

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

Յու.Լ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ, Ա.Ս. ԲՈՒԴԱՂՅԱՆ

*ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՈՎ ԴԵՊԻ ԵՎՐՈՊԱԿԱՆ
ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ՏԱՐԱԾՔ (ԵԲԿՏ)*

ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՌԿԱ
ՎԻՃԱԿԸ, ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐՆ ՈՒ
ՀԻՄՆԱԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ԵԲԿՏ-ՈՒՄ ԵՎ
ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԶԵԿՈՒՅՑ

Ե Ր Ե Վ Ա Ն 2007

Սույն զեկույցը ստեղծվել է Բաց Հասարակության Ինստիտուտի Աջակցության Հիմնադրամի Հայաստանյան Մասնաճյուղի ֆինանսական հովանավորությամբ՝ *Բարձրագույն կրթության աջակցման ծրագրի* շրջանակներում:

Հեղինակներն իրենց խորին երախտագիտությունն են հայտնում Հիմնադրամին՝ նախագծի ֆինանսավորման և իրականացման բոլոր փուլերում ցուցաբերած աջակցության համար:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

1. Ներածություն.....	11
1.1. Փաստաթղթի նախապատմությունը.....	11
1.2. Փաստաթղթի հիմնական նպատակներն ու խնդիրները.....	14
ա) Նպատակները.....	14
բ) Խնդիրները.....	15
1.3. Փաստաթղթի մշակման մեթոդաբանությունը.....	15
2. Դյուրընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների ընդունում.....	18
2.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր.....	18
2.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները.....	18
2.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ.....	22
2.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ.....	23
2.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ.....	24
ա) Որակավորումների ազգային հենքի ստեղծում.....	24
բ) Դիպլոմների եվրոպական նմուշի հավելվածի ներմուծում.....	26
գ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ.....	26
3. Ի սկզբանե երկու, իսկ այժմ արդեն երեք հիմնական աստիճանների վրա հիմնված համակարգի ընդունում.....	28
3.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր.....	28
3.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները.....	28
3.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ.....	31
3.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ.....	32
3.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ.....	34

ա) Բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգին անցման կառուցվածքային խնդիրներ	34
բ) Շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացմանը և եվրոպական չափանիշներին համապատասխանեցմանը միտված ծրագրային ռեֆորմ	35
գ) Առաջարկություններ՝ օրենքների փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	37
4. Կրեդիտների համակարգի հիմնում	39
4.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր	39
4.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները	39
ա) ECTS-ի կիրառման եվրոպական փորձը՝ մինչ Բոլոնիայի գործընթացը	39
բ) ECTS-ը Բոլոնիայի գործընթացում, կրեդիտների փոխանցման օրենսդրական ապահովումը և իրականացումը բուհական համակարգում	41
գ) ECTS-ի նոր չափայնություն՝ կրեդիտների կուտակում	42
դ) ECTS-ի գործնական իրականացումը	44
ե) ECTS-ի բարելավման գործիքները և մոտեցումները	46
զ) Ապագա մարտահրավերներ	47
4.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ	48
ա) ՀՀ բուհական համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման իրավական-մեթոդական հիմքը	48
բ) Կրեդիտային համակարգի ներդրման վիճակը ՀՀ բուհերում	50
4.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ	54
4.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ	55
ա) Առաջարկություններ՝ կրեդիտային անցմանն աջակցող գործողությունների/միջոցառումների վերաբերյալ	56
բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրության փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	57
5. Աջակցություն ուսանողների և գիտամանկավարժական ու վարչական կազմի շարժունությանը	59
5.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր	59
5.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները	60
ա) Ուսանողների և անձնակազմի շարժունությունը	61
բ) Փոխանակման շարժունության ծանաչումը	63
գ) Ազգային և արտասահմանյան որակավորումների ծանաչումը	64
դ) Ապագա մարտահրավերներ	66

5.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ -----	67
5.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ -----	69
5.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ -----	71
ա) Միջոցառումներ՝ ուղղված շարժունության խթանմանը	71
բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	74
6. Որակի ապահովման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խրախուսում	76
6.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր -----	76
6.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները -----	78
ա) Եվրոպական համագործակցությունը որակի ապահովման ասպարեզում. Եվրոպական և ազգային կառույցներ և ստանդարտներ	78
բ) Որակի ապահովման ներքին (բուհական) համակարգեր	88
գ) Փոխադարձ կապը որակի ապահովման ներքին և արտաքին գործընթացների միջև և դրանց հարաբերական արդյունավետությունը	94
դ) Որակի բարելավման սահմանափակումները և ապագա մարտահրավերները	95
6.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ -----	98
ա) Գործող օրենսդրական հենքը	98
բ) Որակի արտաքին ապահովման գործընթացները	100
գ) Որակի ներքին ապահովման գործընթացները	101
6.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ -----	104
6.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ -----	105
ա) Երաշխավորություններ՝ ռազմավարության վերաբերյալ	105
բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	108
7. Բարձրագույն կրթության եվրոպական չափանիշային խթանում	110
7.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր -----	110
7.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները -----	111

7.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ -----	116
7.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ -----	117
7.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ -----	118
ա) Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության վերաբերյալ	118
բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	120
8. Հարատև կրթություն (Life Long Learning)	122
8.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր -----	122
8.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները -----	124
8.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ -----	128
8.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ -----	129
8.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ -----	131
ա) Առաջարկություններ՝ հարատև կրթության ռազմավարության վերաբերյալ	131
բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ	133
9. Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները և ուսանողները որպես գլխավոր դերակատարներ և գործընկերներ Բոլոնիայի գործընթացում	136
9.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր -----	136
9.2. Իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ----	137
9.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ -----	141
9.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ -----	142
9.5. Առաջարկություններ՝ Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ ---	143

<i>ա) Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման նազնավարության վերաբերյալ</i>	143
<i>բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ</i>	144
10. Աջակցություն ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացմանը	146
10.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր	146
10.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները	148
10.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ	150
10.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ	152
10.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման նազնավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ	153
<i>ա) Առաջարկություններ՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթության գրավչության և մրցունակության բարձրացման ուղղությամբ՝ Բոլոնիայի գործընթացի նազնավարությանը համահունչ</i>	153
<i>բ) Երաշխավորություններ՝ օրենսդրության փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ</i>	156
11. Դոկտորական ծրագիրը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի և Եվրոպական հետազոտական տարածքի համախյուսման համատեքստում	159
11.1. Բեռլինից Լոնդոն. հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր	159
11.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները	164
<i>ա) Հետազոտական կրթությունը դոկտորական մակարդակի վրա, հիմնական միտումներ</i>	164
<i>բ) Բուհի դերը դոկտորական աստիճանի վերակառուցման գործընթացում</i>	166
<i>գ) Ընդհանուր եզրակացություններ և երաշխավորություններ</i>	167
11.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ	169
11.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ	170
11.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման նազնավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ	174
<i>ա) Ասպիրանտուրայի վերակառուցումը ստրուկտուրացված գիտակրթական ծրագրի</i>	174

բ) Ասպիրանտների թվաքանակի մեծացում, ասպիրանտուրայի պլանավորման և ընդունելության գործընթացների բարելավում՝ բարձրագույն կրթության, գիտության և իննովացիոն տնտեսության կադրային պահանջմունքներին համահունչ.....	177
գ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրության վերանայման և փոփոխությունների վերաբերյալ.....	178
Ընդհանուր եզրակացություն.....	181
I. Բերգենից Լոնդոն. առաջընթացը դեպի ԵԲԿՏ.....	181
1. Կառուցվածքային ռեֆորմ.....	181
1.1. Անցում եռաստիճան համակարգին.....	181
1.2. Որակավորումների ազգային հենքեր.....	181
1.3. Համատեղ ծրագրեր և աստիճաններ.....	182
2. Բոլոնիայի շարժունության և փոխձանաչման գործիքները.....	182
2.1. ECTS-ին համադրելի կրեդիտային համակարգեր.....	182
2.2. Դիպլոմի եվրոպական նմուշի հավելված.....	182
2.3. Շարժունություն.....	182
2.4. Փոխձանաչում.....	183
3. Որակի ապահովում/հավաստում.....	183
4. Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միախյուսում.....	184
5. Հարատև կրթություն.....	184
6. ԵԲԿՏ-ն գլոբալ համատեքստում.....	185
7. Իրավիճակի ընդհանուր գնահատական.....	185
II. Դեպի 2010-ը՝ Բոլոնիայի գործընթացի հետագա ընթացքն ու ապագան -----	186
Վերջաբան.....	187
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.....	188
Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր.....	188
Որակավորումների համակարգ և որակավորման աստիճաններ -----	190
Կրեդիտային համակարգ, ակադեմիական շարժունություն -----	191
Որակի ապահովում -----	191
Համատեղ ծրագրեր և աստիճաններ, ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացում -----	195
Հարատև կրթություն -----	195
Բուհերը և ուսանողները Բոլոնիայի գործընթացում -----	196
Դոկտորական ծրագրեր -----	196
Հավելվածներ.....	198

Հավելված 1. Բոլոնիայի գործընթացի տերմինարան (հասկացությունների բացատրական բառարան)-----	198
Հավելված 2. Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակավորումների հենքը -----	207
Հավելված 3. Որակավորումների ազգային հենքը մշակող խորհուրդը (օրինակ)-----	210
Հավելված 4. Կենսաբանության բնագավառում որակավորումների հենքի օրինակ (Վրաստան) -----	211
Մասնագիտության պրոֆիլը (առարկայական բնագավառի ներածություն).....	211
Որակավորման աստիճանները.....	211
Կրթական արդյունքներ.....	212
1. 5-րդ մակարդակ՝ Ազգային մասնագիտական դիպլոմ.....	212
2. 6-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության առաջին փուլ - Բակալավրի որակավորման աստիճան.....	212
3. 7-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության երկրորդ փուլ - Մագիստրոսի որակավորման աստիճան.....	213
4. 8-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության երրորդ փուլ - Դոկտորի որակավորման աստիճան.....	214
Հավելված 5. Որակի ապահովման ստանդարտներ և ուղենիշներ ԵԲԿՏ-ում ----	215
1. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բուհերում որակի ներքին ապահովման համար.....	215
2. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման համար.....	216
3. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար.....	217

1. Ներածություն

1.1. Փաստաթղթի նախապատմությունը

2005թ. մայիսի 19-ին ՀՀ կրթության և գիտության նախարարը ստորագրեց Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների Բերգենի Կոմյունիկեն, և այսպիսով Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի գործընթացին, ստանձնելով պատասխանատվություն՝ մինչև 2010թ. ավարտել Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական սկզբունքների իրականացումն ըստ գործողությունների առանձին ուղղությունների և մասը դառնալ կազմավորվող Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի (ԵԲԿՏ):

Եվրաինտեգրացումը կրթության և հատկապես բարձրագույն կրթության ասպարեզում հիրավի պատմական մարտահրավեր է Եվրաինտեգրացման ուղին բռնած Հայաստանի համար: Մասնակցությունը Բոլոնիայի գործընթացին, առաջին հերթին, եզակի հնարավորություն է՝ վերակառուցելու և արդիականացնելու երկրի բարձրագույն կրթության համակարգը որակի եվրոպական չափանիշներին համահունչ, ներդաշնակ և համադրելի դարձնելու այն Եվրոպական համակարգերին: Մյուս կողմից, Բոլոնիայի սկզբունքներով ուղղորդվող բարձրագույն կրթական ռեֆորմը կոչված է օգնելու ՀՀ բուհերին՝ հարմարվելու և հարմարունակ դառնալու ձևավորվող գիտահենք տնտեսության և գլոբալ աշխատաշուկայի փոփոխվող կարիքներին, բարձրացնելով իրենց մրցունակությունը, արտաքին գրավչությունը և շրջանավարտների ծառայունակությունը, ընդլայնելու բուհերի սոցիալական առաքելությունը և մասնակցությունը ժողովրդա-վարական ժամանակակից հասարակության և իննովացիոն տնտեսության կառուցման գործընթացներին:

Ինտեգրացումը ԵԲԿՏ-ին նաև դժվարին պատասխանատվություն է, քանի որ այն ենթադրում է իրականացնել խորքային փոփոխություններ մեր բարձրագույն կրթական համակարգում՝ համապատասխանեցնելու համար այն Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին: Սա նշանակում է՝ ներմուծել համընթեռնելի և համեմատելի որակավորումների եռաստիճան համակարգ, կատարել անցում ուսուցման կազմակերպման կրեդիտային եղանակին՝ միաժամանակ նախաձեռնելով արմա-

տական ծրագրային վերափոխումներ և խթանելով ուսանողների և դասախոսների անարգել ակադեմիական շարժունությունը, արմատավորել որակի գնահատման և ապահովման եվրոպական չափանիշներ, նպաստելով ազգային համակարգի և ԵԲԿՏ¹ արտաքին գրավչության բարձրացմանը, նախադրյալներ ստեղծել հարատև կրթության համակարգի ձևավորման, ընթացող ռեֆորմներում՝ ուսանողության դերի և ազդեցության բարձրացման, բուհերում կրթական և գիտական գործընթացների միահյուսման համար: Փոխկապակցված այս համակարգային փոփոխությունները նախապայմաններ են ԵԲԿՏ-ին Հայաստանի լիարժեք մասնակցության համար:

Համառոտ անդրադառնանք Բոլոնիայի գործընթացի նախապատմությանը Հայաստանում: Միջազգայնացման միտումները մեր բարձրագույն կրթության համակարգում ի հայտ են եկել Բոլոնիայի գործընթացի պաշտոնական մեկնարկից (1999թ., հունիս) շատ ավելի շուտ՝ անկախ պետականության վերահաստատման առաջին օրերից: Բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգը (բակալավրատ, մագիստրատուրա) մեզ մոտ առաջին անգամ ներմուծվել է Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանում՝ դեռևս 1992-ին Երևանի պոլիտեխնիկական ինստիտուտի վերակազմակերպման ծրագրի (<ՊՃՀ գլխավոր պլանի) շրջանակներում: Երկաստիճան մոդելը հետագայում ներդրվել է նաև ՀՀ այլ պետական բուհերում (ԵՊՀ, ԵԳԱ): Քիչ ավելի ուշ (1994թ.) ՀՊՃՀ-ում է սկիզբ առել նաև Բոլոնիայի գործընթացի երրորդ “դոկտորական” աստիճանի նախատիպը՝ հետազոտողի ծրագիրը նույնանուն որակավորման աստիճանի շնորհումով: Բարձրագույն կրթության երկաստիճան կառուցվածքը և բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի որակավորման աստիճանները օրենսդրորեն ամրագրվել են ՀՀ Կրթության մասին օրենքում (1999թ., մայիս): Ուշագրավ է, որ Բոլոնիայի գործընթացի անկյունաքարերից մեկը հանդիսացող բարձրագույն կրթության երկաստիճան (այժմ՝ եռաստիճան) համակարգի պաշտոնական գենեզիսը Հայաստանում ժամանակագրորեն նախորդել է Բոլոնիայի Դեկլարացիայի հռչակմանը: Նշված օրենքն առաջին անգամ որպես պետական քաղաքականության սկզբունք ամրագրեց միջազգային կրթական համակարգում ինտեգրվելու Հայաստանի մտադրությունը (հոդված 5.4): Այս դրույթը հետագա օրենսդրական զարգացում գտավ «ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթության մասին» օրենքում

¹ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք

(2004թ., դեկտեմբեր), որում արտացոլում գտան որակավորման աստիճանների համեմատելիության, բուհական ինքնավարության և ակադեմիական ազատության, ուսանողների միջազգային շարժունության Բոլոնիայի սկզբունքները, նախադրյալներ ստեղծվեցին եվրոպական կրեդիտային համակարգի (ECTS) և ուսուցման որակի գնահատման եվրոպական չափանիշների ներդրման համար: Այնուամենայնիվ, երկու օրենքն էլ իրականում մշակված են ՌԴ համապատասխան օրենսդրական նախատիպերի հիման վրա և Բոլոնիայի գործընթացի նորագույն պահանջներից բխող փոփոխությունների, լրացումների և եվրոպական կրթական օրենսդրության հետ համապատասխանեցման կարիք ունեն:

Կրթության ասպարեզում ՀՀ առաջին պաշտոնական ծրագրային փաստաթուղթը «*Կրթության զարգացման 2001-2005թթ. պետական ծրագիր*» է, որն Ազգային ժողովն ընդունել է 2001-ին: Սակայն ծրագիրը, որի միայն մասնավոր դրույթներն են հետագայում իրականացվել, չէր նախատեսում Բոլոնիայի սկզբունքների իրականացման կոնկրետ գործողություններ և տեսանելի ներգործություն չունեցավ Հայաստանում Բոլոնիայի գործընթացի զարգացման առումով: Այս բացը որոշակի առումով կոչված էր լրացնելու «*Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ՀՀ ռազմավարություն*» փաստաթուղթը, որը ստեղծվել էր Համաշխարհային Բանկի աջակցությամբ և ընդունվել ՀՀ կառավարության կողմից 2003թ. նոյեմբերին: Այստեղ մանրամասնորեն վերլուծված է իրավիճակը Հայաստանի բարձրագույն կրթության ասպարեզում՝ Բոլոնիայի գործողությունների 6 մեկնարկային ուղղությունների գծով, հիմնավորված է Բոլոնիայի գործընթացին Հայաստանի միանալու նպատակահարմարությունը, և նշված են Բոլոնիայի ռեֆորմների ռազմավարական հիմնահարցերը: Ցավոք, պաշտոնական փաստաթղթում տեղ չի գտել առանձին ուղղություններով առաջարկվող ռեֆորմների ռազմավարությունը, թեև փաստաթղթի նախագիծը պարունակում էր այն: Ավելին, փաստաթուղթը իր եվրաինտեգրացման մասով զգալիորեն հնացել է և հարցերի ընդգրկումով չի համապատասխանում Բոլոնիայի գործընթացի եվրոպական վերջին զարգացումներին, քանի որ Բոլոնիայի գործողությունների ուղղությունների (խնդիրների) ցանկը զգալիորեն ընդլայնվել է, հասնելով 10-ի: Բոլոնիայի ռեֆորմների Հայաստանյան ռազմավարության որոշակի հայեցակարգ է ներկայացված նաև ՄԱԿ-ի զարգացման ծրագրի աջակցությամբ մշակված մի այլ

ծրագրային փաստաթղթում², որի մի շարք դրույթներ հետագայում իրականացվել են: Բոլոնիայի գործընթացի առկա զարգացումները Հայաստանում այսօր ուղղորդվում են ՀՀ կառավարության արձանագրային որոշումով հաստատված ժամանակացույցով³, որը պարունակում է կոնկրետ հանձնարարականներ Բոլոնիայի սկզբունքների իրականացման ուղղությամբ:

Բարձրագույն կրթության ասպարեզում իրավիճակի ընդհանուր ուսումնասիրությունը, մասնավորապես, Բոլոնիայի գործընթացի վերաբերյալ ներկայացված Հայաստանի ազգային 2 զեկույցների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ համակարգը դեռ լիովին պատրաստ չէ այն արմատական կառուցվածքային, ծրագրային, կազմակերպական փոփոխությունների իրականացմանը, որոնք անհրաժեշտ են Բոլոնիայի սկզբունքների արդյունավետ և լիարժեք իրականացման համար: Բոլոնիայի գործընթացում ներգրավվող բուհերը կարիք ունեն էական տեղեկատվական և մեթոդական աջակցության: Մյուս կողմից, Բոլոնիայի սկզբունքների իրականացումը պահանջում է որոշակի օրենսդրական փոփոխություններ և լրացումներ, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ընդունված ռազմավարության լրամշակում և նորացում, ելնելով Բոլոնիայի գործընթացի նոր մարտահրավերներից և գերակայություններից: Հենց այս նպատակներին էլ ուղղված է ներկա փաստաթուղթը:

1.2. Փաստաթղթի հիմնական նպատակներն ու խնդիրները

ա) Նպատակները

- 1) Գնահատել ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության առկա վիճակը Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում:
- 2) Մշակել երաշխավորություններ ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթության համակարգի բարեփոխումների նորացված ռազմավարության և օրենսդրական

² Յու. Լ. Սարգսյան, «Մասնագիտական կրթության համակարգի վերակազմակերպումը՝ որպես տնտեսության իննովացիոն զարգացման հիմնական շարժիչ ուժ»: Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բարեփոխումների հայեցակարգ (ծրագիր): UNDP ARM/02/008 նախագիծ, 31էջ

³ ՀՀ կառավարության թիվ 43-Ն որոշումը «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (ընդունված 02.11.2006թ.)

աջակցության վերաբերյալ՝ Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական սկզբունքներին և խնդիրներին համահունչ:

բ) Խնդիրները

- 1) Իրականացնել Բոլոնիայի գործընթացի ասպարեզում իրավիճակի համադրական վերլուծություն Հայաստանում և Բոլոնիայի անդամ այլ երկրներում ըստ Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական ուղղությունների:
- 2) Գնահատել Հայաստանում բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության համակարգի բարեփոխումների առկա ռազմավարության և գործող կրթական օրենսդրության համապատասխանությունը Բոլոնիայի գործընթացի ներկա պահանջներին և բացահայտել անհրաժեշտ փոփոխությունների կարիքները:
- 3) Ապահովել տեղեկատվական-մեթոդական աջակցություն ՀՀ բուհերին՝ Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրականացման համար:
- 4) Ներկայացնել հայեցակարգային դրույթներ և առաջարկություններ ՀՀ բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարության և ՀՀ կրթական օրենսդրության Բոլոնիայի գործընթացի արդի պահանջներից բխող փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ:

1.3. Փաստաթղթի մշակման մեթոդաբանությունը

Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակի և առաջընթացի համեմատական վերլուծությունը ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում իրականացվում է ըստ Բոլոնիայի գործողությունների 10 ուղղությունների (խնդիրների), որոնցից յուրաքանչյուրին համապատասխանում է Բոլոնիայի ռեֆորմների որոշակի բնագավառ՝

1. Դյուրընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների (որակավորումների) ընդունում,
2. Ի սկզբանե 2, իսկ այժմ արդեն 3 հիմնական աստիճանների վրա հիմնված համակարգի ընդունում,

3. Կրեդիտների համակարգի հիմնում,
4. Աջակցություն ուսանողների և գիտամանկավարժական ու վարչական կազմի շարժունությանը,
5. Որակի ապահովման ասպարեզում Եվրոպական համագործակցության խրախուսում,
6. Բարձրագույն կրթության Եվրոպական չափանյության խթանում,
7. Հարատև կրթություն (Life Long Learning),
8. Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ և ուսանողներ,
9. Աջակցություն Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի գրավչությանը,
10. Դոկտորական ծրագիրը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի և Եվրոպական հետազոտական տարածքի միահյուսման համատեքստում:

Յուրաքանչյուր ուղղության համար ներկա ուսումնասիրությունը նախատեսում է հետևյալ փուլերի իրականացումը.

- 1) Իրավիճակի և առաջընթացի համեմատական վերլուծություն, հիմնական իրադարձությունների, փոփոխությունների և միտումների ներկայացում,
- 2) Բոլոնիայի գործընթացին խոչընդոտող գործոնների, օրենսդրական, կազմակերպական, ռեսուրսային հիմնախնդիրների, ինչպես նաև զարգացման չօգտագործված հնարավորությունների և մարտահրավերների բացահայտում և գնահատում,
- 3) Երաշխավորությունների և հայեցակարգային դրույթների մշակում գործող ռազմավարական և օրենսդրական փաստաթղթերում՝ Բոլոնիայի տվյալ ուղղության առաջընթացի համար անհրաժեշտ փոփոխություններ և լրացումներ կատարելու համար:

Վերլուծության ընթացքում հեղինակներն ուսումնասիրել են՝

- Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական փաստաթղթերը,
- Բոլոնիայի անդամ երկրների ազգային զեկույցները Բոլոնիայի գործընթացի առաջընթացի վերաբերյալ,

- Բոլոնիայի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության օրենքներն ու դրանց՝ Բոլոնիայի գործընթացին առնչվող փոփոխությունները,
- Բոլոնիայի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերի առկա ռազմավարական փաստաթղթերը,
- Բոլոնիայի գործընթացի մասնակից կազմակերպությունների (EU, EC, EUA, EURASHE, UNESCO-CEPES, ENQA և այլն) առնչվող հրատարակությունները,
- Բոլոնիայի գործընթացին առնչվող այլ նյութեր (տե՛ս գրականության ցանկը):

2. Դյուրընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների ընդունում

2.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

- ❖ Բոլոնիայի գործողությունների դիտարկվող ուղղության նախնական ձևակերպումը. *“Դյուրընթեռնելի և համադրելի աստիճանների համակարգի ընդունում, նաև Դիպլոմի հավելվածի իրականացման միջոցով՝ Եվրոպայի քաղաքացիների ծառայունակությանը և Եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգի միջազգային մրցունակությանը նպաստելու համար”*⁴:
- ❖ Այս ուղղությամբ վերջին զարգացումների համար մեկնակետ է հանդիսանում Բեռլինի Կոմյունիկեի համապատասխան ուղղորդիչ դրույթը. *“Նախարարները քաջալերում են անդամ երկրներին՝ բարձրագույն կրթության իրենց համակարգերի համար մշակելու համադրելի և համեմատելի որակավորումների հենքեր, որոնք պետք է ձգտեն նկարագրել որակավորումները՝ ուսումնական բեռնվածության, մակարդակի, կրթական արդյունքների, կարողությունների և պրոֆիլի տերմիններով: Նրանք նախաձեռնում են մշակել նաև որակավորումների համապարփակ հենք՝ Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի համար”*⁵:

Որակավորումների ձևավորվող Եվրոպական համակարգը սերտորեն կապված է Բոլոնիայի գործընթացի գրեթե բոլոր ուղղությունների հետ (համադրելիություն, բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգ, շարժունություն և որակավորումների փոխձանաչում, կրեդիտների ներմուծում, որակի ապահովում, հարատև կրթություն և ծառայունակություն, Եվրոպական չափայնություն) և դրանց իրականացման նախապայմաններից մեկն է:

2.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

- ❖ Տարբեր Եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության որակավորումների միջև համատեղելիության և համեմատելիության հաստատումը ենթադրում է համա-

⁴ The Bologna Declaration of 19 June 1999. Main documents of the Bologna Process, p. 42

⁵ Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

պատասխան մեխանիզմների ներմուծում: Նշված մեխանիզմի ընդհանուր գաղափարն առաջին անգամ որպես հայեցակարգային երաշխավորություն ներկայացվեց Բեռլինի Կոմյունիկեում, այնուհետև իր իրականացումը գտավ ԵԲԿՏ որակավորումների հենքի նախագծում, որը քննարկվեց և հավանություն ստացավ Բերգենի նախարարական գագաթաժողովում (2005թ.). *“Մենք ընդունում ենք համընդհանուր հենք ԵԲԿՏ որակավորումների համար, որը բաղկացած է երեք աստիճանից (ներառելով նաև միջանկյալ որակավորումների հնարավորությունը ազգային համատեքստերի շրջանակներում), յուրաքանչյուր աստիճանի համար ընդհանուր բնութագրիչներ՝ հիմնված ուսումնառության արդյունքների և կարողությունների⁶ վրա, և կրեդիտային միջակայքեր առաջին և երկրորդ աստիճանների համար: Մենք պարտավորություն ենք ստանձնում մինչև 2010թ.-ը մշակել ԵԲԿՏ համընդհանուր հենքի հետ համադրելի որակավորումների ազգային հենքեր և ձեռնարկել աշխատանքներն այս ուղղությամբ 2007-ից սկսած: Մենք խնդրում ենք Աշխատանքային խմբին զեկուցել ԵԲԿՏ համընդհանուր հենքի իրականացման և հետագա զարգացման վերաբերյալ”⁷:* Այսպիսով, Բերգենյան գագաթաժողովն առաջարկեց որակավորումների համընդհանուր եվրոպական հենք՝ իր հիմնական բնութագրիչներով (տե՛ս **հավելված 2**):

- ❖ 2005թ. հուլիսին Բերգենի գագաթաժողովից հետո քննարկման ներկայացվեց նաև Եվրոպական Հանձնաժողովի նոր աշխատանքային փաստաթուղթը՝ *“Դեպի որակավորումների եվրոպական հենք՝ հարատև կրթության համար”*⁸: Հարկ է նշել, որ փաստաթղթի նախնական տարբերակն ավելի ընդգրկուն է և ներառում է Բոլոնիայի գործընթացի համալիր պահանջները:
- ❖ Համաձայն որակավորումների հենքերի գծով Բոլոնիայի Աշխատանքային խմբի 2005թ. մայիսին Բերգենի գագաթաժողովին ներկայացված զեկույցի՝⁹ առաջարկվում են ազգային համակարգերի՝ ԵԲԿՏ որակավորումների համընդհանուր հենքի հետ համատեղելիության գնահատման չափանիշներ: Առաջարկվում են նաև մի

⁶ Գիտելիքի, իմացության, ծիրքերի և ունակությունների դիմամիկ համակցություն, որի ձևավորումը կրթական ծրագրի հիմնական խնդիրն է: Դրանք կարող են լինել առարկայական (որոշակի ոլորտում կամ ուսման բնագավառի համար առանձնահատուկ) կամ ընդհանուր (ընդհանուր ցանկացած կրթական ծրագրի համար)

⁷ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May, 2005. 6p.

⁸ Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. Commission of the European Communities. Brussels, 8.7.2005 / SEC(2005) 957. 48p.

⁹ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark. February 2005. 200p.

շարք ընթացակարգեր՝ Բոլոնիայի անդամ պետությունների կողմից որակավորումների ազգային հենքերի ինքնահավաստագրումն անցկացնելու համար, ընդ որում, առաջարկվում է, որ ինքնահավաստագրումն իրականացվի մինչև 2010թ., այսինքն մինչև ԵԲԿՏ-ի պայմանավորված մեկնարկային տարեթիվը:

❖ Առաջարկվում են որակավորումների ազգային հենքերի՝ ԵԲԿՏ համընդհանուր հենքի հետ համատեղելիության գնահատման հետևյալ չափանիշները.

- Բարձրագույն կրթության որակավորումների հենքը և դրա զարգացման համար պատասխանատու մարմինը (մարմինները) հիմնվում են (նշանակվում են) Կրթության նախարարի կողմից:
- Գոյություն ունի ակնհայտ և պարզ կապ որակավորումների ազգային համակարգերի և Եվրոպական համակարգի համապատասխան աստիճանների բնութագրիչների միջև:
- Ազգային հենքը և նրա առանձին աստիճանների որակավորումների պահանջներն անմիջականորեն հիմնվում են կրթական արդյունքների վրա և կապված են կրեդիտների թվի հետ ECTS-ում¹⁰ կամ ECTS-ի հետ համատեղելի համակարգերում:
- Ազգային հենքում որակավորումների ընդգրկման գործընթացները թափանցիկ են:
- Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային համակարգը ելնում է որակավորումների ազգային հենքից, չի հակասում Բեռլինի Կոմյունիկեին և Բոլոնիայի գործընթացի վերաբերյալ հաջորդող նախարարական գագաթաժողովների Կոմյունիկեներին:
- Որակավորումների ազգային հենքը, նրա համարժեքությունն ու հավասարեցումը Եվրոպականին հիշատակվում է բոլոր որակավորումների Դիպլոմների հավելվածներում:
- Ազգային տարբեր մարմինների պատասխանատվություններն (իրավասությունը) ազգային համակարգի վերաբերյալ պետք է հստակորեն որոշված, տարանջատված և հրապարակված լինեն:

¹⁰ ECTS – Կրեդիտների փոխանցման և կուտակման Եվրոպական համակարգ

- ❖ Առաջարկվում է, որ յուրաքանչյուր երկիր հավաստագրի իր սեփական համակարգի համատեղելիությունը ԵԲԿՏ համընդհանուր համակարգի հետ և հրապարակի ինքնահավաստագրման մանրամասները: Առաջարկվում են հետևյալ պահանջները համատեղելիության ինքնահավաստագրման համար.
 - Լիազորված ազգային մարմինը/մարմինները ինքնահավաստագրում են ազգային համակարգի համատեղելիությունը Եվրոպականի հետ,
 - Ինքնահավաստագրման գործընթացը ներառում է տվյալ երկրի որակի ապահովման մարմինների պաշտոնապես հաստատված համաձայնագիրը,
 - Ինքնահավաստագրման գործընթացում ներգրավվում են միջազգային փորձագետներ,
 - Ինքնահավաստագրումը և դրան օժանդակող փաստարկները հրապարակվում են և առանձին-առանձին արտահայտում հաստատված չափանիշներից յուրաքանչյուրի բավարարումը,
 - ENIC և NARIC ցանցերը հրապարակում են այն երկրների ցանկը, որոնք արդեն իրականացնում են ինքնահավաստագրման գործընթաց,
 - Ինքնահավաստագրման փաստը հիշատակվում է Դիպլոմի հավելվածում՝ նշելով կապը որակավորումների ազգային և Եվրոպական համակարգերի միջև:
- ❖ Դյուրընթեռնելի և համեմատելի որակավորումների համակարգը ճանաչվել է որպես Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի կառուցման կարևոր մեխանիզմ (շինարարական բլոկ): Համապատասխանաբար առաջարկվում է, որ Բոլոնիայի ստորագրյալ բոլոր պետություններն ինքնահավաստագրման գործընթացն ավարտեն մինչև 2010թ.: Կարևոր է, որ ազգային համակարգերը զարգանան և վերանայվեն՝ ազգային համակարգերում ընդգրկված որակավորումների և Եվրոպական համակարգի աստիճաններին նրանց համադրելիության վերաբերյալ ճշգրիտ և մանրամասն տեղեկատվության ապահովմամբ: Բոլոր որակավորումները պետք է լինեն որակի ապահովման համապատասխան համակարգերի խնդրո առարկան: Առաջարկվում է որակավորումների համակարգերի նկարագրման ընդհանուր լեզվի և մոտեցման կիրառումը, ինչը կնպաստի շարժունությանը, թափանցիկությանը և փոխճանաչմանը:

- ❖ Առայժմ միայն 7 եվրոպական երկրներ ունեն որակավորումների ազգային հենքեր, որոնք ամբողջությամբ հիմնված են կրթական արդյունքների և կարողությունների բնութագրիչների վրա՝ Միացյալ Թագավորությունը - 4 հենք (Անգլիա, Ուելս, Շոտլանդիա, Հյուսիսային Իռլանդիա), Իռլանդիան, Դանիան և Հունգարիան։ Վերջին ուսումնասիրությունները¹¹ ցույց են տալիս, որ շատ երկրներ ընդունել են համապատասխան օրենսդրություն, բայց դեռ չեն սկսել դրա իրականացումը, իսկ շատ բուհեր պարզապես անտեղյակ են նման հենքերի գոյության մասին։ Այսպիսով, որակավորումների ազգային հենքերը առայժմ ավելի շատ թիրախ են բարձրագույն կրթական համակարգերի համար, քան որակավորումների թափանցիկության գործիք։

2.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ 2004թ. դեկտեմբերի 14-ին ՀՀ Ազգային ժողովը վավերացրել է Լիսաբոնի փոխձանաչման Դեկլարացիան։
- ❖ 2005թ. մայիսին ՀՀ կառավարության որոշումով ստեղծվել է արտասահմանյան որակավորումների և դիպլոմների փոխձանաչման ազգային ինֆորմացիոն կենտրոնը, որի միջոցով ապահովվում է Հայաստանի մասնակցությունը ENIC և NARIC եվրոպական ցանցերին։
- ❖ Եվրոպական նախատիպերի հիման վրա մշակվել է Դիպլոմի հավելվածի¹² հայկական տարբերակը, որը գտնվում է քննարկումների փուլում։ Համաձայն կառավարության կողմից հաստատված ժամանակացույցի՝ Դիպլոմի հավելվածը պաշտոնապես կներդրվի և կհանձնվի ուսանողներին՝ սկսած 2007թ.-ից։
- ❖ ԿԳ նախարարի հրամանով գործում է որակավորումների ԵԲԿՏ-ի հենքին համադրելի որակավորումների ազգային հենքը մշակող աշխատանքային խումբ։ Համաձայն կառավարության հաստատած ժամանակացույցի՝¹³ որակավորում-

¹¹ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. page 68.

¹² Մինչև այժմ գործածության մեջ է «Դիպլոմի ներդիր» հասկացությունը (ԲՀՄԿ օրենք, հոդված 10)

¹³ ՀՀ կառավարության թիվ 43-Ն որոշումը «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (ընդունված 02.11.2006թ.)

ների ազգային հենքը նախատեսվում է ներմուծել մինչև 2009թ.: Մինչ այդ նախագիծը լայնորեն քննարկվելու է բոլոր շահեկիցների հետ: Նախագծի շրջանակներում նախատեսվում է ստեղծել որակավորումների բնութագրիչներ յուրաքանչյուր աստիճանի համար՝ որակավորումների եվրոպական հենքին համապատասխան:

2.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Հայաստանում դեռևս չի սկսվել Բոլոնիայի գործընթացի (Բեռլինի Կոմյունիկեի) պահանջներին համապատասխան որակավորումների ազգային հենքի մշակումը: Ավելին, այդ հասկացությունը դեռևս չի սահմանվել և ամրագրվել ՀՀ կրթական օրենսդրությունում: Հայաստանյան բուհերում բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի նոր կրթական ծրագրերը և համապատասխան նոր որակավորումները սկիզբ են առել ինքնուրույն և չկոորդինացված՝ միասնական համակարգային պահանջների բացակայության պայմաններում:
- ❖ Ավելի ուշ ստեղծված պետական կրթական չափորոշիչները (ընդհանուր և մասնագիտական) չեն պարունակում որակավորումների հստակ բնութագրիչներ և չեն կարող բավարար հիմք ծառայել ազգային որակավորումների և դիպլոմների ներքին (միջբուհական) և արտաքին (միջպետական) համադրելիության ու ճանաչման համար:
- ❖ Բոլոնիայի պահանջներից բխող նոր որակավորումները ներմուծվել են՝ առանց դիպլոմի եվրոպական նմուշի հավելվածի ներդրման, ինչը նույնպես խոչընդոտում է բարձրագույն կրթության Հայաստանյան որակավորումների և դիպլոմների համեմատելիությանը և ճանաչմանը Եվրոպական տարածքում:
- ❖ Այսպիսով, Հայաստանում դեռևս չի ձևավորվել փոխկապակցություն Բոլոնիայի և Կոպենհագենի¹⁴ գործընթացների միջև, ավելի ճիշտ՝ վերջինս, փաստորեն, դեռ չի սկսվել:

¹⁴ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark. February 2005. 200p.

- ❖ Որակավորումների ազգային հենքի ձևավորման և զարգացման գործընթացը Հայաստանում որոշակի օրենսդրական աջակցության կարիք ունի: Խոսքը վերաբերում է գործող օրենքներում համապատասխան տերմինների և հասկացությունների ներմուծմանը, համապատասխան մարմինների լիազորությունների սահմանմանը, ազգային որակավորումների՝ ԵԲԿՏ որակավորումների հենքին համադրելիության պայմանների ամրագրմանը:

2.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Որակավորումների ազգային հենքի ստեղծում

- ❖ Համաձայն Բերգենի գազաթափողվում հավանության արժանացած փաստաթղթի՝¹⁵ որակավորումների ազգային հենքի ձևավորման համար Կրթության և գիտության նախարարությունն իր կառուցվածքում հնարավորին չափ արագ պետք է ստեղծի իրավասու մարմին՝ որակավորումների խորհուրդ կամ հանձնաժողով: Երաշխավորվում է, որ բոլոր շահագրգռված կողմերը (նախարարությունները, բուհերը և դրանց անձնակազմը, գործատուները, ուսանողները և այլն) ներկայացված լինեն այդ մարմնում: Վերջինս, իր հերթին, կհիմնի ճյուղային հանձնաժողովներ: Ընդ որում, հենքի ձևավորման ընթացքում Խորհուրդը և նրա ճյուղային հանձնաժողովները պետք է ստանան համապատասխան խորհրդատվական օգնություն եվրոպական փորձագետներից: **Հավելված 3**-ում բերված են որակավորումների ազգային հենքը մշակող պատասխանատու մարմնի՝ երաշխավորվող կառուցվածքը և հնարավոր ճյուղային հանձնաժողովները, իսկ **հավելված 4**-ում՝ որակավորումների հենքի օրինակ՝ ճյուղերից մեկի (կենսաբանություն) համար՝ կազմված վրաց մասնագետների կողմից¹⁶:

¹⁵ Նույնը

¹⁶ Main Directions and Action Plan for Implementing the Bologna Process in Georgia Until 2010. Tbilisi, 2005. 51p.

- ❖ Որակավորումների ազգային հենքի ստեղծման առաջին քայլը նրա առաքելության (հիմնական նպատակների ու խնդիրների) սահմանումն է: Այն կարող է ձևակերպվել որպես՝
 - երկրում գոյություն ունեցող որակավորումների (աստիճանների, դիպլոմների) փոխկապակցվածության նկարագրություն,
 - հասարակության լայն խավերի (դիմորդներ, ուսանողներ, գործատուներ) համար դյուրընկալելի և թափանցիկ որակավորումների ապահովում,
 - աջակցություն բուհերին նոր կրթական ծրագրերի պլանավորման և ներդրման գործընթացում,
 - աջակցություն որակի ապահովմանը,
 - ազգային որակավորումների համատեղելիության և համադրելիության ապահովում միջազգային և ԵԲԿՏ մակարդակներում:
- ❖ Որակավորումների ազգային հենքի համադրելիությանը հասնելու և թափանցիկությունն ապահովելու համար անհրաժեշտ է ապահովել որակավորումների հստակ նկարագրություն, օգտագործելով հետևյալ հասկացությունները՝
 - Բարձրագույն կրթության աստիճաններ և համապատասխան ակադեմիական որակավորումներ (որակավորման աստիճաններ),
 - Ուսանողի՝ կրեդիտներով արտահայտված ուսումնական բեռնվածություն,
 - Մակարդակների տարբերակում՝ բարձրագույն կրթության առաջին աստիճանի շրջանակներում,
 - Կրթական արդյունքներ՝ անհրաժեշտ կարողությունների նկարագրությամբ:
- ❖ Որակավորումների հենքը նպատակահարմար է մշակել հարատև կրթության ռազմավարությանը համահունչ: Ճիշտ կլիներ ստեղծել *“որակավորումների համապարփակ ազգային հենք”* երկրի ամբողջ մասնագիտական կրթության համակարգի համար, ինչը համահունչ կլիներ հարատև կրթության համար մշակվող որակավորումների եվրոպական հենքի հայեցակարգին: Կարևոր է որոշել *կարճացված տևողությամբ* կրթական աստիճանների տեղը որակավորումների ազգային հենքում և դրանց կապը բարձրագույն կրթության առաջին աստիճանի՝ բակալավրի որակավորման հետ:

- ❖ Համաձայն Բոլոնիայի պահանջների¹⁷ որակավորումների ազգային հենքի՝ որակավորումների եվրոպական հենքին համադրելիության ստուգման համար ՀՀ իրավասու մարմինը պետք է իրականացնի որակավորումների ազգային հենքի ինքնահավաստագրման գործընթաց:

բ) Դիպլոմների եվրոպական նմուշի հավելվածի ներմուծում

- ❖ Բոլոր որակավորումների համար դիպլոմների եվրոպական նմուշի հավելվածի մշակումն ու ներդրումը անհրաժեշտ պայման է ԵԲԿՏ տարածքում ազգային որակավորումների համադրելիությունն ապահովելու համար և ուղղակիորեն բխում է Բոլոնիայի դեկլարացիայից: Նպատակահարմար է տարբեր որակավորումների դիպլոմների հավելվածների մշակման աշխատանքներն իրականացնել որակավորումների ազգային հենքի ձևավորման ծրագրին զուգընթաց:
- ❖ Դիպլոմի հավելվածում անհրաժեշտ է նշել տվյալ որակավորման համարժեքությունը եվրոպական համապատասխան որակավորմանը՝ որակավորումների ազգային հենքի ինքնահավաստագրման հիման վրա:

գ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

- ❖ ՀՀ կրթության և բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության (ԲՀՄԿ) մասին օրենքներում օգտագործվող հիմնական հասկացությունների ցանկը (*հոդված 3*) առաջարկվում է լրացնել հետևյալ հասկացություններով՝
 - ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների հենք (ՀՀ մասնագիտական կրթության որակավորումների հենք),
 - Բարձրագույն կրթության որակավորումների ԵԲԿՏ համընդհանուր հենք:
- ❖ ԲՀՄԿ մասին ՀՀ օրենքում (*հոդված 9*) անհրաժեշտ է ամրագրել բարձրագույն կրթության ՀՀ հենքին ներկայացվող պահանջները՝ առաքելության և նպատակների ձևակերպումը, որակավորումների նկարագրությունը մակարդակների, կրեդիտներով արտահայտված բեռնվածության, ուսումնառության արդյունքների

¹⁷ A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation of Denmark. February 2005. 200p.

(մասնագիտական կարողությունների) տերմիններով, ազգային հենքի ինքնահավաստագրման և ԵԲԿՏ համընդհանուր հենքին համապատասխանության պահանջները և այլն: Ցանկալի է նաև օրենքով սահմանել հենքի ստեղծման և հաստատման կարգը:

- ❖ Նույն օրենքում (*հոդված 10*) առաջարկվում է նշել յուրաքանչյուր որակավորման դիպլոմի հավելվածի անհրաժեշտությունը՝ դրան ներկայացվող եվրոպական պահանջներին համապատասխան:
- ❖ Օրենքների փոփոխություններից և լրացումներից բացի անհրաժեշտ կլինեն նաև որոշակի ենթաօրենսդրական ակտեր՝ որակավորումների ազգային հենքի համար պատասխանատու մարմնի, նրա ճյուղային հանձնաժողովների կազմավորման, հենքի ստեղծման ընթացակարգի և հաստատման վերաբերյալ:

3. Ի սկզբանե երկու, իսկ այժմ արդեն երեք հիմնական աստիճանների վրա հիմնված համակարգի ընդունում¹⁸

3.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

Ներկայացնենք Բոլոնիայի գործողությունների դիտարկվող ուղղության նախնական ձևակերպումը. *“Գլխավորապես երկու հիմնական աստիճանների վրա հիմնված համակարգի ընդունում՝ մինչդիպլոմային և հետդիպլոմային (undergraduate and graduate): Մուտքը դեպի երկրորդ աստիճան պետք է պահանջի առաջին աստիճանի ուսումնառության հաջող ավարտ՝ առնվազն երեք տարի տևողությամբ: Առաջին աստիճանից հետո շնորհվող որակավորումը պետք է նաև առնչություն ունենա եվրոպական աշխատանքային շուկային՝ որպես անհրաժեշտ մակարդակի որակավորում: Երկրորդ աստիճանը պետք է տանի մագիստրոսի և/կամ դոկտորի որակավորմանը՝ ինչպես շատ եվրոպական երկրներում”*¹⁹:

Բոլոնիայի գործընթացն ի սկզբանե ենթադրում է Եվրոպական տարածաշրջանի ազգային կրթական համակարգերի համապարփակ կառուցվածքային ներդաշնակեցում և ընդհանուր կրթական համակարգի հիմնում: Գործընթացի մեկնարկային փուլում սահմանված երկու աստիճաններին Բեռլինում²⁰ ավելացվեց երրորդը՝ դոկտորական աստիճանը, և այդուհետ Բոլոնիայի գործընթացը ներառում է բարձրագույն կրթության երեք աստիճաններ:

3.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

❖ Բարձրագույն կրթության եռաստիճան կառուցվածքի ներմուծման ուղղությամբ ամբողջ եվրոպական տարածքում գրանցվել է էական առաջընթաց: Գործնականում երկաստիճան համակարգի են անցել Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրները: Այնուամենայնիվ, հաջողությունը հիմնականում կարելի է վերագրել Բոլոնիայի

¹⁸ “Գլխավորապես երկու հիմնական աստիճանների վրա հիմնված համակարգի ընդունում”

¹⁹ The Bologna Declaration of 19 June 1999. Main documents of the Bologna Process, p. 42

²⁰ “Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

գործընթացի կառուցվածքային ասպեկտին՝ անցմանը բարձրագույն կրթության միաստիճան կառուցվածքից երկաստիճան կառուցվածքին:

- ❖ Մյուս կողմից, կառուցվածքային ռեֆորմին ուղեկցող ծրագրային ռեֆորմը դեռ չի հասել իր ավարտին, ավելին, առկա են զգալի մեթոդաբանական և կազմակերպական պրոբլեմներ, դժվարություններ և թյուրըմբռնումներ: Նույնիսկ եթե կառուցվածքային բնույթի պահանջները 2 աստիճանների նկատմամբ արդեն պարզ են և միանշանակ բոլորի համար, չկա համահամաձայնություն, թե ինչ սկզբունքով բաժանել բարձրագույն կրթության ծրագրային բովանդակությունը տվյալ մասնագիտական ասպարեզում բակալավրի և մագիստրոսի մակարդակների միջև, ինչպես ապահովել 2 իրարահաջորդ ծրագրերի համար ինքնուրույն ելքեր դեպի աշխատանքային շուկա, ինչպես հավասարակշռել ընդհանուր և մասնագիտական դասընթացների ծավալներն այս աստիճաններում:

Համաձայն վերջին ուսումնասիրությունների²¹ կառուցվածքային ռեֆորմը չի խթանում առաջին աստիճանի շրջանավարտների ելքը դեպի աշխատանքային շուկա: Ավելին, նրանց մեծամասնությունը շարունակում է ուսումը երկրորդ աստիճանում, ինչը խրախուսվում է նաև բուհերի կողմից, քանի որ ինքնաբերաբար երկարում է ուսուցման տևողությունը, և արհեստականորեն մեծանում ընդհանուր ուսանողական համակազմը: Փաստորեն դեռ չկան արդյունավետ միջոցներ, որոնք նպաստում են առաջին աստիճանի որակավորումների հասարակական ճանաչմանը:

- ❖ Տարածված է այն թյուրըմբռնումը, որ նախորդող միաստիճան ծրագրի բովանդակությունը պետք է առանց փոփոխությունների *“տեղափոխել”* առաջին աստիճանի քառամյա կամ եռամյա ծրագրերում, դիտարկելով նոր ծրագիրը որպես նախորդ *“երկարատև աստիճանի”* խտացված տարբերակ: Անհրաժեշտ է վերաարժևորել նորաստեղծ ծրագրերը որակավորման մակարդակի առումով, ինչը պահանջում է մշակել որակավորման համընդունելի բնութագրիչներ՝ ուսուցման ընդհանուր արդյունքների և ծրագրերի ելքում պահանջվող կարողությունների սահմանման համար: Հենց այս նպատակին են ուղղված նախորդ բաժնում դիտարկված որակավորումների ազգային և համաեվրոպական հենքերը:

²¹ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

❖ Ռեֆորմի դժվարությունները կապված են նաև նորաստեղծ կարճացված տևողությամբ (3, 4 տարի) կրթական ծրագրերի շրջանավարտների ծառայունակության պրոբլեմի հետ: Բակալավրի որակավորումը շատ երկրներում դեռևս չի վայելում անհրաժեշտ վստահություն և վարկանիշ ուսանողների և հատկապես գործատուների շրջանում: Այստեղ զգալի մեղք ունեն բուհերը և ազգային կառավարությունները, որոնք պետք է ակտիվացնեն իրենց կապը աշխատաշուկայի հետ, ստեղծեն պետական ծառայության աշխատատեղեր բակալավրի մակարդակի շրջանավարտների համար:

❖ Զգալի խնդիրներ են արձանագրվում նաև երկրորդ աստիճանի՝ մագիստրոսի ծրագրի ներմուծման կապակցությամբ: Դրանք վերաբերում են թե՛ ծրագրի տևողության սահմանմանը, որտեղ կան էական տարաձայնություններ կարճաժամկետ (մեկ տարի), թե՛ երկարաժամկետ (2 տարի) տևողության ընտրության վերաբերյալ, թե՛ նրա բովանդակային ուղղվածությանը և աշխատաշուկայի կարիքներին համապատասխանությանը: Բակալավրի ծրագրերը հաճախ ստեղծվել են՝ առանց հաշվի առնելու, թե ինչ են սովորեցնելու կամ ինչի՞ն են ձգտելու մագիստրոսի մակարդակում: Այս «*քայլ առ քայլ*» մոտեցումը հաճախ հանգեցնում է երկրորդ աստիճանի ինքնուրույնության կորստին, մագիստրոսի ծրագրերի մանրատմանն ու անհարկի մեծ թվին: Առկա է նաև երկրորդ աստիճանի ծրագրերի պրոֆիլների բազմազանությունը՝ երկարատև -ինտեգրացված թե՛ կարճատև-մասնագիտացված, հետազոտական թե՛ գործնական կողմնորոշմամբ: Այստեղ կրկին ընդգծվում է որակավորումների հենքերի և դիպլոմի հավելվածի դերը որպես գործընթացի հետագա ընթացքի կարգավորիչ:

Գրանցվում են բազմաթիվ օրինակներ, երբ մագիստրոսի ծրագրերը սերտ կապված են նախորդ աստիճանի հետ և ընդամենը շարունակում են այն, չունենալով բովանդակային ինքնուրույնություն: Կա նաև այլ ծայրահեղություն, երբ մագիստրոսի ծրագիրը կառուցվում է որպես նախապատրաստական փուլ և «*ցատկատախտակ*» հաջորդ՝ դոկտորական աստիճանի համար:

❖ Առկա է նաև առանձնացված և բակալավրի ծրագրից ինքնուրույն մագիստրոսի ծրագրերի ստեղծման միտումը, մասնավորապես անգլոսաքսոնական երկր-

ներում, ինչը պայմանավորված է ԵԲԿՏ-ից դուրս գտնվող բուհերի շրջանավարտներին հավաքագրելու ձգտումով:

- ❖ Իրավիճակին երրորդ՝ դոկտորական աստիճանի զարգացման ասպարեզում կանդիդատանք ավելի ուշ: Ասենք միայն, որ զարգացումները երրորդ աստիճանում դեռևս նկատելիորեն փոխկապակցված չեն առաջին 2 աստիճաններում փոփոխությունների հետ:
- ❖ Եվրոպական փորձը ցույց է տալիս, որ որոշ ճյուղերում ակադեմիական աստիճաններին զուգահեռ գերադասելի է ներմուծել նաև մասնագիտական աստիճաններ բարձրագույն կրթության բոլոր երեք փուլերում: *“Առաջին և երկրորդ փուլի աստիճանները պետք է ունենան տարբեր կողմնորոշումներ և տարբեր պրոֆիլներ՝ անհատական, ուսումնական և աշխատաշուկայի կարիքների բազմազանությանը բավարարելու համար”*²²:

3.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ Ինչպես նշվեց ներածությունում, Հայաստանում բարձրագույն կրթության երկաստիճան կառուցվածքը՝ բակալավրատ, մագիստրատուրա, սկիզբ է առել ՀՊՃՀ-ում 1992-ին՝ Բոլոնիայի գործընթացի պաշտոնական մեկնարկից (1999թ.) շատ ավելի շուտ: Այնուհետև այն ներմուծվել է նաև Երևանի պետական համալսարանում (1995թ.) և Հայաստանի գյուղատնտեսական ակադեմիայում (1998թ.): Մագիստրոսի կրթական ծրագրով է սկսվել Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի գործունեությունը (1992թ.): Անցումը բարձրագույն կրթության մեկ աստիճանից երկաստիճան կառուցվածքին նշված բուհերում իրականացվել է գիտափորձի կարգով՝ Կառավարության համապատասխան որոշումների և սեփական կանոնադրությունների (օրինադրությունների) հիման վրա: Բակալավրի և մագիստրոսի նորաստեղծ որակավորումները օրենսդրորեն ամրագրվել են ՀՀ կրթության մասին օրենքով 1999-ին:

²² “Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

- ❖ Համաձայն ԲՀՄԿ օրենքի (2004թ.) և կառավարության հաջորդող որոշման՝ 2005/06թ. ուս. տարուց երկաստիճան համակարգը Հայաստանում ներդրվել է համակարգային մակարդակով, ապահովելով Բոլոնիայի գործընթացի համապատասխան պահանջի համընդգրկուն իրականացումը: Միաժամանակ, ՀՀ բուհերում դադարեցվել է ընդունելությունը դիպլոմավորված մասնագետի նախորդող կրթական ծրագրով, իսկ նույնանուն որակավորումը նշված օրենքում իր կարգավիճակով հավասարեցվել է մագիստրոսի որակավորմանը:
- ❖ ՀՀ *“Կրթության մասին”* և *“Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին”* օրենքները բարենպաստ օրենսդրական հիմք են տալիս նաև Բոլոնիայի գործընթացի նորագույն պահանջներով նախատեսվող բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի ներմուծման համար: Նշված օրենքները նախատեսում են հետազոտողի որակավորման շնորհումը հետբուհական մասնագիտական կրթության եռամյա ծրագրի ելքում, որը Բոլոնիայի տերմիններով բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի երրորդ աստիճանն է: Ընդհանուր առմամբ, Հայաստանում առկա օրենսդրական հենքը բավարար է բարձրագույն և հետբուհական կրթության համակարգի՝ Բոլոնիայի սկզբունքներով ուղղորդվող կառուցվածքային ռեֆորմի համար:

3.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Հարկ է ընդգծել, որ բակալավրատի և մագիստրատուրայի աստիճանների ձևավորումը հաճախ կրել է ձևական բնույթ, իսկ համապատասխան կրթական ծրագրերը, որպես կանոն, ստեղծվել են դիպլոմավորված մասնագետի հնգամյա ծրագրի մեխանիկական երկատման ճանապարհով: Բովանդակային առումով չի ապահովվել նորաստեղծ 2 աստիճանների ինքնուրույն ելքը դեպի աշխատառքային շուկա, քանի որ կառուցվածքային փոփոխությունները չեն ամրապնդվել անհրաժեշտ ծրագրային փոփոխություններով: Արդյունքում՝ բարձրագույն կրթության առաջին՝ բակալավրի աստիճանը զգալիորեն հեղինակագրկվել է, և հաճախ ընկալվում է ընդամենը որպես *“ցատկատախտակ”* երկրորդ աստիճան՝ մագիստրատուրա ընդունվելու համար: Ակնհայտ է աշխատաշուկայի կարիք-

ներով և պահանջմունքներով ուղղորդված արմատական ծրագրային ռեֆորմի անհրաժեշտությունը:

- ❖ Նորաստեղծ կրթական ծրագրերը չեն համապատասխանում նաև ԵԲԿՏ ծրագրային չափանիշներին՝ մասնավորապես ծրագրերի ելքային կրթական արդյունքների համադրելիության տեսանկյունից: Ծրագրերը, որպես կանոն, չունեն մոդուլային կառուցվածք և որակավորումների հստակ բնութագրիչներ: Ինչպես արդեն ասվեց, բացակայում է ԵԲԿՏ որակավորումների հենքին համադրելի որակավորումների ազգային հենքը, որի շուտափույթ ձևավորումը նախապայման է ծրագրային ռեֆորմի արդյունավետ իրականացման համար:
- ❖ Բակալավրի նորաստեղծ որակավորման ցածր վարկանիշը ինչ-որ չափով պայմանավորված է նաև «*Կրթության մասին*» օրենքում տրված սահմանումով՝ «*բակալավր՝ բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակավորման աստիճան, որը շնորհվում է միջնակարգ (լրիվ) ընդհանուր կրթություն ունեցող և առնվազն քառամյա բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրերին համապատասխան ատեստավորված անձանց*»²³: Համապատասխանաբար, բակալավրի աստիճանը երբեմն ընկալվում է որպես ավելի ցածր մակարդակի որակավորում, քան նախկին հնգամյա ծրագրով շնորհված դիպլոմավորված մասնագետինը՝ «... *առնվազն հնգամյա բարձրագույն մասնագիտական կրթական ծրագրի ատեստավորման արդյունքով*»²⁴ և հիմնականում որպես ելակետային փուլ ավելի բարձր մակարդակում ուսումը շարունակելու համար: Նշվածը շատ սուր խնդիր է նաև ամբողջ Եվրոպայում: Ինչպես ասվեց, բակալավրի աստիճանը (հատկապես եռամյա տևողությամբ) պահանջարկված չէ աշխատանքային շուկայում: Այդ պատճառով Բերգենի կոմյունիկեում հստակ նշված է՝ «... *բակալավրի որակավորումներով շրջանավարտների ծառայունակությունը բարձրացնելու համար ավելի լայն երկխոսության կարիք կա, ներառելով կառավարություններին, հաստատություններին և հասարակական մասնակիցներին*»²⁵:
- ❖ Հայաստանի բուհական համակարգում առկա են նաև ԵԲԿՏ-ին բնորոշ բոլոր այն անցումնային հիմնախնդիրները, դժվարություններն ու կարիքները, որոնք

²³ Հայաստանի հանրապետության օրենքը կրթության մասին (ընդունված 14.04.1999թ.), 3-րդ կետ 3, կետ 20:

²⁴ Նույնը, հոդված 3, կետ 21

²⁵ «The European Higher Education Area - Achieving the Goals» - Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. 6p.

թվարկվեցին 3.1-ում: Չկան բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի ստեղծման հստակ համընդհանուր սկզբունքներ և մեթոդաբանություն, գործող կրթական չափորոշիչները չեն լրացնում այդ բացը: Եթե բակալավրի ծրագիրը հաճախ բովանդակային առումով նույնացվում է նախորդող դիպլոմավորված մասնագետի ծրագրի հետ, ապա մագիստրոսի ծրագրի դեպքում, որպես կանոն, անորոշ են ծրագրի նպատակները, մասնագիտական պրոֆիլն ու կողմնորոշումը: Այն երբեմն ընկալվում է որպես առաջին քառամյա աստիճանին երկամյա հավելում՝ այստեղից բխող անխուսափելի կրկնություններով, կամ՝ մասնագիտության ուսուցման ժամկետի երկարաձգման հնարավորություն: Չի հստակված բովանդակային կապը երկրորդ և երրորդ աստիճանների կրթական ծրագրերի միջև:

- ❖ Հասարակության (դիմորդների, ուսանողների, ծնողների, ակադեմիական անձնակազմի, գործատուների) տեղակությունը բարձրագույն կրթության նորաստեղծ աստիճանների և համապատասխան որակավորումների վերաբերյալ հաճախ անբավարար է:

3.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգին անցման կառուցվածքային խնդիրներ

- ❖ Լուրջ քննարկման է արժանի առաջին աստիճանի շրջանակներում բակալավրի (մագիստրոսի) մասնագիտական և ակադեմիական ծրագրերի և համապատասխան որակավորումների տարանջատման հարցը: Նպատակահարմար է այս հարցին ցուցաբերել տարբերակված մոտեցում, ելնելով համապատասխան մասնագիտական ուղղությունների առանձնահատկություններից և պոտենցիալ շրջանավարտների ծառայունակության վրա մասնագիտական որակավորման կանխատեսվող ներգործությունից:
- ❖ Անհրաժեշտ է դիտարկել նաև առաջին աստիճանի ներքին մակարդակների բաժանման խնդիրը: Խոսքը վերաբերում է Եվրոպական ընդլայնվող տարածքում

տեղ գտած մասնագիտական կրթության “կարճացված” ցիկլերին (1,5...2 տարի), որոնք ավարտվում են համապատասխան որակավորումների շնորհումով: Մեր կարծիքով, այս խնդիրը պետք է լուծվի մասնագիտական կրթության ողջ համակարգի որակավորումների հենքի ձևավորման ընթացքում, դիտարկելով “կարճացված” ցիկլերը որպես ուսումնառության և կարիերայում առաջընթացի լրացուցիչ հնարավորություն:

բ) Շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացմանը և եվրոպական չափանիշներին համապատասխանեցմանը միտված ծրագրային ռեֆորմ

Եռաստիճան համակարգին անցմանն ուղղված բարձրագույն կրթության կառուցվածքային ռեֆորմը պետք է ուղեկցվի ծրագրային ռեֆորմով՝ միտված շրջանավարտների ծառայունակությանն ու ուսուցման արդյունավետությանը: Նշենք ծրագրային ռեֆորմի որոշ ռազմավարական հիմնահարցեր:

- ❖ Այսօր հրատապ խնդիր է դարձել կրթական ծրագրերի *տնտեսական համապատասխանության* բարձրացումը, դրանց պրոֆիլների և բովանդակության մերձեցումը աշխատուժի շուկայի արդի պահանջներին և կարիքներին: Առաջին հերթին, այս ենթադրում է վերանայել բոլոր 3 աստիճանների ուսումնական մասնագիտությունների անվանացանկերը՝ դրանք աշխատուժի շուկայի պահանջարկին համապատասխանեցնելու և խոշորացնելու միտումով: Այս գործընթացը ՀՀ որոշ բուհերում արդեն սկսվել է, բայց, ցավոք, այն դեռ չի կրում համակարգային բնույթ, իսկ մասնագիտությունների անվանացանկերը շարունակում են կառուցվել առանձին բուհերի առաջարկների հիման վրա:
- ❖ Կրթական ծրագրերի բովանդակային վերակառուցման և նորացման համար հիմք պետք է հանդիսանան մասնագիտությունների (մասնագիտական ուղղությունների) որակավորման բնութագրիչները (դիսկրիպտորները), որոնք պետք է սահմանվեն՝ ելնելով ուսումնառության արդյունքներից: Դրանք այն հստակ ձևակերպված և չափելի կարողությունները, ծիրքերն ու գիտելիքներն են, որոնք պետք է ձևավորվեն տվյալ կրթական ծրագրի ուսուցման արդյունքում: Որակավորման բնութագրիչները, ինչպես արդեն ասվել է, կստեղծվեն բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենքի մշակման ընթացքում՝ հաշվի առնելով որակավորումների ԵԲԿՏ շրջանակային հենքի պահանջները:

- ❖ Բարձրագույն կրթության եռաստիճան կառուցվածքի ձևավորման կապակցությամբ մեծ կարևորություն են ստանում երեք աստիճանների կրթական ծրագրերի (բակալավրի, մագիստրոսի, հետազոտողի) բովանդակության, որակավորման բնութագիրչների և ավարտական ատեստավորման պահանջների համադրումն ու ներդաշնակեցումը, ինչպես նաև իրարահաջորդ ծրագրերի մուտքի և ելքի պայմանների համաձայնեցումը: Սա հանդիսանում է ծրագրային ռեֆորմի առանցքային հիմնահարցերից մեկը և կպահանջի բոլոր երեք աստիճանների կրթական ծրագրերի փոխկապակցված վերակառուցում:
- ❖ Ծրագրային ռեֆորմի մյուս առանցքային ուղղությունը կրթական ծրագրերի ճկունության և կառավարելիության բարձրացումն է, որի հիմնական գործիքը ծրագրերի մոդուլացումն է, այսինքն դասընթացների խելամիտ և նպատակամղված խմբավորումը: Այն կոչված է ստեղծելու ուսումնառության այլընտրանքային հնարավորություններ, օգնելու ուսանողներին՝ ակտիվորեն մասնակցելու իրենց ուսուցման գործընթացի պլանավորմանը: Այնուամենայնիվ, մոդուլացումը շարունակում է մնալ Բոլոնիայի ռեֆորմների դժվարագույն հարցերից. առկա են այս գործընթացի ամենատարբեր մեկնաբանություններ, դեռևս չկան միասնական մոտեցումներ և ուղեցույցներ: Այստեղ շատ կարևոր է ճիշտ որոշել մոդուլների չափն ու ֆորմատը, ինչին կարող է նպաստել առանձին բուհերի լավագույն փորձի համատեղ քննարկումն ու տարածումը: Հարկ է նշել, որ մոդուլացումն ուղղակիորեն առնչվում է նաև կրեդիտային համակարգի ներմուծմանը, որտեղ առաջին քայլը ծրագրային մոդուլների ձևավորումն է:
- ❖ Ծրագրային ռեֆորմի հաջողության կարևորագույն գործոն է աշխատաշուկայի (պոտենցիալ գործատուների) հետ հակադարձ կապի հաստատումը, գործատուների ներգրավումը կրթական ծրագրերի փորձաքննության գործընթացում, փորձաքննության արդյունքների օգտագործումը ծրագրերի վերակառուցման ընթացքում: Գործատուները պետք է մասնակցեն նաև որակավորման բնութագիրչների մշակմանն ու փորձաքննությանը: Նման համագործակցության հաստատումը թույլ կտա նաև գնահատել ծրագրային վերափոխումների ներգործությունը շրջանավարտների ծառայունակության վրա, որը ծրագրային ռեֆորմի հիմնական նշանակետն է:

❖ Ռեֆորմի հաջողության տեսակետից շատ կարևոր է ունենալ գործող ծրագրերի վերակառուցման հստակ և նպատակամղված մեթոդաբանություն, որը հաշվի կառնի և կհամատեղի ծրագրերին ներկայացվող հիմնական պահանջները: Ստորև բերվում է ժամանակակից կրթական ծրագրի նախագծման տիպային սխեմա, որը ենթադրում է քայլերի հետևյալ հաջորդականությունը՝

- 1) Սահմանել տվյալ մասնագիտությանը բնորոշ աշխատանքային ձիրքերի և կարողությունների կազմը,
- 2) Ձևակերպել ուսումնառության ելքի արդյունքները (որակավորման բնութագրիչները) տվյալ կրթական ծրագրի համար,
- 3) Բաժանել ծրագիրը մի քանի մոդուլների (հիմնարար, հումանիտար, հաղորդակցական և այլն), ձևակերպել յուրաքանչյուր մոդուլի ելքի արդյունքները,
- 4) Յուրաքանչյուր մոդուլին հատկացնել կրեդիտների որոշակի քանակ (տոկոս ընդհանուրի նկատմամբ)՝ ելքի արդյունքների ձևավորմանը նրա նշանակությանը համեմատական,
- 5) Բաժանել յուրաքանչյուր մոդուլը առանձին դասընթաց-միավորների (պարտադիր և էլեկտիվ), ձևակերպել յուրաքանչյուր միավորի ելքի արդյունքները, ելնելով համապատասխան մոդուլի ելքի արդյունքներից,
- 6) Յուրաքանչյուր միավորին հատկացնել որոշակի կրեդիտների քանակ՝ համապատասխան մոդուլի ելքի արդյունքներում նրա նշանակությանը համեմատական,
- 7) Որոշել միավորին առավել համապատասխանող դասավանդման և գնահատման մեթոդները, պարզել նրա ուսուցման բոլոր բաղկացուցիչները (դասախոսություններ, լաբորատոր պրակտիկում, ուսումնական նախագիծ և այլն),
- 8) Միավորից անջատել դասախոսությունների բաղադրիչը, ձևակերպել նրա ելքի արդյունքները, ինչպես նաև ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը՝ ողջ միավորին հատկացված բեռնվածության շրջանակներում:

գ) Առաջարկություններ՝ օրենքների փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

- ❖ Բարձրագույն կրթության նորաստեղծ եռաստիճան համակարգում հետբուհական կրթությունը (ասպիրանտուրան) համարվում է բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճան: Այս կապակցությամբ համապատասխան օրենսդրական ակտերում օգտագործվող *“հետբուհական կրթություն”* տերմինը փաստորեն կորցնում է իր իմաստը, իսկ Բոլոնիայի գործընթացի առկա տերմինաբանությանը համապատասխանության տեսակետից նպատակահարմար է այն հանել հետագա գործածությունից: Այս առաջարկության իրականացումը կպահանջի կատարել մի շարք փոփոխություններ ՀՀ Կրթության և ԲՀՄԿ մասին օրենքներում:
 - ❖ ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 3-ում առաջարկվում է վերախմբագրել *“բարձրագույն մասնագիտական կրթություն”*, *“հետբուհական մասնագիտական կրթություն”*, *“ասպիրանտ”* հասկացությունները:
 - ❖ Նույն օրենքի հոդված 9-ում անհրաժեշտ է վերանայել 2-րդ կետը և հանել 3-րդը:
 - ❖ ՀՀ գիտական աստիճանների երկաստիճան համակարգը անհրաժեշտ է ներդաշնակեցնել բարձրագույն կրթության որակավորումների եռաստիճան կառուցվածքի հետ:
- Այս հարցին մենք կանդրադառնանք զեկույցի 11-րդ բաժնում:

4. Կրեդիտների համակարգի հիմնում

4.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

Ներկայացնենք խնդիրը Բոլոնիայի դեկլարացիայի ձևակերպումով՝ «Կրեդիտների համակարգի հիմնում, ինչպիսին ECTS-ում է, որպես ամենալայն ուսանողական շարժունության աջակցման գործուն միջոց: Կրեդիտները կարող են ձեռք բերվել նաև բարձրագույն կրթության համակարգից դուրս, ներառյալ հարատև կրթությունը, եթե դրանք պաշտոնապես ճանաչվում են կրեդիտների ընդունմանն առնչվող համալսարանների կողմից»²⁶:

Պրագայում կրթության եվրոպական նախարարները շեշտեցին կրեդիտային համակարգի ներմուծման մի այլ ասպեկտ՝ «... ուսումնառության և որակավորումների գործընթացների ավելի մեծ ձկունության համար անհրաժեշտ է ընդունել որակավորումների ընդհանուր անկյունաքարային հենք՝ ամրակցված կրեդիտային համակարգով, ինչպիսին է ECTS-ը կամ ECTS-ին համադրելի մեկ այլ համակարգ, որը կապահովի և՛ կրեդիտների փոխանցելիություն, և՛ կուտակման գործառնությունները»²⁷:

Այս խնդիրն ուղղակիորեն կապված է ուսանողների շարժունության, կրթական արդյունքների թափանցիկության, որակավորումների և աստիճանների փոխձանաչման հետ, ինչը ենթադրում է նաև արմատական ծրագրային և կազմակերպական վերափոխումներ:

4.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

ա) ECTS-ի կիրառման եվրոպական փորձը՝ մինչ Բոլոնիայի գործընթացը

²⁶ The Bologna Declaration of 19 June 1999. Main documents of the Bologna Process, p. 42

²⁷ Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. 4p.

- ❖ Վերջին 18 տարիների ընթացքում Եվրոպայի բուհերում ECTS-ի ներդրումը հովանավորվել է Եվրամիության *Սոկրատես-Էրազմուս* ծրագրի միջոցով: Այն հիմնականում ներմուծվել է որպես ուսանողների շարժունությանը և փոխանակմանը աջակցության գործիք, և այդ ծրագրի ինստիտուցիոնալ պայմանագիր ունեցող եվրոպական համալսարանների ճնշող մեծամասնությունը ECTS-ի ներդրման համար ստացել են նպատակային դրամաշնորհներ: Սակայն բոլոր այդ բուհերում դեռևս կան չլուծված հիմնախնդիրներ, որոնք հակիրճ կլուսաբանվեն սույն վերլուծությունում: Համակարգը մինչև Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկը օգտագործվել է բացառապես կրեդիտների փոխանցման նպատակով:
- ❖ Այսօր եվրոպական համալսարանների մեծ մասն ընդունել և օգտագործում է ECTS-ը՝ և՛ կրեդիտների փոխանցման և՛ կուտակման նպատակով: Որոշ համալսարաններ նոր միայն սկսում են օգտագործել այն որպես կրեդիտների կուտակման մեխանիզմ, սակայն մինչ այդ կիրառել են այն որպես կրեդիտների փոխանցման գործիքամիջոց: Փոքր թվով երկրներ (օրինակ, Միացյալ Թագավորությունը և Թուրքիան) ECTS-ը օգտագործում են միայն որպես փոխանցման համակարգ, իսկ կրեդիտների կուտակման գործառույթն իրականացնում են իրենց ազգային կրեդիտային համակարգերի միջոցով, որոնք կարող են և համադրելի չլինել ECTS-ի հետ: Երկրների մի մասում դեռևս բացակայում է համապատասխան ազգային օրենսդրական հենքը:
- ❖ Դասախոսի հետ կոնտակտային (լսարանային) ուսումնական բեռնվածության չափման ավանդական միավորի փոխարինումը ուսանողի ընդհանուր ժամերից կազմված բեռնվածությամբ դեռևս մնում է հիմնախնդիր շատ եվրոպական երկրների համար: Որոշ խնդիրներ կան նաև ECTS-ի ստանդարտների, կրեդիտների մակարդակների, ECTS-ի գնահատման սանդղակի, ինչպես նաև կրեդիտների համարժեք հատկացման մեխանիզմների հետ կապված: Խնդիր է նաև ուսումնական ծրագրերում լսարանային/կոնտակտային ժամերի փոքրացումը, որը հաճախ չի ուղեկցվում ուսանողների ինքնուրույն աշխատանքի համարժեք մեծացմամբ:
- ❖ Որպես փոխանցման համակարգ, որոշ երկրներում ECTS-ը խնդիրներ է հարուցում նաև այսպես կոչված «կարգավորվող» (օրինակ, բժշկություն, իրավագիտություն, որոշ երկրներում նաև ճարտարագիտություն և այլն)

մասնագիտությունների հետ կապված, երբ գործում են խիստ պահանջներ ուսումնական ծրագրի բովանդակության պարտադիր նվազագույնի (ինչը հաճախ լինում է շատ մեծ) վերաբերյալ: Մյուս կողմից, կարծիք կա, որ անհրաժեշտ է ամրագրել ծրագրի պարտադիր մասը՝ կրեդիտների քանակի զուտ մեխանիկական կուտակումից խուսափելու համար:

- ❖ ECTS-ի հետ կապված ներկա իրադրությունը բնութագրվում է 2 շատ հակասական միտումներով: Մի կողմից, ECTS-ը շատ արագ տարածում գտավ Եվրոպայի բուհական համակարգում, գերազանցելով այլ կրեդիտային համակարգերի (այլ համատեղելի համակարգեր նույնիսկ չառաջացան) և հեշտությամբ ներդրվեց բուհերի մեծ մասում՝ արժանանալով նաև ուսանողների հավանությանը: Այն ներառվեց նաև շատ եվրոպական երկրների ազգային կրթական օրենսդրություններում: Մյուս կողմից, շատ բուհերում այն կրեց արագ փոփոխություններ և ստացավ լրացուցիչ շարունակություններ, մինչ պատշաճ կերպով կհասկացվեր և կներդրվեր իր նախասկզբնական տեսքով: Թեև համակարգը շատ տեղերում շարունակում է օգտագործվել իր գենետիկ տեսքով, այսինքն միայն ուսանողների փոխանակման և կրեդիտների փոխանցման համար, Եվրոպական տարածքում այժմ հիմնական միտում է դարձել ECTS-ի կիրառումը որպես կրեդիտների կուտակման գործիք: Նման զարգացումը հարկավոր է դիտարկել ավելի լայն համատեքստում, որը բնութագրվում է որպես անցում *դասախոսամետ* համակարգից *ուսանողամետ* համակարգին:

բ) ECTS-ը Բոլոնիայի գործընթացում, կրեդիտների փոխանցման օրենսդրական ապահովումը և իրականացումը բուհական համակարգում

- ❖ Բոլոնիայի Դեկլարացիայի ստորագրելուց հետո շատ երկրներ լրացրեցին կամ փոփոխեցին իրենց բարձրագույն կրթության օրենսդրությունը, ընդ որում, ECTS-ի կամ դրա հետ համատեղելի կրեդիտային համակարգերի ներմուծումը դարձավ ազգային օրենսդրական ռեֆորմների առանցքային բաղկացուցիչը: Որոշ երկրներ երկաստիճան համակարգի հետ մեկտեղ ECTS կրեդիտային համակարգի ներմուծումը դարձրեցին օրենքի պահանջ: Նույնիսկ այն երկրները (օրինակ, Դանիան և Նորվեգիան), որոնք մինչ այդ ունեին ECTS-ի հետ համադրելի

կրեդիտային համակարգեր, փոխարինեցին դրանք ECTS-ով²⁸: Մյուս կողմից, այն երկրներում, որտեղ ECTS-ի ներմուծումը դեռևս օրենքի պահանջ չէ, շատ բուհեր օգտագործում են այն կրեդիտների փոխանցման նպատակով:

- ❖ Եվրոպական բուհերի ավելի քան 3/4-ը այժմ օգտագործում են ECTS-ը որպես կրեդիտների փոխանցման համակարգ: Սակայն այս ցուցանիշը շատ ավելի ցածր է հարավային և արևելյան Եվրոպայի երկրների համար: ECTS-ից տարբերվող կրեդիտային համակարգեր են օգտագործում միայն եզակի երկրներ (օրինակ, Միացյալ Թագավորությունը և Թուրքիան): Հատկանշական է, որ շատ երկրներում բուհերը անցում են կատարում կրեդիտային համակարգին իրենց սեփական նախաձեռնությամբ՝ նույնիսկ պաշտոնապես չտեղեկացնելով իրենց նախարարություններին այդ մասին: Այստեղ հիմնական շարժառիթն, իհարկե, միջբուհական ակադեմիական շարժունության ընդլայնման և բուհերի միջազգայնացման ձգտումն է:

գ) ECTS-ի նոր չափայնություն՝ կրեդիտների կուտակում

- ❖ ECTS-ը որպես կուտակողական համակարգ բոլոր ուսանողների (և ոչ միայն տեղափոխվողների) համար օգտագործելու գաղափարը ի սկզբանե դրված էր Բոլոնիայի դեկլարացիայում՝ հարատև կրթության համատեքստում այն օգտագործելու իր հղումով, ինչը այնուհետև հաստատվեց նաև Պրագայի կոմյունիկեում:

Հիմնական նպատակն է լրացնել ուսումնական աշխատածավալի սահմանումը՝ դասընթացի մակարդակի, բովանդակության և կրթական արդյունքների մանրամասների նկարագրությամբ: Կրեդիտների փոխադարձ ճանաչելիությունը իրականացնելի է միայն այն դեպքում, երբ առկա է սպառիչ տեղեկատվություն դասընթացների մակարդակի, բովանդակության և ուսումնական բեռնվածության վերաբերյալ: Այսինքն, ECTS-ը պահանջում է ոչ միայն յուրաքանչյուր դասընթացի ուսումնական բեռնվածության և դրան համապատասխան կրեդիտների հաշվարկ, այլ նաև բուհի կողմից առաջարկվող դասընթացների մանրամասն նկարա-

²⁸ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

գրություն՝ դրանց բովանդակության, դասավանդման մեթոդիկայի, գնահատման մեթոդների, ինչպես նաև ուսանողներին աջակցող այլ կրթական ծառայությունների մասին տեղեկատվությամբ, ինչը հաճախ անտեսվում է:

- ❖ Եվրոպական բուհերի փորձը ցույց է տալիս ECTS-ի, որպես կուտակողական համակարգի մի պարզ, բայց կարևոր առանձնահատկություն, որը լրացուցիչ պարզաբանման կարիք ունի: Կրեդիտն ինքնին հասկացություն չէ (այսինքն ինքնաբավ իմաստ չի պարունակում), այլ բնութագրում է կատարված աշխատանքը որպես ուսումնական ծրագրի մաս: Հետևաբար, կրեդիտների կուտակման համակարգում կրեդիտները հավաքվում են տրամաբանորեն փոխկապակցված ուսումնական ծրագրում՝ արտացոլելով ճանաչելի որակավորման ձեռքբերման համար ուսուցման որոշակի մակարդակում հաջողությամբ ավարտված աշխատանքի որոշակի ծավալ:
- ❖ Նշվում է նաև ECTS-ի՝ ծրագրային ռեֆորմներում և որակի բարելավման գործընթացներում օգտագործման մեկ այլ շատ ցանկալի ասպեկտ, որ, օգտագործելով ECTS-ը՝ որպես կուտակողական համակարգ, բուհերը հաճախ գալիս են այն եզրակացությանը, որ իրենց ուսումնական ծրագրերը գերբեռնված են՝ ուսանողների համար գրեթե անհնարին դարձնելով ծրագրի ժամանակին ավարտը: Ավելին, մոդուլացված ուսումնական կառուցվածքներում կուտակողական համակարգի օգտագործումը հնարավորություն է տալիս շնորհել վերջնական որակավորման աստիճաններ ուսումնառության արդյունքների շարունակական գնահատման և կրեդիտների աստիճանական կուտակման հիման վրա, ի տարբերություն ավանդական ավարտական քննությունների, որոնք ուսանողների ծախսողման մեծ ռիսկ են պարունակում:
- ❖ Եվրոպական մասնագետներն ընդգծում են նաև, որ ECTS-ը կարող է օգտագործվել կրեդիտների կուտակման նպատակով՝ առանց համակարգի հիմնական տարրերի ձևափոխությունների և հարմարեցումների: Իսկ եվրոպական ուսանողական ընկերակցությունների գերակշիռ մեծամասնությունը (3/4-ից ավելին) նշում են²⁹, որ կրեդիտների կուտակման համակարգի ամենակարևոր առավելությունն այն է, որ հնարավորություն է ստեղծում ավելի ձկուն կրթական ուղեգծերի ընտրության համար: Նրանց կարծիքով, ավելի քիչ ծանրաբեռնված

²⁹ Նույնը

ուսումնական ծրագրերը և միևնույն բուհի ներսում ուսումնական ծրագրերի ներդաշնակեցման առավել մեծ աստիճանը կրեդիտների կուտակման համակարգի ամենամեծ առավելությունն է:

- ❖ Ըստ եվրոպական բուհերի հայտարարած տվյալների՝ դեռևս քչերն են, որ շնորհում են իրենց աստիճանները բացառապես կուտակած կրեդիտների հիման վրա (մեծամասնությունը դա անում է կուտակած կրեդիտների և ավանդական տարեվերջյան քննությունների հիման վրա), թեև դրանցից ավելի քան 3/4-ը օգտագործում է ECTS-ը որպես կուտակողական գործիք: Սա ինչ-որ չափով բացատրվում է նաև ECTS-ի կուտակողական հնարավորությունների վերաբերյալ ոչ բավարար իրազեկությամբ:

դ) ECTS-ի գործնական իրականացումը

- ❖ *«ECTS-ի տարածմանը զուգընթաց՝ որոշ երկրներում նկատվում է աճող վտանգ, որ անհետևողականությունը նրա իրականացման գործընթացում կարող է խոչընդոտել կամ նույնիսկ վտանգել որպես ընդհանուր հայտարար նրա հանդես գալու հնարավորությունը»³⁰*: Թեև ECTS-ի հիմնական տարրերը և սկզբունքները բավականին պարզ են թվում, այնուամենայնիվ, նրա իրագործումը խիստ տարբերացված եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգի պայմաններում հղի է բազմաթիվ խնդիրներով: Չնայած *Սոկրատես-Էրազմուս* ծրագրի միջոցով ECTS-ի ներմուծման երկարամյա խթանմանը, տրամադրված ֆինանսական աջակցությանը և ECTS-ի խորհրդատուների խմբի (ստեղծվել է ԵՄ Հանձնաժողովի կողմից) ակտիվ գործողություններին՝ եվրոպական շատ համալսարաններում առկա է համակարգի հիմնարար մեխանիզմների և սկզբունքների անտեսման և յուրովի մեկնաբանման համեմատաբար բարձր մակարդակ: Նշենք տեսանելի պատճառներից մի քանիսը միայն:

³⁰ Guy Haug, Christian Tauch (2001), Trends in Learning Structures in Higher Education II, Helsinki, p.34.

- Առաջինը, անշուշտ, բուհերի վարչական և դասախոսական կազմի անիրազեկության համեմատաբար բարձր մակարդակն է (օրինակ, ըստ ուսանողության հարցումների³¹ այն մոտավորապես կազմում է 40%):
- Երկրորդը համակարգի ներդրման գործընթացում նկատվող մի ընդհանուր թույլ կողմն է՝ ինստիտուցիոնալ քաղաքականության կամ իրագործման միասնական ուղենիշների բացակայությունը: Ավելին, շատ բուհերում ECTS-ը ներդրվում է մեկ կամ մի քանի դեպարտամենտների (ֆակուլտետների) սեփական նախաձեռնությամբ միայն, առանց բուհի իրական աջակցության: ECTS-ի օգտագործումը դեռևս չի ինտեգրվել համաբուհական քաղաքականության մեջ, և, այդ առումով, ECTS-ի հաջողությունը հաճախ ամբողջությամբ կախված է մեկ կամ երկու անհատների անձնական ներգրավվածությունից այս գործընթացում:
- Չնայած իր պարզ կառուցվածքին՝ *դասընթացների տեղեկագիրքը* (նախկինում հայտնի էր որպես *տեղեկատվական փայթեթ*) նույնպես խնդիրներ է հարուցում: Մասնավորապես, դրանցից են դասընթացների համառոտագրերի տրամադրումը և դրանց կրթական արդյունքների հստակ ձևակերպումը, ուսումնական բեռնվածության չափման մեթոդների և կրեդիտների հատկացման մեխանիզմների մատչելի բացատրությունը և այլն:
- Թեև ECTS-ի պաշտոնական սկզբունքներից մեկը, ըստ որի կրեդիտները պետք է հատկացվեն (բաշխվեն) ոչ թե դասախոսի հետ կոնտակտային ժամերի, այլ ուսանողի լրիվ աշխատանքային ժամերի հիման վրա, ընդունվում է բոլորի կողմից, սակայն շատ բուհերում գործնականում հաճախ չի իրագործվում³²: Փոխարենը, ուսումնական բեռնվածության որոշման համար դեռևս տարածված է մեխանիկական մոտեցում, համաձայն որի այն որոշվում է կոնտակտային ժամերի հիման վրա կամ կրեդիտների լրիվ քանակը հավասարապես բաժանվում է տվյալ աստիճանի համար պահանջվող դասընթացների միջև: Այնուամենայնիվ, ավելի ու ավելի շատ երկրներ են սկսում ընդունել ECTS-ի կիրառման մանրամասն կանոններ, ներառյալ

³¹ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, p.70.

³² ESIB, Survey on ECTS, February 2003.

ընդհանուր չափանիշներ ուսումնական բեռնվածությունների որոշման համար (օրինակ, Դանիա, Հունգարիա, Լիտվա և Նորվեգիա), ինչը հավանաբար ավելի հեշտ է իրականացնել փոքր երկրներում: Առաջ անցնելով ասենք, որ ECTS-ի նման միասնական հենքի կարիք ունի նաև Հայաստանը, ինչը հանդիսանում է այս նախագծի խնդիրներից մեկը:

ե) ECTS-ի բարելավման գործիքները և մոտեցումները

Բոլոնիայի դիտարկվող ուղղությամբ եվրոպական հիմնական ռազմավարությունը այժմ ECTS-ի կիրառման տիրույթի ընդլայնումն է՝ կրեդիտների կուտակման գործառույթի և հարատև կրթության ասպարեզի ընդգրկումով:

- ❖ Որպես կրեդիտների փոխանցման համակարգ՝ այն պետք է նպաստի ուսանողների փոխանակմանը և ակադեմիական փոխձանաչմանը՝ միաժամանակ օժանդակելով բարձրագույն կրթության համակարգում եվրոպական չափայնության առանցքային ասպեկտների ներդրմանը:
- ❖ Որպես կրեդիտների կուտակման համակարգ՝ այն կոչված է աջակցելու ազգային համակարգերում լայնորեն տարածված ծրագրային ռեֆորմներին բուհական և ազգային մակարդակներում, հնարավոր դարձնելու լայնամասշտաբ ուսանողական շարժունությունը, բուհերի շրջանակներից դուրս ստացված կրթական արդյունքների կրեդիտային փոխանցումը՝ այդպիսով օժանդակելով ուսումնառության հարատև ու ոչ պաշտոնական այլ ձևերի ձանաչմանը, նպաստելով ուսումնառության և որակավորման գործընթացներում ավելի մեծ ձկունությանը և հեշտացնելով մուտքը աշխատանքային շուկա:
- ❖ Որպես կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգ՝ ECTS-ի հիմնական նպատակներն են՝
 - բարելավել կրթական ծրագրերի և որակավորումների թափանցիկությունը և համադրելիությունը,
 - նպաստել որակավորումների փոխադարձ ձանաչմանը:

❖ ԵՄ Հանձնաժողովի, ԵՀԸ-ի³³ և ECTS-ի Ազգային Խորհրդատուների համատեղ աշխատանքային խումբը սահմանել է ECTS-ի՝ որպես կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգի հիմնական սկզբունքները (կրեդիտների քանակը, ուսումնական բեռնվածության նորմերը, գնահատման սանդղակը և այլն) և հիմնական տարրերը (դասընթացների տեղեկագիրքը, կրթական համաձայնագիրը և ակադեմիական տեղեկագիրը): Առանձին երկրների և բուհերի կողմից ECTS-ի կիրառումը ատեստավորելու համար 2003թ.-ից մտցված է *ECTS-ի “որականիշը”*, որը շնորհվում է վերոհիշյալ բոլոր կանոնները պատշաճ կերպով պահպանած բուհերին միայն: Տպագրված է նաև ECTS-ի *Օգտագործողի ուղեցույցը*³⁴, որտեղ սպառիչ բացատրություններ են տրված համակարգի բոլոր բաղկացուցիչների և մոտեցումների վերաբերյալ:

գ) Ապագա մարտահրավերներ

Ահա այն թիրախները, որոնք ուրվագծվում են ECTS-ի հետագա արդյունավետ կիրառումը խթանելու տեսանկյունից³⁵:

- ❖ ECTS-ի վերաբերյալ տեղեկատվական արշավների կազմակերպում բոլոր եվրոպական համալսարաններում: Առանձնահատուկ ուշադրություն պետք է դարձնել համակարգի 2 առանցքային տարրերի՝ ուսանողի աշխատածավալի (բեռնվածքի) և ուսումնառության ելքային արդյունքների համարժեք ընկալմանը:
- ❖ ECTS-ի հիմնական սկզբունքները և գործիքամիջոցները, որոնք նկարագրված են *Օգտագործողի ուղեցույցում*, պետք է հասցվեն բուհերի ուսումնական և վարչական կազմին և հատկապես ուսանողներին, որպես թափանցիկության գործիք՝ ECTS-ի պոտենցիալը ցուցադրելու համար: Դրան հասնելու համար յուրաքանչյուր բուհ պետք է ունենա ECTS-ի համաբուհական ղեկավար ցուցումներ:

³³ Եվրոպական համալսարանների ընկերակցություն

³⁴ ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, 14 February 2005. 51p.

³⁵ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, p.72.

- ❖ Հատկապես սուր է փորձագիտական և խորհրդատվական աջակցության առանձնահատուկ կարիքը՝ կապված ըստ ելքային կրթական արդյունքների կրեդիտների բաշխման, ուսումնական աշխատածավալների հաշվարկման, ինչպես նաև ECTS-ը՝ որպես կրեդիտների կուտակման համակարգ օգտագործելու հետ:
- ❖ ECTS-ի եվրոպական *“որականիշի”* ընդլայնված ներմուծումը պետք է հանգեցնի ECTS-ի օտագործման որակական բարելավումների:

4.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

ա) ՀՀ բուհական համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման իրավական-մեթոդական հիմքը

- ❖ Չնայած այն փաստին, որ դեռևս 2004թ. դեկտեմբերի 14-ին ընդունված ՀՀ ԲՀՄԿ օրենքի 26-րդ. հոդվածի 5-րդ. մասով նախատեսված էր, որ *«Բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի պարտադիր ներդրումը սկսվում է 2006-2007 թվականների ուսումնական տարվանից»*, այնուամենայնիվ, ելնելով համակարգի բուհերի փաստացի անպատրաստ լինելու հանգամանքից, ԿԳՆ-ն հանդես եկավ օրենսդրական փոփոխության առաջարկությամբ, ըստ որի կրեդիտային համակարգի ներդրման սկիզբը տեղափոխվեց 2007-2008 ուս.տարի (ընդունվել է Ազգային ժողովի կողմից 07.07.2006թ.): Բաց է մնում ներդրման ավարտի հարցը:
- ❖ 2005թ. դեկտեմբերի 22-ին ՀՀ կառավարությունն ընդունեց հատուկ որոշում *«ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին»*: Թեև որոշման 3 կետերում համակարգված ձևով տրված է կրեդիտային համակարգին ՀՀ բուհերի անցման համալիր միջոցառումների ցանկը, փաստաթղթում բացակայում են դրանց իրականացման ժամկետները (ժամանակացույցը): Այս պահի դրությամբ որոշման մեջ նշված միջոցառումները հիմնականում դեռ չեն իրականացվել: Մասնավորապես, 2006/07 ուս. տարուց ՀՀ բուհերի ճնշող մեծամասնությունը (բացի ՀՊՃՀ, ԵՊՀ, ԵՊՏԻ, ՀՌՍՀ) չեն սկսել ներդրման գործընթացը (կետ 1); կրթափորձում ընդգրկված 6 պետական

բուհերը, բացառությամբ ՀՊՃՀ-ից (ԵՊՀ, ԵՊԼՀ, ՀՊԱՀ, ՀՊՄՀ և ԵՊՏԻ) 2005/06 ուս. տարվա երկրորդ կիսամյակից իրենց կրթական ծրագրերում չեն կիրառել կրեդիտային համակարգը, հետևաբար՝ չէին կարող ամփոփվել նաև կրթափորձի արդյունքները (կետ 3,ա): Ղեռնա չեն իրականացվել կամ իրականացման ընթացքում են որոշման հանձնարարականները կրեդիտային համակարգով ուսման կազմակերպման կարգի (կետ 3,բ), կրեդիտային անցման փուլային ժամանակացույցի (կետ 3, գ), նոր կրթական չափորոշիչների և կրեդիտային հենքով վերակառուցված ուսումնական պլանների մշակման (կետ 3,դ), համապատասխան օրենսդրական փոփոխությունների փաթեթի մշակման (կետ 3, գ) վերաբերյալ: Որոշ քայլեր թերևս արվել են (3ե) կետի իրականացման ուղղությամբ, այն է՝ «*կազմակերպել բուհերի ուսումնական վարչակազմի և դասախոսների վերապատրաստում*», սակայն դրանք դեռ բավարար չեն, քանի որ չկար վերապատրաստման համակարգված ծրագիր, իսկ այդ նպատակով կազմակերպված սեմինարները և աշխատաժողովները կրում էին հատվածական բնույթ: Այս գործընթացում զգալի էր ՀՊՃՀ-ի դերը, որն ակտիվորեն մասնակցեց կազմակերպված միջոցառումներին՝ տրամադրելով իր հնգամյա փորձի արդյունքները և որոշակի երաշխավորություններ:

❖ ՀՀ կառավարության «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (2006թ. 2 նոյեմբերի) վկայակոչված որոշման 10 կետերից 4-րդը վերաբերում է կրեդիտային համակարգին: Չնայած այս որոշման մեջ նշված են առանձին գործողությունների (միջոցառումների) իրականացման կոնկրետ ժամկետները և պատասխանատվությունները, այնուամենայնիվ, գործողությունների ցանկը չի պարունակում համապարփակ և փոխկապակցված միջոցառումների թվարկում, ընդ որում, նշված չեն մի շարք կարևորագույն միջոցառումներ, որոնք բերված են նախորդ (22.12.2005թ.) որոշման մեջ և դեռևս չեն իրականացվել:

❖ Իրավիճակի շտկման նպատակով 2007թ. հունվարին ԿԳՆ-ն ստեղծել է բուհերի և ԿԳՆ ներկայացուցիչներից կազմված համատեղ աշխատանքային խումբ՝ «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում 2006-08թ.թ. ընթացքում կրեդիտային համակարգի ներդրման գործողությունների ծրագրի և մի շարք նորմատիվային ու մեթոդական փաստաթղթերի մշակման նպատակով: Հանձնախումբը մշակել է 15

գործողություններից բաղկացած համալիր միջոցառումների ծրագիր, որը կոչված է զգալիորեն լրացնել վերը նշված բացերը: Մասնավորապես, համաձայն ծրագրի կետերի՝ նշակվել է ՀՀ կրեդիտային համակարգի՝ ECTS-ի պահանջներին համապատասխանող նորմատիվային հենքը (կրթական ծրագրի տարեկան աշխատածավալը, ուսանողի ուսումնական բեռնվածության և կրթական կրեդիտի ժամային համարժեքների ցուցանիշները և այլն): Աշխատանքային խմբի կողմից հիմնովին լրամշակվել է “ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կրեդիտային համակարգով ուսուցման գործընթացի կազմակերպման մասին” օրինակելի կարգի շրջանառության մեջ գտնվող նախագիծը, աշխատանքներ են տարվում կրթական ծրագրերի (ուսումնական պլանների) կրեդիտային հենքով վերակառուցման և կրթական մոդուլներին կրեդիտների հատկացման մեթոդական ուղեցույցի պատրաստման ուղղությամբ:

- ❖ Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնը (ArmENIC) թարգմանել է հայերեն ECTS-ի *Օգտագործողի ուղեցույցը*, որն այժմ գտնվում է հրատարակման փուլում: Մշակվել է նաև *Դիպլոմի հավելվածի* հայկական տարբերակի տիպարային օրինակ:

բ) Կրեդիտային համակարգի ներդրման վիճակը ՀՀ բուհերում

Ինչ՞ է արվել ՀՀ բուհական համակարգում այս ուղղությամբ և ինչպի՞սին է բուհերի պատրաստվածության աստիճանը ուսուցման կազմակերպման ասպարեզում նման արմատական անցման համար:

- ❖ Հայաստանի ամերիկյան համալսարանը (ՀԱՀ) առաջին բուհն էր Հայաստանում, որտեղ, դեռևս իր հիմնադրման օրից՝ 1992թ.-ից, կրեդիտային համակարգն օգտագործվեց որպես ուսուցման կազմակերպման միջոց, այսինքն՝ որպես կուտակողական համակարգ: Սակայն հարկ է նշել, որ այս օրինակը բնութագրական չէ Հայաստանի բուհական համակարգի համար, քանի որ գործելով հիմնականում ամերիկյան կրթական իրավական դաշտում, ՀԱՀ-ում օգտագործվող կրեդիտային համակարգը հիմնված է լսարանային/կոնտակտային ժամերի վրա, այսինքն համատեղելի չէ ECTS-ի հետ: Ի դեպ, ՀԱՀ-ը առաջինն էր

ՀՀ բուհերից, որը բազմափուլ նախապատրաստական գործընթացի արդյունքում ստացել է հավատարմագիր ամերիկյան WASC³⁶ ռեգիոնալ հավատարմագրման հանձնաժողովի կողմից, ինչը ՀԱՀ-ին հնարավորություն է տալիս ամերիկյան հավատարմագրված այլ բուհերի հետ կրեդիտների փոխանցման գործառույթ նախաձեռնել: Նպատակահարմար է մշակել մեխանիզմներ ՀԱՀ-ի և ՀՀ բուհերի միջև ուսումնական կրեդիտների վերահաշվարկի և փոխանցելիության համար, քանի որ ՀԱՀ-ի հիմնական՝ մագիստրոսի ծրագիրը գլխավորապես «սնվում է» ՀՀ բուհերի շրջանավարտներով, ինչը կարևորում է նախորդող ուսուցման ելքային արդյունքների գնահատման և ճանաչման խնդիրը:

- ❖ Մյուս բուհը, որտեղ կրեդիտային համակարգի մասնակի կիրառումը առանձին կրթական ծրագրերի, մասնագիտությունների պիլոտային փնջերի և դեպարտամենտների մակարդակում արդեն հնգամյա իրողություն է, ՀՊՃՀ-ն է: Կրեդիտային համակարգի ներդրման առաջին փորձն այստեղ արվել է դեռևս 2002/03 ուս. տարում, երբ կրթափորձի կարգով Բաց հասարակության ինստիտուտի Աջակցության հիմնադրամի (ԲՀԻԱՀ) ֆինանսավորմամբ կատարվող նախագծի շրջանակներում այն ներդրվեց համալսարանի մագիստրոսի կրթական ծրագրում՝ 2 խոշոր մասնագիտությունների գծով: Հաջորդ՝ 2003/04 ուս. տարում ԲՀԻԱՀ-ի կողմից ֆինանսավորվող մեկ այլ նախագծի շնորհիվ կրթափորձը ամբողջությամբ ներդրվեց նաև հետազոտողի (ասպիրանտական) կրթական ծրագրում: 2004/05 ուս. տարում, ԲՀԻԱՀ նոր դրամաշնորհային նախագծի իրականացման արդյունքում, կրեդիտային համակարգում ընդգրկվեց նաև արտասահմանյան ուսանողներին սպասարկող բակալավրի ծրագիրը: Համաձայն ՀՊՃՀ Գիտական խորհրդի կողմից հաստատված ժամանակացույցի՝ կրեդիտային համակարգի ներդրումը համալսարանի մագիստրատուրայում ավարտվել է 2006/07 ուս. տարում: Այսօր համալսարանի ավելի քան 800 մագիստրանտների և ասպիրանտների ուսուցումը կազմակերպվում է ECTS կրեդիտային համակարգով: Կրեդիտային համակարգի ներդրումը ՀՊՃՀ բակալավրի կրթական ծրագրերում նախատեսված է ավարտել 2010/2011 ուս. տարում:

³⁶ Western Association of Schools and Colleges / Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities

- ❖ Կատարվել են աշխատանքներ նաև ՀՊՃՀ կրեդիտային կրթափորձի արդյունքները բուհական համակարգում տարածելու ուղղությամբ: Այսպես, ԲՀԻԱՀ հովանավորությամբ ձևավորված համալսարանական 3 կոնսորցիումներ 2005/06 ուս.տարում կատարեցին աշխատանքներ կրեդիտային հենքով միջբուհական համատեղ կրթական ծրագրերի և բուհերի միջև ակադեմիական կրեդիտների փոխանցման մեխանիզմների մշակման և ներդրման նպատակով: Նախագծերից մեկի իրականացման արդյունքում մագիստրատուրայի միևնույն մասնագիտացմամբ սովորող մի շարք ուսանողներ հնարավորություն ստացան “ՀՊՃՀ-ԵՊՀ-ԵՊՏԻ” համալսարանական կոնսորցիումի շրջանակներում ակադեմիական կրեդիտների կուտակման հետ միասին օգտվել նաև դրանց՝ բուհից-բուհ փոխանցման գործառնությից: Մյուս նախագծի իրականացման շնորհիվ ՀՊՃՀ մեկ մագիստրոսական ծրագրում ընդգրկված ուսանողները կարողացան Ռուս հայկական պետական համալսարանում վաստակած կրեդիտների որոշակի քանակություն փոխանցել ՀՊՃՀ-ում իրենց կրեդիտների կուտակային հաշվին:
- ❖ Կրթական կրեդիտների վրա հիմնված ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը ծրագրային փոփոխություններին զուգահեռ պահանջում է նաև ուսումնական գործընթացի կառավարման հետ կապված կառուցվածքային և կազմակերպչական վերափոխումներ, որոնք թելադրված են կրեդիտային հենքով կառուցված ձևերում ուսումնական ծրագրերի տրամաբանությամբ և անփոփոխ ակադեմիական խմբերից առարկայական ժամանակավոր հոսքերի անցմամբ: Մասնավորապես, այդ վերափոխումների իրականացման նպատակով ՀՊՃՀ-ում հիմնվել է ուսանողների *Ակադեմիական գրանցումների գրասենյակ*, որը ակադեմիական կառավարման նոր կառույց է ՀՀ բուհական համակարգում:
- ❖ Նմանատիպ գրասենյակների գործառնությունների ապահովման և կրեդիտային համակարգի կիրարկումը դյուրացնելու նպատակով վերոնշյալ դրամաշնորհային նախագծերի շրջանակներում 2002-2006թ.թ. ընթացքում ՀՊՃՀ-ում մշակվել և ներդրվել են “*Ղաթընթացներին օնլայն գրանցմամբ*” ինտերնետային և “*Ուսանողի ակադեմիական տվյալների գրանցման և կառավարմամբ*” էլեկտրոնային համակարգեր, որոնք ուսանողներին հնարավորություն են տալիս Ինտերնետի միջոցով՝ “*Online*” ռեժիմում գրանցվել և ընդգրկվել իրենց կողմից ընտրված

դասընթացներին, իսկ *Ակադեմիական գրանցումների գրասենյակին*՝ օպերատիվ կերպով կառավարել գրանցումների գործընթացը:

- ❖ Սկսած 2002թ.-ից՝ ՀՊՃՀ-ն ամեն տարի հրատարակում և ուսանողներին ու ասպիրանտներին է տրամադրում *“Կրեդիտային համակարգով ուսումնառության ուղեցույց և դասընթացների տեղեկագիրք”* ուսումնամեթոդական, ինչպես նաև կիսամյակային պարբերականությամբ հրատարակվող *“Դասընթացների և քննությունների ժամանակացույց”* տեղեկատվական փաթեթները:
- ❖ Չնայած կրեդիտային համակարգի ներդրման ուղղությամբ ՀՊՃՀ-ում առկա առաջընթացին, համակարգի կիրարկման գործընթացում կան նաև մի շարք դժվարություններ և հիմնախնդիրներ, որոնք սպասում են իրենց հանգուցալուծմանը: Մասնավորապես, դեռևս լիարժեք չի ձևավորվել ուսումնական խորհրդատուների ինստիտուտը, հստակեցված չեն նրանց պարտականությունները և իրավունքները, չկա ուսման գործընթացը կրեդիտային համակարգով կազմակերպելու հստակ կարգ և այլն: Առկա են նաև զուտ սուբյեկտիվ բնույթի դժվարություններ, որոնցից կարելի է նշել վարչական և դասախոսական կազմի որոշակի իներցիան, իսկ որոշ դեպքերում նաև ներքին դիմադրությունը նորամուծությունների նկատմամբ, ուսանողների զգալի մասի շահագրգիռ վերաբերմունքի պակասը և նույնիսկ անտարբերությունը իրենց ուսուցման անհատական ծրագրերի ձևավորմանը մասնակցելու հնարավորությանը և այլն: Ընդհանուր առմամբ, համալսարանում իրականացվող կրեդիտային ռեֆորմը առայժմ ընթանում է *“վերից վար”* և դեռ չի ստացել ուսանողների և դասախոսների շոշափելի աջակցությունը:
- ❖ Կրեդիտային համակարգին առնչված մյուս բուհերի, մասնավորապես, ԵՊՀ, ԵՊՏԻ և ՀՌՍՀ փորձը դեռևս մեծ չէ, և ավելի շատ նախապատրաստական բնույթ ունի, քանի որ այս բուհերում համակարգը կիրառվել է միայն 2005/06 ուս. տարվա 2-րդ կիսամյակից՝ մագիստրոսական մեկ մասնագիտացման շրջանակներում և խիստ սահմանափակ թվով ուսանողների ներգրավմամբ: Նախատեսված է կրեդիտային համակարգի ներդրումը ԵՊՀ-ում ավարտել 2008/09, իսկ ԵՊՏԻ-ում՝ 2010/11 ուս. տարում:

4.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

ՀՀ բուհերում կրեդիտային համակարգի ներդրմանը խոչընդոտող գործոնները և առկա հիմնախնդիրները բազմազան են, սակայն դրանց հիմնական մասը պայմանավորված է խորհրդային համակարգից ժառանգած «կոշտ» ուսումնական պլանների և ուսուցման կազմակերպման դասախոսամետ եղանակների գերակայությամբ: Դրանք ուսանողին ավանդաբար դիտել են սոսկ որպես ուսումնական գործընթացի օբյեկտ՝ մասնակցության տեղ չթողնելով նրան այդ գործընթացի պլանավորմանը: Գործոնների մյուս խումբը պայմանավորված է համակարգի՝ արտաքին աշխարհից համեմատաբար բարձր մեկուսացվածության աստիճանով: Թվարկենք դրանցից հիմնականները միայն:

- Բուհական համակարգում դեռևս ցածր է իրազեկությունն այն մասին, թե ինչ նոր հնարավորություններ կարող է տրամադրել կրեդիտային համակարգը ուսման որակի բարելավման, ուսումնական պրոցեսի կատարելագործման և կրթական ու նյութական ռեսուրսների խնայողության առումներով:
- ՀՀ բարձրագույն կրթության գործող մասնագիտությունների չհիմնավորված մեծ թիվը, մանրատվածությունը, իսկ շատ դեպքերում՝ նաև չպահանջարկվածությունը աշխատաշուկայում:
- Հստակորեն սահմանված ելքային կրթական արդյունքների և կարողությունների, ինչպես նաև ուսանողի ուսումնական աշխատածավալի հիման վրա ժամանակակից ուսումնական ծրագրեր կազմելու փորձի բացակայությունը:
- Դասընթացներին և կրթական այլ մոդուլներին կրեդիտների հատկացման հստակ հիմնավորված և գործնականորեն փորձարկված մեթոդների և մեխանիզմների բացակայությունը: Կրեդիտները դեռևս չեն օգտագործվում որպես ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածության չափման գործիք՝ փոխարենը չափելով միայն լսարանային (այսինքն դասախոսի) բեռնվածությունը:
- Կրեդիտային համակարգի էությանը համարժեք դասավանդման և քննական մեթոդների կիրառման փորձի, ինքնուրույն ուսուցումը խթանող ուսումնամեթոդական, այդ թվում՝ էլեկտրոնային ռեսուրսների բացակայություն:

- Բուհերում ECTS-ի անմիջական ներդրման հետ կապված միջազգային խորհրդատվության և բուհական համագործակցության փորձի պակասը:
- Որակի ապահովման միջազգայնորեն ընդունված համակարգերի (ներքին և արտաքին) բացակայությունը հետագայում կխոչընդոտի կրեդիտների միջբուհական փոխանցման գործառույթի իրականացմանը, հատկապես Հայաստան-Եվրոպա ուղղությամբ:
- Մեր բուհերը դեռևս չեն սկսել կիրառել (բացառությամբ ՀՊՃՀ-ի) ակադեմիական կառավարման ինֆորմացիոն էլեկտրոնային համակարգեր՝ ուսանողների էլեկտրոնային գրանցման և նրանց անհատական ակադեմիական տվյալների մշակման նպատակներով:

Կան նաև ավելի քիչ կարևոր, բայց գործնական բնույթի խոչընդոտող գործոններ

- Գործող պետական չափորոշիչներով սահմանված 17-շաբաթանոց կիսամյակների առկայություն;
- Ավարտական ոչ ստանդարտ 8-շաբաթանոց կիսամյակի պարտադրված ներմուծում;
- Ամբիոնների և առանձին դասախոսների ուսումնական բեռնվածքների նախնական հաշվարկի դժվարացում;
- Մոդուլացման հետևանքով ուսումնական ծրագրերի մեխանիկական մանրատման վտանգ;
- Դասընթացների լայն ընտրության հնարավորությունը կարող է խաթարել ուսումնական ծրագրի ամբողջականությունը՝ վերածելով այն վատ կապակցված դասընթացների համախմբի;
- Ուսումնական ծրագրի փոփոխությունների դյուրացումը կարող է վտանգել դրա կայունությունը՝ դարձնելով այն դժվարկառավարելի:

4.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Առաջարկություններ՝ կրեդիտային անցմանն աջակցող գործողությունների/ միջոցառումների վերաբերյալ

- ❖ Բարձրագույն կրթության ուսումնական մասնագիտությունների խոշորացում, դրանց անվանումների և ելքային արդյունքների (որակավորման բնութագրիչների) համապատասխանեցում ԵԲԿՏ չափանիշներին:
- ❖ Կրթական ծրագրերի՝ կրեդիտային հենքով վերակառուցման և ծրագրային մոդուլներին կրեդիտների հատկացման մեթոդական բազայի ձևավորում;
- ❖ Կրեդիտային համակարգին անցման նպատակով բուհերի ուսումնական վարչակազմի և դասախոսների վերապատրաստման ծրագրի նախաձեռնում, սեմինարների և աշխատաժողովների կազմակերպում և իրականացում;
- ❖ Գործող ուսումնական պլանների արմատական կառուցվածքային վերակառուցում՝ ուղենիշ ունենալով դրանց մոդուլացումը և արտահայտումը ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածությունն արտահայտող կրեդիտային արժեքներով;
- ❖ Ուսումնական գործընթացի կառավարման գործող համակարգերի վերակազմակերպում կրեդիտային անցման պահանջներին համահունչ, մասնավորապես, ակադեմիական գրանցումների (ռեգիստրարի) գրասենյակների, ուսումնական խորհրդատուների ինստիտուտի և ժամանակակից մեթոդների վրա հիմնված այլ օժանդակ ուսանողական ծառայությունների ստեղծում (էլեկտրոնային գրանցում, ակադեմիական տեղեկագրերի էլեկտրոնային հայտագրում, նոր ընդունված ուսանողների ուսման պլանավորման և առաջընթացի հատուկ ծրագրեր և այլն);
- ❖ Դասընթացներին ուսանողների գրանցման և նրանց ակադեմիական տվյալների կառավարման Web հենքով միասնական ազգային ծրագրային փաթեթի մշակում և ներդրում;
- ❖ Կրեդիտային համակարգի իրականացման գործընթացի որակի և արդյունավետության պարբերական մոնիթորինգ և գնահատում ԿԳՆ-ի կողմից՝ միջազգային փորձագետների ներգրավմամբ;

- ❖ Կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգերը տարածելու և ներդնելու նպատակով անհրաժեշտ ֆինանսական աջակցության ապահովում³⁷:

բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրության փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

- ❖ Անհրաժեշտ է ճշգրտել և լրացնել կրեդիտային համակարգին վերաբերող հասկացությունների ձևակերպումները ՀՀ ԲՀՄԿ օրենքում (*հոդված 3*)՝ ECTS-ի պաշտոնական տերմինաբանության համապատասխան: Հարկ է նշել, որ եվրոպական վերջին սերնդի որոշ օրենքներում³⁸ համապատասխան հասկացությունների ձևակերպումներն ուղղակիորեն չեն բերվում, այլ հղվում են համապատասխան փաստաթղթերին, որոնցից տերմինները սկիզբ են առնում:
- ❖ Առաջարկվում է նույն օրենքի *հոդված 4-ում*, բացի կրթական ծրագրերի տևողությունից, սահմանել յուրաքանչյուր որակավորման շնորհման համար անհրաժեշտ ECTS կրեդիտային միավորների ընդհանուր թիվը: Ցանկալի է նաև նշել, որ լրիվ բեռնվածությամբ կրթական ծրագրի 1 ուսումնական տարին համարժեք է 60 ECTS միավորների:
- ❖ Առաջարկվում է Օրենքում ամրագրել նաև հիմնական կրթական ծրագրերի մասնակի ուսումնական բեռնվածությամբ կազմակերպման պայմանները՝ վերացնելով կամ մեղմացնելով սահմանափակումը կրթական ծրագրի ուսուցման տևողության վրա և շնորհելով որակավորումը ըստ սահմանված կրեդիտների քանակի: Անհրաժեշտ է սահմանել նաև մասնակի ուսումնական բեռնվածությամբ սովորող ուսանողի կարգավիճակը, իրավունքներն ու պարտականությունները:
- ❖ Պետք է զգալի փոփոխություններ կրի և զարգանա նաև կրեդիտային համակարգին առնչվող ենթաօրենսդրական բազան, նպատակ ունենալով բարձրագույն կրթության մասնագիտական պետական կրթական չափորոշիչներում ուսումնական բեռնվածության տարեկան նորմերի համապատասխանեցումը եվրոպական ցուցանիշներին, կրեդիտների ժամային համարժեքների սահմանումը,

³⁷ Credit Accumulation and Transfer System in Tertiary Education. Final Report To the Ministry of Education and Science of Republic of Armenia. By Dr. John W. Shumaker. October 8, 2006. 28p.

³⁸ Law # 2002/3 On the Higher Education in Kosovo, 2003. 27p.

կրեդիտային եղանակով ուսուցման կազմակերպման կանոնակարգումը,
կրեդիտային համակարգում ընդգրկված ուսանողների ուսման վարձի՝ ըստ
կրեդիտների թվի վճարման նորմատիվային հենքի ստեղծումը և այլն:

5. Աջակցություն ուսանողների և գիտամանկավարժական ու վարչական կազմի շարժունությանը

5.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

Ուսանողների և դասախոսների՝ երկրից երկիր և բուհից բուհ անարգել շարժունությունը ձևավորվող ԵԲԿՏ-ի հիմքն է: Խոսքը վերաբերում է նաև ուսումնական նպաստների, կրթաթոշակների և ուսումնական վարկերի անարգել տեղափոխմանը:

Բոլոնիայի հռչակագրում այս նպատակը ստացել էր հետևյալ ձևակերպումը՝ *“Աջակցություն շարժունությանը՝ ազատ տեղաշարժի արդյունավետ իրականացման խոչընդոտների վերացմամբ, առանձնահատուկ ուշադրություն դարձնելով՝*

- ուսանողների ուսուցման և վարժանքի հնարավորությունների և առնչվող ծառայությունների մատչելիությանը,*
- դասախոսների, հետազոտողների և վարչական կազմի հետազոտական, դասավանդման և վերապատրաստման նպատակով Եվրոպայում անցկացրած ժամանակաշրջանների ճանաչմանը և արժևորմանը՝ առանց նրանց օրինական իրավունքները վտանգելու”:*

Պրագայի կոմյունիկեն նույնպես անդրադարձավ այս խնդրին և մեկ անգամ ևս վերահաստատեց դրա կարևորությունը, նշելով նաև հարցի սոցիալական չափայնությունը, իսկ Եվրոպական խորհուրդը 2000թ. Նիցցայում հաստատեց *“Շարժունության գործողությունների պլանը”*³⁹:

Բարձրագույն կրթության նախարարների Բեռլինյան գագաթաժողովը նշեց, որ *“Ուսանողների, գիտամանկավարժական ու վարչական կազմի շարժունությունը ԵԲԿՏ-ի կառուցման հիմքն է: Նախարարներն ընդգծում են դրա կարևորությունը ակադեմիական և մշակութային, ինչպես նաև քաղաքական, սոցիալական և տնտեսական ոլորտներում: Նրանք վերահաստատում են իրենց մտադրությունը՝ ամեն ջանք գործադրելու ԵԲԿՏ-ի շրջանակներում շարժունության բոլոր խոչընդոտների վերացման համար: Ուսանողական շարժունության խթանման նպատակով*

³⁹ Resolution of the Council of the Representatives of the Government of the Member States, Meeting with the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility. 7p.

նախարարները կձեռնարկեն անհրաժեշտ քայլեր ազգային կրթական վարկերի և դրամաշնորհների տեղափոխելիությունը հնարավոր դարձնելու համար”:

Բերգենյան համաժողովի պաշտոնական փաստաթղթում նախարարները վերահաստատում են “.... համատեղ գործողություններով դրամաշնորհների և վարկերի տեղափոխելիությունը դյուրացնելու հաստատակամությունը ... ԵԲԿՏ-ի ներսում շարժունությունը իրականություն դարձնելու նպատակով: Մենք պետք է ինտենսիվացնենք մեր ջանքերը շարժունության խոչընդոտները վերացնելու համար՝ դյուրացնելով այցագրերի և աշխատանքի թույլտվության տրամադրումը և քաջալերելով մասնակցությունը շարժունության ծրագրերին: Մենք հորդորում ենք բուհերին և ուսանողներին՝ առավելագույնս օգտվելու շարժունության ծրագրերից, ապահովելով այդ ծրագրերի շրջանակներում արտասահմանում անցկացրած ուսումնառության ժամանակաշրջանների լրիվ ճանաչումը”:

5.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

ԵԲԿՏ-ի կառուցումը պայմանավորված է ուսանողների, շրջանավարտների, դասախոսների և հետազոտողների շարժունությամբ: Շարժունության անհրաժեշտ պայմանը փոխձանաչման արդյունավետ ընթացակարգերի առկայությունն է, իսկ ECTS-ը, ակադեմիական տեղեկագիրը, կրթական համաձայնագիրը և դիպլոմի համաեվրոպական հավելվածը այդ նպատակի գործիքամիջոցներն են: Չնայած որ Եվրոպայում արձանագրվել է զգալի առաջընթաց, այս գործիքամիջոցների իրականացման հարցում, սակայն, դեռևս մնում են մի շարք չլուծված ընդհանուր հիմնախնդիրներ՝ պահանջելով հետագա համատեղ ջանքեր ինչպես եվրոպական պետությունների, այնպես էլ առանձին բուհերի կողմից:

Փոխձանաչման ընթացակարգերն առնչվում են նոր դժվարությունների՝ Բոլոնիայի գործընթացով ներմուծված նոր որակավորման աստիճանների և կրթական ծրագրերի տարածմանը և իրականացմանը զուգընթաց: Եվրոպայում այսօր փոխձանաչման հետ կապված ամենահիմնական խնդիրը շատ բուհերում ինստիտուցիոնալ ինքնավարության բացակայությունը կամ պակասն է, ինչը բոլորովին համահունչ է Բոլոնիայի գործընթացի ոգուն, որն այս ռեֆորմներում

առանցքային դերը հատկացնում է հենց բուհերին: Հակիրճ դիտարկենք շարժունության գործընթացներում և փոխձանաչման հարցերում ԵԲԿՏ-ում այսօր նկատվող հիմնական միտումները:

ա) Ուսանողների և անձնակազմի շարժունությունը

❖ Եվրոպական ուսանողների շարժունությունը, որը ֆինանսավորվում է Եվրոպական հանձնաժողովի *Սոկրատես* ծրագրի կողմից, զգալիորեն աճել է 1999-2005թթ. ընթացքում: Որոշ բուհեր (Միացյալ Թագավորություն, Իռլանդիա, այլ՝ ոչ անգլախոս երկրներ), որտեղ նկատվում է *ժամանող* ուսանողների հոսքի զգալի աճ, *ժամանող* և *մեկնող* ուսանողների հոսքերի միջև շատ մեծ անհավասարակշռությունից խուսափելու համար ջանում են պահպանել ուսանողների փոխանակման 1:1 հարաբերակցությունը: Այլ բուհեր, մասնավորապես, հարավ-արևելյան Եվրոպայում, ձգտում են մեծացնել *ժամանող* ուսանողների թիվը՝ առավելագույնս օգտագործելով իրենց ուրույն արժեքները և առավելությունները:

Ըստ վերջին տվյալների⁴⁰ մեկնող և ժամանող ուսանողների ընդհանուր հոսքը 2003-ից հետո աճել է մոտ 70%-ով, ընդ որում, պահպանվել են ժամանող կամ մեկնող ուսանողների հարաբերակցության ընդհանուր միտումները երկրների մեծամասնությունում:

❖ Դեպի դուրս շարժունության հետ կապված՝ արևմտյան Եվրոպայի շատ բուհեր մտահոգություն են հայտնում դուրս գնացող ուսանողների թվի ցածր կամ նվազող մակարդակների կապակցությամբ: Այս միտումը բացատրվում է մի շարք պատճառներով, որոնցից կարելի է նշել հետևյալները՝ ուսանողները ցանկանում են ավարտել կրթական ծրագիրը սահմանված ժամկետներում, չեն տիրապետում պահանջվող օտար լեզուներին անհրաժեշտ մակարդակով կամ ընդհանուր առմամբ հակված չեն արտասահմանում ապրելու համար պահանջվող կամ ներկա աշխատանքը թողնելու հետ կապված լրացուցիչ ֆինանսական ծախսեր կրելուն: Բացի այդ, փոխձանաչման դժվարություններն ու շարժունության

⁴⁰ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

ծրագրերին դիմելու դժվարացված ընթացակարգերը, ինչպես նաև Եվրոպայում երկրից երկիր ուսումնական ժամանակացույցների տարբերությունները նույնպես լուրջ խոչընդոտներ են շարժունության համար:

❖ Արևմտյան Եվրոպայի որոշ բուհեր մտավախություն ունեն շարժունության վրա ներմուծվող երկաստիճան համակարգի ազդեցության կապակցությամբ, քանի որ խիստ բազմազանեցված և համեմատաբար կարճաժամկետ ծրագրերի ներմուծումը կհանգեցնի հորիզոնական (այսինքն, նույն մակարդակի կրթական ծրագրի շրջանակներում կատարվող) տեղաշարժերի կտրուկ նվազմանը: Մյուս կողմից, բուհերի մյուս մասը գտնում է, որ Եվրոպայում շարժունությունը կաճի որակավորման երկաստիճան կառուցվածքների տարածմանը զուգընթաց՝ նոր համակարգին անցման հետ կապված բոլոր դժվարությունների հաղթահարումից հետո⁴¹: Որոշ բուհեր հակված են իրենց ուսանողների արտասահմանում անցկացրած ժամանակաշրջանը գործնական առաջադրանքների և պրակտիկաների համար օգտագործելու տարբերակին կամ՝ ուսանողի ուսումնական ծրագրում այն ձևականորեն որպես լրացուցիչ ուստարի ինտեգրելուն, քանի որ այս դեպքերը փոխձանաչման ավելի քիչ խնդիրներ են հարուցում: Դրա հետ մեկտեղ ուսանողների շարժունության փուլը որոշ երկրներում այնքան բարձր է արժևորվում, որ, օրինակ, նորվեգական «*Որակի ռեֆորմ*» նախագիծը նախատեսում է, որ բոլոր ուսանողները պետք է առնվազն մեկ կիսամյակ ուսանեն արտասահմանում, տեղափոխելով իրենց ուսումնական դրամաշնորհները:

❖ Միաժամանակ, եվրոպական բուհերի շատ փոքր մասն է օգտվում, այսպես կոչված, ուղղահայաց, այսինքն՝ առաջին և երկրորդ կամ երկրորդ և երրորդ աստիճանների միջև իրականացվող շարժունության ընձեռած հնարավորություններից: Համատեղ կրթական ծրագրերի և, մասնավորապես, *Էրազմուս Մոնդուս* ծրագրի հետ կապված՝ եվրոպական ուսանողների փորձը հաստատում է, որ ծրագրի շրջանակներում իրականացվող հորիզոնական շարժունությունը կարող է զգալիորեն խթանվել կրկնակի կամ համատեղ աստիճանաշնորհող ծրագրերի միջոցով:

⁴¹ Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report, 2005. 70p.

- ❖ Բոլոնիայի գործընթացը նպատակ ունի ամրապնդել Եվրոպական չափանությունը բարձրագույն կրթության համակարգում: Այդ գործընթացի հիմնական տարրը պետք է լինի դասախոսների և հետազոտողների հետզհետե աճող երկարաժամկետ շարժունությունը Եվրոպայում: Ցավոք, գրեթե առանց բացառության ԵԲԿՏ մաս կազմող երկրներից ոչ մեկը չունի և չի հավաքում անհրաժեշտ վիճակագրական տվյալներ նման շարժունության ծավալների և ուղղությունների վերաբերյալ: Սակայն որոշ երկրներում, ինչպես, օրինակ, Լիտվայում, *ուղեղների արտահոսքից* խուսափելու նպատակով կառավարությունը չի թույլատրում դասախոսներին և հետազոտողներին արտասահմանում 2 ամսից ավելի մնալ:
- ❖ Շարժունության խթանման էական գործոն է դարձել եռաստիճան համակարգում անգլալեզու դասավանդմամբ ծրագրերի ստեղծումը, որոնք էապես բարձրացրել են այդ ծրագրերի և դրանք առաջարկող բուհերի արտաքին գրավչությունը ժամանող ուսանողների համար: Շատ երկրներ դեռևս ունեն լեզվական խոչընդոտող սահմանափակումներ և անգլալեզու ուսուցում են թույլատրում միայն արտասահմանյան ուսանողներին: Գերիշխում է նաև այն պատկերացումը, որ զուգահեռ իրականացվող անգլալեզու ծրագրերը որակով գիշում են ազգային լեզվով իրականացվող իրենց նախատիպերին: Այսպիսով, լեզվական արգելքների վերացումը էական հիմնախնդիր է ուսանողական շարժունության ընդլայնման տեսանկյունից, որը սահմանափակում է ժամանող ուսանողների հոսքը հատկապես Արևելյան և Հարավային Եվրոպայի երկրներում⁴²:

բ) Փոխանակման շարժունության ճանաչումը

- ❖ Երկրների մեծ մասում, որտեղ բուհերը փոխանակման ծրագրերում կրթական համաձայնագրի հետ միասին օգտագործում են ECTS-ը, փոխանակման շարժունության ճանաչման հետ կապված խնդիրներ գրեթե չեն առաջանում: Սակայն, գործնականում քիչ չեն նաև դեպքերը, երբ չնայած նախապես կնքված կրթական համաձայնագրերի առկայությանը, բուհերը հրաժարվում են ճանաչել դրսում անցկացրած ուսումնառության ժամանակաշրջանը: Վերջին տվյալներով, ուսում-

⁴² Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

նասիրված բուհերի 47%-ը ընդունում է, որ իրենց որոշ ուսանողներ պրոբլեմներ են ունեցել արտասահմանում անցկացված ուսումնառության արդյունքների ճանաչման կապակցությամբ⁴³:

- ❖ Որպես փոխճանաչման հիմնական դժվարություններ՝ հաճախ հանդես են գալիս ընդունող բուհում առաքող բուհի հետ համեմատած ուսուցման ցածր որակի վերաբերյալ մտավախությունը և պարտնյոր բուհում փոխանակման շարժունության կազմակերպման վարչարարության խիստ ցածր մակարդակը: Երկու դեպքում էլ փոխճանաչումը դժվարանում է կամ նույնիսկ դառնում անհնար: Եթե կրեդիտները փոխանցելիս ուսանողների համար դժվարություններ չեն առաջանում, ապա, փոխարենը, ուսանողները ավելի հաճախ բախվում են դժվարությունների այն առումով, որ նրանց *“արտասահմանյալ”* դասընթացները իրենց *հարազատ* բուհում ընդունվում (ճանաչվում) են որպես լրացուցիչ կամ ընտրովի դասընթացներ, այլ ոչ թե կրթական ծրագրի հիմնական կամ պարտադիր բաղադրամաս:
- ❖ Նույնիսկ որոշ արևմտաեվրոպական բուհեր են նշում⁴⁴, որ դեռևս հանդիպում են մեծ դժվարությունների փոխանակման շարժունության ճանաչման, արտասահմանում անցած դասընթացների հաստատման, գնահատականների հասկացման և կրեդիտների փոխանցման կապակցությամբ: Դրանց հիմնական պատճառներից մեկն այն է, որ ընդունված եվրոպական ընթացակարգերի կիրառման փոխարեն հաճախ կիրառվում են ECTS-ի ավելի շուտ ազգային կամ բուհական մոտեցումներ: Բուհերը պետք է դյուրացնեն ուսումնական շարժունության հետ կապված շրջանների ճանաչման ընթացակարգերը, ինչը շարժունության զարգացման վրա ազդող էական գործոն է:

գ) Ազգային և արտասահմանյան որակավորումների ճանաչումը

- ❖ Պաշտոնական մակարդակում ազգային որակավորումների ճանաչումը ընդհանուր առմամբ կարգավորվում է օրենսդրորեն և ԵԲԿՏ տարածքի երկրների մեծ

⁴³ Նույնը

⁴⁴ Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report, 2005. 70p.

մասում իրականացվում է ավտոմատ ռեժիմով, չնայած որոշ դեպքերում պահանջվում է լրացուցիչ հավաստագրում (սերտիֆիկացում) կամ ատեստավորում: Մի քանի երկրներում, որոնք ունեն որակավորումների ազգային հենք (Իռլանդիա, Շոտլանդիա), վերջինս օգտագործվում է որպես ազգային որակավորումների ճանաչման արդյունավետ գործիք: Չնայած դրան, շատ հավանական է, որ այս հարցում դժվարություններ առաջանան՝ նոր ներմուծված երկաստիճան համակարգի սպասվող շրջանավարտության և ուսումնական ծրագրերի մեծ բազմազանության կապակցությամբ: Այս առումով, որոշ երկրներ արդեն մշակել են հատուկ կանոնակարգեր իրենց երկաստիճան համակարգի և ազգային որակավորումների ճանաչման համար:

- ❖ Արտասահմանյան որակավորումների ճանաչման մոտեցումների բնագավառում բազմազանությունն ավելի լայն է, քան ազգային որակավորումների դեպքում: Բուհերի մեծամասնությունը դիտում են իրենց ազգային ENIC/NARIC գրասենյակները որպես տեղեկատվության և աջակցության հիմնական աղբյուրներ: Որոշ բուհեր (օրինակ, Իռլանդիայում, Միացյալ Թագավորությունում և Թուրքիայում) օգտագործում են բուհի կամ ազգային մակարդակով (ազգային նախարարության կամ ENIC/NARIC գրասենյակի կողմից) սահմանված արտասահմանյան բուհերի և/կամ որակավորումների ճանաչելի և վստահելի ցուցակներ: Որոշ երկրներում արտասահմանյան որակավորումների ճանաչումը դեռևս մնում է նախարարության իրավասությունը և իրականացվում է բավականին խրթին ընթացակարգերով, մինչդեռ երկրների մյուս մասում բուհերն ունեն հարաբերական կամ լրիվ ինքնուրույնություն արտասահմանյան որակավորումների ճանաչման վերաբերյալ որոշումներ կայացնելիս: Ըստ բուհերի մեծամասնության կարծիքի՝⁴⁵ Լիսաբոնի փոխճանաչման համաձայնագիրը⁴⁶ կարող է որպես հիմնական հենք ծառայել փոխճանաչման բոլոր գործընթացների համար, իսկ այնպիսի գործիքամիջոցները, ինչպիսիք են ECTS-ը, դիպլոմի

⁴⁵ Նույնը

⁴⁶ Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.IV.1997. European Treaty Series - No. 165. 17p.

Եվրոպական հավելվածը և “*Դուբլինյան բնութագրիչները*”⁴⁷, ապագայում կարող են բավականին դյուրացնել ակադեմիական փոխձանաչման գործընթացը:

դ) Ապագա մարտահրավերներ

Չնայած ուսանողական շարժունության էական առաջընթացին՝ վերլուծության արդյունքում գրանցվում են նաև որոշակի անկատարություններ և դրանցից բխող մարտահրավերներ:

- ❖ Եվրոպական երկրների փորձը ցույց է տալիս, որ փոխանակման շարժունության ուսումնական արդյունքների ձանաչումը կարող է մեծապես դյուրացվել ECTS-ի օգնությամբ և, մասնավորապես, կրթական համաձայնագրերի միջոցով: Սակայն, հանդիպում են դեպքեր, երբ նույնիսկ ուսանողի և ներգրավված բուհերի միջև կնքված եռակողմ կրթական համաձայնագրի առկայության դեպքում լրիվ փոխձանաչում չի իրականացվում (ինչը հանդիսանում է ECTS-ի կանոնների բացահայտ խախտում):
- ❖ Բակալավրի և մագիստրոսի համեմատաբար կարճաժամկետ կրթական ծրագրերում հորիզոնական շարժունության կազմակերպումը կարող է ավելի դժվարանալ, քան ավանդական միաստիճան համակարգի ավելի երկարաժամկետ կրթական ծրագրերում: Դրա համար հարկավոր է ավելի լավ նախապատրաստել արտասահմանում ուսանողների ուսումնառությունը՝ ապահովելով կրթական արդյունքների երաշխավորված փոխձանաչում (ECTS-ի կրթական համաձայնագրի օգնությամբ) և արտասահմանում հանձնած դասընթացների կրեդիտների ընդունում՝ որպես ընդմիջված ուսումնական ծրագրի համարժեք բաղադրամաս:
- ❖ Ուղղահայաց շարժունությունը բնականորեն հնարավորություն է ստեղծում գրավել այլ բուհերի և երկրների լավագույն ուսանողներին, ինչը ենթադրում է երկրորդ և երրորդ աստիճանի նպատակային ծրագրերի ստեղծում՝ ուղղված դեպի ուսանողական որոշակի շուկա՝ ազգային և միջազգային մակարդակներում:

⁴⁷ Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. 5p.

- ❖ Եվրոպական բուհերի ուսումնական գործընթացի ժամանակացույցների միջև տարբերությունը զգալի խոչընդոտ է ուսանողների շարժունության համար: Այս խնդրի լուծման առաջին քայլը կարող է հանդիսանալ առաջին կիսամյակի վերջի և երկրորդ կիսամյակի սկզբի վերաբերյալ համաեվրոպական համաձայնագրի կնքումը:
- ❖ Չնայած դիպլոմի հավելվածի օգտագործումը եվրոպական բուհերի մեծամասնությունում բավականին հղկված է, այնուամենայնիվ, 2 հիմնախնդիր դեռևս մնում են չլուծված՝ տեխնիկական իրականացումը (համապատասխան ծրագրային փաթեթների բացակայությունը, բուհի կենտրոնական վարչակազմի և ֆակուլտետների միջև տվյալների փոխանակման դժվարությունը և այլն) և ներմուծվող տեղեկատվության ձևակերպումը (ծրագրերի և դասընթացների միասնականացումը, թարգմանությունը և այլն):
- ❖ Սակայն դիպլոմի հավելվածի ներդրման ամենամեծ դժվարությունը մնում է ծրագրի կրթական արդյունքների հստակ ձևակերպումն ու ներառումը, քանի որ դրանք հանդիսանում են շնորհված որակավորումը կրողի կարողությունների (գիտելիքների, հմտությունների և ունակությունների) վերաբերյալ տեղեկատվության հիմնական աղբյուրը:

5.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ Հայաստանում ուսանողների և դասախոսների միջազգային շարժունությունը կրում է չհամակարգված բնույթ: Այն, որպես կանոն, չի կազմակերպվում և կառավարվում բուհերի մակարդակով, ինչը հաճախ հարուցում է խնդիրներ՝ կապված արտասահմանում անցկացրած ուսումնառության ժամանակաշրջանների կամ հանձնած դասընթացների ու ստացած գնահատականների պաշտոնական ճանաչման հետ: Նման շարժունությունը հիմնականում տեղի է ունենում ուսանողների և դասախոսների անձնական նախաձեռնությամբ՝ որպես տարբեր միջազգային կազմակերպությունների և հիմնադրամների կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերին մասնակցության կամ տրամադրվող դրամաշնորհների ու

կրթաթոշակների մրցույթներում հաղթելու արդյունք: Դեպի դուրս ուղղված շարժունության տարատեսակները մի քանիսն են.

1. Միջպետական երկկողմանի համաձայնագրերի հիման վրա ՀՀ-ին տրամադրվող նպատակային տեղերի հաշվին մեր ուսանողներն ուղղվում են գերադասաբար Ռուսաստանի, Ուկրաինայի, Չինաստանի, Արևելյան Եվրոպայի և Մերձավոր արևելքի որոշ երկրների բուհեր՝ տարբեր կրթական ծրագրերով բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստանալու նպատակով, իսկ գործընթացը կազմակերպում և համակարգում է ՀՀ ԿԳՆ-ն;
 2. Մյուս ուղին տարբեր միջազգային կազմակերպությունների և հիմնադրամների, այդ թվում՝ IREX (ԱՄՆ), Ամերիկյան խորհուրդներ (ԱՄՆ), Բաց հասարակության ինստիտուտի աջակցության հիմնադրամ (ԱՄՆ), DAAD (Գերմանիա), Բրիտանական խորհուրդ (Մեծ Բրիտանիա), ինչպես նաև ամերիկյան ու մի շարք եվրոպական երկրների կառավարությունների կողմից տրամադրվող կրթական դրամաշնորհներն ու կրթաթոշակներն են, որոնց նպատակն է Հայաստանի շնորհաշատ երիտասարդներին հնարավորություն տալ բարձրագույն և առավելապես մագիստրոսի ծրագրով կրթություն ստանալ արտասահմանյան բուհերում: Այս ուղու մյուս տարատեսակը ուսանողների, դասախոսների և վարչակազմի կարճաժամկետ շարժունության ծրագրերն են, որոնք ուղեկցում են միջազգային/եվրոպական միջբուհական համագործակցության TEMPUS և այլ նախագծերը;
 3. Վերջապես, երրորդ ձևը արտասահմանյան բուհերի հետ անհատ ուսանողների անմիջական կոնտակտների արդյունքում իրականացվող ակադեմիական շարժունությունն է, որը ֆինանսավորվում է իրենց կողմից կամ ընդունող բուհի ուսանողական դրամաշնորհային ծրագրերի շրջանակներում:
- ❖ Գրեթե բացակայում է *հորիզոնական* ակադեմիական շարժունությունը՝ տվյալ կրթական ծրագրի շրջանակներում արտասահմանյան (կամ տեղական) բուհերում ուսումնառության պլանային փուլերի (կիսամյակ կամ ուսումնական տարի) անցկացման տեսքով՝ առանձին դասընթացների կամ կրթական մոդուլների արդյունքների տեղափոխմամբ և առաքող բուհում դրանց՝ որպես ծրագրի բաղկացուցիչ մասի պաշտոնական ձևանաչմամբ: Դեպի դուրս ուղղված խիստ սահմանափակ ուսանողական շարժունությունը կրում է առավելապես

ուղղահայաց բնույթ, այսինքն՝ հետապնդում է որակավորման նոր աստիճանի ստացման նպատակ: Բացառիկ դեպքերում, երբ ուսանողներին հաջողվում է սահմանափակ ժամանակաշրջան (սովորաբար մեկ ուսումնական տարի) անցկացնել արտասահմանյան բուհերում, նրանք, որպես կանոն, ստիպված են լինում այդ ժամանակահատվածում ուսումնական տարկետում վերցնել կամ ընդհատել իրենց ուսուցումը սեփական բուհերում, ինչը հակասում է Բոլոնիայի գործընթացով սահմանված ակադեմիական շարժունության սկզբունքներին:

Դեպի ներս ուղղված շարժունությունը նույնպես կրում է *ուղղահայաց* բնույթ և խիստ սահմանափակ է իր ծավալներով, սահմանափակվելով հիմնականում Պարսկաստանից, Հնդկաստանից և արաբական մի շարք այլ երկրներից ժամանող ուսանողական հոսքերով: Դեպի ներս ուղղված շարժունությունը համեմատաբար ավելի մեծ է, քան դեպի դուրս ուղղվածը:

- ❖ 2005թ.-ից գործող Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային ինֆորմացիոն կենտրոնը (ArmENIC) հանդիսանում է ENIC/NARIC ցանցի լիիրավ անդամ: Համաձայն ArmENIC-ի կանոնադրության, այն ունի որակավորումների ձանաչման հետ կապված պաշտոնական որոշումներ ընդունելու լիազորություն, միաժամանակ իրականացնում է նաև տեղեկատվական և խորհրդատվական գործառույթներ: ArmENIC-ի կողմից օգտագործվող ձանաչման ընթացակարգերը համապատասխանում են Լիսաբոնի համաձայնագրի սկզբունքներին: Այստեղ մշակվել է “*Փոխձանաչման գործողությունների ազգային պլան*” փաստաթուղթը, և արդեն նշված EU/CoE/UNESCO-ի ձևաչափին և պահանջներին համապատասխանող եվրոպական դիպլոմի հավելվածի հայկական տարբերակը, որը ենթադրաբար, անվճար կտրվի բոլոր ուսանողներին՝ անգլերեն և հայերեն լեզուներով:

5.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Ուսանողների միջազգային շարժունությունը խթանող համաեվրոպական մեխանիզմները և ծրագրերը (*Էրազմուսը* և այլն) Հայաստանում չեն գործում: ՀՀ բուհերը համակարգային առումով ներգրավված չեն միջազգային փոխանակման ծրագրերում՝ մեկուսացված լինելով ակադեմիական շարժունության կազմա-

կերպման եվրոպական գործընթացներից և չունենալով դրա իրականացման համար սեփական ռեսուրսներ և ծրագրային գործիքամիջոցներ, իսկ միջազգային նախագծերի տրամադրած սահմանափակ հնարավորությունները չեն կարող լրացնել այս բացը: Շարժունության համար անհրաժեշտ փաստաթղթերը, ինչպիսիք են դիպլոմի եվրոպական նմուշի հավելվածը, կրթական համաձայնագիրը և ակադեմիական տեղեկագիրը, դեռևս կիրառություն չեն գտել ՀՀ բուհերում: Կրթափորձի մակարդակով սկսված ECTS-ի օգտագործումը դեռևս զգալի ազդեցություն չի ունեցել երկկողմանի կամ բազմակողմանի համաձայնագրերի վրա հիմնված շարժունություն ինտենսիվացնելու առումով:

- ❖ Գրեթե բացակայում է շարժունության, հատկապես դասախոսների և հետազոտողների շարժունության վերաբերյալ հավաստի վիճակագրությունը: Այնուամենայնիվ, համաձայն ԿԳՆ-ի մոտավոր վիճակագրական տվյալների⁴⁸ բուհերի ուսանողների և դասախոսների մոտավորապես 10%-ը ամեն տարի ներգրավվում է ակադեմիական շարժունության տարբեր ծրագրերում: Այս ցուցանիշը, հավանաբար, ստուգման և ճշգրտման կարիք ունի:
- ❖ Կիրառության մեջ գտնվող ավանդական դիմալոմի ներդիրը, որը պարտադիր տրվում է դիպլոմի հետ միասին, հայերեն է և չի պարունակում միջազգային շարժունությանը նպաստող անհրաժեշտ տեղեկատվությունը:
- ❖ Հայաստանում ուսանողների, դասախոսների և վարչական կազմի շարժունության ասպարեզում խթանների փոխարեն առկա են օրենսդրական, իրավական⁴⁹, ծրագրային և զուտ հոգեբանական բնույթի սահմանափակումներ և խոչընդոտներ: Ուսումնական պլաններով կոշտ ռեգլամենտավորված ուսուցման կազմակերպման առկա ծնը և գործող ուսումնական ծրագրերի կառուցվածքը խիստ սահմանափակում են ուսանողների տեղափոխությունները մասնագիտությունից մասնագիտություն և բուհից բուհ անգամ Հայաստանում, չեն ընձեռում մասնագիտության և որակավորման ձեռքբերման այլընտրանքային հնարավորություններ: Չեն գործում ուսանողների միջազգային շարժունությանը նպաստող վերը նշված եվրոպական մեխանիզմները, սահմանափակ բնույթ են կրում երկկողմանի պայմանագրերով արտասահմանյան բուհեր փոխադրումները:

⁴⁸ Bologna National Report of Armenia for 2005-07, Yerevan, 2006. 10p.

⁴⁹ Կարգ ուսանողներին մեկ բուհից մեկ ուրիշը փոխադրելու վերբերյալ, հաստատված ՀՀ կառավարության 2005թ. հուլիսի 14-ի թիվ 1112-Ն որոշմամբ

- ❖ Շարժունությանը խոչընդոտող էական գործոններ են նաև ֆինանսական ռեսուրսների սղությունը, լեզվական և մշակութային պատնեշները, որակավորումների ճանաչման հստակ մեխանիզմների բացակայությունը, տեղափոխելի ուսումնական նպաստների և կրթաթոշակների (դրամաշնորհների) բացակայությունը, ուղեղների արտահոսքի վտանգը, դասախոսների արտասահմանյան գործուղումների պետական ֆինանսավորման բացակայությունը, այցահրավերային (վիզային) խիստ ռեժիմների առկայությունը ԵՄ անդամ երկրների և Բոլոնիայի գործընթացին մասնակից ոչ ԵՄ անդամ երկրների միջև, արական սեռի ուսանողների պարտադիր զինվորական ծառայությունից տարկետման սահմանափակումները և այլն:
- ❖ Իրականում *հորիզոնական* սահմանափակ շարժունությունը մեկ ուղղությամբ է՝ դեպի դուրս (Եվրոպա և ԱՄՆ): ՀՀ բուհերի նկատմամբ հետաքրքրության պակասը պայմանավորված է դրանց կողմից առաջարկվող կրթական ծրագրերի ցածր գրավչությամբ, տեղեկատվության պակասով և միջազգային ստանդարտներին համապատասխանող կրթական ենթակառուցվածքների բացակայությամբ:

5.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Միջոցառումներ՝ ուղղված շարժունության խթանմանը

Հայաստանյան ուսանողների անարգել միջբուհական տեղափոխումների և միջազգային շարժունության ընդլայնման համար նպաստավոր պայմաններ ստեղծելու նպատակով անհրաժեշտ է իրականացնել համալիր միջոցառումներ ինչպես առանցքային բուհերում, այնպես էլ բարձրագույն կրթության ողջ համակարգում՝ օրենսդրական և կազմակերպական մակարդակներով: Նշենք հնարավոր միջոցառումներից մի քանիսը միայն:

- ❖ Շարժունություն “*Հայաստան-Եվրոպա*” ուղղությամբ.

- Ուսանողական շարժունությանը նպաստող Եվրահամայնքի ծրագրերում ՀՀ բուհերի ուսանողների ընդլայնված մասնակցությանը նպաստող միջոցառում-

- ների մշակում և իրականացում (ուսանողների վերադարձի կոշտ սահմանափակումների սահմանումով);
- Դիպլոմի համաեվրոպական հավելվածի հայկական մոդուլի շուտափույթ հաստատում և ներդրում ՀՀ բուհերում;
 - ECTS-ի բուհական տեղեկատվական փաթեթի (դասընթացների տեղեկագրքի) և ուսանողների շարժունության ապահովման այլ գործիքամիջոցների (շարժուն ուսանողի դիմումնաձև, եռակողմ կրթական համաձայնագիր և ակադեմիական տեղեկագիր) հայկական տարբերակների մշակում և ներդրում;
 - ECTS/DS⁵⁰-ի ազգային խորհրդատու(ներ)ի նշանակում, համապատասխան բուհական կառույցների հիմնում՝ նպատակ ունենալով առավելագույնս ընդլայնել բուհերի ուսանողությանը և դասախոսներին եվրոպական (և ոչ միայն) բուհերում շարժունության առկա հնարավորությունների վերաբերյալ տեղեկատվության տրամադրումը;
 - Արտասահմանում ուսումնառության որոշակի ժամանակահատվածի կամ պրակտիկայի անցկացումը դիտարկել ուսումնական ծրագրի անհրաժեշտ բաղադրամաս: Տեղաշարժվող ուսանողները պետք է երաշխավորված լինեն վերադարձից հետո դրսում հանձնած դասընթացների (ներառյալ նաև գնահատականների) իրենց բուհերում պաշտոնական ճանաչման համար: Այս հարցում շատ է կարևորվում ECTS-ի կրթական համաձայնագրի և ակադեմիական տեղեկագրի դերը: Վերջինս ներկայացնում է ստանդարտ ձևաչափի փաստաթուղթ, որը պարունակում է տեղաշարժվող ուսանողի ուսումնառության բոլոր բաղկացուցիչները և դրանց արդյունքները: Անհրաժեշտ է մշակել և բուհերում ներդնել միասնական ծրագրային փաթեթ, որը ուսանողի տվյալների բազայում գրանցված ակադեմիական տեղեկատվությունից ավտոմատ կերպով կկազմի նրա ակադեմիական տեղեկագիրը;
 - Եվրոպական բուհերի հետ համատեղ կրթական ծրագրերի (հատկապես մագիստրոսի կրթական աստիճանում) հիմնում և իրականացում;
 - Շարժունության ֆինանսավորման աղբյուրների բազմազանեցում, մասնավորապես, պետական մակարդակով շարժունությունը խթանող հիմնադրամի կամ

⁵⁰ Diploma Supplement

դրամաշնորհային ծրագրի ստեղծում, որը կրթաթոշակներ կտրամադրի առավել շնորհաշատ ուսանողներին և ասպիրանտներին մեկ և ավելի կիսամյակներ իրենց ուսուցումը եվրոպական առաջատար բուհերում անցկացնելու համար: Այստեղ, իհարկե, նախապատվություն պետք է տալ համատեղ ծրագրերի մասնակիցներին, ինչը խթան կհանդիսանա նման ծրագրերի զարգացման համար;

- Ուսանողների, դասախոսների և հետազոտողների շարժունության վերաբերյալ հուսալի վիճակագրության հավաքման ապահովում բուհական և ԲԿ համակարգի մակարդակներում: Այդ նպատակով, թերևս, ճիշտ կլիներ բուհերի ներսում ուսանողների շարժի վերաբերյալ տեղեկատվությանը զուգահեռ հավաքել և ԿԳՆ ներկայացնել նաև տեղեկատվություն ուսանողների և դասախոսների միջազգային շարժի վերաբերյալ:
- Ուժեղացվող օտար լեզուների ուսուցումը բուհերում և դրանց արդյունքների գնահատումը միջազգայնորեն ընդունված ստանդարտ թեստավորմամբ: Ցանկալի է ուսումնական ծրագրի որոշ դասընթացների ուսուցումը կազմակերպել անգլերենով, հատկապես բարձրագույն կրթության երկրորդ և երրորդ աստիճաններում:

❖ Շարժունություն “Եվրոպա-Հայաստան” ուղղությամբ.

- Եվրոպական ուսանողների համար «ձևված» հատուկ կրթական ծրագրերի (հատկապես մագիստրոսական կրթական մակարդակում) ստեղծում առանձնապես այն ոլորտներում, որտեղ ՀՀ բուհերն ունեն որակի աչքի ընկնող ցուցանիշներ և բավարար ռեսուրսներ (հայագիտության, հայոց պատմության, մաթեմատիկայի, ֆիզիկայի և այլն);
- Տեղեկատվական աջակցություն շարժունության ծրագրերով հետաքրքրված արտասահմանյան ուսանողներին, այդ թվում՝ անգլերեն լեզվով բուհական կայքերի ստեղծում, ECTS-ի տեղեկատվական փաթեթի (դասընթացների տեղեկագրքի) անգլերեն տեքստի տպագիր և էլեկտրոնային տարբերակների հրապարակում (տեղադրում կայքում);
- Արտասահմանյան ուսանողներին և հետազոտողներին ՀՀ-ում մատուցվող կրթական և այլ ծառայությունների բարելավում, մասնավորապես հայոց լեզվի

հատուկ դասընթացների կազմակերպում, կրթական ծրագրերի և դասընթացների ընտրության վերաբերյալ խորհրդատվության կազմակերպում, կացության պայմանների բարելավում, վարչական աջակցություն և այլն:

❖ “Ներքիմ” շարժունություն.

- Հայաստանում բուհերի միջև ուսանողների ուսումնական շարժունության ծրագրերի և դրանց արդյունքների փոխձանաչման հարցերը պետք է կարգավորվեն նույն մեխանիզմներով, ինչպես միջազգային շարժունության դեպքում, օգտագործելով ECTS-ի շարժունության գործիքամիջոցները (տեղաշարժվող ուսանողի դիմումի ձևը, կրթական համաձայնագիրը և ակադեմիական տեղեկագիրը);
- Ցանկալի է ներմուծել եվրոպական միջբուհական համատեղ կրթական ծրագրերի լավագույն փորձը համատեղ շնորհվող որակավորումներին ուղղված միջբուհական ծրագրերի իրականացման ասպարեզում, ինչը հնարավորություն կտա՝ ստեղծելու բաց, թափանցիկ և մրցակցային կրթական միջավայր:

բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

Բուհից բուհ, ինչպես նաև նույն բուհում մասնագիտությունից մասնագիտություն ուսանողների, նրանց կրթական արդյունքների (կրեդիտների) տեղափոխումներն ու միջազգային շարժունությունը դյուրացնելու համար անհրաժեշտ է մշակել օրենսդրական փոփոխությունների փաթեթ՝ առկա օրենսդրական և կանոնակարգային խոչընդոտների վերացման նպատակով: Դիտարկենք այս ասպարեզում առկա օրենսդրական դաշտը:

- ❖ ՀՀ ԲՀՄԿ օրենքի 4-րդ հոդվածը, որը վերաբերում է ԲԿ համակարգում պետական քաղաքականության սկզբունքներին, կարևորում է նաև եվրոպական և օտարերկրյա այլ պետություններում ՀՀ բարձրագույն եւ հետբուհական կրթության որակավորման աստիճանների համեմատելիության և դիպլոմների ձանաչելիության ապահովումը (կետ 5) և ուսանողների միջազգային շարժունությանը նպաստելը (կետ 6): Նույն օրենքի 5-րդ հոդվածը, որը նվիրված է ԲՀՄԿ բնագավառում պետական քաղաքականության խնդիրներին, դրանց թվում նշում է

նաև միջազգային գիտակրթական համագործակցության զարգացումը և դրա ինտեգրմանը նպաստելը (կետ 3): Օրենքի 17-րդ հոդվածը սահմանում է, որ *«Բուհի ուսանողները և ասպիրանտները ... կարող են իրենց հայեցողությամբ ... տեղափոխվել այլ բուհ (ներառյալ՝ օտարերկրյա պետությունների) ...»* (մաս 1) և *«... յուրացնելու ուսումնական ցանկացած այլ դասընթաց, որը դասավանդվում է տվյալ կամ ցանկացած այլ բուհում»* (մաս 3, կետ 3):

Սակայն օրենքի նշված դրույթները կրում են դեկլարատիվ բնույթ և ամրապնդված չեն համապատասխան կազմակերպական մեխանիզմների, անհրաժեշտ կանոնակարգային, ընթացակարգային փաստաթղթերի առկայությամբ: Ավելին, հարցին վերաբերող առկա համակարգային փաստաթղթերը և ներբուհական կարգերը հաճախ հակասում են օրենքում հռչակված սկզբունքներին:

- ❖ ՀՀ կառավարության 2005թ. հուլիսի 14-ի թիվ 1112-Ն որոշմամբ հաստատված *«Ուսանողներին մեկ բուհից մեկ ուրիշը փոխադրելու վերաբերյալ կարգը»* կանոնակարգում է ուսանողների ՀՀ բուհից բուհ և օտարերկրյա բուհերից ՀՀ բուհեր փոխադրումները: Կարգում ոչինչ ասված չէ ՀՀ բուհերից օտարերկրյա բուհեր ուսանողների տեղափոխման, օտարերկրյա բուհերում սահմանափակ ժամանակաշրջաններով (կիսամյակ, ուստարի) նրանց ուսումնառության հնարավորության և դրա արդյունքների պաշտոնական ճանաչման, այսինքն՝ օրենքով սահմանված միջազգային շարժունության հնարավորությունների մասին:

Ըստ էության, այս կարգը պետք է սահմաներ նաև ԲՀՄԿ օրենքի հիշատակված կետերով արտոնված տեղափոխման և շարժունության իրականացման մեխանիզմները, մինչդեռ այն կոչտ սահմանափակումներ է դնում ուսանողների բուհից բուհ տեղափոխումների վրա և դրանց վերաբերյալ որոշումների ընդունումը թողնում առնչվող բուհերի ղեկավարության հայեցողությամբ: Առաջարկվում է հիմնովին վերանայել Կարգի դրույթները և համապատասխանեցնել դրանք օրենքում հռչակված սկզբունքներին և Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին՝ միջազգային ուսանողական շարժունության խթանման վերաբերյալ:

6. Որակի ապահովման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խրախուսում

6.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

- ❖ Բոլոնիայի դեկլարացիան ի սկզբանե սահմանում էր շատ ընդհանուր նպատակ գործողությունների այս ուղղության համար. *“Աջակցություն եվրոպական համագործակցությանը որակի ապահովման ասպարեզում՝ նկատի ունենալով համադրելի չափանիշների և մեթոդաբանությունների զարգացումը”*:
- ❖ Պրագայի կոմյունիկեում արդեն ձևակերպվեցին կոնկրետ հանձնարարականներ այս նպատակի իրագործման համար. *“Եվրոպական նախարարները ճանաչեցին այն կենսական դերը, որն ունեն որակի ապահովման համակարգերը Եվրոպայում որակի բարձր ստանդարտների ապահովման և որակավորումների համադրելիության ոլորացման գործում: Նրանք խրախուսեցին նաև ավելի սերտ համագործակցությունը փոխճանաչման և որակի ապահովման ցանցերի միջև: Նրանք շեշտեցին եվրոպական սերտ համագործակցության և փոխադարձ վստահության անհրաժեշտությունը որակի ապահովման ազգային համակարգերի փոխընդունման համար: Ավելին, նրանք խրախուսեցին համալսարաններին և այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին՝ տարածելու լավագույն փորձի օրինակներ և ստեղծելու սցենարներ զնահատման և հավատարմագրման/հավաստագրման մեխանիզմների փոխադարձ ընդունման համար: Նախարարները կոչ արեցին համալսարաններին և այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին, ազգային գործակալություններին և Բարձրագույն Կրթության Որակի Ապահովման Եվրոպական Ցանցին (ՈԱԵՑ)՝ համատեղ աշխատել երաշխավորությունների ընդհանուր հենքի ստեղծման ուղղությամբ և տարածել լավագույն փորձը, համագործակցելով ՈԱԵՑ-ին չանդամագրված երկրների համապատասխան մարմինների հետ”*:
- ❖ Բեռլինյան կոմյունիկեում որակի ապահովման հիմնախնդիրը ստանում է էլ ավելի կարևորություն և որոշակիություն՝ *“Բարձրագույն կրթության որակը հաստատորեն դարձել է Եվրոպական Բարձրագույն Կրթության Տարածքի հիմնադրման գործընթացի սիրտը: Նախարարները պարտավորվում են աջակցել որակի ապահով-*

ման հետագա զարգացմանը՝ ինստիտուցիոնալ, ազգային և եվրոպական մակարդակներում: Նրանք ընդգծում են որակի ապահովման փոխադարձաբար ընդունելի չափանիշների և մեթոդների մշակման անհրաժեշտությունը:

Նրանք նաև շեշտում են, որ համաձայն ինստիտուցիոնալ ինքնավարության սկզբունքների՝ բարձրագույն կրթության որակի ապահովման հիմնական պատասխանատվությունն ընկնում է յուրաքանչյուր բուհի վրա, ինչը հիմք է ստեղծում նրա ակադեմիական համակարգի իրական հաշվետու լինելու համար՝ որակի ազգային հենքի շրջանակներում:

Այդ նպատակով նրանք պայմանավորվում են, որ մինչ 2005-ը որակի ապահովման ազգային համակարգերը պետք է ներառեն.

- Ներգրավված մարմինների և հաստատությունների պատասխանատվությունների (իրավասության) որոշումը,
- Ծրագրերի և հաստատությունների գնահատում, ներառյալ ներքին գնահատումը, արտաքին ստուգումը, ուսանողների մասնակցությունը և արդյունքների հրապարակումը:
- Հավատարմագրման, հավաստագրման համակարգ կամ դրան համադրելի (համարժեք) ընթացակարգեր:
- Միջազգային մասնակցություն, համագործակցություն և ցանցերի ձևավորում:

Եվրոպական մակարդակում նախարարները կոչ են անում ՈԱԵՑ-ին իր անդամների միջոցով մշակել որակի ապահովման ստանդարտների, ընթացակարգերի և ուղեցույցների համաձայնեցված լրակազմ՝ համագործակցելով EUA-ի, EURASHE-ի և ESIB-ի հետ, ուսումնասիրել որակի ապահովման և/կամ հավատարմագրման գործակալությունների կամ մարմինների փորձագիտական գնահատման համարժեք համակարգի ապահովման ուղիները և Աշխատանքային խմբի միջոցով զեկուցել նախարարներին 2005թ.-ին: Հաշվի կառնվի որակի ապահովման այլ ասոցիացիաների և ցանցերի համապատասխան փորձը”:

- ❖ Բերգենյան կոմյունիկեն ամփոփում է նախորդող գործողությունների արդյունքները և նոր ուղենիշներ սահմանում որակի ապահովման ուղղությամբ եվրոպական համագործակցության համար. “Գրեթե բոլոր երկրները հիմք են նախապատ-

րաստել Բեռլինի կոմյունիկեում շարադրված չափանիշների վրա հիմնված որակի ապահովման համակարգերի համար՝ համագործակցության ու ցանցային ընդգրկման բարձր աստիճանով: Այնուամենայնիվ, դեռևս առաջընթացի անհրաժեշտություն կա, մասնավորապես ուսանողների մասնակցության և միջազգային համագործակցության առնչությամբ: Բացի այդ, մենք հորդորում ենք բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին շարունակել իրենց ջանքերը համապատասխան գործողությունների որակը բարելավելու ուղղությամբ՝ ներքին մեխանիզմների համակարգված ներդրման և որակի արտաքին ապահովման հետ դրանց ուղղակի համապատասխանեցման միջոցով:

Մենք ընդունում ենք Եվրոպական Բարձրագույն Կրթության Տարածքում որակի ապահովման ՈԱԵՑ-ի կողմից առաջարկված ստանդարտները և ուղեցույցները: Մենք պարտավորվում ենք ազգային մակարդակում ներմուծել որակի ապահովման գործակալությունների փորձագիտական գնահատման առաջարկվող մոդելը, միաժամանակ հետևելով բոլորի կողմից ընդունված ուղեցույցներին և չափանիշներին: Մենք ողջունում ենք ազգային գնահատման վրա հիմնված որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական ռեգիստրի սկզբունքը: Մենք ցանկանում ենք, որ ՈԱԵՑ-ի կողմից լրացուցիչ մշակվեն գործնական իրականացման ասպեկտները՝ համագործակցելով EUA-ի, EURASHE-ի և ESIB-ի հետ և զեկուցվեն մեզ Աշխատանքային Խմբի միջոցով: Մենք ընդգծում ենք ազգային մակարդակով ճանաչված գործակալությունների միջև համագործակցության կարևորությունը՝ հավատարմագրման կամ որակի ապահովման որոշումների փոխադարձ պաշտոնական ճանաչումը բարելավելու ակնկալիքով”:

6.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

ա) Եվրոպական համագործակցությունը որակի ապահովման ասպարեզում. Եվրոպական և ազգային կառույցներ և ստանդարտներ

- ❖ Բարձրագույն կրթության որակը ԵԲԿՏ անկյունաքարերից է: Բոլոնյան գործընթացի ընդլայնմանը և խորացմանը զուգընթաց աճում է ուշադրությունը բարձրագույն կրթության որակի նկատմամբ՝ որպես այդ վերափոխումների

հաջողության առանցքային գործոնի, դարձնելով այն *Բոլոնյան ռեֆորմների հիմնական իրավական և էթիկական բաղկացուցիչներից մեկը*։ Որակի խնդիրը ձեռք բերեց նոր դինամիկա 2003թ. սեպտեմբերին Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների Բեռլինյան գագաթաժողովում, որտեղ որակի ապահովումը ուսուցման երկաստիճան համակարգի և որակավորումների ու ուսման ժամանակահատվածների փոխձանաչման կողքին որակվեց որպես Բոլոնիայի գործընթացի առաջնայնություններից մեկը։ Նաև կոնկրետ խնդիր դրվեց բոլոր մասնակից երկրների առջև՝ մինչև 2005թ. մշակել որակի ապահովման գործուն համակարգեր։ Ընդ որում, հստակ առանձնացվեցին *որակի ապահովման երեք մակարդակներ՝ բուհական, ազգային և համաեվրոպական*։ Ընդգծվում է բուհերի սկզբունքային պատասխանատվությունը որակի ապահովման համար, ընդունվում է բարձրագույն կրթության որակի ապահովման փոխադարձաբար ընդունելի չափանիշների և մեթոդների մշակման նպատակահարմարությունը։

❖ Որակի ապահովման ազգային համակարգերը պետք է նախատեսեն. (1) բուհերի և նրանց բոլոր շահեկիցների *պատասխանատվության աստիճանի և պարտավորությունների* սահմանում, (2) *ծրագրերի և/կամ ուսումնական հաստատությունների գնահատում*, ներառյալ ներքին գնահատում, արտաքին փորձաքննություն, գնահատման գործընթացին ուսանողների մասնակցություն և դրա արդյունքների հրապարակում, (3) *հավատարմագրման/հավաստագրման կամ դրանց համարժեք ընթացակարգերի և համադրելի համակարգերի առկայություն*, (4) *միջազգային գործընկերություն* և համագործակցություն, մասնակցություն միջազգային ցանցերին։

❖ Ինչ վերաբերում է համաեվրոպական մակարդակին, ապա Բեռլինյան համաժողովը հանձնարարեց Բարձրագույն Կրթության Որակի Ապահովման Եվրոպական Ասոցիացիային (ՈԱԵՑ) Համալսարանների Եվրոպական ասոցիացիայի (ՀԵԱ) և Ուսանողների Եվրոպական միության (ESIB) հետ համատեղ մշակել ուսման որակի ապահովման ստանդարտների, ընթացակարգերի և մեթոդական երաշխավորությունների լրակազմ, հետազոտել/դիտարկել որակի ապահովման և/կամ հավատարմագրման մարմինների և գործակալությունների արտաքին փորձաքննության ընդունելի համակարգի ստեղծման հնարավորությունները։

❖ Բարձրագույն կրթության որակի հարցերին այդպիսի առանձնահատուկ ուշադրությունը բացատրվում է մի քանի պատճառներով: Առաջինը, Եվրոպայի շատ երկրներում հաճախակի դրսևորվող պետության հեռացածությունն է բարձրագույն կրթության ոլորտում ակտիվ միջամտությունից և կարգավորումից: Երկրորդ, Եվրոպայի ազգային կրթական համակարգերի մեծամասնությունում վերջին տասնամյակում ակնհայտ դարձավ անցումը կրթական գործընթացի «մուտքերի» վերահսկումից «ելքերի» մոնիտորինգին և վերահսկմանը: Այսինքն, գերիշխող է դառնում կրթության նախագծման այնպիսի մեթոդաբանություն, որի դեպքում կրթական արդյունքները կհանդիսանան բարձրագույն կրթության կարևորագույն կառուցվածքային տարրերից մեկը: Ուրիշ խոսքով, բուհերի կրթական գործունեության արդյունավետության գնահատման մեջ գլխավորը ոչ թե ուսումնական գործընթացի *պլանավորումը և իրականացումն* (ուսումնական պլանների բովանդակությունը, ուսումնական ժամանակը և այլն) են, այլ *ուսումնառության արդյունքները*՝ ուսանողների ձեռք բերած գիտելիքները, կարողությունները և հմտությունները, այդ թվում՝ ինքնուրույն ուսուցման և ինքնակրթության միջոցով ձեռք բերվածը: Որակի գնահատման գործընթացի ծանրության կենտրոնը ավելի ու ավելի է տեղափոխվում ուսումնական գործընթացի վերլուծությունից (կրթական ծրագրեր, ուսանողների ակադեմիական առաջադիմություն և այլն) դեպի ծրագրերի ելքում ձևավորված կարողությունների գնահատումը: Գնահատման համակարգը ավելի ու ավելի է կողմնորոշվում դեպի մասնագիտական և անհատական պատրաստվածության ստուգումը, և, առաջին հերթին, դեպի շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման հնարավորությունները և ծառայունակությունը, որը և պետք է լինի կրթության արդյունքի գնահատման հիմնական չափանիշը: Այդ պայմաններում որակի ապահովման մեխանիզմները դառնում են կրթական համակարգի «ըստ արդյունքների» կառավարման կենտրոնական բաղկացուցիչը: Վերջապես, բարձրագույն կրթության որակի շեշտադրումը հետապնդում է նաև դիպլոմների և որակավորումների համադրելիության և դյուրընթեռնելիության ձեռքբերման, Եվրոպական կրթության առավելությունների ճանաչման, վստահելիության ու մրցունակության բարձրացման նպատակներ:

- ❖ Հատկանշական է նաև Եվրախորհրդի ընդգծված վերաբերմունքը խնդրի կարելիության վերաբերյալ: 1998թ. սեպտեմբերին ընդունվեցին Եվրախորհրդի երաշխավորությունները բարձրագույն կրթությունում որակի ապահովման եվրոպական համագործակցության վերաբերյալ⁵¹: Այդ երաշխավորությունները առանձնացնում են որակի ապահովման համակարգերի կարևորագույն առանձնահատկությունները՝
 - մասնակից երկրներում որակի ապահովման համար պատասխանատու կառուցների ինքնավարություն՝ ընթացակարգերի և մեթոդների ընտրության հարցում,
 - դրանց համարժեքություն կոնկրետ հաստատությունների պրոֆիլին և նպատակներին,
 - գնահատման ներքին և արտաքին ընթացակարգերի նպատակային օգտագործում,
 - շահեկիցների ներգրավվածություն,
 - արդյունքների հրապարակում:
- ❖ Բոլոնիայի դեկլարացիայի ստորագրումից հետո ԵԲԿՏ-ում որակի ապահովման ասպարեզում տեղի ունեցած գործընթացները և հիմնական ձեռքբերումները առաջին անգամ մանրամասն հետազոտվել և ամփոփվել են TRENDS-III (2003թ.) զեկույցում⁵², որի հիմնական եզրակացությունները հանգում են հետևյալին՝
 - Բոլոնիայի մասնակից բոլոր երկրները հիմնել են կամ հիմնում են գործակալություններ, որոնք այս կամ այն ձևով պատասխանատու են որակի արտաքին վերահսկման համար:
 - Ներկայումս եվրոպական բուհերի 80%-ի նկատմամբ կիրառվում են որակի արտաքին գնահատման և/կամ հավատարմագրման գործընթացներ:
 - Ճեղքվածքը նորանդամ երկրներում առկա հավատարմագրման ընթացակարգերի և ԵՄ երկրներում ավանդաբար կիրառվող որակի գնահատման

⁵¹ Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education, 98/561/EC, Official Journal L 270/56.

⁵² Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

ընթացակարգերի միջև փոքրանում է: Ավելին, Արևմտյան Եվրոպայում դիտվում է հավատարմագրման նկատմամբ մեծացող հետաքրքրություն, համապատասխան չափանիշների ու ստանդարտների օգտագործում, իսկ Արևելյան Եվրոպայի երկրներում՝ որակի բարելավմանը միտված գնահատման ընթացակարգերի կիրառման զգալի ընդլայնում:

- Ընդհանուր առմամբ, որակի արտաքին ապահովման ընթացակարգերը դրական են գնահատվում բուհերի կողմից: Ավելի հաճախ, դրանք դիտարկվում են որպես որակի ինստիտուցիոնալ մշակույթը խթանող գործոններ:
 - Որակի ներքին ապահովման ընթացակարգերը նույնքան են տարածված, որքան արտաքինները և ավելի հաճախ հասցեագրված են ուսումնական բնագավառին: Բուհերի 80%-ն ունի ներքին ընթացակարգեր դասավանդման որակի մոնիտորինգի համար, իսկ 50%-ը՝ նաև հետազոտական աշխատանքների որակի մոնիտորինգի ներքին ընթացակարգեր:
 - Ընդհանուր առմամբ, բարձրագույն կրթական (ակադեմիական) համայնքը, համաձայն հարցումների, որակի ապահովման ազգային ընթացակարգերի փոխադարձ ճանաչումը գերադասվում է որակի ապահովման համընդգրկուն Եվրոպական կառույցների ստեղծման նկատմամբ: Այնուամենայնիվ, բուհերն իրենք, զգալիորեն ավելի դրական են վերաբերվում ընդհանուր կառույցներին և ընթացակարգերին: Բուհերի գրեթե կեսը ողջունում է հավատարմագրման *“պանեվրոպական”* գործակալության հիմնադրման գաղափարը:
- ❖ Ինչպես արդեն նշվեց, բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ազգային համակարգերի ձևավորման գործընթացում մեծ տարածում է գտել որակի արտաքին գնահատումը, ընդ որում, ծրագրերի կամ բուհերի արտաքին գնահատման ժամանակ հիմնական շեշտը դրվում է որակի ստանդարտներին համապատասխանության վրա: Սակայն, գործընթացի զարգացմանը զուգընթաց, դիտվում է անցում *«համապատասխանության գնահատումից»* դեպի *«որակի բարելավման, կատարելագործման ստրատեգիա»*: Հստակ սահմանազատվում են նաև արտաքին գնահատման նպատակները, այդ թվում՝ որակի համար բուհերի հաշվետու լինելը, կրթության որակի բարձրացումը, գնահատման թափանցիկության ապահովումը, գնահատման չափանիշների ազգային և միջազգային համադրելիության հասնելը և կրթական հաստատությունների համեմա-

տական դասակարգումը: Որպես որակի գնահատման և վերահսկման առավել հաճախ օգտագործվող տարատեսակներ՝ հարցման արդյունքներով առանձնացվում են՝ *առարկայի (դասընթացի) գնահատումը* (21%), *ծրագրի գնահատումը* (52%), *ինստիտուցիոնալ գնահատումը* (22%), *ծրագրային հավատարմագրումը* (55%), *ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը* (21%), *ինստիտուցիոնալ աուդիտը* (28%), *առարկայի էտալոնային/համադրական գնահատումը* (8%), *ծրագրի էտալոնային/ համադրական գնահատումը* (12%)⁵³:

- ❖ 2004թ.-ին Եվրոհանձնաժողովը երաշխավորություն ներկայացրեց Եվրոպական Միության խորհրդին և Եվրոպական պառլամենտին բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ասպարեզում հետագա համագործակցության վերաբերյալ⁵⁴: Առաջարկությունը պարունակում է «*հինգ քայլ դեպի փոխադարձ ճանաչումը*».

- ա) բոլոր բուհերում որակի ապահովման ներքին հուսալի համակարգերի ստեղծում,
- բ) որակի ապահովման և հավատարմագրման գործակալությունների անկախություն որակի գնահատման հարցերում, խորհրդի 1998թ. սեպտեմբերի երաշխավորություններում բերված ընդհանուր ստանդարտների, ընթացակարգերի և կանոնների լրակազմի օգտագործում,
- գ) որակի ապահովման և հավատարմագրման գործակալությունների եվրոպական ռեգիստրի ստեղծում և գրանցման պայմանների սահմանում,
- դ) ռեգիստրից իր կարիքներին և պրոֆիլին համապատասխանող գործակալության ընտրության հնարավորություն բուհերի համար,
- ե) Միայն պաշտոնական ռեգիստրում ընդգրկված ազգային գործակալությունների գնահատման արդյունքների հաշվառումը՝ լիցենզավորման և ֆինանսավորման վերաբերյալ որոշումներ ընդունելիս, այդ թվում՝ ուսանողական դրամաշնորհներ և վարկեր հատկացնելիս:

- ❖ Կրթության եվրոպական նախարարների Բերգենյան կոմյունիկեում որակի ապահովման ստանդարտների և սկզբունքների ներմուծումը, համաձայն ՈԱԵՑ-ի (ENQA) երաշխավորությունների, ամրագրվեց որպես հաջորդ 2 տարիներում

⁵³ Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey. ENQA Occasional Papers 5, 2003, Helsinki, 41 pages.

⁵⁴ Proposal for a recommendation of the Council and of the European parliament on further cooperation in quality assurance in higher education, Brussels, 12.10.2004, COM (2004) 642 final.

Եվրոպական համագործակցության (Բոլոնիայի գործընթացի) 3 գերակայություններից մեկը: Ենթադրվում է, որ որակի ապահովման ուղղությամբ Եվրոպական համագործակցության հենքի, այլ ոչ թե որակի ապահովման միասնական Եվրոպական համակարգի ստեղծումն է Բոլոնիայի գործընթացի այս ուղղության հիմնական նշանակետը, ինչը բխում է Բոլոնիայի անդամ երկրների քաղաքական համակարգերի, սոցիալ-մշակութային և կրթական ավանդույթների, լեզվական առանձնահատկությունների բազմազանության հաշվառման անհրաժեշտությունից:

- ❖ Եվրոպական համագործակցությունը որակի ասպարեզում կառուցվում է *փոխլրացման* և *կոորդինացման* սկզբունքների վրա: Համաեվրոպական մակարդակում մասնակիցները համաձայնության են գալիս որակի ապահովման համընդհանուր ստանդարտների և սկզբունքների վերաբերյալ, այսինքն՝ այն նպատակների վերաբերյալ, որոնց նրանք ձգտում են հասնել: Ազգային և տարածաշրջանային մակարդակներում, համաձայն *փոխլրացման* սկզբունքի⁵⁵, սահմանվում և իրագործվում է այնպիսի քաղաքականություն, որն ուղղված է փոխհամաձայնեցված Եվրոպական սկզբունքների և խնդիրների իրականացմանը:
- ❖ Որակի ապահովման ասպարեզում Եվրոպական համագործակցության դիտարկվող համակարգը ներառում է հետևյալ չորս հիմնական կառուցամասերը:

1. Սերտ համագործակցող հաստատությունների ցանցը, այդ թվում՝

1. ՀԵԱ - Համալսարանների Եվրոպական ասոցիացիան (EUA - European University Association),
2. ՈԱԵՑ - Բարձրագույն կրթությունում Որակի ապահովման Եվրոպական ասոցիացիան (ENQA - European Network of Quality Assurance in Higher Education),
3. ԵՈՒԱՄ - Եվրոպայի ուսանողների ազգային միությունները (ESIB - The National Unions of Students in Europe),
4. ԲՈՒՀԵԱ - Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների Եվրոպական ասոցիացիան (EURASHE),

⁵⁵ Consolidated Version of the Treaty establishing the European Community, Official Journal of the European Communities, 24.12.2002.

5. ԲԿՈԱԳՄՑ - Բարձրագույն կրթությունում որակի ապահովման գործակալությունների միջազգային ցանցը (INQAAHE - The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education).

II. ՈԱԵՑ-ի մշակած «Եվրոպական տարածքում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ստանդարտներ և ուղենիշներ (երաշխավորություններ)»⁵⁶, որոնք բաղկացած են 3 հիմնական մասերից՝

1. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում որակի ներքին ապահովման համար;
2. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման համար;
3. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար:

Նշված ստանդարտների համառոտ նկարագրությունը բերված է **հավելված 5**-ում:

III. Եվրոպայում գործող որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների գրանցամատյան՝

- ❖ ՈԱԵՑ-ը համապատասխան շահեկիցների հետ միասին արդեն նախաձեռնել է որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական գրանցամատյանի ստեղծումը, որը պետք է ներառի բոլոր պետական, մասնավոր և ճյուղային գործակալությունները, որոնք գործում են կամ պատրաստվում են գործել Եվրոպայում:
- ❖ Գրանցամատյանը կօգնի բուհերին և կառավարություններին հեշտությամբ գտնել պրոֆեսիոնալ և վստահելի եվրոպական գործակալություններ, որոնց կարիքն, առաջին հերթին, պայմանավորված է օտարերկրյա որակավորումների և աստիճանների ճանաչման դժվարին խնդրով: Ճանաչման ընթացակարգերը կամրապնդվեն, եթե թափանցիկ լինի գործակալությունների կողմից բուհերի որակի հավաստման աստիճանը: Երկրորդ, Գրանցամատյանի օգնությամբ բուհերի որակի արտաքին հավաստման գործընթացը հնարավոր կլինի իրականացնել

⁵⁶ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, Finland 2005, 41pages.

նաև երկրի սահմաններից դուրս գործող պրոֆեսիոնալ գործակալությունների միջոցով:

- ❖ Բուհերի և այլ շահեկիցների համար ամենակարևորը Գրանցամատյանի տեղեկատվական արժեքն է: Մյուս կողմից, այն կոչված է բնութագրելու որակի ապահովման ազգային և այլ գործակալությունների ՈԱԵՑ-ի ստանդարտներին և երաշխավորություններին համապատասխանության մակարդակը:
- ❖ Գրանցամատյանում կարող են գրանցվել Եվրոպայի տարածքում գործող և ծառայություններ մատուցող ինչպես եվրոպական, այնպես էլ արտասահմանյան, միջազգային և վերազգային գործակալություններ:

IV. Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական խորհրդատվական ֆորում՝

Ֆորումը ձևավորվել է «Ե-4» խմբի (ՈԱԵՑ, ԵՀԱ, ԵՈՒԱՄ և ԲԿՀԵԱ) հիմքի վրա, պարբերաբար հավաքվում է՝ քննարկելու բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական խնդիրները՝ որակի ապահովման վերաբերյալ կրթության նախարարներից ստացած լիազորությունների շրջանակներում: Այն գործում է որպես տեղեկատվական-խորհրդատվական մարմին եվրոպական հիմնական շահեկիցների համար՝ առանց լրացուցիչ վարչական կառույց հիմնելու: Հետագայում Ֆորումը պետք է ներգրավի նաև աշխատաշուկայի ներկայացուցիչներին:

- ❖ Այս նոր ինստիտուտները և մեխանիզմները, որոնք կոչված են ապահովելու ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության որակի և մրցունակության բարձրացման նպատակների իրագործումը, փաստացի ազդելու են նաև որակի ապահովման ազգային համակարգերի և գործընթացների վրա, ինչպես նաև բուհերի՝ որակի ապահովման ներքին համակարգերի և ընթացակարգերի վրա՝ համաբուհական, ֆակուլտետային, ամբիոնային մակարդակներում: Այս համատեքստում ավելի նախընտրելի վիճակում կհայտնվեն այն ազգային համակարգերը, գործակալությունները, բուհերը, որոնցում արդեն կիրառվում են եվրոպական ստանդարտների և ընթացակարգերի հետ համադրելի արդյունավետ և թափանցիկ մեխանիզմներ:
- ❖ Ինչպես նշվեց, գործնականորեն բոլոր եվրոպական երկրներն ունեն բարձրագույն կրթության որակի վերահսկման պաշտոնապես հիմնադրված կառույցներ

(գործակալություններ) և/կամ որակի ապահովման համակարգեր, ընդ որում առկա է որակի ապահովման և հավատարմագրման հարցերով զբաղվող գործակալությունների գործունեության ձևերի ու մեթոդների մեծ բազմազանություն: Հատկապես մեծ են տարբերությունները գործառնական մակարդակում, նկատի ունենք որակի կառավարման մեթոդները, ստանդարտների, չափանիշների և էտալոնների կիրառումը, գնահատման մեթոդները և միջոցները, հաշվետվության ձևերը և այլն: Եվրոպայում որակի ապահովման ազգային համակարգերի ասպարեզում ՈԱԵՑ-ի իրականացրած հետազոտությունը⁵⁷ ի հայտ բերեց որակի գնահատման 8 հիմնական տարատեսակներ, որոնցից գերակշիռ զարգացում ունեն ծրագրերի գնահատումը, ծրագրերի հավատարմագրումը և ինստիտուցիոնալ աուդիտը:

- ❖ Վերջին տարիներին զգալիորեն զարգացել է միջազգային համագործակցությունը նաև որակի ապահովման եվրոպական գործակալությունների միջև, որը ներառում է այնպիսի ձևեր, ինչպիսիք են գնահատման գործընթացի առանձին ճյուղերում օտարերկրյա մասնագետների ներգրավումը կամ հավատարմագրման հանձնաժողովների կազմում նրանց ներառումը, գործակալության կառավարման մարմնում արտասահմանյան գործընկերների կամ փորձագետների ներառումը, գնահատման և հավատարմագրման միջազգային ստանդարտների և չափանիշների օգտագործումը:
- ❖ Այնուամենայնիվ, Եվրոպական համալսարանների ասոցիացիան, որը որակի գնահատման հարցերում ունի բավականին մեծ փորձ, գտնում է, որ «... մի ամբողջ տարածաշրջանի բուհերի բազմազանության պայմաններում հնարավոր չէ համաձայնության գալ որակի համընդհանուր ստանդարտների վերաբերյալ: Գլխավորը փոփոխություններին բուհի արձագանքելու ունակությունն է»⁵⁸: Այստեղից արվում է երկու եզրակացություն՝

1. Ստանդարտների, գնահատման քանակական մեթոդների, չափանիշների կամ ստուգիչ ինդիկատորների հավաքածուի/լրակազմի օգտագործումը

⁵⁷ Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey. ENQA Occasional Papers 5, 2003, Helsinki, 41pages.

⁵⁸ European University Association. EUA's QA policy position in the context of the Berlin Communiqué, 12 April 2004. 7p.

ինքնին չի կարող զգալիորեն ազդել բարձրագույն կրթության որակի վրա և որակի վերահսկումը չի դարձնի ավելի արդյունավետ:

2. Բուհի ինքնավարությունն է փոփոխություններին նրա արձագանքելու գլխավոր նախադրյալը: Այստեղից հետևում է, որ յուրաքանչյուր բուհ որակի ստանդարտների վերաբերյալ ինքնուրույն պետք է որոշում ընդունի՝ հիմնը-վելով իր առաքելության և նպատակների վրա:

բ) Որակի ապահովման ներքին (բուհական) համակարգեր

- ❖ Բոլոնիայի գործընթացը խթանում է նաև բուհերում որակի ներքին ապահովման/գնահատման գործառույթները: Ներկայումս բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ոլորտում հիմնական միտումն է դառնում ծանրության կենտրոնի տեղափոխումը ատեստավորման և հավատարմագրման ազգային համակարգերի միջոցով կրթական գործընթացի և նրա արդյունքների որակի արտաքին վերահսկողությունից դեպի որակի կառավարման բուհերի ներքին ինքնագնահատումը (ինքնավերլուծությունը): Նման շրջադարձը ապահովում է որակի և որակի գնահատման պատասխանատվության տեղափոխումը այնտեղ, որտեղ այն պետք է լինի՝, այսինքն բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, միաժամանակ հանգեցնելով արտաքին փորձագիտական ստուգման համար հատկացվող նյութական և ժամանակային ռեսուրսների զգալի տնտեսման:
- ❖ Եվրոպական բոլոր երկրներում որակի ներքին ապահովման ասպարեզում բուհերի գործունեությունը 2003-ից հետո անկասկած ակտիվացել է: Ըստ վերջին հարցումների՝ ուսումնասիրված բուհերի 95%-ը իրականացնում են իրենց ծրագրերի ներքին գնահատում, ընդ որում 70%-ը պարբերաբար⁵⁹, այնուամենայնիվ, այդ գործունեությունը սահմանափակված է հիմնականում կրթական գործընթացներով: Որպես կանոն, ներքին գնահատման են ենթարկվում դասավանդումը, ուսումնական գործընթացը և ավելի հազվադեպ՝ գիտահետազոտական աշխատանքները⁶⁰: Բուհերի ճնշող մեծամասնությունն ունի կրթության որակի ապահովման ներքին գործընթացների ձևավորված համակարգ: Մինչդեռ շատ ավելի փոքրաթիվ բուհեր (մոտավորապես 50%-ը) են նախաձեռնում ինչ-որ

⁵⁹ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

⁶⁰ Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report/EUA Publications 2005, 70 pages.

գործունեություն գիտահետազոտական աշխատանքների որակի բարելավման ուղղությամբ: Ավելի հազվադեպ են վարչական և աջակցող ծառայությունների որակի ներքին վերահսկումը (1/6-ից էլ պակաս), ընդ որում, այստեղ հաճախ դիտարկվում են միայն ուսանողական ծառայությունները: Բուհերի միայն 1/4-ն է իրականացնում ուսումնական հաստատությունների գործունեության այլ բաղկացուցիչների մոնիտորինգ⁶¹:

❖ Եվրոպական բուհերում գոյություն ունեցող որակի ապահովման և վերահսկման ներքին համակարգերի վերլուծությունը պարզում է այդ գործընթացի հետևյալ հիմնական սկզբունքները, բաղադրամասերը և գործիքակազմերը, արտացոլելով նաև համապատասխանությունը ՈԱԵՑ-ի պահանջներին:

- Բուհի ստրատեգիական խնդիրների և կրթական ծրագրերի նպատակների հաշվառում, ավանդույթների և նորարարության միջև հավասարակշռության պահպանում, որակի ապահովման փոխհամաձայնեցված և թափանցիկ ընթացակարգերի ու կանոնակարգող փաստաթղթերի, ինչպես նաև համապատասխան գործիքակազմի առկայություն;
- Պրոֆեսորադասախոսական կազմի որակի բարձրացման համակարգի առկայություն (դասախոսների վերընտրության արդյունավետ ընթացակարգեր, վերապատրաստման և որակի բարձրացման ծրագրերին, միջազգային կոնֆերանսներին, գիտական և կրթական նախագծերին նրանց մասնակցության սահմանված պահանջներ);
- Կրթական ծրագրերի և դասընթացների որակի ապահովման միջոցառումների համակարգ (հստակորեն սահմանված ելքային կրթական արդյունքների առկայություն, ծրագրի համարժեք կառուցվածք և բովանդակություն, որոնք ուսանողներին կհասցնեն այդ արդյունքներին, նոր կրթական ծրագրերի և դասընթացների նախաձեռնման, քննարկման և հաստատման, ինչպես նաև դրանց պարբերաբար վերանայման/փորձագիտական ստուգման հստակ ընթացակարգեր, ուսումնական դասընթացների մշակման և իրականացման հետ կապված մեթոդաբանություն, ուսումնական դասընթացների փորձարկում սովորողների/ուսանողների և ծրագրի շրջանավարտների գնահատման,

⁶¹ Նույնը

- միջոցով, փոխադարձ դասալսումներ, դասավանդման մեթոդներ ուսուցման ժամանակակից տեխնիկական միջոցների կիրառմամբ);
- Որակյալ ուսանողական կազմի ապահովման մեխանիզմներ (ընդունելության համապատասխան ընթացակարգեր);
 - Հրապարակված և հետևողականորեն կիրառվող գնահատման չափանիշներ և ընթացակարգեր, արտաքին գնահատողների մասնակցություն և այլն;
 - Կրթական ծրագրերի և օժանդակ ծառայությունների ռեսուրսային ապահովվածություն;
 - Որակի մոնիտորինգի և վերահսկման համակարգ (որակի վերահսկման գործընթացում աշխատակիցների և ուսանողների ներգրավվածություն, հակադարձ կապի առկայություն՝ ուսանողների, գործատուների, ինչպես նաև ծրագրի շրջանավարտների հետ, իսկ ծրագրի ավարտից հետո՝ նաև նրանց պրակտիկ գործունեության վերլուծություն);
 - Թափանցիկություն և որակի արտաքին ապահովման տարբեր մեթոդների լայն կիրառում;
 - Որակի ապահովման համաբուհական մարմինների և ֆակուլտետային համակարգող կառույցների առկայություն:
- ❖ *Ուսանողների մասնակցությունը դասավանդման գնահատմանը*: Մեթոդների ուսումնասիրությունը, որոնցով իրականացվում է ուսուցման ներքին գնահատումը, ցույց է տալիս, որ դրանք ըստ բուհերի և երկրների զգալիորեն տարբերվում են գործընթացի կազմակերպման, հակադարձ կապի ապահովման, ուսանողների մասնակցության և արդյունավետության գնահատման ձևերով: Գնահատումը ուսանողների անկետային հարցման միջոցով հանդիսանում է տարածված գործիք, սակայն արդյունքների հետագա օգտագործման ձևերը փոխվում են բավական լայն տիրույթում:
- Սակայն բուհերի մեծամասնությունում ուսանողական անկետային հարցումների պլանաչափ/կանոնավոր կիրառումը պարտադիր է ամբողջ բուհի համար և տեղեկատվության օգտագործման պատասխանատվությունը հստակորեն վերապահված է կոմպետենտ մարմիններին, ինչպիսիք են որակի գծով խորհուրդները

կամ ծրագրային կոմիտեները՝ ֆակուլտետի/դեպարտամենտի կամ բուհի մակարդակներում: Այդպիսի մարմիններ գործում են շատ բուհերում: Ավելին, Բելգիայի, Ֆրանսիայի, Իռլանդիայի, Նիդեռլանդների, Շվեյցարիայի և Մեծ Բրիտանիայի որոշ բուհերում դրանց *ուսումնական մասերը* որակի զարգացման հարցերում գլխավոր դերակատարություն ունեն:

Որոշ բուհերում, ուսանողների ներգրավվածությունը/մասնակցությունը չի սահմանափակվում միայն հարցաթերթիկների լրացմամբ, և նրանք ակտիվորեն մասնակցում են հակադարձ կապի մյուս ընթացակարգերում: Այն դրսևորվում է մի շարք ձևերով, ներառյալ ուսանողների և դասախոսների միջև կանոնավոր հանդիպումները և/կամ գնահատման հանձնաժողովների աշխատանքներին նրանց մասնակցությունը (այդպիսի պրակտիկա գոյություն ունի Ավստրիայի, Բելգիայի, Ղանիայի, Ֆինլանդիայի, Գերմանիայի, Լիտվայի, Նիդեռլանդների, Սլովենիայի, Շվեյցարիայի և Բեժ Բրիտանիայի բուհերում):

Հատկանշական է, որ այն բուհերում, որտեղ դասավանդման գնահատմանը ուսանողների մասնակցությունը ակտիվ է և խրախուսվում է բուհի կողմից, դասավանդման և ուսուցման վերաբերյալ քննադատության, բողոքների և առաջարկների հետ կապված խնդիրներ գրեթե չկան: Համապատասխանաբար, այն բուհերում, որտեղ ուսանողները ընդգրկված չեն որակի գնահատման գործընթացներում, առկա է հակադարձ երևույթ:

- ❖ *Առաջադիմության և հեռացումների վերահսկումը:* Չնայած որակի ապահովման ներքին համակարգերի զարգացման նկատմամբ առանձնահատուկ ուշադրությանը, ոչ բոլոր բուհերն են կանոնավոր կերպով հավաքում ուսանողների առաջադիմությանը և հեռացումներին վերաբերող հիմնական տեղեկատվությունը: Երբեմն բուհի մակարդակով հավաքվում են առանձին տվյալներ շրջանավարտների կարիերայի վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, շրջանավարտների ծառայունակության և աշխատանքի տեղավորման ու շահեկիցների հետ համագործակցության գործոնները դեռևս ամբողջությամբ հաշվի չեն առնվում որակի ապահովման ներբուհական համակարգերը ստեղծելիս:
- ❖ *Գիտահետազոտական գործունեություն, փորձագիտական գնահատման օգտագործում:* Շատ քիչ բուհեր են իրականացնում որևէ ներքին գործընթաց գիտահետազոտական գործունեության որակի գնահատման և բարձրացման

ուղղությամբ: Դրանց մեծամասնությունը հենվում է որակի ապահովման միայն արտաքին ընթացակարգերի վրա, ընդ որում, այս ոլորտում փոխհարաբերությունը որակի արտաքին և ներքին ընթացակարգերի միջև դեռևս հստակ ուրվագծված չէ: Բոլոր ընթացակարգերի ամենակարևոր և ամենահաճախ գործածվող բաղադրամասը փորձագիտական գնահատումն է, որը կարող է իրականացվել ինչպես ներքին բուհական, այնպես էլ արտաքին (իրավասու ազգային մարմնի) նախաձեռնությամբ: Ֆինանսավորող կազմակերպությունների և բուհերի կողմից արտաքին փորձաքննությունը գնահատվում է որպես գիտական հետազոտությունների որակի խթանման լավագույն գործիք: Որոշ բուհեր նույնիսկ իրենք են նախաձեռնում այդպիսի փորձագիտական գնահատումներ (օրինակ, Դանիայում, Ֆինլանդիայում և Իտալիայում):

Լինելով գիտահետազոտական գործունեության որակի երաշխավորման կամ բարելավման առավել գերակայող մեթոդը, փորձագիտական գնահատումը, այնուամենայնիվ, միակը չէ: Բուհերը օգտագործում են որակի գնահատման գործընթացների բավականին լայն տեսականի, որոնց ընտրությունը կախված է տվյալ բուհի որակի ներքին մշակույթից:

- Պրոֆեսորադասախոսական կազմի և գիտահետազոտական անձնակազմի հավաքագրման չափանիշները համարվում են որպես որակի երաշխավորման և լավացման ամենաէական գործոն: Սակայն աշխատանքի ընդունելու իրավունքը ոչ միշտ է պատկանում բուհին: Ավելին, գիտական աշխատողներին ներգրավելու ունակությունը մեծ չափով կախված է գիտահետազոտական միջավայրի որակից, այն է՝ մարդկային և ֆինանսական ռեսուրսներից և հետազոտական ենթակառուցվածքից:
- Հաճախ դասավանդման և գիտահետազոտական գործունեության գնահատումները հանդիսանում են դասախոսների և հետազոտական կազմի վերընտրության և առաջաձևան ընթացակարգերի մասը և խթան են հանդիսանում որակի բարելավման համար: Նման փորձ կա Դանիայի, Էստոնիայի, Ֆինլանդիայի, Գերմանիայի, Հունաստանի, Իռլանդիայի, Լատվիայի, Լիտվայի, Ռումինիայի, Սլովակիայի և Իսպանիայի բուհերում, որտեղ դասախոսների վերընտրությունը կամ նրանց աշխատավարձի չափը կարող է կախված լինել հետազոտական գործունեության արդյունքներից:

- Որոշ բուհերում (Գերմանիայում, Նիդեռլանդներում, Շվեդիայում, Շվեյցարիայում և Մեծ Բրիտանիայում) ներքին գիտական դրամաշնորհների ներքին բաշխումն իրականացվում է հետազոտական գործունեության արդյունքների գնահատման և դրամաշնորհի հայտի որակի հիման վրա: Նման մոտեցում է կիրառվում նաև արտաքին դրամաշնորհների բաշխման ժամանակ (փորձագիտական գնահատման հիման վրա, հաճախ արտաքին փորձագետների ներգրավմամբ):
 - Որոշ բուհերում (օրինակ, Չեխիայում, Ֆինլանդիայում, Գերմանիայում, Մեծ Բրիտանիայում) դեպարտամենտների միջև ռեսուրսների մրցութային բաշխումն իրականացվում է հետազոտական գործունեության արդյունքների գնահատման հիման վրա:
 - Աճող կիրառություն է ստանում գիտական գործունեության արդյունավետության ինդիկատորների ներքին վերլուծությունը՝ բուհի, ֆակուլտետի կամ դեպարտամենտի մակարդակներում՝ ազգային մակարդակում նմանատիպ քանակական ինդիկատորների հաճախակի օգտագործմանը զուգընթաց:
 - Ասպիրանտուրայի որակի մոնիտորինգը սովորաբար կատարվում է ծրագրի, դեպարտամենտի կամ ֆակուլտետի մակարդակներով: Այն բուհերը կամ ֆակուլտետները, որոնք ունեն որակի խորհուրդներ կամ կոմիտեներ, նրանց միջոցով են գնահատում նաև գիտական հետազոտությունների և ասպիրանտուրայի որակը:
- ❖ *Վարչական, աջակցող ծառայությունները, արտաքին և միջազգային հարաբերությունները:* Բուհերի մեծամասնությունն իրականացնում է առանձին վարչական գործառնությունների ոչ պլանաչափ գնահատումներ: Բուհերի փոքր մասն է միայն պլանաչափ ստուգման ենթարկում վարչական և աջակցող ծառայությունները, սակայն որոշ բուհեր արդեն սկսում են անդրադառնալ դրանց որակին ավելի համակարգված և կանոնավոր կերպով: Ավելի հաճախ ստուգման են ենթարկվում ուսանողական ծառայությունները՝ ծառայությունների որակից բավարարվածության մասին ուսանողական անկետային հարցումների միջոցով:

գ) Փոխադարձ կապը որակի ապահովման ներքին և արտաքին գործընթացների միջև և դրանց հարաբերական արդյունավետությունը

- ❖ Այս ոլորտում հիմնական միտումը դրսևորվում է նրանում, որ որակի լավ զարգացած ներքին բուհական համակարգերը և մշակույթը ուղեկցվում են որակի արտաքին ապահովման (գնահատման) ավելի պարզեցված մոտեցումներով: Ընդհանուր առմամբ, որակի ներքին ապահովման գործընթացները ավելի հաճախ են դիտվում որպես բարելավմանը միտված, քան որակի ապահովման արտաքին ընթացակարգերը: Վերջիններս ավելի հաճախ ուղղված են վերահսկողությանը և համապատասխանության ստուգմանը և ավելի քիչ են հարմարեցված գնահատվող բուհերի առանձնահատուկ նպատակներին, առաջնահերթություններին և պայմաններին:

Ինքնագնահատման/ինքնավերլուծության զեկույցները փոխկապակցող օղակ են հանդիսանում որակի ապահովման ներքին և արտաքին գործընթացների միջև և հաճախ համարվում են որակի ապահովման գործընթացներից ամենաօգտակարը, իհարկե, միայն այն դեպքերում, երբ ամրապնդվում են որակի բարելավման հետագա գործողություններով:

- ❖ Բուհերում ուսուցման որակի արտաքին գնահատումն իրականացվում է անուղղակի՝ որակի համաբուհական աուդիտի միջոցով, որը ստուգում է որակի ներքին ընթացակարգերը, կամ կրթական ծրագրերի ուղղակի գնահատման միջոցով (օրինակ, Ֆինլանդիայում, Իռլանդիայում, վերջին տարիներին նաև Մեծ Բրիտանիայում և Շվեյցարիայում): Եթե ծրագրային գնահատումը ընդհանուր առմամբ գործ ունի ուսուցման արդյունքների հետ, ապա ինստիտուցիոնալ հավատարմագրումը առավելապես կենտրոնանում է ուսումնական գործընթացի «մուտքի», այսինքն՝ ռեսուրսների և կառուցվածքի վրա:
- ❖ Ծրագրային հավատարմագրումը բուհերի կողմից ավելի հաճախ դիտվում է որպես վերահսկող, հրահանգչական և սահմանափակիչ գործընթաց (օրինակ, ծրագրի դասընթացների ցանկի, դրանց մի մասի կամ միջդիսցիպլինար ծրագրերի հիմնման պայմանների նախնական սահմանում): Հաճախ հավատարմագրման գործընթացն իրականացվում է՝ առանց հաշվի առնելու բուհերում առկա որակի ապահովման ներքին գործընթացները և, հետևաբար, չդիտարկելով որակի ապահովման ինստիտուցիոնալ գործընթացների հետ հնարավոր

վերադրումները և միահյուսումները՝ լրացուցիչ և ավելորդ բյուրոկրատական բեռ է ստեղծում բուհերի համար:

- ❖ Նման խնդիրներ չեն առաջանում որակի ինստիտուցիոնալ աուդիտի դեպքում, սակայն այն օգտակար է համարվում միայն այն դեպքում, եթե հաշվի է առնում բուհի կողմից սահմանված նպատակները և ստրատեգիական առաջնայնությունները, ինչպես նաև փոխկապակցությունները ուսուցման, հետազոտության և աջակցող ծառայությունների միջև: Հակառակ դեպքում, աուդիտը դիտվում է որպես գործառույթ, որը չափից ավելի կենտրոնացած է որակի ընթացակարգերի և գործիքակազմի վրա և շատ քիչ ուշադրություն է դարձնում որակի վերաբերյալ բուհի սեփական մտահոգություններին և հոգսերին, ինչը և սահմանափակում/փոքրացնում է նրա օգտակարությունը:
- ❖ Եվրոպայում դեռևս շարունակվում են բանավեճերը՝ որակի ապահովման կիրառվող գործառույթների և մոտեցումների արդյունավետության վերաբերյալ, հակադրելով, մասնավորապես, որակի գնահատումը ֆորմալ հավատարմագրմանը, ծրագրային գնահատումը՝ ինստիտուցիոնալ գնահատմանը, ինչպես նաև դիտարկելով դրանց առավել արդյունավետ զուգակցումները: Ազգային մակարդակներում ավելի ու ավելի ընդունելի և տարածված են դառնում խառը մոդելները, որտեղ որակի ապահովման և/կամ հավատարմագրման գործակալություններն իրականացնում են ինչպես բուհերի, այնպես էլ կրթական ծրագրերի գնահատում: Այնուամենայնիվ, բուհերի մեծամասնությունը նախընտրում է ինստիտուցիոնալ աուդիտը, քանի որ սովորաբար այն ավելի պարզ է և հաճախ հարմարեցված է ինստիտուցիոնալ նպատակներին և ռազմավարական խնդիրներին:

դ) Որակի բարելավման սահմանափակումները և ապագա մարտահրավերները

- ❖ Մասնակից երկրներում Բոլոնիայի ռեֆորմների առաջընթացը հետազոտող համաեվրոպական ծրագրի⁶² շրջանակներում տեղերում կատարված ստուգայցերը ցույց են տալիս, որ բուհերում որակի բարելավման առավել

⁶² Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report/EUA Publications 2005, 70 pages

սահմանափակիչ գործոններն են՝ առկա սահմանափակ ռեսուրսները և ինստիտուցիոնալ ինքնավարության անբավարար մակարդակը: Վերջինս, մասնավորապես, ներառում է բոլոր այն գործընթացները, որոնք ազդում են բուհում որակի համընդհանուր չափանիշների վրա, սկսած ուսանողների ընդունելությունից մինչև աշխատակազմի հավաքագրումը և զարգացումը (առաջաջումը, պարգևատրումը և այլն), կրթական ծրագրերի մշակումից մինչև հետազոտական ուղղությունների կամ ռեսուրսների հատկացման գերակայությունների սահմանումը և այլն:

- ❖ Այս հարցում առանձին եվրոպական երկրների միջև տարբերությունները ահռելի են: Որոշ երկրներ, այդ թվում՝ Մեծ Բրիտանիան, Իռլանդիան, Ֆինլանդիան, Նիդեռլանդները, Դանիան և Ավստրիան, իրենց բուհերին շնորհել են լայն ինքնավարություն՝ հաշվետու լինելու հստակ սահմանված պահանջների հետ միասին: Այլ երկրներ, ինչպիսիք են Բելգիան, Գերմանիայի որոշ մասեր և Հունաստանը, խիստ սահմանափակումներ են դրել բուհերի ներքին կառավարման վրա: Հաճախ բուհերի ինքնավարությունը սահմանափակվում է ոչ այնքան նախարարության միջամտությամբ, որքան հավատարմագրող մարմինների կողմից, որոնք կարող են սահմանափակել մշակվող և առաջարկվող ծրագրերի տեսականին: Այնուամենայնիվ, որակի ապահովման տեսանկյունից ազգային մակարդակի մարմինների միջամտության որոշ ձևեր ողջունվում են բուհերի կողմից, քանի դեռ դրանք չեն հանգեցնում չափազանց մեծ բյուրոկրատական ջանքերի և ավելի շատ միտված են որակի բարելավմանը, քան թե դրա վերահսկմանը: Որակի համար հաշվետու լինելու պահանջները լավ են ընդունվում բուհերի կողմից, եթե դրանք ուղեկցվում են լայնամասշտաբ ինստիտուցիոնալ ինքնավարությամբ:
- ❖ Հետազոտության⁶³ արդյունքները հստակորեն մատնանշում են, որ որակի նկատմամբ ամենահամակարգված մոտեցում ունեցող բուհերը նրանք են, որոնք ամենաշատն են օգտվում բուհական ինքնավարությունից և հակառակը: Բուհերի 1/4-ից ավելին հիմնել են համապատասխան ինստիտուցիոնալ կառույցներ՝ որակի իրենց ներքին գործընթացները համակարգելու, հետադարձ կապը կատարելագործելու, բուհի տարբեր կառույցների միջև հաջող համատեղ

⁶³ Նույնը

գործունեություն ծավալելու և դրանց լավագույն/հաջողված փորձի փոխանակման համար:

- ❖ Որպես որակի բարելավման մյուս կարևոր սահմանափակող գործոն՝ նշվում է մի երևույթ, որը որակի արտաքին գնահատումը հաճախ անօգուտ է դարձնում: Սա այն դեպքն է, երբ արտաքին գնահատումը բացահայտում է բուհի թույլ կողմերը՝ դրանց վերացման լուծումների հետ միասին, սակայն երաշխավորությունները այնուհետև արձագանք չեն գտնում անբավարար ֆինանսական հնարավորությունների պատճառով (Չեխիա, Խորվաթիա, Լատվիա, Լիտվա, Ֆրանսիա, Իտալիա և Սլովակիա): Որպես որակի բարելավմանը միտված կոնկրետ միջոցառումներ, որոնք չեն իրականացվում հենց ֆինանսավորման բացակայության պատճառով, մասնավորապես նշվում են ուսանողների մասնագիտական կողմնորոշման և խորհրդատվության ծառայությունների հիմնումը, միջազգայնորեն ճանաչված պրոֆեսորների հրավիրումը, հետազոտական ենթակառուցվածքների նորացումը և այլն:
- ❖ Որպես որակի ապահովման ասպարեզում ապագա մարտահրավերներ եվրոպական բուհերի, համապատասխան գործակալությունների և կառավարությունների համար՝ նշվում են.⁶⁴
 - Բուհերը կարող են զգալի օգուտ քաղել որակի ներքին ապահովման/գնահատման վերաբերյալ համընդգրկուն և համալիր մոտեցումից՝ շաղկապելով ուսուցման որակի, հետազոտական գործունեության, աջակցող ծառայությունների ու վարչարարության գնահատման հնարավորություններն ու գործառնությունները:
 - Բուհերը և դրանց գնահատող որակի ապահովման գործակալությունները պետք է սերտորեն համագործակցեն՝ իրենց փոխհարաբերությունների լավարկման, որակի ապահովման ներքին և արտաքին գործընթացների համակարգման ու համաձայնեցման ուղղությամբ:
 - Կառավարությունները պետք է գիտակցեն, որ որակի բարելավումն իրականացվում է ոչ միայն որակի գնահատման/հավաստման միջոցառումների և

⁶⁴ Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report/EUA Publications 2005, 70 pages

ընթացակարգերի միջոցով, այլ հաճախ ձեռք է բերվում նաև ինստիտուցիոնալ զարգացման այլ ուղիներով:

6.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

ա) *Գործող օրենսդրական հենքը*

- ❖ Կրթության մասին ՀՀ օրենքում որպես որակի գնահատման չափանիշ ընդունվում է մասնագիտական պետական կրթական չափորոշիչը, որը մշակվում և հաստատվում է ՀՀ կառավարության (լիազորված մարմնի) կողմից՝ բոլոր բուհերի համար, առանց հաշվի առնելու նրանց առանձնահատկությունները, ստրատեգիական նպատակները և գործունեության համատեքստը: Բացի այդ, կրթական չափորոշիչը սահմանում է որոշակի նորմատիվային պահանջներ միայն կրթական ծրագրերի նվազագույնի և դրանց շրջանավարտների գիտելիքների ընդհանուր մակարդակի նկատմամբ և ամենևին չի անդրադառնում բուհի ընդհանուր գործունեության արդյունավետության հարցերին:
- ❖ Հոդված 42-ը կարգավորում է պետական հավատարմագրման գործընթացը, իսկ հոդված 43-ը՝ պետական վերահսկողությունն ուսուցման որակի նկատմամբ (կետեր 1÷3 և 5):
- ❖ Հավատարմագրման և հավատարմագրումն իրականացնող մարմնի (Լիցենզավորման և հավատարմագրման ծառայություն) վերաբերյալ օրենքում բերված դրույթները մի շարք կարևոր մասերով չեն համապատասխանում որակի գնահատման և ապահովման ԵԲԿՏ ստանդարտներին, ընդունված փորձին և ձևակերպումներին⁶⁵: Այսպես՝
 1. Ծառայությունը անկախ չէ իր գործառնություններում, քանի որ հավատարմագրման ընթացակարգերը սահմանվում են պետության (լիազորված մարմնի) կողմից, իսկ ծառայության կողմից ընդունվող որոշումները կարող են կրել երրորդ կողմի (կառավարության, լիազորված մարմնի) ազդեցությունը:

⁶⁵ Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. UNESCO/CEPES Papers on Higher Education, Bucharest, 2004. 84p.

2. Հավատարմագրումը չի իրականացվում որոշակի պարբերականությամբ, հավատարմագրման վկայականը տրվում է բուհերին անժամկետ:

- ❖ ՀՀ ԲՀՄԿ մասին օրենքը (2004թ., դեկտեմբեր) իր մի շարք հոդվածներով անդրադառնում է բարձրագույն կրթության որակի ապահովման հարցերին: Մասնավորապես, հոդված 11-ը, որը սահմանում է բուհերի խնդիրները, 4-րդ կետով դրանց թվում նշում է նաև կրթության որակի ապահովումը և բարելավման համապատասխան համակարգի ներդրումը: Հոդված 13-ի 3-րդ մասը (1÷12 կետերը) ներկայացնում է բուհերի և կրթական ծրագրերի պետական հավատարմագրման հիմնական սկզբունքները:
- ❖ ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 21-ի (վերաբերում է պետական իշխանության մարմինների իրավասությանը ԲՀՄԿ բնագավառում) 2-րդ կետը սահմանում է լիազորված մարմնի իրավասությունները որակի ապահովման ասպարեզում, այդ թվում՝
 - պետական կրթական չափորոշիչների մշակումն ու հաստատումը,
 - որակի վերահսկողության իրականացումը,
 - բուհերում կրթության որակի ապահովման գործընթացի իրականացման կարգի հաստատումը:

Վերջին դրույթը նույնպես հակասում է ԵԲԿՏ-ի բուհերում որակի ներքին ապահովման համար ՈԱԵՑ-ի կողմից սահմանված ստանդարտներին և երաշխավորություններին, համաձայն որի, որակի ներքին ապահովման խնդիրները և համապատասխան ընթացակարգերի ստեղծումն ամբողջությամբ բուհի իրավասությունը և պատասխանատվությունն են:

- ❖ Օրենքի հոդված 22-ը կարգավորում է ԲՀՄԿ որակի ապահովումը և վերջինիս նկատմամբ պետական վերահսկողությունը: Այն չի ենթադրում բուհերում որակի ներքին ապահովման կառույցների և համակարգերի ստեղծումը, ինչպես նաև որակի ապահովման (գնահատման) գործընթացներին ուսանողների և միջազգային փորձագետների ՈԱԵՑ-ի ստանդարտներով նախատեսվող մասնակցությունը:

բ) Որակի արտաքին ապահովման գործընթացները

Ի տարբերություն եվրոպական շատ երկրների, որտեղ գոյություն ունեցող որակի ապահովման զանազան համակարգերը պարզապես պետք է հարմարեցվեն ԵԲԿՏ որակի ընդհանուր պահանջներին/ստանդարտներին, նախկին Խորհրդային երկրները, այդ թվում՝ Հայաստանը, պետք է հիմքից կառուցեն որակի ապահովման իրենց ազգային համակարգերը՝ ներդաշնակ այդ պահանջներին: Տեսնենք, թե ինչ առաջընթաց կա այս ուղղությամբ Հայաստանում:

❖ Համաձայն Կրթության մասին օրենքի, Հայաստանը 1999թ.-ին հիմնեց բուհերի լիցենզավորման և հավատարմագրման պաշտոնական համակարգ: Ինչպես արդեն նշվեց, Լիցենզավորման և հավատարմագրման ծառայությունը գործում է որպես ԿԳՆ-ի առանձին ստորաբաժանում և իրականացնում է որակի գնահատման և ապահովման գործառնություններից միայն մեկը՝ բուհերի (առայժմ միայն մասնավոր) պետական հավատարմագրումը նրանց մասնագիտությունների ատեստավորման (հավատարմագրման) հիման վրա: Ատեստավորման և հավատարմագրման օգտագործվող ընթացակարգերը և չափանիշները չեն համապատասխանում ԵԲԿՏ-ում կիրառվող որակի գնահատման/ապահովման ՈԱԵՑ-ի ստանդարտներին: Հավատարմագրումը, որը պարտադիր է միայն պետական բուհերի և բժշկական մասնագիտությունների համար, իրականացվում է միայն ըստ բուհերի ներկայացրած հայտերի և ի սկզբանե միտված չէ բարձրագույն կրթության որակի/արդյունավետության բարելավմանը, բուհերի հաշվետու լինելուն կամ սպառողի (շահեկիցների) շահերի պաշտպանությանը: Միակ նպատակը, որին մինչ այժմ այն ծառայել է, ոչ պետական բուհերի հավատարմագրումն է, որի դրդապատճառը պետական նմուշի դիպլոմի շնորհման իրավունքն է եղել:

❖ «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» վկայակոչված որոշման 10 կետերից 5-րդը վերաբերում է կրթության որակի ապահովմանը, որտեղ որպես հիմնական 3 միջոցառումներ նշված են՝

1) որակի ապահովման ազգային ծառայության ստեղծում՝ 2007թ. ապրիլ,

2) որակի գնահատման և ապահովման համակարգի հայեցակարգի մշակում՝ 2007թ. հուլիս,

3) անդամակցում որակի ապահովման եվրոպական ցանցին/ասոցիացիային (ՈԱԵՑ)⁶⁶՝ 2007-2008թթ.:

Այս որոշման 2-րդ կետի հետ կապված միջոցառումների ծրագիր կազմելու, ինչպես նաև ԲՀՄԿ օրենքի պահանջների իրականացման համար անհրաժեշտ փաստաթղթային փաթեթի մշակման նպատակով ԿԳՆ Նախարարի հրամանով (28 նոյեմբերի 2006թ.) ստեղծվել է *կրթության որակի ապահովման աշխատանքային խումբ*, որն իր աշխատանքները պետք է ավարտի 2007թ.-ի հունիսին:

Կառավարության վերոնշյալ որոշման 1-ին կետի իրականացման նպատակով ՀՀ ԿԳՆ Նախարարի մեկ այլ հրամանով (26 փետրվարի 2007թ.) ստեղծվել է *Որակի ապահովման ազգային ծառայության ստեղծման նախապատրաստական աշխատանքների համակարգման աշխատանքային խումբ*: Խումբը, ուսումնասիրելով որակի գնահատման և ապահովման ասպարեզում ՀՀ-ում գործող օրենսդրական/կարգավորող դաշտը և որակի ապահովման/հավատարմագրման եվրոպական գործակալությունների վերաբերյալ կատարված վերլուծության արդյունքները, ներկայացրել է մի շարք կոնկրետ առաջարկություններ և երաշխավորություններ՝ որակի ապահովման ազգային անկախ գործակալության ստեղծմանն առնչվող մի շարք սկզբունքային հարցերի (գործունեության ոլորտ, իրավական կարգավիճակ, անկախության աստիճան, հիմնական նպատակներ և խնդիրներ, ֆինանսավորում և այլն) վերաբերյալ:

- ❖ Ներկայումս, երկրում գործող մոտավորապես 20 պետական և 70 ոչ պետական բուհերից 12-ը հավատարմագրված են մասնակի (առանձին ծրագրերի մակարդակով), իսկ 34-ը՝ ամբողջությամբ (բուհի մակարդակով): Պետական բուհերը դեռևս հավատարմագրում չեն անցել: Հայաստանի ամերիկյան համալսարանը 2007թ.-ին ստացել է ամերիկյան հանրահայտ WASC⁶⁶ տարածաշրջանային գործակալության հավատարմագիրը, դառնալով Հայաստանի և տարածաշրջանի միջազգային հավատարմագրում ունեցող առաջին բուհը:

գ) Որակի ներքին ապահովման գործընթացները

⁶⁶ Western Association of Schools and Colleges - Միացյալ Նահանգներում տարածաշրջանային 6 հավատարմագրման ասոցիացիաներից մեկն է

- ❖ ՀՀ բուհերը դեռևս չունեն համապատասխան ներքին կառույցներ, ընթացակարգեր և չափանիշներ որակի ներքին գնահատման և բարելավման կանոնավոր և պլանաչափ գործառնություններ իրականացնելու համար: Դա հիմնականում բացատրվում է մի շարք օբյեկտիվ պատճառներով, որոնցից, թերևս, ամենակարևորներն են՝
 - Որակի ներքին ապահովման համապատասխան օրենսդրական հենքի բացակայությունը,
 - Որակի ներքին մշակույթի և համապատասխան ավանդույթների բացակայությունը:
- ❖ Վերջին շրջանում մի շարք բուհեր ձեռնարկել են կոնկրետ քայլեր՝ որակի ապահովման սեփական համակարգեր ստեղծելու ուղղությամբ: Այսպես, Բաց հասարակության ինստիտուտի Օժանդակության հիմնադրամի Հայաստանյան մասնաճյուղի ֆինանսավորմամբ Հայաստանի 4 բուհեր՝ Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանը, Երևանի պետական համալսարանը, Երևանի պետական բժշկական համալսարանը և Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտը իրականացնում են պիլոտային նախագծեր՝ ուղղված որակի ներքին ապահովման սեփական համակարգերի ստեղծմանը: Սակայն պետք է նշել, որ գործընթացը դեռևս գտնվում է սաղմնային վիճակում, չունի համակարգային ընդգրկում, իսկ նախագծերը միջազգային փորձագիտական աջակցության կարիք ունեն:
- ❖ Միաժամանակ, հարկ է նշել, որ որակի ապահովման/գնահատման խորհրդային համակարգից ժառանգված ավանդական որոշ տարրեր շարունակում են գործել: ՀՀ բուհերում գոյություն ունեցող որակի ապահովման և վերահսկման ներքին գործընթացների վերլուծությունը⁶⁷ բացահայտում է դրանց հիմնական սկզբունքները, բաղադրամասերը և գործիքակազմերը, արտացոլելով նաև ՈԱԵՑ-ի պահանջներին համապատասխանության աստիճանը: Դիտարկենք որակի ապահովման ներքին գործընթացների վիճակը ՀՀ բուհական համակարգում՝ ըստ ՈԱԵՑ-ի կողմից սահմանված 7 հիմնական ստանդարտների:

⁶⁷ Տես Բաց Հասարակության Ինստիտուտի ՕՀ ՀՄ-ի թիվ 14827 դրամաշնորհային նախագծի շրջանակներում կատարված աշխատանքների վերաբերյալ ՀՊՃԻ 1-ին միջանկյալ հաշվետվությունը:

1. *Որակի ապահովման քաղաքականություն, ընթացակարգեր ու չափորոշիչներ:*
 Պրանք ըստ էության բացակայում են ՀՀ բոլոր բուհերում, բացառությամբ գուցե Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի:
2. *Կրթական ծրագրեր և որակավորումներ:* Մասնակիորեն առկա են հետևյալ տարրերը՝
 - պետական կրթական չափորոշիչներին համապատասխանող ուսումնական պլաններ,
 - դրանց արտաքին փորձաքննություն,
 - ուսումնական պլանների հաստատում մեթոդական ծրագրային հանձնաժողովներում և բուհի գիտական խորհրդում,
 - առարկայական ծրագրերի հաստատման մեխանիզմներ,
 - դասընթացի անկետային գնահատում ուսանողների կողմից:
3. *Գիտելիքների գնահատում:* Կիրառություն են գտել միայն հետևյալ ընթացակարգերը՝
 - առաջադիմության գնահատման ռեյթինգային համակարգ,
 - ընթացիկ մոնիտորինգ միջանկյալ ատեստավորումների և ընթացիկ քննությունների միջոցով,
 - միասնական քննական հանձնաժողովներ որոշ առարկաների գծով,
 - ավարտական աշխատանքների արտաքին փորձաքննություն,
 - ամփոփիչ ատեստավորող հանձնաժողովներում (պետական քննություն, դիպլոմային պաշտպանություն) արտաքին փորձագետների մասնակցություն:
4. *Պասախոսական կազմի որակ:* Կիրառվում են հետևյալ ընթացակարգերը՝
 - դասախոսական կազմի հավաքագրման կոնտրակտային համակարգ,
 - դասախոսական կազմի ձևավորման մրցութային համակարգ՝ առանձին տարակարգերին ներկայացվող որակավորման սահմանված պահանջների հիման վրա,

- դասախոսների կատարելագործման ներհուսիսական համակարգեր,
 - դասախոսների գնահատում ուսանողների կողմից՝ անկետային հարցումների միջոցով,
 - դասախոսի հմտությունների և դասավանդման որակի գնահատում գործընկերների կողմից՝ փոխադարձ դասալսումների ձևով:
5. *Ուսումնառության գործընթացի ապահովման ռեսուրսներ:* Ռեսուրսների համարժեքությունը և համապատասխանությունը կրթական ծրագրերի պահանջներին գնահատվում են տարբեր ընթացակարգերով և շարժառիթներով՝ բուհերի հայեցողությամբ:
6. *Ներքին տեղեկատվություն:* Ուսումնական գործունեության կառավարման համար բուհերն օգտագործում են տեղեկատվության հետևյալ ձևերը՝
- ուսանողների ընթացիկ և կիսամյակային առաջադիմության վերաբերյալ տեղեկատվության պլանաչափ հավաքում և մշակում,
 - միջանկյալ, քննաչրջանային և ավարտական արդյունքների վերլուծություն,
 - ուսանողական համակազմի վերաբերյալ տվյալների պարբերական թարմացում և վերլուծություն:
7. *Հասարակական տեղեկատվություն:* Կիրառության մեջ են տեղեկատվության հետևյալ հիմնական աղբյուրները՝
- մասնագիտությունների, ընդունելության չափաքանակների և պայմանների ամենամյա հրապարակումներ,
 - տարբեր պարբերականությամբ հրատարակվող կատալոգներ և այլ գովազդային/տեղեկատվական նյութեր,
 - բուհական լրատվական պարբերականներ (հիմնականում ամսաթերթերի ձևով), լրատուներ,
 - տարբեր ուղեցույցներ և դասընթացների տեղեկագրքեր,
 - բուհական վեբ-կայքեր:

6.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

Որակի ապահովման ասպարեզում որպես խոչընդոտող գործոններ և հիմնախնդիրներ կարելի է նշել՝

- Հայաստանում չկան բարձրագույն կրթության որակի գնահատման նախորդող փորձ և փորձարկված մեխանիզմներ;
- բուհերում որակի ներքին (ինստիտուցիոնալ) ապահովման չզարգացած մշակույթ, վարչական, դասախոսական կազմի և ուսանողների ցածր տեղյակություն որակի գնահատման խնդիրների և մեթոդների վերաբերյալ;
- ծրագրերի և բուհերի որակի ներքին և արտաքին գնահատման գործընթացներում ուսանողների և մյուս շահեկիցների մասնակցության խիստ ցածր մակարդակ;
- որակի ասպարեզում միջազգային համագործակցության բացակայություն, մեկուսացվածություն որակի ապահովման ձևավորվող եվրոպական ցանցերից և ընկերակցություններից;
- որակի ներքին գնահատման մեխանիզմների չհամակարգվածություն և որակի արտաքին ապահովման ընթացակարգերին դրանց անհամապատասխանություն;
- դեռևս մշակված չեն *եվրոպական տարածքում բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ստանդարտների և ուղենիշների* գործնական իրականացման միջոցառումներ:

6.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Երաշխավորություններ՝ ռազմավարության վերաբերյալ

- ❖ Որակի ապահովման նորաստեղծ ազգային համակարգը պետք է բավարարի ՈԱԵՑ-ի որոշակի պահանջների՝

- 1) որակի ապահովման համար պատասխանատու կառույցների ինքնավարություն ընթացակարգերի և մեթոդների ընտրության հարցում,
 - 2) դրանց համարժեքություն կոնկրետ բուհի պրոֆիլին և նպատակներին,
 - 3) գնահատման ներքին և արտաքին ընթացակարգերի նպատակային օգտագործում,
 - 4) հիմնական շահեկիցների ներգրավվածություն,
 - 5) արդյունքների հրապարակում:
- ❖ Համակարգը պետք է նախատեսի՝
- 1) բուհերի և մյուս շահեկիցների պատասխանատվության աստիճանի և պարտավորությունների սահմանում,
 - 2) ծրագրերի և/կամ բուհի գնահատում, ներառյալ ներքին ինքնագնահատում, արտաքին փորձաքննություն, գնահատման գործընթացին շահեկիցների մասնակցություն և գնահատման արդյունքների հրապարակում,
 - 3) որակի ապահովման հստակ ձևակերպված ընթացակարգերի և համարժեք չափանիշերի առկայություն,
 - 4) միջազգային համագործակցություն և մասնակցություն որակի ապահովման միջազգային (եվրոպական) ցանցերին:
- ❖ Մեթոդաբանական առումով որակի գնահատման գործընթացում պետք է գերիշխի կարողությունների գնահատման վրա հիմնված մոտեցումը՝ ուժեղ կողմնորոշմամբ դեպի մասնագիտական և անհատական պատրաստվածությունը և, առաջին հերթին, դեպի շրջանավարտների ծառայունակությունը:
- ❖ Համակարգը պետք է հետապնդի նաև դիպլոմների և որակավորումների համադրելիության և դյուրընթեռնելիության ձեռքբերման, ԵԲԿՏ-ում կրթության արդյունքների ճանաչման, վստահելիության ու մրցունակության բարձրացման նպատակներ:
- ❖ Ինչ վերաբերում է կրթական ծրագրերի և/կամ բուհերի գործունեության արտաքին գնահատման գործընթացին, պետք է անցում կատարվի որակի ստանդարտներին համապատասխանության ստուգման պասիվ մոտեցումից

դեպի որակի բարելավումն ու կատարելագործումը խթանող մոտեցումը: Համապատասխանաբար, պետք է հստակ սահմանվեն որակի արտաքին գնահատման նպատակները, որոնց թվում կարող են լինել՝ որակի համար բուհերի հաշվետու լինելը, կրթության որակի բարձրացումը, թափանցիկության ապահովումը, գնահատման չափանիշների ազգային և միջազգային համադրելիության հասնելը, բուհերի համեմատական դասակարգումը և այլն:

- ❖ Որակի ապահովման ինստիտուցիոնալ (ներբուհական) համակարգերը պետք է համապատասխանեն *բուհերում որակի ներքին ապահովման եվրոպական ստանդարտների և երաշխավորությունների*⁶⁸ պահանջներին (մաս I):
- ❖ Արտաքին գնահատման ընթացակարգերը պետք է լինեն համահունչ *բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման եվրոպական ստանդարտների և երաշխավորությունների*⁶⁹ պահանջներին (մաս II):
- ❖ Որակի ապահովման ազգային գործակալությունը պետք է բավարարի *որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար սահմանված եվրոպական ստանդարտների և երաշխավորությունների*⁷⁰ պահանջներին (մաս III):
- ❖ Որակի գնահատման գործընթացներում համակարգը պետք է առաջնորդվի գոյություն ունեցող միջազգային ստանդարտներով և չափանիշներով, մասնավորապես՝ բակալավրի և մագիստրոսի որակավորման աստիճանների համար ԵԲԿՏ-ում մշակված միասնական ընդհանուր պահանջներով⁷¹ (*դուբլինյան բնութագրիչներով*):
- ❖ Անդրադառնալով որակի ապահովման ասպարեզում ընդհանուր ռազմավարությանը⁷², ինչպես ասվեց, եվրոպական հիմնական ուղենիշն այն է, որ որակի լավ զարգացած բուհական ներքին համակարգերը և մշակույթը պետք ուղեկցվեն որակի արտաքին ապահովման/գնահատման պարզեցված մոտեցումներով: Ընդգծենք նորից, որ որակի ներքին ապահովման գործընթացները ավելի շատ պետք է միտված լինեն որակի բարելավմանը, իսկ արտաքին ընթացակարգերը՝

⁶⁸ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki, 2005. 41p.

⁶⁹ Նույնը

⁷⁰ Նույնը

⁷¹ Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. 5p.

⁷² Նույն նախագիծը նախատեսում է նաև որակի ապահովման ազգային համակարգի հայեցակարգի մշակում այստեղ շարադրված սկզբունքների հիման վրա

առավելապես դեպի վերահսկումը և համապատասխանության ստուգումը, միաժամանակ հարմարեցված լինելով այն նպատակներին և համատեքստին, որոնց շրջանակներում գործում են բուհերը:

բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

Բոլոնիայի գործողությունների դիտարկվող ուղղության (որակի ապահովման ասպարեզում եվրոպական համագործակցություն) հետագա զարգացումը Հայաստանում, մասնավորապես, որակի ապահովման ազգային համակարգի ձևավորումը, առաջադրում է նաև լուրջ օրենսդրական խնդիրներ, որոնք պահանջում են էական փոփոխություններ և լրացումներ ՀՀ կրթության և ԲՀՄԿ մասին օրենքներում:

1) Նշված օրենքներում օգտագործվող հիմնական հասկացությունների ցանկը ցանկալի է լրացնել *“որակի կառավարում”* և *“որակի մշակույթ”* հասկացություններով, սահմանելով դրանք ըստ Բոլոնիայի գործընթացի ընդունված տերմինաբանության⁷³ (տես *հավելված 1*): Այս կապակցությամբ վերանայման և համաձայնեցման կարիք ունեն նաև *“որակի ապահովում”*, *“որակի գնահատում”*, *“ատեստավորում”* և *“պետական հավատարմագրում”* օգտագործվող հասկացությունների ձևակերպումները: Մեր կարծիքով, անհաջող է *“quality assurance”* տերմինի հայերեն համարժեքը՝ *որակի ապահովում*, որը ռուսական *“обеспечение качества”* տերմինի ուղղակի թարգմանությունն է: Կարծում ենք, որ *“որակի երաշխավորում”* կամ *“որակի հավաստում”* տարբերակներն ավելի համարժեք են արտացոլում անգլիական նախատիպի իմաստը: Ի դեպ, ռուսալեզու նորագույն աղբյուրներում, մասնավորապես, ENQA-ի *Ստանդարտների* ռուսական թարգմանությունում արդեն օգտագործվում է *“гарантия качества”* տերմինը:

2) Արմատական փոխկապակցված վերանայման և լրամշակման կարիք ունեն Կրթության մասին օրենքի 42, 43 և ԲՀՄԿ մասին օրենքի 22 հոդվածները: Խոսքը վերաբերում է, առաջին հերթին, որակի ապահովման ազգային գործակալության ներմուծմանը լիցենզավորման և հավատարմագրման

⁷³ Bologna Glossary (<http://www.dfes.gov.uk/bologna/index.cfm?fuseaction=content.view&CategoryID=1>)

գործող ծառայության փոխարեն, նրա կարգավիճակի և իրավասության, որակի գնահատման և ապահովման ազգային համակարգի կառուցվածքի և հիմնական սկզբունքների օրենսդրական ամրագրմանը ENQA ստանդարտներին համապատասխան, ինչպես նաև հավատարմագրմանը վերաբերող դրույթների վերանայմանն ու ճշգրտմանը:

- 3) Որակի ապահովման անկախ ազգային մարմնի ստեղծման կապակցությամբ անհրաժեշտ է վերանայել և ճշգրտել լիազորված մարմնի (ԿԳՆ) իրավասությունը որակի ապահովման և հավատարմագրման ասպարեզում (ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 21):
- 4) Օրենքում պետք է ամրագրվի Հայաստանի՝ ի դեմս իր ստեղծվող որակի ապահովման ազգային գործակալության պարտադիր մասնակցությունը եվրոպական համագործակցությանը բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ասպարեզում (ազգային գործակալության արտաքին (ՈԱԵՑ) փորձաքննություն, անդամակցում ՈԱԵՑ-ին, գրանցում որակի ապահովման գործակալությունների համաեվրոպական գրանցամատյանում և այլն):

7. Բարձրագույն կրթության եվրոպական չափայնության խթանում

Խոսքը վերաբերում է ԵԲԿՏ-ում համատեղ կրթական ծրագրերի ձևավորմանը տարբեր բուհերի միջև՝ ընդհանուր ծրագրային ստանդարտներին ու որակի պահանջներին համապատասխան և ընդհանուր որակավորման շնորհումով: Սա համընդհանուր ծրագրային մերձեցման և զուգամիտման (կոնվերգենցիայի) սկիզբն է, որը մեծապես կնպաստի նաև ԵԲԿՏ-ի գաղափարի արժևորմանը:

7.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

- ❖ Բոլոնիայի դեկլարացիայում այս խնդիրն ի սկզբանե ձևակերպվել է հետևյալ կերպ՝ *«Անհրաժեշտ եվրոպական չափայնության խթանում բարձրագույն կրթության ասպարեզում, մասնավորապես, կապված ծրագրային զարգացման, միջբուհական համագործակցության, շարժունության սխեմաների և կրթական, վարժաքային ու հետազոտական ինտեգրացված ծրագրերի հետ»:*
- ❖ Պրագայի կոմյունիկեն ավելի կոնկրետացրեց Բոլոնիայի գործողությունների այս ուղղությունը՝ *«Բարձրագույն կրթության և շրջանավարտների ծառայունակության կարևոր եվրոպական չափայնությունները ավելի ուժեղացնելու համար նախարարները բարձրագույն կրթության բնագավառին կոչ արեցին բոլոր մակարդակներում ընդլայնել “Եվրոպական” բովանդակությամբ, կողմնորոշմամբ կամ կազմակերպմամբ մոդուլների, դասընթացների և կրթական ծրագրերի մշակումը: Սա, մասնավորապես, վերաբերում է այն մոդուլներին, դասընթացներին և աստիճանաշնորհող ծրագրերին, որոնք առաջարկվում են տարբեր երկրների գործընկեր բուհերի կողմից և տանում են դեպի ճանաչված համատեղ որակավորման»:*
- ❖ 2003թ. կայացած Բեռլինյան գագաթաժողովում նախարարները նշում են որոշ առաջընթաց այս ուղղությամբ և հորդորում են անդամ երկրներին համատեղ ծրագրերի շրջանակներում ապահովել ուսումնառության որոշակի շրջան արտասահմանում և վերացնել օրենսդրական արգելքները համատեղ ծրագրերի և աստիճանների հիմնման ուղղությամբ՝ *«Նախարարները նշում են, որ հետևելով Պրագայի իրենց կոչին, մշակվում են եվրոպական բովանդակությամբ, կողմնորոշմամբ կամ կազմակերպմամբ լրացուցիչ մոդուլներ, դասընթացներ և ուսում-*

նական ծրագրեր: Նրանք նշում են, որ տարբեր եվրոպական երկրներում բուհերը նախաձեռնություններ են ցուցաբերում իրենց ակադեմիական ռեսուրսները և մշակութային ավանդույթները մեկտեղելու ուղղությամբ՝ առաջին, երկրորդ և երրորդ կրթական աստիճաններում ինտեգրացված կրթական ծրագրերի և համատեղ որակավորումների մշակումը խթանելու համար:

Ավելին, նրանք շեշտադրում են արտասահմանում ուսումնառության էական շրջանների ապահովման անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև լեզվական բազմազանության և լեզվի ուսուցման պատշաճ ապահովումը համատեղ աստիճանաշնորհող ծրագրերում, որպեսզի ուսանողները կարողանան ձեռք բերել եվրոպական ինքնության, քաղաքացիության և ծառայունակության լիարժեք պոտենցիալ (կարողություն):

Նախարարները համաձայնություն են հայտնում՝ ազգային մակարդակում զբաղվելու որակավորման այդպիսի աստիճանների հիմնման և պաշտոնական ճանաչման օրենսդրական խոչընդոտները վերացնելու խնդրով և ակտիվորեն աջակցելու համատեղ որակավորման տանող ինտեգրացված կրթական ծրագրերի մշակմանը և պատշաճ որակի ապահովմանը:»

- ❖ Թեև Բերգենյան գագաթաժողովում նախարարների համատեղ հայտարարության մեջ *եվրոպական չափայնությանը* վերաբերող ուղղակի գնահատումներ կամ մտադրություններ չկան, այնուամենայնիվ, համատեղ աստիճանների շնորհումը և դրանց փոխադարձ ճանաչումը (այդ թվում՝ դոկտորական մակարդակում) ներառվել է հաջորդ երկամյա շրջանի 4 գերակա ուղղությունների շարքում՝ որակի ապահովման ՈԱԵՑ-ի ստանդարտների և երաշխավորությունների իրականացման, որակավորումների ազգային հենքերի ստեղծման և կրթական ձկուն ուղեգծերի հնարավորությունների (ներառյալ նախորդող ուսումնառության պաշտոնական ճանաչման ընթացակարգերը) ստեղծման կողքին:

7.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

- ❖ Եվրոպայի Խորհուրդը և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն վերջերս հաստատեցին *համատեղ աստիճանների ճանաչման վերաբերյալ Ստոկհոլմյան երաշխավորությունները*⁷⁴ որպես

⁷⁴ Memorandum. The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process. 31 May 2002, 3p.

Լիսաբոնի փոխճանաչման համաձայնագրի լրացում⁷⁵: Այդ երաշխավորությունը քննարկվել է համատեղ աստիճանների վերաբերյալ 2004թ. Ստոկհոլմում կայացած Բոլոնիայի սեմինարում⁷⁶ և հաստատվել նախարարների կողմից 2005թ. Բերգենի գագաթաժողովում:

- ❖ Ստոկհոլմյան սեմինարը⁷⁷ (2002թ.), որպես եվրոպական համատեղ աստիճանի /ծրագրի համընդհանուր հայտանիշներ, երաշխավորել է հետևյալ չափանիշները և պայմանները՝
 - Երկու կամ ավելի մասնակից բուհերի առկայություն 2 կամ ավելի երկրներից;
 - Արտասահմանում ուսանողի ուսումնառության տևողությունը պետք է լինի էական և անընդհատ (օրինակ, 1 տարի բակալավրի ծրագրի համար);
 - Համատեղ աստիճանների համար պետք է լինեն ընդհանուր կրթական ծրագրեր և համակարգող գործընթացներ, որոնք մշակվել են մասնակից բուհերի կողմից համատեղ և հաստատվել են գրավոր համաձայնագրով;
 - Որակավորումների/աստիճանների համադրելիությունը ապահովելու նպատակով հարկավոր է առավելագույնս օգտագործել դիպլոմի հավելվածը և ECTS կրեդիտները;
 - Համատեղ ծրագրերը պետք է լայնորեն ուղեկցվեն ուսանողների և դասախոսների շարժունությամբ, դրանք պետք է ապահովեն մասնակիցների լեզվական բազմազանությունը;
 - Համատեղ ծրագրերը պետք է ունենան եվրոպական չափայնություն ինչպես ուսանողների շարժունության, այնպես էլ կրթական ծրագրերի բովանդակային բաղադրամասերի առումով:
- ❖ Իսկ որպես ռազմավարության հիմնական ուղղություններ երաշխավորվել են, որ՝
 - համատեղ ծրագրեր մշակելիս անհրաժեշտ է ստանալ մասնակից երկրների գործատուների և աշխատաշուկայի ներկայացուցիչների խորհրդատվությունը,

⁷⁵ The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region: „Recommendations on the Recognition of Joint Degrees“, adopted on 9 June 2004.

⁷⁶ Ministry of Education and Science, Sweden: "Bologna Follow-up Seminar Joint Degrees – Further Development", Stockholm, May 6-7, 2004.

⁷⁷ Memorandum. The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process. 31 May 2002, 3p.

- համատեղ աստիճանների շնորհումը պետք է հնարավոր լինի բոլոր 3 կրթական մակարդակներում՝ ներառյալ նաև դոկտորականը⁷⁸,
 - համատեղ ծրագրերում ուսանողները պետք է ունենան դասընթացների և այլ ուսումնական մոդուլների ընտրության լայն հնարավորություն՝ համաձայն իրենց նախասիրությունների,
 - համատեղ ծրագրերում պետք է հաշվի առնվի նաև հարցի սոցիալական կողմը, մանավորապես, օտարերկրյա ուսանողները պետք է ունենան տեղացի ուսանողներին հավասար իրավունքներ,
 - մասնակից երկրները (բուհերը) պետք է ապահովեն համատեղ ծրագրերում ներգրավված ուսանողների կրթաթոշակների և ուսումնական նպաստների ու վարկերի տեղափոխելիությունը արտասահման,
 - համատեղ ծրագրերի մշակման, տևողության և չափանիշների սահմանման նկատմամբ ձկուն մոտեցման ցուցաբերումը խիստ կարևոր է տարբեր կրթական ուղեգծերով սովորող ուսանողների մասնակցությունն այդ ծրագրերին ապահովելու համար:
- ❖ 2004թ.-ին կայացած Բոլոնիայի պաշտոնական սեմինարի, այսպես կոչված, *Ստոկհոլմյան* զեկույցը և եզրակացությունները⁷⁹ շեշտադրեցին այս ասպարեզում բուհերի և ուսանողների փորձի ամփոփման անհրաժեշտությունը և երաշխավորեցին համատեղ աստիճանների շնորհման հնարավորությունը ամրագրել բարձրագույն կրթության վերաբերյալ ազգային օրենսդրությունում:
- ❖ 2006թ.-ին կայացած Բոլոնիայի պաշտոնական սեմինարը⁸⁰, որը նվիրված էր ԵԲԿՏ-ում համատեղ ծրագրերի և աստիճանների վերաբերյալ հիմնախնդիրներին, հանգեց հետևյալ հիմնական երաշխավորություններին՝
- Համատեղ ծրագրերը պետք է ունենան առանձնացված ֆինանսավորում ազգային և/կամ եվրոպական մակարդակներում;

⁷⁸ Նույնը

⁷⁹ Ministry of Education and Science, Sweden: "Bologna Follow-up Seminar Joint Degrees – Further Development", Stockholm, May 6-7, 2004.

⁸⁰ Joint Degrees - A Hallmark of the European Higher Education Area? Official Bologna Seminar, Berlin, 21-22 September, 2006.

- Անհրաժեշտ է իրականացնել ԵԲԿՏ-ում համատեղ/ինտեգրված եվրոպական ծրագրերի լավագույն փորձի ուսումնասիրություն և կազմել ու հրապարակել համատեղ ծրագրերի “*ոսկե կանոններ*”;
 - Նախարարներին կոչ է արվում բարձրագույն կրթության վերաբերյալ իրենց ազգային օրենսդրություններում նախատեսել առնվազն համատեղ աստիճանների շնորհման վերաբերյալ *Լիսաբոնի համաձայնագրի բնութագրիչներին* հղող դրույթ;
 - Համատեղ ծրագրերը պետք է բավարարեն ՈԱԵՑ-ի ստանդարտներին և երաշխավորություններին՝ որակի ապահովման բազմակողմ ընթացակարգերի կիրառման անհրաժեշտությունից խուսափելու համար:
- ❖ Եվրոպական Համալսարանների Ասոցիացիայի (EUA) «*Համատեղ մագիստրոսի նախագծում*»⁸¹ հետազոտվել է համատեղ աստիճանաշնորհող ծրագրերի իրականացումը եվրոպայում: Եվրոպական Հանձնաժողովի շարժունության աջակցության *Էրազմուս Մոնդուս* ծրագիրը երրորդ երկրների ուսանողներին և գիտնականներին առաջարկում է երեք կամ ավելի եվրոպական երկրների համալսարանների կոնսորցիումի կողմից առաջարկվող մագիստրոսի ծրագրով ուսանելու կրթաթոշակներ:
- ❖ Ինչպես արդեն նշվեց, համատեղ ծրագրերը և որակավորումները/աստիճանները եվրոպական չափայնության կարևորագույն բաղկացուցիչ մասն են և էլ ավելի են կարևորվում Բոլոնայի գործընթացի զարգացմանը զուգընթաց: Արդեն Պրագայի Կոմյունիկեում (2001թ.) նախարարները քաջալերում էին համատեղ ծրագրերը՝ որպես ԵԲԿՏ գրավչության հիմնական ասպեկտ: Դրանք մեծապես խթանվեցին *Էրազմուս Մոնդուս* ծրագրի մեկնարկով, որը բուհերի համար կատալիզատորի դեր խաղաց մագիստրոսի համատեղ ծրագրերի մշակման ուղղությամբ, ինչպես նաև լրացուցիչ խթան հանդիսացավ կառավարությունների համար, որպեսզի վերանայեն առկա օրենսդրությունը՝ համատեղ աստիճանների շնորհումը ապահովելու համար:

⁸¹ Tauch C./Rauhvargers A. (2002). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Genf: European University Association. Siehe: http://www.unige.ch/eua/En/Publications/Survey_Master_Joint_degrees.pdf.

- ❖ Վերջին հարցումների արդյունքները⁸² վկայում են, որ ներկայումս եվրոպական շատ բուհեր են իրականացնում համատեղ կրթական ծրագրեր կամ պատրաստվում են սկսել դրանք: Բուհերի 60%-ը նշում է, որ իրենք ունեն համատեղ ծրագրեր երեք կրթական աստիճաններից առնվազն մեկում: Սակայն, համատեղ ծրագրերի մեծամասնությունը երկրորդ՝ մագիստրոսի աստիճանի ծրագրեր են, դրանք կազմում են բոլոր համատեղ ծրագրերի 36%-ը (բակալավրի և դոկտորական համատեղ ծրագրերը այնքան էլ տարածված չեն և համապատասխանաբար կազմում են 20% և 18%), մինչդեռ բոլոր 3 կրթական աստիճաններում համատեղ ծրագրեր իրականացնող բուհերի թիվը չի անցնում 15%-ից: Համատեղ ծրագրերը առավել լայն կիրառություն են գտել հատկապես Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում (Գերմանիա, Իսպանիա, Ֆրանսիա, Իտալիա, Մեծ Բրիտանիա և Նիդեռլանդներ): Սակայն հարկ է նշել նաև, որ այդ ծրագրերում ընդգրկված ուսանողների թիվը դեռևս մնում է խիստ սահմանափակ:
- ❖ Այնուամենայնիվ, ուսումնասիրությունը հաստատում է, որ ԵԲԿՏ-ի կառուցման փուլում համատեղ ծրագրերը եվրոպական բուհերի համար անտարակույս ուսուցողական գործընթացի կարևորագույն ասպեկտ են: Իրոք, դրանք հիմնական ուղիներից են՝ տեսնելու համար, թե այլ բուհերը ինչպես են հարմարվում փոփոխվող միջավայրին, որոնք միաժամանակ հնարավորություն են տալիս վստահություն ստեղծել ազգային սահմաններից դուրս և միասին դիմագրավել ընդհանուր մարտահրավերները:
- ❖ Սակայն այդ ծրագրերը պահանջում են նաև զգալի լրացուցիչ ռեսուրսներ, և այն երկրներում, որտեղ բուհերի ֆինանսավորումը անբավարար է, և կիրառվում է ծախսերի խստացված հաշվետվությունը, հազիվ թե մոտ ապագայում համատեղ ծրագրերում ընդգրկվեն զգալի թվով ուսանողներ: Այդ պատճառով անհավանական է համարվում⁸³, որ համատեղ ծրագրերը ի վիճակի կլինեն զգալիորեն մեծացնել միջազգային շարժունությունը, ինչպես ի սկզբանե ենթադրվում էր Բոլոնիայի ռեֆորմներում: Այսօր դրանք դեռևս միայն կարևոր դեր են խաղում ԵԲԿՏ-ի կառուցման գործում՝ համատեղ աշխատելու և միմյանցից սովորելու հնարավորություն տալով բուհերին:

⁸² Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

⁸³ Նույնը

7.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ Հայաստանում միջբուհական համագործակցության փորձ և առավել ևս արմատավորված ավանդույթներ համատեղ կրթական ծրագրերի մշակման և իրականացման բնագավառում փաստորեն չկան: Առաջին այդպիսի փորձը նախաձեռնեց ՀՊՃՀ Ասպիրանտական դպրոցը դեռևս 1995թ.-ին, Հայաստանի ամերիկյան համալսարանի հետ համատեղ ստեղծելով, այսպես կոչված, «վերադրված» մագիստրոսի կրթական ծրագրեր, հնարավորություն տալով ՀՊՃՀ որոշ առաջադիմող ճարտարագետ մագիստրանտների միաժամանակ ընդգրկվել նաև ՀԱՀ-ի «*Բիզնեսի կառավարում*» մագիստրոսի ծրագրում և 3 տարում ստանալ 2 որակավորում: Սակայն այդ պրակտիկան շատ կարճ կյանք ունեցավ և ընդհատվեց օբյեկտիվ և սուբյեկտիվ մի շարք պատճառներով, որոնցից ամենակարևորն էին համապատասխան մեխանիզմների անկատարելությունը և ուսանողների կարգավիճակին վերաբերող իրավական արգելքները:
- ❖ Հաջորդ կրթափորձը, որը որոշակի առումով հարում է համատեղ կրթական ծրագրի գաղափարին, մեկնարկել է 2004թ.-ին՝ ՀՊՃՀ, ԵՊՀ և ԵՊՏԻ միջբուհական կոնսորցիումի միջոցով իրականացված մեկ առանձին ինտեգրացված մագիստրոսի ծրագրի շրջանակներում՝ «*Մենեջմենթի տեղեկատվական համակարգեր*» մասնագիտությամբ: Նախագիծը ֆինանսապես հովանավորում էր USAID հայաստանյան մասնաճյուղը, իսկ ծրագիրը մշակվել էր Նյու-Յորքի Համալսարանի անմիջական մասնակցությամբ:
- ❖ 2005թ.-ին այս նախաձեռնությունը ստացավ նոր շարունակություն: ԲՀԻ ԱՀՀՄ⁸⁴ ֆինանսական աջակցությամբ ձևավորված համալսարանական 3 կոնսորցիումներ սկսեցին իրենց աշխատանքները կրեդիտային համակարգի վրա հիմնված միջբուհական համատեղ կրթական ծրագրերի և բուհերի միջև ակադեմիական կրեդիտների փոխանցման մեխանիզմների մշակման և ներդրման ուղղությամբ: Համալսարանական կոնսորցիումային խմբերը երեքն էին՝ «ՀՊՃՀ-ԵՊՀ⁸⁵-ԵՊՏԻ⁸⁶»,

⁸⁴ Բաց հասարակության ինստիտուտի Օժանդակության հիմնադրամի Հայաստանյան մասնաճյուղ

⁸⁵ Երևանի պետական համալսարան

“ՌՀՍՊՀ⁸⁷-ՀՊՃՀ” և “ԵՊՏԻ-ԵՊՀ-ԵՖԱ⁸⁸-ՄՀՀ⁸⁹”: Սակայն պետք է շեշտել, որ նշված պիլոտային նախագծերում ընդգրկված էին խիստ սահմանափակ թվով ուսանողներ, որոնք չէին ստեղծում այն *կրիտիկական* զանգվածը, որը կարող էր համակարգային ներգործություն ունենալ համատեղ ծրագրերի զարգացման վրա: Բացի այդ, կոնսորցիումի անդամ այլ բուհերից ուսանողների կրեդիտների (դասընթացների կրթական արդյունքների) տեղափոխումը խիստ դժվարացված է անհրաժեշտ իրավական դաշտի, համապատասխան փոխձանաչման մեխանիզմների և որակի երաշխավորման վստահելի/հուսալի համակարգերի բացակայության պատճառով:

- ❖ Որոշ բուհերում ստեղծվել են նաև միջազգային (հիմնականում եվրոպական կամ ամերիկյան) նոր հետազոտական կենտրոններ, որոնց աշխատակիցները ներգրավված են նաև այդ բուհերի կրթական գործընթացներում: Բոլորովին վերջերս նմանատիպ մի կառույց՝ *Եվրոպական իրավունքի և ինտեգրացիայի կենտրոն*, ստեղծվել է ԵՊՀ-ում:
- ❖ Նշված օրինակները ընդամենը նախատիպեր են Հայաստանում Բոլոնիայի այս ուղղության հետագա համակարգված զարգացման համար: Գնահատելով իրավիճակը ընդհանրապես, հարկ է նշել, որ համատեղ ծրագրերի զարգացման համար մեզ մոտ դեռ չկան անհրաժեշտ օրենսդրական, մեթոդական և ռեսուրսային նախադրյալներ:

7.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

Համատեղ ծրագրերի իրականացման և համատեղ որակավորման աստիճանների շնորհման եվրոպական ու տեղական փորձի համադրության վերլուծությունը բացահայտում է հետևյալ խոչընդոտող գործոնները, հիմնախնդիրները և կարիքները:

⁸⁶ Երևանի պետական տնտեսագիտական ինստիտուտ

⁸⁷ Ռուս հայկական (սլավոնական) պետական համալսարան

⁸⁸ Երևանի ֆինանսական ակադեմիա

⁸⁹ Միջազգային հարաբերությունների համալսարան

- ❖ Բացակայում է անհրաժեշտ օրենսդրական հիմքը համատեղ ծրագրերի արտոնման, լիցենզավորման և հավատարմագրման, ինչպես նաև տեղական և/կամ արտասահմանյան բուհերի կողմից նման միացյալ ծրագրերի ատեստավորման և համատեղ որակավորումների շնորհման համար: Բացակայում են նաև համատեղ կրթական ծրագրերում ուսանողների ընդունելության չափանիշերն ու կարգը:
- ❖ Համատեղ աստիճանների և դիպլոմների միջազգային ճանաչելիությունը ապահովելու նպատակով հարկ է ունենալ որակի ապահովման հուսալի և վստահելի արտաքին և ներքին համակարգեր: Այդ նպատակով անհրաժեշտ է, որ որակի ապահովման ծրագրվող ազգային գործակալությունը համագործակցի ՈԱԵՑ-ի հետ (թեկնածուի կամ լիիրավ անդամի կարգավիճակում) և գրանցվի որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական գրանցամատյանում;
- ❖ Համատեղ ծրագրերի նախաձեռնումն ու իրականացումն անհնար են՝ առանց արտաքին փորձագիտական և հատկապես ֆինանսական աջակցության, որն անհրաժեշտ է, մասնավորապես, համագործակցող բուհերի միջև երկկողմանի ակադեմիական շարժունության ապահովման համար, ինչը համատեղ եվրոպական ծրագրերի կարևոր ատրիբուտն է: Հարկ է նշել, որ Հայաստանը չի մասնակցում և տեսանելի ապագայում չի կարող մասնակցել հենց այս նպատակով ստեղծված *Erasmus-Mundus* ծրագրին;
- ❖ Բուհերի գործող կանոնադրությունները նույնպես խոչընդոտում են համատեղ ծրագրերի իրականացմանը, դնելով խիստ սահմանափակումներ միջբուհական տեղափոխումների վրա և բացառելով կրթական արդյունքների (կրեդիտների) փոխանցումը:

7.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության վերաբերյալ

- ❖ Հայաստանի բարձրագույն կրթության եվրոպական չափայնության ռազմավարությունը չի կարող դիտարկվել առանձնացված, քանի որ այն բարձրագույն կրթության միջազգայնացման և եվրոպական ինտեգրացման ընդհանուր ռազմավարության անբաժանելի բաղկացուցիչն ու կարևորագույն ասպեկտն է:
- ❖ Մյուս կողմից, եվրոպական չափայնության ներմուծումը և զարգացումը Հայաստանում էապես շաղկապված է Բոլոնիայի գործողությունների այլ ուղղությունների զարգացման հետ՝ բարձրագույն կրթության արտաքին գրավչություն և մրցունակություն, ակադեմիական շարժունություն, որակավորումների և կրթական արդյունքների փոխձանաչում, մասնակցություն որակի ապահովման ասպարեզում եվրոպական համագործակցությանը և այլն: Այնուամենայնիվ, համատեղ ծրագրերի և աստիճանների ստեղծումը և զարգացումը առաջադրում են առանձնահատուկ ռազմավարական խնդիրներ, որոնց վրա էլ կկենտրոնացնենք ուշադրությունը:
- ❖ Իրավիճակի վերլուծությունը թույլ է տալիս ներկայացնել հետևյալ երաշխավորությունները Եվրոպական չափայնության ներդրման հիմնական մեխանիզմի՝ համատեղ ծրագրերի զարգացման ուղղությամբ:
 - 1) Ջարգացնել ՀՀ բուհերի համագործակցությունը համատեղ (ինտեգրացված) ծրագրերի ստեղծման ուղղությամբ, տարածելով և զարգացնելով ԲՀԻ ՕՀ հայաստանյան մասնաճյուղի հովանավորությամբ իրականացված պիլոտային նախագծերի առկա փորձը (տե՛ս կետ 7.3):
 - 2) Ավելի արդյունավետ օգտագործել TACIS-TEMPUS ծրագրի հնարավորությունները ՀՀ բուհերի կրթական ծրագրերի “եվրոպայնացման” նպատակով, ապահովելով Հայաստանի մեկից ավելի բուհերի մասնակցությունը “Եվրոպական” բովանդակությամբ, կազմակերպմամբ և շարժունությամբ բնութագրվող համատեղ ծրագրերի ստեղծմանը՝ համապատասխան կոնսորցիումների շրջանակներում:
 - 3) Նպաստել ՀՀ բուհերի ներգրավմանը եվրոպական մագիստրոսի և եվրոպական դոկտորի ձևավորվող ծրագրերում, և համապատասխան փորձի տարածմանը, բարձրացնել այս ծրագրերի վերաբերյալ բուհերի և ուսանողության իրազեկության մակարդակը:

- 4) ՀՀ բուհերում զարգացնել անգլալեզու ուսուցման կազմակերպման առկա փորձը, ստեղծելով անհրաժեշտ լեզվական հիմք ՀՀ բուհերի մասնակցությամբ համատեղ ծրագրերի կազմակերպման համար, միաժամանակ ուժեղացնել օտար լեզուների ուսուցումը ՀՀ բուհերում՝ հատկապես երկրորդ և երրորդ աստիճաններում:
- 5) Ապահովել լրացուցիչ ֆինանսավորում համատեղ ծրագրերի ստեղծմանն ուղղված նախագծեր նախաձեռնող ՀՀ բուհերին, օգտվելով նաև համապատասխան միջազգային աղբյուրներից:
- 6) Ստեղծել նպաստող իրավական հենք ՀՀ բուհերի մասնակցությամբ համատեղ ծրագրերի լիցենզավորման, իրականացման և հավատարմագրման համար, նախատեսելով նաև ՀՀ և արտասահմանյան բուհերի կողմից նման ծրագրերի համատեղ կամ կրկնակի աստիճանաշնորհման հնարավորությունը:

բ) Երաշխավորություններ՝ գործող օրենքներում փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

Հետևելով 7.1 կետում բերված Բեռլինի կոմյունիկեի ցուցումներին, ներկայացվում են հետևյալ առաջարկությունները օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ:

- 1) Կրթության և ԲՀՄԿ մասին օրենքներում (հոդված 3) անհրաժեշտ է ներմուծել և սահմանել *“համատեղ կրթական ծրագիր”, “համատեղ աստիճան (որակավորում)”* հասկացությունները:
- 2) ԲՀՄԿ մասին օրենքում առաջարկվում է սահմանել համատեղ աստիճանների շնորհման դեպքերը և հիմնական պահանջները (տե՛ս, օրինակ, Ավստրիայի բարձրագույն կրթության 2002թ. օրենքի հոդված 87-ը), կատարելով համապատասխան հղում Յունեսկոյի և Եվրախորհրդի հավելմանը⁹⁰ Լիսաբոնի Կոնվենցիային:

⁹⁰ The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region: „Recommendations on the Recognition of Joint Degrees“, adopted on 9 June 2004.

- 3) Քանի որ նշված օրենքները չեն կարգավորում համատեղ ծրագրերի ստեղծման, լիցենզավորման, իրականացման և հավատարմագրման գործընթացները, անհրաժեշտ կլինի ստեղծել նաև համապատասխան կանոնակարգային բազա: Պետք է սահմանել, մասնավորապես, ՀՀ բուհերի ուսանողների այլ բուհերի ուսանողական կազմում գրանցման, ուսումնառության արդյունքների ճանաչման, համատեղ աստիճանաշնորհման ընթացակարգերը:

8. Հարատև կրթություն (Life Long Learning)

8.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

- ❖ Եվրոպական միության ընդունած Լիսաբոնյան ստրատեգիան (Մարտ, 2000)⁹¹ հռչակում է շատ հավակնոտ նպատակ՝ դարձնել Եվրոպան աշխարհում ամենամրցունակ, դինամիկ և գիտահենք տնտեսական տարածքը, որը չի կարող իրագործվել առանց կրթության համակարգի արմատական փոփոխությունների: Ելակետ ունենալով այս դրույթը, հարատև կրթության համապարփակ զարգացումը կարելի է համարել միավորված Եվրոպայի սոցիալ-տնտեսական զարգացման ինտեգրալ ստրատեգիայի գլխավոր տարրերից մեկը (մինչև 2010թ.), քանի որ այն հնարավորություն է ստեղծում սովորելու ողջ կյանքի ընթացքում, բարելավելով սեփական ձիրքերն ու կարողությունները, հաշվի առնելով անձնական և սոցիալական զարգացման, ծառայունակության փոփոխվող պահանջմունքներն ու կարիքները:
- ❖ Արձագանքելով Լիսաբոնյան նպատակներին, 2001-ին Եվրոպական կրթության նախարարները Պրագայի Կոմյունիկեում հարատև կրթությունը հայտարարեցին որպես Բոլոնիայի գործողության հիմնական ուղղություններից մեկը՝ *”Հարատև կրթությունը Եվրոպական Բարձրագույն Կրթական Տարածքի հիմնական տարրերից է: Գիտահենք հասարակության և տնտեսության վրա կառուցված ապագա Եվրոպայում հարատև կրթության ռազմավարությունն անհրաժեշտ է՝ դինամիզացնելու համար մրցունակության և նոր տեխնոլոգիաների օգտագործման մարտահրավերները, բարելավելու համար սոցիալական միահյուսումը, հնարավորությունների հավասարեցումը և կյանքի որակը.”*⁹²
- ❖ Այս հիմնահարցը առանձնահատուկ արտահայտություն ստացավ Բեռլինի Կոմյունիկեում (2003թ.)՝ *“Նախարարներն ընդգծում են բարձրագույն կրթության կարևոր ներդրումը հարատև ուսումնառությունն իրականություն դարձնելու համար: Նրանք քայլեր են ձեռնարկում՝ ուղղելու համար իրենց ազգային*

⁹¹ http://www.etuc.org/a/652?var_recherche=%22Lisbon+Strategy%22

⁹² Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. 4p.

քաղաքականությունն այս նպատակի իրագործմանը, հորդորում են բուհերին և բոլոր առնչվող կողմերին բարելավել հարատև ուսումնառության հնարավորությունները բարձրագույն կրթության մակարդակի վրա, ներառյալ նախորդող ուսումնառության արդյունքների ճանաչումը: Նրանք շեշտում են, որ այսպիսի գործընթացը բարձրագույն կրթական ընդհանուր գործընթացի ինտեգրալ մասը պետք է լինի: Նախարարները կոչ են անում նրանց, ովքեր աշխատում են ԵԲԿՏ-ի համար որակավորումների հենքեր ստեղծելու ուղղությամբ, ներգրավել ձկուն կրթական “հետազոծերի”, հնարավորությունների և տեխնոլոգիաների լայն ընտրանի և հնարավոր դարձնել ECTS կրեդիտների օգտագործումը:”⁹³

- ❖ 2001-ին արդեն ձևավորվեց հարատև կրթության Եվրոպական Տարածքի գաղափարը⁹⁴, որը բխում է Լիսաբոնյան ստրատեգիայից և կոչված է խթանել եվրոպական համագործակցությունն այս ասպարեզում:
- ❖ 2002-ին Եվրոպական Հանձնաժողովի նախաձեռնությամբ սկիզբ առավ Բոյուգես-Կոպենհագենի գործընթացը, որը հիմնականում զարգանում է արհեստագործական կրթության և վարժանքային ծրագրերի ասպարեզում, արձագանքելով Լիսաբոնյան ստրատեգիական նպատակներին: Գործընթացի սկզբունքներն ու հիմնական գերակայությունները ամրագրվել են Կոպենհագենի Հռչակագրով⁹⁵, որը ստորագրվել է եվրոպական համապատասխան նախարարների կողմից 2002-ի նոյեմբերին: Բոյուգես-Կոպենհագենի գործընթացը և Բոլոնիայի գործընթացը փոխլրացնում են միմյանց, քանի որ վերջինս վերաբերում է հարատև կրթությանը՝ հիմնականում բարձրագույն կրթության համատեքստում:
- ❖ 2006-ի նոյեմբերին Եվրոպական պառլամենտի և Եվրոպական Միության Խորհուրդը որոշել են⁹⁶ հիմնել գործողությունների ծրագիր հարատև կրթության ասպարեզում՝ 2001-2013 ժամանակահատվածի համար: Ծրագրի հիմնական նպատակն է նպաստել Եվրահամայնքի զարգացմանը որպես գիտահենք հասարակություն՝ կայուն տնտեսական զարգացմամբ, ավելի շատ և որակյալ աշխատատեղերով և ավելի լայն սոցիալական միահյուսմամբ: Այն կոչված է

⁹³ “Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

⁹⁴ http://www.etuc.org/a/652?var_recherche=+%22Lisbon+Strategy%22

⁹⁵ European Commission (2001) Making a European Area of LLL a Reality. Com.(2001) (Brussels, Commission of European Communities) p.9

⁹⁶ Եվրոպական պառլամենտի և Եվրոպական Միության խորհրդի որոշում 1720/2006/EC

աջակցել հարատև կրթության համընդգրկուն եվրոպական տարածքի ձևավորմանը՝ Լիսաբոնյան ստրատեգիական նպատակներին համահունչ:

8.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

- ❖ Հարատև կրթության գաղափարը շատ ավելի հին է, քան Բոլոնիայի գործընթացը: Ավելին, այն ունի շատ վաղ քաղաքակրթային ակունքներ և սկիզբ է առնում արդեն 2300 տարվա պատմություն ունեցող Պլատոնյան կրթական գաղափարախոսությունից, որտեղ *“սովորել, թե ինչպես սովորել ողջ կյանքում”* բանաձևը կարևոր տեղ էր զբաղեցնում: Այսօրվա իր դրսևորումներով հարատև կրթությունը⁹⁷ ունի 3 տարածված ճյուղավորում (տարատեսակ)՝ շարունակական կրթություն (ՇԿ), մեծահասակների կրթություն (ՄԿ) և շարունակական մասնագիտական զարգացում (ՇՄԶ), որոնցից յուրաքանչյուրն ունի իր ինքնուրույն նախապատմությունը և ծրագրային/կազմակերպական առանձնահատկությունները: Հարատև ուսումնառության համընդգրկուն գաղափարի *“ավելացված արժեքը”* այլընտրանքային սցենարների և համատեքստերի այն լայն սպեկտրն է, որոնց միջոցով հարատև ուսումնառությունը կարող է իրականացվել:
- ❖ Չկա միակարծություն հարատև կրթության (հարատև ուսումնառության) սահմանման և առնչվող տերմինների վերաբերյալ: Հարատև կրթության առավել ընդունված սահմանումն առաջարկվել է Եվրոպական միության հարատև կրթությանը նվիրված Հուշագրում⁹⁸՝ *“Ողջ կյանքի ընթացքում ձեռնարկված բոլոր կրթական գործողությունները (նախաձեռնությունները)՝ ուղղված գիտելիքի, ծիրքերի և կարողությունների բարելավմանը՝ անձնական, քաղաքացիական, սոցիալական և/կամ ծառայունակությանն առնչվող հեռանկարների շրջանակներում”*: Առկա է որոշակի տերմինաբանական խառնաշփոթ Բոլոնիայի անդամ երկրներում, շատ դեպքերում հարատև կրթությունը նույնացվում է իր ավելի վաղ նախատիպերի՝ շարունակական կրթության և մեծահասակների կրթության հետ: Այնուամենայնիվ, հարատև կրթության բոլոր մեկնաբանություններն ու սահմանումները հիմնակա-

⁹⁷ European Commission (2000). Memorandum on Life Long Learning, Brussels, Commission of the European Communities.

⁹⁸ Տերմինը մեզ մոտ միակը չէ, այն Հայաստանում ունի օգտագործվող այլ տարբերակներ՝ ուսումնառություն կյանքի ընթացքում, կրթություն (ողջ) կյանքի ընթացքում, ուսուցում ողջ կյանքի ընթացքում, մեծահասակների կրթություն, ց'կյանս կրթություն, մասնագիտական ուսուցում/վերապատրաստում, շարունակական կրթություն, լրացուցիչ կրթություն և այլն:

նում ուղղված են ուսումնառության հնարավորությանը կյանքի բոլոր շրջաններում և զանազան համատեքստերում:

❖ Բոլոնիայի անդամ երկրների մեծամասնությունն արդեն ունի որոշակի քաղաքականություն և մշակված ռազմավարություն հարատև կրթության զարգացման վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, և՛ Եվրոպական, և՛ ազգային մակարդակներով հիմնական ծրագրային և ռազմավարական փաստաթղթերը ուղղակիորեն հասցեագրված չեն բարձրագույն կրթության համակարգին, իսկ Եվրոպական բուհերի զգալի մասը դեռևս չունի մշակված ինստիտուցիոնալ ռազմավարություն՝ հարատև կրթության զարգացման վերաբերյալ:

❖ Բոլոնիայի անդամ երկրներում հարատև կրթության ռազմավարությունը հասցեագրվում է հիմնականում 2 սկզբունքորեն տարբեր և ինչ-որ առումով նաև հակադիր նպատակների.

1) Սոցիալական ներգրավվածության ապահովում, որը ենթադրում է ձկուն, դյուրացված և մատչելի մուտք, ծրագրային պրոֆիլների և չափանիշների բազմազանություն՝ սովորողների տարբերացված կարիքները և նախնական պատրաստականության տարբեր մակարդակները բավարարելու համար:

2) Ծառայունակության և տնտեսական մրցունակության ապահովում, որը պահանջում է մասնագիտական գիտելիքների և կարողությունների պարբերական նորացում և բարելավում, բնականաբար, ենթադրելով որակի բարձրացող պահանջներ:

Եթե քաղաքականության առաջին ասպեկտը նպաստում է ձևավորվող գիտահենք հասարակությանը անհատի ներգրավմանն ու ինտեգրմանը, ապա երկրորդը կարող է պոտենցիալ հակառակ դեր խաղալ այս հարցում, քանի որ նշանակետ ունի երկրի իննովացիոն կարողության և մասնագիտական աշխատուժի որակի բարձրացումը: Իհարկե, կան նաև երկրներ, որտեղ որոշակի հավասարակշռություն կա հարատև կրթության համակարգում ներգրավվածության բարձրացող մակարդակի և երկրի աճող իննովացիոն ներուժի միջև (Շվեդիա, Դանիա, Ֆինլանդիա, Հոլանդիա և այլն):

❖ Հարատև կրթությանը վերաբերող Եվրոպական քաղաքական նախաձեռնությունները, այդ թվում՝ նաև վկայակոչված փաստաթղթերը, հիմնականում ելնում են

սոցիալական ուղենիշներից և զբաղվածության ապահովման պահանջից և չեն առաջադրում կոնկրետ խնդիրներ բուհերի առջև: Նմանաբար, բարձրագույն կրթության ասպարեզում եվրոպական համընդհանուր “որակի ինդիկատորները” (որակավորման բնութագրիչներ, ելքային արդյունքներ, փոխանցելի կարողություններ, այդ թվում՝ սովորելու հարատև կարողություն) դեռևս չեն “թարգմանվել” հարատև կրթության դեպքի համար, ինչը նույնպես սահմանափակում է հանդիսանում հարատև կրթությունը որպես բուհերի գործունեության ինտեգրալ մաս ներգրավելու համար: Սա է, հավանաբար, հիմնական շարժառիթը Եվրապառլամենտի և ԵՄ Խորհրդի երաշխավորության համար՝ ստեղծելու որակավորումների համընդգրկուն եվրոպական հենք հարատև կրթության համար⁹⁹:

- ❖ Հարատև կրթության զարգացումը եվրոպական բուհերում հիմնականում ունի շուկայական կողմնորոշում և հենվում է արտաքին շահեկիցների հետ ակտիվ երկխոսության վրա: Բուհերի մեծամասնությունը հարատև կրթության դասընթացներ է նախաձեռնում, արձագանքելով ձեռնարկությունների, մասնագիտական ընկերակցությունների և այլ գործատուների կարիքներին և կոնկրետ հայտերին: Այնուամենայնիվ, հարատև կրթության կազմակերպական կառուցվածքները, որպես կանոն, ինքնապարփակ միավորներ են և ինտեգրված չեն ինստիտուցիոնալ զարգացման ընդհանուր համատեքստում:
- ❖ Անդրադառնալով հարատև կրթության ներբուհական վերջին զարգացումներին, հարկ է նշել, որ կատարված ուսումնասիրությունները¹⁰⁰ ցույց են տալիս, որ հետազոտված բուհերի 66%-ը հարատև կրթությունը համարում է բարձր ստրատեգիական գերակայություն կամ այն դասում է իրենց զարգացման գերակայությունների շարքը: Միաժամանակ պարզվում է, որ բուհերի միայն 35%-ն ունի հարատև կրթության մշակված ռազմավարություն, իսկ 31%-ը գտնվում է դրա մշակման փուլում:
- ❖ Ուսումնասիրության ընթացքում բուհեր կատարված ստուգայցերը բացահայտում են ծրագրային առաջարկների շատ լայն տեսականին՝ հարատև ուսումնառության ընդհանուր համատեքստում, ընդ որում, առաջարկների տարատեսակները և

⁹⁹ Recommendation of the European Parliament and of the Council, Com.(2006) 479.

¹⁰⁰ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

կազմակերպման ձևերը էապես տարբերվում են երկրից երկիր: Թվարկենք առավել տարածված տարատեսակները՝

- մեծահասակների կրթություն,
- մասնակի բեռնվածությամբ աստիճանաշնորհող ծրագրեր,
- դիպլոմային ծրագրեր աշխատողների համար,
- շարունակական մասնագիտական կրթության ծրագրեր,
- սերտիֆիկատային թրեյնինգային դասընթացներ,
- բաց մուտքով դասընթացներ,
- մասնագիտական կատարելագործման և վերապատրաստման դասընթացներ,
- տարածաշրջանային զարգացման ծրագրեր՝ հեռուստուցման/էլեկտրոնային ուսուցման միջոցով:

Դասընթացների տարիքային սպեկտրը սկսվում է դպրոցական նախապատրաստական դասընթացներից և եզրափակվում թոշակառուների “ինքնակատարելագործման” բուհական դասընթացներով:

- ❖ Բուհերի ճնշող մեծամասնությունը (97%) ողջունում է բարձրագույն կրթության ընդլայնված մուտքը՝ հարատև ուսումնառության այլընտրանքային ուղիներով, բայց միայն 50%-ն է զեկուցում այս ուղղությամբ կատարված քայլերի մասին: Խոսքը վերաբերում է հատկապես բարձրագույն կրթության սոցիալական չափայնությանը, մասնավորապես, սոցիալապես և տնտեսական անապահով դիմորդների համար ընդունելության և ուսումնառության նպաստավոր պայմանների ստեղծմանը: Ընդհանրապես, հարատև ուսումնառության սոցիալական օրակարգը համալիր հասարակական հիմնահարց է և, բացի մուտքի ընդլայնումից, ենթադրում է կրթական առաջարկի տարբերացում և ֆինանսական հովանավորության ավելի լայն հնարավորություններ: Միաժամանակ, բոլոր բուհերում արձանագրվում է ուսանողական կազմի դիվերսիֆիկացման բացասական ազդեցությունը ուսուցման որակի վրա:
- ❖ Թեև բուհերը միահամուռ հավանություն են տալիս հարատև ուսումնառության գաղափարին, բայց հանդիպում են մեծ դժվարությունների նրա ներբուհական

իրականացման բարդ գործընթացում: Բուհերը ստիպված են վերանայել իրենց ավանդական ծրագրերը հարատև ուսումնառության արդի կարիքների լույսի ներքո, հաշվի առնելով ուսումնառության տարբեր համատեքստերը և այլընտրանքային ռեժիմները, ինչը էապես փոխում է ծրագրերի նախագծման մեթոդաբանությունը՝ կառուցվածքի, կազմակերպման և գնահատման տեսակետից: Կրթական նոր մոդելները՝ ուսումնառության ճկուն հետագծեր, ուսուցում ձեռնարկության բազայի վրա, հեռաուսուցում, էլեկտրոնային ուսուցում, աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցում և այլն, պետք է ստանան առաջանցիկ զարգացում և ինտեգրվեն բուհերի վերափոխվող կրթական համակարգերում, իսկ հարատև ուսումնառությունը պետք է դառնա բուհի առաքելության կարևոր բաղկացուցիչը:

- ❖ Հարցումները¹⁰¹ ցույց են տալիս, որ Բոլոնիայի անդամ երկրների մեծամասնությունը դեռ չի մշակել որակավորումների ազգային հենքեր, որոնք պետք է ընդգրկեն նաև հարատև ուսումնառության որակավորումները: Հարատև ուսումնառության զարգացման տեսանկյունից մեծ նշանակություն է հատկացվում նաև նախորդող ուսումնառության արդյունքների ճանաչման գործիքներին և գործընթացներին, որոնք հնարավորություն են ընձեռում հավատարմագրել հարատև ուսումնառության ոչ ավանդական ծրագրերը:

8.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ Հայաստանում խորհրդային շրջանում ձևավորվել էր մասնագետների վերապատրաստման և որակավորման բարձրացման ինստիտուտների, ինչպես նաև լրացուցիչ կրթության ներբուհական և արտաբուհական դասընթացների ընդգրկում ցանց, որին պլանային տնտեսության պայմաններում մեծ նշանակություն էր հատկացվում աշխատանքային ռեսուրսների օգտագործման արդյունավետության տեսանկյունից: Սոցիալ-տնտեսական անցման պայմաններում այս կառույցները մեծամասամբ արժեզրկվեցին և դադարեցին գործելուց, չհասցնելով վերափոխվել և

¹⁰¹ Նույնը

համարժեք արձագանքել շուկայական տնտեսության նոր պահանջմունքներին և մարտահրավերներին: Համապատասխան պետական քաղաքականության և հովանավորության բացակայության պատճառով չեն ձևավորվել նաև համարժեք նոր ինստիտուցիոնալ կառուցվածքներ բուհական համակարգի ներսում և դրսում, իսկ ասպարեզի հետագա զարգացումը կրել է ստոխաստիկ բնույթ, դրսևորվելով առանձին կազմակերպությունների կամ անհատների չկապակցված և, որպես կանոն, կարճաժամկետ նախաձեռնությունների տեսքով:

- ❖ Հայաստանում հարատև կրթությանն առնչվող առկա իրավիճակի ուսումնասիրություն է իրականացվել “*Կրթական Քաղաքականությունը և Lifelong Learning-ը Հայաստանում*” նախագծում՝ Բաց Հասարակության Ինստիտուտի նյութական օժանդակությամբ¹⁰²: Այստեղ նկարագրվում են հարատև կրթությանն առնչվող առկա ուղղությունները և դրանց մասնակիցները: Քանի որ հարատև կրթության զարգացումը ներկա զեկույցում դիտարկվում է հիմնականում Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում, մեր հետագա վերլուծությունը սահմանափակվում է բարձրագույն կրթության համակարգի շրջանակներով:

8.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Հայաստանը դեռ չի ստեղծել անհրաժեշտ ռազմավարական/օրենսդրական և ինստիտուցիոնալ բազա՝ հարատև ուսումնառության գաղափարի համակողմանի իրագործման համար, հատկապես բարձրագույն կրթության մակարդակում: Թեև գործող օրենքները և ռազմավարական փաստաթղթերը առնչվում են հարատև կրթության որոշ ասպեկտներին (լրացուցիչ կրթություն, արհեստագործական կրթություն և այլն), այնուամենայնիվ, դրանք չեն ստեղծում անհրաժեշտ նախապայմաններ և ուղենիշներ հարատև կրթության ասպարեզում պետական քաղաքականության զարգացման համար՝ Պրագայի և Բեռլինի կոմյունիկներում ամրագրված սկզբունքներին համապատասխան: Ակնհայտ է համապատասխան

¹⁰² Կրթական քաղաքականությունը և Lifelong Learning-ը Հայաստանում: Ռազմավարության հիմնադրույթների և շարունակական քննարկումների ձևակերպում: Քաղաքագիտական հետազոտությունների և ուսուցման հայկական կենտրոն ՀԿ: Երևան 2005թ., 134 էջ, (ԲՀԻ ՕՀՀ-ի նյութական օժանդակությամբ):

հայեցակարգային մշակումների, օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների անհրաժեշտությունը:

- ❖ Չեն ձևավորվել նաև ընդհանուր մոտեցումներ հարատև կրթության տերմինաբանության, ծրագրային շրջանակների, որակի և որակավորումների չափանիշների վերաբերյալ: Որակավորումների ազգային հենքի ձևավորումը հնարավորություն է տալիս որոշակի առումով լրացնել այս բացը: Բարձրագույն կրթության որակի այսօր ընդունված եվրոպական ինդիկատորները և գործիքակազմը անհրաժեշտ է տարածել նաև հարատև կրթության ծրագրերի վրա, ապահովելով նախորդող ուսումնառության արդյունքների ճանաչումը, բարձրագույն կրթության մատչելիությունը և ավելի բարձր որակավորման ձեռքբերումը՝ հարատև կրթության այլընտրանքային ձևերի և տարբերացված կրթական հետազոտների ընտրությամբ:
- ❖ Հարատև կրթությունը չունի դեռևս պարզորոշ սոցիալական պատվեր և ստրուկտուրացված պահանջարկ, այն դեռևս չի դիտարկվում որպես ծառայունակության բարձրացման, *“ավելի շատ և ավելի որակյալ աշխատատեղերի”* ստեղծման արդյունավետ գործիք, տեսանելի չէ հարատև կրթության սոցիալական ասպեկտի (սոցիալական ներգրավվածության) հասարակական ընկալումը, ինչը էապես խոչընդոտում է այս ասպարեզում բուհերի շահագրգիռ դերակատարությանը և առաջարկվող ծառայությունների շուկայական կողմնորոշմանը: Ավելին, բուհերն այսօր չունեն հուսալի շահեկիցներ և պարտնյորներ հարատև կրթության իրենց նախաձեռնություններում՝ ի դեմս պետական մարմինների, ձեռնարկությունների և հասարակական կազմակերպությունների:
- ❖ Գործերը լավ չեն նաև հարատև կրթության բուհական առաջարկի ուղղությամբ: Արտաքին պետական ազդակների բացակայության պայմաններում բուհերը Հայաստանում չեն գիտակցել, որ ի տարբերություն կրթական և հետազոտական ավանդական ծրագրերի՝ հարատև կրթության հնարավորությունների ստեղծումն ու տրամադրումն է այն կամուրջը, որով նրանք անմիջականորեն կապվում են հասարակության կարիքներին և մատուցում անհրաժեշտ ծառայություններ: Չեն ուսումնասիրված ծառայությունների շուկան և հիմնական թիրախային խմբերի որակավորման բարձրացման կամ վերապատրաստման կարիքները, համապատասխանաբար, բուհերը պատրաստ չեն նման դասընթացների նախագծմանն ու

կազմակերպմանը: Մինչդեռ Բոլոնիայի գործընթացն այսօր հատկապես ընդգծում է բուհերի սոցիալական առաքելությունը:

- ❖ ՀՀ օրենսդրությունն այսօր թույլ չի տալիս հարատև կրթության խողովակով բարձրագույն կրթության որակավորում ստանալ և/կամ այն բարձրացնել: Որակավորումների առկա հենքը հնարավորություն չի ընձեռում բարձրագույն կրթության ձկուն այլընտրանքային ձևերի, ոչ ավանդական եղանակներով կրեդիտների հավաքման ու դրանց ճանաչման համար:

8.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Առաջարկություններ՝ հարատև կրթության ռազմավարության վերաբերյալ

- ❖ Բոլոնիայի գործընթացին մասնակցության կապակցությամբ Հայաստանի ստանձնած պարտավորությունները, ինչպես նաև երկրի մասնագիտական աշխատուժի բարելավման և բնակչության զբաղվածության ու սոցիալական ներգրավվածության մակարդակի բարձրացման խնդիրները պահանջում են ապահովել հարատև կրթության համընդգրկուն համակարգի ձևավորումն ու համակողմանի զարգացումը: Բեռլինի վկայակոչված Կոմյունիկեն կոչ է անում համապատասխանացնել ազգային կրթական քաղաքականությունը հարատև կրթության խնդիրներին: Հետևելով Բոլոնիայի անդամ եվրոպական երկրների օրինակին, Հայաստանը պետք է ստեղծի և հաստատի հարատև կրթության միասնական ազգային ռազմավարություն՝ Բոլոնիայի սկզբունքներին համապատասխան: Մեր կարծիքով, այն պետք է ընդգրկի հետևյալ տարրերը՝

- 1) Հարատև կրթության պահանջարկի գնահատում և տարբերակում՝ ըստ թիրախային խմբերի, համակարգի նպատակների, խնդիրների, կառուցվածքային բաղադրիչների, ինչպես և համապատասխան տերմինաբանության ճշգրտում;
- 2) Մասնագիտական կրթության տարբեր մակարդակներում/հատվածներում հարատև կրթության կազմակերպման գործառույթների և իրավասության տարանջատում և համաձայնեցում, այս ասպարեզում բուհի առաքելության, խնդիրների և մասնակցության ձևերի հստակեցում;

- 3) Հարատև ուսումնառության հնարավորությունների և ձևերի բազմազանացում, մուտքի դյուրացում, առկա օրենսդրական և այլ արգելքների վերացում;
 - 4) Փոխկապակցության հաստատում հարատև կրթության առաջարկի և պահանջարկի միջև, պարտնյորական կապերի ձևավորում որոշումների ընդունման տարբեր մակարդակների, ինչպես և նույն ասպարեզում ներգրավված բուհերի, պետական մարմինների, մասնավոր ձեռնարկությունների, հասարակական կազմակերպությունների միջև;
 - 5) Ինֆորմացիոն տեխնոլոգիաների, մասնավորապես, էլեկտրոնային ուսուցման վրա կառուցված հարատև կրթության ծրագրերի, ծառայությունների, մանկավարժական մեթոդների ու փորձի զարգացում և տարածում;
 - 6) Հարատև ուսումնառության կուլտուրայի խթանում, տարբեր տարիքային և սոցիալական խմբերի մասնակցության ընդլայնում;
 - 7) Առաջարկվող ծրագրերի որակի գնահատում, հավաստագրում և լիցենզավորում, առաջընթացի մոնիթորինգ;
 - 8) Մասնակցություն հարատև կրթության ասպարեզում Եվրոպական համագործակցությանը, հարատև կրթության Եվրոպական տարածքի ձևավորմանը;
 - 9) Համակարգի համարժեք ֆինանսավորում և ռեսուրսային ապահովում, պետության դերի և պետական հովանավորության ձևերի սահմանում:
 - 10) Հարատև ուսումնառության ծրագրերի ելքային արդյունքների և որակավորումների սահմանում՝ որակավորումներ ազգային հենքի շրջանակներում:
- ❖ Բոլոնիայի գործընթացի և Լիսաբոնյան նորացված ստրատեգիայի համատեքստում հատկապես կարևորվում է բուհի դերը՝ որպես հարատև կրթության ծառայությունների հիմնական մատակարարի: Մեր բուհերը պետք է վերանայեն իրենց առաքելությունը և զարգացման ռազմավարությունը, ընդունելով հարատև կրթության գործառույթը որպես բուհի գործունեության պարտադիր բաղադրամաս: Նման վերակազմակերպումը կպահանջի իրականացնել որոշակի փոփոխություններ և նախապատրաստական միջոցառումներ, այդ թվում՝
- վերանայել առաջարկվող կրթական ծրագրերի, դասընթացների և ծառայությունների առկա տեսականին՝ հարատև կրթության կարիքների և պահանջ-

մունքների տեսանկյունից, ներմուծել կարճացված ծրագրեր, ստեղծել հիմնական ծրագրերի առանձին դասընթացներում արտաքին սովորողների գրանցման, ուսումնառության արդյունքների, կուտակված կրեդիտների ճանաչման և որակավորման պահանջների փուլային ապահովման ոչ ավանդական ձևեր,

- ուսումնասիրել շարունակական կրթության շուկան, որոշել առաջարկվող ծառայությունների պոտենցիալ թիրախային խմբերը, աշխատաշուկայում պահանջարկված դասընթացները և մակարդակները, հարատև կրթության կարիքները տարածաշրջանային զարգացման համատեքստում, ստեղծել առաջարկվող ծառայությունների մարքեթինգի և գովազդի գործուն միջոցներ,
- վերահաստատել դասախոսների և վարչակազմի կատարելագործման շարունակական և պարտադիր գործընթաց, ձևավորել անհրաժեշտ մեթոդական, կադրային և տեխնիկական ռեսուրսներ հարատև կրթության տարբեր ձևերի և տեխնոլոգիաների, այդ թվում՝ հեռուստուցման (*on-line* ուսուցման) զարգացման համար,
- ստեղծել հարատև կրթության դասընթացների և ծրագրերի որակի գնահատման և ապահովման հուսալի մեխանիզմներ և ընթացակարգեր,
- ապահովել անհրաժեշտ ֆինանսական աջակցություն շարունակական կրթության ներբուհական համակարգի կազմակերպման համար,
- զարգացնել միջբուհական համագործակցությունը շարունակական կրթության ասպարեզում, առանձին ուղղություններով ստեղծել միջբուհական կենտրոններ և ցանցեր:

բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

ԵԲԿՏ և ՀՀ կրթական օրենսդրության համադրական վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ Բոլոնիայի գործընթացում հարատև կրթության չափայնության ներմուծումը և գործողությունների այս ուղղության համակողմանի զարգացումը չեն հարուցում նոր և առանձնահատուկ օրենսդրական խնդիրներ և ավելի շուտ

պահանջում են կրթական քաղաքականության և ռազմավարության վերակողմնորոշում և լրացուցիչ զարգացում՝ եվրոպական և ազգային մակարդակներում:

Ինչպես ՀՀ Կրթության մասին շրջանակային օրենքը, այնպես էլ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին օրենքը որոշակի դրույթներ և հնարավորություններ են պարունակում հարատև կրթության առանձին բաղադրիչների և իրականացման բնորոշ ձևերի զարգացման համար՝ լրացուցիչ կրթություն, մասնագետների որակավորման բարձրացում, վերապատրաստում, ուսուցման էքստենս և հեռավար ձևեր:

Այնուամենայնիվ, հաշվի առնելով հարատև կրթության ասպարեզում վերջին եվրոպական զարգացումները և Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներն այս ուղղությամբ, ցանկալի են որոշակի օրենսդրական փոփոխություններ և լրացումներ, որոնք, մեր կարծիքով, կնպաստեն հարատև կրթության առաջընթացին Հայաստանում:

- 1) Որպես կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության սկզբունք՝ անհրաժեշտ է ամրագրել ողջ կյանքի ընթացքում ՀՀ քաղաքացու ուսումնառության իրավունքի ապահովումը ցանկացած տարիքում՝ մասնագիտական կրթության, որակավորման բարձրացման կամ վերապատրաստման հնարավորությունների ստեղծմամբ: Այս կապակցությամբ կպահանջվեն համապատասխան լրացումներ ՀՀ կրթության և ԲՀՄԿ մասին օրենքներում:
- 2) Կրթության մասին օրենքում (հոդված 3) անհրաժեշտ է հիմնական հասկացությունների շարքում ներմուծել “*Հարատև կրթություն*” հասկացությունը (հնարավոր է նաև այլ անվանումով) և սահմանել այն Բոլոնիայի գործընթացի եվրոպական տերմինաբանության համապատասխան: Նպատակահարմար է, սահմանումն արտացոլի, թե կրթական գործունեության որ ձևերին է վերաբերում այս հասկացությունը: Մասնավորապես, նկատի ունենք արդեն գործառնության մեջ գտնվող ձևերը (լրացուցիչ կրթություն, մասնագետների վերապատրաստում, որակավորման բարձրացում, երկրորդ մասնագիտության ձեռքբերում, դրսեկություն և այլն):
- 3) Բարձրագույն կրթության որակավորումների ՀՀ հենքը անհրաժեշտ է ձևավորել՝ հաշվի առնելով նաև հարատև ուսումնառության հեռանկարը:

Մասնավորապես, հնարավորություն պետք է ստեղծել ցանկացած մակարդակի որակավորման ձեռքբերման համար՝ ուսումնառության ոչ ավանդական ձևերի կիրառմամբ և առանց ուսումնառության տևողության սահմանափակման:

- 4) Անհրաժեշտ է արագացնել էքստենսիվ (դրսեկության) ինստիտուտի ներմուծումը ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում, ինչը կպահանջի որ ԿԳՆ-ն անհապաղ ստեղծի օրենքով նախատեսված կանոնակարգը: Կարծում ենք, որ ուսուցման այս նոր ձևը զգալիորեն կնպաստի հարատև կրթության գաղափարի լայնամասշտաբ ներդրմանը հատկապես բարձրագույն կրթության մակարդակում:

9. Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները և ուսանողները որպես գլխավոր դերակատարներ և գործընկերներ Բոլոնիայի գործընթացում

9.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

Կրթության եվրոպական նախարարների Պրագայի Կոմյունիկեն ամրագրեց բուհերի և ուսանողների ներգրավումն ու գլխավոր դերը ԵԲԿՏ-ի կառուցման գործընթացում՝ որպես Բոլոնիայի գործողությունների նոր՝ 9-րդ ուղղություն. *“Նախարարները շեշտեցին, որ համալսարանների, այլ բուհերի և ուսանողների ներգրավումը՝ որպես կոմպետենտ, ակտիվ և կառուցողական գործընկերներ ԵԲԿՏ հիմնման և ձևավորման մեջ պահանջարկված է և ողջունվում է: Բուհերը ցույց են տվել, թե ինչ կարևորություն են հատկացնում համադրելի, արդյունավետ, բայց նաև տարբերացված և հարմարունակ Եվրոպական Բարձրագույն Կրթական Տարածքին: ... Նախարարները հաստատեցին, որ ուսանողները պետք է մասնակցեն և ներագդեն համալսարաններում և այլ բուհերում կրթության կազմակերպման և բովանդակության վրա: Նախարարները վերահաստատեցին նաև Բոլոնիայի գործընթացում ուսանողներով պայմանավորված սոցիալական չափայնությունը հաշվի առնելու կարիքը.”*¹⁰³

Գործողությունների նոր ուղղության նշանակությունը Բոլոնիայի ողջ գործընթացի հաջողության համար ավելի է ընդգծվում Բեռլինի Կոմյունիկեում. *“Նախարարները ողջունում են բուհերի և ուսանողների նվիրվածությունը Բոլոնիայի գործընթացին և ընդունում, որ միայն բոլոր գործընկերների ակտիվ մասնակցությունն այս գործընթացում կապահովի նրա երկարաժամկետ հաջողությունը, ... : Նախարարները շեշտում են ուսանողների ուսումնառության և կենցաղի պատշաճ պայմանների անհրաժեշտությունը, որպեսզի նրանք կարողանան հաջողությամբ ավարտել իրենց ուսումնառությունը համապատասխան ժամանակամիջոցում՝ առանց իրենց սոցիալական և տնտեսական պայմաններին առնչվող արգելքների.”*¹⁰⁴

¹⁰³ Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. 4p.

¹⁰⁴ Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

Բուհերի և նրանց ուսանող և աշխատող գործընկերների կենտրոնական դերը Բոլոնիայի գործընթացում հատկապես կարևորվում է Բերգենի Կոմյունիկեում. *“Մենք ընդգծում ենք բուհերի, նրանց ուսանողների և աշխատողների կենտրոնական դերը՝ որպես գործընկերների Բոլոնիայի գործընթացում: Նրանց դերը գործընթացի իրականացման մեջ այժմ ավելի է կարևորվում, քանի որ օրենսդրական ռեֆորմները այժմ մեծապես իրենց տեղում են, և մենք քաջալերում ենք շարունակել և ինտեսիվացնել ջանքերը ԵԲԿՏ-ի հիմնման ուղղությամբ.”*¹⁰⁵

Համանման դրույթներ են պարունակվում նաև նախարարների Բեռլինի և Բերգենի գագաթաժողովներին նախորդած Եվրոպական Համալսարանական Ասոցիացիայի Սալամանկայի և Գլազգոյի համաժողովների համանուն հռչակագրերում¹⁰⁶: Այստեղ, մասնավորապես, նշվում է, որ համալսարանները պատրաստ են ռեֆորմների իրականացմանը, բայց դրա համար անհրաժեշտ է մեծացնել իրենց ինքնավարությունը, որպեսզի ապահովվի ռեֆորմների անհրաժեշտ դինամիկան:

Բոլոնիայի գործողությունների դիտարկվող ուղղությունը համալիր բնույթ ունի և ընդգրկում է մի քանի փոխկապակցված խնդիրներ (ասպեկտներ)՝

- Բուհերի դերի մեծացում բարձրագույն կրթության Բոլոնիայի ռեֆորմներում,
- Բուհերի ինքնավարության ընդլայնում,
- Ուսանողների դերի բարձրացում բուհի կառավարման գործընթացներում,
- Ուսանողների ներգործություն կրթության բովանդակության վրա,
- Ուսանողների ուսումնառության և կենցաղի պատշաճ պայմանների ստեղծում:

9.2. Իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

¹⁰⁵ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May, 2005. 6p.

¹⁰⁶ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

- ❖ Պրագայի Կոմյունիկեն բարձր դասեց բուհերի դերը ԵԲԿՏ-ի կառուցման գործընթացում: Առաջին հայացքից այս դրույթը կարող է տրիվիալ կամ “տաֆտո-լոգիական” թվալ: Իրոք, առանց բուհի որոշիչ դերակատարության ԵԲԿՏ կառուցել, նույնն է թե Համլետ խաղալ առանց իշխանի: Այնուամենայնիվ, բուհի կենտրոնական դերի ընդգծումը իմաստավորվում է, եթե հիշենք, որ Բոլոնիայի գործընթացը սկիզբ է առել որպես միջկառավարական գործընթաց, թեև հենց սկզբից էլ Բոլոնիայի Հռչակագիրը ստորագրած նախարարները ենթադրել են բուհերի բացարձակ պատասխանատվությունը Բոլոնիայի խնդիրների իրականացման համար:
- ❖ Ինչպես ցույց են տվել հարցումները¹⁰⁷, եվրոպական բուհերի կեսն էին ընդունում իրենց ակտիվ դերը ԵԲԿՏ կառուցման գործընթացում (մայիս, 2003թ.), իսկ մեծամասնությունը կարծում էր, որ բուհերը պետք է ավելի ուղղակի և ինքնուրույն ընդգրկվեն այս գործընթացում: Ինչ վերաբերում է Բոլոնիայի խնդիրները (սկզբունքները) իրականացնելու պայմաններին, բուհերի միայն 50%-ն էր կարծում, որ իրենց երկրներում կա նպաստող օրենսդրական հենք Բոլոնիայի գործընթացի համար: Մնացած բուհերը համարում էին, որ գործող կրթական օրենսդրությունը սահմանափակում է բուհական ինքնավարությունը և այդպիսով խոչընդոտում իրենց ակտիվ ներգրավմանը Բոլոնիայի գործընթացում: Վերջին 4 տարիների զարգացումները, մասնավորապես, Բոլոնիայի սկզբունքներին համադրելի նոր օրենքների կամ օրենսդրական փոփոխությունների ընդունումը էապես բարելավել են իրավիճակը բուհական ինքնավարության ասպարեզում: Երկու տարի անց Բոլոնիայի գործընթացի դրական ներգործությունը բուհական ինքնավարության և համապատասխանաբար գործընթացում բուհերի դերակատարության վրա արձանագրվել է Բոլոնիայի անդամ գրեթե բոլոր երկրներում (բացառությամբ Լիտվայի): Ընդունելով բուհական ինքնավարության զարգացման ընդհանուր միտումը, որոշ դեպքերում նշվում է նաև բուհական համակարգի օրենսդրական և վարչական գերկառավարման/միկրոկառավարման երևույթը: Բոլորովին վերջերս կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ անցած 4 տարիներին էապես բարձրացել է բուհերի պատասխանատվությունը և դերը ԵԲԿՏ կառուցման մեջ, իսկ գործընթացի ծանրության կենտրոնը կառա-

¹⁰⁷ Նույնը

վարությունների գործողություններից և օրենսդրությունից տեղափոխվել է դեպի ռեֆորմների իրականացումը բուհերի ներսում¹⁰⁸:

- ❖ Բացի բուհական ինքավարությունից, Բոլոնիայի գործընթացում բուհերի ներգրավվածության և դերի վրա առավել ազդող մյուս գործոնը ֆինանսավորումն է, որն էլ մեծապես որոշում է բուհի կողմից նախաձեռնվող ռեֆորմների մասշտաբը և արդյունավետությունը: Թեև ակնհայտ է, որ բարձրագույն կրթության Բոլոնիայի ռեֆորմներն իրականացվելու են բացառապես բուհերի միջոցով, այնուամենայնիվ, գործընթացի շատ մասնակիցներ կասկածում են, որ Բոլոնիայի ռեֆորմները իրագործելի են առանց լրացուցիչ ֆինանսավորման¹⁰⁹ (2003): Իրոք, այս ռեֆորմները ենթադրում են ավելի անհատականացված և տարբերացված ուսուցում, ավելի շատ ժամանակ ուսանողների հետ երկխոսության, խորհրդատվության, որակի գնահատման համար, ավելի որակյալ և թանկարժեք ուսանողական ծառայություններ և հակասում են այն մակերեսային պատկերացումներին, որ առաջին աստիճանի կրթական ծրագրերի տևողության կրճատումը կհանգեցնի ֆինանսական տնտեսումների: Ուսումնասիրված բուհերի մեծամասնությունը (շուրջ 80%) դժգոհ են Բոլոնիայի ռեֆորմների համար պետական ֆինանսական աջակցության բացակայությունից կամ անբավարար մակարդակից և միահամուռ կարծիք են հայտնում, որ անհրաժեշտ են հստակ ֆինանսական խթաններ՝ Բոլոնիայի գործընթացում բուհերի ակտիվ ներգրավման համար: Այս հիմնախնդիրն իր սրությունը չէր կորցրել նաև երկու տարի հետո¹¹⁰ (2005), երբ ուսումնասիրությունները նորից բացահայտեցին հակասությունը նախարարների հավակնոտ քաղաքական հայտարարությունների և դրանց իրականացման համար բուհերին տրամադրվող միջոցների միջև: Ռեֆորմներին առնչվող ծախսերի առյուծի բաժինը կատարում են բուհերը, կրճատելով այլ ուղղություններով, մասնավորապես գիտական ոլորտում հատկացումները:
- ❖ Անդրադառնալով ուսանողների ներգրավվածությանը, հարկ է նշել, որ ուսումնասիրված բուհերի 2/3-ում ուսանողները պաշտոնապես ներգրավված են եղել

¹⁰⁸ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

¹⁰⁹ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

¹¹⁰ Trends IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report / EUA Publications 2005. 70p.

Բոլոնիայի գործընթացին, որպես կանոն, բուհական խորհրդներում և այլ կառավարման կառույցներում ներկայացուցչության միջոցով¹¹¹: Մյուս կողմից, ազգային և եվրոպական ուսանողական կազմակերպությունների ներկայացուցիչների միայն կեսն էր ընդունում ուսանողների ակտիվ դերը ԵԲԿՏ կառուցման մեջ: Ուսանողների ներկայացուցիչները առավել մեծ հույսեր և լավատեսություն ունեն Բոլոնիայի սկզբունքների առնչությամբ և առավել քննադատորեն են արտահայտում դրանց իրականացման և հատկապես աղավաղված մեկնաբանությունների վերաբերյալ: Շատերը կարծում են, որ կատարվող *“փոփոխությունները արհեստական են և վիրտուալ, հետաքրքրություն չկա կրթական ծրագրերի ռեֆորմի որակական կողմի վերաբերյալ”*:

- ❖ Թեև ուսանողների մասնակցությունը տեսանելի է Բոլոնիայի գործողությունների բոլոր ուղղություններում, առավել մեծ է նրանց ներդրումը բարձրագույն կրթության սոցիալական չափայնության ներմուծման կապակցությամբ: Ուսանողության առաջնային հետաքրքրության առարկա մյուս հարցերն են ուսանողակենտրոն ուսուցումը, ձկուն կրթական հետազոտերը և ուսումնական բեռնվածության փորձարկված և իրատեսական գնահատումը՝ ներդրվող կրեդիտային համակարգերի շրջանակներում:
- ❖ Այս ուղղությամբ վերջին զարգացումներից հատկապես կարևորվում է ուսանողների դերակատարության զգալի բարձրացումը որակի ներքին (ներբուհական) և արտաքին գնահատման գործընթացներում, ինչը ամրագրվել է ENQA արդեն վկայակոչված ստանդարտներում¹¹² (տե՛ս կետ 6.2 ա): Այս միտումը նշվում է նաև ԵՀԱ վերջին “Trends V” զեկույցում¹¹³: Դիտարկվող քառամյա ժամանակահատվածում զգալի առաջընթաց է գրանցվել նաև բուհերում ուսանողական ծառայությունների ստեղծման ասպարեզում, թեև միաժամանակ նկատվում է, որ ծառայությունների ընդլայնվող տեսականին ոչ միշտ է բավարար զարգացված կամ հարմարեցված ուսանողության տարբերացված կարիքներին, ինչը, առաջին հերթին, վերաբերում է խորհրդատվական ծառայություններին¹¹⁴: Համաձայն

¹¹¹ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

¹¹² Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, Finland 2005, 41pages.

¹¹³ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100pages.

¹¹⁴ Նույնը

նշված Ձեկույցի, առկա է նկատելի առաջընթաց նաև ուսուցման ուսանողականություն մոտեցման արմատավորման և ուսանողների փոփոխվող կրթական կարիքներին հարմարունակ ուսումնական մոր և ձկուն համակարգի ձևավորման ուղղությամբ:

9.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ ՀՀ ԲՀՄԿ օրենքը (*հոդված 5*) սահմանում է ՀՀ բուհերի ինքնավարության շրջանակները, իրավասությունը և համաձայն հոդվածի վերնագրի՝ նաև ակադեմիական ազատությունները: Մասնավորապես, բուհերը ինքնուրույն են իրենց կառուցվածքի որոշման, ուսումնական գործընթացի կազմակերպման, ուսանողների ընթացիկ ատեստավորման, հաստիքացուցակի ձևավորման և աշխատողների ընտրության, ըստ պետական կրթական չափորոշիչների՝ կրթական ծրագրերի մշակման, հաստատված ֆինանսական միջոցների կառավարման, վճարովի արտաքին ծառայությունների կազմակերպման հարցերում:
- ❖ Օրենքը նախատեսում է նաև ուսանողների մասնակցությունը պետական բուհերի կառավարմանը՝ բուհի, ֆակուլտետի (դեպարտամենտի) խորհուրդների կազմում ուսանողության ներկայացուցիչների առնվազն 25%-ի չափով ընդգրկմամբ: Օրենքը արտոնում է նաև ուսանողների՝ ուսանողական կազմակերպություններում, այդ թվում՝ ուսանողական խորհուրդներում, ուսանողական գիտական ընկերություններում միավորվելու իրավունքը:
- ❖ Զգալիորեն աճել է ՀՀ բուհերի ուսանողության տեղյակությունը Բոլոնիայի ռեֆորմներով պայմանավորված ներբուհական փոփոխությունների վերաբերյալ: Խոսքը, առաջին հերթին, վերաբերում է որոշ բուհերում և հատկապես ՀՊՃՀ-ում վերջին տարիներին գիտափորձի կարգով ներդրվող կրեդիտային համակարգին, որի վերաբերյալ ուսանողության շրջանում անցկացված սոցիոլոգիական հարցումները (ՀՊՃՀ) դրական արձագանք են արձանագրել, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգին, որի երկրորդ աստիճանը (մագիստրատուրան) օրեցօր աճող պահանջարկ է վայելում:

9.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Ինչպես արդեն ասվեց, Բոլոնիայի գործընթացում բուհերի և նրանց ուսանողների ներգրավվածության և դերակատարության բարձրացումը ողջ գործընթացի հաջողության հիմնական նախապայմանն է: Ինչպես և պետք էր ենթադրել, մեզ մոտ որոշ ուշացումով կրկնվում են նաև Բոլոնիայի գործընթացի “*եվրոպական*” թուլությունները և հիմնախնդիրները: Գնահատելով գործընթացի առկա վիճակը ընդհանրապես, հարկ է նշել, որ ակտիվության կենտրոնը դեռևս հիմնականում օրենսդրական փոփոխությունների, կառավարության (ԿԳՆ) որոշումների և նախապատրաստական-կոորդինացիոն գործողությունների մակարդակի վրա է և չի թևակոխել համակողմանի համակարգային իրականացման փուլ: Բնականաբար, ներկա շրջանում բուհերին և նրանց ուսանողությանը, փոքր բացառություններով, դեռևս չի կարելի համարել Հայաստանում Բոլոնիայի գործընթացի կարևոր դերակատարներ: Այժմ փորձենք թվարկել հիմնական խոչընդոտող գործոնները և հիմնախնդիրներն այս ուղղությամբ:
- ❖ Նախ՝ բուհական ինքնավարության մասին: Չնայած ԲՀՄԿ օրենքի ընդհանուր առաջադիմական դերին, այն զգալիորեն սահմանափակում է բուհական ինքնավարությունը մի շարք ասպեկտներով՝ ուսանողական միջբուհական շարժունություն, համատեղ ծրագրեր և աստիճանների շնորհում, մասնագիտական պրոֆիլի ընդլայնման հնարավորություն, ուսանողների ընդունելություն և այլն, ինչը, իր հերթին, խոչընդոտում է բուհերի և ուսանողության ներգրավմանը ու դերակատարությանը Բոլոնիայի գործընթացում: Խիստ սահմանափակված են նաև ուսանողների մասնագիտությունից մասնագիտություն և բուհից բուհ տեղափոխման, նախորդող ուսումնառության արդյունքների ճանաչման և փոխանցման, ուսումնառության այլընտրանքային ուղեգծերի ընտրության հնարավորությունները: Կարծում ենք, որ նշված օրենքը համակողմանի վերլուծության և թվարկված սահմանափակումների վերացման կարիք ունի: Օրենքի փոփոխությունների շրջանակներում պետք է փոփոխվի և լրացվի, մասնավորապես, բուհական ինքնավարությանն ու ակադեմիական ազատություններին նվիրված 6-րդ հոդվածը, որտեղ պետք է սահմանել բուհական ինքնավարությունը, նրա

բաղկացուցիչները, ներածել ակադեմիական ազատությունների բացակայող ձևակերպումները:

- ❖ Բոլոնիայի խնդիրների և սկզբունքների իրականացումը բուհերում պահանջում է պետության և միջազգային կազմակերպությունների նպատակային ֆինանսական աջակցությունը, որի չափերը, հատկացման ուղղություններն ու ժամկետները պետք է որոշվեն ըստ ուղղությունների՝ ռեֆորմների իրականացմանն ուղղված լրացուցիչ ծախսերի համակարգային գնահատման և գերակայությունների որոշման հիման վրա:
- ❖ Դեպքերի մեծամասնությունում ուսանողները և նրանց միավորող ուսանողական խորհուրդները չունեն համարժեք պատկերացում ուսանողական ինքնակառավարման էության և բաղկացուցիչ գործառույթների վերաբերյալ, քանի որ նշված օրենքներում բացակայում են հստակ ձևակերպումներ բուհական ինքնավարության շրջանակներում ուսանողական ինքնակառավարման սկզբունքների վերաբերյալ:
- ❖ Օրենքով չի ամրագրված նաև ուսանողների մասնակցությունը կրթական ծրագրերի որակի գնահատմանը: Որակի ներքին գնահատման համակարգերում ուսանողների մասնակցության ընթացակարգերը, համաձայն ENQA-ի պահանջների, պետք է հանդիսանան այդ համակարգերի պարտադիր բաղկացուցիչը:
- ❖ Հայաստանը չունի ուսանողների ազգային միություն, որը պաշտոնապես իրավասու կլիներ ներկայացնելու բուհերի ուսանողությանը Եվրոպական ուսանողական կազմակերպություններում և այլն:

9.5. Առաջարկություններ՝ Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության վերաբերյալ

- ❖ Բոլոնիայի ռեֆորմները չեն կարող իրականացվել առանց նրանց հիմնական շահառուների՝ բուհերի, նրանց ուսանողության, դասախոսական կազմի համակողմանի և ակտիվ մասնակցության, քանի որ բուհերի դերակատարության

մեծացումը ԵԲԿՏ կառուցման մեջ ենթադրում է Բոլոնիայի սկզբունքների ժամանակին և լիարժեք իրականացումը բուհերի ներսում: Սա, իր հերթին, պահանջում է վերանայել, լրացնել և էապես զարգացնել բարձրագույն կրթության բարեփոխումների առկա ռազմավարական փաստաթուղթը¹¹⁵, հաշվի առնելով ներկա զեկույցի համապատասխան բաժիններում ներկայացված երաշխավորությունները: Բոլոնիայի գործընթացի լրամշակված և նորացված ռազմավարությունը պետք է ընդգրկի ստրատեգիական նպատակների և խնդիրների ձևակերպումը, դրանց իրագործման գործողությունների, ռեսուրսների, առաջընթացի գնահատման ցուցանիշների նկարագրությունը՝ Բոլոնիայի գործընթացի բոլոր 10 ուղղությունների համար:

- ❖ Առաջարկվում է մշակված ռազմավարության հիման վրա ապահովել Բոլոնիայի ռեֆորմների հետագա ընթացքի բյուջետային ֆինանսական աջակցությունը՝ հատուցելով բուհերում ռեֆորմների իրականացման համար անհրաժեշտ լրացուցիչ ծախսերը: Կարծում ենք, որ այս դժվարին խնդրի լուծման համար նպատակահարմար է օգտագործել նաև հնարավոր վարկային ռեսուրսները (Համաշխարհային բանկ և այլն):
- ❖ Անհրաժեշտ է զարգացնել և ուժեղացնել նաև Բոլոնիայի գործընթացի կոորդինացման և կառավարման ինստիտուցիոնալ կառուցվածքը՝ համակարգային մակարդակով: Մասնավորապես, հույժ անհրաժեշտություն է բարձրագույն կրթության ազգային խորհրդի ստեղծումը՝ Բոլոնիայի անդամ մյուս երկրների օրինակով, որը, ի թիվս իր այլ գործառնությունների, կկոորդինացնի նաև Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացումը բուհական համակարգում: Մյուս անհրաժեշտ կառույցը ուսանողական ազգային միությունն է, որը կկոորդինացնի ուսանողության մասնակցությունը և ակտիվ դերակատարությունը Բոլոնիայի ներբուհական ռեֆորմներում և, միաժամանակ, պաշտոնապես կներկայացնի Հայաստանը Եվրոպական ուսանողական կազմակերպություններում և միջազգային համագործակցության ծրագրերում:

բ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

¹¹⁵ ՀՀ Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն, ՀՀ ԿԳՆ, Երևան 2003, 51 էջ:

Խնդրին առնչվող ՀՀ և Եվրոպական օրենսդրության համադրական վերլուծությունից բխում են հետևյալ դիտողությունները և առաջարկությունները:

- 1) ԲՀՄԿ օրենքի 6-րդ հոդվածը չի պարունակում դրույթներ ակադեմիական ազատությունների վերաբերյալ, չնայած հոդվածի վերնագիրը ենթադրում է դրանց ընդգրկումը: Թեև Կրթության մասին օրենքի 28-րդ հոդվածում բերված են ակադեմիական ազատությունների որոշ սկզբունքներ, բայց դրանք թերի են և լրացման ու նորացման կարիք ունեն:
- 2) Առաջարկվում է հիմնովին վերանայել և լրամշակել ԲՀՄԿ մասին Օրենքի 6-րդ հոդվածը, սահմանելով բուհական ինքնավարության հիմնական տարրերի՝ ինքնակառավարման և ակադեմիական ազատությունների հիմնական սկզբունքները՝ Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին և տերմինաբանությանը համապատասխան:
- 3) ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 22-ում անհրաժեշտ է ամրագրել ուսանողների մասնակցությունը որակի ներքին գնահատման գործընթացին, ինչը համապատասխանում է ՈԱԵՑ-ի (ENQA) պահանջներին (*ստանդարտ 1.1*):
- 4) Բուհական ինքնավարության ընդլայնման այլ ասպեկտների վերաբերյալ օրենսդրական փոփոխությունների առաջարկություններ բերվում են Ձեկույցի համապատասխան բաժիններում:

10. Աջակցություն ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացմանը

10.1. Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

- ❖ ԵԲԿՏ գրավչության ապահովման անհրաժեշտությունն առաջին անգամ նշվել է Բոլոնիայի Հռչակագրում. *“Ցանկացած քաղաքակրթության կենսունակությունն ու արդյունավետությունը կարող են չափվել նրանով, թե որքանով է նրա ստեղծած մշակույթը գրավիչ այլ երկրների համար: Մենք պետք է ապահովենք, Եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգը ձեռք բերի գրավչության համաշխարհային աստիճան՝ համադրելի մեր արտակարգ մշակութային և գիտական ավանդույթների՝”¹¹⁶:*
- ❖ Պրագայի Կոմյունիկեում սատարումը ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացմանը ձևակերպվեց որպես Բոլոնիայի գործընթացի գործողությունների ինքնուրույն ուղղություն. *“Նախարարները համաձայնեցին Եվրոպայի և աշխարհի այլ մասերի ուսանողների համար Եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչության բարելավման կարևորության վերաբերյալ”¹¹⁷:*
- ❖ Բեռլինի նախարարական գագաթաժողովը վերահաստատեց այն կարևորությունը, որ հատկացվում է ձևավորվող Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի արտաքին գրավչությանը. *“Նախարարները համաձայնում են, որ Եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչությունն ու բաց բնույթը պետք է ուժեղացվեն: Նրանք հաստատում են իրենց պատրաստակամությունը՝ զարգացնելու կրթաթոշակային ծրագրեր երրորդ երկրների ուսանողների համար:*
Նախարարները հայտարարում են, որ վերազգային փոխանակումները բարձրագույն կրթության ասպարեզում պետք է կառավարվեն ակադեմիական որակի և ակադեմիական արժեքների հիմքի վրա և համաձայնում են աշխատել

¹¹⁶ The European Higher Education Area: The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education.

^{6p.}

¹¹⁷ Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. 4p.

անհրաժեշտ բոլոր գիշումների (ֆորաների) համար այս ուղղությամբ: Համապատասխան բոլոր հանգամանքներում այսպիսի “ֆորան” պետք է ընդգրկի (վերաբերի) սոցիալական և տնտեսական պարտնյորներին: Նրանք քաջալերում են տարածաշրջանային համագործակցությունը աշխարհի այլ մասերում՝ առաջարկելով Բոլոնիայի սեմինարներ և խորհրդակցություններ այդ տարածաշրջանների ներկայացուցիչների համար”¹¹⁸:

- ❖ Շատ մեծ էր Բերգենի գազաթափողովի ուղղորդող դերը Բոլոնիայի գործընթացի դիտարկվող ուղղության խթանման առումով: Այստեղ առաջին անգամ շեշտվեց Բոլոնիայի գործընթացի սոցիալական չափայնությունը “որպես ԵԲԿՏ գրավչության և մրցունակության անհրաժեշտ պայմամ”: Սոցիալական չափայնությունը ներառում է աջակցող միջոցառումներ, որոնք Բոլոնիայի անդամ երկրների կառավարությունները պետք է ձեռնարկեն սոցիալապես անապահով ուսանողներին օգնելու, ուսուցման մատչելիությունը դյուրացնելու ուղղությամբ:

Հատկապես կարևորվում է Բոլոնիայի գործընթացի գլոբալացման և “արտաքին չափայնությամբ” դերը. “ԵԲԿՏ-ն պետք է բաց և գրավիչ լինի աշխարհի այլ մասերի համար: Մենք տեսնում ենք ԵԲԿՏ-ն որպես աշխարհի այլ տարածաշրջանների բարձրագույն կրթական համակարգերի պարտնյոր՝ խթանելով ուսանողների և դասախոսների հավասարակշռված փոխանակումը և համագործակցությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջև: Մենք ընդգծում ենք միջմշակութային փոխըմբռնման և հարգանքի կարևորությունը: Մենք ակնկալում ենք Բոլոնիայի գործընթացի բարելավման ընկալումը այլ աշխարհամասերում՝ կիսելով բարեփոխումների գործընթացի մեր փորձը հարևան տարածաշրջանների հետ: Մենք շեշտում ենք փոխադարձ հետաքրքրության հարցերի վերաբերյալ երկխոսության անհրաժեշտությունը: Մենք տեսնում ենք պարտնյոր տարածաշրջանների որոշման և նրանց հետ գաղափարների և փորձի փոխանակման ինտեսիվացման կարիքը: Մենք խնդրում ենք աշխատանքային խմբին՝ մշակելու և համաձայնեցնելու արտաքին չափայնության ստրատեգիա”¹¹⁹:

¹¹⁸ “Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

¹¹⁹ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May, 2005. 6p.

10.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

- ❖ Արտաքին աշխարհի համար եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգերի գրավչության բարձրացումը Բեռլինի գագաթաժողովի նախաշեմին արդեն դիտարկվում էր որպես Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական շարժիչ ուժերից մեկը՝ կարգով երրորդը ակադեմիական որակի բարելավումից և եվրոպական աշխատաշուկայի կարիքների համար շրջանավարտներին պատրաստելուց հետո¹²⁰: Այս են վկայել նախարարությունների և բուհերի հարցումները: Ավելին, ուսանողական կազմակերպությունները գրավչությանը առաջնություն են տվել, համարելով այն Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական շարժիչ ուժ:
- ❖ Այնուամենայնիվ, եվրոպական «*ռեսպոնդենտ*» բուհերն իրենց առաջարկած ծրագրերի գրավչությունը դիտարկել են, առաջին հերթին, եվրոպական տարածքի շրջանակներում, առաջնություն տալով եվրոպացի ուսանողների հավաքագրմանը (բուհերի 92%-ը): Երկրորդ գերակայությունը Արևելյան Եվրոպան է (62%), որին հետևում է ԱՄՆ/Կանադա գույգը (57%): Ավելին, շատ եվրոպական երկրներ դրսում ավելի շատ ուսանողներ ունեն, քան ներսում: Այսպիսով, ԵԲԿՏ գրավչությունը չի վերաբերում միայն «*արտաքին չափայնությանը*», այն նաև լուրջ ներքին խնդիր է: Մյուս կողմից, չնայած եվրոպական բուհերի կողմնորոշմանը դեպի եվրոպական ուսանողական շուկա, այսպես կոչված, “Eurodata” տարածքի արտասահմանյան ուսանողների 40%-ը ազգությամբ ասիացի են, իսկ 30%-ը՝ աֆրիկացի:
- ❖ Որպես գրավչության բարձրացման գործիք՝ եվրոպական բուհերի մեծամասնությունը դիտարկում է համատեղ ծրագրերը և համագործակցությունը բարձրագույն կրթության առաջնային դիսցիպլինար ասպարեզներում, քանի որ հնարավորություն է ստեղծվում կենտրոնացնել առկա ռեսուրսները և բարձրացնել ծրագրերի որակն ու արտաքին մրցունակությունը՝ որպես գրավչության բարձրացման կարևոր կոճակ: Միաժամանակ, պարզվում է, որ եվրոպական

¹²⁰ Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132 p.

բուհերի մեծամասնությունը չունի ծրագրերի արտաքին նպատակային մարքեթինգի անհրաժեշտ փորձ, իսկ արտասահմանյան ուսանողները հավաքագրվում են *“ինքնահոսով”*: Պարզ է նաև, որ եվրոպական բուհերը չեն կարող հաջողակ լինել արտասահմանյան ուսանողների գլոբալ և բարձր մրցակցային շուկայում՝ առանց նպատակամղված մարքեթինգի տեխնոլոգիաների օգտագործման, ինչը լուրջ մարտահրավեր է:

- ❖ Հաշվի առնելով գրավչության *“մետաղադրամի”* հակառակ կողմը՝ այլ երկրների բուհերի գրավչությունը սեփական ուսանողների համար, եվրոպական երկրների մեծամասնությունը ուսանողական միջազգային շարժունությանը նպաստելուն համաքայլ զարգացրել է *“ուղեղների արտահոսքի”* սահմանափակման և *“ուղեղների ներհոսքի”* խթանման ստրատեգիաներ:
- ❖ Հետաքրքրությունը Բոլոնիայի գործընթացի *“արտաքին չափայնությամբ”* նկատմամբ հատկապես մեծացել է Բերգենի գազաթափողովից հետո, որտեղ, ինչպես ասվեց, խնդիր էր առաջադրվել (տե՛ս Բերգենի Կոմյունիկեն) մշակել *“արտաքին չափայնությամբ”* ընդհանուր եվրոպական ռազմավարություն և ներկայացնել այն Լոնդոնի գալիք գազաթափողովում: Բոլոնիայի աշխատանքային խումբը (BFUG) 2006-ին այս նպատակով կազմակերպել է 3 աշխատանքային սեմինարներ Վատիկանում (մայիս), Աթենքում (հունիս), Օսլոյում (սեպտեմբեր) և այլ խորհրդակցություններ, որոնց արդյունքները ամփոփված են Պ. Ջգազայի ամփոփիչ վերլուծական հաշվետվությունում¹²¹, որտեղ արտացոլվում են Բոլոնիայի գործընթացի արտաքին չափայնությանն առնչվող բոլոր հիմնական իրադարձությունները և ուսումնասիրությունների արդյունքները՝ ԵԲԿՏ տարածքում և նրա սահմաններից դուրս: Ուղղելով այս զեկույցի ընթերցողներին ավելի մանրամասն տեղեկատվության համար դեպի նշված աղբյուրը, մենք այստեղ կներկայացնենք միայն *“արտաքին չափայնությամբ”* ռազմավարության որոշ ուղենիշներ:

- 1) Հատկապես կարևորվում է ԵԲԿՏ վերաբերյալ լիարժեք տեղեկատվության ներկայացումը և նրա իմիջի բարձրացումը արտաքին աշխարհում: ԵԲԿՏ-ն

¹²¹ P. Zguga “Looking out: the Bologna Process in Global Setting” (on the External Dimension of the Bologna Process). Norwegian Ministry of Education and Research, Oslo, December 2006.

ընդհանուր ինֆորմացիոն համակարգի կարիք ունի (ընդհանուր պորտալ և այլն), որը պետք է սինթեզվի արդեն գոյություն ունեցող ազգային և եվրոպական ինֆորմացիոն աղբյուրներից և գործիքներից:

- 2) ԵԲԿՏ գրավչությունը մեծապես պայմանավորված է նրա դրական տարբերիչ առանձնահատկություններով այլ տարածաշրջանային համակարգերի նկատմամբ՝ մատչելիություն, որակ, թափանցիկություն, համադրելիություն, սոցիալական առավելություններ և այլն, որոնք մեկնակետ են հանդիսացել ստրատեգիայի համար:
- 3) Գրավչությունը խթանում է նաև ԵԲԿՏ-ում մրցակցության զարգացումը ինչպես առանձին երկրների, այնպես էլ նրանց բուհերի միջև, այդ թվում՝ ԵԲԿՏ սահմաններից դուրս, քանի որ մրցակցությունն է ուսուցման որակի բարձրացման կարևորագույն ազդակը, որը նպաստում է նաև ողջ ԵԲԿՏ մրցունակության բարձրացմանը:
- 4) Հաջորդ ստրատեգիական ուղենիշը միջբուհական համագործակցության զարգացումն է, որը կոչված է ստեղծելու գրավչության բարձրացման լրացուցիչ կարողություն՝ ռեսուրսների համատեղ օգտագործման, երկկողմանի շարժունության մեխանիզմների ներդրման, միջազգային գիտակրթական թիմերի և համատեղ ծրագրերի ստեղծման միջոցով:

Ինչպես վկայում է բոլորովին վերջերս հրապարակված Լոնդոնի Կոմյունիկեն¹²², Լոնդոնյան նախարարական գագաթաժողովն արդեն ընդունել է արտաքին չափայնության ռազմավարությունը՝ *“Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքը գլոբալ համատեքստում”* վերնագրով:

10.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը, համագործակցելով TEMPUS ծրագրի Հայկական գրասենյակի, ԲՀԻ ՕՀ¹²³ Հայկական մասնաճյուղի և այլ ոչ կառավարական կազմակերպությունների հետ, վերջին տարիներին և

¹²² Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London Communiqué, 18 May 2007. 7 pages

¹²³ Բաց հասարակության ինստիտուտի Օժանդակության հիմնադրամ

հատկապես 2005թ.-ին Բերգենի դեկլարացիան ստորագրելուց և Բոլոնիայի անդամ դառնալուց հետո զգալի աշխատանք է կատարել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում ԵԲԿՏ (Բոլոնիայի գործընթացի) հիմնական սկզբունքների վերաբերյալ տեղեկատվության տարածման և եվրոպական բարձրագույն կրթության վարկանիշն ու գրավչությունը Հայաստանում բարձրացնելու ուղղությամբ: Կազմակերպվել են մի շարք սեմինարներ և խորհրդակցություններ, այդ թվում՝ Եվրոպական կառույցների և առաջատար փորձագետների աջակցությամբ և անմիջական մասնակցությամբ, հրատարակվել են մի շարք հայերեն տեղեկատվական մեթոդական նյութեր: Այս միջոցառումները նպատակ են ունեցել ծանոթացնելու հասարակությանը, բարձրագույն կրթության հիմնական շահեկիցներին (stakeholders) եվրոպական բարձրագույն կրթության առավելություններին, ինչպես նաև առանձին բուհերի առաջավոր փորձին՝ ԵԲԿՏ սկզբունքներին իրենց կրթական համակարգերի ներդաշնակեցման ուղղությամբ: Հատուկ ուշադրություն է դարձվել ECTS-ին համադրելի կրեդիտների համակարգի ներդրմանը՝ որպես ուսանողական շարժունությանն աջակցման գործիք:

- ❖ ԵԲԿՏ գրավչության աջակցության մյուս ուղղությունը ՀՀ բուհերի ուսանողների “Հայաստան-Եվրոպա” ուղղությամբ *ուղղահայաց* և *հորիզոնական* ակադեմիական շարժունության զարգացումն է ինչպես միջբուհական համաձայնագրերի, այնպես էլ տարբեր եվրոպական կազմակերպությունների աջակցությամբ (DAAD, Շվեդական ինստիտուտ և այլն): Համապատասխան տեղեկություններ բերվում են Զեկույցի 5.2 կետում:
- ❖ Դիտարկվող ուղղության համատեքստում կարևորվում է նաև Հայաստանում այսօր գործող 2 եվրոպական հենքով բուհերի՝ Ռ. Շումանի անվան Եվրոպական տարածաշրջանային ակադեմիայի և Ֆրանսիական համալսարանի կամրջող դերը՝ որպես եվրոպական բարձրագույն կրթության սկզբունքների փոխանցման, փորձարկման և տարածման միջոց: Կարծում ենք, որ պետք է ստեղծվեն նպաստավոր պայմաններ, որպեսզի նշված բուհերը ձեռք բերեն եվրոպական կրթության անհրաժեշտ ատրիբուտներ և լիարժեք կատարեն իրենց առաքելությունը Հայաստանի բարձրագույն կրթության “*եվրոպայնացման*” ուղղությամբ:

- ❖ Վերջին տարիներին արձանագրվում է նաև զգալի առաջընթաց Բոլոնիայի ոչ անդամ երկրներից ՀՀ բուհերում արտասահմանյան ուսանողների հավաքագրման ուղղությամբ, որին հատկապես նպաստել է անգլալեզու ուսուցման կազմակերպումը որոշ բուհերում (ՀՊՃՀ, ԵԲՀ): Քանի որ Հայաստանը Բոլոնիայի անդամ երկիր է, ապա նշված հոսքի քանակական աճի միտումը նպաստող գործոն է ԵԲԿՏ արտաքին գրավչության բարձրացման համար:

10.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Հայաստանի բուհերը չունեն իրենց կրթական առաջարկի հասցեագրված մարքեթինգի փորձ, առանց որի դժվար է հաջողության հասնել բարձրագույն կրթության խիստ մրցակցային միջազգային շուկայում: Արտասահմանյան դիմորդների հոսքը, որպես կանոն, ձևավորվում է ինքնահոսով, խիստ անհամասեռ է իր որակական կազմով և հետագայում ստեղծում է մեծ դժվարություններ՝ որակի նույնիսկ նվազագույն չափանիշների ապահովման տեսակետից:
- ❖ Հայաստանի բարձրագույն կրթության արտաքին գրավչությանն ու մրցունակությանը էապես խանգարում է լեզվական գործոնը: Խիստ սահմանափակ է օտար լեզուներով, մասնավորապես, անգլերենով դասավանդման կարողությամբ օժտված գիտամանկավարժական ներուժը՝ մասնագիտական համարյա բոլոր ուղղություններով և գրեթե բոլոր բուհերում: Ակնհայտ է դասախոսների լեզվական ինտենսիվ վերապատրաստման նպատակային ծրագրի և միջբուհական մասնագիտացված կենտրոնի անհրաժեշտությունը, ինչը պահանջում է որոշակի պետական օժանդակություն: Սահմանափակիչ գործոններ են նաև կրթական ծրագրերի ֆինսված տևողությունը, ուսուցման այլընտրանքային հնարավորություններ չընձեռող “կոշտ” ուսումնական պլանները, միջմասնագիտական, միջբուհական տեղափոխումների, ուսումնառության արդյունքների (կրեդիտների) փոխանցման արգելքները:

- ❖ Արտասահմանյան ուսանողների հոսքի վրա սահմանափակիչ դեր ունի նաև բուհական համակարգի անբավարար սոցիալական ինֆրակառուցվածքը, հատկապես ժամանակակից չափանիշներին բավարարող հանրակացարանների բացակայությունը բուհերի մեծամասնությունում: Համակարգային մասշտաբով այս խնդրի լուծումը կարող է էական դեր խաղալ Հայաստանի բարձրագույն կրթության մրցունակությունն ու գրավչությունը արտաքին շուկայում բարձրացնելու համար:
- ❖ Հայաստանում դեռ չեն ներդրվել ուսանողների միջազգային շարժունությանն աջակցող հիմնական Եվրոպական գործիքները՝ ECTS, դիպլոմի եվրոպական հավելված, Եվրոպական CV, զարգացում չեն գտել համատեղ միջբուհական կրթական ծրագրերը, հատկապես եվրոպական բուհերի մասնակցությամբ: Սահմանափակ են ուսանողների փոխանակումների չափաքանակները միջպետական համաձայնագրերի շրջանակներում, չկան ուսանողների միջազգային շարժունությանն աջակցող պետական դրամաշնորհային ծրագրեր: Հայաստանը մասնակցություն չունի ԵԲԿՏ գրավչությանը նպաստող Եվրոպական հիմնական *Erasmus-Mundus* ծրագրին:

10.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Առաջարկություններ՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթության գրավչության և մրցունակության բարձրացման ուղղությամբ՝ Բոլոնիայի գործընթացի ռազմավարությանը համահունչ

Ակնհայտ է, որ Հայաստանի դեպքում նույնպես բարձրագույն կրթության համակարգի արտաքին գրավչության և մրցունակության բարձրացումը հանդիսանում է համակարգի բարեփոխումների (Բոլոնիայի գործընթացի) հիմնական շարժիչ ուժերից մեկը: Միաժամանակ, այն ենթադրում է ուսուցման որակի և բուհերի շրջանավարտների ծառայունակության ներդաշնակ բարելավում, որոնք հիմնական նախադրյալներ և կռվաններ են արտաքին գրավչության և մրցունակության բարձրացման համար: Մյուս կողմից, քանի որ Հայաստանը Բոլոնիայի անդամ երկիր

է, Բոլոնիայի սկզբունքների իրականացումը Հայաստանում ինքնըստինքյան նպաստում է ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացմանը Հայաստանում, իսկ ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացումը բարձրացնելու է ԵԲԿՏ մասը կազմող Հայաստանի բարձրագույն կրթության արտաքին մրցունակությունը և միջազգային իմիջը, բնականաբար՝ նաև գրավչությունը Բոլոնիայի ոչ անդամ երկրների ուսանողների համար:

Իրավիճակի վերլուծությունից բխում են հետևյալ առաջարկությունները:

- 1) Հայաստանի բարձրագույն կրթության եվրոպական ինտեգրացման (Բոլոնիայի գործընթացի) ընդհանուր ռազմավարության շրջանակներում զարգացնել համակարգի արտաքին չափայնության ազգային ռազմավարություն, որի հիմնական նպատակները պետք է լինեն՝
 - Բարձրացնել Հայաստանի բարձրագույն կրթության արտաքին գրավչությունն ու մրցունակությունը ԵԲԿՏ-ում և նրա սահմաններից դուրս,
 - Որպես Բոլոնիայի անդամ երկիր՝ նպաստել ԵԲԿՏ և եվրոպական բարձրագույն կրթության արտաքին գրավչության և մրցունակության բարձրացմանը Բոլոնիայի ոչ անդամ երկրներում:
- 2) Արտաքին չափայնության ազգային ռազմավարության հիմնական խնդիրներ կարելի է համարել՝
 - Ստեղծել միասնական տեղեկատվական հակակարգ (պորտալ, կայք)՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթության արտաքին առաջարկի, ուսուցման գիտամանկավարժական ներուժի և այլ ռեսուրսների, համեմատական առավելությունների, ընդունելության և ուսուցման ֆինանսական/սոցիալական պայմանների նկարագրությամբ: Այն կծառայի որպես ուղեցույց այլ երկրների ուսանողների և դասախոսների համար, միաժամանակ հանդիսանալով տեղեկատվական գովազդային գործիք՝ Հայաստանի բարձրագույն կրթության իմիջի և գրավչության բարձրացման համար:
 - Բարելավել Հայաստանի բարձրագույն կրթության մատչելիությունը արտասահմանյան ուսանողների և դասախոսների համար՝ ընդլայնելով օտար լեզուներով, մասնավորապես անգլերենով ուսուցման առաջարկը (ծրագրերի, մասնագիտությունների սպեկտրը), դյուրացնելով ընդունելության գործընթացը, վիզաների և աշխատելու թույլատրության ձևակերպումը և

ստեղծելով նախորդող ուսումնառության արդյունքների (կրեդիտների) փոխանցման և որակավորումների ճանաչման նպաստավոր պայմաններ:

- Ստեղծել ՀՀ բուհերի դասախոսների օտար լեզուներով վերապատրաստման նպատակային ծրագիր և միջբուհական մասնագիտացված կենտրոն (կենտրոններ): Ծրագիրը պետք է ուղղորդի դասախոսների հավաքագրումը՝ արտասահմանցի դիմորդների կողմից առավել պահանջարկված մասնագիտական ուղղություններով, նրանց լեզվական վերապատրաստումը և ամփոփիչ ատեստավորումը՝ համապատասխան դասընթացների օտար լեզուներով դասավանդման թույլատրությամբ:
- Մշակել և իրականացնել Հայաստանի բարձրագույն կրթության բոլոր 3 աստիճանների ծրագրերի և մասնագիտությունների հասցեագրված մարքեթինգի քաղաքականություն արտասահմանյան ուսանողների հիմնական դոնոր երկրներում, առավելագույնս օգտագործելով նաև այդ երկրներում ՀՀ դեսպանությունների հնարավորությունները: Ձգտել միջպետական համաձայնագրերի շրջանակներում ՀՀ բուհերում արտասահմանյան քաղաքացիների ուսուցման ծավալների մեծացմանը՝ ինչպես քվոտաների փոխանակման, այնպես էլ վճարովի ուսուցման հիմունքներով:
- Բարելավել Հայաստանում արտասահմանյան ուսանողների ուսումնառության սոցիալական պայմանները, նախատեսելով, մասնավորապես, ժամանակակից տեխնիկական պայմաններին համապատասխանող միջբուհական հանրակացարանների կառուցումը:
- Նպաստել ԵԲԿՏ, իսկ ավելի լայն իմաստով եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչության բարձրացմանը Հայաստանում, բարելավելով տեղեկատվության տարածումը, կրթական տեխնոլոգիաների և առաջավոր փորձի փոխանցումը՝ երկկողմանի շարժունության, համատեղ կրթական ծրագրերի և եվրոպական բուհերի հետ գիտակրթական համագործակցության այլ ձևերի խթանման միջոցով:
- Ստեղծել անհրաժեշտ ֆինանսական նախադրյալներ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի արտաքին գրավչության և մրցունակության բարձրացման ծրագրվող միջոցառումների իրականացման համար (շարժունության

աջակցության պետական կրթաթոշակներ, միջբուհական հիմնադրամ, ուսումնական/սոցիալական ինֆրակառուցվածքի բարելավում և այլն), համատեղելով ներքին պետական/հասարակական ներդրումները արտաքին դրամաշնորհային և վարկային աջակցության հետ (Համաշխարհային բանկ, *TACIS-TEMPUS, Erasmus-Mundus* և այլն):

- 3) Արտաքին չափայնության ռազմավարությունը պետք է կառուցվի այն սկզբունքների հենքի վրա, որոնք արդեն իրականացվել կամ իրականացվում են Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում: Սա, մասնավորապես, վերաբերում է եվրոպական համագործակցությանը որակի ասպարեզում, փոխձանաչման հարցերին, ECTS-ի ներդրմանը, եվրոպական չափայնությանը և համատեղ ծրագրերին: Նպատակահարմար է առանձնացնել միջազգային գործունեության և, մասնավորապես, Բոլոնիայի գործընթացի ասպարեզում լավագույն փորձ և նվաճումներ ունեցող առաջատար բուհ, որը կկոորդինացնի ՀՀ բուհերի գործողությունները արտաքին մրցունակության և գրավչության բարձրացման ուղղությամբ՝ արտաքին չափայնության ընդհանուր ազգային ռազմավարությանը համահունչ, ինչը թույլ կտա զուգակցել մրցակցությունը ՀՀ բուհերի միջև արտասահմանյան ուսանողների և ֆոնդերի համար, միջբուհական համագործակցության հետ և այսպիսով նպաստել նաև ողջ համակարգի արտաքին գրավչության և միջազգային իմիջի բարձրացմանը:
- 4) Ռազմավարությունը պետք է լինի իրատեսական, արդյունքներով չափելի և ռեսուրսներով ապահովված, նկատի ունենալով նաև իրականացման շատ սեղմ ժամկետները՝ մինչև 2010թ.:

բ) Երաշխավորություններ՝ օրենսդրության փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ

ԵԲԿՏ արտաքին գրավչության և մրցունակության խթանումը կամ, այլ խոսքով, Բոլոնիայի գործընթացի արտաքին չափայնության զարգացումը ինքնըստինքյան չի հարուցում լուրջ օրենսդրական խնդիրներ: Այն ավելի շուտ քաղաքականության և ռազմավարության հիմնահարց է: Այնուամենայնիվ, բարձրագույն կրթության

արտաքին չափայնության ազգային ռազմավարության զարգացումը ենթադրում է նաև օրենսդրության որոշ լրացումներ:

- ❖ Առաջարկվում է վերաձևակերպել ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 5-ի 3) և 4) դրույթները հետևյալ կերպ՝

«3) Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգի միջազգայնացմանը և, մասնավորապես, Եվրոպական Բարձրագույն կրթական տարածքին ինտեգրմանը նպաստելը,

4) Աջակցությունը Հայաստանի բարձրագույն կրթության գրավչության և մրցունակության բարձրացմանը միջազգային ասպարեզում:»:

- ❖ Անհրաժեշտ է սահմանել ՀՀ բուհերում արտասահմանյան քաղաքացիների համար օտար լեզուներով դասավանդվող կրթական ծրագրերի և մասնագիտությունների լիցենզավորման հատուկ կարգ, ձևակերպելով անհրաժեշտ պահանջներ դասախոսների լեզվական պատրաստականության ատեստավորման, համապատասխան լեզուներով ուսումնական գրականությամբ և ծրագրային մեթոդական նյութերով ապահովվածության վերաբերյալ:
- ❖ Առաջարկվում է անհրաժեշտ փոփոխություններ և լրացումներ կատարել նաև համապատասխան օրենսդրական ակտերում՝ ուսումնառության նպատակով Հայաստան ժամանող արտասահմանյան քաղաքացիների վիզաների ձևակերպման, ուսուցման հետ համատեղված աշխատանքի թույլատրության, այլ երկրներում սահմանված պետական կրթաթոշակների, ուսումնական նպաստների Հայաստան տեղափոխման ուղղությամբ:

11. Դոկտորական ծրագիրը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի և Եվրոպական հետազոտական տարածքի համահյուսման համատեքստում

11.1. Բեռլինից Լոնդոն. հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

❖ Հանդիպելով Բեռլինում 2003-ի սեպտեմբերին՝ Եվրոպական կրթության նախարարները ևս մեկ գործողության ուղղություն ավելացրեցին Բոլոնիայի գործընթացին՝ *“Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքը և Եվրոպական հետազոտական տարածքը որպես գիտահենք հասարակության 2 հենասյուներ”*, ընդգծելով դոկտորական ծրագրի և հետազոտական կրթության առանցքային դերը այս համատեքստում:

“Գիտակցելով գիտելիքի Եվրոպայում ԵԲԿՏ-ի և ԵՀՏ-ի միջև կապերի սերտացման կարիքը և հետազոտությունների կարևորությունը որպես ողջ Եվրոպայում բարձրագույն կրթության ինտեգրալ մաս, նախարարներն անհրաժեշտ են համարում դուրս գալ բարձրագույն կրթության երկու աստիճանների շրջանակներից և ներառել դոկտորական մակարդակը որպես երրորդ աստիճան Բոլոնիայի գործընթացում: Նրանք ընդգծում են հետազոտության և հետազոտական կրթության կարևորությունը և միջդիսցիպլինարային ասպեկտի խրախուսումը բարձրագույն կրթության որակի պահպանման և բարելավման, իսկ, ընդհանուր առմամբ, նաև Եվրոպական բարձրագույն կրթության մրցունակության բարձրացման տեսանկյունից: Նախարարները կոչ են անում մեծացնել շարժունությունը դոկտորական և հետդոկտորական մակարդակներում և քաջալերում են առնչվող հաստատություններին զարգացնել իրենց համագործակցությունը դոկտորական հետազոտությունների և երիտասարդ հետազոտողների ուսուցման ուղղությամբ:”¹²⁴

❖ Երկու տարի անց՝ 2005-ի մայիսի Բերգենյան հանդիպման ժամանակ, նախարարներն ընդունեցին, որ *“... դոկտորական մակարդակի որակավորումները պետք է լիովին համապատասխանեցվեն (համադասվեն) ԵԲԿՏ որակավորումների համընդգրկուն հենքին, օգտագործելով ելքային արդյունքների վրա կառուց-*

¹²⁴ “Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.

ված մոտեցումը: Ղոկտորական ուսուցման պարտադիր բաղկացուցիչն է գիտելիքի առաջընթացը ինքնատիպ հետազոտությունների միջոցով: Ղիտարկելով ստրուկտուրացված դոկտորական ծրագրերի և դրանց թափանցիկ վերահսկողության ու գնահատման կարիքը, մենք նշում ենք, որ երրորդ աստիճանի նորմալ բեռնվածքը երկրների մեծ մասում կհամապատասխանի 3÷4 լիարժեք տարու: Մենք հորդորում ենք համալսարաններին՝ ապահովելու միջդիսցիպլինար ուսուցման խթանումը և փոխանցելի ձիրքերի զարգացումը իրենց դոկտորական ծրագրերում, բավարարելով այսպիսով աշխատուժի ավելի լայն շուկայի կարիքները: Մենք կարիք ունենք դոկտորական աստիճանի թեկնածուների ավելի մեծ թվերի, որոնք հետամուտ կլինեն հետազոտական կարիերաների՝ ԵԲԿՏ շրջանակներում: Մենք երրորդ աստիճանին մասնակցողներին համարում ենք և ուսանողներ, և վաղ շրջանի հետազոտողներ:»¹²⁵

❖ Այս երաշխավորությունները կառուցված են 2005-ի փետրվարի Ջալցբուրգի սեմինարում¹²⁶ ձևակերպված 10 սկզբունքների վրա:

1. Ղոկտորական ուսուցման պարտադիր բաղկացուցիչը գիտելիքի առաջընթացն է ինքնատիպ ատենախոսական հետազոտությունների միջոցով: Միաժամանակ, ծրագիրը պետք է ավելի ու ավելի բավարարի աշխատուժի շուկայի ընդլայնվող «ձիրքային» կարիքներին:
2. Ղոկտորական ծրագրերի ընդգրկվածությունը բուհերի ինստիտուցիոնալ ռազմավարության և քաղաքականության մեջ: Բուհերը աճող պատասխանատվություն են կրում, որպեսզի առաջարկվող հետազոտական կրթությունն ու դոկտորական ծրագրերը արձագանքեն նոր մարտահրավերներին և պարունակեն կարիերայի զարգացման հնարավորություններ:
3. Ղոկտորական ծրագրերի տարբերացման (դիվերսիֆիկացման) կարևորությունը: Ղոկտորական ծրագրերի տարատեսակների բազմազանությունը մեծ ներուժ է, որը պետք է ամրապնդվի որակով և գործնական փորձառությամբ:

¹²⁵ The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. 6p.

¹²⁶ Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and Recommendations. 3p.

4. Դոկտորական աստիճանի թեկնածուները վաղ շրջանի հետազոտողներ են: Նրանք պետք է ճանաչվեն որպես համարժեք պրոֆեսիոնալներ, որոնք առանցքային ներդրում ունեն գիտելիքի ձևավորման գործընթացում:
5. Գիտական ղեկավարության և ինստիտուցիոնալ ատեստավորման կրիտիկական դերը: Հարաբերությունները պետք է կարգավորվեն դոկտորական թեկնածուի, հաստատության և գիտական ղեկավարի պարտականությունների հստակ և թափանցիկ բախշման պայմանագրային շրջանակներում:
6. Նպատակաուղղում *կրիտիկական զանգվածի* ձեռքբերմանը՝ ԵԲԿՏ իննովացիոն փորձի փոխանակման միջոցով:
7. Ուսուցման պատշաճ տևողություն՝ 3-4 տարի:
8. Իննովացիոն կրթական կառուցվածքների (տեխնոլոգիաների) խրախուսում՝ միջդիսցիպլինար ուսուցման և փոխանցելի ձիրքերի զարգացման մարտահրավերներին համահունչ:
9. Աճող շարժունություն՝ աշխարհագրական, միջդիսցիպլինար, միջճյուղային և միջազգային համատեքստերում և համագործակցության ինտեգրալ հենք:
10. Կայուն և պատշաճ ֆինանսավորման ապահովում:

❖ Այս սկզբունքների ձևակերպման համար, իրենց հերթին, հիմք են հանդիսացել Եվրոպական Համալսարանների Ասոցիացիայի Մաստրիխտի¹²⁷ խորհրդակցության եզրակացությունները, որոնք ձևակերպվել են Բեռլինի կոմյունիկեից բխող հետևյալ հիմնահարցերի քննարկման ընթացքում.

- Ինչ՞ տիպի հետազոտող է մեզ պետք այսօր:
- Ինչպե՞ս պետք է արձագանքեն համալսարանները փոփոխվող աշխատաշուկայի նոր պահանջմունքներին:

¹²⁷ EUA Conference “Research Training as a Key to a Europe of Knowledge”. Maastricht, 28-30 October, 2004. Summary of conclusions and recommendations of the Plenary sessions and Discussion groups. 2p.

- Ինչ՞ համալսարանական ռեֆորմներ են հարկավոր, որպեսզի զարգացվեն նոր մոտեցումներ (քաղաքականություն), նոր կազմակերպական կառուցվածք և կառավարում հետազոտական կրթության համար:
- Որ՞ն է արտադրության և համալսարան/արտադրության համագործակցության դերը հետազոտական կրթության համար:
- Ինչպե՞ս մղել երիտասարդներին դեպի գիտություն:
- Ինչպե՞ս ապահովել կարիերայի կայուն զարգացում բոլոր հետազոտողների համար:

Մաստրիխտի խորհրդաժողովի հիմնական եզրակացությունները.

1. Հետազոտական կրթությունը պետք է ձևավորի հետազոտողների նոր սերունդ, որը ոչ միայն կարող լինի մասնագիտական կոնկրետ ասպարեզում, այլև ունենա շատ ավելի լայն փոխանցելի աշխատանքային ծիրքեր:
2. Հետազոտական/դոկտորական ուսուցման կարիքները պետք է ինտեգրվեն համալսարանի ինստիտուցիոնալ քաղաքականության և ռազմավարության մեջ: Դոկտորական աստիճանը պետք է շնորհի համալսարանը, ինչը կբարձրացնի աստիճանի սոցիալական արժեքը:
3. Դոկտորական ծրագրերը պետք է վերափոխվեն: Ավելի ստրուկտուրացված և կազմակերպված ծրագրերի կարիք կա, որոնք կառաջարկեն ծիրքերի լայն տեսականի կարիերային լայն տիրույթի համար:
4. Դոկտորական ծրագրերի բազմազանությունը ուժեղ կողմ է, որը պետք է պահպանվի, բայց միայն որակի գնահատման հիմքի վրա:
5. Ի լրումն դոկտորական ծրագրի՝ հետազոտական կրթության այլ ձևեր էլ են անհրաժեշտ՝ հարատև կրթություն և այլն:
6. Համալսարան/արտադրություն համագործակցությունը պետք է ամրանա և կառուցվի փոխադարձ վստահության հիման վրա, գիտակցելով յուրաքանչյուր կողմի եզակի դերն ու առաքելությունը:
7. Հետազոտական/դոկտորական ուսուցումը միջազգայնացման կարիք ունի: Ավելի լայն շարժունություն, ավելի շատ համատեղ ծրագրեր և համագործակցության ցանցային կառույցներ, ահա հիմնական ուղին դեպի ամենա-

մրցունակ գիտահենք տարածք դառնալու հավակնոտ Լիսաբոնյան նպատակները¹²⁸:

8. Համալսարանները պետք է կառուցեն հետազոտական կարիերայի զարգացման հստակ ռազմավարություն և մեխանիզմներ, որոնք կապահովեն հետազոտողների իրավահավասարությունն անկախ նրանց կարգավիճակից, հետազոտական աշխատուժի հավաքագրման թափանցիկությունը և մասնագիտական առաջընթացի հնարավորությունները:

❖ Ջալցբուրգի սկզբունքները ուժեղ աջակցություն են ստացել նաև Եվրոպական Համալսարանների Ասոցիացիայի Գլազգոյի համաժողովում (31.02÷02.03, 2005, Գլազգո): Գլազգոյի Դեկլարացիայում¹²⁹, մասնավորապես, նշվում է՝ *“... ապահովելով, որ դոկտորական ծրագրերի կենտրոնական տարրը մնա գիտելիքի առաջընթացը հետազոտությունների միջոցով, դոկտորական ծրագրերի կառուցվածքը պետք է հետազոտական կարողությունների և փոխանցելի ծիրքերի զարգացման միջոցով բավարարի աշխատուժի շուկայի ավելի լայն կարիքները, քան ակադեմիական ասպարեզում: Միաժամանակ ընդունվել է, որ դոկտորական ծրագրերը համալսարանների հետազոտական առաքելության պարտադիր բաղադրիչն են, ինչը պարտավորեցնում է համալսարաններին ուժեղացնել իրենց դոկտորական ծրագրերը և դրանց որակի ապահովումը, ինչպես նաև շաղկապել իրենց հետազոտական ռազմավարությունը վաղ դոկտորական շրջանի հետազոտողների կարիերայի զարգացման հնարավորությունների հետ:*

Գլազգոյի համաժողովը մեծ դեր է հատկացրել նաև Ասոցիացիայի կարևոր նախաձեռնությանը՝ EUA-ի դոկտորական ծրագրերի նախագծին (2004-2005)¹³⁰, որի արդյունքներն ամփոփվել են Գլազգոյի համաժողովից անմիջապես առաջ: Մասնավորապես, ընդգծվել է դոկտորական ծրագրերի Եվրոպական/միջազգային չափայնության զարգացման կարևորությունը՝ հիմնականում ընդլայնվող շարժունության, միջազգային հետազոտական թիմերի և ցանցերի ձևավորման միջոցով:

¹²⁸ http://www.etuc.org/a/652?var_recherche=+%22Lisbon+Strategy%22

¹²⁹ Glasgo Declaration, EUA Glasgo Convention, 31 March - 2 April, 2005.

¹³⁰ Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Report on the EUA Doctoral Programmes Project, 2004÷2005, EUA Publications, 2005.

- ❖ Բերգենի նախարարական գագաթաժողովը լիազորեց Եվրոպական Համալսարանների Ասոցիացիային՝ ելնելով Զալցբուրգի սկզբունքներից, ձևակերպել ընդհանուր սկզբունքներ ԵԲԿՏ-ում դոկտորական մակարդակի որակավորումների համար: Ենթադրվում է օգտագործել նաև Եվրոպական համալսարանների լավագույն փորձն այս ասպարեզում, որը զարգացվել է վերոհիշյալ նախագծի շրջանակներում: Առաջընթացը նշված սկզբունքների զարգացման ուղղությամբ ներկայացվել է Ասոցիացիայի՝ Բերգենին հաջորդած սեմինարներում¹³¹ և ամփոփվել Բոլոնիայի գործընթացին նվիրված Նիցցայի եզրափակիչ սեմինարում¹³², որի խնդիրն էր վերջնական եզրակացություններ/երաշխավորություններ ներկայացնել դոկտորական ծրագրերի կառուցման ընդհանուր սկզբունքների վերաբերյալ:
- ❖ Ավարտելով Բոլոնիայի քննարկվող գործողության ուղղության գծով Բեռլինի գագաթաժողովին հաջորդած հիմնական իրադարձությունների և փաստաթղթերի թվարկումը, նշենք նաև Եվրահանձնաժողովի կողմից 2005-ին ընդունված Եվրոպական Խարտիան հետազոտողներ համար¹³³ և հետազոտողների հավաքագրման ընթացակարգի կոդեքսը¹³⁴, որոնք կոչված են աջակցել հետազոտական կարիերաների զարգացմանը Եվրոպայում:

11.2. Առկա իրավիճակը ԵԲԿՏ-ում, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները

ա) Հետազոտական կրթությունը դոկտորական մակարդակի վրա, հիմնական միտումներ

- ❖ Չնայած Բեռլինի կոմյունիկեի խթանող նշանակությանը և Բերգենի կոմյունիկեի առաջադրած խնդիրներին, դոկտորական ծրագրերի հետ կապված իրավիճակը

¹³¹ Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and Recommendations. 3p.

¹³² “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”. Bologna Seminar on Doctoral Programmes (Nice, 7-9 December 2006). Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué. 5p.

¹³³ European Presidency Conference “A researchers' labour market: Europe a pole of attraction? The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for their Recruitment as a driving force for enhancing career prospects”, 1-2 June, 2006. Main outcomes of the conference, 6p.

¹³⁴ The European Charter for Researchers / The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European Commission. Directorate-General for Research. Human resources and mobility (Marie Curie Actions) EUR 21620. 2005, 36p.

ԵԲԿՏ-ում բնութագրվում է մեծ անհամասեռությամբ: Ըստ “*Trends V*” Ձեկույցի,¹³⁵ որոշ երկրներում դոկտորական ծրագրերը դեռևս իրականացնում են բացառապես ավանդական դոկտորանտ (ասպիրանտ)/գիտական ղեկավար սխեմայով և չունեն էական կրթական բաղկացուցիչ (Բոսնիա-Հերցեգովինա, Կիպրոս, Վրաստան, Մալթա, Մոնտենեգրո), թեև համալսարանների մեծամասնությունն արդեն պլանավորում է ռեֆորմներ դոկտորական մակարդակի վրա: Միայն որոշ երկրներում է հետազոտական բաղադրիչը դոկտորական ծրագրերում ուղեկցվում կրթական տարրերով, և գոյություն ունեն ստրուկտուրացված կրթական ծրագրեր (Խորվաթիա, Էստոնիա, Լիտվա, Իսպանիա) և/կամ ինստիտուցիոնալ կառավարման կառույցներ (Չեխիա, Ֆինլանդիա, Հունգարիա, Լիտվա, Լատվիա, Լեհաստան): Շատ երկրներում սկսել են ձևավորվել դոկտորական (ասպիրանտական) դպրոցներ՝ դոկտորական ծրագրերի համաբուհական կոորդինացման և ընդհանուր կրթական մոդուլների ձևավորման համար (Ավստրիա, Բելգիա, Ֆրանսիա, Գերմանիա, Իտալիա և այլն): Ուսումնասիրված բուհերի 49%-ն ունի դասավանդվող դասընթացներ երրորդ աստիճանում, 22%-ը գործում է դեռևս անհատականացված ուսուցման սխեմայով:

- ❖ Դոկտորական մակարդակում ռեֆորմի կարևորագույն խնդիրներից է կրթական մոդուլների տեսականու և ուղղվածության հիմնավորված որոշումն, այնպես, որ դրանք հասցեագրվեն դոկտորական աստիճանի թեկնածուների գիտական և մասնագիտական կարիքներին, նպաստեն նրանց ծառայունակության բարձրացմանը: Որոշ դեպքերում այս խնդիրը փորձում են լուծել ոչ թե ստրուկտուրացված կրթական ծրագրի, այլ կարճաժամկետ ամառային դասընթացների միջոցով, չշեղելով ուշադրությունը ատենախոսական հետազոտություններից, կամ հղում են ձիրքերի ձևավորման խնդիրը նախորդող մագիստրոսի ծրագրին:
- ❖ Այնուամենայնիվ, դոկտորական մակարդակում Բոլոնիայի ռեֆորմների հիմնական թիրախը շարունակում է մնալ հետազոտական եվրոպական շուկայի կողմից պահանջարկված փոխանցելի ձիրքերի ձևավորումը, այդ թվում՝ հարատև ուսումնառության, վերլուծության, խնդիրներ ձևակերպելու և լուծելու, գրավոր և բանավոր հաղորդակցության, նախագծերի մշակման և կառավարման, թիմային

¹³⁵ Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. page 68.

աշխատանքի: Կարևորվում են նաև պատենտային գործի իմացությունը, ստեղծագործական գրագրության, ակադեմիական ձեռներեցության ծիրքերը:

բ) Բուհի դերը դոկտորական աստիճանի վերակառուցման գործընթացում

❖ Բարձրակարգ դոկտորական ծրագրերի ներմուծման պատասխանատվությունը ենթադրում է համապատասխան կազմակերպական կառուցվածքների ստեղծումը: Նորաստեղծ կառուցվածքները ԵԲԿՏ-ում հիմնականում հետևում են 2 մոդելների:

- Կառուցվածքներ (դպրոցներ, բաժանմունքներ), որոնք ներառում են մագիստրոսի և դոկտորական աստիճանների բոլոր թեկնածուներին, ապահովելով ծրագրերի կազմակերպման անհրաժեշտ վարչական, ուսումնական և զարգացման գործառնությունները:
- Կառուցվածքներ, որոնք ներառում են միայն դոկտորական աստիճանի հավակնորդներին: Դրանք կարող են լինել նաև միջբուհական և միջդիսցիպլինար ընդգրկումով, իսկ հաճախ նաև թեմատիկ բնույթ ունեն, միավորելով հետազոտական որոշակի ասպարեզում մասնագիտացող դոկտորական թեկնածուներին:

Նման կառուցվածքներ այսօր ունեն ուսումնասիրված եվրոպական բուհերի 29%-ը¹³⁶:

❖ Բուհի պատասխանատվության մյուս ասպեկտը վերաբերում է ապագա դոկտորների համար հետազոտական կարիերայի հնարավորությունների ստեղծմանը: Այստեղ կարևորվում են՝

- կապերի և հետազոտական համագործակցության հաստատումը պոտենցիալ գործատուների հետ՝ համալսարանի ներսում և դրսում,
- հետազոտությունների գրավիչ պայմանների ստեղծումը Հետազոտողների եվրոպական խարտիայի համաձայն,

¹³⁶ Նույնը

- ֆոնդերի տրամադրումը արդյունավետ դոկտորական ծրագրերի ստեղծման համար:

- ❖ Միջազգայնացումն ու միջազգային շարժունությունը հանդիսանում են դոկտորական ծրագրերի զարգացման առաջնային ուղղություններ, ինչը ամրագրված է նաև Զալցբուրգի սկզբունքներում: Խրախուսվում է համատեղ միջբուհական դոկտորական ծրագրերի և համատեղ աստիճանաշնորհման, միջճյուղային, միջբուհական համագործակցության զարգացումը՝ որպես երիտասարդ հետազոտողների կարիերայի զարգացման կարևոր լծակներ:
- ❖ Դոկտորական ծրագրերի որակի բարելավման կարևորության լծակ է ինստիտուցիոնալ վերահսկողության, մոնիթորինգի և գնահատման փոխկապակցված կիրառումը, ինչը ենթադրվում է նաև Զալցբուրգի սկզբունքներով: Համալսարանները պետք է ստեղծեն անհրաժեշտ պայմանագրային հենք՝ ծրագրի բոլոր շահեկիցների միջև պարտականությունների և պատասխանատվության ռացիոնալ բախշման համար: Մեծ կարևորություն է ստանում ատենախոսության օբյեկտիվ գնահատումն ու պաշտպանությունը՝ որպես ծրագրի հետազոտական բաղկացուցչի որակի գնահատման հիմնական միջոց:

գ) Ընդհանուր եզրակացություններ և երաշխավորություններ

- ❖ Նորագույն զարգացումները Բոլոնիայի գործողությունների այս ուղղության առնչությամբ ընդգծում են դոկտորական աստիճանի եզակի դերը ԵԲԿՏ և ԵՀՏ փոխշաղկապման ընթացող գործընթացում: Այն առանձնահատուկ ուսուցում է ապահովում հետազոտությունների համար՝ հենց գիտելիքի առաջընթացին ուղղված հետազոտությունների միջոցով: Նշենք մի քանի հիմնական միտումներ և իրավիճակից բխող եզրակացություններ, որոնք ձևակերպվել են եվրոպական նախարարների Լոնդոնյան նոր հանդիպման նախաշեմին:¹³⁷

1. Թեև երրորդ աստիճանը համեմատաբար վերջերս է միացել Բոլոնիայի գործընթացին, փոփոխությունների տեմպերն այս աստիճանում հատկապես

¹³⁷ “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”. Bologna Seminar on Doctoral Programmes (Nice, 7-9 December 2006). Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué. 5p.

բարձր են: Բուհերը պետք է պատասխանատվություն ստանձնեն այս կրիտիկական նշանակության աստիճանի զարգացման համար, որով կնպաստեն եվրոպայի հետազոտական-իննովացիոն կարողության մեծացմանը, հետևաբար նաև Լիսաբոնյան ստրատեգիայի իրագործմանը:

2. Թեև դոկտորական աստիճանը եզակի է իր էությամբ, սակայն այն չի կարող դիտարկվել Բոլոնիայի առաջին 2 աստիճաններից մեկուսացված: Այն պետք է ընկալվի Բոլոնիայի 3 աստիճանների ամբողջության մեջ, քանի որ կրթության հետազոտական բաղադրիչը և փոխանցելի ձիրքերի ձևավորումը համարժեքորեն ընդգրկվում և զարգանում են բոլոր 3 փոխկապակցված աստիճաններում:
3. Դոկտորական ծրագրի իննովացիոն բնույթի նոր տարատեսակներ են երևան եկել, արձագանքելով աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջմունքներին: Ապագա դոկտորների ծառայունակությունը համալսարանների ներսում և դրսում կատալիտիկ դեր են ունեցել, այսպես կոչված, մասնագիտական, արտադրական “դոկտորատների” (դոկտորական ծրագրերի), եվրոպական “դոկտորատների”, դոկտորական համատեղ միջբուհական ծրագրերի զարգացման համար:
4. Դոկտորական ծրագրերը եվրոպական բարձրագույն կրթության առանցքային բաղադրիչն են գլոբալ համատեքստում: Այսպիսով, դոկտորական մակարդակում միջազգայնացման, շարժունության, ինչպես նաև համատեղ աստիճանների հիմնման հարցերը կենտրոնական նշանակություն են ստացել ստրատեգիական զարգացման համալսարանական գործընթացներում:
5. Ավելի մեծ ուշադրության պետք է արժանանա երրորդ աստիճանի սոցիալական չափայնությունը: Երրորդ աստիճանը պետք է ընձեռի թափանցիկ մուտք և հավասար հնարավորություններ բոլորի համար:
6. Դոկտորական ծրագրերը կրիտիկական նշանակություն ունեն հասարակության մեջ իննովացիոն մտածելակերպի և ստեղծագործ ունակության խթանման համար:

7. Ավելի և ավելի պարզորոշ և հրատապ է դառնում երրորդ աստիճանում ավելի մեծ և նպատակային ֆինանսական ներդրման կարիքը, ինչը ռեֆորմի հաջողության նախապայմանն է:

11.3. Իրավիճակը Հայաստանում. հիմնական արդյունքներ և առաջընթացի ցուցանիշներ

- ❖ Հետբուհական կրթությունը (ասպիրանտուրան), որը եվրոպական դոկտորական ծրագրերի համարժեքն է, Հայաստանում զարգացել է խորհրդային ընդհանուր մոդելին համապատասխան: Այս մոդելի հիմնական առանձնահատկություններն էին ասպիրանտուրայի ընդունելության և շրջանավարտների ըստ աշխատատեղերի բախշման կենտրոնացված համակարգերը, ծրագրի հետազոտական բաղկացուցչի (ատենախոսության) ընդգծված գերակայությունը կրթական բաղկացուցչի նկատմամբ, որը սահմանափակվում էր միայն թեկնածուական մինիմումի 3 համընդհանուր առարկաներով, ինչպես նաև՝ գիտական աստիճանի շնորհման բարդացված ընթացակարգը: Մոդելի առանցքը *“ասպիրանտ - գիտական ղեկավար”* զույգն է, որի համագործակցության արդյունավետությունից էլ մեծապես կախված էր մոդելի հաջողությունը: Կողմնորոշված լինելով հիմնականում դեպի գիտական նոր արդյունքի ստեղծումը, ավանդական ասպիրանտուրան չէր կարող համարժեք արձագանքել հետազոտական աշխատուժի ձևավորվող շուկայի նոր պահանջմունքներին՝ շրջանավարտների անհրաժեշտ աշխատանքային ծիրքերի և կարողությունների վերաբերյալ:
- ❖ Ասպիրանտուրայում ստրուկտուրացված կրթական ծրագրի ներմուծման առաջին փորձը Հայաստանում կատարվել է Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարանում: Այստեղ 1992թ.-ից ՀՀ կառավարության կողմից հաստատված գլխավոր պլանի և օրինադրության համաձայն գործում է հետազոտողի երկամյա կրթական ծրագիր, որն ինտեգրված է ասպիրանտուրայի եռամյա ծրագրում և ավարտվում է հետազոտողի որակավորման շնորհմամբ: Այստեղ որպես հիմք էր ընդունվել ամերիկյան և որոշ եվրոպական (Իսպանիա, Շվեդիա) համալսարաններում իրականացվող դոկտորական ուսուցման *“երկշերտ”* (երկփուլ) կառուցվածքը, որտեղ առաջին երկամյա շերտը կազմված է պարտադիր և էլեկտիվ

դասընթացներից և ավարտվում է միջանկյալ որակավորման կամ սերտիֆիկատի շնորհմամբ, իսկ երկրորդ վերադրված շերտը, որի բովանդակությունը զուտ հետազոտական է, անցնում է ողջ դոկտորական ծրագրով և ավարտվում ատենախոսության ձևակերպումով և պաշտպանությամբ: ՀՊՃՀ ասպիրանտուրայի առկա “երկշերտ” մոդելը ենթադրում է ատեստավորման և աստիճանաշնորհման 2 տարանջատված գործընթացներ՝ հետազոտողի ակադեմիական որակավորման շնորհում համանուն գիտակրթական ծրագրի ատեստավորման արդյունքում և թեկնածուի գիտական աստիճանի շնորհում ատենախոսության պաշտպանության հիման վրա՝ գիտական կադրերի ատեստավորման պահանջներին համապատասխան:

- ❖ Հետազոտողի որակավորումը և ծրագրի եռամյա տևողությունը ամրագրվել են ՀՀ կրթության մասին օրենքում (1999) և ԲՀՄԿ օրենքում (2002): Այնուամենայնիվ, ծրագիրը Հայաստանի այլ բուհերում դեռևս չի ներմուծվել, ինչը բացատրվում է միասնական հայեցակարգի և նորմատիվային բազայի բացակայությամբ: Ինչպես արդեն նշվեց, 2004-ից հետազոտողի ծրագիրը ՀՊՃՀ-ում վերակազմակերպվել է կրեդիտային հենքի վրա և ստացել մոդուլային կառուցվածք: Ծրագիրը բաղկացած է 2 փոխկապակցված կառուցամասերից՝ կրթական և հետազոտական, համարժեք է 120 ECTS միավորների, որոնք հավասարապես բախշվում են 2 կառուցամասերի միջև (հնարավոր են նաև այլ համամասնություններ):

11.4. Գործընթացը խոչընդոտող գործոններ, առկա հիմնախնդիրներ և կարիքներ

- ❖ Օրենսդրորեն չի սահմանվել համապատասխանություն եվրոպական դոկտորի որակավորման և դրա Հայաստանյան ենթադրյալ համարժեքի՝ թեկնածուի գիտական աստիճանի միջև: Ավելին, ակադեմիական որակավորումների և գիտական աստիճանների շնորհման պահանջներն ու ընթացակարգերը կարգավորվում են 2 տարբեր և վատ կապակցված օրենքներով (ԲՀՄԿ մասին և գիտական և գիտատեխնիկական գործունեության մասին), ընդ որում, գիտական աստիճանաշնորհման գործընթացներում անորոշ է բուհի (գիտական կազմակերպության) դերն ու պատասխանատվությունը:

- ❖ Կրթական ծրագրերի և գիտական կադրերի (ատենախոսությունների) ատեստավորման գործընթացների տարանջատվածության պայմաններում պարզ չէ կապը բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի (ասպիրանտուրա) որակավորումների 2 մակարդակների՝ հետազոտողի և թեկնածուի միջև և դրանց տեղը որակավորումների ծրագրվող ազգային հենքում, քանի որ էտալոնային եվրոպական հենքը երրորդ աստիճանում չի նախատեսում նման երկմակարդակ կառուցվածք: ԲՀՄԿ մասին օրենքը չի սահմանում, որ հետազոտողի որակավորման առկայությունն անհրաժեշտ պայման է գիտությունների թեկնածուի աստիճանի համար, ինչը հնարավորություն է ընձեռում հավակնել գիտությունների թեկնածուի աստիճանի, շրջանցելով բարձրագույն կրթության երրորդ կրթական աստիճանի՝ հետազոտողի ծրագիրը: Ցավոք, այս հարցերում որոշակիություն և համահամաձայնություն չկա նաև ԵԲԿՏ մակարդակում, քանի որ դեռևս չեն ձևակերպվել ընդհանուր սկզբունքներ դոկտորական ծրագրերի կառուցման և համապատասխան որակավորումների համար:
- ❖ Չեն դադարել և ընդհանուր եզրակացության չեն հանգեցրել նաև բանավեճերը գիտական որակավորումների երկաստիճան համակարգից միաստիճան համակարգին անցնելու վերաբերյալ: Միաստիճան համակարգի են արդեն անցել նախկին խորհրդային որոշ հանրապետություններ (Մերձբալթյան հանրապետություններ, Վրաստան): Առաջին գիտական աստիճանի՝ եվրոպական դոկտորի որակավորմանը համապատասխանեցման դեպքում, չենք կարծում, որ Հայաստանում գիտական երկրորդ աստիճանի պահպանումը, թեկուզ պատվավոր տիտղոսի կարգավիճակով, կարող է խնդիրներ հարուցել Բոլոնիայի գործընթացի վերաբերյալ:
- ❖ Սահմանված չեն հետբուհական կրթության ծրագրերի (Բոլոնիայի տերմիններով՝ բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի) լիցենզավորման և հավատարմագրման կարգերը: Քանի որ հավատարմագրման գործող կարգը չի նախատեսում բուհերի հավատարմագրում ըստ կրթական ծրագրերի, ապա ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում ստացած որոշ ոչ պետական բուհեր նույնպես իրականացնում են հետբուհական կրթության ծրագրեր, հավակնելով նաև աստիճանաշնորհող մասնագիտական խորհուրդների կազմակերպմանը: Գոյություն չունեն նաև հետբուհական կրթության որակի գնահատման

չափանիշներ և մասնագիտական պետական չափորոշիչներ: Կարծում ենք, որ այս խնդիրները պետք է իրենց լուծումները գտնեն ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենքի և որակի ապահովման ազգային համակարգի ձևավորման ընթացքում:

❖ Բարձրագույն կրթության նորաստեղծ եռաստիճան համակարգի և հատկապես նրա երրորդ աստիճանի ներդաշնակ զարգացման տեսանկյունից էական խոչընդոտող գործոն է ասպիրանտուրայի ցածր մատչելիությունը և խիստ սահմանափակ ընդգրկելիությունը, ինչը պահանջում է վերանայել ասպիրանտուրայի ընդունելության պլանավորման և կազմակերպման գործող սկզբունքները: Սահմանված պլանային չափաքանակների պայմաններում ասպիրանտուրա ընդունվելու հնարավորություն ունի պետական բուհերի շրջանավարտների (մագիստրոսի և դիպլոմավորված մասնագետի ծրագրերով) 5%-ից էլ պակասը: Եռաստիճան համակարգի անցնելու կապակցությամբ անհրաժեշտ է սահմանել ռացիոնալ համամասնություններ մագիստրատուրայի և ասպիրանտուրայի ընդունելության պլանների միջև ըստ բուհերի և մասնագիտությունների, միաժամանակ վերացնելով սահմանափակումները վճարովի ընդունելության չափաքանակների վրա: Որոշակի փոփոխությունների և վերանայման կարիք ունի նաև ասպիրանտուրայի ընդունելության առկա կարգը, որը պետք է հաշվի առնի նախորդող մագիստրոսի աստիճանի ատեստավորման արդյունքները (գնահատականները), ինչը հատկապես կարևորվում է երրորդ աստիճանում հետազոտողի ստրուկտուրացված ծրագրի ներմուծման կապակցությամբ:

❖ Անհրաժեշտ է համապատասխանեցնել նաև մագիստրոսի և հետազոտողի ծրագրերի ուսումնական մասնագիտությունների անվանացանկերը: Հարկ է նշել, որ մագիստրոսի մասնագիտությունների անվանացանկը հաստատվել է միայն վերջերս՝ այն էլ բակալավրի մասնագիտությունների անվանացանկի պատճենումով, որի հետ դժվար է համաձայնել, իսկ հետազոտողի մասնագիտությունների միասնական անվանացանկ դեռևս չի մշակվել (ՀՊՃՀ-ն առաջնորդվում է սեփական անվանացանկով): Այստեղից բխում է նաև ՀՀ գիտական մասնագիտությունների գործող անվանացանկի վերանայման և հետազոտական աշխատուժի շուկայի առկա կարիքներին և մագիստրատուրայից ասպիրանտուրա անցման պահանջներին համապատասխանեցման խնդիրը:

- ❖ Մտահոգիչ փաստ է ասպիրանտուրայի շրջանավարտների ցածր ծառայունակությունը՝ հատկապես գիտամանկավարժական գործունեության ասպարեզից դուրս, իսկ շատ դեպքերում նաև անհասցեատեր շրջանավարտությունը: Հայաստանում դեռ չի ձևավորվել հետազոտական աշխատուժի տեսանելի շուկա: Ասպիրանտուրան մեզ մոտ չի օգտագործվում որպես ուսուցում հետագա հետազոտական կարիերային նախապատրաստվելու համար և, որպես կանոն, կապված չէ ապագա աշխատատեղերի առանձնահատկությունների և կարիքների հետ: Հայաստանում դեռ չի ներմուծվել Եվրոպայում մեծ տարածում գտած մասնագիտական դոկտորատի արդյունավետ փորձը, որը ատենախոսական հետազոտությունները կապում է ապագա հետազոտական մասնագիտացման հետ, նպատակաուղղված է այս կամ այն մասնագիտական ասպարեզում իննովացիոն հետազոտությունների ներդրմանը և կառուցված է “համալսարան-արդյունաբերություն” հետազոտական համագործակցության վրա:
- ❖ Որպեսզի ասպիրանտուրայի շրջանավարտները ծառայունակ և մրցունակ լինեն գիտամանկավարժական և հետազոտական աշխատատեղերի լայն տիրույթում, նրանք պետք է ձեռք բերեն ինչպես հետազոտական-վերլուծական, այնպես էլ ընդհանուր մասնագիտական մի շարք ծիրքեր և կարողություններ: Այս մոտեցումը պահանջում է ներմուծել ասպիրանտուրայում որոշակի կրթական ծրագիր, որը պետք է պարունակի հետազոտական և ընդհանուր փոխանցելի ծիրքերի և կարողությունների ձևավորմանն ուղղված կրթական մոդուլների լայն սպեկտր: Այս մոդուլները կմշակվեն, ելնելով երրորդ աստիճանի որակավորման ընդհանուր և մասնագիտական բնութագրիչներից:
- ❖ Համաձայն Ջալցբուրգի սկզբունքների՝ հետազոտողի ձևավորման համար հատկապես կարևորվում է նրա նպատակասլաց շարժունությունը, ինչպես աշխարհագրական/միջազգային, այնպես էլ միջդիսցիպլինար և միջճյուղային մակարդակներով, որը հետազոտական ավելի լայն փորձի և լրացուցիչ գիտական և ընդհանուր աշխատանքային ծիրքերի ձեռքբերման անփոխարինելի գործիք է: Անհրաժեշտ է ստեղծել նախադրյալներ Հայաստանի ասպիրանտների միջազգային և հատկապես ԵԲԿՏ տարածքում շարժունության խթանման համար, օգտագործելով համատեղ միջբուհական դոկտորական ծրագրերի և Եվրոպական դոկտորատի հնարավորությունները:

- ❖ Եվրոպական չափանիշներին համաձայն բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի վերակառուցումը և անհրաժեշտ որակի ապահովումը հնարավոր չէ իրականացնել առանց լրացուցիչ նպատակային ֆինանսական ներդրումների, որոնք պետք է հիմնականում ուղղվեն ասպիրանտուրայի գիտակրթական ինֆրակառուցվածքի բարելավմանը, միջազգային շարժունության աջակցությանը, երիտասարդ հետազոտողների նյութական խրախուսմանը:

11.5. Երաշխավորություններ՝ գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և օրենսդրական աջակցության վերաբերյալ

ա) Ասպիրանտուրայի վերակառուցումը ստրուկտուրացված գիտակրթական ծրագրի

Այստեղ կարևորվում են հետևյալ հիմնահարցերը.

- ❖ *Ծրագրի կառուցվածքը:* Քննարկման առարկա պետք է լինեն ծրագրի բազային հետազոտական կառուցամասի (ատենախոսական հետազոտության) և ներմուծվող կրթական կառուցամասի փոխկապակցվածությունը, համամասնությունը դրանց ծավալների միջև, ատեստավորման սկզբունքները: Ինչպես ասվեց, ՀՊՃՀ-ում այսօր կիրառվող մոդելը նախատեսում է ծրագրի «երկշերտ» կառուցվածք և 2 առանձնացված ելք՝ կրթական ծրագրի ատեստավորում/հետազոտողի որակավորման շնորհում և ատենախոսության պաշտպանության/գիտական աստիճանի շնորհում, ընդ որում, առաջինը անհրաժեշտ պայման է երկրորդի իրականացման համար: Ակնհայտ է ծրագրի 2 կառուցամասերի ինտեգրացման անհրաժեշտությունը՝ որակավորման միասնական բնութագրիչների հիման վրա: Ատենախոսության պաշտպանությունը պետք է արժևորի նաև հետազոտական կրթության արդյունքը՝ ինքնուրույն և արդյունավետ հետազոտություններ կազմակերպելու ունակությունը, մյուս կողմից, հետազոտողի կրթական ծրագիրը ինքնին ուսուցում է հետազոտությունների և հատկապես ատենախոսական հետազոտությունների արդյունավետ կազմակերպման համար:

Առաջարկվում է ստեղծել բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի (հետբուհական կրթության) շրջանակային պետական չափորոշիչ և դրա հիման վրա ձևակերպել չափորոշիչ պահանջներ ծրագրի կառուցվածքի և բովանդակության վերաբերյալ՝ ըստ մասնագիտական ասպարեզների:

❖ *Ծրագրի կազմակերպումը:* Ընդունված են ծրագրի կազմակերպման 2 ինստիտուցիոնալ մոդելներ՝

1) Կառույցը (ֆակուլտետ, դպրոց, բաժանմունք) ընդգրկում է միաժամանակ մագիստրոսի և հետազոտողի ծրագրերը (մագիստրատուրան և ասպիրանտուրան), ապահովելով հետազոտական կրթության 2 աստիճանների փոխկապակցությունը և ռեսուրսների համատեղ օգտագործումը;

2) Կառույցն ընդգրկում է միայն հետազոտողի ծրագիրը:

Բուհերը պետք է ընտրեն համապատասխան կազմակերպական կառուցվածք, ելնելով իրենց առանձնահատկություններից և ինստիտուցիոնալ ռազմավարությունից: Հնարավոր են նաև միջբուհական կառույցներ, որոնք կմիավորեն Հայաստանյան, չի բացառվում նաև համագործակցող արտասահմանյան բուհերի հետազոտական ռեսուրսները որոշակի գիտական ասպարեզում կամ միջմասնագիտական տիրույթում, հնարավորություն ստեղծելով բարձրակարգ համատեղ ծրագրերի ստեղծման և հետազոտական համագործակցության համար:

❖ *Որակավորման շնորհում, երրորդ աստիճանի ծրագրային բազմազանեցում:* Հետազոտական կրթությունը և համապատասխան աստիճանաշնորհումը բուհի առաքելության կարևորագույն ասպեկտներից են: Ինչպես տեսանք, եվրոպական համալսարանները այսօր զարգացնում են երրորդ դոկտորական աստիճանի տարբեր ծրագրային մոդելներ՝ պրոֆեսիոնալ դոկտորատ, որը ձևված է որոշակի մասնագիտության կարիքների համար, “արտադրական” դոկտորատ, որը բուհ-արտադրության հետազոտական համագործակցության արդյունքն է, համատեղ դոկտորական ծրագրեր կամ Եվրոպական դոկտորատ, որոնք զարգացնում են միջբուհական համագործակցությունը ԵԲԿՏ տարածքում՝ Լիսաբոնյան նպատակների համահունչ:

Ծրագրային բազմազանեցումը համարելով երրորդ աստիճանի զարգացման առանցքային ուղղություն, անհրաժեշտ է ձևավորել միասնական մոտեցում այս աստիճանում որակավորումների ազգային հենքի վերաբերյալ: Խոսքը վերաբերում է այս աստիճանում շնորհվող որակավորման (հետազոտողի, գիտության թեկնածուի) տարբերացմանը՝ եվրոպական փորձի օգտագործումով: Մեր կարծի-

քով, այս դեպքում նպատակահարմար է հետևել համընդհանուր եվրոպական երաշխավորություններին, հաշվի առնելով նաև գլոբալ եվրոպական աշխատաշուկայում ՀՀ երրորդ աստիճանի շրջանավարտների ծառայունակության գործոնը:

- ❖ *Ծրագրի կրթական բովանդակության վերակառուցումը:* Փոխանցելի աշխատանքային ծիրքերի ձևավորումը բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում և շրջանավարտների ծառայունակության/մրցունակության բարձրացումը գլոբալ աշխատաշուկայի պահանջմունքներին համապատասխան պետք է հանդիսանան ՀՀ ասպիրանտուրայի ռեֆորմի և եվրոպայնացման առաջնային ուղղություններ:

Այստեղ հավասարապես կարևորվում են ինչպես անհրաժեշտ հետազոտական ծիրքերի ուսուցումը (հետազոտության մեթոդաբանություն և տեխնոլոգիաներ, հետազոտությունների կառավարում, վերլուծության և հիմնախնդիրների լուծման կարողություններ, գիտական գրագրություն, մտավոր սեփականության իրավունքի և գիտական էթիկայի իմացություն և այլն), այնպես էլ փոխանցելի անձնական/մասնագիտական ծիրքերի և կարողությունների ձևավորումը (հաղորդակցական կարողություններ, թիմային աշխատանք, ռեսուրսների կառավարում, առաջնորդելու կարողություն, ծառայունակության և կարիերայի կառավարում): Այստեղ հատկապես կարևորվում են “*ծիրքային*” կրթության պարտադիր և ընտրովի բաղադրիչների հարաբերակցությունը ծրագրում և դրանց բաղկացուցիչ դասընթացների ընտրությունը: Հատուկ ուշադրության առարկա պետք է հանդիսանա “*ծիրքային*” կրթության բովանդակության ռացիոնալ բաշխումը հետազոտողի և մագիստրոսի ծրագրերի միջև:

Այս հիմնահարցն ուղղակիորեն առնչվում է ԲԿ որակավորումների ազգային հենքի ձևավորմանը, որը հիմք պետք է ծառայի բուհերի կողմից երրորդ աստիճանի բուհական ծրագրերի ձևավորման համար: Անհրաժեշտ է, որ փոխանցելի աշխատանքային ծիրքերի զարգացման պահանջը դառնա որակի գնահատման ներբուհական համակարգերի պարտադիր բաղկացուցիչը:

- ❖ *Ծրագրի միջազգայնացում:* Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում ասպիրանտուրայի ռեֆորմի կարևորագույն բաղկացուցիչը ասպիրանտների շարժունության համակողմանի զարգացումն է՝ որպես հետազոտական կրթության ինտեգրալ բաղադրամաս և ծրագրի միջազգայնացման հիմնական լծակ: Միջազգային շարժունության զարգացման, հետևաբար նաև միջազգայնացման

հիմնական ուղղություններն են եվրոպական համալսարանների հետ համատեղ դոկտորական ծրագրերի զարգացումը և եվրոպական դոկտորական ծրագրերում հայ ասպիրանտների ընդլայնված մասնակցությունը, ինչը պետք է դառնա նաև ECTS համակարգի ներդրման առաջնային ասպարեզ:

բ) Ասպիրանտների թվաքանակի մեծացում, ասպիրանտուրայի պլանավորման և ընդունելության գործընթացների բարելավում՝ բարձրագույն կրթության, գիտության և իննովացիոն տնտեսության կադրային պահանջմունքներին համահունչ

- ❖ Երրորդ աստիճանի քանակական աճի պահանջը բխում է ԵՄ տնտեսական զարգացման Լիսաբոնյան ստրատեգիայի¹³⁸ պահանջներից, որոնք իրենց արտահայտությունն են գտել նաև Բերգենի Կոմյունիկեում. “... Մենք կարիք ունենք հասնելու դոկտորական թեկնածուների ընդհանուր թվաքանակի աճի, որոնք հետազոտական կարիերա կսկսեն ԵԲԿՏ շրջանակներում”: Լիսաբոնյան նպատակները համահունչ են նաև Հայաստանի տնտեսական զարգացման առկա ռազմավարությանը, որտեղ որպես գերակայություն է սահմանվել գիտահենք տնտեսության զարգացումը: Հրատապ կարիք է նաև բարձրագույն կրթության գիտամանկավարժական կազմի որակյալ համալրումն ու երիտասարդացումը:

Առաջարկվում է աստիճանաբար մեծացնել բյուջետային ներդրումները այս ասպարեզում և մինչև 2010թ. առնվազն կրկնապատկել անվճար հիմունքներով սովորող ասպիրանտների թվաքանակը՝ առաջնորդվելով բյուջետային հատկացումների ըստ տնտեսական և գիտատեխնոլոգիական զարգացման գերակայությունների տարբերակման սկզբունքով: Առաջարկությունը լիովին համապատասխանում է նաև դոկտորական ծրագրերի զարգացման արդեն վկայակոչված Զալցբուրգի սկզբունքներին (10-րդ սկզբունք):

- ❖ Վերանայման և բարելավման կարիք ունի նաև ասպիրանտուրայի ընդունելության պլանավորման առկա ձևը: Երրորդ աստիճանի ծրագրերի իրականացման իրավունքի հատկացումը և ըստ բուհերի և մասնագիտությունների ընդունելության տեղերի պլանավորումը պետք է իրականացվեն հետազոտողի և նախորդող մագիստրոսի ծրագրի որակի գնահատման արդյունքների հիման վրա, հաշվի

¹³⁸ http://www.etuc.org/a/652?var_recherche=+%22Lisbon+Strategy%22

առնելով որակի գնահատման ՈԱԵՑ չափանիշները: Միաժամանակ, անվճար ուսուցման ընդունելությունը պետք է օգտագործվի շնորհաշատ երիտասարդ հետազոտողներին գիտության և տեխնոլոգիաների, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության առաջնային ասպարեզներ ուղղելու նպատակով, ինչը ենթադրում է որոշակի պետական գերակայությունների սահմանում՝ անվճար ուսուցման ընդունելության պլանավորման համար:

Առաջարկվում է անհապաղ մշակել և հաստատել ասպիրանտուրայի լիցենզավորման և հավատարմագրման կարգ, հաշվի առնելով որակի գնահատման ՈԱԵՑ չափանիշները: Միաժամանակ, անհրաժեշտ է անցնել ասպիրանտուրայի՝ անվճար հիմունքներով ընդունելության պլանավորմանը նպատակային ուսուցման սկզբունքով, ուղենիշ ունենալով պետական բուհերի և գիտական կազմակերպությունների գիտամանկավարժական ներուժի առաջնահերթ համալրումն ու երիտասարդացումը:

- ❖ Անհրաժեշտ է ստեղծել նպաստավոր պայմաններ ասպիրանտուրայի՝ վճարովի հիմունքներով և ուսուցման հեռակա ձևով ընդունելության ընդլայնման համար, օգտագործելով ասպիրանտներին հետազոտական նախագծերում ներգրավման, ինչպես նաև կրթական վարկերի և դրամաշնորհների հնարավորությունները: Այս կապակցությամբ ուսումնասիրության և փոխանցման է արժանի “համալսարան-արդյունաբերություն” հետազոտական համագործակցության վրա կառուցված եվրոպական պրոֆեսիոնալ/արտադրական դոկտորատի արդի փորձը:

գ) Առաջարկություններ՝ օրենսդրության վերանայման և փոփոխությունների վերաբերյալ

Անցումը բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգին և հետբուհական կրթության վերակազմակերպումը որպես եռաստիճան համակարգի երրորդ աստիճան առաջադրում են որոշակի օրենսդրական խնդիրներ:

- ❖ Հետբուհական կրթության ՀՀ որակավորումների ԵԲԿՏ դոկտորի որակավորմանը համադրելիության ապահովումը: Կարելի է ներկայացնել հարցի կարգավորման 3 այլընտրանքային տարբերակ:

- 1) Հետազոտողի որակավորման աստիճանը և թեկնածուի գիտական աստիճանը փոխարինվում են դոկտորի միասնական ակադեմիական աստիճանով, որը շնորհվում է երրորդ աստիճանի կրթական ծրագրի ատեստավորման և ատենախոսության պաշտպանության արդյունքներով: Ռեֆորմի այս ուղին են ընտրել Մերձբալթյան հանրապետությունները, Վրաստանը և այլ երկրներ: Հնարավոր է նաև այս տարբերակի այլ տարատեսակը, երբ երրորդ աստիճանը ավարտվում է թեկնածուի աստիճանի շնորհմամբ, որը համարժեք է համարվում ԵԲԿՏ դոկտորի որակավորմանը: Այս դեպքում պահպանվում է գիտությունների դոկտորի գիտական աստիճանը, որը չի ընդգրկվում ՀՀ բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենքում:
- 2) ԲՀՄԿ օրենքով սահմանվում է թեկնածուի գիտական աստիճանի համարժեքությունը եվրոպական դոկտորի որակավորմանը՝ բարձրագույն կրթության որակավորումների ԵԲԿՏ հենքին համապատասխան: Երրորդ աստիճանի համար միաժամանակ պահպանվում են հետազոտողի որակավորումը և գիտությունների թեկնածուի աստիճանը և իրականացվում է ծրագրի ատեստավորման երկփուլ գործընթաց, ընդ որում, հետազոտողի որակավորման առկայությունը համարվում է անհրաժեշտ պայման թեկնածուի աստիճանի շնորհման համար: Գիտական 2 աստիճանների համակարգը մնում է անփոփոխ:
- 3) Երրորդ աստիճանի համար պահպանվում է միայն թեկնածուի աստիճանը՝ որպես որակավորումների ազգային հենքի վերին մակարդակ, իսկ հետազոտողի որակավորումը փոխարինվում է համապատասխան սերտիֆիկատով (հավաստագրով), պահպանելով ատեստավորման երկփուլ գործընթացը: Ղարծյալ պահպանվում են գիտական 2 աստիճանները:

Տարբերակներից յուրաքանչյուրի իրականացումը կպահանջի համապատասխան փոփոխություններ ՀՀ Կրթության, ԲՀՄԿ և Գիտության ու գիտատեխնիկական գործունեության մասին օրենքներում: Կարծում ենք, որ համապատասխան տարբերակի ընտրությունը պետք է կատարվի բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենքի նախագծի մշակման ընթացքում, երբ կձգգրտվեն բոլոր երեք աստիճանների որակավորումների կազմը, անվանումները, և կսահմանվի դրանց համապատասխանությունը ԵԲԿՏ համապատասխան որակավորումներին:

- ❖ *Երրորդ աստիճանի որակավորման պահանջների օրենսդրական ամրագրումը:*
Անրաժեշտ է ԲՀՄԿ մասին օրենքում ամրագրել բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանին համապատասխանող որակավորմանը (որակավորումներին) ներկայացվող հիմնական պահանջները՝
 - Ծրագրի տևողությունը և ծավալը ECTS միավորներով՝ 3 տարի, 240 ECTS միավոր;
 - Պարտադիր հետազոտական կառուցամաս, որն ատեստավորվում է ատենախոսության պաշտպանությամբ;
 - Պարտադիր կրթական կառուցամաս առնվազն 2 տարի տևողությամբ՝ համարժեք 120 ECTS միավորների;
 - Ելքային արդյունքների նկարագրություն, որակավորման բնութագրիչների առկայություն;
 - Ծրագրի/որակավորման բնույթը՝ ակադեմիական/մասնագիտական;
 - Ծրագրի ատեստավորման և աստիճանաշնորհման սկզբունքները:
- ❖ *Երրորդ աստիճանին բնորոշ տերմինների և հասկացությունների ճշգրտում և լրացում՝ օրենքի փոփոխություններին համապատասխան:* Մասնավորապես, վերանայման և ճշգրտման են ենթակա *հետբուհական կրթություն, հետազոտող, հետազոտողի ծրագիր, գիտությունների թեկնածու և դոկտոր* հասկացությունները և դրանց սահմանումները:

Ընդհանուր եզրակացություն

I. Բերգենից Լոնդոն. առաջընթացը դեպի ԵԲԿՏ

Փորձենք բնութագրել Բոլոնիայի գործընթացի առաջընթացը ամենաընդհանուր գծերով՝ Ջեկույցում ներկայացված վերլուծության և բոլորովին վերջերս հրապարակված Բոլոնիայի գործընթացի արդյունքների “գույքագրման/վերահաշվառման” զեկույցի¹³⁹ հիման վրա: Առանձին ուղղություններով ստացված արդյունքները ստորև խմբավորվում և գնահատվում են ըստ Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական կառուցամասերի:

1. Կառուցվածքային ռեֆորմ

1.1. Անցում եռաստիճան համակարգին

Գրանցվել է էական առաջընթաց բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի իրականացման ուղղությամբ, ինչպես ազգային, այնպես էլ ինստիտուցիոնալ մակարդակներում: Բոլոնիայի երկրների կեսում երկաստիճան համակարգում է սովորում ուսանողների ճնշող մեծամասնությունը, երկրների մեծ մասում (80%) չկան որևէ արգելքներ ուսանողների աստիճանից աստիճան անցման (ընդունելության) համար:

1.2. Որակավորումների ազգային հենքեր

Բոլոր երկրները (մեկ բացառությամբ) սկսել են մշակել որակավորումների ազգային հենքերը՝ համադրելի Բերգենում ընդունված եվրոպական որակավորում-

¹³⁹ Bologna Process, Stocktaking Report 2007: Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. 88 pages.

ների համընդգրկուն հենքին, իսկ 7 երկրներ լիովին ներդրել են դրանք իրենց կրթական համակարգերում:

1.3. Համատեղ ծրագրեր և աստիճաններ

Համարյա բոլոր երկրները նշում են, որ իրենց ազգային օրենսդրությունները արտոնում են կամ չեն խանգարում բուհերին՝ շնորհելու համատեղ աստիճաններ, թեև այդ ծրագրերի և դրանցում ընդգրկված ուսանողների թիվը չնչին է:

2. Բոլոնիայի շարժունության և փոխձանաչման գործիքները

2.1. ECTS-ին համադրելի կրեդիտային համակարգեր

Այսօր ECTS-ը համարյա ամենուրեք օգտագործվում է և՛ փոխանցման, և՛ կուտակման ռեժիմներով: Թեև շատ երկրներ են սկսել ECTS-ի գործնական կիրառումը, սակայն դեռևս հազվագյուտ դեպքերում է դրսևորվում կրեդիտների կապը կրթական ծրագրերի ելքային արդյունքների հետ: Մյուս կողմից, երկրների միայն 1/3-ն ունի և կիրառում է հստակ ընթացակարգեր նախորդող ուսումնառության արդյունքների (կրեդիտների) ձանաչման (փոխանցման) համար:

2.2. Դիպլոմի եվրոպական նմուշի հավելված

Առաջընթացը շատ արագընթաց է, երկրների կեսը ավարտել են Դիպլոմի հավելվածի համընդհանուր և լիարժեք իրականացումը: Որոշ երկրներում այն չի հանձնվում ավտոմատ ռեժիմով, այլ տրվում է ուսանողի խնդրանքով, իսկ երկրների 1/3-ում Հավելվածը առայժմ մատչելի է ուսանողներին՝ ոչ բոլոր բուհերում և կրթական ծրագրերում:

2.3. Շարժունություն

Թեև որոշ առաջընթաց գրանցվել է, բայց պահպանվել են շարժունությանն առնչվող հիմնական արգելքները՝ կապված որակավորումների և արտասահմանում ուսումնառության շրջանների ճանաչման, անբավարար ֆինանսական խթանների, դրամաշնորհների, կրթաթոշակների տեղափոխման հետ:

2.4. Փոխճանաչում

Բոլոնիայի անդամ երկրներից 38-ն արդեն ստորագրել են Լիսաբոնի փոխճանաչման կոնվենցիան, կա զգալի առաջընթաց նաև Կոնվենցիայի իրականացման ասպարեզում, բայց տարբեր երկրների և բուհերի մոտեցումները փոխճանաչման խնդիրներին միմյանցից շեղվում են բավական լայն տիրույթում, ինչը դժվարացնում է փոխճանաչման գործընթացները:

3. Որակի ապահովում/հավաստում

ՈԱԵՑ-ի որակի ապահովման՝ Բերգենում ընդունված ստանդարտներն ու ուղենիշները հզոր շարժիչ են հանդիսացել որակի ապահովման ասպարեզում փոփոխությունների համար: Բոլոր երկրներն սկսել են իրականացնել դրանք, իսկ մի քանիսը զգալի առաջընթաց ունեն:

3.1. Երկրների 1/3-ում որակի ապահովման ազգային համակարգերը լիովին համապատասխանում են ՈԱԵՑ-ի ստանդարտներին: Առաջադիմել է նաև որակի արտաքին գնահատման համակարգը, թեև շատ երկրներ դեռ չունեն որակի ապահովման ազգային գործակալություններ, ինչպես նաև որակի արտաքին գնահատման ընթացակարգեր:

3.2. Միջազգային համագործակցությունը որակի ապահովման ասպարեզում դեռևս բավարար չի զարգացել, երկրների միայն 1/4-ը ունի լիարժեք մասնակցություն: Այստեղ շատ մեծ է Որակի ապահովման եվրոպական ֆորումի (*E4* խումբ) և նրա կողմից հիմնված բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործակալությունների *գրանցամատյանի* դերը: Վերջինս պետք է լինի կամավոր, ինքնաֆինանսավորվող, անկախ և թափանցիկ:

3.3. Երկրներից 2/3-ում ուսանողները մասնակցում են որակի գնահատման/ հավաստման գործընթացի 4 մակարդակներից առնվազն մեկում (որակի ապահովման ազգային մարմիններ, բուհերի և ծրագրերի արտաքին գնահատում, խորհրդատվություն՝ կապված արտաքին գնահատման հետ, որակի ներքին գնահատում):

4. Բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների միահյուսում

4.1. Դոկտորական ծրագրերը ԵԲԿՏ և ԵՀՏ փոխկապակցության կարևոր օղակն են: Աճող ուշադրությունը այս ծրագրերի նկատմամբ և դրանց արագ բազմազանեցումը դեռ չեն ուղեկցվել դոկտորական ուսանողների (դոկտորանտների) թվի համարժեք աճով, չեն սահմանվել և համաձայնեցվել դրանց կառուցման ընդհանուր սկզբունքները ԵԲԿՏ շրջանակներում:

4.2. Ըստ Բոլոնիայի անդամ երկրների ազգային զեկույցների՝ դժվար է համարժեք պատկերացում կազմել բարձրագույն կրթության և հետազոտությունների կապի առկա վիճակի մասին, առավել ևս գնահատել Բոլոնիայի գործընթացի ազդեցության էֆեկտը: Անհրաժեշտ է սահմանել ավելի հստակ քանակական ցուցանիշներ ԵԲԿՏ և ԵՀՏ «սիներգիայի» (միահյուսման) աստիճանի գնահատման համար:

5. Հարատև կրթություն

Ինչպես ցույց է տալիս Բոլոնիայի գործընթացի “գույքագրմամ” հաշվետվությունը, ռազմավարական մշակումներ, ձևեր կրթական հետազոտների որոշակի տարրեր և հարատև կրթության այլընտրանքային ձևեր գոյություն ունեն բոլոր երկրներում, բայց հարատև ուսումնառության հնարավորությունների ստեղծումն ու իրականացումը դեռ չեն դարձել եվրոպական բուհերի առաքելության և ինստիտուցիոնալ զարգացման հիմնական բաղկացուցիչ: Հարատև ուսումնառությունն այսօր դիտարկվում է որպես շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացման և բարձրագույն կրթության սոցիալական չափայնության զարգացման հիմնական ասպարեզ:

6. ԵԲԿՏ-ն գլոբալ համատեքստում

Բոլոնիայի ռեֆորմներն արդեն դուրս են եկել ԵԲԿՏ սահմաններից, ստեղծել են էական արտաքին հետաքրքրություն այլ աշխարհամասերում և խթանել համագործակցություն այլ կրթական համակարգերի հետ, ինչը զգալիորեն նպաստել է Եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչության և մրցունակության մեծացմանը: Նախարարները Լոնդոնում¹⁴⁰ ընդունել են *“Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքը գլոբալ համատեքստում”* ռազմավարությունը, որպես քաղաքականության առաջնային ասպարեզներ համարելով ԵԲԿՏ վերաբերյալ տեղեկատվության բարելավումը, հետագա նպաստումը Տարածքի մրցունակությանն ու գրավչությանը, գործակցության վրա հենվող միջազգային համագործակցության զարգացումը և փոխձանաչման գործընթացների բարելավումը:

7. Իրավիճակի ընդհանուր գնահատական

7.1. Գնահատելով Բոլոնիայի գործընթացի արդյունքները Բերգենից Լոնդոն ընկած երկամյա ժամանակահատվածում, արձանագրվում է նկատելի առաջընթաց գործընթացի բոլոր 10 գործողությունների ուղղություններով, թեև *“գույքագրման”* ընթացքում օգտագործված ինդիկատորներն ավելի խիստ են եղել, քան 2005-ին¹⁴¹: Հատկապես բարձր են առաջընթացի ցուցանիշները եռաստիձան համակարգի ներդրման, որակի ապահովման և որակավորումների փոխձանաչման ուղղություններով:

7.2. Կանխատեսումը 2010-ին Բոլոնիայի հիմնական նպատակներին հասնելու վերաբերյալ լավատեսական է, բայց կան նաև որոշակի մարտահրավերներ և հիմնախնդիրներ որոշ երկրներում և որոշ ուղղություններով ռեֆորմի գործընթացը ժամանակին ավարտելու կապակցությամբ, մասնավորապես՝

¹⁴⁰ Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London Communiqué, 18 May 2007. 7 pages.

¹⁴¹ Bologna Process, Stocktaking Report 2007: Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. 88 pages.

- որակավորումների ազգային հենքերի մշակումն ու լիարժեք իրականացումը,
- եվրոպական կայուն համագործակցությունը որակի ապահովման ասպարեզում:

II. Դեպի 2010-ը՝ Բոլոնիայի գործընթացի հետագա ընթացքն ու ապագան

“Գույքագրմամ” հաշվետվությունից բխում են հետևյալ ընդհանուր երաշխավորությունները մասնակից երկրների համար՝ գալիք 2 տարիներին:

- 1) Շաղկապել հետագա գործողությունները Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական ուղղություններով, հիմք ընդունելով՝
 - սովորողների կարիքները՝ որակավորումների և կրթական արդյունքների փոխձանաչում, որակի հավաստում, ձկուն կրթական հետազոծեր, բարձրագույն կրթության մատչելիություն;
 - կրթության (ծրագրերի) ելքային արդյունքները:
- 2) Մինչև 2010-ը ավարտել ելքային կրթական արդյունքների վրա կառուցված որակավորումների ազգային հենքերի իրականացումը, կապելով այս ուղղությունը որակի ապահովման, կրեդիտային համակարգի, հարատև ուսումնառության, ձկուն կրթական հետազոծերի և սոցիալական չափայնության ուղղությունների հետ:
- 3) Ապահովել առաջընթաց Բոլոնիայի գործընթացի բոլոր ուղղություններով, նկատի ունենալով ռեֆորմների ավարտը 2010-ին:
- 4) Պաշտոնապես կապել Բոլոնիայի գործընթացը ENIC/NARIC ցանցի հետ:

Վերջաբան

2010-ը այն պայմանական և վաղուց հռչակված փուլանիշն է, որը պետք է նշանավորի Բոլոնիայի գործընթացի ավարտը և Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի մեկնարկը: Ակնհայտ է, որ այս տարեթիվը վաղուց արդեն կապված չէ միայն ԵԲԿՏ-ի պաշտոնական սկզբի հետ: Այն ուղենիշ է հանդիսացել նաև Եվրամիության Լիսաբոնյան ստրատեգիայի և նրա բաղադրամասերի՝ Եվրոպական հետազոտական տարածքի և Կոպենհագենի գործընթացի համար, որոնք զարգանում են Բոլոնիայի գործընթացին համահունչ: Մյուս կողմից, որքան մոտենում է 2010-ը, այնքան ավելի ու ավելի պարզ է դառնում, որ գործընթացները, որոնք սկիզբ են առել Բոլոնիայի ընդհանուր հովանու ներքո, չեն կարող կտրուկ ավարտվել կամ լիովին սպառել իրենց օրակարգը: Այս գործընթացները հանգեցրել են հսկայական մշակութային փոփոխությունների, որոնց նշանակությունը դեռ լիարժեք չի ընկալվել, և ժամանակ է պետք, որպեսզի դրանք ինտեգրվեն հասարակական գիտակցության մեջ: Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքը, որը Բոլոնիայի գործընթացի նշանակետն էր, կշարունակի զարգանալ և արձագանքել նոր մարտահրավերների, շարժիչը դառնալով սոցիալական վերափոխումների և նորաստեղծության նոր գործընթացների: Թե ինչ անուն կստանան Բոլոնիայի գործընթացը շարունակող գործընթացները, ցույց կտա ժամանակը:

Շատ կարևոր է այսօր արդեն նախանշել, թե ինչ վիճակով և ինչ ներուժով կդիմավորի մեր բարձրագույն կրթության համակարգը այս պատմական փուլանիշը: Ակնհայտորեն անհրաժեշտ են հստակ և չափելի սահմանային ցուցանիշներ 2010-ի համար, որոնք պետք է բնութագրեն համակարգի առաջընթացը դեպի ԵԲԿՏ՝ Բոլոնիայի բոլոր 10 ուղղություններով և ուղենիշ հանդիսանան հետագա ռեֆորմների ռազմավարության ձևավորման համար: Այս խնդիրը դուրս է գալիս ներկա Ջեկույցի ուսումնասիրության շրջանակներից և կպահանջի լրացուցիչ համակարգային վերլուծություններ:

ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ

Հիմնական կարգավորիչ փաստաթղթեր

1. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbon, 11.04.1997. European Treaty Series - No. 165. 17p.
2. Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, the Sorbonne, May 25 1998. 3p.
3. The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. 6p.
4. Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th, 2001. 4p.
5. Realising the European Higher Education Area” - Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. 9p.
6. The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May, 2005. 6p.
7. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London Communiqué, 18 May 2007. 7p.
8. Bologna Process, Stocktaking Report 2007: Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. 88p.
9. TRENDS in Learning Structures in Higher Education (I). Project Report, 7 June 1999. 69p.
10. TRENDS in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences. April 2001. 90p.
11. TRENDS 2003, Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Prepared for the EUA. 2003, 132p.
12. TRENDS IV: European Universities Implementing Bologna. An EUA Report, 2005. 70p.
13. TRENDS V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report, 2007. 100p.

14. Tuning Educational Structures in Europe I. Final Report, Phase One, 2003. 316p. (The Tuning Project is supported by the European Commission in the Framework of the Socrates Programme).
15. Tuning Educational Structures in Europe II. Final Report, Phase Two, 2005. 386p. (The Tuning Project is supported by the European Commission in the Framework of the Socrates Programme).
16. Main Directions and Action Plan for Implementing the Bologna Process in Georgia Until 2010. Tbilisi, 2005. 51p.
17. Bologna National Report of Armenia for 2005-07, Yerevan, 2006. 10p.
18. ՀՀ Օրենքը Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին, ընդունված 14.12.2004թ.
19. ՀՀ Օրենքը Կրթության մասին, ընդունված 14.04.1999թ.
20. ՀՀ կառավարության թիվ 43-Ն որոշումը «ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքների իրագործման ժամանակացույցին հավանություն տալու մասին» (ընդունված 02.11.2006թ.)
21. Յու. Լ. Սարգսյան, “Մասնագիտական կրթության համակարգի վերակազմակերպումը՝ որպես տնտեսության իննովացիոն զարգացման հիմնական շարժիչ ուժ”: Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բարեփոխումների հայեցակարգ (ծրագիր): UNDP ARM/02/008 նախագիծ, 31էջ
22. A. Budaghyan, Yu. Sargsyan. Descriptive Analysis of Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia (Part I, Descriptive Analysis Report). The World Bank, March, 2004. 15p.
23. A. Budaghyan, Yu. Sargsyan. Tertiary Education and Innovation Systems in Armenia (Part II, the Country Policy Report). The World Bank, June, 2004. 63p.
24. С. Бабаян, А. Будагян, Ю. Мелкумян. Национальный отчет о состоянии реформ в системе высшего образования и состояние гендерного образования в Армении. В книге: Региональный обзор состояния реформ высшей школы и гендерного образования в 8 странах СНГ. Институт Социальной и Гендерной Политики (Россия), Москва 2006. ст. 55-98.

Որակավորումների համակարգ և որակավորման աստիճաններ

25. National Qualifications Frameworks Development and Certification. Report from Bologna BFUG Working Group on Qualifications Frameworks, May 2007. 51p.
26. Verification of Compatibility of Irish National Framework of Qualifications with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Final Report of Steering Committee for National Consultation – November 2006. 42p.
27. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. Commission of the European Communities. Brussels, 8.7.2005/ SEC(2005) 957. 48p.
28. Initiative on Modularisation & Semesterisation / Discussion Document. Module levels: the development of level descriptors aligned with the Dublin descriptors and the NQAI National Framework of Qualifications (Version 1), 16th June 2005. 20p.
29. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Ministry of Science, Technology and Innovation of Danmark. February 2005. 200p.
30. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. An overarching framework for qualifications in the EHEA adopted by the European Ministers Responsible for Higher Education in the Bergen Conference in 19-20 May, 2005. 2p.
31. Shared ‘Dublin’ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. 5p.
32. Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. OECD, The European Commission, 2004. 79p.
33. Towards a European Qualifications Framework: A View from the European Consortium for Accreditation (ECA), February 2004. 5p.
34. Danish Bologna Seminar 27-28th, March 2003. Qualification Structures in European Higher Education (To consider alternative approaches for clarifying the cycles and levels in European higher education qualifications). Final Version, March 2003, 63p.
35. Qualifications and training methods. Development of Standards in Vocational Education and Training - Specification, Experience, Examples (Federal Institute for Vocational Training - BIBB, Germany)/Manual, Volume 2. European Training Foundation, 1999. 100p.

Կրեդիտային համակարգ, ակադեմիական շարժունություն

36. Portability of Grants and Loans. Working Group Report to the Bologna Follow Up Group, 2007. 35p.
37. Credit Accumulation and Transfer System in Tertiary Education. Final Report To the Ministry of Education and Science of Republic of Armenia. By Dr. John W. Shumaker. October 8, 2006. 28p.
38. ECTS User's Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, 14 February 2005. 51p.
39. Student Workload, Teaching Methods and Learning Ooutcomes: The TUNING Approach. Part of Tuning II (2003-2004) report. 13p.
40. Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits. Part of Tuning I (2000-2002) report. 24p.
41. Principles of a Pan-European Credit Accumulation Framework: Good Practice Guidelines. Part of Tuning I (2000-2002) report. 8p.
42. The state of implementation of ECTS in Europe. A short survey carried out by EUA in co-operation with the ECTS/DS national coordinators. ECTS Counselling and Site Visit Programme, December 2002. 20p.
43. Resolution of the Council of the Representatives of the Government of the Member States. Meeting with the Council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility. 7p.
44. ՀՀ Կառավարության թիվ 2307-Ն որոշումը «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին» (ընդունված 22.12.2005թ.)

Որակի ապահովում

45. Mapping external quality assurance in Central and Eastern Europe. A comparative survey by the CEE network (Central and Eastern European Network of Quality Assurance Agencis in Higher Education). ENQA Occasional Papers 8, Helsinki, 2006. 69p.
46. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki, 2005. 41p.

47. Quality Convergence Study. A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area. ENQA Occasional Papers 7, Helsinki, 2005. 25p.
48. Accreditation Models in Higher Education. Experiences and Perspectives. ENQA Workshop Reports 3, Helsinki, 2004. 67p.
49. Quality procedures in European Higher Education. An ENQA survey, ENQA Occasional Papers 5, Helsinki, 2003. 41p.
50. Benchmarking in the Improvement of Higher Education. ENQA Workshop Reports 2, Helsinki, 2003. 38p.
51. A Method for Mutual Recognition. Experiences with a method for mutual recognition of quality assurance agencies. ENQA Occasional Papers 4, Helsinki, 2002. 43p.
52. Quality Assurance in the Nordic Higher Education. An accreditation-like practices. ENQA Occasional papers 2, Helsinki, 2001. 38p.
53. Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education. Part 1: A Typology. ENQA Occasional Papers 3. Helsinki, 2001. 20p.
54. Institutional Evaluations in Europe. ENQA Workshop Reports 1, Helsinki, 2001. 40p.
55. International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report. ENQA, Helsinki, 2000. 38p.
56. Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. OECD, 2005. 44p.
57. Quality and Recognition in Higher Education. The Cross-border Challenge. Centre for educational research and Innovation. OECD, 2004. 209p.
58. Enhancing Consumer Protection in Cross-border Higher Education: Key Issues Related to Quality Assurance, Accreditation and Recognition of Qualifications. OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services Managing the internationalisation of post-secondary education, Norway 2003. 18p.
59. Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education. OECD, 1999. 270p.
60. Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance (23-25 November, 2006). EUA Case Studies 2007. 99p.

61. Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006. EUA publication, Brussels, 2006. 42p.
62. Review of Quality Assurance in Irish Universities: Sectoral Report (jointly commissioned by the Higher Education Authority and the Irish Universities Quality Board). An EUA Institutional Evaluation Programme, 2006. 34p.
63. Review of Quality Assurance in Irish Universities: Effectiveness of the Quality Assurance Procedures in Irish Universities. University Reports (jointly commissioned by the Higher Education Authority and the Irish Universities Quality Board). An EUA Institutional Evaluation Programme, 2006. 134p.
64. Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002– 2003. EUA publication, Brussels, 2005. 53p.
65. Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures. EUA publication, Brussels, 2004. 54p.
66. Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education. UNESCO/CEPES Studies on Higher Education, Bucharest, 2004. 179p.
67. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions. UNESCO/CEPES Papers on Higher Education, Bucharest, 2004. 84p.
68. Quality Assurance and the Development of Course Programmes. UNESCO/CEPES Papers on Higher Education, Bucharest, 2002. 223p.
69. Quality Assurance in Higher Education in the Russian Federation. UNESCO/CEPES Papers on Higher Education, Bucharest, 2001. 126p.
70. Handbook for institutional audit: England and Northern Ireland. The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2006. 48p.
71. Quality assurance in UK higher education: A guide for international readers. Quality Assurance Agency for Higher Education 2005. 33p.
72. Information on quality and standards in higher education. Final guidance. Higher Education Council for England, 2003. 43p.
73. Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions. Comité national d'évaluation, Paris, 2006. 31p.

74. A Comparative Analysis of Systematic Quality Work in Nordic Higher Education Institutions. Nordic Quality Assurance Network in Higher Education. Helsinki, 2005. 163p.
75. Internal Quality Assurance at Higher Education Institutions. Requirements and Good Practices. OAQ/CRUS Conference. Notes taken during the Workshop. Bern, December-2005. 17p.
76. Internal Quality Assurance at Higher Education Institutions. Requirements and Good Practices. OAQ/CRUS Conference. Brief summary of the Seminar interventions. Bern, December-2005. 9p.
77. Criteria for Accrediting Engineering Programs. Effective for Evaluations During the 2005-2006 Accreditation Cycle. Engineering Accreditation Commission. ABET, 2004. 24p.
78. Accreditation Policy and Procedure Manual. Effective for Evaluations During the 2005-2006 Accreditation Cycle. ABET, 2004. 26p.
79. Quality Enhancement at Programme Level: The Tuning Approach. The report of the Tuning Educational Structures in Europe project, 2004. 11p.
80. A Framework for Quality in Irish Universities. Meeting the Challenge of Change. Conference of Heads of Irish Universities. Dublin, 2003. 82p.
81. Improving Teaching & Learning Resource. Draft for 2003 workshops. Council on Higher Education and Higher Education Quality Committee. 89p.
82. Working on the European Dimension of Quality. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process, Amsterdam, 12-13 March 2002. 107p.
83. A Next Generation of Quality Assurance Models. Paper for the CHER 14th Annual Conference "Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment". Center for Higher Education Policy Studies. Dijon, 2-4 September, 2001. 17p.
84. Handbook of Accreditation: Standards, Institutional Review Process, Policies and Practices. Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities / The Western Association of Schools and Colleges, 2001. 145p.
85. European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education. An ESIB (The National Unions of Students of Europe) publication. 80p.

Համատեղ ծրագրեր և աստիճաններ, ԵԲԿՏ գրավչության բարձրացում

86. Joint Degrees - A Hallmark of the European Higher Education Area? Official Bologna Seminar, Berlin, 21-22 September, 2006.
87. P. Zguga “Looking out: the Bolonya Process in Global Setting” (on the External Dimension of the Bolonya Process). Norwegian Ministry of Education and Research, Oslo, December 2006.
88. The Committee of the Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region: „Recommendations on the Recognition of Joint Degrees“, adopted on 9 June 2004.
89. Ministry of Education and Science, Sweden: "Bologna Follow-up Seminar Joint Degrees – Further Development", Stockholm, May 6-7, 2004.
90. Tauch C./Rauhvargers A. (2002). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. Genf: European University Association. Siehe: http://www.unige.ch/eua/En/Publications/Survey_Master_Joint_degrees.pdf.
91. Memorandum. The Stockholm Conclusions – Conclusions and recommendations of the Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process. 31 May 2002, 3p.

Հարատև կրթություն

92. Recommendation of the European Parliament and of the Council, Com.(2006) 479.
93. European Commission (2001) Making a European Area of LLL a Reality. Com. (2001) (Brussels, Commission of European Communities) p.9
94. European Commission (2000). Memorandum on Life Long Learning, Brussels, Commission of the European Communities.
95. Կրթական քաղաքականությունը և Lifelong Learning-ը Հայաստանում: Ուսումնական հիմնադրույթների և շարունակական քննարկումների ձևակերպում: Քաղաքագիտական հետազոտությունների և ուսուցման հայկական կենտրոն ՀԿ: Երևան 2005թ., 134էջ, (ԲՀԻ ՕՀՀ-ի նյութական օժանդակությամբ):

Բուհերը և ուսանողները Բոլոնիայի գործընթացում

96. Managing the University Community: Exploring Good Practice. An EUA Case Studies 2007. 112p.
97. ՀՀ Բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարություն, ՀՀ ԿԳՆ, Երևան 2003, 51 էջ:

Դոկտորական ծրագրեր

98. “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”. Bologna Seminar on Doctoral Programmes (Nice, 7-9 December 2006). Final Conclusions - Preparing Recommendations for the London Communiqué. 5p.
99. European Presidency Conference “A researchers' labour market: Europe a pole of attraction? The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for their Recruitment as a driving force for enhancing career prospects”, 1-2 June, 2006. Main outcomes of the conference, 6p.
100. The European Charter for Researchers / The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. European Commission. Directorate-General for Research. Human resources and mobility (Marie Curie Actions) EUR 21620. 2005, 36p.
101. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project, 2004-2005 // EUA Publications 2005. – 44p.
102. Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005). Conclusions and Recommendations. 3p.
103. Glasgo Declaration, EUA Glasgo Convention, 31 March - 2 April, 2005.
104. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects // Edited by Jan Sadlak. UNESCO CEPES's series - Studies on Higher Education. Bucharest 2004, - 302p.
105. Reconstructing the Doctorate of former Soviet Union and Eastern Europe // Materials of the Seminar organized by the Central European University's Curriculum Resource Centre, 4-5 November, 2004 in Budapest. – 33p.

106. EUA Conference “Research Training as a Key to a Europe of Knowledge”. Maastricht, 28-30 October, 2004. Summary of conclusions and recommendations of the Plenary sessions and Discussion groups. 2p.
107. J. Huisman and J. Bartelse. Academic Career Perspectives of the PhD Candidate in Western European Countries // Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) of the Twente University. – 2001, 95p.
108. В. Сенашенко и др. Современная аспирантура и перспективы ее развития // Высшее образование в России. – 2005. - №3. ст. 68-73.
109. Сенашенко В.С. и др. Аспирантура как образовательная программа // Высшее образование в России. – 2001. - №3. – С.58-66.

Հավելվածներ

Հավելված 1. Բոլոնիայի գործընթացի տերմինարան (հասկացությունների բացատրական բառարան)

Բոլոնիայի գործընթացի համար չկա պաշտոնական հասկացությունների որևէ բացատրական բառարան: Ստորև նշվածը կարող է օգտակար լինել Բոլոնիայի գործընթացի հայեցակարգային դրույթները հասկանալու առումով: Լիսաբոնի կոնվենցիայում օգտագործված հայեցակարգային դրույթները նկարագրված են բուն Կոնվենցիայում և դրա հավելվածներում: Այդ հասկացությունները պետք է օգտագործվեն նաև Բոլոնիայի գործընթացում, քանզի այդ գործընթացի անդամ երկրների մեծամասնությունը վավերացրել է Լիսաբոնի կոնվենցիան:

Ակադեմիական ազատություն (Academic freedom)

Բուհի ակադեմիական ազատությունը նրա ինստիտուցիոնալ ինքնավարության կենտրոնական տարրն է՝ *“իր հետազոտական աշխատանքների և կրթության ձևն ու բովանդակությունը կազմավորելու խնդրում”* կամ ինչպես նշված է *Ակադեմիական ազատությունների խարտիայում* (Magna Charta Universitatum), *“հետազոտական աշխատանքները և դասավանդումը բարոյական և մտավոր առումով պետք է անկախ լինեն քաղաքական իշխանությունից և մտավոր առումով՝ որևէ քաղաքական ու տնտեսական իշխանությունից”*:

Ընդհանրապես ակադեմիական ազատությունները բուհերի պրոֆեսորադասախոսական կազմի համար նշանակում են հետազոտության ասպարեզի և մեթոդի ազատ ընտրություն, ինչպես նաև դասավանդման բովանդակությունն ու մեթոդն ընտրելու ազատություն, եթե դա չի հակասում օրենսդրությանը կամ խախտում այլ անձանց կամ հաստատությունների իրավունքը, կամ ինչպես նշված է *Ակադեմիական ազատությունների խարտիայում*. *“Հետազոտական աշխատանքների և ուսուցման ազատությունը համալսարանական կյանքի հիմնարար սկզբունքն է և կառավարություններն ու համալսարանները պետք է հարգեն այդ հիմնարար պահանջները այնքանով, որ առնչվում են դրանց”*:

Բարձրագույն կրթության մատչելիություն (Access to higher education)

Որակավորված դիմորդների իրավունքն է դիմել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ և դրանց կողմից դիտարկվել բարձրագույն կրթության ծրագրերի ընդունելության համար:

Հավատարմագրում (Accreditation)

Գործընթաց, որի միջոցով հավատարմագրող մարմինը գնահատում է ողջ բարձրագույն ուսումնական հաստատության (ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում) կամ բարձրագույն կրթության որոշակի ծրագրի (ծրագրային հավատարմագրում) որակը, որպեսզի պաշտոնապես ճանաչի դրանց համապատասխանությունը նախապես սահմանված որոշակի նվազագույն չափանիշներին կամ չափորոշիչներին:

Հավատարմագրող մարմին (Accreditation body)

Անկախ մարմին, որը մշակում է կրթական չափորոշիչներ, չափանիշներ և ընթացակարգեր և իրականացնում է փորձագիտական ստուգայցեր և արտաքին փորձագիտական գնահատումներ՝ նշված չափանիշներին համապատասխանությունը պարզելու նպատակով:

Ընդունելությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ և կրթական ծրագրեր (Admission to higher education institutions and programmes)

Ակտ, որով որակյալ դիմորդներին թույլատրվում է բարձրագույն կրթություն ստանալ տվյալ բուհում և/կամ նրա որևէ կրթական ծրագրում:

Աստատվորում/Գնահատում (Assessment)

Տեղեկատվության պարբերական հավաքման, հաշվառման ու օգտագործման գործընթաց՝ բուհի կամ կրթական ծրագրի արդյունավետությունն ու համապատասխանությունը գնահատելու նպատակով: Այն ենթադրում է հիմնական գործառույթների գնահատում և անհրաժեշտ հիմք է հավատարմագրման պաշտոնական որոշման համար:

Ինքնավարություն (Autonomy)

Տե՛ս ”Ինստիտուցիոնալ ինքնավարություն”:

Էտալոնային գնահատում (Benchmarking)

Հիմնական գործառնական տվյալների հավաքագրման և ներկայացման ստանդարտացված մեթոդ՝ այնպիսի ձևաչափով, որը հնարավորություն է տալիս կատարել տարբեր կազմա-

կերպությունների կամ ծրագրերի գործունեության համեմատություն՝ հաճախ դրանց օրինակելի կիրառությունը երաշխավորելու նպատակով:

Կրեդիտ (Credits)

Դասընթացն ավարտելու և դրա ելքային արդյունքները ձեռք բերելու համար ուսանողից պահանջվող ուսումնառության ժամաքանակով արտահայտված բեռնվածքի չափման համընդունելի միավոր:

Աստիճաններ/փուլեր (Cycles)

Բոլոնիայի գործընթացով սահմանված երեք իրարահաջորդ մակարդակներ՝ առաջին աստիճան, երկրորդ աստիճան և երրորդ աստիճան, որոնք ընդգրկում են Բոլոնիայի բոլոր որակավորումները:

Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգ/ԿՓԵՀ (ECTS)

Կրեդիտային համակարգ, որը հնարավորություն է ընձեռում չափելու, համեմատելու և բուհից բուհ փոխանցելու ուսումնառության արդյունքները: 1997/98թթ. *SOCRATES/ERASMUS* ծրագրում *Ինստիտուցիոնալ պայմանագրի* ներմուծումից հետո բոլոր եվրոպական համալսարանները կարող են մասնակցել ԿՓԵՀ-ին:

Թափանցիկությունն ապահովվում է կրթական ծրագրերի և շնորհվող աստիճաններին դրանց համապատասխանության վերաբերյալ մանրամասն տեղեկատվության ներկայացումով: Հիմնական գործիքները, որոնք օգտագործվում են ԿՓԵՀ-ի աշխատանքը և ակադեմիական ճանաչման դյուրացումը ապահովելու համար, հանդիսանում են տեղեկատվական փաթեթը, կրթական համաձայնագիրը և ակադեմիական տեղեկագիրը: Հետագա տեղեկատվությունը տե՛ս http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html :

Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (European Higher Education Area, EHEA)

Մինչև 2010 թվականը Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) կառուցումը, որտեղ ուսանողներն ու դասախոսները ազատ տեղաշարժվելու և իրենց որակավորումները ճանաչվելու հնարավորություն կունենան, Բոլոնիայի գործընթացի նպատակն է: Բերգենի հռչակագիրը նշում է, որ ԵԲԿՏ-ն կառուցված է երեք փուլերի շուրջ, ուր յուրաքանչյուր փուլ ուսանողին աշխատաշուկային պատրաստելու, կարողությունների տրամադրման և ակտիվ քաղաքացիության խնդիր է հետապնդում: Որակավորումների համընդ-

գրկուն հենքը, որակի հավաստման եվրոպական ստանդարտները և ուղենիշները, ուսումնառության ժամանակահատվածների և կրթական աստիճանների ճանաչումը նույնպես ԵԲԿՏ առանցքային բնութագրերից են: Հարկ է նշել, որ ԵԲԿՏ բաղկացուցիչ մասն է նաև սոցիալական չափայնությունը: Տե՛ս նաև *Բոլոնիայի հռչակագիրը*:

Եվրոպական հետազոտական տարածք (European Research Area)

2000թ. հունվարին, Եվրոպական հանձնաժողովը հրապարակեց *”Դեպի եվրոպական հետազոտական տարածք”* վերնագրված գեկույցը: Զեկույցի նպատակն էր հետազոտական աշխատանքների համար ստեղծել առավել նպաստավոր պայմաններ, որպեսզի Եվրոպան դառնա աշխարհի առաջատար գիտահենք տնտեսությամբ տարածաշրջանը:

Եվրոպական հետազոտական տարածքը պետք է խրախուսի գիտական ներուժի համատեղ օգտագործումը, ստեղծի երկարաժամկետ աշխատատեղեր և խթանի մրցակցությունը Եվրոպայում: Հետագա տեղեկատվությունը տե՛ս http://europa.eu.int/comm/research/era/index_en.html :

Գնահատում (Evaluation)

Համակարգված և քննադատական վերլուծություն, որը հանգում է բուհի կամ կրթական ծրագրի որակի վերաբերյալ եզրակացությունների և/կամ երաշխավորությունների:

Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակավորումների հենք (Framework of Qualifications for the European Higher Education Area)

Համընդգրկուն հենք, որը թափանցիկ է դարձնում հարաբերակցությունները *Բոլոնիայի* բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենքերի և դրանց պարունակած որակավորումների միջև: Այն որակավորումների ազգային հենքերի փոխկապակցման մեխանիզմ է:

Առևտրի և ծառայությունների ընդհանուր համաձայնագիր (The General Agreement on Trade and Services, GATS)

Առևտրի և ծառայությունների ընդհանուր համաձայնագիրը (ԱԾԸՀ) 1994թ. հունվարին ընդունված բազմակողմ համաձայնագիր է, որը *Առևտրի համաշխարհային կազմակերպության (ԱՀԿ)* իրավական կառուցվածքի մասն է: ԱԾԸՀ-ի լիազորությունն է ծառայությունների ոլորտում առևտրի ազատականացումը և աստիճանական անցումը ծառայությունների

ասպարեզում միջազգային մրցակցությանը, հաղթահարելով դրան խոչընդոտող պետական արգելքները: ԱԾԸՀ հնարավոր ազդեցությունը կրթության ոլորտի վրա դեռ քննարկման փուլում է:

Բարձրագույն կրթություն (Higher education)

Ուսումնական բոլոր տեսակի դասընթացները կամ ուսումնական դասընթացների փաթեթները, թրեյնինգները և հետազոտական թրեյնինգները հետդպրոցական մակարդակում, որոնց պատկանելությունը բարձրագույն կրթության համակարգին ճանաչվում է լիազորված պետական մարմնի կողմից:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատություն (Higher education institution)

Հաստատություն, որը բարձրագույն կրթության ծրագրեր է իրականացնում և որի պատկանելությունը բարձրագույն կրթության համակարգին ճանաչվում է պետական լիազորված մարմնի կողմից:

Բարձրագույն կրթության ծրագիր (Higher education programme)

Պետական լիազորված մարմնի կողմից որպես բարձրագույն կրթության համակարգի մաս ճանաչված ուսուցման գործընթաց, որի հաջող ավարտը ուսանողին շնորհում է բարձրագույն կրթության որակավորում:

Բարձրագույն կրթության որակավորում (Higher education qualification)

Որևէ աստիճան, դիպլոմ կամ այլ հավաստագիր, որը տրվել է լիազորված պետական մարմնի կողմից բարձրագույն կրթության ծրագրի հաջող ավարտի ատեստավորման արդյունքում:

Ինստիտուցիոնալ ինքնավարություն (Institutional autonomy)

Ինքնավար բարձրագույն կրթական հաստատությունները սովորաբար իրավունք ունեն որոշելու իրենց կազմակերպական և վարչական կառուցվածքը, սահմանելու իրենց գերակայությունները, կառավարելու բյուջեն, աշխատանքի ընդունելու անձնակազմին, կատարելու ուսանողների ընդունելություն և որոշելու կրթության և հետազոտությունների ձև

ու բովանդակությունը: Ինքնավարության աստիճանը սահմանվում է ազգային օրենսդրությամբ:

Համատեղ աստիճան (Joint degrees)

Համատեղ աստիճանը հասկացվում է որպես բարձրագույն կրթության որակավորում, որը համատեղ շնորհվում է երկու կամ ավելի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից՝ համատեղ կրթական ծրագրի իրականացման հիման վրա: Համատեղ աստիճանը կարող է շնորհվել որպես՝

- համատեղ դիպլոմ, ի լրումն մեկ կամ մի քանի ազգային դիպլոմներին,
- համատեղ դիպլոմ, որը շնորհվում է դիտարկվող համատեղ ծրագիրը առաջարկող բուհերի կողմից, առանց ազգային դիպլոմների զուգահեռ շնորհման,
- մեկ կամ ավելի ազգային դիպլոմներ՝ որպես համատեղ որակավորման/ատեստավորման միակ հիմք:

Համատեղ կրթական ծրագիր (Joint study programme)

Երկու կամ ավելի բուհերի կողմից մշակված և/կամ առաջարկվող կրթական ծրագիր (հնարավոր է նաև այլ բուհերի հետ համագործակցությամբ):

Կրթական արդյունք (Learning outcomes)

Դրույթ այն մասին, թե ինչ պետք է իմանա, ըմբռնի և/կամ կարողանա անել սովորողը ուսումնառության ժամկետի ավարտին:

Մակարդակներ (Levels)

Հիմնական արդյունքների միջակայքերով արտահայտված հաջորդական քայլերի շարք, որոնց համապատասխանությամբ տեղակայվում են տիպարային որակավորումները:

Համալսարանական ազատությունների խարտիա, հիմնարար սկզբունքներ (Magna Charta Universitatum, the fundamental principles)

Համալսարանը հասարակության “սրտում” աշխարհագրորեն և պատմական տարբեր ժառանգությամբ ձևավորված ինքնավար հաստատություն է, որը ստեղծում, ուսումնասիրում, գնահատում և մշակույթ է փոխանցում հետազոտական աշխատանքների և ուսուցման միջոցով: Հասարակության կարիքների բավարարման համար հետազոտական

աշխատանքները և դասավանդումը բարոյական և մտավոր առումով պետք է անկախ լինեն որևէ քաղաքական ու տնտեսական իշխանությունից: Ուսուցումը և հետազոտական աշխատանքները պետք է անքակտելի լինեն և համապատասխանեն փոփոխվող պահանջմունքներին, հասարակության կարիքներին և գիտության զարգացումներին: Հետազոտական աշխատանքների և ուսուցման ազատությունը բուհական կյանքի հիմնարար սկզբունքն է, ընդամին՝ կառավարությունները և համալսարանները, ընդունելով դրանք, պետք է հարգեն նշված հիմնարար պահանջները:

Փոխճանաչում (Mutual recognition)

Համաձայնություն երկու կամ ավելի երկրների կամ ուսումնական հաստատությունների միջև որակավորման աստիճանները, կրթական ծրագրերը և ուսումնառության ժամանակաշրջանները ճանաչելու մասին:

Բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենք (National framework of qualifications in higher education)

Միասնական նկարագրություն ազգային կամ կրթական համակարգի մակարդակով, որը միջազգայնորեն ընկալելի է, և որի միջոցով կարող են նկարագրվել և ներդաշնակորեն համադրվել բարձրագույն կրթության բոլոր որակավորումները և ուսումնառության այլ արդյունքները, և որը որոշում է հարաբերակցությունները բարձրագույն կրթության որակավորումների միջև:

Արտաքին փորձագիտական գնահատում (Peer review)

Արտաքին փորձագետների կողմից իրականացվող գնահատման ընթացակարգ:

Մասնագիտական ճանաչում (Professional recognition)

Որակավորումը կրողին տրված մասնագիտական կարգավիճակ:

Ծրագիր (Programme)

Տե՛ս ”Բարձրագույն կրթության ծրագիր”:

Որակավորման բնութագրիչներ (Qualification descriptors)

Ուսուցման արդյունքների ընդհանուր ձևակերպումներ:

Որակավորումների հենք (Qualifications Framework)

Տե՛ս «Բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային հենք»:

Որակի հավաստում/ապահովում (Quality assurance)

Բուհի կամ կրթական ծրագրի որակի գնահատման, երաշխավորման, պահպանման և բարելավման շարունակական գործընթաց:

Որակի վերահսկում (Quality control)

Բուհի կամ կրթական ծրագրի որակի ներքին չափումն է՝ հասցեագրված սահմանված աշխատանքային գործառնությունների և մեթոդների համախմբին:

Որակի մշակույթ (Quality culture)

Որակի համընդհանուր, ճանաչված և ինտեգրված դրսևորումների համախումբ, որոնք պետք է բացահայտվեն բուհերի կառավարման համակարգերում:

Ճանաչում/ակադեմիական ճանաչում (Recognition/academic recognition)

Լիազորված մարմնի կողմից օտարերկրյա կրթական որակավորման իսկության պաշտոնական ճանաչում (հաստատում)՝ մուտքը կրթական և/կամ աշխատանքային գործունեություն արտոնելու կապակցությամբ:

Նախորդող ուսումնառության ճանաչում (Recognition of prior learning)

Աշխատանքային փորձառության, ոչ ֆորմալ ուսումնառության և կյանքի ընթացքում ձեռք բերված հմտությունների, գիտելիքի և կարողությունների պաշտոնական ճանաչում (հաստատում):

Վերահաշվառում (Stocktaking)

Գործընթացի ներկա աստիճանի/իրավիճակի գնահատում՝ արտահայտված արդյունքներով և նպատակներով:

Վերազգային բարձրագույն կրթություն (Transnational higher education)

Բոլոր տեսակի բարձրագույն կրթության կրթական ծրագրերը, դասընթացների լրակազմերը կամ կրթական ծառայությունները (ներառյալ՝ հեռավար կրթությունը), որոնցում ուսանողները տեղաբաշխված են այն երկրից դուրս, որտեղ գտնվում է աստիճանաշնորհող բուհը:

Նմանատիպ ծրագրերը կարող են պատկանել այլ երկրի կրթական համակարգին կամ կարող են գործել ցանկացած ազգային կրթական համակարգից անկախ:

Համալսարան (University)

Ինքնավար բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, որն առաջարկում է հետազոտությունների վրա հիմնված աստիճանաշնորհող կրթություն: Դասընթացները կարող են ուսանվել բակալավրի, մագիստրոսի և դոկտորական մակարդակներում (առաջին, երկրորդ և երրորդ աստիճաններ):

Ուսումնական բեռնվածություն (Workload)

Ծրագրի նախանշված կրթական արդյունքներին հասնելու համար իրատեսորեն պահանջվող ուսումնառության գործողությունների (օրինակ, դասախոսություններ, սեմինարներ, գործնական պարապմունքներ, անհատական աշխատանք, տեղեկատվության ձեռքբերում, հետազոտություն, քննություններ և այլն) քանակական չափն է:

Հավելված 2. Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի որակավորումների հենքը

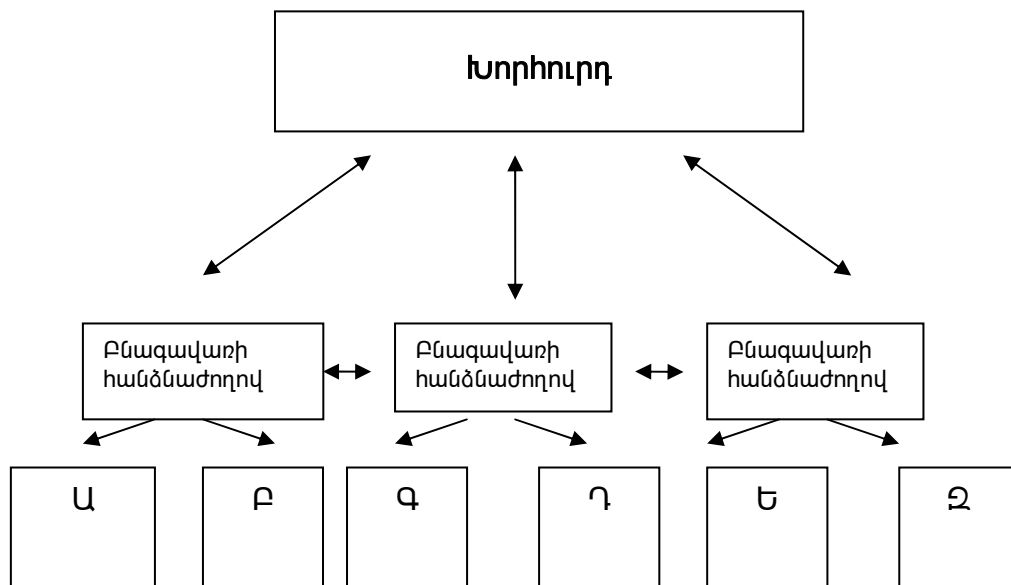
Բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու Եվրոպայի նախարարների 2005թ. մայիսի 19-20-ը տեղի ունեցած Բերգենի կոնֆերանսը հաստատեց ԵԲԿՏ որակավորումների համընդգրկուն հենքը՝ բաղկացած երեք աստիճաններից (ներառյալ ազգային համատեքստերում միջանկյալ որակավորումների հնարավորությունը), յուրաքանչյուր աստիճանի համար կրթական արդյունքների և կարողությունների վրա հիմնված ընդհանուր բնութագրիչներից և կրեդիտային միջակայքերից առաջին և երկրորդ աստիճաններում: Նախարարները պարտավորվեցին 2007թ.-ից սկսել և մինչև 2010թ. մշակել ԵԲԿՏ որակավորումների համընդգրկուն հենքին համադրելի որակավորումների ազգային հենքեր:

	Ելքային արդյունքներ	ECTS կրեդիտներ
Առաջին աստիճանի որակավորում	Որակավորումները, որոնք նշանավորում են առաջին աստիճանի ավարտը, շնորհվում են ուսանողներին, ովքեր՝ - Ուսումնառության իրենց բնագավառում ցուցաբերել են գիտելիք և ընկալում, որոնք կառուցվում են նրանց ընդհանուր միջնակարգ կրթության վրա և սովորաբար այնպիսի մակարդակի են, որ առաջավոր դասագրքերի աջակցությամբ ներառում են իրենց բնագավառի առաջնագծային իմացության ասպեկտները; - Իրենց գիտելիքը և ընկալումը կարող են այն ոճով կիրառել, որը ցույց է տալիս մասնագիտական մոտեցումը աշխատանքի և մասնագիտության նկատմամբ և այն, որ ունեն իրենց բնագավառում խնդիրներ լուծելու կամ փաստարկները պաշտպանելու ու մեկնաբանելու դրսևորված կարողություններ; - Ունակ են հավաքել և մեկնաբանել համապատասխան տվյալներ (սովորաբար ուսումնառության իրենց բնագավառում), որպեսզի սոցիալական, գիտական և էթիկական խնդիրները արտացոլող դատողություններ անեն; - Կարող են հաղորդել տեղեկատվություն, գաղափարներ, խնդիրներ և լուծումներ մասնագիտական և ոչ մասնագիտա-	Սովորաբար ներառում է 180-240 ECTS կրեդիտ

	կան հանրությանը; • Ձարգացրել են ուսումնառության այն ձիրքերը, որոնք անհրաժեշտ են հաջորդ կրթական աստիճանում ուսումը բարձր ինքնուրույնությամբ շարունակելու համար:	
Երկրորդ աստիճանի որակավորում	Որակավորումները, որոնք նշանավորում են երկրորդ աստիճանի ավարտը, շնորհվում են ուսանողներին, ովքեր՝ • Ցուցաբերել են գիտելիք և ընկալում, որոնք կառուցված են առաջին աստիճանի հիմքի վրա կամ զարգացնում և/կամ բարելավում են դրանք, հիմք կամ հնարավորություն են տալիս զարգացնել և կիրառել գաղափարները՝ հաճախ հետազոտական համատեքստում; • Կարող են կիրառել իրենց գիտելիքն ու ընկալումը և խնդիրներ լուծելու ունակությունները նոր կամ անժամոթ միջավայրերում՝ ուսումնառության իրենց բնագավառին առնչվող ընդլայնված (կամ միջառարկայական) համատեքստերում; • Ունակ են ինտեգրել գիտելիքը և հաղթահարել առարկայի բարդությունը և սահմանափակ տեղեկատվության դեպքում ձևակերպել եզրահանգումներ, որոնք կներառեն սոցիալական և էթիկական պատասխանատվություն՝ կապված գիտելիքի կիրառման և որոշումների ձևակերպման հետ; • Կարող են հստակ և անսխալ հաղորդել իրենց եզրահանգումները և գիտելիքը և դրանց հիմնավորումը մասնագիտական և ոչ մասնագիտական հանրությանը; • Ունեն կրթությունը շարունակելու համար անհրաժեշտ ինքնուրույն և ինքնաուղղորդվող ուսումնառության ձիրքեր:	Սովորաբար ներառում է 90-120 ECTS կրեդիտ, առնվազն 60 կրեդիտ 2-րդ աստիճանում
Երրորդ աստիճանի որակավորում	Որակավորումները, որոնք նշանավորում են երրորդ աստիճանի ավարտը, շնորհվում են ուսանողներին, ովքեր՝ • Ցուցաբերել են ուսումնառության բնագավառի համակարգված ընկալում և այդ բնագավառում հետազոտական աշխատանքներ կատարելու ձիրքեր և մեթոդների տիրապետում;	Սահմանված չէ

	• Ցուցաբերել են ունակություն՝ մտահղացնել, նախագծել, իրականացնել և ադապտացնել ծավալուն հետազոտական գործընթաց՝ գիտնականի բարեխղճությամբ; • Կատարված ինքնատիպ հետազոտական աշխատանքի միջոցով ընդլայնել են գիտական հորիզոնը, զարգացնելով էական արդյունքներ, որոնց մի մասը համապատասխանում է ազգային և միջազգային պարբերականներում հրատարակությունների մակարդակին; • Ունակ են կատարելու նոր և ընդհանրական գաղափարների քննադատական վերլուծություն, գնահատում և սինթեզ; • Կարող են հաղորդակցային կապ ստեղծել փորձագետների ավելի լայն գիտական հանրության և հասարակության հետ՝ իրենց մասնագիտացման ասպարեզի վերաբերյալ; • Մասնագիտական և ակադեմիական համատեքստում ունակ կլինեն աջակցել գիտահենք հասարակության տեխնոլոգիական, հասարակական և մշակութային զարգացմանը:	
--	--	--

Հավելված 3. Որակավորումների ազգային հենքը մշակող խորհուրդը (օրինակ)



Որակավորումների ազգային հենքը մշակող խորհրդի բնագավառային (ճյուղային) հանձնաժողովները

(խորհուրդը որոշում է հանձնաժողովների և ենթահանձնաժողովների անդամների թիվը)

Չկարգավորվող մասնագիտություններ

1. Ճշգրիտ գիտություններ
2. Բնական գիտություններ
3. Հումանիտար գիտություններ
4. Արվեստ
5. Ճարտարագիտություն
6. Գյուղատնտեսություն
7. Բիզնես և տնտեսագիտություն
8. Քաղաքագիտություն, սոցիոլոգիա
9. Փիլիսոփայություն
10. Հոգեբանություն
11. Ֆիզիկական պատրաստվածություն

Կարգավորվող մասնագիտություններ

12. Բժշկություն/անասնաբուժություն
13. Իրավաբանություն
14. Մանկավարժություն

Հավելված 4. Կենսաբանության բնագավառում որակավորումների հենքի օրինակ (Վրաստան)

Մասնագիտության պրոֆիլը (առարկայական բնագավառի ներածություն)

Կենսաբանությունը ֆիզիկայի և քիմիայի հետ համատեղ բնական գիտությունների հիմնարար առարկայական ասպարեզներից է: Ավանդական կենսաբանության նպատակն էր կենդանի օրգանիզմների նկարագրությունը և դասակարգումը: Ներկայումս այն բազմաբնագավառ փորձարարական գիտություն է, որն օգտագործում է ամենաժամանակակից և հիմնականում միջդիսցիպլինար մեթոդներ:

Կենսաբանությունից որակավորում (ցանկացած մակարդակում) ստանալու համար անհրաժեշտ է ուսումնասիրել մաթեմատիկա, ֆիզիկա և քիմիա: Վերջինս պետք է դասավանդվի հատկապես լայն ծավալով, քանզի մոլեկուլային մակարդակով իրականացվող ժամանակակից կենսաբանական հետազոտություններն անհնար են առանց քիմիայի խոր գիտելիքների: Կենսաբանության և քիմիայի կապը արտահայտվում է նաև նոր մասնագիտության՝ բիոքիմիայի զարգացմամբ:

Որակավորման աստիճանները

Մասնագիտության բնութագրական որակավորման աստիճաններն են.

- Առաջին աստիճանում. կարճատև ուսումնառություն, օրինակ, օգնական լաբորանտ, ազգային մասնագիտական դիպլոմ, 120-180 ECTS կրեդիտ:
- Առաջին աստիճան. Կենսաբանության բակալավր, Գիտությունների բակալավր կենսաբանության բնագավառում: Բակալավրի աստիճանի կրեդիտային միջակայքը կազմում է 180-240 ECTS կրեդիտ:
- Երկրորդ աստիճան. Կենսաբանության մագիստրոս (առնչվող առարկայական բնագավառներն են, օրինակ, իմունոլոգիան, բուսաբանությունը, կենդանաբանությունը և այլն), Գիտությունների մագիստրոս կենսաբանության բնագավառում: Մագիստրոսի ծրագիրը, որպես կանոն, ներառում է հետազոտական աշխատանք, որի մասնաբաժինը ծրագրում պետք է կազմի առնվազն 25%: Մագիստրոսի աստիճանի աշխատածավալը կազմում է 60-120 ECTS կրեդիտ:
- Երրորդ աստիճան. Կենսաբանության դոկտոր, Փիլիսոփայության դոկտոր կենսաբանության բնագավառում (նշելով համապատասխան առարկայական ասպարեզը): Դոկտորական աստիճանը հիմնված է ինքնատիպ հետազոտության վրա: Որպես կանոն, հետազոտական բաղադրիչը ECTS կրեդիտներով չի արտահայտվում, ծրագրի տևողությունը կազմում է 3-4 տարի:

Բնագավառ	Մակարդակ/աստիճան (Համաձայն Եվրոպական Հանձնաժողովի փաստաթղթի ¹⁴²)	Աստիճաններ (Համաձայն Բոլոնիայի գործընթացի)	Որակավորման աստիճան	Կրթական արդյունքներ		
				Ծվելով	Սկզբնականություն	Միջ- միջակայական
Դրամագումար	8	3	Ղուկտոր	Նկարագրված է հաջորդիվ		
	7	2	Մագիստրոս			
	6	1	Բակալավր			
	5 (օրինակ, օգնական լաբորանտ)		Ազգային մասնագիտական դիպլոմ			

Կրթական արդյունքներ

1. 5-րդ մակարդակ՝ Ազգային մասնագիտական դիպլոմ

- **Գիտելիք.** Կենսաբանության բնագավառի դիպլոմակիրը գիտի կենսաբանության հիմնական փաստերը և ունակ է դրանք օգտագործել կոնկրետ խնդիրներ լուծելիս:
- **Հմտություններ.** Ազգային դիպլոմակիրը կարող է գնահատել կենսաբանական տվյալները և տեղեկատվությունը, օգտագործելով ստանդարտ լաբորատոր մեթոդաբանությունը: Լաբորատորիաներում և տեղերում կարող է աշխատել կենդանի օրգանիզմների հետ՝ պահպանելով էթիկայի նորմերը և անվտանգության կանոնները: Հսկողության ներքո իրականացնում է ստանդարտ հետազոտական գործողություններ:
- **Կարողություն/Աշխատանքի բնագավառը.** Հետազոտական խմբում օգնականի պաշտոն: Օգնական լաբորանտի (տեխնիկական օգնականի) դիպլոմ ստանալու համար կրթական ծրագրի ծավալը չպետք է գերազանցի 120 ECTS կրեդիտը և պետք է կողմնորոշված լինի դեպի պարզագույն կիրառական ասպեկտները:

2. 6-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության առաջին փուլ - Բակալավրի որակավորման աստիճան

- **Գիտելիք.** Բակալավրը ունի կենսաբանության տարբեր ասպարեզների համակարգված գիտելիք: Կարող է օգտագործել բնագավառի հիմնարար փաստերը, մոտեցում-

¹⁴² Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document. Commission of the European Communities. Brussels, 8.7.2005/ SEC(2005) 957. 48p.

ները, սկզբունքները և տեսությունները, ինչպես նաև նվազագույն ղեկավարության ներքո օգտագործել դրանց կիրառական ասպեկտները: Տիրապետում է կենսաբանությանն առնչվող այլ ասպարեզների հիմնարար գիտելիքի:

- **Հմտություններ.** Բակալավրը կարող է գնահատել, մեկնաբանել և սինթեզել կենսաբանական տվյալները և տեղեկատվությունը իր կարողությունների (կոմպետենցիաների) սահմաններում: Կարող է օգտագործել բնագավառի առանձնահատուկ հետազոտական մեթոդները: Լաբորատորիաներում և տեղերում կարող է աշխատել կենդանի օրգանիզմների հետ՝ պահպանելով էթիկայի նորմերը և անվտանգության կանոնները: Ունակ է գրավոր և բանավոր ներկայացնելու աշխատանքները մասնագիտական լսարանին և կարող է արդյունավետ աշխատել խմբում:
- **Կարողություն/Աշխատանքի բնագավառը.** Խմբի ղեկավարի ուղղորդությամբ իրականացնում է հետազոտական աշխատանքներ ակադեմիական, կլինիկական և արդյունաբերական ոլորտներում: Տիրապետում է բավարար գիտելիքի և հմտությունների, որպեսզի կարողանա շարունակել ուսումը բարձրագույն կրթության երկրորդ մակարդակում՝ կենսաբանության կամ հարակից մասնագիտություններով:

3. 7-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության երկրորդ փուլ - Մագիստրոսի որակավորման աստիճան

- **Գիտելիք.** Կենսաբանության մագիստրոսն ունի բնագավառի խոր և համակարգված գիտելիք: Կարող է օգտագործել բնագավառի հիմնարար փաստերը, մոտեցումները, սկզբունքները և տեսությունները, ինչպես նաև բնագավառի կիրառական ասպեկտները: Ունի կենսաբանության հարակից մասնագիտությունների լավ ընկալում:
- **Հմտություններ.** Մագիստրոսը կարող է գնահատել, մեկնաբանել և սինթեզել կենսաբանական տվյալները և տեղեկատվությունը: Ամբողջությամբ տիրապետում է բնագավառի յուրահատուկ հետազոտական մեթոդներին: Լաբորատորիաներում և տեղերում կարող է աշխատել կենդանի օրգանիզմների հետ՝ պահպանելով էթիկայի նորմերը և անվտանգության կանոնները: Ունակ է գրավոր և բանավոր ներկայացնելու հետազոտության արդյունքները և կարող է արդյունավետ աշխատել և՛ որպես խմբի անդամ, և՛ որպես խմբի ղեկավար: Մագիստրոսը կարող է դնել և բացատրել ապագա ինդիկները և արդյունավետ կերպով բաշխել հանձնարարականները խմբի անդամների միջև՝ ուղղված այդ խնդրի լուծմանը: Մագիստրոսը կարող է անկախ աշխատել և՛ տեսական, և՛ կիրառական ասպարեզներում:
- **Կարողություն/Աշխատանքի բնագավառը.** Ունակ է իրականացնել հետազոտական աշխատանքներ ակադեմիական, կլինիկական և արդյունաբերական ոլորտներում:

Տիրապետում է բավարար գիտելիքի և հմտությունների՝ բարձրագույն կրթության երրորդ մակարդակում կենսաբանություն մասնագիտությամբ ուսումը շարունակելու համար:

4. 8-րդ մակարդակ՝ Բարձրագույն կրթության երրորդ փուլ - Դոկտորի որակավորման աստիճան

- **Գիտելիք.** Դոկտորը ունի կենսաբանության տվյալ ասպարեզի ամենախոր և արդիական գիտելիքը: Դոկտորը ինքն է ստեղծում նոր գիտելիք իր ասպարեզում, որը հիմնված է իր իրականացրած ինքնատիպ աշխատանքի վրա: Կարող է օգտագործել փաստերը, մոտեցումները, սկզբունքները և տեսությունները, ինչպես նաև բնագավառի գործնական ասպեկտները, ինչպես կենսաբանական, այնպես էլ միջդիսցիպլինար հետազոտություններ կատարելիս: Ունի հիմնարար գիտելիքներ կենսաբանության հարակից ասպարեզներում և օգտագործում է այն իր սեփական հետազոտական աշխատանքները պլանավորելիս և ստացված արդյունքները մեկնաբանելիս:
- **Հմտություններ.** Դոկտորը կարող է գնահատել, մեկնաբանել և սինթեզել ձեռք բերված կենսաբանական տվյալները և տեղեկատվությունը, օգտագործելով նորագույն մեթոդները: Լաբորատորիաներում և տեղերում կարող է աշխատել կենդանի օրգանիզմների հետ՝ պահպանելով էթիկայի նորմերը և անվտանգության կանոնները: Ունի գիտելիքի հաղորդման/փոխանցման ունակություն, կարող է գրավոր և բանավոր ներկայացնել հետազոտությունների արդյունքները մասնագիտական և անպատրաստ լսարանին և կարող է դասավանդել առարկան ցանկացած մակարդակում: Դոկտորը կարող է արդյունավետ աշխատել որպես խմբի ղեկավար ինչպես կենսաբանության, այնպես էլ հարակից ասպարեզներում:
- **Կարողություն/Աշխատանքի բնագավառը.** Ունակ է պլանավորել անկախ հետազոտական աշխատանք և իրականացնել այն ակադեմիական, կլինիկական և արդյունաբերական ոլորտներում:

Հավելված 5. Որակի ապահովման ստանդարտներ և ուղենիշներ ԵԲԿՏ-ում

1. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բուհերում որակի ներքին ապահովման համար

Բուհերում որակի ներքին ապահովման՝ եվրոպական ստանդարտների և երաշխավորությունների ելակետային սկզբունքն այն է, որ բուհն ինքն է կրում հիմնական պատասխանատվությունը իր ծրագրերի և դրանց իրականացման համակարգի որակի համար: Մոդելը բաղկացած է 7 հիմնական ստանդարտներից և դրանց իրականացման երաշխավորություններից:

1. Բուհերը պետք է ունենան որակի ապահովման քաղաքականություն և դրա հետ կապված ընթացակարգեր ու չափորոշիչներ՝ իրականացվող ծրագրերի ու շնորհվող որակավորումների համար: Ռազմավարությունը, քաղաքականությունը և ընթացակարգերը պետք է պաշտոնապես հաստատված և հանրությանը մատչելի լինեն:
2. Բուհերը պետք է ունենան ծրագրերի և որակավորումների հաստատման, պարբերական վերանայման և մոնիտորինգի հաստատված մեխանիզմներ:
3. Ուսանողները պետք է գնահատվեն հետևողականորեն կիրառվող և հրապարակված չափանիշների, կանոնակարգերի և ընթացակարգերի միջոցով:
4. Բուհերը պետք է ունենան մեխանիզմներ և չափանիշներ դասախոսների կարողությունների գնահատման համար: Այդ մեխանիզմները պետք է հասանելի լինեն արտաքին փորձաքննությունն իրականացնողներին և արտացոլվեն զեկույցներում:
5. Բուհերը պետք է երաշխավորեն, որ ուսումնառության գործընթացի համար օգտագործվող ռեսուրսները համարժեք/բավարար են և համապատասխանում են յուրաքանչյուր իրականացվող ծրագրի պահանջներին:
6. Բուհերը պետք է երաշխավորեն, որ հավաքում, վերլուծում և օգտագործում են պատշաճ տեղեկատվություն իրենց ուսումնական ծրագրերի և գործունեության այլ տեսակների արդյունավետ կառավարման համար:
7. Բուհերը պետք է պարբերաբար հրապարակեն նորացված, անաչառ և օբյեկտիվ տեղեկատվություն (ինչպես քանակական, այնպես էլ որակական) իրականացվող ծրագրերի և շնորհվող որակավորումների մասին:

2. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման համար

Բարձրագույն կրթության որակի արտաքին ապահովման ստանդարտների և երաշխավորությունների առանցքային դրույթն այն է, որ օգտագործվող ընթացակարգերը և չափանիշները պետք է ելնեն որակի արտաքին ապահովմանը առաջադրված նպատակներից, հաշվի առնեն բուհերի ինքնավարությունը և բոլոր մասնակիցների շահերը: Դրանք բաղկացած են 8 ստանդարտներից և դրանց իրականացման երաշխավորություններից:

1. Որակի արտաքին ապահովման ընթացակարգերը պետք է հաշվի առնեն որակի ներքին ապահովման գործընթացների արդյունավետությունը:
2. Որակի ապահովման գործընթացների նպատակները և խնդիրները պետք է որոշվեն բոլոր պատասխանատուների մասնակցությամբ (ներառյալ բուհերը) և հրապարակվեն մինչև այդ գործընթացների իրականացումը՝ կիրառվող ընթացակարգերի նկարագրությամբ:
3. Ցանկացած պաշտոնական որոշում, որը կայացվել է որակի արտաքին ապահովման գործողության արդյունքում, պետք է հիմնված լինի հետևողականորեն կիրառվող հստակ հրապարակված չափանիշների վրա:
4. Որակի արտաքին ապահովման բոլոր գործընթացները պետք է մշակվեն առաջադրված նպատակներին և խնդիրներին համապատասխան:
5. Ջեկույցները պետք է հրապարակվեն և գրված լինեն ընթերցողի համար հասկանալի և մատչելի լեզվով:
6. Որակի ապահովման այն գործընթացները, որոնք պարունակում են հետազգ գործողությունների առաջարկներ, պետք է ունենան նախապես որոշված և հետևողականորեն իրականացվող ընթացակարգեր:
7. Բուհերի և/կամ ծրագրերի որակի արտաքին գնահատումը/հավաստումը պետք է իրականացվի պարբերաբար: Պարբերաշրջանի տևողությունը և ստուգման/գնահատման կիրառվելիք ընթացակարգերը պետք է հստակ որոշվեն և նախապես հրապարակվեն:
8. Որակի ապահովման գործակալությունները ժամանակ առ ժամանակ պետք է հրապարակեն հակիրճ ղեկույցներ՝ նկարագրելով և վերլուծելով իրենց ստուգումներից, դիտարկումներից և գնահատումներից ստացված հիմնական տվյալները:

3. Եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների համար

Որակի արտաքին ապահովման գործակալությունների եվրոպական ստանդարտները և երաշխավորությունները կոչված են տեսանելի, թափանցիկ և համադրելի դարձնելու գործակալությունների մասնագիտական կարողությունները, հուսալիությունը և անաչառությունը շահեկիցներին և եվրոպական այլ գործակալություններին: Դրանք նպաստում են ազգային գործակալությունների և նրանց կողմից իրականացված գնահատումների ու հավատարմագրման արդյունքների փոխադարձ ճանաչման գործընթացին:

1. Գործակալությունների կողմից որակի արտաքին հավաստումը պետք է հաշվի առնի որակի արտաքին գնահատման գործընթացների առկայությունն ու արդյունավետությունը:
2. Գործակալությունները ԵԲԿՏ-ում պետք է պաշտոնապես ճանաչվեն իշխանության իրավասու մարմինների կողմից՝ որպես որակի արտաքին ապահովման (հավաստման) լիազորություններով օժտված գործակալություններ և պետք է ունենան օրենքով սահմանված իրավական կարգավիճակ: Նրանք պետք է համապատասխանեն ազգային օրենսդրության բոլոր պահանջներին:
3. Գործակալությունները պետք է պարբերաբար նախաձեռնեն որակի արտաքին գնահատման/հավաստման գործողություններ (ինստիտուցիոնալ կամ ծրագրային մակարդակներում):
4. Գործակալությունները պետք է ունենան ինչպես մարդկային, այնպես էլ ֆինանսական պատշաճ և համադրելի ռեսուրսներ որակի արտաքին հավաստման իրենց գործընթացները արդյունավետ և նպատակահարմար ձևով կազմակերպելու և իրականացնելու համար՝ այդ գործընթացների և ընթացակարգերի կատարելագործման պատշաճ ապահովմամբ:
5. Գործակալությունները պետք է ունենան հրապարակայնորեն արտահայտված, պարզ և հստակ ձևակերպված գործունեության նպատակներ և խնդիրներ:
6. Գործակալությունները պետք է այնքան անկախ լինեն, որպեսզի, մի կողմից, բացառիկ պատասխանատվություն կրեն իրենց գործողությունների համար, իսկ մյուս կողմից՝ երրորդ կողմը (բուհերը, նախարարությունները կամ այլ շահեկիցները) չկարողանա ազդել իրենց զեկույցներում արված եզրակացությունների և առաջարկների վրա:

7. Գործակալությունների կողմից կիրառվող գործընթացները, չափանիշները և ընթացակարգերը պետք է նախապես որոշված և հանրությանը մատչելի լինեն: Սովորաբար այդ գործընթացները ներառում են՝
- ինքնագնահատում կամ դրան համարժեք ընթացակարգ, որն իրականացվում է որակի գնահատման գործընթացի օբյեկտի կողմից,
 - արտաքին գնահատում փորձագետների խմբի (անհրաժեշտության դեպքում նաև ուսանողության ներկայացուցիչների) կողմից և ստուգայցեր տեղերում՝ ըստ գործակալության որոշման,
 - զեկույցի հրապարակում՝ ներառելով ցանկացած որոշում, առաջարկ կամ այլ պաշտոնական եզրակացություն,
 - հետագա ընթացակարգ՝ զեկույցում պարունակվող առաջարկությունների հիման վրա որակի գնահատման օբյեկտի կողմից իրականացված գործողությունների ստուգման (գնահատման) համար:
8. Գործակալությունները պետք է ունենան սեփական հաշվետվության ընթացակարգեր: