

- формирование у студентов умений грамотно проводить профилактическую антинаркотическую работу;
- создание условий для самореализации студентов в социально одобряемых сферах деятельности (учебной, научной, досуговой, развивающей);
- сохранение и укрепление душевного, духовного и физического здоровья (собственного и окружающих людей), предупреждение заболеваний и нравственных деформаций личности (агрессии, наркомании и др.);
- обучение студентов методикам самодиагностики, самооценки, самокоррекции, самоконтроля и саморазвития личности, а также навыкам коррекции собственного поведения;
- создание в образовательном учреждении системы постоянно действующего мониторинга наркоситуации среди студентов.

### Библиографический список

1. *Гоголева А. В.* Аддиктивное поведение и его профилактика [Текст] / А. В. Гоголева. М., 2002.
2. *Журавлева Л. А.* Методология и методика исследования процесса наркотизации молодежи [Текст] / Л. А. Журавлева. Екатеринбург, 2004.
3. *Шайдурова Т. Ю.* Профилактика наркомании в образовательных учреждениях [Текст] / Т. Ю. Шайдурова, Л. Д. Старикова. Екатеринбург, 2008.

**Н. А. Шайденко,  
А. Н. Сергеев**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ, ГЕРМАНИИ И АВСТРИИ**

О необходимости формирования технических, технологических политехнических, утилитарно-технических, прагматических, трудовых компетенций говорится в законе Астье от 25 июля 1919 г. Получив законодательное оформление, профессиональное образование становится составной частью *образовательной системы Франции*, а получение дополнительных к основному образованию умений и навыков, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности, стимулирует создание наряду с профессиональными школами бесплатных и обязательных профессиональных курсов для учеников и подмастеров промышленных и торговых предпри-

ятий. Данное направление успешно развивалось на протяжении практически целого века; основной аргумент «за» это развитие – установка на решение проблемы подготовки специалистов для промышленных предприятий. Введение трудового обучения в программы общеобразовательных школ, организация профориентационной работы, развитие технических средств обучения являлись традиционными путями решения проблемы на протяжении почти столетия. Актуальны и сегодня слова основоположника западной теории трудового обучения П. Берта, определившего век назад цели трудового обучения чрезвычайно близко проблематике нашего исследования. По его мнению, не требуется, чтобы школа стала профессиональным учебным заведением. Обучение не должно оставаться чисто теоретическим и проблема практического применения знаний в различных областях промышленности должна занять важное место в процессе обучения [2]. В задачи трудового обучения в школе также входит выявление начальных профессиональных навыков и формирование начальных профессиональных умений. Реализация именно этих задач являлась основополагающей в осуществлении мер по организации профориентационной работы среди молодежи.

Значение трудового и профессионального образования получило высочайшую оценку на новом витке промышленного и общественного развития страны, что нашло отражение в официальных документах, педагогических доктринах и преамбулах к законам об образовании 1980–90-х гг. Эта идея читается и в предисловии к докладу Ж. Делора «Образование: сокровище»: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить. Причем Делор трактует эти элементы образованности весьма широко: научиться делать, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и компетентность, которая дает возможность справиться с различными многочисленными сложными ситуациями и работать в группе [1].

Однако большинство исследователей-компаративистов сходятся во мнении, что постепенная деградация идей трудового обучения произошла во Франции из-за ориентации на профессиональное обучение слабых учащихся. Несмотря на широкие образовательные реформы, технологическое и профессиональное обучение в стране до сих пор воспринимается как семейная драма, что еще раз подчеркивает незыблемую стойкость французских образовательных традиций, основанных на вековом пренебрежении

к образованию «лавочников». К сожалению, на сегодняшний день почти исчезли из стен французского колледжа технологические классы, которые позволяли продолжать образование лишь в профессиональных лицеях и своевременно получить диплом бакалавра, что заметно понижало процент учащихся, выходящих из средней школы без какого-либо диплома (в среднем по стране он составляет 8%) [3].

Однако школа во Франции по-прежнему остается ведущим социальным институтом для молодого поколения, а учащиеся по-прежнему отстаивают свое право на получение практических знаний, необходимых им в повседневной жизни, они ждут от школы, что именно в ней их научат жить самостоятельно. Эта тенденция подтверждена результатами общенациональных дебатов 2003–2004 гг., посвященных будущему образовательной системы страны. В итоговом документе, составленном на основе отчета специальной комиссии, было отмечено, что образовательные учреждения должны учитывать динамику и разнообразие общества для того, чтобы при формулировке своих задач не оставить без внимания специфические потребности своего окружения. Несомненно, это является составляющим элементом качества образования [6]. Безусловно, что данная позиция государства в области образовательной политики – это ответ на запрос школьников, которые приняли участие в дебатах и потребовали новых знаний и новых учителей, и тех родителей и учителей, которые выразили свое опасение по вопросу обеспечения равенства шансов всех учащихся в современных условиях глобального рынка [8].

Данные сомнения, опасения и требования обусловлены определенными тенденциями развития европейского общества за последние двадцать лет, которые оказывают существенное влияние на развитие системы образования. Одна из таких тенденций – профессиональная рекомпозиция, обусловленная разрушением профессиональной иерархии. Вчерашние «нотабли» (менеджеры, преподаватели, политические деятели, функционеры, служащие, представители свободных профессий, кадры неконкурентоспособных предприятий) потеряли часть авторитета и привилегий, которыми пользовались. Напротив, некоторые профессии оказались в цене – водопроводчики, рестораторы, пекари и виноградари, автослесари, массажисты и т. д. Именно они постепенно формируют зарождающийся класс необуржуазии. Указанная профессиональная рекомпозиция предполагает, в сущности, приобретение знаний, овладение навыками, приемами и ин-

формацией, необходимыми для выполнения определенных социальных и профессиональных функций, пользующихся спросом на рынке товаров и услуг. Одним словом, такая «социализация», т. е. приспособление к социально-экономическим условиям, предполагает быструю смену социальных и экономических ролей как для отдельно взятой личности в системе образования, так и для каждой структурной составляющей и всей системы в целом. Поэтому на первый план выходит обладание специальными (техническими, политехническими, утилитарно-техническими, прагматическими, трудовыми, оперативными – в различных коннотациях) компетенциями, причем это актуально как для учащихся, так и для учителей [7]. Таким образом, технологическое и профессиональное образование во Франции получает свое второе рождение.

Некоторые составляющие данной системы, в частности их структурная, содержательная и функциональная логика, могут быть интересными и полезными для аналогичного использования в отечественной практике.

Например, в системе среднего образования Франции предусмотрена профессиональная подготовка, позволяющая молодежи (с 16 лет) обучаться ремеслу в профессиональных лицеях, или в центрах подготовки подмастерьев, или частным образом у мастера производственного обучения. Обучение, длящееся два года, включает в себя общеобразовательную (14–16 ч в неделю) и профессионально-технологическую (12–17 ч в неделю) подготовку, а также производственные практики. Аттестат или сертификат профессиональной подготовки CAP является государственным дипломом, подтверждающим профессиональную подготовку квалифицированного рабочего или служащего в определенной области промышленного производства, сельского хозяйства, искусства, в сфере услуг.

Чтобы пойти дальше в совершенствовании трудовых компетенций, французский школьник может продолжать обучение профессии и готовиться к получению свидетельства о профессиональном обучении ВЕР, которое подтверждает профессиональную квалификацию рабочего или служащего в области автомобильного, текстильного производства, электроники, электротехники, переработки вторсырья, торговли и услуг, секретарского обслуживания, ведения коммерческой документации, социомедицинской деятельности, сельского хозяйства и т. д. (всего существует около 30 разновидностей ВЕР). Обучение профессии построено аналогично CAP, но имеет более плотный график (до 22 ч в неделю профобучения и столько

же общеобразовательной подготовки). Первостепенную роль в процессе итоговой аттестации играют оценки за различные производственные практики, когда учащиеся выбирают свой дальнейший путь в профессии: либо начать самостоятельную трудовую жизнь, либо продолжить трудовое обучение для получения профессионального или технологического диплома бакалавра, диплома высшего техника, что открывает дорогу в систему высшего образования.

Наряду с дипломом, подтверждающим профессиональную квалификацию и открывающим дорогу на рынок труда, французские школьники могут получить, например, свидетельство B2i, подтверждающее высокий уровень компетенции учащегося в области использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. А свидетельство техника ВТ подтверждает наличие комплекса практических знаний в технической области, к получению которого готовят в старшей средней школе.

Полученные трудовые компетенции в условиях развития новых технологий позволяют их обладателям занять промежуточное положение между техническими сотрудниками с высшим специальным образованием и квалифицированными рабочими.

Что же касается проблемы подготовки педагогических кадров, осуществляющих профессиональную деятельность в области формирования трудовых компетенций у учащихся французской школы, то решение ее зависит, главным образом, от уровня послесреднего образования будущего учителя и прохождения специального сертифицирования.

Если не вдаваться в подробности сложного механизма подготовки учителей в стране, то идеальная схема подготовки учителя технологии такова:

1) технологический бакалавр как основа для получения высшего профессионального образования;

2) два года обучения в высшем учебном заведении с получением соответствующего диплома или BTS;

3) обучение в институте профессиональной подготовки учителей (IUFM) в течение двух лет, где первый год отведен на фундаментальную теоретическую подготовку по выбранной специальности и трехнедельную педагогическую практику под руководством преподавателя института, а второй целиком посвящен профессионально-педагогической подготовке.

4) прохождение конкурса на получение диплома, свидетельствующего о подготовке, позволяющей преподавать в лицее, в том числе в технологическом или профессиональном.

*Опыт Германии*, традиционно ценный для России, представляется нам интересным в связи с тем, что уже в начале XIX в. там началась трудовая подготовка школьников по специальным программам, которая продолжала богатые ремесленнические традиции страны. Основоположителем теории развития трудового обучения в Германии считается Г. Кершенштайнер, обосновавший в начале XX в. в своих трудах значимость сформированных технических умений для успешной самостоятельной жизни молодого человека в новых социально-экономических условиях.

С учетом модернизации техники и производства трудовое обучение в Германии со второй половины XX в. рассматривается не как ремесло, а как изучение техники, предполагающее формирование технического мышления через анализ и оценку технических объектов, проведение технического эксперимента, создание действующих моделей. Данный подход стимулировал постановку более сложных задач процесса обучения, среди которых наиболее значимыми являлись:

- ознакомление учащихся с миром труда и профессий; обеспечение их базовыми знаниями в области техники, экономики и домоводства;
- формирование представлений об основных производственных процессах, организации труда, проблемах занятости, возможных путях профессионального обучения.

Таким образом, исторически сложившаяся традиция технического обучения в Германии обусловила одну из важнейших задач современной трудовой подготовки молодежи в стране. Суть ее состоит в формировании ключевых квалификаций – абстрактного, аналитического и творческого мышления, умений планирования, экономического анализа, навыков коммуникации и общения.

Усложнение задач трудового обучения в Германии потребовало совершенствования подготовки специалистов, учителей труда и технологии. Поэтому с 60-х гг. XX в. она осуществляется преимущественно в высших учебных заведениях (университетах). По окончании вуза выпускникам присваивается квалификация T5 – «учитель для второй ступени (профобучение в старших классах общеобразовательных школ и гимназий) или для профессиональных училищ». Подготовка учителей разделена на две фазы – учебу в университете или приравненном к нему вузе (9 семестров) и длительную профессиональную практику от одного года до двух лет (Vorbereitungsdienst), проходящую в учебных заведениях неуниверситет-

ского сектора (Ausbildungs- und Studienseminar) и прикрепленных к ним школах. Каждая фаза завершается сдачей государственного экзамена (die erste und die zweite Staatsprüfung), который проводится государственными экзаменационными органами, находящимися в ведении министерств образования региональных субъектов.

В некоторых регионах Германии существует также специализированная подготовка учителей профобучения на базе неполного среднего образования (после успешного окончания реальных школ и училищ). В особенности это касается таких направлений, как ручной труд, домоводство, рукоделие. Программы подготовки учителей труда в данном случае реализуются в средних специальных педагогических учебных заведениях и предполагают прохождение обучения в течение 3–4 лет. Выпускники имеют право преподавания на начальной и первой средней ступенях общеобразовательной школы.

Общая структура учебных планов подготовки учителей труда и технологии такова:

50% – углубленное изучение профессионального направления;

25% – психолого-педагогические дисциплины и методика преподавания предмета;

25% – общеобразовательный предмет или второе профессиональное направление (как дополнительная специализация) в зависимости от региона и учебного заведения.

Особенностью подготовки учителей профобучения в Германии является ориентация учебных планов не на конкретную учебную дисциплину (как для учителей общеобразовательных предметов), а на профессиональное направление, которое рассматривается как кластер (совокупность) специальностей в рамках общей профессиональной области. В 1995 г. на федеральном уровне были определены три приоритетные сферы для подготовки учителей труда и технологии: техника, коммерческая деятельность и социальное обеспечение/здоровоохранение, которые подразделяются на 16 профессиональных направлений:

1. Металлообработка.
2. Электротехника.
3. Строительство.
4. Деревообработка.
5. Текстильное производство и изготовление одежды.
6. Химия/физика/биология в производственных процессах.
7. Полиграфия.

8. Колористика и дизайн интерьера.
9. Конструирование.
10. Экономика и менеджмент.
11. Гигиена.
12. Фитнесс.
13. Кулинария и домоводство.
14. Сельское хозяйство.
15. Социальная педагогика.
16. Патронаж и уход за больными.

Основные модели подготовки учителей труда и технологии сложились в Германии в 20-х гг. XX в. и существуют до настоящего времени. Их условно можно обозначить как «специалист», «педагог» и «педагог профессионального обучения».

В модели «специалист» доминирует научно-технический аспект подготовки, опирающейся на концепцию инженерного знания и следующей логике изучения технических дисциплин. Такие образовательные программы реализуются преимущественно в высших учебных заведениях технического профиля – Technische Hochschulen, Technische Universitäten (например, в Саксонии, Баден-Вюртемберге и других землях).

В модели «педагог» подготовка учителей труда и технологии следует основным принципам дидактики, акцентируя внимание на изучении психолого-педагогических дисциплин и методики преподавания предмета. Данная модель лежит в основе образовательных программ большинства педагогических факультетов университетов (например, в Тюрингии, Гамбурге и других землях).

Модель «педагог профессионального обучения» интегрирует в себе основные особенности, присущие двум предыдущим моделям. Она сочетает профессиональную направленность подготовки учителей в определенной производственной сфере с изучением основных принципов организации учебного процесса, социализации учащихся и их воспитания. Программы подготовки учителей на основе данной модели реализуются главным образом в учебных заведениях неуниверситетского сектора – Berufspädagogische Institute, Berufspädagogische Akademien (например, в Баварии и других землях) [9].

Проблемы подготовки учителей труда и технологии активно обсуждаются педагогическим сообществом в Германии. По мнению многих исследователей, академизация педагогического образования имеет негативные последствия для сферы профобучения. Так, профессор Бременского



университета Ф. Раунер в связи с этим отмечает следующие неблагоприятные тенденции: отсутствие у выпускников интегрированных практических навыков; недостаток реального производственного опыта, который они могут получать только в процессе работы на предприятиях; невысокий уровень компетентности в сфере технологических процессов; несоответствие прикладных знаний, получаемых в учебном заведении, современному уровню развития фундаментальной науки в соответствующих областях; низкий престиж профессии в целом. При этом ни одна из моделей подготовки учителей труда не избежала критики, в том числе и «центристская» по своей сути модель «педагог профессионального обучения». Подготовленные в рамках данной модели учителя, по мнению Ф. Раунера, с одной стороны, имеют слишком мало технических знаний по сравнению с инженерами, а с другой – проигрывают учителям общеобразовательных дисциплин по объему подлежащего усвоению педагогического знания [4].

В настоящее время в стране вырабатываются обновленные подходы к организации подготовки учителей труда и технологии. Не утратила актуальности модель «специалист», которую предлагается модернизировать, усилив ее педагогическую составляющую и сохранив выраженную научно-техническую направленность образования, поскольку современный учитель в условиях интенсивного развития наукоемких технологий должен обладать высоким уровнем знаний в определенной профессиональной сфере.

Главным аргументом оппонентов данной модели является отсутствие в ней конвергенции между абстрактными инженерными дисциплинами и реальной производственной практикой. Этого недостатка, с их точки зрения, лишена модель, которая основана на концепции «профессиональных полей», интегрирующих изучение теоретических дисциплин и их прикладных аспектов с практической деятельностью на конкретном рабочем месте. Базовой идеей данной модели является формирование и развитие трудовых компетенций через создание обучающей среды.

Сторонники междисциплинарного модульного подхода, в свою очередь, видят слабость описанной модели в том, что границы «профессиональных полей» постоянно меняются вследствие влияния четырех мегатенденций: глобализации, индивидуализации обучения, интеграции информационно-коммуникационных технологий с различными областями знания и интенсивного развития современной науки. В рамках модульного подхода предлагается заменить в учебных планах подготовки учителей труда

и технологии фиксированный перечень дисциплин по дополнительной специализации на несколько модулей, которые студенты смогут выбирать самостоятельно. Это позволит, не меняя образовательные программы в целом, сделать их более гибкими и инновационными, комбинировать большее количество профессиональных направлений и готовить специалистов, отвечающих самым современным требованиям.

Следует учитывать также, что переход на двухуровневую модель подготовки учителей в соответствии с болонскими рекомендациями приводит, в числе прочего, к перераспределению полномочий между университетским и неуниверситетским секторами высшего образования. Совет по науке в 2002 г. рекомендовал высшим профессиональным школам (Fachhochschule) осуществить разработку и внедрение двух уровней подготовки специалистов. В результате реализации данного проекта, полагают аналитики, выпускники учебных заведений неуниверситетского сектора при равной квалификации будут иметь преимущество перед выпускниками университетов при трудоустройстве в сфере образования. Это объясняется разнообразием, гибкостью и гораздо большей профессиональной направленностью программ подготовки учителей, предлагаемых высшими профессиональными школами [11]. Об этом же свидетельствуют пилотные проекты (земля Северный Рейн – Вестфалия), в рамках которых высшие профессиональные школы осуществляют своеобразный аутсорсинг педагогической составляющей университетских программ подготовки учителей.

*Опыт Австрии* в интересующем нас контексте поучителен тем, что в стране огромной популярностью пользуются ремесленные, торговые училища, средние коммерческие и профессиональные школы, колледжи, а более 80% учащихся средних школ, закончивших первую ступень среднего образования, отдают предпочтение образовательным учреждениям профессиональной направленности [5].

Следовательно, отличительной особенностью образовательной системы Австрии является наличие широкого спектра учебных заведений, обеспечивающих наряду с общеобразовательной также и профессиональную подготовку учащихся. Основными видами профессиональных учебных заведений средней ступени образования являются:

1. Профессионально-технические училища (Berufsbildende mittlere Schule), с девятого класса реализующие программы обучения длительностью 3–4 года (2-я ступень среднего образования) и дающие возможность

получить начальное профессиональное образование. Обучение завершается выпускным экзаменом, по результатам которого выпускникам присваивается соответствующая профессиональная квалификация, позволяющая приступить к полноценной профессиональной деятельности.

2. *Техникумы (Berufsbildende höhere Schule)*, обучение в которых осуществляется на базе 8-х классов в течение 5 лет и завершается получением диплома о среднем профессиональном образовании. Данный диплом дает право на поступление в высшие учебные заведения, а также открывает дорогу к профессиональной деятельности в сферах, регламентируемых государством (юриспруденция, медицина, ветеринария и т. п.).

Подобные учебные заведения предлагают разнообразные программы профессиональной подготовки, которые насчитывают более 250 специальностей в таких отраслях, как промышленное производство, сельское хозяйство, лесоводство, торговля, делопроизводство, художественные ремесла, туризм, сестринское дело, кулинария, растениеводство и мн. др.

Потребность экономики в высококвалифицированных кадрах и наличие широкой сети начальных и средних профессиональных учебных заведений обусловили высокие требования к подготовке учителей для данной ступени системы образования. Вследствие разнообразия профессиональных направлений, включенных в программы образовательных учреждений, подготовка учителей профобучения в Австрии отличается высокой степенью дифференциации. В целом можно выделить три основные квалификации педагогов, работающих в системе профессионального образования:

1. *Учитель общеобразовательных предметов.* Квалификация предполагает наличие университетского образования и диплома учителя. Для того чтобы приступить к самостоятельной работе в школе, выпускник также должен пройти годичную профессиональную стажировку в учебном заведении соответствующей ступени образования.

2. *Преподаватель теоретических основ профессии.* Претендент на должность преподавателя обязан иметь специальное университетское образование и четырехлетний стаж работы в соответствующей отрасли. В зависимости от специфики преподаваемых дисциплин (электротехника, электроника, машиностроение и т. д.) учителя данной категории проходят подготовку в технических и классических университетах. Для того чтобы иметь право преподавания в учебных заведениях профессионального образования, выпускники университетов проходят дополнительную подготовку

по педагогическим дисциплинам (часто в заочной форме), посещая специальные семинары при педагогических институтах.

3. *Учитель/мастер производственного обучения*. Квалификация предусматривает соответствующее профессиональное образование и наличие шестилетнего стажа практической деятельности на производстве. Учителей профобучения для средних школ и мастеров производственного обучения для профтехучилищ и техникумов готовят в основном профессионально-педагогические училища (Berufspädagogische Akademie), для поступления в которые необходимо иметь профессиональную квалификацию и опыт работы (от шести лет) либо обладать аттестатом о полном среднем образовании и двухлетним стажем практической деятельности в соответствующей хозяйственной отрасли. Подготовка учителей проходит в два этапа: вводные курсы без отрыва от производства при Учительском институте (Berufspädagogisches Institut), а затем обучение в профессионально-педагогическом училище. Продолжительность образовательных программ составляет три года, по завершении училища выпускникам присваивается квалификация учителя/мастера производственного обучения (для 1-й и 2-й ступеней среднего образования) [10].

Очевидно, что традиционно связь с практикой является краеугольным камнем в подготовке учителей профобучения в Австрии. Однако это обусловлено не только традициями, но и современными тенденциями в школьном и профессиональном образовании. В основе новых образовательных стандартов, которые разрабатываются в стране с 2005 г., лежит компетентностная модель, предполагающая формирование у учащихся в первую очередь специальных профессиональных компетенций, соответствующих их будущей практической деятельности [5].

Кроме этого, для восполнения определенного дефицита педагогической составляющей в подготовке учителей профобучения в Австрии используется система педагогических образовательных учреждений. Речь идет о педагогических институтах, которые существуют в каждом региональном субъекте и реализуют различные программы по подготовке учителей, в том числе заочные и дистанционные (особенно востребованные именно учителями профобучения), а также программы повышения квалификации. Не менее важную роль здесь играют и педагогические училища, также осуществляющие педагогическую подготовку учителей.

Учебные планы профессионально-педагогических училищ включают обязательные предметы (педагогика, методика преподавания, специальные

дисциплины), курсы по выбору, факультативы, школьную и производственную практики.

Распределение учебной нагрузки мы рассмотрим на примере учебного плана подготовки учителей домоводства. На изучение обязательных дисциплин отведено более 90% учебного плана. Общеобразовательные и педагогические предметы составляют примерно половину данного объема учебной нагрузки. К ним относятся политология, социология, культура речи и риторика, образовательное право, управление образованием, педагогика, педагогическая психология, теория обучения, методика преподавания, технологии обучения, технические средства обучения и др. Около 45% учебной нагрузки по обязательным предметам отведено для изучения дисциплин специализации: анатомии и физиологии, гигиены и санитарии, диетологии, химии пищевых продуктов, технологии приготовления пищи, организации общественного питания, экономики питания и кухонного хозяйства и других профессионально ориентированных дисциплин. При этом следует отметить, что в процессе изучения специальных предметов преобладают практические занятия, которые составляют более 60% учебной нагрузки данного блока дисциплин.

Таким образом, мы можем констатировать, что в основе практико-ориентированной подготовки учителя профобучения в Австрии лежит формирование технических компетенций как составной части его общепрофессиональных компетенций, позволяющих, в свою очередь, успешно выработать трудовые, прагматические компетенции у учащихся.

### **Библиографический список**

1. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище [Текст] / Ж. Делор; UNESCO. [Б. м.], 1996.
2. *Орехова Е. Я.* Образование во Франции: традиции и реформы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е. Я. Орехова. Тула, 2004.
3. *Орехова Е. Я.* Французская школа: история, теория и практика [Текст]: монография: в 2 ч. Ч. 2: Современное состояние и тенденции развития образования во Франции / Е. Я. Орехова. Тула, 2003.
4. *Berufsbildung in Europa: zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens* [Text]. Bremen, 2005.
5. *Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.* Berufsbildung in Österreich [Text]. Wien, 2007.

6. *Faroyx F.* Pour l'école. Commission de reflexion sur l'école [Text] / F. Faroyx, G. Chacornac // La Documentation française. 2005. № 1.
7. *Galland O.* Formes et transformations de l'entree dans la vt adulte [Text] / O. Galland // Sociologie du travail. 2005. № 1.
8. *Galland O.* Les valeurs des jeunes – Tendances en France depuis vingt ans [Text] / O. Galland, B. Roudot. Paris, 2003.
9. *Soren P. N.* Teacher and Trainer Training systems and quality [Text] / P. Nielsen Soren; European Training Foundation. [Б. м.], 2002.
10. *Teachers and trainers in vocational training* [Text] / CEDEFOP. Thessaloniki, 1999. Vol. 3.
11. *Terhart E.* Teacher Education in Germany [Text]: Current State and New Perspectives / E. Terhart // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments / B. Moon, L. Vlasceanu, L. C. Barrows (eds.). Bucharest, 2003.