

# **Развитие программы обучения в профессиональном образовании**

С.Реккор, К. Пийскоп, В.-Р. Руус, Х.Тооман

## **Введение**

Основой проблематики данной статьи является вопрос о характерных чертах развития учебной программы профессионального образования Эстонской республики в контексте образования Эстонии, исторической подоплёке их формирования и взглядах на будущее. В интересах конкретизации постановки проблемы авторы статьи сосредотачиваются на важнейших характерных чертах учебных программ профессионального образования, а также на анализе ставших их основой ценностей. Также ставится вопрос о месте профессионального образования в системе формального образования Эстонии и его функциях в обществе. Цель статьи в том, чтобы дать обзор развития учебной программы профессионального образования во вновь обретшей независимость Эстонии, а также видение будущих альтернативных стратегий её развития. Общие положения авторы статьи попытаются проиллюстрировать при помощи одной важной общей части учебных программ профессионального образования и области деятельности, касающейся всех профессий – на примере развития учебной программы обслуживания клиентов.

Глубинной теоретической основой представленных ниже положений является представление об учебной программе как о механизме социальной регуляции, который, выражая исторически сложившееся мнение, « предписывает правила и стандарты, при помощи которых мы «думаем» о мире и о себе как об активном творении этого мира...Программа обучения – это дисциплинирующая технология, которая указывает на то, как человек должен действовать, чувствовать, говорить и «видеть» мир и себя» (Popkewitz, 1997: 132).

## **1. Программа обучения как носитель культурных, социальных и связанных с личностным развитием функций**

Исторически сложившееся мнение – это несомненно явление культурное. Исходя из этого, у программы обучения всегда культурная функция: как функция сохранения культуры и посредника между новыми поколениями, так и, при наличии известных исторических условий, преобразовательная культурная функция (Taba, 1962: 18-28). Для программы обучения как «дисциплинирующей технологии» свойственна также функция формирования личности. Таким образом, программа обучения – это мост, который объединяет личность и культуру, создавая предпосылки для развития как первой, так и второй. Программа обучения как механизм социальной регуляции делает из культурного наследия свои выборы: в программу обучения включаются те культурные ценности, в т.ч. культурные нововведения

(например, научные открытия, технологические инновации и др.), которые считаются важными в данном обществе, и в стороне остаются те, которые не так важны.

Программу обучения как механизм социальной регуляции характеризует также то, кому доступно одно или другое исторически сложившееся мнение, а кому нет. Сильно расслоенные общества характеризует наличие трудно преодолимых либо почти непреодолимых барьеров между различными программами обучения. То, по какой программе человек учился, в большей степени определяет то, на какое место в обществе этот человек может претендовать. В связи с этим программа обучения – это также механизм социальной интеграции и/или селекции.

Между культурными, социальными и связанными с личностным развитием функциями существует некоторое напряжение, сильное или слабое. Например, программы обучения, которые в первую очередь «обслуживают» экономические нужды общества, оставляют без внимания культурные и личностные потребности развития. Или наоборот: программа обучения, которая в первую очередь ставит себя на служение сохранению культуры, без сомнения консервативна и вступает в большинстве случаев в конфликт с потребностями общества в нововведениях и индивидуальными потребностями человека в развитии.

Понятно, что в реальной жизни общества в противоречие вступают не абстрактные функции, а люди и их группы, в чьих интересах преимущественное развитие одной или другой функции. Например, работодатель, представляющий рыночную экономику, прежде всего имеет относительно кратковременный интерес, которых не совпадает с потребностями будущего работника в развитии. Этим противоречием в большей степени объясняется низкий престиж профессионального образования. «Для индивида привлекательность и качество профессионального образования определяет то, какие возможности и пути дальнейшего развития открывает или закрывает для него профессиональное образование, имея в виду как личностное развитие, так и возможности продвижения в системе образования и на рынке труда», - утверждает К.Лоогма в поддержку финских исследователей Ласонен и Маннинга (Loogma, 2004: 68). Ласонен и Маннинг (2000) проиллюстрировали это положение при помощи следующей наглядной схемы (рисунок 1).



**Рисунок 1.** Факторы, влияющие на престиж и качество профессионального образования, с точки зрения индивидуума (Lasonen и Manning, 2000: 318).

Из-за того, что программа обучения выполняет различные функции, служа лучше или хуже интересам какой-либо социальной группы или личностей, постоянно возникают явные или скрытые трения между разными заинтересованными группами. Когда противоречия становятся слишком серьезными, и разные функции программы обучения находят осознание и озвучание у представляющих разные группы интересов людей, то это может привести к изменению программы обучения. Можно выделить фундаментальные, так сказать, революционные изменения, которые в большинстве своём происходят в переломные периоды культуры, в том числе технологической культуры и/или общества. В стабильных обществах изменения учебной программы в большинстве своём имеют эволюционный характер, что означает, что изменения происходят постепенно, принципы остаются более-менее теми же самыми, и развитие учебной программы происходит постоянно.

Программы обучения, в том числе учебные программы профессионального образования, по мнению известного британского социолога М.Янга (1998: 15) целесообразно концептуализировать и анализировать, имея в виду следующие величины:

- 1) Высокое *versus* низкое социально-расслаивающее действие.
- 2) Узкая *versus* широкая ступень профессионализации.
- 3) Сильные отличительные черты *versus* отсутствие жёстких барьеров между различными областями знаний.

По Янгу, учебные программы прошлого характеризует действие, сильно расслаивающее общество, определённые отличительные черты, особенно между академическими и прикладными, т.е. имеющими профессиональный характер, программами, а также узкая

степень профессионализации учебных программ профессионального образования. Учебные программы будущего будут иметь основательную базу знаний, произойдёт сближение академических и имеющих прикладной характер знаний, сглаживание острых углов между ними, а также существенное ослабление стратифицирующего действия общества (Young, 1998: 16).

Очевидно, что представление Янга о характерных признаках учебных программ хорошо согласуется с приведёнными выше положениями о функциях учебных программ, являясь как бы их концентрированным и специфицированным выражением. Ниже мы попытаемся в поддержку Янга проанализировать развитие учебной программы профессионального образования Эстонии.

## **2. Развитие учебных программ в период восстановления независимости Эстонии (1991 - 2005)**

Лучше понять изменения в учебных программах профессионального образования в Эстонии поможет реформирование учебных программ в образовании в целом. Авторы статьи ограничиваются всё-таки лишь обзором реформы общего и профессионального образования, в стороне остаются учебные программы прикладного высшего образования.

### **2.1. Развитие общеобразовательных учебных программ в период восстановления независимости**

Началом реформы образования Эстонии считается конгресс учителей в марте 1987 года. В отношении развития общеобразовательных учебных программ период, предшествующий независимости Эстонии, и непосредственно сам период независимости условно можно разделить на четыре периода: период 1987 - 1989 годов, начиная с конгресса учителей до созревания идеи первой учебной программы и применения её в школах; период 1990 – 1996 годов, за который произошло освоение и развитие новой общеобразовательной учебной программы, а также составление школьных учебных программ; период 1996 – 2002 годов, начиная с анализа общеобразовательных учебных программ до создания новой версии учебной программы и применении её в школах; период, начиная с 2002 года до настоящего времени, в который происходила выработка новой версии учебной программы.

Период с 1987 – 1989 годов до применения первой государственной программы обучения характеризуют фундаментальные революционные изменения. В этот период произошло

формирование единых образовательных ценностей, были намечены отправные точки общеобразовательной программы (в т.ч. во время республиканских мозговых атак, что означало одновременно и возникновение публичности образования), обучение ориентировано на гуманные, демократические, сконцентрированные на личности цели. Для периода было характерно отсутствие необходимой подготовки для развития учебной программы, положение усложнялось нехваткой денежных ресурсов (доступность литературы, экспертов, возможностей обучения и т.д.). Трудности были преодолены благодаря участию в реформе министерства образования, поддержке учителей и достаточной интеллектуальной готовности учёных-педагогов к реформе, а также благодаря наличию эстонской педагогической культуры. Были применены принципы долевого демократии.

Период 1990-1996 годов, когда начали применять и развивать новую общеобразовательную учебную программу и составили школьные учебные программы, характеризует более точное формулирование основных ценностей и принципов обучения в учебной программе. Этот этап был более спокойный, чем предыдущий. Естественным были профессионализация проведения реформы, бюрократизация и уменьшения числа реформаторов. Центральной концептуальной основой принятого в 1992 году закона об образовании была также учебная программа - по закону статус учебного заведения определяло то, какой тип учебной программы какого образовательного уровня применяло данное учебное заведение. В процессе развития учебной программы возникло две конкурирующих между собой группы – группы центра развития образования Эстонии и Таллиннского педагогического университета (обе группы финансировались государством), которые избрали разные стратегии. На основании результатов работы обеих групп в 1996 году были подготовлены новые варианты общих основ программы обучения. Узаконен был вариант, составленный ТПУ, вместе программами по предметам.

Для периода 1996 – 2002 годов (от анализа общеобразовательных программ до создания новой версии государственной программы обучения и применения её в школах) была характерна конкретизация выработанных на предыдущих этапах принципов и развитие новых программ по предметам. Продолжались профессионализация и бюрократизация реформы. Был проведён анализ принятой к использованию в 1996 году государственной общеобразовательной программы обучения. Финские эксперты проанализировали систему ценностей государственной программы обучения, общую её часть представили в виде учебной программы типа *curriculum*, и в результате были сформулированы цели. В этот период начали составлять новую версию учебной программы, которая была готова и

применена в 2002 году.

Начиная с 2002 года до настоящего времени происходит разработка новой версии программы обучения параллельно двумя рабочими группами - Центром развития учебных программ Тартуского университета и акционерным обществом ВIT/издательство AVITA. В конце 2005 года для разработки новой версии учебной программы дополнительно была создана третья рабочая группа Государственного экзаменационного и квалификационного центра.

## **2.2. Развитие учебных программ профессионального образования в период независимости**

Период времени с 1991 по 2005 год в отношении развития учебной программы профессионального образования можно разделить на три периода: 1991 - 1994 – период, начиная с восстановления независимости Эстонии до запуска программы реформы профессионального образования Phare; 1995-2000 годы – период, в который действовала программа Phare (перестала работать в 1998 году) и Министерством науки и образования был запущен продолжающий её проект; 2000-2005 годы – период, когда произошло составление проектов государственных программ обучения в разных областях, а также развитие в профессиональных учебных заведениях модульных учебных программ, соответствующих профессиональным стандартам.

Для периода 1991-1994 годов характерны идеология советского времени и инерция принципов. Отсутствовали опыт и традиции в части развития учебных программ, обучения преподавателей профессиональных учебных заведений и переподготовки. Развитие учебных программ не координировалось центральной властью, школы занимались самодеятельностью, отсутствовал внутренний контроль. Данные о системе профессионального образования в целом, в том числе и об учебных программах, были неполные и нечёткие.

К 1992 году в развитии учебных программ произошли изменения: разработчики поняли, что наряду с техническими умениями учебные программы должны содержать общеобразовательную подготовку, чтобы учащиеся были готовы как к дальнейшему продвижению на пути образования, так и могли приспособиться в любой рабочей среде.

Процесс развития современных учебных программ в профессиональном образовании в

рамках эстонско-датской программы развития DEVS (*The Danish Development of the Estonian Vocational Education System*) был запущен в 1993 – 1995 годах. Начиная с 1993 года в профессиональном обучении ввели учебные программы, которые позволяли учиться на разных образовательных уровнях и получать более широкие профессиональные знания. В учебных программах делали акцент на широкую, основательную подготовку. Начиная с 1993 года, был запущен ряд обучающих проектов для руководителей школ и учителей на государственном и международном уровне (Эстония – Финляндия; Эстония – Германия).

Основные результаты развития учебной программы профессионального образования в период 1991 – 1994 годов:

- 1) Учебные программы идентифицировали согласно ISCED-классификаторам.
- 2) Был запущен процесс развития современных учебных программ.
- 3) Создали подотчётное Министерству образования учреждение (Государственный школьный департамент), в чьи задачи входило развитие учебной программы.
- 4) Были запущены проекты по дополнительному обучению учителей профессиональных учебных заведений и для занимающихся развитием учебных программ специалистов (в сотрудничестве с Финляндией, Данией, Германией, Ирландией).

В период с 1995 по 2000 год произошло систематическое создание инфраструктуры развития учебной программы. К началу программы Phare в 1995 году качество профессионального образования и его объём не соответствовали постоянно происходящим изменениям на рынке труда (Nielsen, 1998). Программа реформы профессионального образования Phare охватила 13 пилотных училищ и 24 училища-спутника, к процессу развития учебных программ было привлечено 37 профессиональных учебных заведений Эстонии. Во всех профессиональных учебных заведениях разработали современные модульные учебные программы по изучаемым специальностям. В разработанных учебных программах был увеличен объём профессиональной подготовки, уменьшено время обязательного обучения, упорядочено обучение по уровням (*National Observatory of Estonia, 2000*).

В этот период было достигнуто общественное соглашение о реорганизации профессионального образования, начался конструктивный диалог между обучающей стороной и обществом, была создана законодательная база и условия для направления развития системы в соответствии с происходившими в Эстонии изменениями, в т.ч. для разработки новых учебных программ. Весь период характеризуется интенсивным развитием учебных программ профессионального образования, этот процесс к концу века охватил все профессиональные учебные заведения. В процесс были вовлечены также работодатели и

организации подрядчиков. Был запущен процесс разработки учебных программ профессионального образования для различных специальностей. В конце периода, в 1999-2000 годах, для разработки проектов государственных программ обучения были сформированы рабочие группы. При определении областей обучения государственных учебных программ исходили из единой международной классификации образования ISCED-97 (*International Standard Classification of Education*).

Основные результаты развития учебной программы профессионального образования в период 1995-1999 годов:

- 1) В рамках программы Phare в профессиональных учебных заведениях было составлено 13 модульных учебных программ по специальностям ключевого сектора экономики, разработано 130 описаний модулей (*National Observatory of Estonia, 2000*).
- 2) В пилотных училищах программы Phare было проведено дополнительное обучение людей, занимающихся развитием учебной программы, училища постоянно сотрудничали со специалистами по развитию учебной программы из Ирландии, Дании и Финляндии, также проводилось дополнительное обучение руководителей училищ и специалистов по развитию учебных программ в сотрудничестве с Финляндией, Данией и Германией.
- 3) Была начата подготовка проектов государственных модульных программ обучения для различных областей профессионального обучения (*Zelloth, 2002*).
- 4) Во всех профессиональных учебных заведениях были разработаны модульные учебные программы изучаемых специальностей.
- 5) В учебных программах был увеличен объём профессиональной подготовки, упорядочено обучение по уровням (*National Observatory of Estonia, 2000*).

В период 2000 - 2005 годов были составлены проекты государственных программ обучения различным профессиям, на основе этих проектов и профессиональных стандартов происходило развитие модульных программ обучения в профессиональных учебных заведениях. Для периода характерно развитие учебных программ как на государственном уровне, так и на уровне училищ. Рабочие группы составили в общей сложности 14 проектов государственной программы обучения профессии, из них 4 проекта были повторно переработаны в 2001 и 2002 годах. Во всех училищах были разработаны новые модульные учебные программы, исходя из проектов государственных программ обучения и профессиональных стандартов. К сожалению, к концу 2002 года в Министерстве образования ещё не приняли бюджет и программу дальнейшей работы по развитию учебной

программы. В 2005 году в связи с запуском проекта Европейского Социального фонда работа по развитию учебной программы снова активизировалась. К концу 2007 года в ходе проекта запланировано разработать 130 модулей программ профессионального образования. Основные результаты развития учебной программы профессионального образования в период 2000 – 2006 годов:

- 1) В 1999 – 2000 годах были подготовлены государственные модульные программы обучения различным профессиям, готовы были 14 проектов в области бизнес-обслуживания, строительства, здравоохранения, лесного дела, услуг по проживанию и питанию, а также обслуживанию клиентов (Zelloth, 2002).
- 2) Четыре проекта государственной программы обучения профессиям стали в 2000 – 2002 годах развиваться дальше (протокол собрания отдела профессионального образования при Министерстве образования 25.05.01).
- 3) Был составлен пакет документов, содержащий информацию о развитии учебной программы, в него вошли: проект профессионального стандарта, предложения по изменению закона о профессиональных учебных заведениях, предложения по изменению общих требований государственной программы обучения.
- 4) Во всех профессиональных учебных заведениях стали применять модульные учебные программы, которые преимущественно отвечают профессиональным стандартам.
- 5) Создана модель структуры государственной программы обучения.
- 6) Созданы концептуальные основы составления модуля государственной программы обучения профессионального образования, а также порядок составления, изменения и оформления модулей.
- 7) Учебные программы сгруппированы, работает 24 совета групп учебных программ и рабочие группы, составляющие модули (в рамках проекта Европейского Социального фонда «Развитие учебных программ профессиональных учебных заведений») для фиксирования содержания обучения 130 государственных программ обучения в 2005 – 2008 годах.

### **2.3. Обзор сегодняшнего состояния развития учебной программы профессионального образования в Эстонии**

К концу 2006 года законодательная база развития учебной программы была дополнена, это, прежде всего, было связано с тем, что Правительство республики приняло Профессиональный стандарт, находившийся в процессе узаконивания ещё с 2002 года.

Другие регуляции в развитии учебной программы перестали действовать в связи с принятием закона о профессиональных учебных заведениях, закона об образовании и изменения закона о частных школах (принято 21 октября 2004 года). Принятие документа образовательной политики «Программа развития системы профессионального образования в Эстонии на 2005-2008 годы (Eesti kutseharidussüsteemi...)» обуславливает необходимость достижения новых общественных договорённостей с социальными партнёрами (заключение нового 5-сторонней договорённости), потому что без их активной поддержки невозможно достичь заявленных в программе развития целей.

В 2005 году при поддержке проекта Европейского Социального фонда ускорилась разработка профессиональных стандартов и подготовка новых разработок как поддерживающих развитие учебной программы процессов. Общей целью другого финансируемого Европейским Социальным фондом и запущенного в октябре 2005 года поддерживающего развитие учебной программы проекта «Развитие системы обучения и дополнительного обучения преподавателей профессиональных учебных заведений» является улучшение качества профессионального обучения через обучение и дополнительное обучение преподавателей профессиональных учебных заведений.

В августе 2005 года была начата работа по проекту Европейского Социального фонда «Развитие учебных программ профессиональных учебных заведений». В рамках проекта уже выработан ряд важных для развития учебной программы документов (концептуальные основы составления модулей, составление модулей, порядок их изменения и оформления и т.д.), начали работу многие рабочие группы, их задачи заключаются в том, чтобы разработать соответствующие профессиональным стандартам модули содержания обучения.

Содержание обязательного обучения формирует государственную программу обучения разным областям деятельности. Первые 5 государственных программ обучения («Государственная программа обучения столяров», «Государственная программа обучения автомобильному делу», «Государственная программа обучения хозяйственному учёту», «Государственная программа обучения торговым специальностям», «Государственная программа обучения массажистов»

были подтверждены постановлением министра образования и науки в начале 2007 года.

#### **2.4. Сходства и различия реформирования учебных программ общего и профессионального образования.**

Обобщая, можно выделить следующие различия реформы учебных программ общего и профессионального образования:

- 1) Реформу профессионального образования начали тогда, когда первая общеобразовательная программа обучения была готова, и уже начата работа над подготовкой второй версии (беря за основу имеющуюся на домашней странице министерства образования и науки информацию, реформа профессионального образования началась в 1996 году с запуска программы Phare, некоторые же международные эксперты (Grootings, 1998) считают началом реформы всё же запуск в 1991 году процесса развития современных программ профессионального обучения.
- 2) Реформу общеобразовательной программы финансировало государство, развитие же учебной программы профессионального образования было в основном на уровне проектов.
- 3) Реформа общеобразовательной программы получила от министерства образования и науки гораздо больше поддержки, чем развитие учебной программы профессионального образования.
- 4) При реформе общеобразовательной учебной программы большую поддержку оказали учителя, в профессиональном образовании была заметна консервативность учителей и их сопротивление изменениям учебной программы, это заметно и до сих пор.
- 5) На первом этапе реформы общего образования действовал принцип долевого демократии, в профессиональном образовании этот принцип не работает.
- 6) При реформе общеобразовательной программы её общие основы выработали учёные, участие же их в реформе профессионального образования было скудным, и имеющиеся исследования остались без внимания.
- 7) В реформу общеобразовательной учебной программы была вовлечена и русская община, к реформе профессионального образования русская община приобщена мало, хотя на уровне училищ развитие учебной программы всё же происходит.
- 8) В общем образовании реформа развивается в профессиональном направлении, в профессиональном образовании стремление к профессионализации значительно слабее.
- 9) Реформу общеобразовательной программы анализировали финские эксперты и эстонские учёные, занимающиеся учебно-воспитательной работой, в профессиональном образовании соответствующий анализ практически отсутствует, хотя в рамках проектов Phare были проведены единичные анализы (Nilesen 1998; Grootings 1998).

- 10) В общем образовании узаконены три государственных программы обучения, в профессиональном образовании ни одной.
- 11) На первом этапе реформы общеобразовательной программы отсутствовало развёрнутое международное сотрудничество, реформирование же учебных программ профессионального образования происходило, что очень важно, при международной поддержке в 1993-1998 годах, сотрудничество длится до сих пор.
- 12) Научных исследований в общем образовании заметно больше, чем в профессиональном образовании; в профессиональном образовании отсутствует координирование и организация научной работы на государственном уровне, малочисленные исследования были в основном проектами (ETF, OECD и т.д.).

Фундаментальные различия в реформировании общеобразовательных и профессиональных программ обучения в большей степени объясняются историческими причинами. Профессиональное обучение в советское время было намного больше под контролем Москвы, чем общее образование, и было ориентировано на специальности, связанные с тяжелой промышленностью (питомник будущего пролетариата, как тогда было принято говорить). Как доказали эстонские социологи на базе основательного исследования образования различных поколений, профтехучилища в 70-80 годах давали среднее образование низкого уровня, которое в основном было ориентировано на молодых людей из рабочих семей, т.е. училища выполняли функцию воспроизводства слоя «синих воротничков» и играли в обществе стратифицирующую роль (Helemäe и др., 2000: 266). Это может быть одной из причин того, почему учительский состав профессиональных учебных заведений при проведении реформы (особенно на первом её этапе) был относительно пассивным, не очень самосознательным, а также то, что как учащиеся, так и их родители всё ещё относятся к профессиональному образованию недоверчиво, из-за чего реформа программы профессионального образования замедляется.

Заметны также и некоторые общие черты реформы программ общего и профессионального образования:

- 1) Стремление к развитию и стандартизации государственных программ обучения.
- 2) Унификация темпов реформы во второй половине 90-х, когда и в профессиональном образовании начали подготавливать проекты государственных программ обучения.
- 3) Как в общем, так и в профессиональном образовании подготовлены обновлённые

учебные программы для школ и училищ.

### **3. Система ценностей, постановка целей и связи учебных программ в развитии учебных программ профессионального образования**

#### **3.1. Ценности профессионального образования в Европейском Союзе**

Одним из важнейших документов, на котором держится развитие профессионального образования в Европейском Союзе, является т.н. Копенгагенская декларация (Declaration... 2002). Декларация поддерживает такие акцептированные при продолжительном обучении ценности, как профпригодность (*employability*), гражданская активность, социальная вовлечённость (*social inclusion*) и развитие личности. Главной целью документа, по-видимому, является унификация уровней профессионального, в т.ч. и высшего образования, а также взаимное признание квалификаций; для этого используются соответствующие «инструменты»: приложения европейского CV, дипломов и аттестатов (*certificate and diploma supplements*), Европаспорт и др., т.е. всё то, что содержит информацию об образовании и компетенциях владельца документов. Вне сомнения, что освоение принципов данной декларации серьезно подтолкнёт развитие учебной программы профессионального образования в Эстонии, меняя навыки, компетенции и пр., получаемые и применяемые сейчас в наших училищах и на рабочем месте, в соответствии с европейскими компетенциями.

#### **3.2. Ценности профессионального образования в Эстонии**

Важным вопросом являются ставшие основой для реформирования эстонских учебных программ профессионального образования ценностные принципы. Наибольший интерес представляет то, в какой степени эти принципы противоречат выборочному аспекту профессионального образования и в какой мере они помогают преодолеть склонность к узкоспециализированному профессиональному обучению, преобладавшему в советское время, а также уменьшить раскол между академическим и прикладным образованием. Во всех важнейших регулирующих профессиональное образование документах образовательной политики, в т.ч. «Концептуальные точки отправления профессионального образования» (утверждено Правительством республики 13 января 1998 года), „Программа действий для развития системы профессионального обучения в Эстонии в 2001-2004 годах» (утверждено Правительством республики 12 июня 2001 г.) и «Программа развития системы профессионального образования Эстонии на 2005-2008 годы» (проект постановления Правительства республики от 12.07.2005) за ценностную основу профессионального образования принимается качество (под которым(или отдельно сформулированным) в первую очередь подразумевается роль профессионального образования при подготовке

конкурентноспособных работников, эффективность (под которой подразумевается прежде всего результативность, а также рациональное использование ресурсов), доступность и гибкость.

В двух приведённых выше документах отмечается важность сотрудничества с социальными партнёрами и говорится о целостности профессионального образования (под которой подразумевается возможность продолжительного обучения учащихся в сфере профессионального образования и система образования как некая совокупность). В документе 1998 года подчёркивается необходимость обширных общих знаний и умений, в программе действий 2001 - 2004 г. на первом плане – привлекательность профессионального образования, это значит, что у учащихся должно быть желание учиться, интерес к обучению и польза от него. К подготовленной в 2005 году программе развития было добавлено требование прозрачности профессионального образования, что в документе рассматривается как созвучность системы образования с европейским образованием, также говорилось о прозрачности и целенаправленности содержания образования и действий. Последнее заслуживает цитирования: «целенаправленность – профессиональное образование должно исходить прежде всего из нужд общества, экономики и рынка труда» («Программа развития системы профессионального образования Эстонии на 2005-2008 годы. проект постановления Правительства республики от 12.07.2005»). Следовательно, усилены социально-экономические функции профессионального образования, функции же профессионального образования, способствующие личностному развитию, удостоились мимолётного внимания лишь в одном документе. На основании этого документа трудно решить, отошла выборочная функция профессионального образования на задний план или нет.

Односторонность документов, отражающих образовательную политику профессионального образования, в значительной степени компенсирует создание с 1989 профессиональных стандартов. По состоянию на январь 2005 года Квалификационным советом было утверждено 447 профессиональных стандартов (источник: домашняя страница Совета по специальностям), а также ряд новых разработок профессиональных стандартов. Положительным можно считать то, что все профессиональные стандарты наряду со специфическими профессиональными основными и дополнительными умениями содержат и общие умения, а также необходимые личностные качества.

### **3.3. Связи учебных программ среднего профессионального и высшего образования**

Многое указывает на то, что границы и, возможно, барьеры между средне-

профессиональным и высшим образованием изменяются. В пояснительном письме о «Стратегических основах политики высшего образования», находящемся в стадии предложений (Kõrghariduspoliitika strateegilised...), отмечено, что связи между высшим и профессиональным образованием в действительности невозможно рассматривать в общих рамках, из-за чего следует обязательно проводить целостный анализ и упорядочение учебных программ каждого учебного направления или области профессиональной деятельности в сотрудничестве с учебными заведениями и работодателями соответствующего сектора.

Сближению профессиональных учебных программ и программ, имеющих академическую направленность, препятствует слабый общеобразовательный компонент имеющихся учебных программ среднего уровня профессионального образования. В среднем это составляет лишь половину объёма программ обучения в гимназии. Успешное применение изменений в законе о профессиональных учебных заведениях, введённых в действие в январе 2006 года, помогает уменьшить селективный характер профессионального образования.

#### **3.4. Постановка целей учебных программ профессионального образования**

Необходимо согласиться с оценкой экспертов Европейского фонда обучения в отношении учебных программ профессионального обучения в Эстонии, которые отметили недостаточную целенаправленность как одно из слабых мест учебных программ. Они отмечают, что наряду с целями развития необходимых для работы умений в учебных программах должны быть более широкие образовательные цели, которые позволят молодым людям наряду с развитием своей личности упрочить и свои будущие возможности. В Эстонии образовательный подход к учебным программам профессионального образования излишне узок. В профессиональном обучении должны быть более широкие цели, нежели лишь овладение навыками (Parkes, 1999).

Эксперты программы Европейского Союза Phare, которые также оценивали результаты программы профессионального образования в Эстонии, упрекали в ограниченном образовательном подходе, отмечая, что обучение, направленное на молодых, должно иметь более широкие цели, чем просто формирование необходимого минимума профессиональных навыков. Такой подход не может дать молодым необходимым перспектив и препятствует формированию обще-и профессионального образования как равнозначного компонента образования. (Nielsen, 1998).

В 1996 – 1997 г. на основании результата претворённого в жизнь в 13 европейских государствах исследовательского проекта Leonardo da Vinci были определены общие

приоритеты в реформировании профессионального образования. Это следующие приоритеты (Young, Valonen 2000):

- 1) Рост концептуального уровня и объёма учебных программ профессионального образования, причём говорить о концептуальном уровне как о теоретическом (академическое направление) здесь не следует. Под этим уровнем понимается способность учащегося профессионального учебного заведения понимать работу и действовать на рабочем месте, это означает более глубокие знания об окружающем мире, различные виды целей и возможностей работы, возможность в рамках теоретической и практической компетенции справляться с различными видами работ, возможность принятия учащимся решений об исправлении работы и её результата (изделия или услуги).
- 2) Укрепление связей между предметами в классе и на рабочем месте, где на первый план выходит способность учащегося использовать полученные в классе знания и умения в различных рабочих ситуациях и для развития трудовой деятельности на рабочем месте.
- 3) Учебные программы профессионального образования должны базироваться на общем, более широком понимании работы с точки зрения работоспособности человека, чем это есть сейчас.
- 4) Необходимые в будущем знания и умения: учащийся нуждается в возможности развивать направленные в будущее знания и умения равно как знания и умения, необходимые для работы в настоящем и ближайшем будущем.

Анализируя результаты реформы учебных программ профессионального образования в центральной и восточной Европе, эксперты (Parkes, 1999) подчёркивают, что целями всех учебных программ профессионального обучения должны быть:

- персональное развитие;
- основные и общие умения, необходимые для работы по специальности и развития в профессиональной области;
- понимание общества, его ценностей и демократического развития;
- возможность дальнейшего профессионального обучения для молодых, что дало бы им базу для дальнейшего получения образования.

На основании результатов сравнительных исследований европейских стран Ласонен и Маннинг (2000) при оценивании качества профессионального образования подчеркивают следующее:

- 1) Развитие персональной компетенции, включая профессиональные умения.
- 2) Возможности дальнейшего продвижения в системе образования в контексте продолжительного обучения.
- 3) Возможности дальнейшего продвижения в рабочей среде: возможности трудовой занятости и карьеры, возможность переходить с одной должности на другую.

Опираясь на исследования о ценностях, целях, задачах и качестве учебных программ профессионального образования (Nielsen 1998; Young 1998; Parker 1999; Lasonen, Manning 2000; Young, Valonen 2000 и др.), встаёт вопрос о том, какие общие компетенции на сегодняшний день необходимы всем прошедшим профессиональное обучение учащимся, вне зависимости от области обучения, узкой профессиональной специализации и уровней различных учебных программ профессионального образования. Вышеприведённую проблему можно сформулировать и так – каковы эти ключевые компетенции (*key competencies, core competencies*), возможности развития которых необходимо создать для всех учащихся в рамках всех учебных программ профессиональных стандартов?

К сожалению, в Эстонии ни в одном документе о профессиональном образовании нет ясного описания профессиональных компетенций в общем и определений для всех профессий. Правда, и у других нет единого определения ключевых компетенций, но они могут опираться на множественные исследования, в т.ч. на проведенные Европейским фондом обучения исследования при описании ключевых компетенций (*core competencies*), согласно которым для учащихся советуют создать наряду со специфическими профессиональными навыками также и разнообразные условия для развития таких необходимых в сегодняшней жизни ключевых компетенций, как работа в коллективе, навыки планирования, решения проблем, общения, знание инфотехнологий, творчество, умение справляться с нестандартными ситуациями, знание иностранного языка, а также навыки руководства и умение понимать политику организации (Development of Core... 1998).

С точки зрения персонального развития особое значение имеет интеграция общеобразовательного и профессионального образовательного компонентов, а также роль ключевых умений в учебных программах профессионального образования. Связи системы образования с другими звеньями описывают вертикальные (в рамках одного уровня образования) и горизонтальные (между разными уровнями образования) возможности продвижения. Связи с рабочей средой дают возможность плавного перехода учащегося к

работе, возможности горизонтального и вертикального развития работы и карьеры, вместе с этим проверяется эффективность практического обучения и сотрудничества между училищами и предприятиями (Lasonen, Manning 2000).

### **3.5. Ценностные основы и постановка целей государственной программы обучения профессионального образования**

Одним из примеров ценностных основ учебных программ профессионального образования в данной статье представлены сформулированные созданной в 2000 году по заданию Министерства образования рабочей группой для проекта государственной программы обучения в области проживания и питания ценностей. Это может считаться прецедентом для дальнейшего обсуждения, исходя из чего можно было бы сформулировать цели учебных программ профессионального образования, стремясь к уравниваемости различных функций профессионального образования. Проект опирается на представление о том, что динамичность трудового общества зависит от того, что в число задач учебной программы профессионального образования входит выработка необходимых в обществе новых типов поведения, а также создание условий для их изучения и обучения им.

Изменение роли профессионального образования в современном трудовом обществе означает направленность на развитие навыков решения проблем, потому что в быстро меняющемся обществе существуют различные проблемы, в т.ч. кризис старых образцов поведения, это частое явление. Всё более важным становится умение учиться и формирование знаний о руководстве своим обучением. Обучение направлено на то, чтобы учащиеся знали и использовали адекватные стратегии обучения и создали для себя подходящие учебные стили. Это означает, что учащийся должен уметь ставить и решать проблемы, составлять программу своего обучения, самому следить за процессом обучения, осуществлять надзор над ним, самому контролировать результаты обучения, исправлять сделанные ошибки и оценивать результаты своего обучения. Профессиональное образование базируется на общепризнанной трактовке человека, работы, обучения и воспитания, а также этической ответственности как представителя своей профессии, гражданина и личности. Отправной точкой обучения является трактовка учащегося как активного и самостоятельного конструктора знаний, который благодаря опыту и вниманию, а также сотрудничеству с другими развивает себя и профессиональные компетенции (Область оказания услуг по питанию и размещению. Государственная программа обучения. Проект.2000).

Содержание образования – это как философский, так и политический вопрос, вытекающий из метачелей развития общества, предполагая широкие основательные договоренности. Задачи

и содержание профессионального образования можно сформулировать с точки зрения различных субъектов (Rekkor 2000: 20-21):

- 1) Задачей профессионального образования с точки зрения учащегося является создание условий для:
  - Формирования готовности человека справляться с работой;
  - Развития творческой, стремления и способности к развитию;
  - Активного участия в жизни общества и формирования чувства ответственности, исходя из принципов гуманизма и демократии.
- 2) Задачей профессионального образования с точки зрения профессиональных групп является создание образовательных предпосылок для того, чтобы группы имели:
  - Перспективу развития;
  - Способность связывать изменения, происходящие в данной профессии, с изменениями в рабочей среде, обществе и культуре в целом.
- 3) Задачей профессионального образования с точки зрения разных поколений является создание условий для формирования связей поколений, чтобы, обучаясь профессии, молодые могли опираться на опыт предшественников.
- 4) Задачей профессионального образования с точки зрения эстонской культуры и народа является:
  - Создание предпосылок для сохранения и развития постоянных ценностей эстонской культуры, её интеграции в европейскую и мировую культуру;
  - Создание предпосылок для обогащения мировой культуры через самобытную эстонскую культуру и интегрированные в неё культуры малых народов.
- 5) Задачей профессионального образования с точки зрения эстонского государства и общества является создание образовательных предпосылок:
  - Для развития конкурентноспособной рыночной экономики;
  - Для разнообразия экономических связей с включением эстонской экономики в мировую экономику.

Поддержкой вышесказанному могут служить выработанные С.Реккором (2000) в рамках магистерской работы сформулированные в теоретических основах государственной программы обучения какой-либо профессии основные цели обучения:

- 1) Создать предпосылки для развития у учащегося таких должностных компетенций, которые позволят ему справляться со своей работой.
- 2) Отучившийся по учебной программе может и у него есть мотивация гибко переходить в своей профессиональной области от одного рабочего задания к другому, применять полученные знания в новых рабочих ситуациях.

- 3) Отучившийся по учебной программе может планировать и претворять в жизнь свою работу, давать ей оценку и дальше развивать. Умение самостоятельно учиться у закончившего обучение развито настолько, что он может добывать информацию и следить за развитием своей профессии на родине и за рубежом.
- 4) Отучившийся по учебной программе ценит профессию и старается постоянно повышать квалификацию.

По Ректору (2000: 21) общая цель профессионального образования в том, чтобы помочь молодому человеку стать зрелой цельной личностью, которая:

- Умеет делать этический выбор и законный (справедливый) выбор;
- Одинаково относится ко всем людям;
- Растёт критичным и бережливым потребителем, относится бережливо к окружающей среде и как индивидуум, и как работник;
- Благожелательно относится к внутренней и внешней инициативе;
- Опирается на знание национальной и региональной культуры, в то же время понимает возможности мультикультурности и интернациональности;
- Ценит свою национальную культуру, одинаково относится к различным культурам и взглядам;
- Готова справляться в кризисных и опасных ситуациях;
- Готова отвечать за безопасность клиента, а также за свою безопасность и безопасность трудового коллектива.

#### **4. Учение об обслуживании клиентов как сквозная единая часть учебных программ профессионального образования**

Отдельного внимания заслуживает обучение обслуживанию клиентов как сквозной единой части учебных программ профессионального образования. К сожалению, в образовании в целом, в т.ч. и в профессиональном образовании, стремление общества к тому, чтобы стать обществом обслуживания, понимается ещё слишком узко и поверхностно, отчего во многих учебных программах профессионального образования отсутствует необходимый акцент на развитие соответствующих компетенций (компетенций обслуживания). В докторской диссертации Х.Тооман (2003) представлены пожелания осовременить учебные программы профессионального образования и создать условия для развития важных ключевых компетенций для всех учащихся в значительной степени совпадают с несколькими другими исследованиями (Buck 1997; Billet 2000), но также и с результатами многочисленных

исследований общества и экономической жизни. Они показывают современное общество как общество обслуживания, а также общество как гражданское общество с советами исследователей в вопросах подготовки и развития рабочей силы (Bell 1974; Berry, Parasuraman 1991; Henkhoff, Sample 1994; Stanton, Giles, Cruz 1999; Normann 2000; Zeithaml, Bitner 2000; Grönroos 1990, 2000; Tschohl 2002; и др.). Компетенции обслуживания (Тооман 2003: 128-148), особенно целостный склад мыслей и обслуживающая культура мысли, являются основой для создания культуры обслуживания, наличие которой в наше время необходимо как для организаций, так и для поднятия устойчивости и конкурентоспособности всего общества. Культура обслуживания или её отсутствие касается всех людей и прямо или косвенно связана с уровнем качества их жизни. Поскольку культура обслуживания играет важную роль в развитии социальной справедливости, заботы и терпимости, то это значит ценность культуры обслуживания и направленность усилий на развитие ключевых компетенций, прежде всего ценность человека и расстановку приоритетов во всех видах деятельности (Stanton, Giles, Cruz 1999; Payne 2000 и др.). В последнее десятилетие в Эстонии доминировала трактовка (профессионального) образования, ориентирующегося лишь на рыночно-экономическое мышление, что оставило на заднем плане развитие культурных и моральных аспектов образования. В современном обществе, очевидно, важны оба аспекта, поэтому всё больше осознаётся необходимость совместного развития этих двух полюсов (Тооман 2003).

Поддерживающее развитие компетенций обслуживания учение об обслуживании клиентов должно быть одной из сквозных единых частей всех учебных программ профессионального образования. Обоснованием является нашедшее место в западном мире в течение последних десятилетий утверждение (Stanton, Giles, Cruz 1999; Payne, 2000 и др.), что нет ни одной другой специальности, кроме учения об обслуживании (клиентов) (*service learning*), в такой степени ориентированной на людей, их желания, нужды, понимание и учёт их чувств. В то же время учение ориентировано и на экономику, позволяя формировать компетенции, от которых в большой степени зависит экономический успех предприятия. Очевидно, нет другого способа, используя который, учащийся смог бы развивать в себе многие необходимые для жизни и работы общие компетенции, в том числе и все те ключевые компетенции, важность которых подчеркивает в своём рапорте Европейский фонд обучения (Development of Core... 1998).

Основные принципы учения об обслуживании клиентов как сквозного и связующего учебные программы профессионального образования учения:

- 1) Гуманизм и забота о человеке, а также формирование соответствующей культуры мысли (это относится к каждой области деятельности и профессии).
- 2) Учёт направленности общества и экономических требований в образовании (компетенции обслуживания стали одним из этих требований)
- 3) Формирование основанной на компетенции целостной системы (профессионального) образования, которая содержит современный подход к развитию компетенций обслуживания (каждая работа – услуга, каждый человек – обслуживающий персонал и клиент, обслуживание – это процесс, в котором участвуют как все организации, так и клиент).
- 4) (Профессиональное) образование создаёт и развивает культуру обслуживания, прежде всего через образование создавая новое и широко освоенное качество жизни человека и влияющую на успех экономики культуру обслуживания, а также гарантируя учащимся возможности и условия для развития соответствующих компетенций. .

В настоящий момент профессиональные стандарты можно считать первым в Эстонии и до сих пор считающимся одним из важнейших письменных документов, признанных государством; в квалификационных требованиях этого документа отмечены и компетенции обслуживания клиентов (компетенции обслуживания). Если на первом этапе подготовки профессиональных стандартов из 140 проанализированных стандартов лишь в 86 в той или иной мере содержались и требования к обслуживанию клиентов (Tooman 2003), то сейчас, когда происходит просмотр и осовременивание утверждённых профессиональных стандартов, пришло время обратить внимание квалификационных советов на необходимость добавления в них современных требований к обслуживанию клиентов. От этого процесса зависит в большей степени основанное на профессиональных стандартах развитие учебной программы и включение или невключение в них учения об обслуживании клиентов.

## **5. Возможности дальнейшего продвижения через программы обучения**

Современные направления развития эстонского профессионального образования противоречивы. Существуют направления, рассматривающие профессиональное образование как полноценный и инновативный компонент образования. Есть направления, указывающие на селективный характер профессионального образования и пытающиеся балансированно развивать все функции профессионального образования, обслуживая как личность, культуру, так и общество, в т.ч. экономические интересы и нужды развития.

Одним из механизмов, гарантирующим широкое профессиональное образование, понижающим барьеры между видами учебных программ и уменьшающим селективность профессионального образования, является интеграция общего и профессионального образования на среднем уровне, а также сближение академического и прикладного направления в высшем образовании. В Государственном экзаменационном и квалификационном центре выработаны некоторые предложения, учитывая которые, по мнению авторов статьи, можно было бы направить профессиональное образование по подходящей для 21 века траектории развития.

Чтобы стало возможным движение от одного уровня образования к другому через программы обучения, Пийскоп (2003) предлагает следующие подходы:

- 1) Учебные программы профессиональных учебных заведений целостные и содержат как общеобразовательный, так и профессионально-образовательный компонент, который является фиксированным государством минимумом как в части основных умений общего среднего образования, так и в части профессионального образования.
- 2) При определении уровня образования важной частью является общеобразовательный компонент, к которому добавляется профессиональное обучение, причём под общеобразовательным компонентом понимается договорной минимум, овладение которым фиксируется сдачей госэкзаменов.
- 3) Договорной общеобразовательный минимум – это договорённость в части содержания среднего образования и не зависит от типа или названия школы.
- 4) По окончании профессионального учебного заведения квалификационный экзамен равен государственному экзамену, это значит, что при дальнейшем обучении в университете эти экзамены имеют равный вес.
- 5) Модульная программа обучения в рамках продолжительного обучения (в соответствии с нуждами и возможностями) даёт учащимся возможность изучать различные модули в разное время и в разных учебных заведениях и в конце концов пройти уровневое обучение полностью.

Понятно, что это лишь одна возможная модель для интеграции общеобразовательных учебных программ и учебных программ профессионального образования как в горизонтальном, так и в вертикальном направлении, что значит, как в рамках одного образовательного уровня, так и между разными образовательными уровнями.

## **Резюме**

В статье был сделан обзор развития учебной программы профессионального образования во

вновь обретшей независимость Эстонии, а также представлены возможные будущие стратегии развития.

Судьба Эстонской республики и положение в Европейском Союзе в значительной мере зависит от развития системы образования. Имеющий высокую учебную мотивацию учащийся справится с изменениями и будет иметь положительную установку в отношении продолжительного обучения. Хорошо поставленная работа с учебной программой в профессиональном образовании – это один из тех факторов, которые создают предпосылки для персонального развития жителей Эстонии, что поможет им почувствовать себя гражданами, а также работниками с высокой устойчивостью к работе. В конечном итоге, от человека зависит судьба как общества, так и культуры.

Несмотря на проблемные моменты развития учебных программ профессионального образования, в будущее можно смотреть оптимистично. К настоящему моменту эстонское государство смогло создать законодательные предпосылки для создания учебных программ профессионального образования. Запущен процесс разработки рабочими группами государственных программ обучения. Государственный экзаменационный и квалификационный центр, в чьем ведении находится развитие учебных программ профессионального образования, серьезно поработал: разработаны необходимые для развития учебной программы документы и подготовлены изменения в законе, в процесс развития учебных программ вовлечены представители университетов, специалисты и преподаватели профессиональных учебных заведений, проект развития учебной программы финансируется Европейским социальным фондом, центр также принимал участие в руководстве развитием учебной программы в училищах и давал консультации в этой области. Подавляющая часть составленных и применяемых модульных учебных программ отвечает требованиям, установленным для профессиональных стандартов и модульных учебных программ.

#### Использованная литература

Bell, D. 1974. *The Coming Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. London: Heinemann.

Berry, L. L., Parasuraman, A. 1991. *Marketing Services. Competing Through Quality*. New York: The Free Press.

Billet, S. 2000. *Performance at work: identifying smart workforce in practice*. - *Training for a*

*Smart Workforce. Edited by R. Gerber. London: Routledge, 123-150.*

Buck, B. 1997. *Introduction and Summary of the Workshop. Qualification Challenges in the Partner Countries and Member States. – Report. Proceedings of the 1st workshop on curriculum innovation. September 1996, Turin. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 7-20.*

*Development of Core Skills Training in the Partner Countries. 1998. European Training Foundation. Subgroup D. Final Report, June 1998. Prepared by Shaw, S.*

Eesti kutseharidussüsteemi arengukava aastateks 2005 - 2008. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse protokollilise otsusega 14. 07. 2005. <http://www.hm.ee/> Alla laetud 27.07.05

Eesti Vabariigi põhikooli ja gümnaasiumi riikliku õppekava üldalused. 1994. Projekt. Tallinn: Pedagoogikaülikool. – 65 lk

Grootings, P. 1998. *Kutsehariduse reformi arengusuunad Eestis. – Tallinn: Sihtasutus Eesti Kutsehariduse Reform. - 47 lk.*

Grönroos C. 1990. *Service Management and Marketing. Managing the Moments of Truth in Service Competition. Toronto: Lexington Book.*

Grönroos, C. 2000. *Service Management and Marketing. A Customer Relationship Management Approach. 2nd edition. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.*

Helemäe, J., Saar, E., Vöörmann, R. (2000). *Kas haridusse tasus investeerida? Hariduse selekteerivast ja stratifitseerivast rollist kahe põlvkonna kogemuse alusel. Tallinn: TPÜ Rahvusvaheliste ja Sotsiaaluuringute Instituut.*

Henkhoff, R., Sample, A. 1994. *Service is Everybody's Business. – Fortune, 6/27/94, Vol 129, Issue 13, 48-57.*

“Kutsehariduse kontseptuaalsed lähtekohad” (kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 13. jaanuaril 1998. a);

Kõrghariduspoliitika strateegilised alused. Ettepanekud Vabariigi Valitsusele. Vabariigi Valitsuse 27. veebruari 2004. a korralduse nr 139-k alusel. Seletuskiri

Lasonen, J., Manning, S. (2000). *Improving the Standing of Vocational as against General Education in Europe: A Conceptual Framework. - M.-L. Stenström, J. Lasonen (eds). Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 316 -328.*

Nielsen, P., S. 1998. *Läbilõikeanalüüs õppekavareformidest PHARE maades. Eesti. –Kopenhaagen: Euroopa koostisfond. – 26 lk.*

*National Observatory of Estonia 2000. Modernization of Vocational Education and Training in Estonia. National Report.*

Normann, R. 2000. *Service Management, Strategy and Leadership in Service Business. Chichester,*

UK: John Wiley & Sons, Ltd.

Parkes, D. (editor), Gronwald, D, Grootings, P., Nielsen, S. 1999. *A Cross Country Analysis of Curricular Reform in Vocational Education and Training in Central and Eastern Europe*. European Training Foundation.-Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. –88 lk. [http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/pages/vetdown/\\$file/cross\\_country\\_analysis.pdf](http://www.etf.eu.int/etfweb.nsf/pages/vetdown/$file/cross_country_analysis.pdf). Alla laetud 13.04.02.

Payne, S. A. 2000. *Evaluating Service-Learning Activities and Programs*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc.

Piiskop, K. 2003. Integreeritud moodulõppekavad kui üks arenguvõimalusi kutsehariduses. Magistritöö. Tallina Ülikool.

Popkewitz, Th. 1997. *The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions*. - *The Journal Of Curriculum Studies*, vol 29, No 2, 131 -164.

Rekkor, S. 2002. Kutsealase koolituse ülesannete kirjeldamise kontseptuaalsed lähtekohad. Lepik, A.; Poom-Valickis, K. (koost.) Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid. TPÜ kirjastus: Tallinn.

Rekkor, S. 2000. Turundusõppe moodul ja selle väljatöötamise ning rakendamise haridusteoreetilised ja pedagoogilised alused. Magistritöö. TPÜ kirjastus: Tallinn.

Ruus, V.-R. 2002. Õppekava kui ajaloovabrik. - *Haridus* 2/2002, 4 - 9.

Stanton, T. K., Giles, JR. D. E., Cruz, N. I. 1999. *Service-Learning. A Movement's Pioneers Reflect on its Origins, Practice, and Future*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Zeithaml, V. A., Bitner, M. J. 2000. *Service Marketing. Interacting Customer Focus Across the Firm*. 2nd edition. Boston: Irwin McGraw-Hill.

Zelloth, H. *Country Monograph on Vocational Education and Training System and Structure and Public and Private Employment Services in Estonia*.

<http://www.innove.ee/ee/files/monograph2002.pdf>. Alla laetud 27.07.05

Taba, H. 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice*. N.Y., Chicago, San Francisco, Atlanta: Harcourt, Brace & World, INC.

Tegevuskava kutseharidussüsteemi arendamiseks Eestis aastatel 2001-2004. Kinnitatud Vabariigi Valitsuse poolt 12. juunil 2001. a.

Tooman, H. 2003. Teenindusühiskond, teeninduskultuur ja klienditeenindusõppe kontsetuaalsed lähtekohad. TPÜ Sotsiaalteaduste dissertatsioon. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Tschohl, J. 2002. *Achieving Excellence Through Customer Service*. 3rd edition. Minneapolis, Minnesota: Best Sellers Publishing.

Toitlustus- ja majutusteeninduse valdkond. 2000. Riiklik õppekava (projekt).

Vabariigi Valitsuse 13. oktoobri 1998. a määrus nr 233. Kutse-, eri- ja ametialade riiklike

õppekavade üldnõuded. (VVm RT I 1998, 94, 1504)

Young, M. 1998. *The Curriculum of the Future. From the „New Sociology of Education“ to a Critical Theory.* Falmer Press.

Young, M., Valonen, M. V. 2000. *Towards a Vocational Curriculum and Pedagogy of the future: Taking the Post-16 Strategies and SPES-NET Project Findings Forward for Future Research.* - Stenström, M.-L., Lasonen, J. (koost.). *Strategies for Reforming Initial Vocational Education and Training in Europe.* – Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä. – lk 258-265.