

CERTIFICATION SYSTEMS OF COMPETENCE-BASED VOCATIONAL QUALIFICATIONS ON THE EXAMPLE OF THE NATIONAL VOCATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK IN GREAT BRITAIN

Svetla K. Nedeva, Chavdar G. Sotirov

ABSTRACT: The report presents a brief overview of the development of Vocational Education and Training in Europe and UK, in particular. Changes in government policy over the years towards vocational education in Britain are discussed. The national context and framework within which the NVQs were introduced and operate are presented. Consideration is given to the relevance of introducing competence-based type of qualifications, with the focus being on how this national framework has influenced curriculum development and opened up access to further study and qualification.

KEYWORDS: vocational training, skills and competences, relevance of national vocational qualifications, employment, labour force.

Въведение

В страните от Европейския съюз в момента се прилагат различни програми и политики за осъществяване стратегията на Европейския съюз „Европа 2020“ за растеж, създаване на работни места, социално равенство и приобщаване. Всички те се стремят да отговорят на социално-икономическите промени и основните предизвикателства за успешно интегриране на пазара на труда и повече мобилност, пред които ще бъде изправена Европа до края на десетилетието. Борбата с повишаващите се равнища на безработица, особено сред младежите, се превръща в една от най-важните задачи пред европейските правителства. На същия риск са изложени и много възрастни с по-ниска или несъответстваща на съвременните реалности квалификация.

Професионалното образование и обучение в Европа преминава своята повратна точка още през 1990. Налице са множество правителствени инициативи, насочени към необходимостта от нова система, за да се подобри нивото на квалификация на работната сила, за да се осигури нейната конкурентоспособност на пазара на труда в Европа. Неспособността на бившите социалистически страни да разчитат на евтина работна ръка, както това е ставало преди разпадането на плановете социалистически икономики принуждава правителствата да осъзнаят необходимостта от подобряване на качеството на компетентност на работната сила.

Повтаряща се тема в тези инициативи е акцентът, поставен върху участието на работодателите повече в процеса на образование и обучение, което води до повишаване на тяхната отговорност в тази дейност.

Проблемите са, че представителите на бизнеса невинаги разглеждат образованието и обучението на своя персонал като инвестиция. Правителствата на страните в Европейския съюз признават тези проблеми и създават нови организации и въвеждат нови политики и програми за справяне със слабостите на професионалното образование и обучение.

Няколко европейски проекта са насочени към възможности за осигуряване на прозрачност на формалното и неформалното учене, като целта е да се постигне широк консенсус по отношение на придобиването на стойностни измерения и присъждането на кредити за индивидуалните компетенции и знания. Те са в унисон със стратегическите насоки на Европейската общност "За популяризиране на Европа на знанието, чрез развитие на европейското пространство на сътрудничество в областта на професионалното образование и обучение и за подкрепа на политиките на държавите членки относно учене през целия живот и развиването на знания, способности и компетенции, насочени към насърчаване на активна

гражданска позиция и заетост" (EU National Agencies, 2013).

- Фокусът пада върху документите Europass (за трансфер на квалификации);
- Системи за валидиране на знания и умения, придобити чрез НСУ (неформално и самостоятелно учене);
- Системи за кариерно консултиране и ориентиране;
- Европейска рамка за Ключови компетентности за Учене през целия живот.

Предистория на развитието на професионалните квалификации

Реформата на професионалните квалификации в Европа е от съществено значение за постигане на политическата цел за повишаване на стандартите. Тя започва още в средата на 80-те години на миналия век и постигнатите резултати във Великобритания се разглеждат като модел, който другите Европейски страни следват при осъвременяване на техните системи. Първата част от правителствената програма за реформи на Обединеното кралство е създаването на Национална рамка за професионални квалификации. Втората част от реформата променя основно характера на професионалните квалификации. Ключовите характеристики, които са предназначени да отворят достъп до обучение и квалификация, са:

- унифициране на професионалните квалификации с възможности за натрупване и трансфер на кредити.
- спецификации на оценка на резултатите (умения и компетентности) отделено от процеса на учене.
- определяне на националните стандарти за компетентност от водещите индустриални организации. Sutton (1994).

През 1989 г. Бърк (1989) използва термин, характеризиращ промяната на отношението към професионалното образование и обучение, наричайки го "тиха революция". 'Тиха', защото дълбочината и широчината на промяната едва ли са били забелязани извън рамките на задължителното средно образование. Авторът споменава много фактори, които оказват влияние върху налагането на промяна и в образователните степени над средно образование по това време, някои от които са въвеждането на Единния европейски пазар и необходимостта от признаване на квалификации в различните страни от съюза. Промяната в законодателството в посока към реформата в образованието, която има дълбоки последици, е въвеждането на съгласувана система от Национални професионални квалификации, National Vocational Qualifications (NVQ), основана на оценка на компетентността (Burke, 1989).

Тихата революция стига далеч отвъд нивата на средно образование. Тя тепърва трансформира професионалното обучение и в следващите квалификационни степени (колеж и университет). В Бялата книга на правителството "Заетост през 90-те години" се посочва необходимостта от радикална реформа на системата за обучение. Целта е да се създаде нова рамка на обучение в партньорство с работодателите.

За следващия период от десет години ситуацията значително се променя. Основната цел на британски реформи в професионалното образование по това време е да даде възможност на всички членове на обществото, което е все по-разнообразно, етнически и културно, да водят по-пълноценен живот в един бързо променящ се свят. Това предполага значително разширяване на възможностите за образование и обучение и по-голямо внимание към целта и качеството на различните форми и варианти за обучение. Колин и Холдън (1997) разглеждат професионалното образование и обучение във водещите индустриални държави и последиците за Обединеното кралство, възникнали след направеното сравнение. Те прилагат доказателства в подкрепа на аргумента, че образованата и квалифицираната работна сила е от съществено значение за ефективното функциониране на икономиката, конкурентоспособността и благосъстоянието на нацията (Collin & Holden, 1997).

"В бъдещето ще видим свят където работата се основава повече на умения, отколкото на организации". Тайсън и Фел (1995) твърдят, че гаранцията, че дадена страна постига необходимото ниво на умения, е нейното правителство да прилага такива политики и системи за Професионално образование и обучение (ПОО), които ще улеснят тяхното развитие. (Tyson & Fell, 1995) Авторите адмирират доброто решение да се инвестира повече капитал в образованието и обучението и създаването на все по-квалифицирана и осведомена работна сила, отчасти защото индустриализираните страни никога не могат да се конкурират с

развиващите се световни икономики по отношение на евтиния труд. Развитието на ПОО във Великобритания трябва да се разглежда в този контекст. Въпреки това, тогава има голяма критика на политиката за обучение в Обединеното кралство както на национално, така и на организационно ниво.

- От една страна, нуждата от обучение се признава от работодателите, но не е достатъчно, за да се отговори на променящите се нужди на икономиката. Великобритания никога не е сравнявана положително с Германия, Япония, Швеция или Франция по отношение на ПОО.

- От друга страна британското правителство е критикувано за енергичния начин на въвеждане на много нови политики и системи, втурващо се в пилотни схеми, без да се обмислят последствията. В исторически план британската система на ПОО е лишена от хомогенност и последователност в курсовете и стандартите за професионална квалификация в сравнение с тези в Япония, Швеция и Германия. Това се дължи на историческата същност на система на ПОО, основана на доброволно участие на работодатели в повишаване квалификацията на своя персонал (Collin & Holden, 1997).

Състоянието на обучението преди близо 30 години е такова, че Великобритания има едни от най-ниските проценти на младежи между 16 и 18 години, заети в училище или предприемащи някакви форми за професионално образование или обучение в сравнение с други индустриализирани държави от ЕС и света (DES, 1990 г.). Вниманието на обществото в областта на образованието и обучението се съсредоточава върху неадекватността на степента на участие и постиженията след 16-годишна възраст в сравнение с конкуриращите се работещи в други страни. Има аргументи, че британската работна ръка се квалифицира с много по-бавно темпо от основните си икономически съперници в областта на професионалното образование и обучение. Някои критици твърдят, че Великобритания се превръща в "ниско технологична" (необучена и неквалифицирана), евтина икономика на труда, с все по-голяма част от потенциалната работна сила, осъдена на живот на икономическа неактивност (Layard, 1992). Изтъква се отсъствието на надеждна професионална алтернатива на академичното образование. Възникват много въпроси относно необходимия обхват и вид на обучение.

В опит да се направи професионалното образование по-привлекателно за младите хора, като подготовка за работа или висше образование, се акцентира върху задачата за създаване на равнопоставеност между различните форми на получаване на квалификация. В резултат на това политиката на обучение през следващите години се променя много и заключението, че Великобритания изостава от конкурентите си, сега може смело да се оборва: "Системата за професионално обучение на Обединеното кралство може, в крайна сметка, да се разглежда като пример за това как да се създаде по-гъвкава работна сила" (Merrick, 1995, стр. 8).

В своята история Обединеното кралство традиционно е оставяло на работодателите да предоставят обучение и развитие на служителите си, а образователната система до голяма степен е насочена към подготовката на младите хора като членове на обществото, а не като работници. Като се има предвид доброволческия тип система за професионално образование и обучение, която има малко или никаква намеса от страна на правителството, тя оставя избора за типа обучение на индивида или организацията (Collin & Halden, 1997).

Съществува опасение, че работодателите сами по себе си няма да осигурят големите инвестиции, необходими на нацията за обучение и развитие, поради съществуващото тогава широко разнообразие от сложни и слабо интегрирани курсове, стандарти и квалификации за ПОО. Постепенно се осъзнава фактът, че единственият начин да се справи стратегически с недостига на квалифицирани кадри, с ясно определими умения, в страната е правителството да промени своя "доброволчески" подход и да разработи обща рамка за ПОО.

Правителствена политика в областта на ПОО

Историята на правителствените инициативи започва през 1964 г. със създаването на Индустиални съвети за обучение (Industrial Training Boards, ИТВ) като опит развитието на професионалното обучение да се делегира на работодателите. Отпускат се субсидии на фирми, които да провеждат програми за обучение одобрени от Индустиалните съвети. С появата на консервативното правителство на Маргарет Тачър през 1979 г. остарелите стажантски практики (на чиракуване) са заменени от различен набор от политики. Те се основават на убеждението, че пазарните сили оформят икономически събития, които от своя страна предопределят търсенето на съответната квалифицирана работна ръка. Новата

национална учебна програма за училищата е предназначена да отговори на нуждите на работодателите. По същото време следва и сливането на Министерството на образованието и Министерството на заетостта в едно министерство, изразяващо близката връзка между образованието и заетостта на работната сила.

Под ръководството на Комисията за работната сила (Manpower Service Commission, MSC), през 1983 г. е въведена Схема за обучение на младежта (Youth Training Scheme, YTS). През 1988 г., загрижено за нарастващата безработица сред възрастните, правителството създава програмата Обучение за осигуряване на заетост (Employment Training, ET). И двете схеми първоначално са насочени към Националните професионални квалификации, NVQ, но от 1993 г. насам и поради последиците от рецесията акцентът пада върху осигуряване на работни места за безработни и в последващо пренебрегване на висшето образование и обучение. (Felstead, 1994)

Други правителствени инициативи като създаване на Съвети за обучение и предприемачество (Training and Enterprise Councils, TEC) биват подложени на критики заради неефективните програми отново принуждаващи работодателите да обучават кадри.

Стратегията за развитието на Националните професионални квалификации, NVQ се развива в резултат на тези промени в политиката в областта на ПОО и появата на нова култура на обучение през 80-те години на миналия век. Агенцията за обучение е натоварена с отговорността за разработване на стандарти за обучение въз основа на професионални компетентности, а от Бялата книга за заетостта през 90-те години (White Paper Employment for the 1990s), (DES, 1990) тази функция е развита на регионално ниво чрез работата на мрежата от споменатите по-горе Съвети за обучение и предприемачество в страната.

Ролята на образованието за подобряването на производителността на труда в промишлеността е възприета от обществени дейци и политици и впоследствие намира отражение в различни публикации на Министерството на образованието и науката. В борбата за промяна на учебните програми още в края на 70-те и 80-те години на XX век професионалното лоби придобива осезаемо предимство. През 1984 г. сър Кийт Джоузеф, Министър на образованието тогава, в речта си на Конференция за Северна Англия (North of England Conference) настоява да се приеме учебна програма с "практически елемент", "релевантен за реалния свят". (Joseph, 1984) Влиянието на "новото ориентиране към професионално обучение" (new vocationalism) е широко разпространено, и може би най-забележимо, в образователните степени след задължителното средно образование, професионални колежи и квалификационни центрове.

През следващите години Агенцията за обучение (Training Agency), а по-късно и "Дирекция за обучение, предприемачество и образование" Training, Enterprise and Education Directorate (TEED) клон на Агенцията по Заетостта, а както и регионалните Съвети за обучение и предприемачество, ефективно завършват реструктурирането на политиката и практиката в областта на ПОО. Агенцията за обучение е натоварена с отговорността за разработване на стандарти за обучение въз основа на професионални компетентности.

Правителствената политика в областта на обучението през следващите няколко години е доминирана от постигането на Националните цели за образование и обучение разработени през 1991 г, за да се прецени базата от умения на работната сила в Обединеното кралство спрямо тази на другите нации. Те са коментирани и критикувани многократно смятани за прекалено амбициозни, след широка консултация, те биват преразгледани и актуализирани на няколко етапа. (Armstrong, 1996), (Welch, 1996). Тези цели се използват за насочване, мотивиране и засилване на различните други инициативи в областта на професионалното образование и обучение, в резултат на което се появява систематична, самостоятелна рамка за ПОО. (Collin & Halden, 1997)

Общата характеристика на елементите на тази рамка е акцентът върху резултати, които да са строго дефинирани, лесно и често наблюдавани и измерими. Целта е постигане на симетрия между съвременната политика и практика в областта на ПОО и принципите и целите на NVQ.

Влияние на промените върху развитието на учебните програми

"Читателите от сферата на образованието сигурно ще бъдат изненадани да научат, че радикално нови модели на образование и обучение се приемат с твърде малко дебатиране по

въпроса и привидно малко изследвания и развитие. В действителност се провеждат много изследвания, но специалистите, които ги правят, са толкова близо до въвеждащите политиките, че много статии и доклади рядко влизат в основната теория на изследователската литература" (Jessup 1989, p. 98)

Дебатът за развитието на учебните програми в професионалното образование обаче е много популярен сред педагозите. Създаването на Съвет за Национални Професионални квалификации (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ) в средата на 80-те години на миналия век е началото на процес за превръщане на всички професионални квалификации, базирани върху модела на умения и компетентности, (outcome-and competence-based model). Подходът на NVQ към овладяването на компетентности е разработен така, че да е достъпен за онези, които са извън основната квалификационна система, и в същото време да отговоря на непосредствените кадрови нужди на работодателите.

Развитието на NVQ методологията за компетентностите се провежда с мисионерска ревност и има идеологически характер Глийсън и Ходкинсън, а по-късно Спауърс твърдят, че методологията NVQ не успява да трансформира всички професионални квалификации, като тогава повече от 60% от тях се игнорират от работодателите. Прехвърлянето на тази методология към по-широкото професионално направление и изготвянето на нови програми основани на придобиване на компетентности, включени в общо-образователните курсове се счита за най-значимото (Gleeson and Hodkinson, 1995), Spours, (1997).

Подход, основан на компетентности

Обединеното кралство отива по-далеч от всяка друга страна, включвайки подходи, основани на компетентности, в традиционното образование и обучение. Техният опит при прилагането на подхода се изследва, редица теоретични и оперативни проблеми се изследват и коригират своевременно. (Wolf, 1994). Впоследствие редица европейски страни заимстват добрите практики и ги прилагат спрямо спецификата на техните системи за професионално обучение.

Идеите, основани на оценката на компетентностите и обучението, основано на компетентности, както се практикува в Обединеното кралство, са основно от американски произход. Литературата за оценка на уменията, която се появи във Великобритания през 80-те години, е директно ехо от американската литература десет години преди това. Различни са институционалните структури, с различни модели на изпълнение и разработване на програмите, базирани на умения. По същество правителствената политика в Обединеното кралство гарантира общо приемане на подходи, основани на компетентности, като ги обвързва с финансиране от централното правителство.

Движението за въвеждането на модели на обучение, основаващи се на компетентности, е на мода в САЩ около 30 години или повече преди другите страни. Произходът му обаче може да бъде проследен още през 20-те години на миналия век, на идеи за реформа на образованието, свързани с индустриални/бизнес модели, съсредоточени върху определянето на резултатите във формата на поведенчески цели. От средата на 60-те години на миналия век търсенето на по-голяма отчетност в образованието, засилването на акцента върху икономиката и по-голямото участие на обществото в процеса на вземане на решения дават голям тласък на концепцията за Обучение, базирано на компетентности (Burke, 1989). Въпреки това, една наистина задълбочена схема за свързване на квалификациите с практическите резултати е трябвало да изчака 80-те години на 20в и развитието на системите за Национални професионални квалификации, които са с ефект на британска революция за промяна в професионалното обучение.

Някои автори разглеждат технически въпроси, свързани с концепцията за компетентности. Мансфийлд (1993 г. в Бърк, 1995 г.) член на Техническата консултативна група, която изготвя насоки за разработването на стандарти и квалификации, основани на компетентности, посочва, че моделът на развитие, който стои в основата на британския подход към професионалното образование и обучение, променя предишните подходи. Усилията на водещите индустриални организации са насочени към формулирането на "ясни и точни резултати", така наречените "професионални стандарти", които описват какво означава ефективно изпълнение. Това е в противоречие с по-ранните подходи, които се съсредоточават върху дизайна на учебните програми, за да посрещнат очакваните нужди. Той заключава, че това, което се изисква, е широкото понятие за компетентност при управлението на стандартите

и свързаните с тях системи за оценяване и учене.

Улф, А (1995) разглежда въпроса за идентифициране и оценка на знанията в система, основана на компетентности. (Wolf, 1995) Тя твърди, че няма необходимост от разминаване между понятията компетентност и образование. Ученето, базирано на компетентности, е напълно съвместимо с придобиването на умения на по-високо ниво, придобиването на обобщени знания и разбирания и развиването на по-широкообхватни курсове базирани на този модел. Мичъл (1993, в Бърк, 1995) разглежда начина, по който се дефинират и оценяват професионалните стандарти. Тя разглежда ролята на знанията в стандартите. Стандартите, според нея, трябва да описват резултатите от компетентното изпълнение, но самото компетентно справяне на работника със зададените задачи се основава на знание, разбиране, умения, ценности и нагласи (Mitchel, 1993 in Burke, 1995).

Преходът към този модел, основаващ се на компетентности, може да бъде проследен в редица правителствени програми 1984 и 1985 г. Работа заедно: Образование и обучение, 1986 г. (*Working Together: Education and Training*) въвели Рамката на националните професионални квалификации за въвеждане в експлоатация на новия модел на образование и обучение. Преходът към образование и обучение, основано на компетентности, е допълнително подсилен от програмата Заестостта през 90-те години, (*Employment for the 1990s.*) (DES, 1991).

Въвеждане на Националната рамка за професионални квалификации

Новият модел на професионално образование и обучение е приет от правителството и популяризиран чрез различни програми. Основата на този модел е ясно поставена в "Нова инициатива за обучение", публикувана през 1981 г. (DOE, 1981). Тази инициатива за обучение определя целите, които трябва да бъдат постигнати, за да може Великобритания да отговори на нуждите си от обучение в бързо променяща се среда. Основна характеристика на публикацията е въвеждането на нова концепция за "стандарти". Новите видове стандарти, са приложени в действие чрез въвеждането на Националните професионални квалификации (NVQ), чиито положителни резултати са приложени по-късно в общи Европейски рамки за професионални квалификации.

Унифицираната рамка на NVQ, целяща подреждането на квалификациите в националната система, е въведена за:

- да се преодолее объркването, създадено от множеството сертифициращи органи, конкуриращи се в същите или припокриващи се професионални области, с квалификации с различен размер и структура, често непризнавани от различните сертифициращи организации. (Jessup, 1991)

- да се преодолее липсата на последователност, която често създава проблеми в кариерното развитие и мобилността на хората и неефективността в предоставянето на ПОО.

- да се осигури достъп до висшето образование и различните професии чрез придобиване на професионални квалификации.

Националните професионални квалификации (NVQ), се акредитират от Националния Съвет за Професионални Квалификации в област на компетентност и ниво в рамките на единна национална система. Ключовата характеристика на NVQ е, че те се основават на "доказване ниво на компетентност" (*explicit statement of competence*). В тях се посочва какво трябва да могат да направят кандидатите за получаване на съответното ниво на NVQ и включва критериите, по които може да се оцени изпълнението. По този начин се поставят ясни цели и в програмите за образование и обучение. Определянето на критериите за компетентност и изпълнение дава оперативната реализация на "новите видове стандарти".

Мичъл и Бърк (1995) дават ясна представа за понятието "Стандарти и резултати". Професионалните стандарти са описания на изпълнението, определящи критериите, спрямо които може да се прецени представянето на дадено лице. Целта на професионалните стандарти е да се направи ясна връзка между изискванията на икономиката и компетентността на работната сила. Професионалните стандарти правят това, като се съсредоточават върху очакванията на хората на работното място - функциите, които трябва да бъдат изпълнени, и резултатите, които показват успешно изпълнение. (Mitchel, 1993 in Burke, 1995)

Те се състоят от три аспекта:

- елементи на компетентност, в които се посочват професионалните умения, необходими в определени професионални области;

- критерии за ефективност, отнасящи се до всеки елемент, описват качеството на резултатите от успешното изпълнение;
- индикатори за обхват описващи потенциалните параметри на уменията, които са включени в обхвата на елемента и критериите за ефективност.

Изискването за получаване на "сертификат за компетентност" е независимо от всеки курс или програма за обучение. Значимите характеристики на този модел са, че търсените цели на обучението се определят като резултати, независими от процесите на обучение и оценяване. Това позволява да се използват различни режими, контекст и времеви рамки на ученето, за да отговарят най-добре на способностите, предпочитанията и възможностите на отделните обучаващи се. Оценката, замислена като натрупване на представените доказателства и преценена въз основа на изискани стандарти, може да има и различни форми, при условие че те са уместни и валидни.

Основните предимства на модела на защитаване на компетентности (знания и умения) могат да бъдат обобщени като лесен достъп, гъвкавост и уместност. (Jessup, 1995) Положителните характеристики на Националните професионални квалификации (NVQs) са, че те се състоят от няколко единици, базирани на професионални функции, които могат да бъдат оценявани и сертифицирани поотделно. Това осигурява значителна степен на гъвкавост в начина, по който може да се повишава квалификацията, чрез натрупване на кредити във времето, чрез обучение провеждано на различни места, във формална и неформална среда.

Заключение

Образователните модели от миналото, ориентирани преди всичко към предаване на теоретични знания и осигуряване на работна заетост само на едно или няколко места, вече определено не са актуални. Активните икономически и културни връзки в съвременното общество разчитат на подготовката на специалисти, отличаващи се с висока адаптивност и възможност бързо да реагират на коренни промени в професионалната среда. Това предполага те да демонстрират готовност за постоянно и самостоятелно надграждане на придобитите знания; за професионална мобилност; бърза и безпроблемна ориентация в мултикултурния свят; успешно включване и адаптиране към различни работни организационни структури.

Съвременната икономика на предприятията все повече е базирана на знанията и уменията на работната сила като ключов фактор за постигане на конкурентно предимство и икономически растеж на всяка организация. Мениджърите на предприятия преосмислят моделите на управление, пренасочат и съобразят политиките си по човешки ресурси с актуалните бизнес стратегии. Все по-осезаема става необходимостта да се овладеят и прилагат иновативни и ефикасни подходи и практики, развиващи и трансфериращи знанията и компетентностите на персонала, водещи до отключване на техния потенциал и съпричастност към организацията за постигане на по-висока ефективност, производителност и добавена стойност. Преминава се от подбор на кандидати за работа по образователен ценз към подбор с акцент върху компетентности, това което служителите знаят, разбират и могат да правят на практика.

Именно необходимостта от преосмисляне на традиционните образователни системи в европейските страни налага подписването на редица декларации, целящи хармонизирането на системите за образование и квалификация на кадрите. През 1999 г. е зададено началото на най-значимия общ европейски процес в политиката на реформи на висшето образование в Европа, т. нар. Болонски процес. В Лисабон през 2002 Европейският съвет на министрите на образованието се споразумява относно систематичното и структурирано сътрудничество в областта на образованието в Европейския Съюз, а акцентът на Копенхагенската декларация (2002) е развитието на кредитната система за професионално обучение и квалификация.

Страните членки на Европейския съюз осъзнават и систематично работят през годините за постигане на ефективност на новите системи за образование и обучение, предоставяйки на хората уменията, които са им необходими за реализация на пазара на труда, като същевременно им дават възможност да имат активна роля в развитието на своята кариера и да постигнат личностна реализация.

References:

1. Armstrong, B, (1996), A Qualification Cuckoo in the Competency Nest, People Management, May, p.23
2. Burke, (1989), Competency-based Education and Training, Falmer Press, London
3. Burke, (1995), Outcomes, Learning and the Curriculum, Falmer Press, London
4. Collin, A. and Holden, L., (1997), in Bearwell, L. and Holden, L., Human Resource Management: A Contemporary Perspective, Pitman Publishers
5. DES, (1990), Employment for the 1990s, Government White Paper, HMSO
6. DES, (1991), Education and Training for the 21st Century, Vol.1, London, HMSO
7. EU National Agencies (2013), Lifelong Learning Programme, http://ec.europa.eu/education/tools/docs/llp-national-agencies_en.pdf, Дата на последен достъп (Last accessed) – 10.05.2017
8. European Commission, (2002), Declaration of *the* European Ministers of Vocational Education and Training, convened in *Copenhagen* on 29 and 30 November 2002, ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/.../copenhagen-declaration_en.pdf, Дата на последен достъп (Last accessed) – 18.05.2017
9. Felstead, (1994), Funding Government Training Schemes, Working Paper No.3, CLMS - Leicester
10. Funnel, Muller, (1991), Vocational Education and the Challenges of Europe, Kogan Page
11. Gleeson, D. & Hodkinson, P. (1995), Ideology and Curriculum Policy: GNVQ & Mass Post-Compulsory Education in England and Wales, British Journal of Education, 8/3, pp. 5-9
12. Jessup, G. (1991) Outcomes, GVCQs and the Emerging Model of Education and Training, Falmer, London
13. Jessup, G. (1995) Characteristic of the GNVQ Model, British Journal of Curriculum and Assessment, vol.5. No. 3, pp. 8-16
14. Joseph, (1984), Oxford Review of Education, Volume 10, Issue 2, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305498840100202?journalCode=core20>, Дата на последен достъп (Last accessed) – 1.05.2017
15. Layard, (1992), East-West Migration: The Alternatives, United Nations University Press
16. Mansfield, B., in 1993 in Burke, J., 1995 Competence-based Education and Training, Falmer Press, London
17. Merrick, (1995), Moving up the Class, People Management, November, pp. 8-9
18. Spours, (1997), GNVQs and the Future of Broad Vocational Qualifications
19. Sutton, A. (1994), NTETs, GNVQ and Flexible Learning, The Curriculum Journal, vol. 5 No 3, pp 337-250
20. Tyson, S & Fell, A., (1995), A Focus on Skills and Organisations, People Management, pp. 42-45
21. Welch, (1996), Britain Slipping behind the Race for Skills, People Management, June, p.11
22. Wolf, A., (1994), Measuring Competence, The Experience of the UK, European Journal of Vocational Training, 1/94

*докторант Светла К. Недева
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”*

*доц. д-р Чавдар Г. Сотиров
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”*