www.ncver.edu.au/publications/1628.html (последний просмотр 23 июля 2010 г.).

-
- Lynch, K. 1990. *The problems of women teachers in technical and vocational education in Kenya, Tanzania and Zambia: An exploratory report*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.4/WP.35 (Geneva, ILO).
- Masson, J-R. 2006. *Financing Vocational Education and Training in the EU New Member States and Candidate Countries: Recent Trends and Challenges* (Luxembourg, ETF and Office for the Official Publications of the European Communities), [www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/\\$File/NOTE6MNPHG.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/%28getAttachment%29/3AD39E01E3BA762AC125712A0064D1BB/$File/NOTE6MNPHG.pdf) (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- McLean, R.; Wilson, D. 2009. "Introduction", in R. McLean; D. Wilson and C. Chinien (eds), *International Handbook of Education for the Changing World of Work: Bridging Academic and Vocational Learning* (Dordrecht, Springer Science and Business Media).
- Merhaut, P. 2010. "Vocational training in France", pp. 110–135 in G. Bosch and J. Charest (eds). *Vocational Training: International Perspectives*, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context (New York, Routledge, Taylor and Francis).
- Ministry of Education, Republic of Serbia. 2010. "Vocational Education and Training Reform Programme: Teacher Training and Human Resource Development" (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/humanresourcedevelopment.htm (последние просмотры 28 мая и 19 июля 2010 г.).
- Mitchell, J; Ward, J. 2010. *The JMA Analytics Model of VET Capability Development* (Pyrmont, NSW, John Mitchell and Associates), www.jma.com.au/User_Uploaded_Files/file/JMA%20Analytics%20National%20VET%20Practitioner%20Skills%20Report%2031%20January%202010.pdf (последний просмотр 27 июля 2010 г.).
- National Board for Technical Education, Nigeria (NBTE). 2010. "About National Board for Technical Education (NBTE)", веб-сайты "Institutions" и "About VEIs and IEIs" (Kaduna, Nigeria), www.nbte.gov.ng/ (последний просмотр 24 июля 2010 г.).
- National Industrial Training Service (SENAI). 2010. *SENAI Portal – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* (Brasilia), www.senai.br/br/home/index.aspx (последний просмотр 10 июля 2010 г.).
- National Institute for Adult and Continuing Education (NIACE). 2009. *The private training market in the UK: Inquiry into the future of lifelong learning*, Sector Paper 2 (Leicester), www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-Sector-Paper2.pdf (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- National Institute for Vocational Education and Training of Slovenia (CPI). 2007. *National Institute for Vocational Education and Training in Development of a Common European VET Area* (Ljubljana).
- Nielsen, S. 2007. "Teachers and trainers in vocational education and training reform", in S. Nielsen and M. Nikolovska (eds), pp. 57–73.
- ; Nikolovska, M. (eds). 2007. *ETF Yearbook 2007 – Quality in Vocational Education and Training and Modern Learning Processes* (Turin, European Training Foundation).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2008. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators* (Paris).
- . 2009a. *Learning for Jobs: OECD Policy Review of Vocational Education and Training* (Paris).
- . 2009b. *Education at a Glance 2009: OECD Indicators* (Paris).

-
- 2010a. *International Development Statistics (IDS): Online databases on aid and other resource flows* (Paris).
- 2010b. “OECD Stat Extracts” (Paris), <http://stats.oecd.org/Index.aspx> (последний просмотр 26 мая 2010 г.).
- OECD Centre for Educational Research and Innovation (CERI). 2009. *Working out Change: Systemic Innovation in Vocational Education and Training* (Paris).
- Parsons, D.; Hughes, J.; Allinson, C.; Walsh, K. 2009. “The training and development of VET teachers and trainers in Europe”, in Cedefop (ed.), Vol. 2, pp. 79–156.
- Partnership for 21st Century Skills (P21). 2010. “Overview” (Tucson, AR.), www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=119 (последний просмотр 28 июля 2010 г.).
- Perez, S. 1990. *Les femmes enseignantes dans l'enseignement technique et professionnel au Bénin, en Cote d'Ivoire, au Mali, au Sénégal: Une étude comparative*, Sectoral Activities Programme Working Paper, SAP 4.31/WP.83 (Geneva, ILO).
- Rowe, V.; Parsons, D.J. 2009. *A National Strategy for the Work-based Learning Workforce*, Research Report to Lifelong Learning UK (Leeds, Lifelong Learning UK).
- Republic of South Africa (RSA). Department for Higher Education and Training, 2010. *Framework for the National Skills Development Strategy, 2011/12 – 2015/16* (Pretoria), www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=121537 (последний просмотр 27 июля 2010 г.).
- Saudi Arabia, General Directorate for the Design and Development of Curricula (GDDDC). 2010. “Technical Colleges Study Plans” (Riyadh), <http://cdd.gotevot.edu.sa/en/index.htm> (последние просмотры 27 мая и 20 июля 2010 г.).
- Schleicher, A. 2006. *The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success*, Lisbon Council Policy Brief, Mar. 2006 (Brussels, The Lisbon Council).
- Government of Serbia. 2006. *The Strategy for the Development of Vocational Education and Training in the Republic of Serbia* (Belgrade), www.vetserbia.edu.rs/Strateski%20dokumenti/Usvojene%20strategije%20razvoja/VET%20Strategy.pdf (последние просмотры 26 мая и 20 июля 2010 г.).
- Serbian Association of Professional Teachers (Dositej). 2010. “Reform of vocational education in Serbia” (in Serbian only) (Belgrade), www.dositej.org.rs/ (последние просмотры 26 мая и 20 июля 2010 г.).
- Simons, M.; Harris, R.; Pudney, V.; Clayton, B. 2009. *Careers in vocational education and training: What are they really like?* (Adelaide, NCVER) www.ncver.edu.au/publications/2114.html (последний просмотр 25 июля 2010 г.).
- Technical Trainers College (TTC). 2010. “Welcome” (Riyadh), www.ttcollege.org/ (последний просмотр 20 июля 2010 г.).
- TT-TVET. 2008. “The Development of Transnational Standards for Teacher Training for Technical and Vocational Education and Training with a Multidisciplinary and Industrial Orientation” (Bremen, Institute for Technology and Education), www.itb.uni-bremen.de/tt-tvet/ (последний просмотр 17 июля 2010 г.).
- United Kingdom Commission for Employment and Skills (UKCES). 2009. *Ambition 2020: World Class Skills and Jobs for the UK* (London), www.ukces.org.uk/upload/pdf/UKCES_FullReport_USB_A2020.pdf (последний просмотр 27 июля 2010 г.).

-
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1997. *Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel* (Paris), http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13144&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (последний просмотр 24 июля 2010 г.).
- 2001. *Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education*, UNESCO General Conference, Paris, 2 November 2001 (Paris). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (последний просмотр 25 июня 2010 г.).
- 2010. *Reaching the marginalized: EFA Global Monitoring Report 2010* (Paris and London, UNESCO Publishing and Oxford University Press). www.unesco.org/en/efareport/reports/2010-marginalization/ (последний просмотр 20 июня 2010 г.).
- UNESCO Institute for Statistics (UNESCO-UIS). 2005. *Global Education Digest, 2005* (Montreal).
- 2006. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997* (Montreal).
- 2007. *Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics Across the World* (Montreal).
- 2010. “Customized tables, teaching staff by ISCED level” (Montreal, UIS Data Centre), http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=eng&BR_Topic=0 (последний просмотр 4 июня 2010 г.).
- UNESCO–ILO. 2002. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century: UNESCO and ILO Recommendations* (Paris and Geneva).
- United States Department of Labor – Bureau of Labor Statistics (USA–BLS). 2009. *Occupational Outlook Handbook, 2010–11 edition: Teachers – Vocational* (Washington, DC), www.bls.gov/oco/ocos358.htm, последнее обновление сайта 17 декабря 2009 г. (последний просмотр 20 июля 2010 г.).
- University and College Union (UCU). 2009. “Pay & conditions: FE pay and salaries” and “Salary scales” to August 2009 (London) www.ucu.org.uk/index.cfm?articleid=1703 (последний просмотр 23 июля 2010 г.).
- Vähäsantanen, K.; Eteläpelto, A. 2009. “Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities”, *Journal of Education and Work*, 22:1, pp. 15–33.
- World Bank. 2007. *Learning for Working Opportunities: An Assessment of the Vocational Education and Training in Bangladesh*, Bangladesh Development Series No. 16, Human Development Unit, South Asia Region (Washington, DC).
- 2008. *Skill Development in India: The Vocational Education and Training System*, South Asia Region Human Development Unit Report No. 22 (Washington, DC). http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1208379365576/423150_India_VET.pdf (последний просмотр 18 июля 2010 г.).
- Yoon, J-H.; Lee, B-H. 2010. “The Transformation of the Government-Led Vocational Training System in Korea”, in G. Bosch; J. Charest (eds). 2009. *Vocational Training – International Perspectives, Routledge Studies in Employment and Work Relations in Context* (New York, Routledge, Taylor and Francis).

Преподаватели и инструкторы для будущего



В 2008 году Административным советом МОТ было принято решение о проведении Форума по вопросам глобального диалога по профессиональному образованию и подготовке для обсуждения проблем организации обучения, а также трудовой деятельности и условий труда преподавателей в процессе внедрения концепции непрерывного обучения. Итоги и материалы форума, состоявшегося в сентябре 2010 года, нашли отражение в настоящем докладе,

посвященном таким вопросам, как роль и значение государственных и частных учреждений профессионально-технического образования и подготовки, организация учебного процесса, оплата и условия труда преподавателей и инструкторов, работающих в таких учреждениях, а также формы и механизмы организации социального диалога.

В докладе освещаются основные кадровые и организационные проблемы, с которыми сталкиваются учреждения профессионально-технического образования и подготовки (ПТОП), особенно в условиях спада мировой экономики и сокращения рабочих мест. В кризисный период растут ожидания и надежды на то, что система ПТОП сможет предложить адекватные решения, способствующие решению проблем занятости. По этой причине учебные заведения системы ПТОП стремятся существенно перестроить свою деятельность для повышения ее эффективности и актуальности, в том числе путем более тесного взаимодействия с предприятиями и сферой труда, большей подотчетности и привязки финансирования к результатам деятельности, а также децентрализации управления и усиления институциональной автономности.

Авторами доклада рассматриваются существенные изменения последнего периода, касающиеся роли преподавателей и инструкторов, особенности развития начального и непрерывного профессионального образования, трудоустройства преподавателей, организации учебного процесса. Совершенствуется также подготовка и переподготовка преподавателей, цель которой – усиление их роли при внедрении новейших методов обучения. При этом упор делается на предоставление большей свободы при определении учебных планов и программ с более глубоким освещением вопросов социально-трудовой сферы, а также на более широкие возможности для профессионального и служебного роста. В докладе отмечены тенденции, связанные с кадровым составом системы ПТОП, в том числе и такие позитивные, как увеличение традиционно небольшой доли женщин-преподавателей. Расширение возможностей для карьерного и служебного роста преподавательских кадров, совершенствование оплаты их труда и социальных гарантий, трудовая и учебная нагрузка, а также иные факторы, влияющие на эффективность учебного процесса, рассматриваются в прямой взаимосвязи с такими важнейшими критериями эффективности системы ПТОП, как доля трудоустроенных выпускников и степень их удовлетворенности рабочим местом. Не осталась без внимания и такая проблема, как растущая конкуренция со стороны частных предприятий в борьбе за высокопрофессиональные преподавательские кадры, чей реальный или потенциальный переход в сектор производства может негативно сказаться на эффективности реформы сектора ПТОП.

В докладе показаны примеры успешного применения различных форм и механизмов социального диалога, а также перечислены сохраняющиеся в этой сфере проблемы институционального характера. Речь идет об использовании потенциала социального диалога как между системой ПТОП в целом и ее партнерами в социально-трудовой сфере, так и между различными элементами системы ПТОП и учебными заведениями. Такой социальный диалог призван решать вопросы повышения профессионального авторитета преподавателей и улучшения условий их труда и жизни. В заключении делается вывод о том, что социальный диалог по-прежнему остается одной из наиболее актуальных и даже первоочередных политических задач по реформированию системы ПТОП.