

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԱԶՄԱԿԱՐԱԿԱՆ
ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ**

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ

ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԿԱ ՎԻՃԱԿԸ

ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ԶԵԿՈՒՅՑ



ԵՐԵՎԱՆ 2012

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ

ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԿԱ ՎԻՃԱԿԸ

ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ԶԵԿՈՒՅՑ

ԵՐԵՎԱՆ
ՓՐԻՆԹԻՆՖՈ
2012

ՀՏԴ 378(479.25)(047)
ԳՄԴ 74.58
Հ 247

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԿԱ
Հ 247 ՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՈՒՄ.
ԶԵԿՈՒՅՑ/ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹ. ՌԱԶՄԱՎԱՐ. ՀԵՏԱԶՈՏ. ԱԶԳ. ԿԵՆՏՐՈՆ.
-ԵՐԵՎԱՆ, ՓՐԻՆԹԻՆՖՈ, 2012, -222 էջ:

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

Սույն զեկույցը բաղկացած է երեք մասից: Առաջին մասում ներկայացված են Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական արդյունքները և նոր տասնամյակի ուղենիշները Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում, երկրորդ մասում ի մի են բերված գործընթացի իրականացման հիմնական արդյունքները և բացթողումները ՀՀ պետական բուհերում, իսկ երրորդ մասում նախանշված են ռազմավարական ուղենիշներ Հայաստանում Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացման համար: Զեկույցի նպատակն է օժանդակել ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրթական բարեփոխումների իրականացմանը Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում:

ՀՏԴ 378(479.25)(047)
ԳՄԴ 74.58

ISBN 978-9939-831-27-5

© ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ, 2012

ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԿԱ ՎԻՃԱԿԸ ԵՎ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ԶԵԿՈՒՅՑ

Սույն զեկույցը պատրաստվել և հրատարակվել է
ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության
տրամադրած դրամաշնորհային նախագծի միջոցներով

Հեղինակային խումբ՝

Արմեն Բուդաղյան (նախագծի ղեկավար)

Յուրի Սարգսյան (փորձագետ)

Նվարդ Մանասյան (վերլուծաբան)

Մարի Սանթրուքյան (խմբագիր)

ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԲԱՆ	5
1. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ ՄԻՆՉԵՎ 2010-Ը ԵՎ 2010-ԻՑ ՀԵՏՈ. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿԻ ՈՒՂԵՆԻԾՆԵՐԸ.....	7
2. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ. ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԶԵԿՈՒՅՑ	29
3. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԵՏԱԳԱ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ. ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՈՒՂԵՆԻԾՆԵՐ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿԻ ՀԱՄԱՐ (2011-2020)	199

«Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն» հասարակական կազմակերպությունը ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության (ԿԳՆ) կողմից տրամադրված «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտի ներկա իրավիճակի և Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում բարեփոխումների իրականացման ընթացքի վերաբերյալ վերլուծություն» անվանակարգով դրամաշնորհային նախագծի շրջանակներում իրականացրել է «Հայաստանի բարձրագույն և հետբուհական կրթության բարեփոխումների առկա վիճակն ու հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում» համալիր հետազոտությունը, որի հիմնական արդյունքները ներկայացված են սույն զեկույցում:

Նախագծի նպատակն էր վերլուծել Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացված բարեփոխումների արդյունքներն ըստ մի շարք կարևորագույն ուղղությունների և կատարված վերլուծության հիման վրա գնահատել Բոլոնիայի խնդիրների իրականացման ընթացքը և առաջընթացը, բացահայտել խոչընդոտող գործոններն ու հիմնախնդիրները և մշակել իրավիճակի բարելավմանն ուղղված առաջարկություններ: Զուգահեռաբար մշակվել են նաև ռազմավարական ուղենիշներ հաջորդ տասնամյակում բարեփոխումների հետագա ընթացքի վերաբերյալ՝ 2009թ. Լյովենի կոմյունիկեում սահմանված նպատակներին համահունչ:

Այդ նպատակին հասնելու համար նախագծում առաջադրվել են հետևյալ խնդիրները.

- 1) Բոլոնիայի անդամ երկրներում գործընթացի արդյունքների ընդհանրական ամփոփում՝ ըստ գործողությունների կարևորագույն ուղղությունների:
- 2) Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում ՀՀ պետական բուհերում իրականացված բարեփոխումների արդյունքների և ընթացքի գնահատում, խոչընդոտող գործոնների ու հիմնախնդիրների բացահայտում, իրավիճակի բարելավման առաջարկությունների մշակում հետևյալ չորս առանցքային ասպարեզներում.
 - բարձրագույն կրթության որակավորումների եռաստիճան համակարգ, ծրագրային ռեֆորմ և որակավորումների ազգային շրջանակ,
 - կրեդիտների եվրոպական ECTS համակարգ,
 - որակի ներքին ապահովում,
 - ակադեմիական շարժունություն, փոխճանաչում և դիպլոմի հավելված:
- 3) Բարեփոխումների ռազմավարական ուղենիշների և երաշխավորությունների մշակում հաջորդ տասնամյակի համար (2011÷2020)՝ Լյովենի կոմյունիկեի գերակայություններին համահունչ, ՀՀ բուհերի համար առաջնահերթ գործողությունների «ճանապարհային քարտեզի» ձևավորում:

Առաջին խնդրի իրականացման համար օգտագործվել են Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական եվրոպական դերակատարների (EUA, ENQA, ESU, EURASHE, ENIC-NARIC,

UNESCO-CEPES, ԵՀ, ԵԽ) ամփոփիչ զեկույցներն ու հրապարակված հաշվետվությունները և դրանց հիման վրա կազմվել է համապատասխան զեկույց ԵԲԿՏ-ում Բոլոնիայի բարեփոխումների առկա արդյունքների և ընթացքի վերաբերյալ՝ ըստ 2-րդ խնդրում նշված առանցքային ասպարեզների:

Երկրորդ խնդրի իրագործման նպատակով կատարվել են հետևյալ հաջորդական քայլերը.

- Վերոնշյալ 4 առանցքային ասպարեզներից յուրաքանչյուրի համար իրավիճակի գնահատման քանակական և որակական ցուցանիշների (ինդիկատորների) լրակազմի մշակում (տե՛ս սույն զեկույցին կից հավելվածները):
- Հարցումների անցկացում ուսումնասիրության ենթակա 16 պետական բուհերում ուսումնասիրվող յուրաքանչյուր ասպարեզում իրավիճակի քանակական գնահատման նպատակով՝ ցուցանիշների ընտրված լրակազմի հիման վրա:
- Դիտարկվող բուհերում ստուգայցերի կազմակերպում՝ ուսումնասիրվող ասպարեզներում իրավիճակի որակական գնահատման նպատակով, յուրաքանչյուր ասպարեզում խոչընդոտող գործոնների և հիմնախնդիրների վերհանում:
- Առաջարկությունների և երաշխավորությունների մշակում՝ ընտրված 4 ասպարեզներում իրավիճակի բարելավման նպատակով:

Նախագծի երրորդ խնդիրը լուծվել է Բոլոնիայի գործընթացի Լյովենյան ուղենիշների համատեքստում՝ նախագծի առաջին երկու փուլերի արդյունքների համադրական վերլուծության և գնահատման հիման վրա: Մշակվել են ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում իրականացվելիք բարեփոխումների ռազմավարական ուղենիշներ և երաշխավորություններ հաջորդ տասնամյակի համար, որոնք կոչված են նպաստելու համակարգի համակողմանի ինտեգրմանը ԵԲԿՏ-ին¹: Միաժամանակ մշակվել է առաջարկությունների փաթեթ ՀՀ բուհերում Բոլոնիայի գործընթացի հետագա ընթացքն ուղղորդող առաջնահերթ գործողությունների (միջոցառումների ճանապարհային քարտեզի) վերաբերյալ՝ ուսումնասիրված չորս առանցքային ասպարեզների շեշտադրումով:

Նշված երեք խնդիրներին են նվիրված նախագծի երեք փոխկապակցված փուլեր, որոնց ուսումնասիրության արդյունքում մշակվել են ստորև ներկայացված հետևյալ երեք փաստաթղթերը.

1. Բոլոնիայի գործընթացը մինչև 2010-ը և 2010-ից հետո. հիմնական արդյունքները և նոր տասնամյակի ուղենիշները:
2. Բոլոնիայի գործընթացի իրականացումը ՀՀ պետական բուհերում. վերլուծական զեկույց:
3. Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացումները Հայաստանում. ռազմավարական ուղենիշներ նոր տասնամյակի համար (2011-2020):

¹ Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք:

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ**

Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան

**ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԸ
ՄԻՆՉԵՎ 2010-Ը ԵՎ 2010-ԻՅ ՀԵՏՈ.
ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԸ ԵՎ
ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿԻ ՈՒՂԵՆԻՇՆԵՐԸ**

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԱԽԱԲԱՆ	9
1. ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	9
1.1. Ուսումնասիրության նպատակները և ուղղությունները	9
1.2. Ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը	10
2. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐՆ ԸՍՏ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՍԴԱՐԵԶՆԵՐԻ	11
2.1. Անցում որակավորումների եռաստիճան համակարգին և ծրագրային ռեֆորմ	11
2.2. Կրեդիտների եվրոպական ECTS համակարգ	13
2.3. Որակավորումների ազգային շրջանակներ	14
2.4. Որակի ապահովում	15
2.5. Որակավորումների, ուսումնառության արդյունքների ճանաչման միջոցներ	16
2.6. Ակադեմիական շարժունություն	18
2.7. Ընդհանուր եզրակացություններ	19
3. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՊԱԳԱ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԸ ԵԲԿՏ-ՈՒՄ. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐ ԵՎ ՈՒՂԵՆԻԾՆԵՐ ՆՈՐ ՏԱՍՆԱՄՅԱԿԻ ՀԱՄԱՐ	22
3.1. Հիմնական մարտահրավերներ	22
3.2. Բոլոնիայի գործընթաց-2020. ԵԲԿՏ Լյովենյան ուղենիշները նոր տասնամյակում	23
4. ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	26

Սույն զեկույցը ստեղծվել է ՀՀ ԿԳՆ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտի ներկա իրավիճակի և Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում բարեփոխումների իրականացման ընթացքի վերաբերյալ վերլուծություն» անվանակարգով դրամաշնորհային ծրագրի աջակցությամբ՝ «Հայաստանի բարձրագույն և հետբուհական կրթության առկա վիճակն ու հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում» նախագծի շրջանակներում:

Զեկույցի հեղինակները «Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան»-ի ֆինանսական աջակցությամբ 2007-ին կատարեցին համադրական վերլուծություն ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում Բոլոնիայի գործընթացի վիճակի, զարգացման միտումների և հիմնախնդիրների վերաբերյալ [6], որը և հիմք ծառայեց հետագա ռազմավարական մշակումների [7,8] և օրենսդրական փոփոխությունների առաջարկությունների [9] համար: Այս աշխատանքի հրապարակումից հետո անցել է շուրջ 4 տարի: 2009-ին ավարտվել է Բոլոնիայի գործընթացի առաջին տասնամյակը, իսկ 2010-ի մարտին՝ Բուդապեշտ-Վիեննայի հիրավի պատմական հռչակագրով [22] Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության նախարարները հռչակեցին Եվրոպական Բարձրագույն կրթական տարածքի (ԵԲԿՏ) պաշտոնական մեկնարկը: Ներկա զեկույցը որոշակի առումով [6] ուսումնասիրության շարունակությունն է և կոչված է գնահատելու Բոլոնիայի գործընթացի հավաքական արդյունքները տասնամյա կտրվածքով՝ ըստ գործողությունների հիմնական ասպարեզների:

Հեղինակները խորին երախտագիտություն են հայտնում ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությանը՝ ուսումնասիրության իրականացմանը և հրատարակմանը ցուցաբերած աջակցության համար:

1. ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

1.1. Ուսումնասիրության նպատակները և ուղղությունները

Ուսումնասիրության նպատակներն են.

- Ամփոփել Բոլոնիայի գործընթացի տասնամյա արդյունքներն ըստ գործողությունների ընտրված ասպարեզների:
- Գնահատել Բոլոնիայի հիմնադիր հռչակագրում և Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների հաջորդող գազաթափողովներում առաջադրված խնդիրների իրականացման աստիճանը:
- Քննարկել, թե որքանով է այս խնդիրների իրականացումը նպաստել Բոլոնիայի հռչակագրի երկու ելակետային ռազմավարական նպատակների ձեռքբերմանը:
- Ուրվագծել Բոլոնիայի գործընթացի հաջորդ տասնամյակի ուղենիշները՝ Լյովենյան Կոմյունիկեում ձևակերպված գերակայությունների հիման վրա:

Նախագծի խնդիրներից ելնելով՝ ուսումնասիրության առարկա են հանդիսացել Բոլոնիայի գործողությունների հետևյալ ուղղությունները.

- անցում որակավորումների եռաստիճան համակարգին, ծրագրային ռեֆորմ,
- կրեդիտների եվրոպական ECTS համակարգ,
- որակավորումների ազգային շրջանակներ,
- որակի ապահովում,
- որակավորումների և ուսումնառության արդյունքների ճանաչում,
- ակադեմիական շարժունություն:

1.2. Ուսումնասիրության մեթոդաբանությունը

Ձևակերպված նպատակներին համապատասխան Բոլոնիայի գործընթացի ուսումնասիրվող յուրաքանչյուր ասպարեզի համար դիտարկվել են հետևյալ հարցադրումները:

1. Ինչ խնդիրներ են առաջադրվել Բոլոնիայի և նախարարական հաջորդող գազաթափոլմների ամփոփիչ փաստաթղթերում:
2. Ինչ հիմնական արդյունքներ են գրանցվել տվյալ ուղղությամբ անցած տասնամյակում:
3. Գործընթացի առաջընթացի ցուցանիշները և բացերը տվյալ ասպարեզում:
4. Առաջադրված խնդիրների կատարման գնահատականը:

Ուսումնասիրության ընթացքում օգտագործվել են Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական գերակատարների ամփոփիչ զեկույցներն ու հաշվետվությունները, ինչպես նաև Հայաստանում և արտերկրում կատարված ուսումնասիրությունների արդյունքները: Առանձին ասպարեզներում իրավիճակի վերլուծությանը հաջորդում է Բոլոնիայի գործընթացի արդյունքների ընդհանուր գնահատականը՝ գործընթացի ռազմավարական նպատակների ձեռքբերման տեսանկյունից (2,7):

Զեկույցի վերջին բաժնում փորձ է կատարվում արտացոլել Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական մարտահրավերները և ապագա զարգացումները Եվրոպական բարձրագույն կրթության նորաստեղծ տարածքում, ուրվագծել նոր տասնամյակի ուղենիշները՝ Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների 2009թ. Լյովենի Կոմյունիկեում [16] ամրագրված գերակայությունների հիման վրա: Այդ գերակայություններից յուրաքանչյուրի համար ձևակերպվում են այն ածանցյալ խնդիրները, որոնք առաջադրել է Լյովենյան նախարարական գազաթափոլմը Բոլոնիայի գործընթացի հետագա ընթացքն ուղղորդելու համար:

2. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐՆ ԸՍՏ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՍՊԱՐԵԶՆԵՐԻ

2.1. Անցում որակավորումների եռաստիճան համակարգին և ծրագրային ռեֆորմ

Առաջադրված հիմնական խնդիրները

- Հիմնականում երկու կրթական աստիճանների (բակալավրի և մագիստրոսի) վրա հիմնված համակարգի ընդունում՝ առաջին աստիճանի առնվազն 3 տարի տևողությամբ (Բոլոնիա, 1999):
- Երրորդ՝ դոկտորական աստիճանի ներմուծում և անցում որակավորումների եռաստիճան կառուցվածքին (Բեռլին, 2003):
- Կրեդիտային միջակայքերի սահմանում առաջին աստիճանի համար՝ 180-240 կրեդիտ և երկրորդ աստիճանի համար՝ 60-120 կրեդիտ (Բերգեն, 2005):
- Կարճ շրջափուլով ծրագրերի ներմուծման հնարավորությունը թողնվել է Բոլոնիայի անդամ երկրների հայեցողությանը (Բերգեն, 2005):
- Ծրագրերի ճկունության ապահովման նպատակով ծրագրերի մոդուլացում, էլեկտիվ (ընտրովի) դասընթացների պատշաճ հաշվեկշռի հաստատում (Պրահա, 2001):
- 3-4 տարի տևողությամբ ստրուկտուրացված դոկտորական ծրագրերի ներմուծում (Բերգեն, 2005):
- Յուրաքանչյուր շրջափուլում շարժունության հնարավորությունների ընդլայնում՝ կրթական ծրագրերում շարժունության պատուհանների ներմուծմամբ (Լյովեն, 2009):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և բացթողումներ

- Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրները ներմուծել են որակավորումների երկաստիճան համակարգ՝ առաջին աստիճանի առնվազն 3 տարի տևողությամբ: Մասնակից երկրների բուհերի 95%-ն արդեն կիրառում է երկաստիճան համակարգ: **Առաջադրված խնդիրը լիովին իրականացվել է:**
- Բոլոր երկրներն ընդունել են 180-240 և 60-120 կրեդիտ միջակայքերը՝ համապատասխանաբար առաջին և երկրորդ շրջափուլերի համար: Բարձրագույն կրթության 19 համակարգերում ընդունվել է միասնական՝ 3+2 տարի (180+120 կրեդիտ) մոդելը և ընդամենը 5 երկրներում, որոնց թվում Հայաստանն է, զործում է 4+2 տարի տարբերակը: Եվս 20 երկրներում առաջին և երկրորդ շրջափուլերի կրթական ծրագրերն իրականացվում են ուսումնական տարիների տարբեր համակցություններով՝ վերը նշված միջակայքերում: Ծրագրերի տևողության միասնական համակարգի չափորոշիչների բացակայությունը դժվարացնում է դրանց համեմատելիությունը և համադրելիությունը:
- 36 երկրներում որոշ մասնագիտական ասպարեզներ, մասնավորապես բժշկական, դուրս են մնացել կառուցվածքային ռեֆորմներից, ինչը ենթադրում է հետագա քննարկումներ համակարգի պարզաբանման և միասնականացման համար:

- Բարձրագույն կրթության (ԲԿ) 26 համակարգերում՝ տարբեր շրջափուլերում ներառվել են կարճ տևողությամբ տարբեր ծրագրեր, իսկ 8 համակարգերում նման ծրագրերով է ուսանում ուսանողների 15%-ը:
- 29 երկրներում ուսանողների 90-100%-ն արդեն սովորում է երկաստիճան համակարգում, իսկ 7 անդամ երկրներում, այդ թվում՝ Ռուսաստանում և Գերմանիայում ուսանողների կեսից քիչն է դեռևս ներգրավված նոր կրթական համակարգում:
- Դոկտորական ծրագրերը սկսած 2003-ից ձեռք են բերում ստրուկտուրացված կրթական բաղկացուցիչներ, իսկ դրանց տևողությունն ամենուրեք 3-4 տարի է: Պահպանվել է նաև դոկտորական ծրագրերի կառուցվածքային մոդելների բազմազանությունը:
- Կրթական ծրագրերի 90%-ը և ավելին այսօրվա դրությամբ մոդուլացված են միայն 13 ազգային համակարգերում: Ընդհանրապես, մինչ այսօր ԵԲԿՏ-ում ծրագրերի մոդուլացման վերաբերյալ դեռևս չի ձևավորվել ընդհանուր հայեցակետ, իսկ առաջադրված խնդիրը միայն մասամբ է կատարվել:
- Քանի որ չի առաջադրվել որևէ շեմային սահմանափակում նորաստեղծ կրթական ծրագրերում էլեկտիվների և պարտադիր դասընթացների տոկոսային հարաբերակցության վերաբերյալ, 21 համակարգերում էլեկտիվների տոկոսը չի անցնում 25-ից: Այս հանգամանքը մտահոգիչ է, որովհետև ուսուցման ուսանողակենտրոն մոդելի իրականացման և կրթական ծրագրերի ճկունության տեսանկյունից ուսանողները պետք է հնարավորություն ունենան կառուցելու իրենց անհատական կրթական ուղեգծերը:
- Կրթական ծրագրերի նախագծման ասպարեզում գերիշխող է դառնում «Թյունինգ» մեթոդաբանությունը, որի համար մեկնակետ են հանդիսանում շրջանավարտների ակնկալվող կոմպենտենցիաների տերմիններով ձևակերպված ծրագրի և նրա առանձին միավորների կրթական վերջնարդյունքները: «Թյունինգ» մոդելը հնարավորություն է տալիս նախագծվող ծրագրերի կառուցվածքն ու բովանդակությունը համապատասխանեցնելու աշխատաշուկայի կարիքներին և պահանջմունքներին, ինչը կարևորագույն նախադրյալ է շրջանավարտների ծառայունակության (կարիերայի հնարավորությունների) բարձրացման համար: Այն ինտեգրում է Բոլոնիայի գործընթացի մի քանի ասպեկտներ՝ որակավորումների նոր կառուցվածք, կրթական վերջնարդյունքների վրա հիմնված կրեդիտային համակարգ, որակի ներքին ապահովում և այլն:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

Դիտարկվող ասպարեզն առավել առաջադիմածներից է և բոլոր անդամ երկրները պաշտոնապես ընդունել են եռաստիճան որակավորումների համակարգը: Այնուամենայնիվ, այստեղ նույնպես որոշակի անելիքներ կան առաջադրված խնդիրների լիարժեք իրականացման համար: Մասնավորապես, դեռևս չկա համահամաձայնություն դոկտորական ծրագրերի կրեդիտային կառուցվածքի և իրականացման միասնական սկզբունքների վերաբերյալ: Տարբեր երկրներում անհամաչափ են ծրագրային ռեֆորմի տեմպերը՝ հատկապես ծրագրերի մոդուլացման, ճկուն կրթական ուղեգծերի ներմուծման և աշխատաշուկայի փոփոխվող պահանջմունքներին համահունչ՝ շրջանավարտների կոմպենտենցիաների ձևավորման ուղղությամբ:

2.2. Կրեդիտների եվրոպական ECTS համակարգ

Առաջադրված հիմնական խնդիրները

- Կրեդիտային համակարգի հիմնում, ինչպիսին ECTS-ն է, որպես ուսանողական ընդլայնված շարժունության աջակցման գործուն միջոց (Բոլոնիա, 1999),
- ECTS-ը որպես ուսումնառության ճկունությանը և որակավորումների փոխճանաչմանը նպաստող միջոց (Պրահա, 2001),
- ECTS-ի պատշաճ իրականացում՝ հիմնված կրթական վերջնարդյունքների և ուսումնական աշխատածավալի վրա (Լոնդոն, 2007):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և բացթողումներ

- Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերն այսօր օգտագործում են ECTS-ը, կամ գտնվում են անցման շրջանում, կամ էլ օգտագործում են ECTS-ին համադրելի կրեդիտային համակարգեր: Այսպիսով, առաջադրված խնդիրը հիմնականում իրականացված է՝ առնվազն կարգավորման մակարդակով:
- Այնուամենայնիվ, ECTS-ի օգտագործման մասշտաբները երկրից երկիր տարբերվում են: Բոլոնիայի մասնակից համակարգերի մեծամասնությունը (28 երկիր) բոլոր ծրագրերում կիրառում է ECTS կամ դրան համադրելի համակարգեր, իսկ 6 համակարգերում այն օգտագործվում է 75%-ից ավելի քիչ կրթական ծրագրերում:
- Միայն 12 երկրներում է ECTS-ն իրականացվում կրթական վերջնարդյունքների և ուսանողի աշխատաժամանակի համատեղ հաշվառմամբ: Մնացած երկրներում կրեդիտային համակարգերը հաշվի են առնում դրանցից միայն մեկը, կամ հիմնված են կոնտակտային (լսարանային) ժամերի՝ կրեդիտների վերածման ձևական գործողության վրա, ինչը փաստորեն թույլ չի տալիս օգտագործել ECTS-ի հիմնական առավելությունները: Հայաստանը պատկանում է այն երկրների թվին, որոնք դեռևս չեն հաղթահարել այս արգելքը և ECTS-ն օգտագործում են ձևականորեն:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

ECTS-ը բարձրագույն կրթության նորաստեղծ համակարգի ճարտարապետության հիմնորոշ տարրերից մեկն է, որի նկատմամբ ուշադրությունը անցած տասնամյակում բնականաբար շատ բարձր էր: Թեև անցումը կրեդիտային համակարգին ձևականորեն կատարվել է բոլոր անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համակարգերում, բայց միայն փոքրաթիվ երկրներում է ECTS-ը լիարժեք օգտագործվում՝ կրթական վերջնարդյունքների և ուսանողների ընդհանուր աշխատածավալի հաշվառմամբ, ինչը Լոնդոնի նախարարական գազաթափողովի պահանջներից էր: Միայն ԵԲԿՏ մակարդակով այս խնդրի իրականացման դեպքում ECTS-ը կդառնա փոխճանաչման հուսալի գործիք ողջ եվրոպական տարածքի համար:

2.3. Որակավորումների ազգային շրջանակներ

Առաջադրված խնդիրները

- Որակավորումների համապարփակ շրջանակի ստեղծում Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի համար (Բեռլին, 2003),
- Համեմատելի և համադրելի որակավորումների ազգային շրջանակների ձևավորում Բոլոնիայի անդամ երկրների համար (Բեռլին, 2003),
- Մինչև 2010-ը վերջնաժամկետի սահմանում՝ որակավորումների ազգային շրջանակների մշակման համար (Բերգեն, 2005),
- Վերջնաժամկետի հետաձգում մինչև 2012-ը (Լյովեն, 2009):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և թերություններ

- Ընդունվել է որակավորումների համապարփակ շրջանակը Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի համար՝ «QF-EHEA» (Բերգեն, 2005): Այն կարող է որակվել որպես Բոլոնիայի գործընթացի մեծ նվաճում, քանի որ էապես նպաստում է որակավորումների ճանաչմանը և ակադեմիական շարժունությանը ինչպես անդամ երկրների ներսում, այնպես էլ երկրից երկիր: Որակավորումների համաեվրոպական շրջանակի դերը որպես Բոլոնիայի գործընթացի գլոբալ չափայնության խթանիչ՝ հատուկ շեշտվում է անդամ երկրների կրթության նախարարների 2007թ. Լոնդոնի կոմյունիկեում [10]:
- Եվրոպական խորհրդարանը 2008-ին որպես երաշխավորություն ընդունեց Եվրոպական որակավորումների շրջանակը հարատև կրթության համար՝ 8 հաջորդական մակարդակներով՝ ընդգծելով, որ այն պետք է համադրելի լինի Եվրոպական բարձրագույն կրթական տարածքի «QF-EHEA» որակավորումների շրջանակին:
- Անդամ երկրների բարձրագույն կրթության 8 համակարգեր արդեն ավարտել և ինքնահավաստագրել են որակավորումների ազգային շրջանակները: Մնացած երկրներում, այդ թվում Հայաստանում, այդ գործընթացը ձգձգվում է, ինչը ստիպել է ազգային շրջանակների ընդունման վերջնաժամկետը տեղափոխել 2010-ից՝ 2012: 
- Որակավորումների նորաստեղծ ազգային շրջանակներն իրենց նշանակությամբ և ընդգրկումով գտնվում են որակավորումների կառուցվածքների ձևավորման, որակի ապահովման (հավաստման) և փոխճանաչման գործընթացների խաչմերուկում, և միայն ընթացող ծրագրային ռեֆորմների արդյունքները կարող են դրսևորել որակավորումների ազգային շրջանակների ազդեցությունը բարձրագույն կրթության որակի վրա:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

Այս ասպարեզում թերացումներն ակնհայտ են: Չնայած Բերգենի գազաթափողովում որակավորումների ԵԲԿՏ շրջանակի (QF-EHEA) ընդունմանը՝ ձախողվել է մինչև 2010 թվականը որակավորումների ազգային շրջանակների ստեղծման և ինքնահավաստագրման

գործընթացը, ինչը ստիպել է Լյովենի գազաթափողովում այս հանձնարարականի կատարման վերջնաժամկետը հետաձգել մինչև 2012 թվականը:

ԵԲԿՏ “QF-EHEA” շրջանակի պահանջներին համապատասխան՝ ազգային շրջանակների ձևավորումը և համապատասխանության հավաստումը ինքնահավաստագրման ընթացակարգի միջոցով կարևորագույն նախադրյալ է կրեդիտների և որակավորումների ճանաչման համար Բոլոնիայի անդամ երկրներում և նրանց միջև:

2.4. Որակի ապահովում

Առաջադրված հիմնական խնդիրները

- Որակի ապահովման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խթանում՝ համեմատելի չափանիշների և մեթոդաբանությունների մշակման նպատակով (Բոլոնիա 1999):
- Որակի ապահովման վերաբերյալ ստանդարտների, ընթացակարգերի և ուղենիշների համաձայնեցված համակարգի ստեղծում՝ որակի ապահովման փորձաքննության համարժեք համակարգի և/կամ հավատարմագրման գործակալությունների կամ մարմինների ձևավորման ուղիների դիտարկման նպատակով (Բեռլին, 2003):
- Որակի ապահովման գործակալությունների Եվրոպական ռեգիստրի (EQAR) հիմնում (Բերգեն, 2005):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և բացթողումներ

- Բոլոր անդամ երկրները, բացի Բոսնիա-Հերցեգովինայից, համակարգային մասշտաբով կիրառում են որակի ապահովման ներքին (ներքուհական) և արտաքին գործընթացներ:
- Սահմանվել են Որակի ապահովման եվրոպական ստանդարտներ և ուղենիշներ՝ ESG (Բերգեն, 2005): Սա Բոլոնիայի գործընթացի ակնառու նվաճումներից է ինչպես որակի արտաքին, այնպես էլ ներքին ապահովման տեսանկյունից:
- Հիմնվել և գործում է Որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական ռեգիստրը (EQAR) (2008):
- Որակի ապահովման եվրոպական ընկերակցությունը (ENQA) կատարել է Որակի ապահովման եվրոպական ստանդարտների և ուղենիշների գործադրման վերլուծական ուսումնասիրություն որակի ապահովման 44 ազգային գործակալությունների համար՝ բոլորն էլ դրական եզրակացությամբ: Այս ուսումնասիրությունների արդյունքներով 44 գործակալություններ ճանաչվել են ENQA լիիրավ անդամներ:
- Որակի ապահովման Եվրոպական նորաստեղծ ռեգիստրը արդեն գրանցել է 17 գործակալություններ, ինչը հանդիսանում է Որակի ապահովման եվրոպական ստանդարտներին համապատասխան բարձրագույն կրթության համակարգերի և գործակալությունների համապատասխանության հավաստիքը:

- Այնուամենայնիվ, որակի ապահովման/գնահատման ասպարեզում դեռևս գերիշխում են ազգային մոտեցումներն ու ծրագրերը և այսօր դժվար է խոսել ԵԲԿՏ մակարդակով բարձրագույն կրթության որակի չափանիշների և չափման մեխանիզմների համադրելիության մասին: Ակնհայտ է, որ անդամ երկրները դեռ պետք է երկար ուղի անցնեն որակի գնահատման համակարգական հուսալի պլատֆորմի ձևավորման համար:
- Մյուս կողմից, ESG և QF-EHEA որակի պահանջները կրթական ծրագրերի մակարդակով երկրների մեծամասնությունում դեռ նոր են հասել բուհերին: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ միայն 16 անդամ երկրներում են որակի ապահովման և արտաքին, և ներքին համակարգերը լիովին համապատասխանում Եվրոպական ստանդարտներին և ուղենիշներին:
- Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում որակի ապահովմանն ուղղված գործողությունները հիմնականում հասցեագրված են օրենսդրական մակարդակին և ազգային գործակալությունների ստեղծմանը, ինչը բերում է որակի կառավարման վայրընթաց մոտեցմանը, երբ բուհերը որակի մշակույթի զարգացման գործընթացներում առաջնորդվում են ոչ թե սեփական նախաձեռնություններով, այլ դրսից պարտադրված պահանջներով: Իրադրությունը կարող է էապես փոխվել, եթե դասախոսական կազմը և ուսանողները դառնան որակի ապահովման գործընթացների շարժիչ ուժը և հիմնական դերակատարը: Այս առումով հատկապես կարևորվում են «Թյունինգ» նախագծից բխող նախաձեռնությունները, որոնք որակի ապահովման գործողությունները կիրառում են առանձին մասնագիտությունների և կրթական ծրագրերի մակարդակում՝ ներգրավելով և ակտիվացնելով դասախոսներին ու ուսանողներին:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

Բոլոնիայի գործընթացի այս ասպարեզում, գնահատելով տասնամյակի արդյունքները, կարելի է արձանագրել, որ նախատեսված ժամկետներում և պատշաճ մակարդակով իրականացվել են որակի ապահովմանն ուղղությամբ եվրոպական համագործակցության ինստիտուցիոնալ հենքի ստեղծման առաջադրված բոլոր խնդիրները: ԵԲԿՏ-ն այսօր ունի որակի ապահովման միասնական ստանդարտներ և ուղենիշներ, որակի ապահովման գործակալությունների եվրոպական ռեգիստր, ամենուրեք հիմնվել են որակի ապահովման ազգային գործակալություններ, որոնց մի մասը դարձել են ENQA անդամներ: Որակի ներքին ապահովման ասպարեզում դեռևս շատ անելիքներ կան, քանի որ բուհերի մեծամասնությունում որակի ապահովման գործընթացները չեն համապատասխանում ընդհանուր եվրոպական ստանդարտներին:

2.5. Որակավորումների, ուսումնառության արդյունքների ճանաչման միջոցներ

Առաջադրված հիմնական խնդիրները

- Դիպլոմի հավելվածի (DS) ներմուծում՝ որպես որակավորումները (աստիճանները) դիտարկելու և համեմատելի դարձնելու գործիք (Բոլոնիա, 1999): Յուրաքանչյուր

սովորող պետք է անհրաժեշտաբար և անվճար ստանա եվրոպական նմուշի դիպլոմի հավելված (Բերգեն, 2005):

- ECTS-ը որպես համալսարանների կողմից ուսումնառության արդյունքների (այդ թվում՝ հարատև կրթության) ճանաչման գործիք (Բոլոնիա, 1999):
- Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի ստորագրման պահանջը Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրների կողմից (Բերգեն, 2005):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և բացթողումներ

- ECTS-ը կամ դրան համադրելի կրեդիտային համակարգերը, ինչպես նշվեց 2.2-ում կետում, ընդունված են Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրներում՝ փաստական իրականացման տարբեր մակարդակներով:
- Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիան ստորագրել և վավերացրել են Բոլոնիայի անդամ բոլոր երկրները, բացառությամբ Հունաստանի և Իտալիայի: Այդ կոնվենցիան ակադեմիական փոխճանաչման հիմնական իրավական հենքն է ԵԲԿՏ-ում: Երկրների մեծամասնությունում գործող օրենսդրությունը համապատասխանում է Լիսաբոնի կոնվենցիայի պահանջներին: Բացառություն են կազմում Ալբանիան, Ադրբեյջանը, Բոսնիա-Հերցեգովինան, Մոլդովան և Ուկրաինան:
- Դիպլոմի հավելվածն այսօր անհրաժեշտաբար և անվճար տրամադրվում է շրջանավարտներին 30 երկրներում, բայց ոչ բոլոր բուհերում: Հետագա ջանքերը պետք է ուղղվեն մնացած 16 երկրներում (ինչպես նաև այն 30 երկրների մնացած բուհերում, որոնք դեռևս դիպլոմի հավելված չեն տրամադրում) այս խնդրի իրագործմանը:
- Կրթական վերջնարդյունքների օգտագործումը որպես փոխճանաչման գործընթացի հիմք պետք է սովորողների համար էլ ավելի թափանցիկ դարձնի որակավորումները: Եթե որակավորումները նկարագրվեն կրթական վերջնարդյունքների տերմիններով, ապա դրանց գնահատման և փոխճանաչման գործընթացն էապես կպարզեցվի, իսկ դիպլոմների հավելվածներում կգրանցվի համարժեք տեղեկատվություն շնորհվող որակավորումների վերաբերյալ: Ցավոք, այս ուղղությամբ առաջընթացը դեռևս բավարար չէ:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

Տասնամյակի արդյունքների հիման վրա կարելի է եզրակացնել, որ ԵԲԿՏ-ն այսօր ունի որակավորումների և կրթական արդյունքների ճանաչման անհրաժեշտ ողջ գործիքակազմը: Մյուս կողմից, նկատելիորեն անհամասեռ են այդ գործիքների օգտագործման մակարդակն ու ընդգրկույթը առանձին երկրներում և բուհերում: Խոսքը վերաբերում է և՛ ECTS-ին, և՛ դիպլոմի եվրոպական նմուշի հավելվածին, և՛ հատկապես, որակավորումների համընթեռնելի նկարագրությանը՝ կրթական վերջնարդյունքների միասնական տերմիններով:

2.6. Ակադեմիական շարժունություն

Առաջադրված հիմնական խնդիրները

- Շարժունության խթանում սովորողների ազատ տեղափոխումների խոչընդոտների վերացման միջոցով (Բոլոնիա, 1999):
- Ուսանողների, դասախոսների, հետազոտողների և վարչական կազմի շարժունության սոցիալական ասպեկտի շեշտադրում (Պրահա, 2001):
- Բարձրագույն կրթության եվրոպական համակարգերի միջազգային մրցունակության բարձրացում, եվրոպական բարձրագույն կրթության համաշխարհային գրավչության ապահովում (Բոլոնիա, 1999):
- Ազգային կրթաթոշակների և ուսանողական վարկերի տեղափոխելիություն ԵԲԿՏ տարածքում (2003):
- Բոլոնիայի անդամ երկրների միջև շարժունության վերաբերյալ (ներառյալ դրա սոցիալական ասպեկտը) տեղեկատվության մատչելիության բարելավում (Լոնդոն, 2007):

Հիմնական արդյունքներ, առաջընթացի ցուցանիշներ և բացթողումներ

- Հիմնական փոփոխությունը, որն ակնհայտ է 1999-ից մինչև 2007-ն¹ ընկած ժամանակահատվածում, ծանրության կենտրոնի տեղափոխումն է կարճաժամկետ «կրեդիտային» շարժունությունից (ազգային, տարածաշրջանային կամ եվրոպական ծրագրերի շրջանակներում) դեպի «դիպլոմային» շարժունությունը՝ արտասահմանում բարձրագույն կրթության որակավորում ստանալու համար:
- ԵԲԿՏ-ն հատկապես հաջողակ է եղել արտաքին սովորողներ գրավելու ասպարեզում: Նշված ժամանակամիջոցում ԵԲԿՏ ժամանող սովորողների թիվն ավելացել է 116%-ով՝ արտասահմանում սովորողների ընդհանուր թվի 60% գլոբալ աճի պայմաններում: ԵԲԿՏ երկրներում արտասահմանյան ուսանողական համակազմն ընդհանուր առմամբ աճել է 60%-ով և 2007-ին կազմել է ողջ ուսանողական համակազմի 2,6%-ը՝ 1999-ի 1,6%-ի դիմաց: Արտասահմանյան ուսանողների համաշխարհային հոսքում ԵԲԿՏ բաժինը 2007-ին 30% էր՝ 1999-ի 25%-ի դիմաց:
- Ուսանողական ներքին շարժունությունը ԵԲԿՏ-ի ներսում աճել է 38%-ով: 2007-ին ԵԲԿՏ երկրների ողջ ուսանողական համակազմի 2%-ը սովորողներ են ԵԲԿՏ այլ երկրներից՝ 1999-ի 1,9%-ի դիմաց: Չի բացառվում, որ առաջընթացի ցուցանիշներն այսօրվա դրությամբ ավելի ակնառու կլինեն, եթե հաշվի առնենք ECTS-ի կտրուկ ընդլայնված օգտագործումը որպես կրեդիտների փոխանցման համակարգ:
- Ուսանողական շարժունությունը ԵԲԿՏ-ում ունի արտահայտված «արևելք-արևմուտք» ուղղվածություն: Արտասահմանյան ուսանողների հոսքի հիմնական ընդունողները, ասենք՝ Մեծ Բրիտանիան, որպես կանոն, փոքրաթիվ ուսանողներ են ուղարկում ԵԲԿՏ այլ երկրներ: Այս անհավասարակշռվածության վերացման խնդիրը

¹ 2007-ից հետո հուսալի վիճակագրական տվյալներ հավաքել չի հաջողվել:

կարևորվում է ԵԲԿՏ ուսանողական շարժունության կայունության պահպանման տեսանկյունից:

- Կարճատև «կրեդիտային» շարժունության վիճակագրական տվյալները բարելավման կարիք ունեն: Հիմնական տեղեկատվական աղբյուրներն այստեղ երկուսն են՝ Էրազմուսի (Erasmus) վիճակագրությունը և Եվրաուսանողի (Eurostudent) ուսումնասիրությունները, որոնք չեն ներառում այսպես կոչված «ազատ» տեղաշարժվողներին:

Առաջադրված խնդիրների կատարման աստիճանը

Տասնամյակի արդյունքներն այս ասպարեզում լավատեսության առիթ չեն տալիս, իսկ առաջընթացի ցուցանիշները շատ համեստ են: Անկախ սպասելիքներից, ԵԲԿՏ ձևավորումն ու պաշտոնական մեկնարկը չեն ուղեկցվել ուսանողների և դասախոսների շարժունության էական ակտիվացմամբ: Իրականում, հենց շարժունության ընդլայնված հնարավորությունների միջոցով ուսանողները պետք է ընկալեն նորաստեղծ ԵԲԿՏ-ի փաստական գոյությունը և դերը իրենց կրթության գործում: Այստեղ հիմնական պատճառներն են ֆինանսական ռեսուրսների պակասը և փոխճանաչման գործընթացների անկատարությունը:

2.7. Ընդհանուր եզրակացություններ

- Անդրադառնալով Բոլոնիայի գործընթացի արդյունքների ընդհանուր գնահատականին՝ հարկ է նշել գործընթացի ակնառու հաջողությունը ինչպես Բոլոնիայի հռչակագրով նախանշված ռազմավարական նպատակների ձեռքբերման, այնպես էլ գործողությունների բոլոր 10 ուղղությունների գծով առաջադրված խնդիրների իրականացման տեսանկյունից: Ավելին, երկրների մեծամասնությունն անգամ հասցրել է ստեղծել բարձրագույն կրթության նոր օրենսդրություն՝ Բոլոնիայի գործընթացի առանձին դրույթների կարգավորման նպատակով:
- Իրագործվել է, մասնավորապես, բարձրագույն կրթության առաջնային նպատակը՝ հիմնել Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք: Այս իրողությունն ամրագրվել է Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթության նախարարների 2010թ. մարտի 12-ի Բուդապեշտ-Վիեննայի հռչակագրով [22]:
- Իրականացվել է լայնամասշտաբ կառուցվածքային ռեֆորմ ուղղված ԵԲԿՏ «ճարտարապետության» հիմնական տարրերի ստեղծմանը՝ Բոլոնիայի գործողությունների մի քանի ուղղությունների արդյունքների հանրագումարով: Այդ տարածքը կառուցավորվել է բարձրագույն կրթության 3 հիմնական աստիճանների (շրջափուլերի) վրա՝ առաջին աստիճանի շրջանակներում միջանկյալ որակավորումների ստեղծման հնարավորությամբ: Առաջին երկու շրջափուլերի համար սահմանվել են նաև միասնական կրեդիտային միջակայքեր, որոնք հիմնված են ուսանողի աշխատաժամանակի հաշվարկի և կրթական վերջնարդյունքների վրա: Իրականություն է դարձել և համընդհանուր կիրառում ստացել բարձրագույն կրթության ակնկալվող հիմնական ելքային արդյունքներից մեկը՝ կրեդիտների ECTS համակարգը: Որակավորումների ԵԲԿՏ և ազգային շրջանակների ստեղծումը հնարավորություն է տալիս նկարագրելու առաջին 2 աստիճանների որակավորումները կրթական վերջնարդյունքների միջոցով:

- Այսօր, երբ կառուցվածքային ռեֆորմը հիմնականում արդեն իրականացվել է, կարևոր մարտահրավեր է դարձել անցումը կրթական ծրագրերի կառուցվածքային փոփոխություններից խորքային բովանդակային փոփոխությունների՝ զուգահեռաբար անցում կատարելով ուսուցման ներկայիս դասախոսակենտրոն մոտեցումից ուսանողակենտրոն մոտեցման: Նոր սերնդի կրթական ծրագրերի նախագծման և իրականացման գործընթացներում էական ջանքեր և ռեսուրսներ են հարկավոր կրթական վերջնարդյունքների համարժեք ընկալման և արդյունավետ օգտագործման համար: Այս առումով կարևորվում է «Թյունինգ» մեթոդաբանության ներմուծումը կրթական ծրագրերի պլանավորման, մշակման և իրականացման փուլերում՝ առանձին մասնագիտական ասպարեզներում:
- Կառուցվածքային ռեֆորմի ընդհանուր ընթացքից որոշակի իմաստով դուրս է մնացել Բոլոնիայի երրորդ՝ դոկտորական աստիճանը, որի համար դեռևս չի սահմանվել միասնական կրեդիտային միջակայք, չկան ընդհանուր մոտեցումներ կրթական և հետազոտական կառուցամասերի հարաբերակցության, աշխատաժամանակի հաշվարկի և կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպման համար: Այստեղ հիմնական իրադարձությունները մինչ այժմ զարգանում են Բոլոնիայի սեմինարների մակարդակով, որոնց երաշխավորությունները (Զալցբուրգյան սկզբունքներ և այլն) դեռևս չեն վերածվել ընդհանուր կարգավորիչ հենքի:
- Այսօր դժվար է գնահատել ԵԲԿՏ նոր ճարտարապետության (կառուցվածքային ռեֆորմի) ազդեցությունը Բոլոնիայի հիմնական նպատակների իրականացման, մասնավորապես, բարձրագույն կրթության որակի վրա: Չնայած որակի համընդհանուր եվրոպական ստանդարտների ներմուծմանը և որակի ապահովման ասպարեզում համագործակցության ԵԲԿՏ կառույցների հիմնմանը, այսօր Բոլոնիայի անդամ երկրների միջև ակնհայտ է խզումը բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ասպարեզում: Այն պետք է վերացվի, եթե մտադիր ենք ԵԲԿՏ մակարդակով ստեղծել բավականաչափ ներդաշնակ և համասեռ բարձրագույն կրթության համակարգեր՝ երկրից երկիր և բուհից բուհ ուսանողների անարգել շարժունության հնարավորությամբ: Այստեղ բանալին բուհերում որակի համընդհանուր մշակույթի զարգացումն է, քանի որ հենց բուհերն են առաջնային պատասխանատվություն կրում կրթության որակի համար, իսկ որակի ներքին ապահովումը բուհի կարևորագույն պարտավորությունն է: Անդամ երկրների և առանձին բուհերի հիմնական ուշադրությունը կառուցվածքային հետազա բարեփոխումներից պետք է տեղափոխվի դեպի ուսուցման որակի բարելավումը և ներդաշնակեցումը՝ ԵԲԿՏ ընդհանուր չափանիշներին համապատասխան:
- Որակավորումների փոխճանաչումը եղել և մնում է Բոլոնիայի գործընթացի անկյունաքարը, որն արժևորում է ԵԲԿՏ ամբողջականությունը որպես միասնական կրթական տարածք: Ինչպես արդեն նշվեց, զգալի առաջընթաց է արձանագրվել փոխճանաչման գործիքակազմի զարգացման ուղղությամբ (Լիսաբոնյան կոնվենցիա, դիպլոմի հավելված, որակավորումների ԵԲԿՏ շրջանակ, ECTS): Այնուամենայնիվ, նույնը չի կարելի ասել այդ գործիքների պատշաճ կիրառման վերաբերյալ առանձին երկրների և բուհերի մակարդակով: Չնայած ENIC/NARIC կենտրոնների և ցանցի առկայությանը, փոխճանաչման հարցերում անդամ երկրները ցուցաբերում են տարբեր, իսկ որոշ դեպքերում նաև՝ հակասական մոտեցումներ: Կրթա-

կան ծրագրերի կառուցվածքային բնութագրերի որոշ առանձնահատուկ տարբերություններ հաճախ որակվում են որպես արգելքներ՝ այլ երկրներում որակավորումների ճանաչման համար: Ակնհայտ է փոխճանաչման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության զարգացման անհրաժեշտությունը, որտեղ հիմնական թիրախ պետք է լինի Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի սկզբունքների իրականացման միասնական մոտեցումների և ընթացակարգերի սահմանումը ԵԲԿՏ երկրներում և բուհերում:

- Ակնկալիքները, որ բարձրագույն կրթության միասնական տարածքի ստեղծումը նոր թափ կհաղորդի եվրոպական երկրների միջև ուսանողական շարժունության զարգացմանը, դեռևս չեն արդարացել: Խոսքը վերաբերում է և՛ կարճատև «կրեդիտային» շարժունությանը, և՛ այլ եվրոպական երկրներում որակավորում ստանալու նպատակով իրականացվող «դիպլոմային» շարժունությանը: Հիմնական խոչընդոտներն են համապատասխան ծրագրերի անբավարար ֆինանսավորումը և փոխճանաչման մեխանիզմների անկատարությունը: Այսպիսով, շարժունության ընդլայնումը և խթանումը շարունակում է մնալ Բոլոնիայի գործընթացի օրակարգում՝ եվրոպական, ազգային և բուհական մակարդակներով:
- Զգալի առաջընթաց է գրանցվել նաև Բոլոնիայի գործընթացի մյուս ռազմավարական նպատակի՝ համաշխարհային մասշտաբով եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչության խթանման ուղղությամբ: Ուսանողական միջազգային շարժունության շուկայում ԵԲԿՏ հաշվեկշռի աճն ապացուցում է, որ Բոլոնիայի հռչակագրի ընդունումից հետո եվրոպական բարձրագույն կրթությունը զգալիորեն ավելի գրավիչ է դարձել: Թեև ընդհանուր առմամբ նախանշված նպատակը իրականացված է, սակայն մտահոգություն է հարուցում ԵԲԿՏ երկրներում ներքին շարժունության բաշխման անհամաչափությունը, մասնավորապես, «արևելք-արևմուտք» ուղղության արտահայտված գերակայությունը: Արտասահմանյան սովորողների համար ԵԲԿՏ-ն դեռևս համասեռ տարածք չէ բարձրագույն կրթության որակավորումներ ձեռք բերելու համար:
- Ընդհանրապես, գնահատելով Բոլոնիայի գործընթացի հավաքական արդյունքը, կարելի է նշել, որ չնայած անժխտելի հաջողությանը ինչպես ողջ տարածքի, այնպես էլ առանձին երկրների մասշտաբով՝ ակնհայտ են առանձին երկրների առաջընթացի ցուցանիշների անհամամասնությունները գործողությունների բոլոր հիմնական ուղղություններով: Ավելին, նույնիսկ ամենաառաջադիմող երկրները, որոնք միացել են գործընթացին ի սկզբանե, առանձին ասպարեզներում դեռևս հետագա ուշադրության և լրացուցիչ ջանքերի կարիք ունեն: Հետևաբար, այսօր շատ դժվար է պատասխանել այն հարցին, թե ինչ չափով են ձեռք բերվել կրթական համակարգերի և արդյունքների համադրելիության և համեմատելիության նպատակները ԵԲԿՏ-ում ընդհանրապես և առանձին անդամ երկրներում, մասնավորապես: Ակնհայտ է, որ Բոլոնիայի գործընթացը դեռևս երկար ուղի ունի անցնելու՝ այժմ արդեն ԵԲԿՏ-ի շրջանակներում պաշտոնապես մեկնարկած ելակետային ռազմավարական նպատակների լիարժեք իրականացման համար: Ծառ են նաև Հայաստանի անելիքները՝ որպես Բոլոնիայի գործընթացին համեմատաբար վերջերս միացած երկիր:

3. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԻ ԱՊԱԳԱ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄՆԵՐԸ ԵՐԿՏ-ՈՒՄ. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐ ԵՎ ՈՒՂԵՆԻՇՆԵՐ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿԻ ՀԱՄԱՐ

3.1. Հիմնական մարտահրավերներ

- Մեծ է ռիսկը, որ Բոլոնիայի գործընթացը որոշ երկրներում և բուհերում կարող է վերածվել ձևական «թղթային» բյուրոկրատական գործընթացի, որը շատ փոքր ազդեցություն կունենա բարձրագույն կրթության ռեալ իրավիճակի վրա: Ակնհայտ է, որ այս ռիսկը էապես կնվազի, եթե պահպանվեն գործընթացի քաղաքական կռվաններն ու կարևորությունը եվրոպական և ազգային մակարդակներում: Այս առումով կարևորվում է սոցիալական մեծ նշանակություն ունեցող լայնամասշտաբ և համալիր խնդիրների առաջադրումը Բոլոնիայի գործընթացի հետագա ընթացքն ուղղորդելու համար:
- Մտահոգիչ են նաև անդամ երկրներում Բոլոնիայի գործընթացի իրականացման զգալիորեն տարբերվող տեմպերն ու մակարդակը, որը խանգարում է ԵԲԿՏ ընդհանուր բնութագրերի և հատկապես համադրելիության ու համեմատելիության ձեռքբերմանը: Այս անհամամասնությունների վերացման գործում բացասական գործոն է Բոլոնիայի ռեֆորմներին ֆինանսական աջակցության ռեսուրսների պակասը կամ բացակայությունը Բոլոնիայի անդամ մի շարք երկրներում: Այս տարբերությունները հատկապես տեսանելի են ուսանողական շարժունության ֆինանսավորման ցուցանիշներում: Ակնհայտ է ԵԲԿՏ-ում Բոլոնիայի բարեփոխումների ֆինանսական աջակցության համակարգման և այս բնագավառում Եվրախորհրդի և առանձին երկրների ներդրումների համաձայնեցման անհրաժեշտությունը:
- Ինչպես ասվեց, ԵԲԿՏ ճարտարապետության բոլոր հիմնական տարրերն առավելապես մշակված են և այսօր կարևորագույն մարտահրավեր է այս կառուցվածքները դարձնել այնպիսի իրականություն, որն ընկալվում և պաշտպանվում է ուսանողների և դասախոսների կողմից: Այս գործընթացում կատալիտիկ դեր ունի ակադեմիական և հատկապես ուսանողական կարճատև «կրեդիտային» շարժունությունը, որն էլ պետք է արժևորի ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության արդյունքների համադրելիության ելակետային գաղափարը:
- ԵԲԿՏ ճարտարապետության և բարձրագույն կրթության արդյունքների ակնկալվող համաեվրոպական համադրելիության հիմնասյունը որակավորումների նորաստեղծ ազգային շրջանակների համակարգն է: Դրանք կրիտիկական նշանակություն ունեն ԵԲԿՏ փաստական իրականացման համար և մինչև 2012-ը (Լյովեն, 2009) դրանց պլանավորված մշակումը հիմք կծառայի, որպեսզի ԵԲԿՏ և կառուցվածքը, և բովանդակությունը իրականություն դառնան մինչև 2020-ը:

3.2. Բոլոնիայի գործընթաց-2020. ԵԲԿՏ Լյովենյան ուղենիշները նոր տասնամյակում

Բոլոնիայի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու նախարարները 2009թ. Լյովենի Կոմյունիկեով [16] արձանագրեցին ԵԲԿՏ զարգացման որոշակի գերակայությունների ուղենիշներ 2010-2020 տասնամյակի համար: Գազաթաժողովի հանձնարարությամբ Բոլոնիայի աշխատանքային խումբը (BFUG) մշակել և 2009թ. նոյեմբերին Բրյուսելում ընդունել է աշխատանքային պլան 2009-2012թթ. համար՝ ըստ վերը նշված գերակայությունների: Ստորև ներկայացվում են Կոմյունիկեում և աշխատանքային պլանում առաջադրված գերակայությունների որոշակի ուղենիշներ:

- Սոցիալական չափայնություն, ընդունելության և շրջանավարտության հավասար հնարավորություններ.
 - Ի նպաստ որակյալ կրթության՝ ստեղծել հավասար հնարավորություններ սոցիալական տարբեր, անբավարար ներկայացված խմբերի համար:
 - Վերացնել բոլոր խոչընդոտները, ստեղծել անհրաժեշտ կրթական միջավայր և համապատասխան տնտեսական պայմաններ բոլոր մակարդակներում բարձրագույն կրթության հնարավորություններից անարգել օգտվելու համար:
 - Յուրաքանչյուր մասնակից երկիր պետք է տասնամյակի կտրվածքով սահմանի չափելի թիրախներ բարձրագույն կրթության ծրագրերում ընդհանուր ներգրավվածության և անբավարար չափով ներկայացված սոցիալական խմբերի մասնակցության ցուցանիշների բարելավման համար, մշակի ինդիկատորներ և մեխանիզմներ առաջընթացի չափման և մոնիթորինգի համար:
 - Բարձրացնել բուհերի պատասխանատվությունը իրենց շրջանավարտների սոցիալական հեռանկարների (ծառայունակության, կարիերիայի հնարավորությունների և այլն) ապահովման հարցում:
- Հարատև կրթություն
 - Ընդլայնված ներգրավվածությունը պետք է ձեռք բերվի նաև հարատև կրթության միջոցով՝ որպես կրթության համակարգերի անբաժանելի կառուցամաս: Այն ներառում է որակավորումների շնորհումը, նոր հմտությունների և կոմպետենցիաների ձևավորումը, գիտելիքների հարստացումը՝ ճկուն կրթական ուղեգծերի, աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցման կիրառմամբ:
 - Հարատև կրթության քաղաքականության իրականացումը պահանջում է ամուր գործակցային կապերի ստեղծում պետական կառույցների, բուհերի, գործատուների և սովորողների միջև: Այն պետք է սատարվի համարժեք կազմակերպական կառույցների և ֆինանսական ռեսուրսների ձևավորմամբ:
 - Որակավորումների ազգային շրջանակների ստեղծումը կարևորագույն քայլ է հարատև կրթության իրականացման ճանապարհին: Այս գործընթացը, որն ավարտվելու է 2012-ին, հարատև կրթության եվրոպական որակավորումների

շրջանակի հետ միասին ԵԲԿՏ մակարդակով շարունակական կոորդինացում է պահանջում:

- Ծառայունակություն

- Բարձրագույն կրթությունը ուսանողներին իրենց ողջ մասնագիտական կյանքում պետք է օժտի անհրաժեշտ ձիրքերով, կոմպետենցիաներով և առաջավոր գիտելիքներով:
- Բուհերը կառավարական կառույցների և գործատուների հետ համատեղ պետք է բարելավեն իրենց կարիերայի և աշխատատեղերի որոնման աջակցության ծառայությունների որակն ու մատչելիությունը ուսանողների և շրջանավարտների համար:
- Պետք է խթանել կրթական ծրագրերում ներդրված աշխատանքային փորձաշրջանները, աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցման ձևերը:

- Ուսանողակենտրոն ուսուցումը և դասավանդման առաքելությունը բարձրագույն կրթության ծրագրերում

- Նախարարները վերահաստատում են դասավանդման կարևորությունը բարձրագույն կրթության ասպարեզում և դեպի կրթական վերջնարդյունքները կողմնորոշված ծրագրային ռեֆորմի անհրաժեշտությունը:
- Ուսանողակենտրոն ուսուցումը պահանջում է դասավանդման և ուսումնառության նոր մոտեցումներ, անհատականացված ուսուցման աջակցություն և ուղղորդման արդյունավետ կառուցվածքներ, դեպի սովորողը կողմնորոշված ծրագրեր բարձրագույն կրթության բոլոր 3 աստիճաններում:
- Բուհերը պետք է հատուկ ուշադրություն դարձնեն իրենց կրթական ծրագրերում դասավանդման որակի բարձրացմանը բոլոր մակարդակներում, ինչը պետք է առաջնայնություն ստանա որակի ապահովման եվրոպական ստանդարտների և ուղենիշների իրականացման գործընթացում:

- Կրթություն, գիտական հետազոտություն և ինովացիա

- Բարձրագույն կրթությունը բոլոր աստիճաններում պետք է հիմնված լինի արդի գիտական հետազոտությունների և մշակումների վրա և, այսպիսով, խթանի ինովացիան և ստեղծագործականությունը հասարակության մեջ:
- Դոկտորական ծրագրերը պետք է ապահովեն բարձրորակ հետազոտություններ մասնագիտական առանձին ասպարեզներում և հետզհետե լրացվեն միջառարկայական և միջճյուղային ծրագրերով:
- Համապատասխանաբար պետք է աճի հետազոտական կոմպետենցիաներով օժտված շրջանավարտների թիվը, իսկ բուհերը և պետական իշխանության մարմինները պետք է ձգտեն ավելի գրավիչ դարձնելու վաղ շրջանում գտնվող հետազոտողների կարիերայի հնարավորությունները:

- Միջազգայնորեն բաց եվրոպական բարձրագույն կրթություն
 - Եվրոպական բուհերը պետք է շարունակեն միջազգայնացնել իրենց գործունեությունը և ներգրավվեն կայուն զարգացմանն ուղղված գլոբալ համագործակցության գործընթացներում:
 - Եվրոպական բարձրագույն կրթության գրավչությունն ու բաց բնույթը պետք է ամրապնդվեն համատեղ եվրոպական գործողություններով:
 - Գլոբալ մասշտաբով մրցակցությունը պետք է համալրվի երկխոսությամբ և համագործակցությամբ աշխարհի այլ տարածաշրջանների հետ:
- Շարժունություն
 - Նախարարները դիմում են մասնակից յուրաքանչյուր երկրին՝ մեծացնելու շարժունությունը, ապահովելու դրա բարձր որակը և բազմազանեցնելու իրականացման ձևերն ու ընդգրկույթը: 2020-ին ԵԲԿՏ-ի բուհերի շրջանավարտների առնվազն 20%-ը պետք է ուսուցման կամ վարժանքային որևէ շրջան անցնի արտասահմանում:
 - Երեք աստիճաններից յուրաքանչյուրի շրջանակներում շարժունության հնարավորություններ պետք է ստեղծվեն անմիջապես կրթական ծրագրերի կառուցվածքում: Համատեղ որակավորումներն ու ծրագրերը, ինչպես նաև ծրագրերում շարժունության պատուհանները պետք է ընդհանուր պրակտիկա դառնան: Ավելին, շարժունության գործողությունները պետք է պարունակեն գործնական միջոցներ շարժունության ֆինանսավորման, արդյունքների ճանաչման, անհրաժեշտ ենթակառուցվածքի, մուտքի արտոնության և աշխատանքի թույլտվության վերաբերյալ:
 - Շարժունության համար անհրաժեշտ պահանջներ պետք է դարձնել ուսուցման արդյունքների լիարժեք ճանաչումը, ուսումնական դրամաշնորհների, կրթաթոշակների և ուսանողական վարկերի տեղափոխելիությունը: Պետք է հասնել գործուղվող և ժամանող ուսանողների հավասարակշռված հոսքի և ուսանողական տարբեր խմբերի բարելավված մասնակցության ցուցանիշների Եվրոպական բարձրագույն կրթության ողջ տարածքում:
 - Պետք է ստեղծել գրավիչ աշխատանքային պայմաններ, ազատ միջազգային հավաքագրման և կարիերային աճի հնարավորություններ դասախոսների և հետազոտողների շարժունության խթանման համար՝ ապահովելով սոցիալական ապահովագրություն և կենսաթոշակների տեղափոխման պայմաններ:
- Թափանցիկության բազմաչափ գործիքներ
 - Շարունակելով ԵԲԿՏ բուհերի բազմազանության թափանցիկության բարձրացմանն ուղղված առկա նախաձեռնությունները՝ պետք է ստեղծել նոր տեղեկատվական մեխանիզմներ, որոնք կօգնեն բարձրագույն կրթության ազգային համակարգերին և բուհերին բացահայտելու և համադրելու իրենց համեմատական առավելությունները և թուլությունները:

- Թափանցիկության նոր գործիքները պետք է անմիջականորեն համապատասխանեն Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքներին, մասնավորապես, որակի ապահովման փոխճանաչման սկզբունքներին և միաժամանակ հիմնվեն համարժեք ինդիկատորների և համեմատելի տվյալների վրա բուհերի և նրանց ծրագրերի տարբեր պրոֆիլների նկարագրության համար:
- Ֆինանսավորում
 - Նախարարները հաստատում են, որ պետական ֆինանսավորումը մնում է որպես հիմնական գերակայություն ինքնավար բուհերի հետագա կայուն զարգացումը երաշխավորելու համար:
 - Բուհերը պետք է ավելի մեծ ուշադրություն դարձնեն ֆինանսավորման նոր և տարբերացված աղբյուրների և ձևերի որոնմանը:

4. ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Բոլոնիայի հռչակագիր, 1999: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf:
2. Պրահայի կոմյունիկե, 2001: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiqueTheta.pdf:
3. Բեռլինի կոմյունիկե, 2003: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>:
4. Բերգենի կոմյունիկե, 2005: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf:
5. The Bologna Process and its Publications for Russia. The European Integration of Higher Education.-M.: RECEP, 2005, 177 pages.
6. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Բոլոնիայի գործընթացով դեպի եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ). Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակը, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ում և Հյաստանում»: Վերլուծական զեկույց. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, -Եր., ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագիրք IV, 2007, էջ 186-397:
7. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «ՀՀ հետբուհական կրթության վերակառուցումը Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում»: Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, -Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 22 էջ:

8. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «ՀՀ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի համապատասխանեցումը Եվրոպական (ENQA) ստանդարտներին և ուղենիշներին»: Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, -Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 42 էջ:
9. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Երաշխավորություններ՝ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և գործընթացի պահանջներից բխող օրենսդրական փոփոխությունների վերաբերյալ». - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, -Եր., 2007, 43 էջ:
10. Լոնդոնի Կոմյունիկե, 2007: <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LC18May07.pdf>:
11. Bologna Process Strategic Challenges. www.jisinfonet.ac.uk/bologna-process, 2007, 32 pages.
12. The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels. Approved by BFUG meeting in Prague, 12-13 February, 2009.
13. Bologna Beyond 2010: Report on the development of European Higher Education Area. Background paper for the Bologna follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat. Leuven and Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April, 2009, 33 pages.
14. The Bologna Process for US Eyes: re-learning Higher Education in the Age of Convergence. By Clifford Adelman, Institute for Higher Education Policy, Washington, DC. [www.ihep.org/Research/Global Performance.ctm](http://www.ihep.org/Research/Global%20Performance.ctm), 2009, 258 pages.
15. Bologna Process Stocktaking Report 2009: Report from working groups appointed by the Bologna Follow up Group to the ministerial Conference in Leuven and Louvain-la-Neuve, April 2009, 144 pages.
16. Լյովենի Կոմյունիկե, 2009: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué April 2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf):
17. Barbara A. Kehm, Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker. The European Higher Area: Perspectives on a Moving Target. Sense Publishers, Rotterdam, 2009, 63 pages.
18. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1. Detailed assessment report prepared by the consortium of CHEPS, INCHER-kassel and ECOTEC. CHEPS website: www.unkente.nl/cheps/publications, 2010, 116 pages.
19. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area. Executive Summary, overview and conclusions. CHEPS website: www.utwent.nl/cheps/publications, 2010, 43 pages.

20. Trends 2010: A decade of change on European Higher Education, by Andre Sursock and Harne Smidt, EUA Publications 2010, 126 pages.
21. State of Play of the Bologna process in the TEMPUS countries (2009-2010). Issue 02-March 2010. www.eacea.ec.europa.eu/tempus, 72 pages.
22. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010
23. Bologna Policy Forum Statement, Vienna, March 12, 2010.
24. Placing Bologna in Context. A report on the Bologna Ireland Conference, 14-15, October 2010, 49 pages.
25. Simon Sweenly Responding to the post-2010 challenge. The Higher Education Academy-2010, 56 pages.
26. Towards 2020: A student-Centred Bologna Process. ESU, 2010, 16 pages.
27. Eva Szolar, The Bologna Process: the Reform of the European Higher Education Systems. Romanian Journal of European Affairs, vol. 11, N 1, 2011, pp. 81-99.

ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ

Ա.Ս. Բուդաղյան, Ն.Վ. Մանասյան, Մ.Գ. Սանթրուքյան

ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ
ԻՐԱԿԱՆԱՅՈՒՄԸ
ՀՀ ՊԵՏԱԿԱՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ.
ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ԶԵԿՈՒՅՑ

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ32

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ34

- 1.1 Ուսանողական և դասախոսական համակազմեր.....34
- 1.2 Ուսումնական միավորները և կրթական ծրագրերը.....38
- 1.3 Կրթական մակարդակները և ուսուցման ձևերը.....42

2. ՀԱՐՑԱԾԱՐԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ44

- 2.1 Որակի ապահովում.....44
- 2.2 Կրեդիտային համակարգ44
- 2.3 Որակավորումների բազմաստիճան համակարգ.....45
- 2.4 Ակադեմիական շարժունություն45

3. ՈՐԱԿԻ ՆԵՐՔԻՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅՆԵՐԸ47

- 3.1 Բուհերի որակի ապահովման շրջանակը 48
- 3.2 Որակի ապահովումն ուսումնական գործընթացում.....52
 - ա) Ծրագրերի և որակավորումների հաստատում, մշտադիտարկում (մոնիթորինգ) և պարբերական վերանայում54
 - բ) Ուսանողների գնահատումը59
 - գ) Դասախոսական կազմի որակի ապահովումը..... 61
 - դ) Ուսումնառության ռեսուրսներ և ուսանողների օժանդակություն63
 - ե) Տեղեկատվական համակարգեր64
 - զ) Հանրային տեղեկատվություն67
- 3.3 Լրացուցիչ մեկնաբանություններ..... 69
- 3.4 Եզրակացություններ70
- 3.5 Գրականություն.....72

4. ԿՐԵԴԻՏԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԳՈՐԾԱԴՐՈՒՄԸ74

- 4.1 Բուհերի կրեդիտային հենքը75
- 4.2 Գործընթացի կանոնակարգումը79
- 4.3 Համակարգի ներդրումը 81
- 4.4 Դասընթացներին կրեդիտների հատկացումը83
- 4.5 Ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը 86
- 4.6 Ուսումնական ծրագրի բնութագրերը 88
- 4.7 Ուսանողներին կրեդիտների շնորհումը92

4.8. Ուսման առաջադիմությունը	94
4.9. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ	95
4.10. Եզրակացություններ	98
4.11. Գրականություն	100
5. ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԵՌԱՍՏԻՃԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ, ԾՐԱԳՐԱՅԻՆ ՌԵՖՈՐՄ ԵՎ ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏՆԵՐԻ ԶԲԱՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	102
5.1. Որակավորումների բազմաստիճան համակարգի գործադրումը ՀՀ բուհերում....	104
5.2. Ուսումնական ծրագրերի վերակառուցումը	110
5.3. Ծրջանավարտների զբաղվածություն	115
5.4. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ	119
5.5. Եզրակացություններ	121
5.6. Գրականություն	122
6. ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՆՈՒԹՅՈՒՆ, ՈՒՍՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՃԱՆԱՉՈՒՄ ԵՎ ԴԻՊԼՈՄԻ ՀԱՎԵԼՎԱԾ	125
6.1. Ակադեմիական շարժունություն	127
6.2. Ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչում	150
6.3. Դիպլոմի համաեվրոպական ձևաչափի հավելված	153
6.4. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ	156
6.5. Եզրակացություններ	158
6.6. Գրականություն	160
ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ	163

Բարձրագույն կրթության կառուցվածքային բարեփոխումները ՀՀ առանձին բուհերում մեկնարկել են դեռևս 90-ականներին, բայց համակարգային բնույթ են ստացել արդեն ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին օրենքի ընդունումից հետո (2004), որն ամրագրեց Բոլոնիայի հիմնարար սկզբունքների իրականացման, մասնավորապես, բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգի, բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի որակավորումների և ECTS-ի ներմուծման պահանջը համակարգային մակարդակով: Երջադարձային փուլանիշ էր հատկապես 2005-ը, երբ Հայաստանը պաշտոնապես միացավ Բոլոնիայի գործընթացին, իսկ բարեփոխումների հետագա ընթացքն այնուհետև ուղղորդվեց ԿԳՆ կողմից մշակված միջոցառումների պլանով: Հայաստանում վերջին հնգամյակը նշանավորվեց Բոլոնիայի գործընթացի զգալի առաջընթացով և համակարգային մակարդակով Բոլոնիայի գործիքակազմի ներմուծմամբ: Ավելի վաղ, Լիսաբոնյան ճանաչման կոնվենցիային Հայաստանի միանալուց հետո (2004) հիմնվեց Ակադեմիական ճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնը (2005), ապա կատարվեց համակարգային անցում բարձրագույն կրթության երկաստիճան կառուցվածքին (2006) և կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական ECTS համակարգին (2007), «Էրազմուս-Մոնդուս» ծրագրի միջոցով սկզբնավորվեց ուսանողական շարժունությունը Հայաստան-Եվրոպա ուղղությամբ (2007): Բոլորովին վերջերս ստեղծվեց մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնը (2008), իսկ ասպիրանտուրայում համակարգային մասշտաբով ներմուծվեց հետազոտողի կրթական ծրագիրը՝ Բոլոնիայի երրորդ աստիճանը (2009):

Այնուամենայնիվ, չնայած որոշակի ձեռքբերումներին, իրականացված բարեփոխումները հիմնականում վերաբերվել են բարձրագույն կրթության կառուցվածքային բնութագրերին և, ընդհանուր առմամբ, դեռևս չեն անդրադարձել կրթական ծրագրերի բովանդակությանը և որակին: Ինչպես ցույց են տալիս սույն նախագծի հեղինակների¹ և այլ հետազոտողների ուսումնասիրությունները, առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ, որոնք խոչընդոտում են Բոլոնիայի բարեփոխումների արդյունավետ իրականացմանը մեր բուհական համակարգում: Իրենց նշանակությամբ առանձնանում են, մասնավորապես, բուհական բարեփոխումներին պետական ֆինանսական աջակցության փաստացի բացակայությունը, բարեփոխումների հիմնական շահառուների՝ ուսանողների և դասախոսների, աննշան ներգրավվածությունն ու իներտությունը, շատ տեղերում բարեփոխումների մակերեսային իրականացումը և ձևական բնույթը, վերից վար կառավարումը և բյուրոկրատական գործընթացի վերածվելու վտանգը, Բոլոնիայի բարեփոխումների երկարաժամկետ ազգային ռազմավարության բացակայությունը և գործող օրենսդրության ոչ լիարժեք համապատասխանությունը վերջերս պաշտոնապես մեկնարկած ԵԲԿՏ-ի չափանիշներին, ինչպես նաև բուհ-հասարակություն, բուհ-աշխատաշուկա թույլ կապերը և գիտամանկավարժական ներուժի շարունակվող «էրոզիան» ու ծեղացումը:

¹ Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Բոլոնիայի գործընթացով դեպի եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ). Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակը, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում». Վերլուծական զեկույց. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, -Եր., ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագիրք IV, 2007, էջ 186-397:

Իրավիճակը պահանջում էր իրականացված բարեփոխումների փաստական արդյունքների քննախույզ վերլուծություն և անաչառ գնահատում, ինչը հիմք կհանդիսանար բարեփոխումների հետագա ընթացքի ճշգրտման և ռազմավարական ուղենիշների մշակման համար: Հենց այդ նպատակին է հասցեագրված ներկայացվող զեկույցը, որը բաղկացած է հետևյալ վեց բաժիններից.

1. Ընդհանուր տեղեկատվություն համակարգի վերաբերյալ;
2. Հարցաշարերի ընդհանուր գնահատումը;
3. Որակի ներքին ապահովման գործընթացները;
4. Կրեդիտային համակարգի գործադրումը;
5. Որակավորումների եռաստիճան համակարգ, ծրագրային ռեֆորմ և շրջանավարտների զբաղվածություն;
6. Ակադեմիական շարժունություն, ուսման արդյունքների ճանաչում և դիպլոմի հավելված:

1. ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՏԵՂԵԿԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ

Սույն բաժնում ներկայացված են մի շարք տվյալներ, որոնք բնութագրում են սույն ուսումնասիրության շրջանակներում ընդգրկված 16 հայաստանյան պետական բուհերը և ընդհանուր պատկերացում տալիս ուսումնասիրության ընդգրկույթի վերաբերյալ: Ինչպես արդեն նշվեց, ուսումնասիրությունը կատարվել է այդ նպատակով հատուկ մշակված չորս հարցաշարերի օգնությամբ, որոնք վերաբերում են ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգի բարեփոխումների 4 կարևորագույն ոլորտներին (տե՛ս կից հավելվածը):

Ուսումնասիրությանը մասնակցել են ՀՀ-ում գործող 20 պետական բուհերից 16-ը, քանի որ մյուս 4 բուհերը (ՀՌԱՀ, ՀԱՀ, ՀՖՀ, ԵԿՏԱ)² հանդիսանում են օտարերկրյա պետությունների հետ համատեղ հիմնադրված բուհեր և հաճախ գործում են այդ երկրների օրենսդրական դաշտում, ինչը հնարավորություն չի տալիս օբյեկտիվ համեմատական գնահատում իրականացնելու համար: Ուսումնասիրված բուհերն են.

1. Երևանի պետական համալսարան (ԵՊՀ),
2. Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան (ՀՊՄՀ),
3. Հայաստանի պետական Ճարտարագիտական համալսարան (Պոլիտեխնիկ, ՀՊՃՀ),
4. Հայաստանի պետական ագրարային համալսարան (ՀՊԱՀ),
5. Հայաստանի պետական տնտեսագիտական համալսարան (ՀՊՏՀ),
6. Գյումրու Մ. Նալբանդյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ (ԳՊՄԻ),
7. Երևանի Մ. Հերացու անվան պետական բժշկական համալսարան (ԵՊԲՀ),
8. Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտ (ՎՊՄԻ),
9. Երևանի Վ. Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան (ԵՊԼՀ),
10. Երևանի ճարտարապետության և շինարարության պետական համալսարան (ԵՃՇՊՀ),
11. Ֆիզիկական կուլտուրայի հայկական պետական ինստիտուտ (ՖԿՀՊԻ),
12. Գավառի պետական համալսարան (ԳՎՊՀ),
13. Գորիսի պետական համալսարան (ԳՐՊՀ),
14. Երևանի Կոմիտասի անվան պետական կոնսերվատորիա (ԵՊԿ),
15. Երևանի թատրոնի և կինոյի պետական ինստիտուտ (ԵԹԿՊԻ),
16. Երևանի գեղարվեստի պետական ակադեմիա (ԵԳՊԱ):

1.1 Ուսանողական և դասախոսական համակազմեր

Հետազոտության ուղղություններից մեկի՝ որակի ներքին ապահովման հարցաթերթիկի հարցերից մի քանիսը նպատակ ունենին պարզելու ուսումնասիրվող ՀՀ 16 պետական բուհերի ուսանողների և դասախոսների թվաքանակները: Հարցման պահին այդ բուհերում և համապատասխան մասնաճյուղերում ուսանողների ընդհանուր թիվը կազմել է 94210: ՀՀ

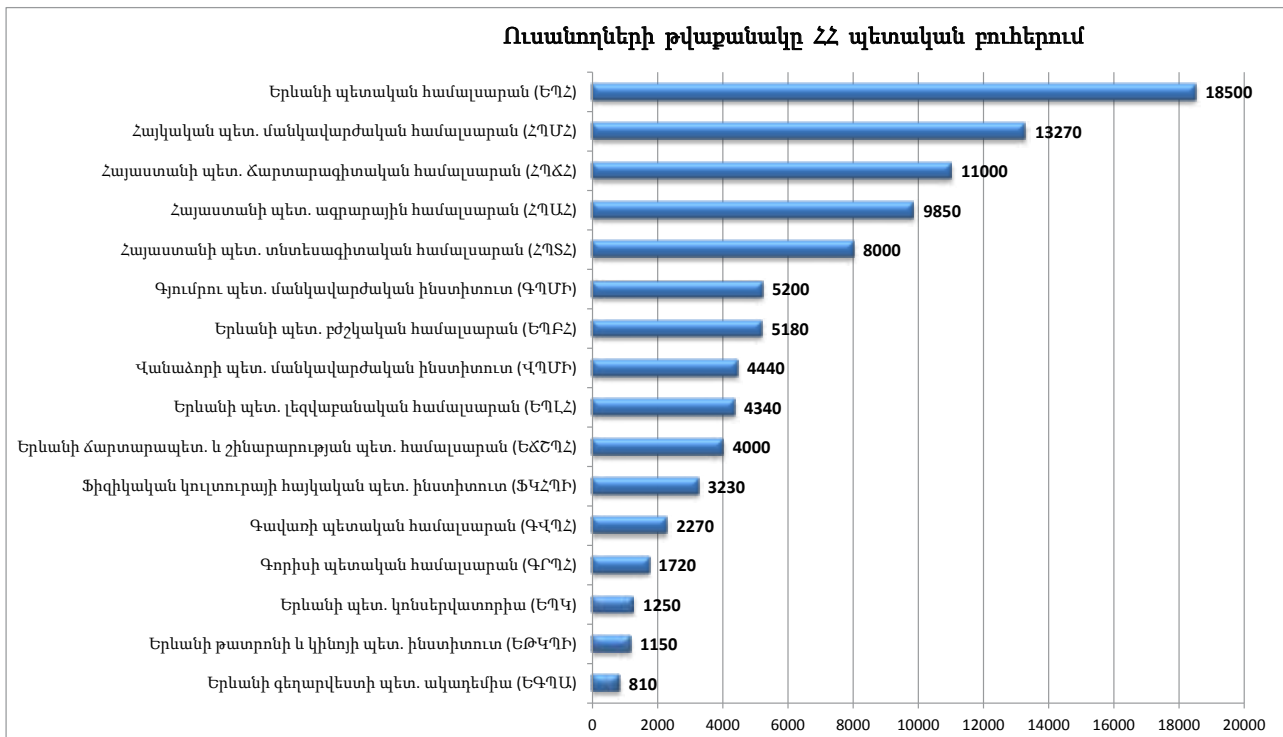
² Հայ-ռուսական (սլավոնական) համալսարան, Հայաստանի ամերիկյան համալսարան, Հայաստանում ֆրանսիական համալսարան, Եվրոպական կրթական տարածաշրջանային ակադեմիա:

ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) 2010թ-ի տվյալների համաձայն 2009/2010 ուստարում ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում (թվով 62, որից 20-ը՝ պետական, իսկ 42-ը՝ ոչ պետական) ուսանողների ընդհանուր թիվը կազմել է 114600: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ բուհերում, անկախ նրանց իրավական կարգավիճակից և ուսումնառության ձևերից, ուսանողների թվակազմը մեկ տարում մեծ փոփոխություն չի կրել, ուստի 2010թ-ի տվյալները կարելի է համեմատել այս հետազոտության արդյունքների հետ, որոնք ստացվել են 2011թ-ի առաջին կիսամյակում: Հետևաբար, հետազոտության շրջանակներում ներգրավված 16 պետական բուհերը ներառում են երկրի ամբողջ ուսանողական համակազմի 82,2%-ը:

Մնացած 17,8%-ը (20390 ուսանող) բաժին է ընկնում 2010թ. վիճակագրական տվյալների համաձայն երկրում գործող թվով 62 բուհերից 46-ին, ինչը բավականին փոքր թիվ է կազմում (միջինում 450 ուսանող՝ մեկ բուհում) և, ընդհանուր առմամբ, էականորեն չի փոխում սույն հետազոտության եզրակացությունների համակարգային բնույթը:

Հարցման արդյունքում 16 բուհերն ըստ ուսանողական թվակազմի կարելի է բաժանել երեք ենթախմբի (տես՝ պատկեր 1.1): Առաջին ենթախմբում, որտեղ ուսանողների թիվը գտնվում է 8,0-18,5 հազարի միջակայքում, ներառված են ԵՊՀ-ն, ՀՊՄՀ-ն, ՀՊՃՀ-ն, ՀՊԱՀ-ը և ՀՊՏՀ-ն: Երկրորդ ենթախմբում, որտեղ ուսանողների թիվը կազմում է 4,0-5,2 հազար, ներառված են ԵՊԲՀ-ն, ԵՊԼՀ-ն, ԵՃԾՊՀ-ն և երկու մարզային բուհեր՝ ԳՊՄԻ-ն և ՎՊՄԻ-ն: Երրորդ ենթախմբում են այն բուհերը, որտեղ ուսանողների թվակազմը չի գերազանցում 3,5 հազարը (810-3230 ուսանող): Դրանք են՝ ՖԿՀՊԻ-ն, ԵՊԿ-ն, ԵԹԿՊԻ-ն, ԵԳՊԱ-ն, ինչպես նաև երկու մարզային բուհեր՝ ԳՎՊՀ-ն և ԳՐՊՀ-ն:

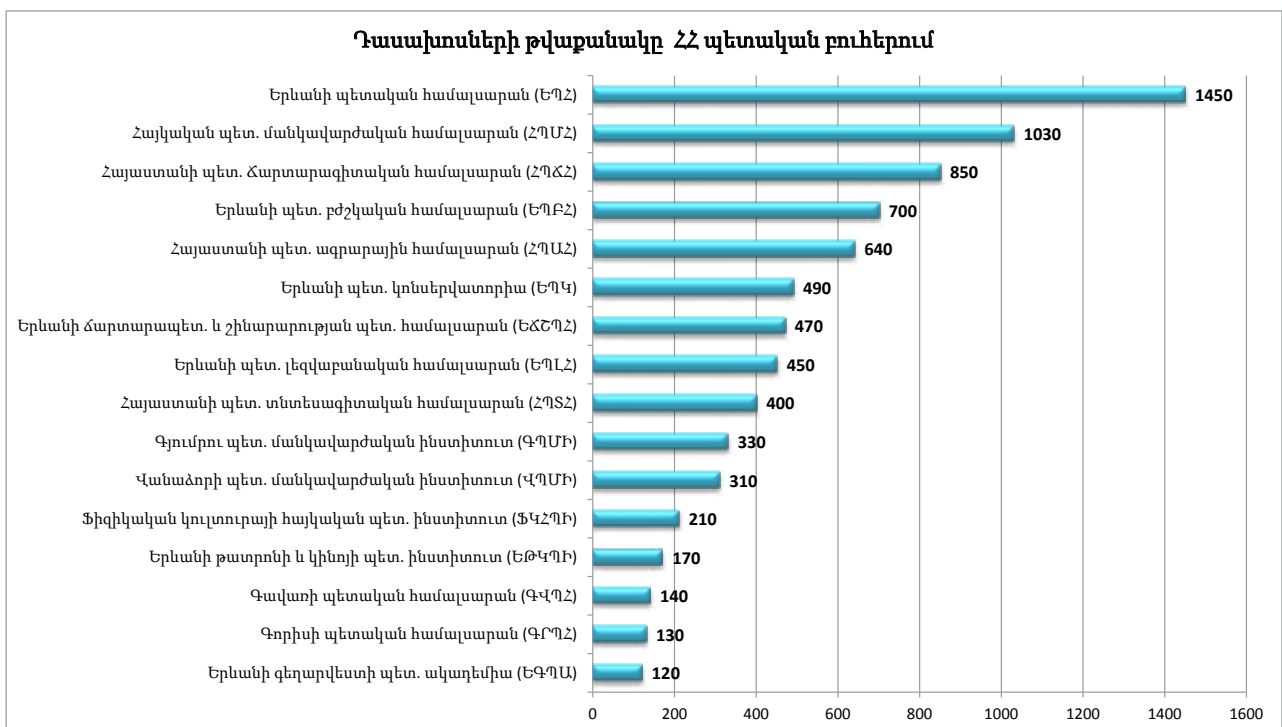
Պատկեր 1.1. Ուսանողների ընդհանուր թվաքանակը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Այս երեք ենթախմբերում ընդգրկված բուհերը էականորեն տարբերվում են նաև իրենց դասախոսական անձնակազմի, ուսումնական միավորների (ֆակուլտետների) և կրթական ծրագրերի թվաքանակով: Մասնավորապես, պատկեր 1.2-ում ներկայացված են հարցման արդյունքում դասախոսական կազմի թվաքանակի վերաբերյալ ստացված տվյալները, որոնք, իհարկե, չեն արտացոլում պատկերը լրիվ հաստիքային համարժեքի տեսանկյունից: Հարցման պահին ուսումնասիրված բուհերում դասախոսների ընդհանուր թիվը կազմել է 7890: ՀՀ ԱՎԾ 2010թ-ի տվյալների համաձայն 2009/2010 ուստարում ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դասախոսական անձնակազմի թվաքանակը (հաստիքային անձնակազմը) կազմել է՝ 8400:

Այս դեպքում, ՀՀ ազգային վիճակագրական ծառայության տվյալների հետ դասախոսների թվաքանակի համեմատությունը հնարավոր չէ, քանի որ այնտեղ տրված են ընդհանուր հաստիքները, մինչդեռ սույն հետազոտության արդյունքում ստացվել է դասախոսների փաստացի քանակը: Բայց և այնպես, հաշվի առնելով ներկայացված թվերը, որոշակի մոտավորությամբ կարող ենք ենթադրել, որ ուսումնասիրված բուհերում կենտրոնացված է երկրի բուհերի դասախոսական կազմի մոտ 90%-ը, ինչը համարժեք է ուսանողական համակազմին առնչվող նույնանման ցուցանիշին:

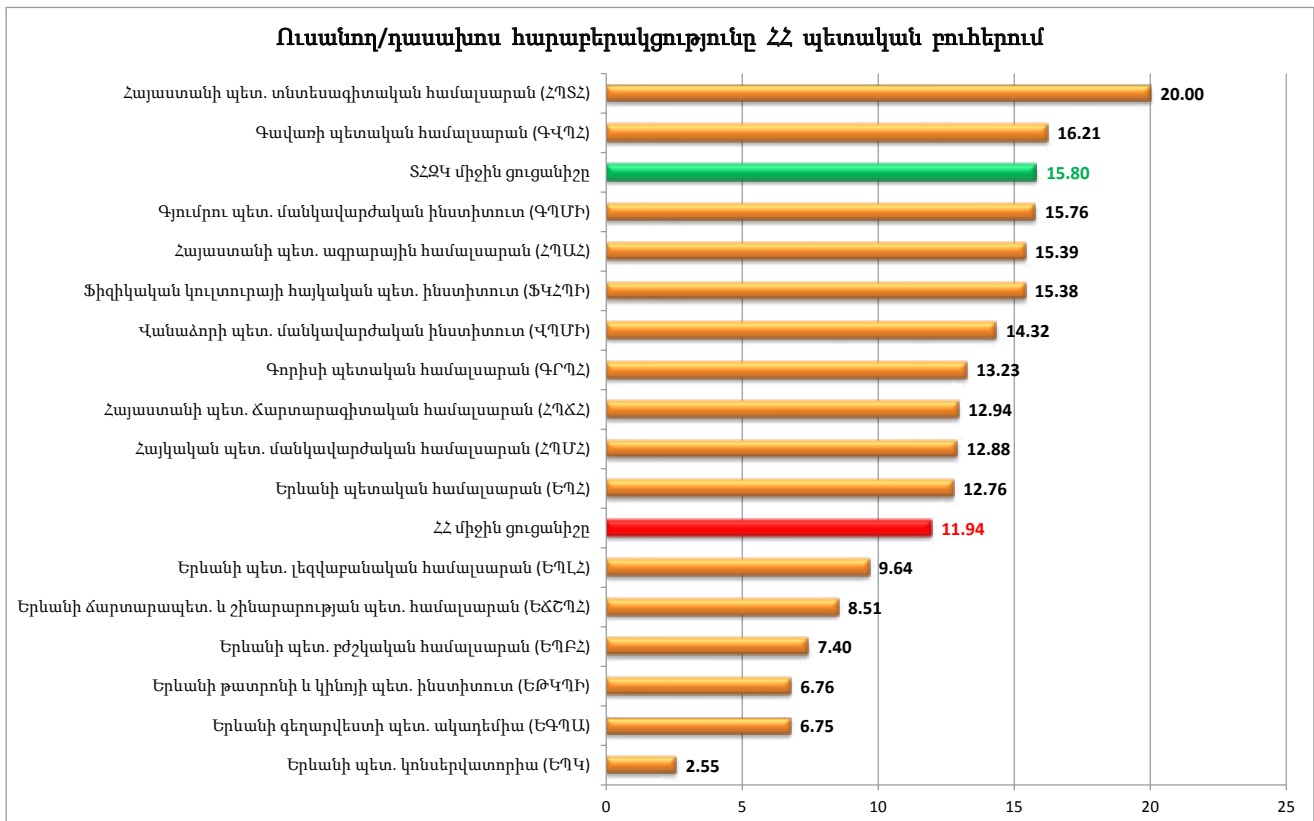
Պատկեր 1.2. Դասախոսների ընդհանուր թվաքանակը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ըստ հարցման արդյունքների դասախոսների ամենամեծ թվաքանակն ունեն ԵՊՀ-ն, ՀՊՄՀ-ն, ՀՊՃՀ-ն, ԵՊԲՀ-ն, ՀՊԱՀ-ը, որտեղ դասախոսների թիվը կազմում է 640-1450: Հետաքրքիր է, որ ԵՊԲՀ-ն իր ուսանողների թվաքանակով գտնվում է երկրորդ խմբում, իսկ դասախոսների կազմի թվաքանակով պայմանականորեն հայտնվել է առաջին խմբում, ինչը բացատրվում է այդ բուհի պրոֆիլով պայմանավորված ուսումնագործական մեծածավալ և

բազմազանեցված բաղադրիչի առկայությամբ: Նմանատիպ պատկեր է նաև ԵՊԿ-ում, որն ըստ ուսանողակազմի թվաքանակի դասակարգվել է երրորդ խմբի բուհերի կազմում, իսկ դասախոսների թվաքանակով հայտնվել է երկրորդում: Երկրորդ խմբում դասախոսական կազմի թվաքանակը 310-490 է, որտեղ են նաև ԵՃՇՊՀ-ն, ԵՊԼՀ-ն, ՀՊՏՀ-ն (որն ուսանողական թվակազմի առումով առաջին խմբում էր), ԳՊՄԻ-ն և ՎՊՄԻ-ին: Երրորդ խմբում հայտնված բուհերում դասախոսական կազմը 120-210 է, որտեղ ներառված են ՖԿՀՊԻ-ն, ԵԹԿՊԻ-ն, ԳՎՊՀ-ն, ԳՐՊՀ-ն և ԵԳՊԱ-ն:

Պատկեր 1.3. Ուսանող/դասախոս հարաբերակցությունը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ստացված վիճակագրական տվյալների հիման վրա կարելի է հաշվարկել ուսումնասիրված բուհերի տնտեսական արդյունավետությանն առնչվող հիմնական ցուցանիշներից մեկը՝ ուսանող-դասախոս (լրիվ հաստիքային համարժեքով) հարաբերակցությունը: Ըստ ԱՎԾ տվյալների ՀՀ բուհերում այդ հարաբերակցությունը միջինում 13,64 է: Մինչդեռ հարաբերելով ուսումնասիրված բուհերի ուսանողների թիվը դասախոսների փաստացի թվին, ստանում ենք 11,94 ոչ հաստիքային հարաբերակցությունը, ինչը մատնանաշում է այն փաստը, որ ՀՀ 16 պետական բուհերում ոչ լրիվ դրույքով աշխատող դասախոսներ կան, որոնք որոշ բուհերում հավանաբար տեսակարար մեծ կշիռ են կազմում (հաստիքների օգտագործման գործակցի՝ հաստիքների թիվ/դասախոսների ընդհանուր թիվ հարաբերակցության միջին առավելագույն արժեքը կազմում է 0,87): Համեմատության համար հարկ է նշել, որ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) անդամ երկրների բուհերում ուսանող-դասախոս հարաբերակցությունը միջինում կազմել է 15,80³:

3 OECD, Education at Glance, 2010.

Պետք է նշել, որ ի տարբերություն ԱՎԾ տվյալների, հետազոտության արդյունքում ստացված թվերը հաստիքային չեն, այլ արտացոլում են դասախոսների փաստացի քանակը: Այն թույլ չի տալիս հաստիքային արտահայտմամբ ՀՀ և ՏՀԶԿ բուհերի համեմատական հետևություն անել, սակայն թույլ է տալիս դատել տարբեր բուհերի գործունեության տնտեսական արդյունավետության մակարդակի մասին:

Այսպես, ընդհանուր առմամբ ՀՀ պետական բուհերը ՏՀԶԿ երկրների բուհերի ցուցանիշներին մոտ արդյունքներ ունեն (տե՛ս պատկեր 1.3): Բուհերից 10-ում այդ ցուցանիշը գտնվում է 13-20 միջակայքում, ընդ որում երկու բուհ (ՀՊՏՀ և ԳՎՊՀ) ունեն ՏՀԶԿ միջինից բարձր ցուցանիշ: Ներկայացված գծապատկերում կարմիր գծից ներքև գտնվող վեց բուհերում այդ ցուցանիշը ցածր է ՀՀ միջինից: Այն մի կողմից կարող է մատնանշել այդ բուհերի կողմից առաջարկվող կրթական ծրագրերի (մասնագիտությունների) բազմազանությունը, մյուս կողմից կարող է փաստել անարդյունավետ տնտեսվարման մասին: Այս առումով հատկապես վատ է իրավիճակը ԵՊԿ-ում, որտեղ 1 դասախոսին բաժին է ընկնում ընդամենը 2,55 պայմանական ուսանող: Համեմատության արդյունքում պարզ է դառնում նաև, որ մարզային բուհերը ուսանող-դասախոս հարաբերակցության ցուցանիշի տեսանկյունից արձանագրում են ՀՀ միջինից բարձր և ՏՀԶԿ միջինին մոտ արժեքներ, ինչը խոսում է նաև սահմանափակ դասախոսական համակազմի մասին:

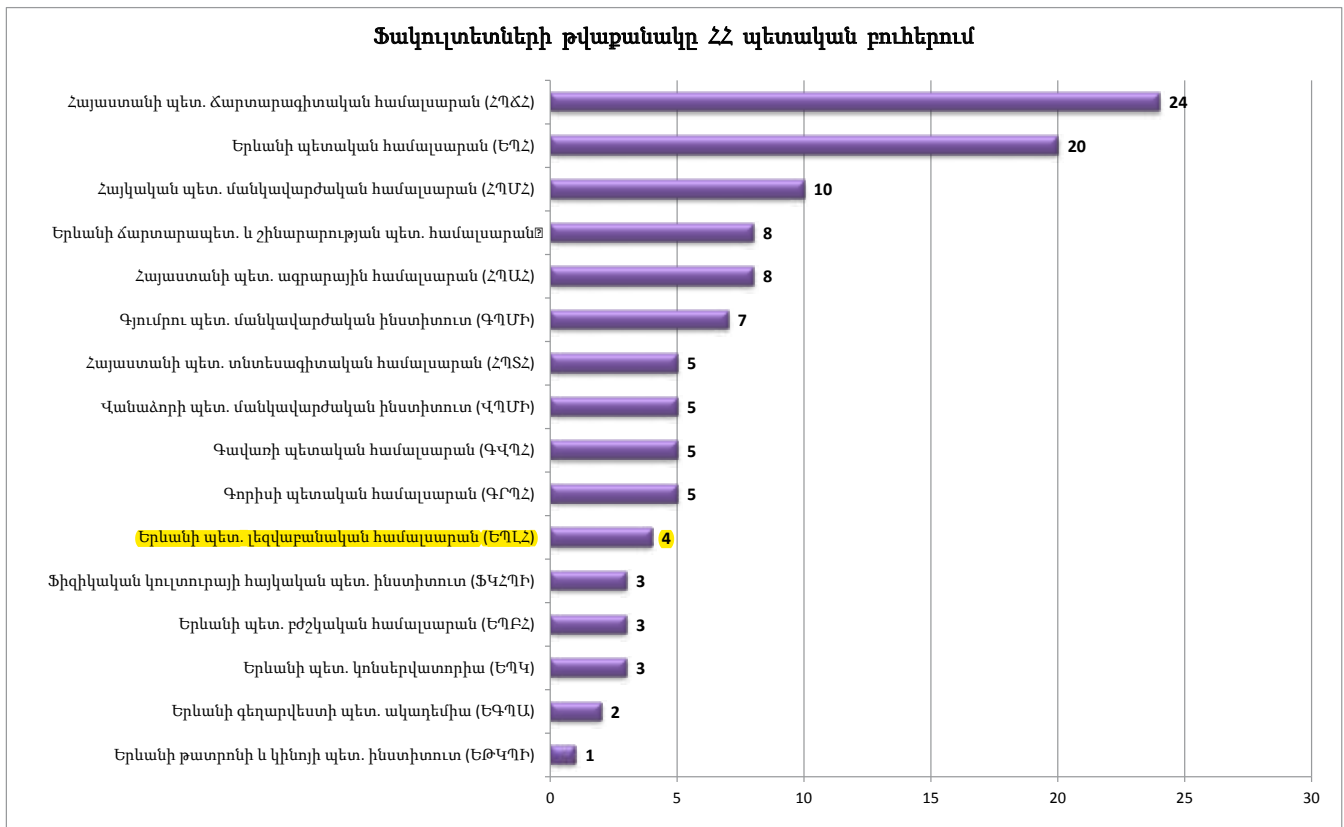
1.2. Ուսումնական միավորները և կրթական ծրագրերը

Հետազոտության մյուս ուղղություններին՝ կրեդիտային համակարգին և ակադեմիական շարժունությանը, վերաբերող հարցաթերթիկներում ներառված մի շարք հարցերի օգնությամբ պարզվել է նաև ուսումնասիրվող 16 պետական բուհերի ուսումնական միավորների և կրթական ծրագրերի (այդ թվում նաև օտար լեզվով իրականացվող) թվաքանակը:

Այսպես, ուսումնասիրության շրջանակում դիտարկվող պետական բուհերից ֆակուլտետների թվաքանակով ամենամեծը ՀՊՃՀ-ն է՝ 24 ֆակուլտետ, որին հաջորդում է ԵՊՀ-ն՝ 20 ֆակուլտետով (տե՛ս պատկեր 1.4): Հաջորդ խումբը 7-10 ֆակուլտետ ունեցող բուհերի շարքն է, որից մեկը մարզային բուհ է (ԳՊՄԻ): Երրորդ խմբում 4-5 ֆակուլտետ ունեցող բուհերն են, որոնցից երեքը մարզային բուհեր են: Մնացած բուհերում ֆակուլտետների թիվը 1-3 է՝ այդ շարքում մարզային բուհեր չկան:

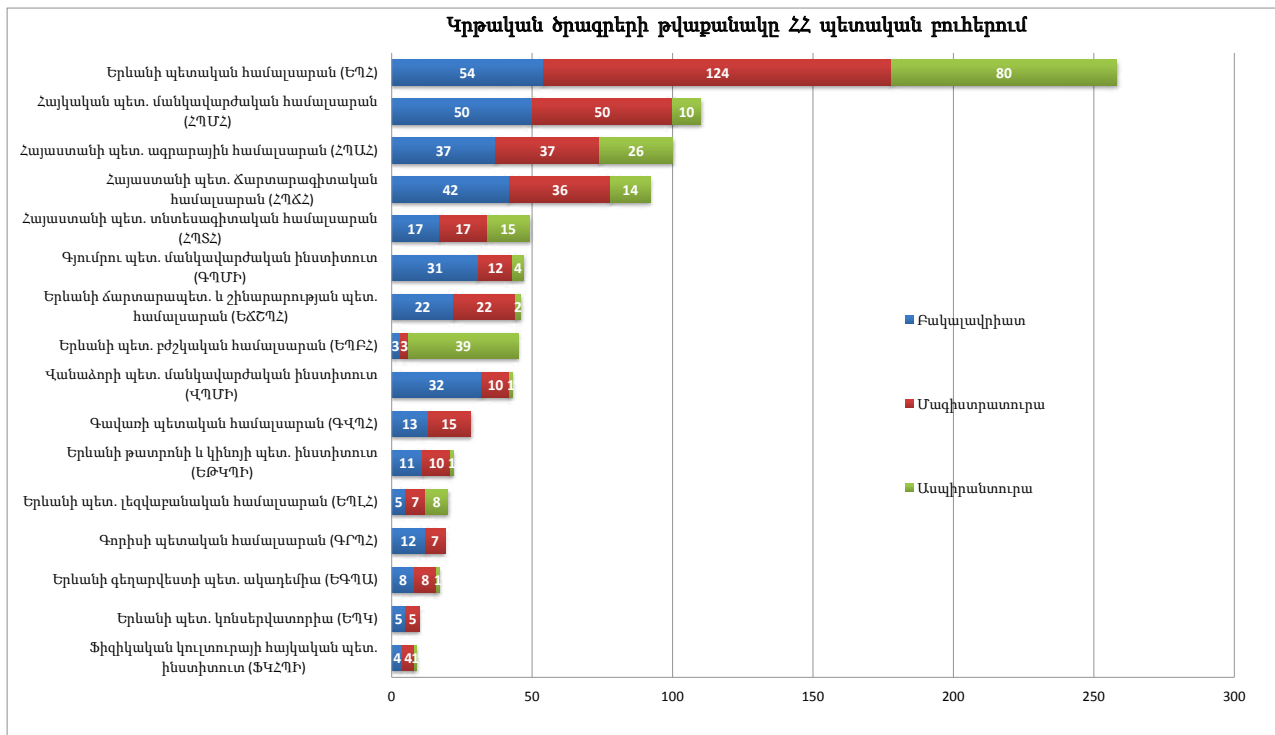
ՀՀ կրթության մասին օրենքի 3-րդ հոդվածի 10-րդ ենթակետը սահմանում է համալսարանը, որպես «բարձրագույն ուսումնական հաստատություն, որի գործունեությունը նպատակաուղղված է բնագիտական, հասարակագիտական, գիտության և տեխնիկայի, մշակույթի տարբեր ուղղությունների բարձրագույն, հետբուհական և լրացուցիչ կրթության, հիմնարար գիտական հետազոտությունների և ուսումնառության կազմակերպմանը»: Պարզ է, որ ուսումնասիրված բուհերի մի մասը, որն ունի համալսարանի կարգավիճակ, ակնհայտորեն չի բավարարում վերոնշյալ չափանիշը:

Պատկեր 1.4. Ֆակուլտետների թվաքանակը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



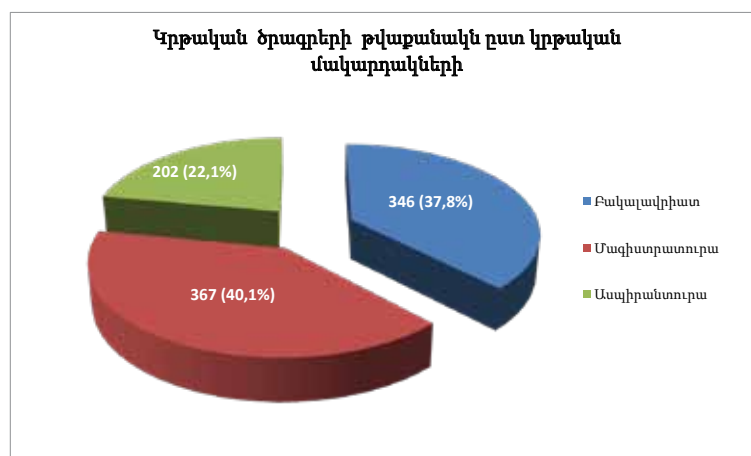
Ուսումնասիրվող բուհերն ըստ կրթական ծրագրերի դիտարկելիս (պատկեր 1.5) պարզ է դառնում, որ դրանց ճնշող մեծամասնությունում մագիստրոսական ծրագրերի թվաքանակը չի գերազանցում, իսկ որոշ դեպքերում նաև զիջում է բակալավրական ծրագրերի քանակին: Այս ընդհանուր կանոնից թերևս բացառություն է կազմում միայն ԵՊՀ-ն, որտեղ գրեթե երկու անգամ ավելի շատ մագիստրոսական ծրագրեր կան, քան՝ բակալավրական: Դա նշանակում է, որ այս բուհում առաջին կրթական մակարդակում ուսանողները ստանում են հիմնարար բազային կրթությունը մասնագիտության ոլորտում, իսկ նեղ մասնագիտացումն իրականացվում է երկրորդ՝ մագիստրոսական կրթական մակարդակում: Այս դեպքում մեծ է նաև հավանականությունը, որ մագիստրոսական ծրագրերը չեն կրկնի նախորդ աստիճանի ծրագրերի բովանդակությունը: Բացի այդ որոշ համալսարաններում (!), ինչպես օրինակ՝ ԳՎՊՀ-ում և ԳՐՊՀ-ում, ասպիրանտական կրթական ծրագրեր ընդհանրապես չկան, իսկ որոշ բուհերում էլ դրանց թիվը 1-2 է: Ուսումնասիրված բուհերից զգալի քանակությամբ ասպիրանտական (հետազոտողի) ծրագրեր ունեն ԵՊՀ-ն, ԵՊԲՀ-ն, ՀՊԱՀ-ը, ՀՊՏՀ-ն, ՀՊՃՀ-ն, ՀՊՄՀ-ն և ԵՊԼՀ-ն:

Պատկեր 1.5. Կրթական ծրագրերի թվաքանակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Այսպիսով, ուսումնասիրման ենթակա պետական բուհերում հարցման պահին գործել են 915 աստիճանաշնորհող կրթական ծրագրեր՝ բոլոր երեք կրթական մակարդակներում, որից 37,8%-ը՝ բակալավրատում, 40,1%-ը՝ մագիստրատուրայում և 22,1%-ը՝ ասպիրանտուրայում (տե՛ս պատկեր 1.6):

Պատկեր 1.6. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում կրթական ծրագրերի թվաքանակն ըստ կրթական մակարդակների

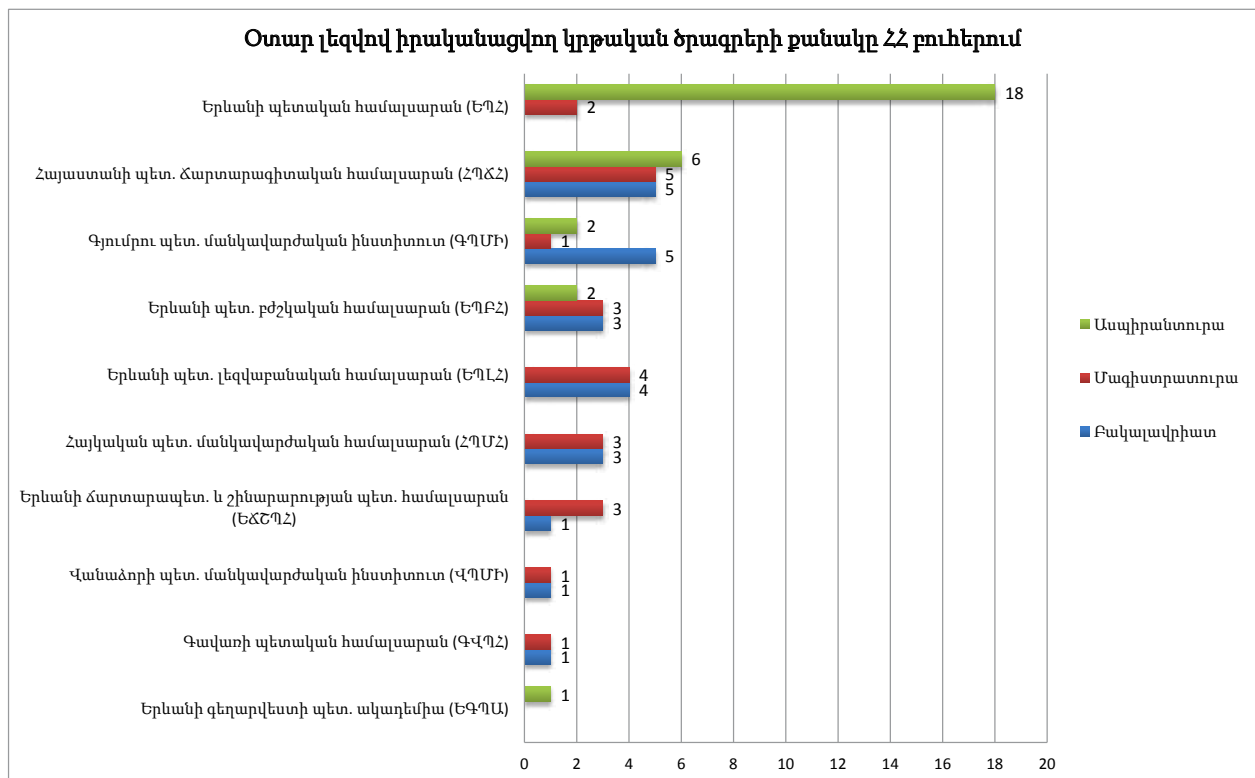


Հարցումների արդյունքներով պարզ դարձավ նաև, որ ուսումնասիրված բուհերում օտար լեզվով (անգլերեն, ֆրանսերեն, գերմաներեն) տրամադրվող կրթական ծրագրերը (նույնիսկ՝ ըստ բուհերի տրամադրած ոչ հավաստի տվյալների) խիստ սակավաթիվ են՝ 1-ից մինչև 5,

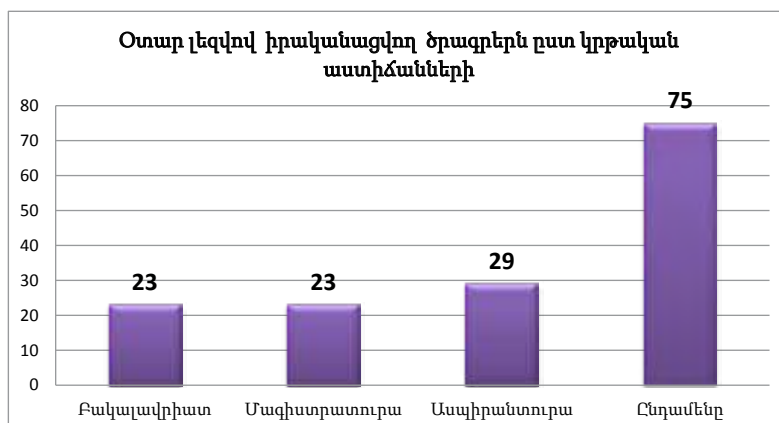
բացառությամբ ԵՊՀ ասպիրանտուրայի, որտեղ գործում են 18 և ՀՊՃՀ-ի, որտեղ գործում են 6 օտարալեզու ասպիրանտական ծրագրեր (տես պատկեր 1.7):

Ընդհանուր առմամբ, հարցված բուհերում գործում են 75 օտարալեզու կրթական ծրագրեր, սակայն այս ցուցանիշին հարկ է մոտենալ որոշակի վերապահումով, քանի որ որոշ բուհեր ներառել են նաև ռուսալեզու ծրագրերը: Օտարալեզու ծրագրերի քանակը բակալավրի և մագիստրոսի կրթական մակարդակներում 23 է, իսկ ասպիրանտուրայում՝ 22: Հարցված բուհերից միայն 5-ում են գործում ասպիրանտուրայի (հետազոտողի) օտարալեզու ծրագրեր, որոնց ընդհանուր թիվը 29 է (պատկեր 1.8):

Պատկեր 1.7. Օտար լեզվով մատուցվող կրթական ծրագրերի քանակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



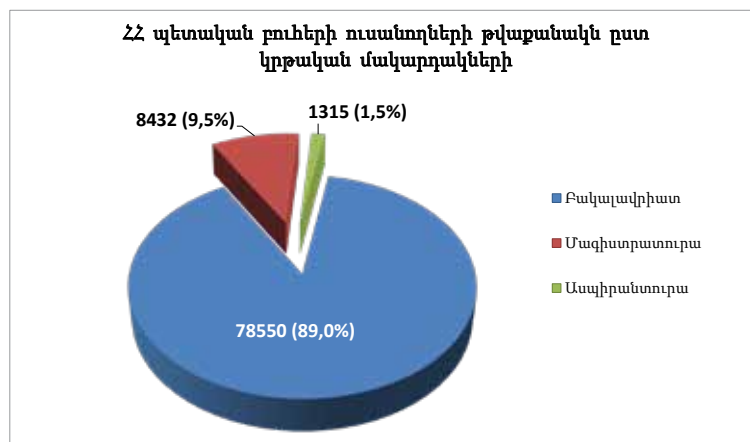
Պատկեր 1.8. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում օտար լեզվով իրականացվող ծրագրերն ըստ կրթական աստիճանների



1.3. Կրթական մակարդակները և ուսուցման ձևերը

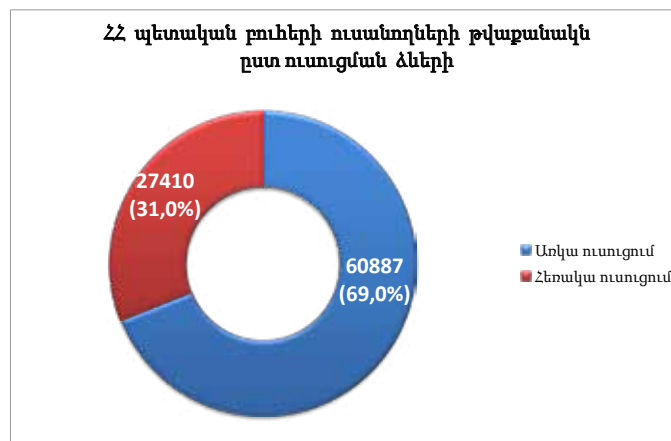
Որակավորումների եռաստիճան համակարգին առնչվող հարցաշարում հարց էր ընդգրկված նաև ըստ կրթական աստիճանների և ուսուցման ձևերի ուսանողների թվակազմի վերաբերյալ: Ըստ այդ հարցման արդյունքների ուսանողների գերակշիռ մասը՝ 89,0% սովորում է բակալավրատում, մինչդեռ ասպիրանտուրայում ուսանողների ընդգրկվածության մակարդակը կազմում է ընդամենը 1,5% (պատկեր 1.9): Մագիստրատուրայի ուսանողների հաշվեկշիռն ընդհանուր ուսանողական համակազմում կազմում է 9,5%, ինչը նշանակում է, որ անցումը բակալավրատից մագիստրատուրա միջինում կազմում է մոտ 20%, որը բավական ցածր ցուցանիշ է:

Պատկեր 1.9. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ուսանողների թվաքանակն ըստ կրթական մակարդակների

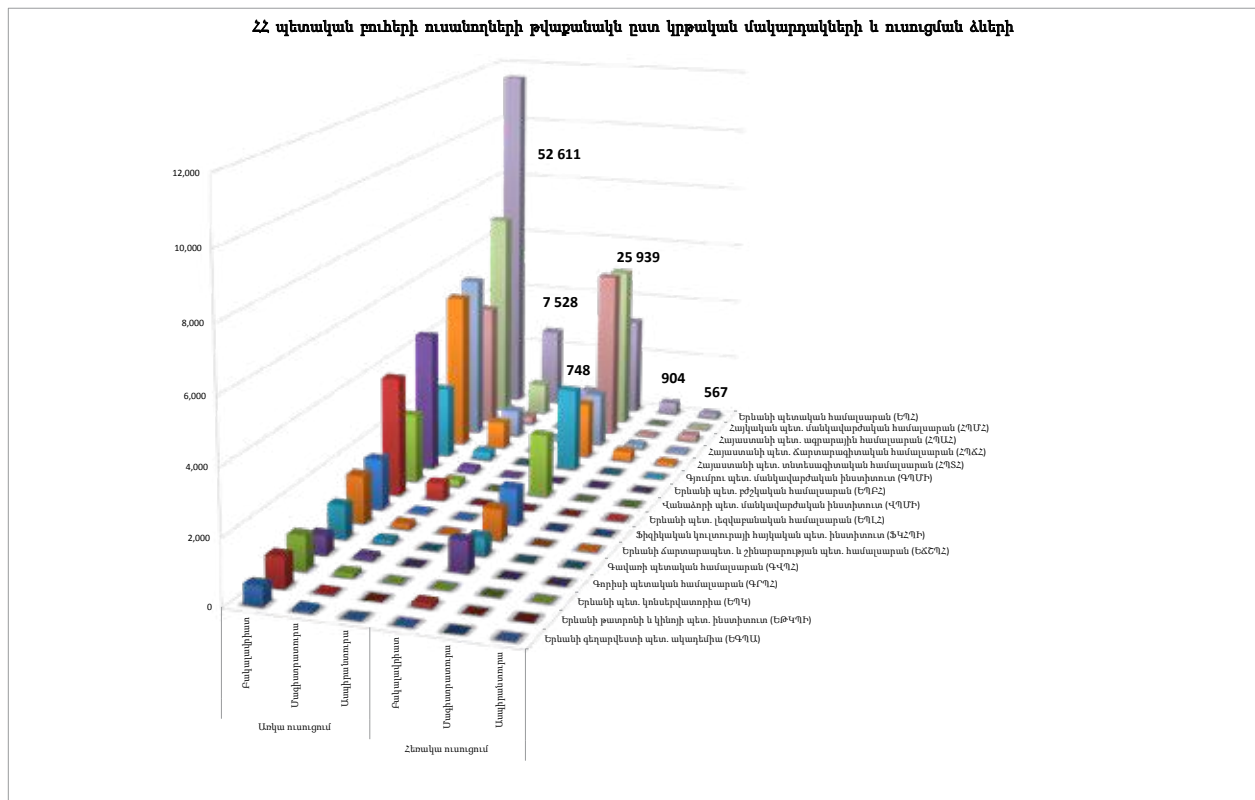


Ըստ հարցման արդյունքների պարզվել է նաև, որ ուսումնասիրված 16 պետական բուհերում ուսանողների 69,0%-ը սովորում է առկա ուսուցման համակարգում (պատկեր 1.10), մինչդեռ ԱՎԾ-ի վիճակագրական տվյալների համաձայն ՀՀ բուհական ողջ համակարգում առկա ուսուցման ձևով սովորում է ուսանողների 75,5%-ը: Այս տվյալների համադրումը թույլ է տալիս եզրակացնել, որ ոչ պետական բուհերում և ուսումնասիրության մեջ չընդգրկված 4 համատեղ պետական բուհերում հեռակա ուսուցման ձևը գրեթե բացակայում է:

Պատկեր 1.10. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ուսանողների թվաքանակն ըստ ուսուցման ձևերի



Պատկեր 1.11. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ուսանողների թվաքանակն ըստ կրթական մակարդակների և ուսուցման ձևերի



Առկա ուսուցման համակարգում բակալավրի կրթական ծրագրերում ընդգրկված է ուսանողների ընդհանուր թվի 86,4%-ը, որը հեռակա ուսուցման համակարգում կազմում է 94,6% (տե՛ս պատկեր 1.11), իսկ մագիստրոսական կրթական ծրագրերի համար այդ թվերը համապատասխանաբար կազմում են 12,4%՝ առկա և ընդամենը 3,3%՝ հեռակա ուսուցման ձևերում: Հեռակա ուսուցման համակարգում ասպիրանտների հաշվեկշիռը կազմում է 2,1% և էապես գերազանցում է առկա ուսուցման համակարգում ասպիրանտների հաշվեկշիռը, որը կազմում է ընդամենը 1,2%: Այս հանգամանքը ևս մեկ անգամ փաստում է առկա ուսուցման համակարգում ասպիրանտուրայի խիստ սահմանափակ թվով տեղերի հատկացման մասին:

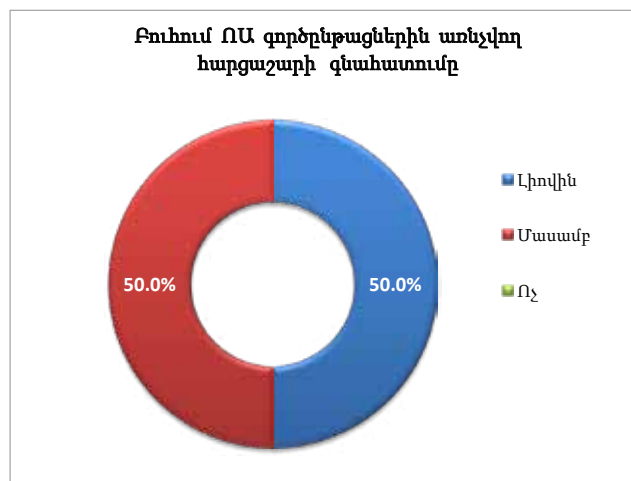
2. ՀԱՐՑԱՇԱՐԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ

Հետազոտության շրջանակներում փորձ է կատարվել նաև գնահատելու բոլոր չորս ուսումնասիրվող ոլորտների վերաբերյալ ՀՀ բուհերին հղված հարցաշարերում զետեղված հարցերի բովանդակությունը, տվյալ ոլորտին նրանց առնչվածության աստիճանը և պահանջվող տեղեկատվության ամբողջականությունը: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ հարցումներում ներգրավված էին բուհերի տվյալ ոլորտի փորձագետները, հետազոտական խումբը մեկ հարցադրմամբ փորձեց գնահատել նաև տրված հարցերից նրանց բավարարվածության աստիճանը: Այդ նպատակով չորս հարցաշարերից յուրաքանչյուրում բովանդակային հարցերից անմիջապես հետո վերջին հարցը վերաբերվել է բուհի կողմից հարցաշարի գնահատմանը (տե՛ս կից հավելվածը): Հարցաշարերի այդ գնահատումների արդյունքների համառոտ վերլուծությունը ներկայացված է ստորև:

2.1. Որակի ապահովում

Բուհում որակի ներքին ապահովման գործընթացներին առնչվող հարցաշարը լրացրած մասնագետների կեսը գտնում է, որ այն թե՛ բովանդակությամբ և թե՛ ամբողջականությամբ լիովին արտացոլում է հիմնախնդիրը, իսկ մյուս կեսը գտնում է, որ դա այդպես է միայն մասամբ (տե՛ս պատկեր 2.1):

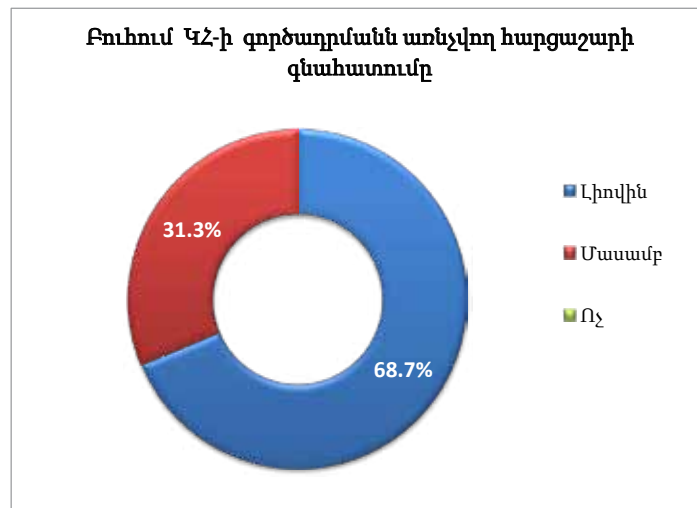
Պատկեր 2.1. Բուհում որակի ներքին ապահովման գործընթացներին առնչվող հարցաշարի գնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կողմից



2.2. Կրեդիտային համակարգ

Բուհում կրեդիտային համակարգի կիրարկմանն առնչվող հարցաշարը լրացրած մասնագետների մոտ 2/3-ը (68,7%) այն համարել է տվյալ ոլորտը լիովին ընդգրկող և գնահատող, իսկ 1/3-ը (31,3%)՝ մասամբ (պատկեր 2.2): Բացասական արձագանքներ չեն եղել:

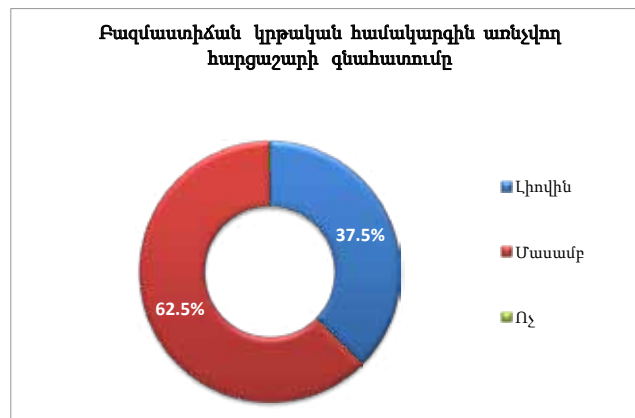
Պատկեր 2.2. Բուհում կրեդիտային համակարգի կիրարկմանն առնչվող հարցաշարի գնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կողմից



2.3. Որակավորումների եռաստիճան համակարգ

Որակավորումների եռաստիճան համակարգին, ուսումնական ծրագրերին և շրջանավարտների զբաղվածությանը վերաբերող հարցաշարի գնահատմանն ի պատասխան բուհերի 37,5%-ը այն համարել է ամբողջական, իսկ 62,5%-ը կարծում է, որ այստեղ միայն մասամբ են արտացոլված անհրաժեշտ հարցերն ու մանրամասները (պատկեր 2.3):

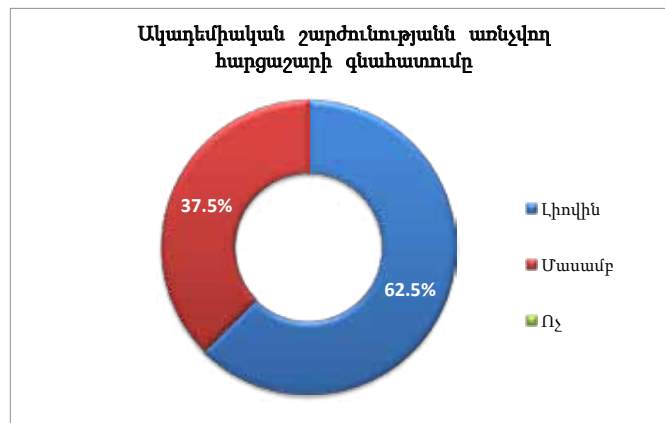
Պատկեր 2.3. Որակավորումների եռաստիճան համակարգին վերաբերող հարցաշարի գնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կողմից



2.4. Ակադեմիական շարժունություն

Վերջապես, հարցված բուհերի 62,5%-ը ակադեմիական շարժունությանը, ուսման արդյունքների ճանաչման գործընթացներին և դիպլոմի համաեվրոպական ձևաչափի հավելվածի տրամադրմանը վերաբերող հարցաշարը գնահատել է լիովին բավարար, իսկ 37,5%-ը համարել է, որ այն միայն մասամբ է արտացոլում ուսումնասիրվող ոլորտներին առնչվող բնութագրերը և հիմնախնդիրները (պատկեր 2.4):

Պատկեր 2.4. Ակադեմիական շարժունությանը վերաբերող հարցաշարի գնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կողմից



* * *

Հատկանշական է, որ 1-ին, 2-րդ և 4-րդ հարցաշարերը լիովին բավարար գնահատածների մասնաբաժինը ավելի մեծ է (50-69%), քան 3-րդ հարցաշարի դեպքում (ընդամենը՝ 37,5%), ինչը կարող է պայմանավորված լինել նաև դրանցում ընդգրկված թեմաներին ՀՀ բուհերի առավել տեղեկացվածությամբ, օրինակ՝ կրեդիտային համակարգին առնչվող հարցաշարը: Ամենայն հավանականությամբ, այս հարցերը շատ ավելի հասկանալի են եղել պատասխանողներին, չնայած այն հանգամանքին, որ բոլոր հարցաշարերի պարագայում հետազոտող խումբը բուհերի ռեսպոնդենտների հետ ստուգման կամ կրկնակի ստուգման աշխատանք է կատարել: Ենթադրելի է, որ արդեն ծանոթ հասկացությունների մասին հարցերին պատասխանելիս՝ պատասխանողներն ավելի դյուրին են դրանք ընկալել և արդյունքում ցուցաբերել են բավարարվածության ավելի բարձր մակարդակ: Մինչդեռ, օրինակ, որակավորումների եռաստիճան համակարգին, ուսումնական ծրագրերին և շրջանավարտների զբաղվածությանը վերաբերող հարցաշարում ընդգրկված առավել քիչ կիրառվող և համեմատաբար նոր հասկացությունների (օրինակ, «կրթական վերջնարդյունքներ», «որակավորումների նկարագրիչներ» և այլն) կիրառմամբ պայմանավորված՝ գնահատումն ավելի ցածր ցուցանիշներ է արձանագրել:

Հարկ է նշել նաև, որ բուհերի պատասխաններում հաճախ առկա էր նաև ոչ այնքան արժանահավատ տեղեկատվություն, ինչը երբեմն ստիպում էր հետազոտող խմբին բուհի պատասխանատուի հետ միասին նորից լրացնել հարցաշարը:

3. ՈՐԱԿԻ ՆԵՐՔԻՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԸ

Որակի ապահովումը (ՈԱ) միայն ԵԲԿՏ կրթական հաստատություններին ներհատուկ հիմնախնդիր չէ: Բարձրագույն կրթության շարունակական միջազգայնացումը մղում է բուհերին և բարձրագույն կրթության քաղաքականության պատասխանատու ազգային և միջազգային կառույցներին առաջարկել որակի ստանդարտացման սկզբունքներ ու մոտեցումներ: ԵԲԿՏ ՈԱ չափորոշիչներն ու ուղենիշները, որոնք մշակվել են Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման եվրոպական ընկերակցության⁴ կողմից, Բոլոնիայի գործընթացի անդամ 49 երկրների բազմազան համատեքստերում զարգացող բուհերին առաջարկում են որակի ներքին ապահովման համակարգի ձևավորմանն ու գործառնությանն ուղղված ընդհանրական չափորոշիչներ և ուղենիշներ՝ հարգելով ինստիտուցիոնալ ինքնավարության սկզբունքն ու դրանից բխող առանձնահատկությունները, այդ թվում նաև՝ կառուցվածքների, գործընթացների ու կանոնակարգերի բազմազանությունը: Ըստ էության, 2003թ-ի Եվրոպական համալսարանների ընկերակցության⁵ Գրացի հռչակագրում զետեղված ՈԱ ձևակերպումը սահմանում է վստահության և թափանցիկության հենքի վրա կառուցված ՈԱ համակարգի անհրաժեշտությունը, որը չի նսեմացնում առարկայական և ազգային տարբերություններով պայմանավորված համատեքստի բազմազանությունը: Այդ իսկ պատճառով, առաջարկվող չափորոշիչներն ու ուղենիշներն ուղղված են միայն աջակցելու բուհերին՝ կառուցելու որակի ներքին ապահովման սեփական համակարգերը: Այդ չափորոշիչներն աներկբա կիրառման փոխարեն առաջարկում են որոշակի շրջանակ, որտեղ յուրաքանչյուր բուհ կարող է գտնել սեփական լուծումը՝ հաշվի առնելով թե՛ ազգային, թե՛ ինստիտուցիոնալ առանձնահատկությունները: Ելնելով այս տրամաբանությունից՝ սույն հետազոտության շրջանակներում փորձ է կատարվել գնահատելու առկա իրավիճակը մեր երկրի բուհական համակարգում՝ արդյունքում ստանալու համար թե՛ ազգային խճանկարը, թե՛ դրա համեմատական գնահատումը եվրոպական համանման հետազոտության⁶ արդյունքների հետ:

Հայաստանում որակի մասին քննարկումները ձևավորվել են Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցելուն զուգահեռ, սակայն դրանք առավել հստակ սկսել են ուրվագծվել վերջին շրջանում, երբ ՀՀ կառավարության կողմից սահմանվեցին բուհերի հավատարմագրման որոշակի ժամկետներ: Այս ամենն առավել ինստիտուցիոնալ ձևաչափ է տվել որակի ապահովման (ՈԱ) գործընթացներին բուհերում, սակայն թե՛ ՈԱ քաղաքականության և թե՛ առկա գործառնական մեխանիզմների առումով դեռևս շատ անելիքներ կան: Բուհերում ՈԱ ամբողջական և համապարփակ լուծումներն ու դրանց ընկալումն առ այսօր բացակայում են, սակայն որոշ գործընթացներ ուրվագծվում են և Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության (EUA) ուսումնասիրությունների հետ համեմատելիս պարզ է դառնում, որ ՀՀ բուհական համակարգը որակի ապահովման առումով ներկայումս գտնվում է մի փուլում, որը բնութագրում է իրավիճակը ԵԿԲՏ-ում՝ 2005թ-ին: Այժմ, ՀՀ բուհական համակարգում ընթանում է որակի գործընթացների կառավարման մեխանիզմների ու գործիքների ձևավորումը:

Ուսումնասիրության սույն բաժնում նպատակ էր դրվել բացահատել ՀՀ պետական բուհերում որակի ապահովման առկա գործընթացները՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով,

4 European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).

5 European University Association (EUA).

6 Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. EUA, 2010. 50p.

թե բուհերն ինչպես են իրագործում Եվրոպական չափորոշիչներում և ուղենիշներում (ԵՉՈԻ)⁷ բուհերի որակի ներքին ապահովմանը վերաբերող հիմնադրույթները:

Հիմնական հարցադրումները, որոնց պատասխանները հետազոտող խումբը ակնկալել է ստանալ, հետևյալն են.

- Ինչպես են հայաստանյան բուհերը իրականացնում բուհերում որակի ներքին ապահովմանը վերաբերող ԵՉՈԻ-ի պահանջները, ՈԱ ինչպիսի գործընթացներ կան տեղերում:
- Որ մակարդակի վրա է գտնվում որակի ապահովման գործընթացների իրականացումը, ինչպես են ՈԱ եվրոպական շրջանակը և հիմնական սկզբունքները ներազդել բուհական իրականության վրա:
- Կա արդյոք որևէ կապ ՈԱ ֆորմալ գործընթացների և բուհում որակի ներքին մշակույթի ձևավորման միջև:
- Հաջողված փորձի տարածման ինչպիսի լավագույն օրինակներ կարելի է գտնել:
- Որակի ներքին ապահովման գործընթացներին առնչվող ինչպիսի հիմնախնդիրներ ու դժվարություններ կան:

Այս նպատակով մշակված հարցաշարը, որով անց է կացվել հարցումը, բաղկացած է երեք հիմնական բաժիններից. 1-ին բաժնում ուսումնասիրվում է բուհի ՈԱ հայեցակարգային փաստաթղթերի և համապատասխան կառույցների առկայությունը, 2-րդ բաժնի հարցերը վերաբերում են բուհում որակի ներքին ապահովման ԵՉՈԻ-ի չափորոշիչների գործադրմանը, իսկ 3-րդ բաժնում փորձ է արվել բացահայտելու ուսումնասիրվող ասպարեզում առկա հիմնախնդիրները և դժվարությունները և վերհանել դրանց վերաբերյալ բուհերի սեփական ընկալումները: Հարցաշարը ներկայացված է կից հավելվածում (տե՛ս հարցաշար 1) և ներառում է 28 հարց:

3.1. Բուհերի որակի ապահովման շրջանակը

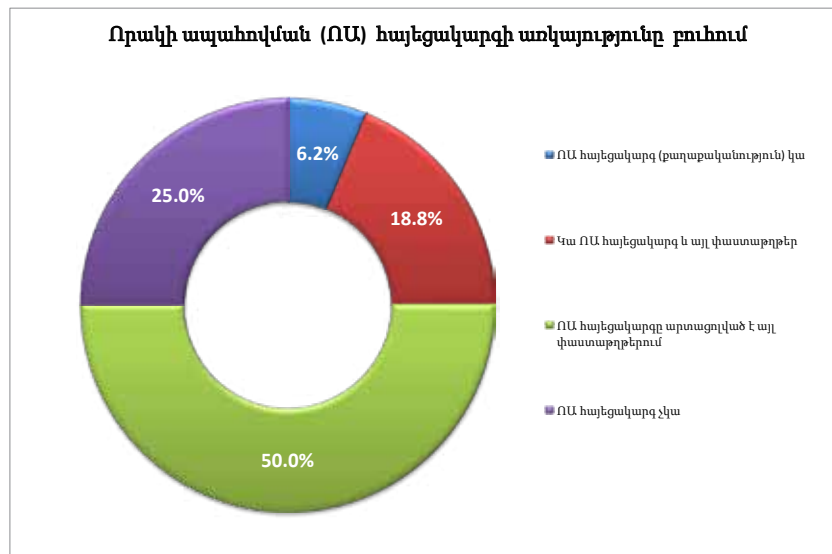
Բուհերում որակի ներքին ապահովման համակարգին վերաբերող Եվրոպական չափորոշիչներից և ուղենիշներից առաջինը մատնանշում է բուհական մակարդակում կրթական ծրագրերի ու որակավորումների որակի ապահովմանն ուղղված քաղաքականության և հարակից կանոնակարգող փաստաթղթերի առկայության անհրաժեշտությունը: Բուհերը պետք է ունենան որակի շարունակական բարելավման հայեցակարգ, որը քաղաքականության և այլ նորմատիվ հարակից փաստաթղթերի հետ պետք է ունենա պաշտոնական կարգավիճակ և հասանելի լինի հանրությանը, որտեղ որպես դերակատարներ պետք է ներգրավված լինեն նաև թե՛ ուսանողները, և թե՛ մյուս շահեկիցները:

Բացահայտելու համար, թե այս ասպարեզում ինչպիսի պատկեր է ձևավորվել ՀՀ պետական բուհերում, հետազոտության շրջանակներում փորձ է կատարվել պարզելու որակի ապահովման պաշտոնապես հաստատված հայեցակարգի և այն ներկայացնող փաստաթղթերի առկայությունը: Արդյունքները ներկայացված են պատկեր 3.1-ում: Ուսումնասիրված

⁷ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA, Helsinki, 2007. 38p (2nd edition).

բուհերից մեկը (6,2%) հայտարարել է, որ արդեն ունի ՈԱ քաղաքականությունը նկարագրող առանձին փաստաթուղթ, իսկ 18,8%-ն ունի նաև ՈԱ-ը վերաբերող այլ փաստաթղթեր: Հարցված բուհերի կեսը ՈԱ առանձին քաղաքականություն չունի, սակայն այն արտացոլված է այլ փաստաթղթերում (օրինակ, բուհի ռազմավարական ծրագրում), իսկ 25%-ը չունի ՈԱ-ն առնչվող որևէ հայեցակարգային փաստաթուղթ:

Պատկեր 3.1. Որակի ապահովման հայեցակարգի (քաղաքականության) առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



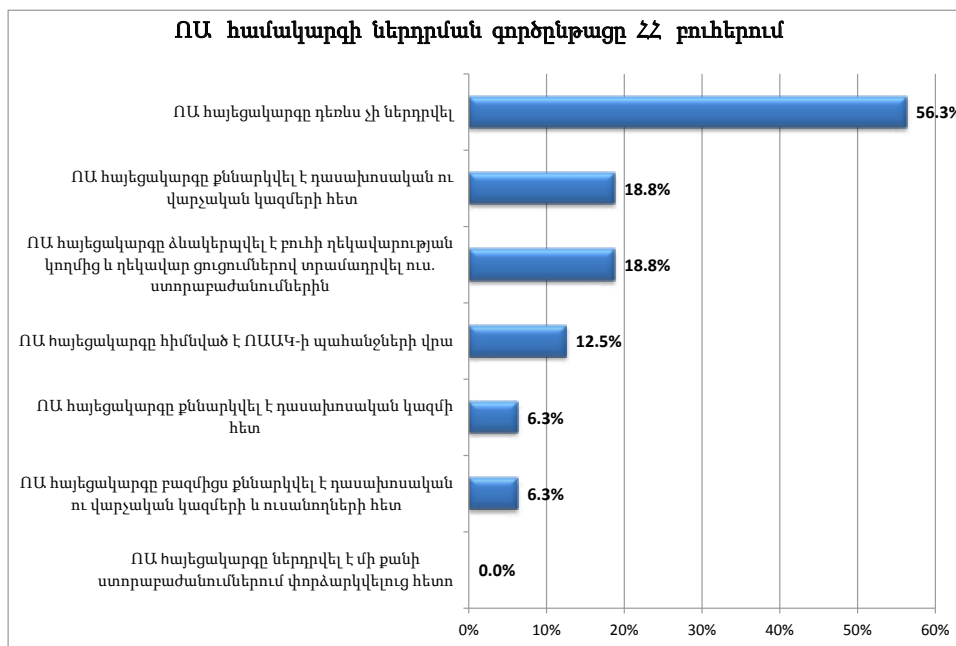
Ի տարբերություն ՀՀ-ի, եվրոպական բուհերում իրականացված նմանատիպ հետազոտության⁸ արդյունքում պարզվել է, որ բուհերի 2/3-ն արդեն ունի առանձին ՈԱ հայեցակարգ, ինչը մեր դեպքում արձանագրվել է բուհերի միայն 1/4-ում: Եվրոպական բուհերի միայն 1/4-ն է ներառել ՈԱ հայեցակարգն այլ փաստաթղթերում, իսկ որևէ փաստաթուղթ չունի բուհերի միայն 4,5%-ը՝ մեր բուհերի 1/4-ի համեմատությամբ: Հարկ է նշել նաև, որ ՈԱ հայեցակարգ կամ քաղաքականություն ունենալու մասին դրական պատասխանած բուհերում այդ փաստաթղթերի ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դրանք հիմնականում չեն համապատասխանում ԵՉՈԻ-ում այդ փաստաթղթերին ներկայացվող պահանջներին (տե՛ս «Որակի ապահովման բուհական համակարգեր» ուղեցույց⁹, II մաս, 1-ին բաժին):

ՈԱ համակարգի ներդրման գործընթացը դեռևս իր նախնական փուլում է, բայց արդեն իսկ տեսանելի են գործընթացի ներդրման հստակ մեթոդաբանության բացակայությունը, տեղայնացման մոտեցումների և շահեկիցների ներգրավման անբավարար մակարդակը:

⁸ Loukkola, Tia and Therese Zhang, Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions, EUA, 2010.

⁹ Որակի ապահովման բուհական համակարգեր. Ուղեցույց, Բաց հասարակության ինստիտուտի օժանդակության հիմնադրամ- Հայաստան: -Երևան, 2009, 200 էջ:

Պատկեր 3.2. Որակի ապահովման համակարգի ներդրման գործընթացն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



ՈԱ համակարգի ներդրման ձևաչափը պարզաբանող հարցման արդյունքներից (տես պատկեր 3.2) պարզ դարձավ, որ 16 պետական բուհերից 56,3%-ում ՈԱ համակարգի ներդրման ուղղությամբ աշխատանքներ ընդհանրապես չեն տարվում: ՈԱ հայեցակարգը գործադրած բուհերից 18,8%-ի դեպքում այն ձևակերպվել է բուհի ղեկավարության կողմից և ղեկավար ցուցումներով տրամադրվել ուսումնական ստորաբաժանումներին: Միայն 6,3%-ի դեպքում է այն քննարկվել դասախոսական կազմի հետ, իսկ 6,3%-ն էլ այդ գործընթացին մասնակից է դարձրել նաև ուսանողներին ու վարչական աշխատողներին: Հարցվածների 12,5%-ը նշել է, որ սեփական հայեցակարգը կազմելիս առաջնորդվել է ՄԿՈԱԱԿ¹⁰ պահանջներով: Հետաքրքրական է, որ ներդրման գործընթացը, գրեթե առանց բացառության, ընթացել է շրջանցելով մի քանի ուսումնական ստորաբաժանումներում այն փորձարկելու, ապա միայն բուհի մակարդակով գործադրելու հնարավորությունը: Եվրոպական բուհերի 51,8%-ը, ի տարբերություն մեր 12,5% բուհերի, ՈԱ հայեցակարգը սահմանելիս առաջնորդվել է ՈԱ ազգային կառույցի հայեցակարգային դրույթներով, և միայն 40,5%-ն է այն սահմանել իր հայեցողությամբ, ապա ղեկավար ցուցումներով տրամադրել ուսումնական ստորաբաժանումներին: Ի տարբերություն ՀՀ բուհերի 18,8%-ի և 6,3%-ի, եվրոպական բուհերի 43,7%-ն այդ գործընթացին մասնակից է դարձրել նաև դասախոսներին, վարչական աշխատողներին և ուսանողներին, իսկ 32%-ն ամբողջական ներդրումից առաջ այն փորձարկել է առանձին ստորաբաժանումներում:

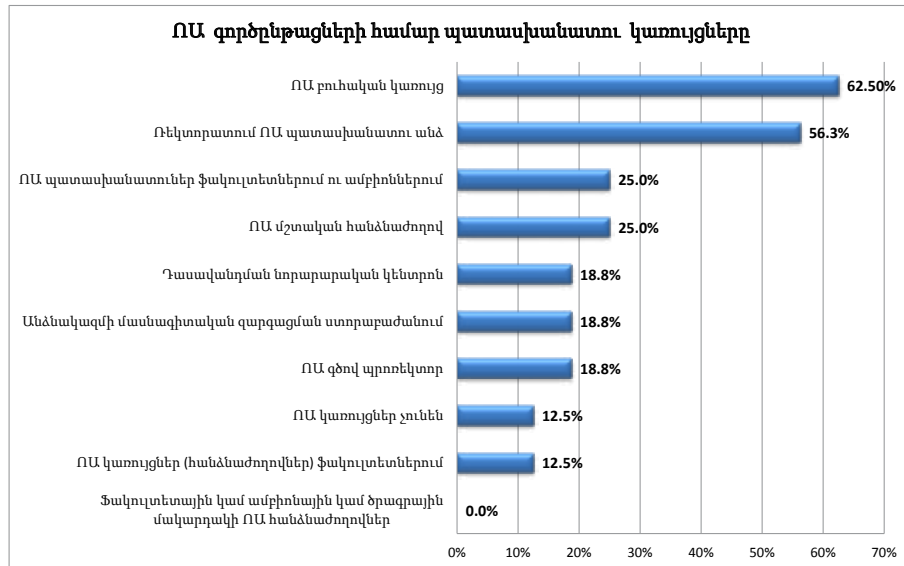
Ակնհայտ է, որ այն բուհերում, որտեղ ՈԱ հայեցակարգի գործադրման ուղղությամբ տարվում են որոշակի աշխատանքներ, գործընթացներն այստեղ ընթանում են վերից վար սկզբունքով՝ չհասնելով ստորին օղակներին, որտեղ նախաձեռնություններն իսպառ բացակայում են:

Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում ՈԱ կառույցները դեռևս ձևավորման փուլում են, իսկ եվրոպական բուհերում այն արդեն իսկ ունի բավականին բազմազան ու ցանցայնացված

¹⁰ Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն:

կառուցվածք: Որակի ներքին ապահովման գործընթացների համար պատասխանատու կառույցների առկայության առումով հետազոտության արդյունքում ստացված պատկերը համեմատելի է եվրոպական համալսարանների հետ՝ ելնելով առկա կառույցների բազմազանությունից:

Պատկեր 3.3. Որակի ապահովման գործընթացների համար պատասխանատու կառույցներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

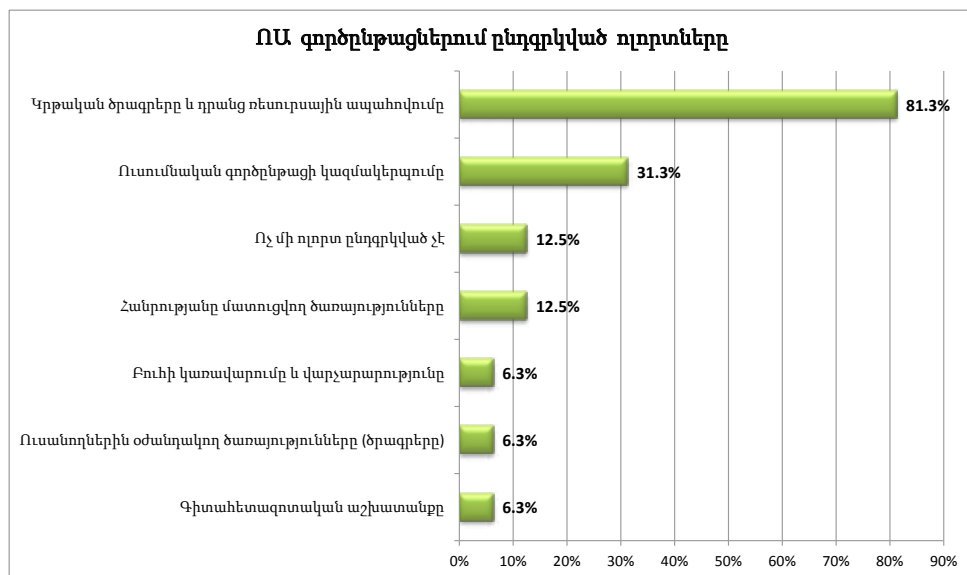


Հարցված բուհերի 62,5%-ը նշել է, որ ունի ՈԱ բուհական կառույց (տես պատկեր 3.3), ինչը համադրելի է եվրոպական բուհերի հետ (62,2%): Եթե եվրոպական բուհերի 64%-ի դեպքում ռեկտորը կամ հատուկ ՈԱ գծով պրոռեկտորը ստանձնել են այդ գործառնությունների կառավարման պարտավորությունը, ապա ՀՀ բուհերում այդ ցուցանիշը կազմում է 18,8%: Ռեկտորատում պատասխանատու անձ ունենալու տեսանկյունից ՀՀ-ում այդ ցուցանիշը կազմում է 56,3%, իսկ Եվրոպայում՝ 36,5%: Եվրոպական բուհերի 53,6%-ի դեպքում գործում է գիտական խորհրդի ՈԱ մշտական հանձնաժողով, որը Հայաստանի պարագայում 25% է կազմում: Բացի այդ, ֆակուլտետային և կառուցվածքային այլ մակարդակումներում եվրոպական բուհերի 40,5%-ում գործում են ՈԱ հանձնախմբեր, իսկ ՀՀ բուհերում այդ ցուցանիշը կազմում է ընդամենը 12,5%: ՀՀ բուհերի միայն 25%-ում է, որ ֆակուլտետային մակարդակում կան ՈԱ պատասխանատուներ, և եվրոպական բուհերի 45%-ում այդ պատասխանատուներն արդեն գործում են:

Հարկ է նշել նաև, որ բուհերում առկա ՈԱ բուհական մասնագիտացված կառույցները դեռևս չունեն անհրաժեշտ փորձագիտական, մարդկային և նյութական ռեսուրսներ ՈԱ գործընթացներն արդյունավետ կերպով իրականացնելու համար, իսկ դրանք դեռևս չեն հասել ստորին ուսումնական օղակներին:

Ինչպես և կարելի էր ենթադրել, մեր բուհական համակարգում որակի ներքին ապահովման գործընթացներն առավելապես տարածվում են ուսումնական ոլորտի վրա (81,3% կրթական ծրագրեր և 31,3% ուսումնական գործընթացի կազմակերպում)՝ գրեթե դուրս թողնելով հետազոտական և հանրային ծառայությունների ոլորտները (պատկեր 3.4):

Պատկեր 3.4. Որակի ապահովման գործընթացներում ընդգրկված ոլորտներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Այսպես, օրինակ, եվրոպական բուհերում գիտամեթոդական ու գիտահետազոտական գործունեության ոլորտում ՈԱ գործընթացների առկայության մասին փաստել է հարցված բուհերի 79,3%-ը, որը ՀՀ բուհերի դեպքում կազմել է 6,3% (մեկ բուհ): Եվրոպական բուհերի 75,7%-ը փաստել է ուսանողներին օժանդակող ծառայությունների ոլորտում որակի ներքին ապահովման գործընթացների առկայության մասին, որը ՀՀ բուհերում կազմել է միայն 6,3%: Եթե եվրոպական բուհերի 65,8%-ում կառավարումն ու վարչական հատվածը ենթարկվում է ՈԱ գործընթացներին, ապա ՀՀ բուհերի միայն 6,3%-ն է այդ ոլորտը վերլուծում և բարելավում որակի ներքին ապահովման տեսանկյունից: Ընդ որում, ուսումնական ոլորտից դուրս ՈԱ գործընթացների առկայության վերաբերյալ ներկայացված սակավաթիվ դեպքերը կարծես թե չեն հիմնավորվում համոզիչ վկայություններով:

Ընդհանուր առմամբ, ՀՀ բուհերում որակի ներքին ապահովման գործընթացները դեռևս հատվածական բնույթ են կրում և սահմանափակվում են արդյունավետության ընդհանուր ինստիտուցիոնալ ցուցանիշների ուսումնասիրությամբ:

3.2. Որակի ապահովումն ուսումնական գործընթացում

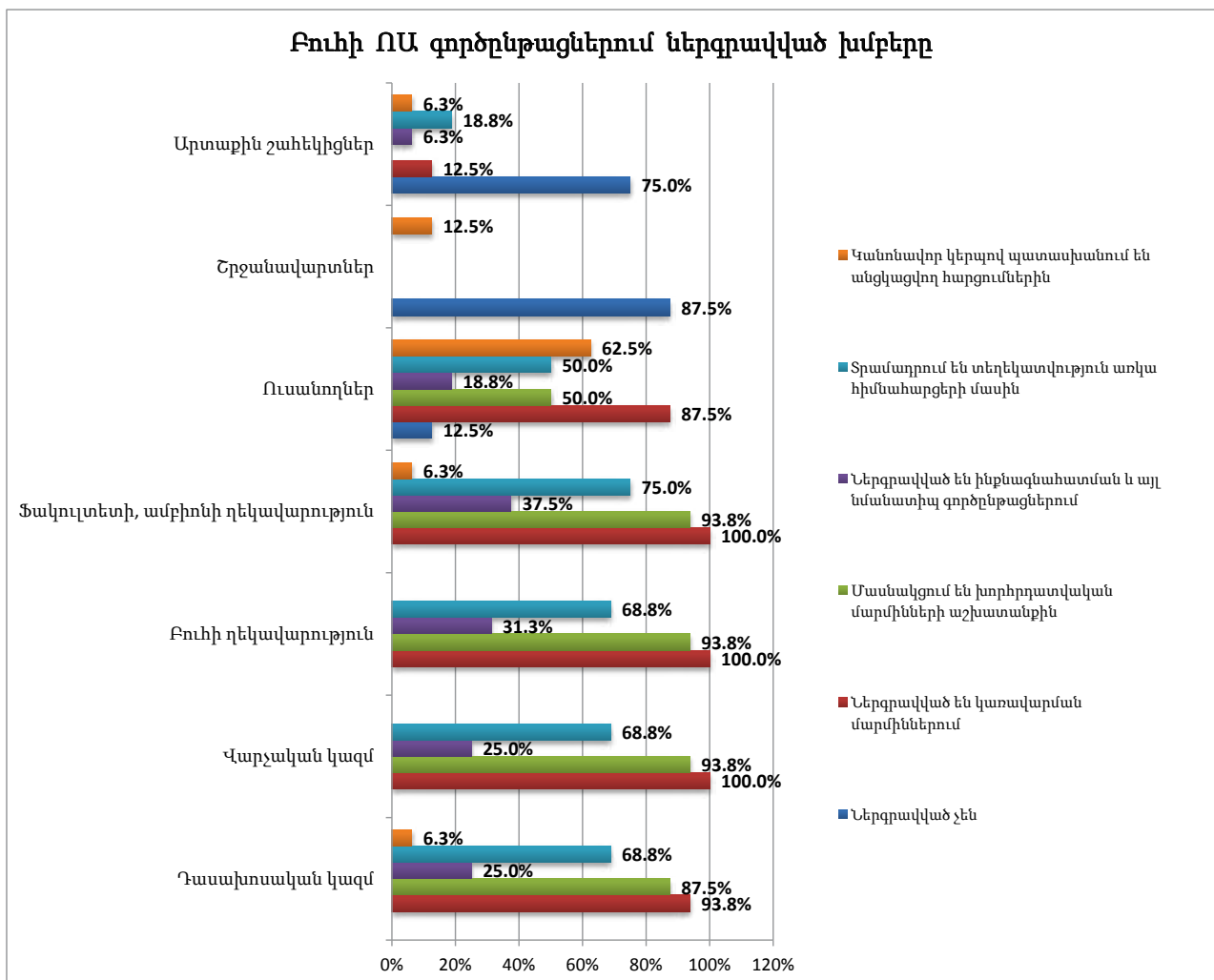
Որակի ներքին ապահովման համակարգի գործադրման և կայացման գործում իրենց դերակատարությունն ունեն բուհի տարբեր շահեկիցները, մասնավորապես, բուհի անձնակազմը (դասախոսական, վարչական և ուսումնաօժանդակ), ուսանողները և արտաքին շահեկիցները (շրջանավարտները, գործատուները, ոլորտը կարգավորող մարմինները և այլն): ՈԱ կառույցներն ու գործընթացները շահեկիցների շարունակական մասնակցության պարագայում՝ վերջնարդյունքում միտված են կայացնելու որակի այնպիսի մշակույթ, որը պարարտ հող կստեղծի ՈԱ ու նրա շարունակական բարելավման համար:

Օրենսդրորեն, բուհի կառավարման կենտրոնացված մոտեցումը ՀՀ բուհերի կառավարման մարմիններում տարբեր շահեկիցների ներգրավվածության տեսանկյունից կարողացել

է ստեղծել եվրոպական բուհերի հետ համադրելի իրավիճակ, սակայն պատկերն էապես տարբերվում է ՈԱ գործընթացներում տարբեր շահեկիցների ներգրավվածության տեսակետից:

Պատկեր 3.5-ը լուսաբանում է ՈԱ գործընթացներում տարբեր շահեկիցների (մարդկանց խմբերի) ներգրավվածությունը: Այն ցույց է տալիս, որ բուհերի 70-100%-ում ՈԱ գործընթացներում տարբեր ձևերով մասնակցության մակարդակը հատկապես բարձր է վարչակազմի, բուհի և ֆակուլտետի ղեկավարության դեպքում, բացի ինքնագնահատման գործընթացներից, որտեղ նրանց մասնակցությունը գրանցվել է բուհերի միայն 25-40%-ում: 70-95% բուհերում պատկերը գրեթե նույնն է նաև դասախոսական կազմի համար (բացի ինքնագնահատման գործընթացներից): ՈԱ գործընթացներում ուսանողների տարբեր ձևերով ներգրավվածությունն արձանագրվել է բուհերի 50-90%-ում, իսկ կանոնավոր կերպով անցկացվող հարցումների դեպքում՝ 60%-ում: Վերջապես, հստակ երևում է, որ շրջանավարտները և արտաքին շահեկիցները (հիմնական գործատուներ և այլն) գրեթե ընդգրկված չեն բուհերի ՈԱ գործընթացներում, բացի բուհի կառավարման մարմիններում նրանց որոշ մասնակցությունից (12,5% բուհերում):

Պատկեր 3.5. Որակի ապահովման գործընթացներում ներգրավված խմբերը (շահեկիցները) ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



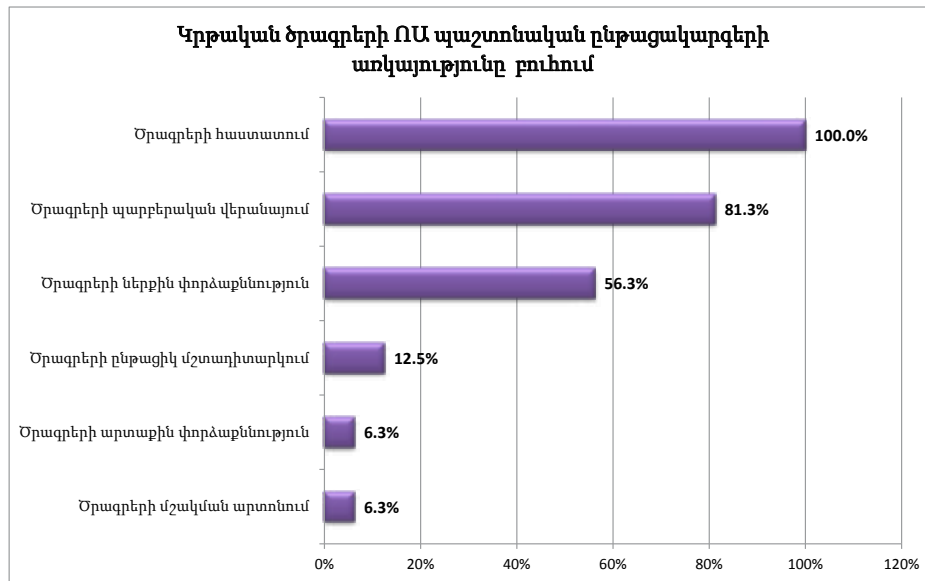
Հարցված եվրոպական բուհերի կեսից ավելին հաստատել է տարբեր կառավարման մարմիններում շահեկիցների ներգրավվածությունը, որը բացի շրջանավարտներից և արտաքին այլ շահեկիցներից, մնացած բոլոր շահեկիցների դեպքում մասնակցության գրեթե նույն ցուցանիշն է արձանագրում, ինչ որ՝ ՀՀ բուհերում: Սա պայմանավորված է ՀՀ օրենսդրական պահանջով, որի համաձայն շահեկիցները հստակ համամասնությամբ պետք է ներկայացված լինեն բուհի կառավարման մարմիններում:

Եվրոպական բուհերում, ինքնագնահատման գործընթացներում շահեկիցների ներգրավվածությունն արձանագրվել է բուհերի մոտ 60%-ում (բացառությամբ շրջանավարտների և արտաքին այլ շահեկիցների, որոնք համապատասխանաբար ներգրավված են բուհերի 26 և 40%-ում), իսկ ՀՀ բուհերում՝ լավագույն դեպքում 38%-ում, այն էլ ֆակուլտետի կամ ամբիոնի ղեկավարության մակարդակում: Ինչպես արդեն նշվեց, իսպառ բացակայում են շրջանավարտները, իսկ արտաքին այլ շահեկիցները մասնակցում են միայն բուհերի 6,3%-ի (մեկ բուհ) ինքնագնահատման գործընթացներում: Վերջապես, հարցումների արդյունքում պարզվեց, որ որակի ներքին ապահովման համակարգի գործընթացների կազմակերպումը, որպես մոտեցում, բացակայում է ՀՀ բուհերի վարչական և ղեկավար կազմերի կատարողականի գնահատման առումով, իսկ դասախոսական կազմի, ֆակուլտետի ու ամբիոնի ղեկավարների շրջանում հարցումներ իրականացնում է միայն մեկ ՀՀ բուհ: Եվրոպական բուհերի 60%-ից ավելի դեպքերում գործում են ուսանողների ու դասախոսների կանոնավոր հարցումներ, բացի այդ բոլոր շահեկիցներն այս կամ այն համամասնությամբ ենթարկվում են հարցման: Ի տարբերություն եվրոպական բուհերի, որտեղ կանոնավոր կերպով իրականացվող հարցումներին շահեկիցների ներգրավվածությունը բավականին շոշափելի է, իսկ առանցքային ներքին շահեկիցները (դասախոսական կազմ և ուսանողներ) գերակշիռ ներկայություն ունեն՝ համապատասխանաբար 54 և 80%, ՀՀ բուհերում հարցումների արդյունքները ցույց են տալիս, որ շահեկիցները դեռևս լուրջ մասնակցություն չունեն, իսկ ներքին շահեկիցներից մեկը՝ դասախոսական կազմը, գրեթե ներգրավված չէ, իսկ մյուսի՝ ուսանողների, հարցման արդյունքներն էլ հաճախ պատշաճ կերպով չեն կիրառվում և ծառայեցվում որակի շարունակական բարելավման հաջորդող գործընթացներում:

ա) Ծրագրերի և որակավորումների հաստատում, մշտադիտարկում (մոնիթորինգ) և պարբերական վերանայում

Որակի ներքին ապահովման եվրոպական չափորոշիչներից և ուղենիշներից երկրորդն առաջարկում է կրթական ծրագրերի ու որակավորումների հաստատման, պարբերական մշտադիտարկման ու վերանայման պաշտոնական ընթացակարգերի առկայություն, որոնք պիտի ունենան այդ նույն ուղենիշներով առաջադրվող նախընտրելի բաղադրիչներ, ինչպիսիք են օրինակ՝ կրթական վերջնարդյունքները, ուսանողների մասնակցությունը ծրագրերի վերանայման գործընթացներին, շուկայի ու գործատուների պարբերական հետազոտությունների ու հարցումների անցկացումը և այլն:

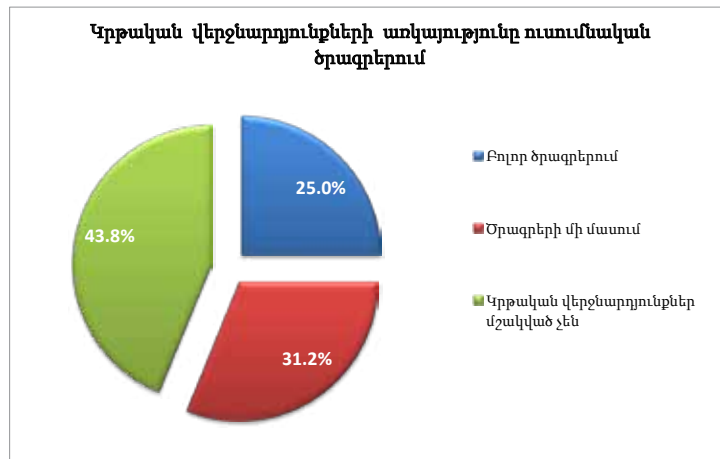
Պատկեր 3.6. Կրթական ծրագրերի որակի ապահովման պաշտոնական ընթացակարգերի առկայությունը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ինչպես ցույց է տրված պատկեր 3.6-ում, կրթական ծրագրերի հաստատման համար բոլոր հարցված բուհերում գործում են այս կամ այն տիպի պաշտոնական ընթացակարգեր, սակայն ընդհանուր առմամբ դրանք հանգեցվում են բուհի գիտական խորհրդում արդեն պատրաստի կրթական ծրագրի, իսկ ավելի շուտ՝ դրա ուսումնական պլանի ֆորմալ (մեխանիկական) հաստատմանը: Ծրագրերի վերանայում իրականացվում է բուհերի 81,3%-ում, բայց առանց հստակ նկարագրված պաշտոնական ընթացակարգերի և չի հանդիսանում ծրագրի կատարողականի գնահատման արդյունք: Բուհերի 56,3%-ը նաև հավաստել է, որ իրականացնում է կրթական ծրագրերի ներքին փորձաքննություն, սակայն հետազոտող խումբը համապատասխան համակարգի առկայության վերաբերյալ վկայություններ չբացահայտեց: Ի տարբերություն եվրոպական բուհերի, որտեղ կրթական ծրագրերի մշտադիտարկման ընթացակարգերը գործում են 85%-ում, այդպիսիք առկա են ՀՀ բուհերի միայն 12,5%-ում (այն նոր է ներդրվել երկու բուհում): Դատելով այն փաստից, որ հարցված բուհերից միայն մեկում (6,3%) են գործում ծրագրերի արտաքին փորձաքննության պաշտոնական ընթացակարգեր, ներքին փորձաքննության 56,3% արդյունքը՝ բովանդակության ու գործընթացների տեսանկյունից լրացուցիչ ուսումնասիրության կարիք ունի: Ըստ էության, բացակայում են նաև ծրագրերի մշակումն արտոնող ներբուհական ընթացակարգերը (առկա է միայն մեկ բուհում):

Պատկեր 3.7-ում ներկայացված է կրթական վերջնարդյունքների առկայությունը հարցված ՀՀ պետական բուհերի ուսումնական ծրագրերում: Համաձայն բուհերի արձագանքի, նրանց 56,2%-ում ծրագրերն ունեն կրթական վերջնարդյունքներ, որից 25%-ի դեպքում՝ բոլոր կրթական ծրագրերում, իսկ 31,2%-ի դեպքում՝ ծրագրերի միայն մի մասում: Բուհերի 43,8%-ում կրթական վերջնարդյունքներ դեռևս մշակված չեն:

Պատկեր 3.7. Կրթական վերջնարդյունքների առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի ուսումնական ծրագրերում

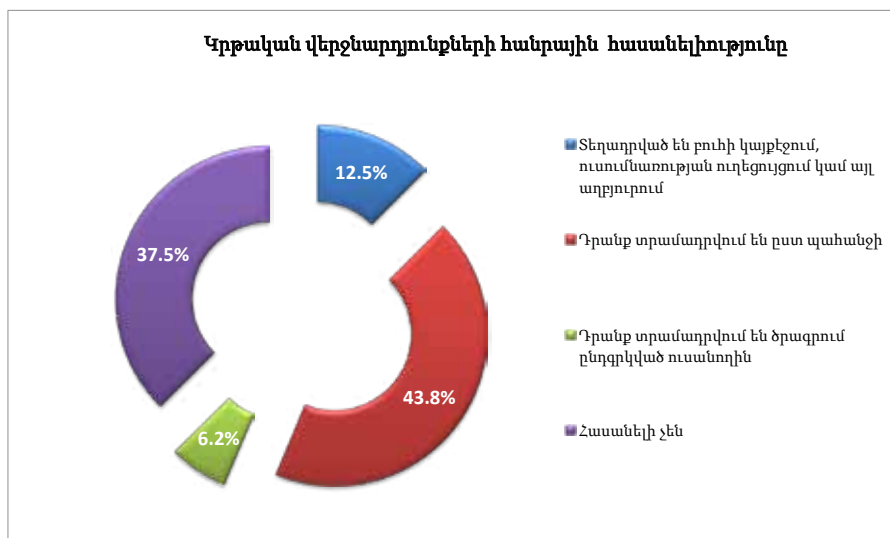


Կարծում ենք, որ վերջինս իրականում ավելի մեծ թիվ է կազմում, քանի որ դրական պատասխանած բուհերի մեծամասնությունում ծրագրերի վերջնարդյունքները նախ հանրորեն հասանելի չեն (տե՛ս պատկեր 3.8) և բացի այդ, ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ դրանք նաև պատշաճ ձևակերպված չեն (օրինակ, չունեն մակարդակներ ըստ գիտելիքների, իմացության և կարողությունների) և ավելի շատ հիշեցնում են նախկինում գոյություն ունեցող որակավորման բնութագրիչները:

Ի համեմատություն այս արդյունքների, հարցված եվրոպական բուհերի 95,6%-ն ուսումնական ծրագրերի համար մշակել է կրթական վերջնարդյունքներ, որից 67,9%-ի դեպքում դրանք մշակվել են բոլոր կրթական ծրագրերի, իսկ 27,7%-ում՝ դրանց մի մասի համար:

Կրթական վերջնարդյունքների հանրային հասանելիության տեսանկյունից, որն ըստ էության ուսումնական գործընթացի թափանցիկության մեծացմանը նպաստող և շահեկիցների մասնակցության ակտիվացումը խթանող գործոններից է, իրավիճակը ՀՀ բուհերում նույնպես հեռու է բավարար լինելուց (պատկեր 3.8):

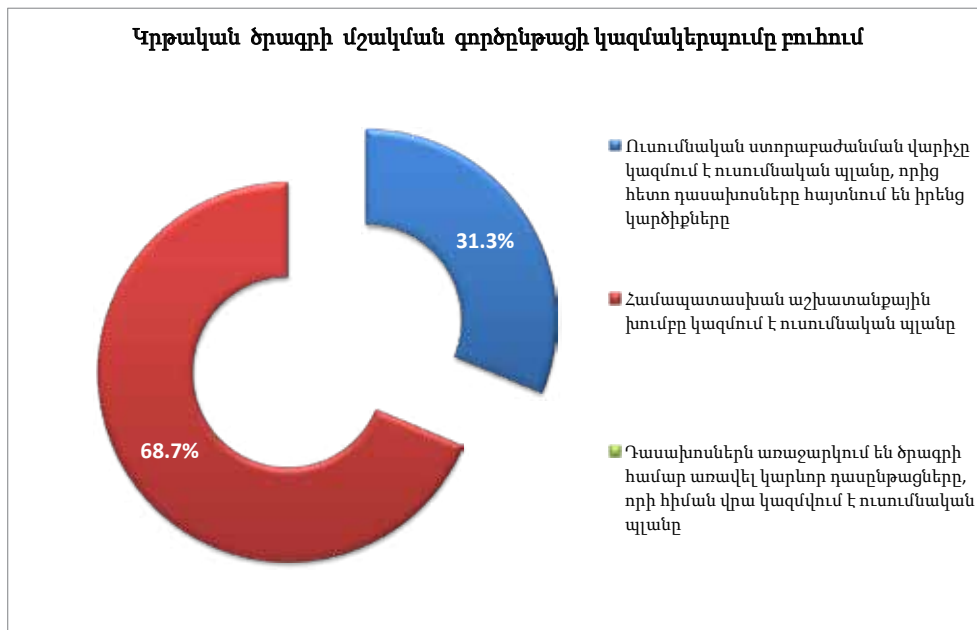
Պատկեր 3.8. Կրթական վերջնարդյունքների հանրային հասանելիությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ի տարբերություն եվրոպական բուհերի, որտեղ 71,7%-ը վերջնարդյունքների մասին տեղեկատվություն է տեղադրում կայքէջում, ուսումնառության ուղեցույցում կամ այլ աղբյուրում, հարցված ՀՀ բուհերից միայն երկուսն են (12,5%) նմանատիպ տեղեկատվություն տրամադրում: Բուհերի 37,5%-ը որևէ տեղեկատվություն չի տրամադրում, 43,8%-ը նշել է, որ դրանք տրամադրում է ըստ պահանջի, իսկ մեկ բուհ էլ այդ վերջնարդյունքները տրամադրում է միայն ծրագրում ընդգրկված ուսանողներին:

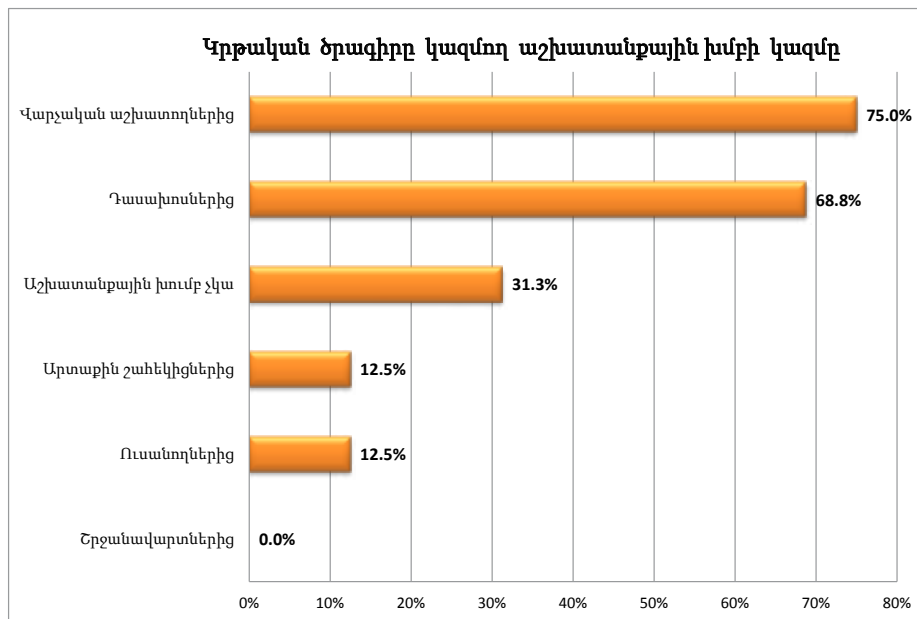
Ստորև ներկայացված է ՀՀ բուհերում կրթական ծրագրի և ուսումնական պլանի մշակման գործընթացի կազմակերպման պատկերն ըստ հարցման արդյունքների (պատկեր 3.9): Եթե եվրոպական բուհերի 85,1%-ում է կրթական ծրագիրը կազմում հատուկ այդ նպատակով ստեղծված աշխատանքային խումբը կամ հանձնաժողովը, ապա ՀՀ բուհերի՝ 68,7%-ում: Եվրոպական բուհերի 36%-ում, իսկ հայաստանյան բուհերի 1/3-ում է ուսումնական ստորաբաժանման վարիչը կազմում ուսումնական պլանը և ներկայացնում դասախոսներին քննարկման համար:

Պատկեր 3.9. Կրթական ծրագրի մշակման գործընթացի կազմակերպումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



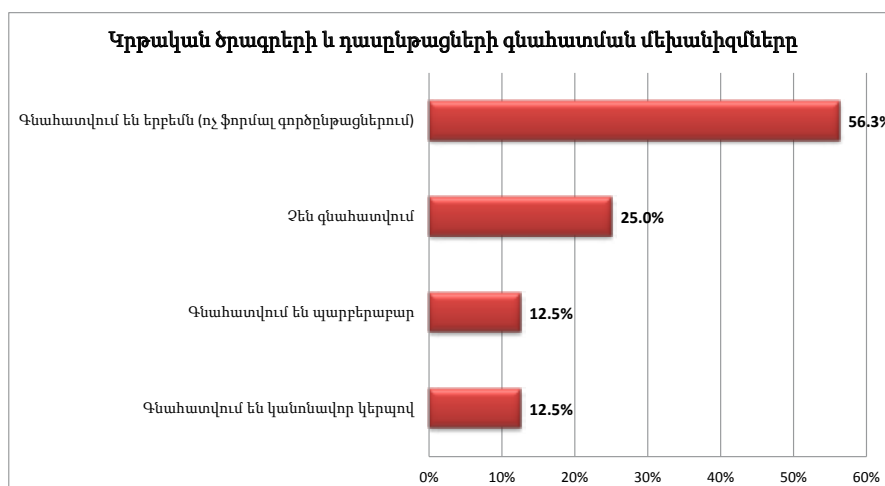
Ծրագրային մշակման աշխատանքային խմբերի առկայության դեպքում էլ վերջիններս, մեծամասամբ, բաղկացած են վարչական աշխատողներից (բուհերի 75%-ում) և դասախոսներից (68,8%-ում): ՀՀ բուհերի 12,5%-ը հայտնել է, որ այդ աշխատանքային խմբերում ներգրավված են նաև ուսանողներ և արտաքին այլ շահեկիցներ, իսկ նախկին շրջանավարտներն ընդհանրապես ընդգրկված չեն (պատկեր 3.10):

Պատկեր 3.10. Կրթական ծրագիրը կազմող աշխատանքային խմբերի կազմն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Նախորդիվ, հարցումների արդյունքում պարզ էր դարձել, որ ՀՀ բուհերի 12,5%-ում գործում է կրթական ծրագրերի կանոնավոր մշտադիտարկման ընթացակարգ (պատկեր 3.6): Հետաքրքրական է, որ կրթական ծրագրերի և դասընթացների գնահատման մեխանիզմների պարզաբանման ժամանակ նույնպես 12,5% բուհերում նշվել է, որ կրթական ծրագրերը պարբերաբար և կանոնավոր կերպով գնահատվում են (տե՛ս պատկեր 3.11): Ամենայն հավանականությամբ, կարելի է խոսել ՀՀ բուհերի միայն 12,5%-ում գործող գնահատման կանոնավոր մեխանիզմների առկայության մասին:

Պատկեր 3.11. Կրթական ծրագրերի և դասընթացների գնահատման մեխանիզմներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

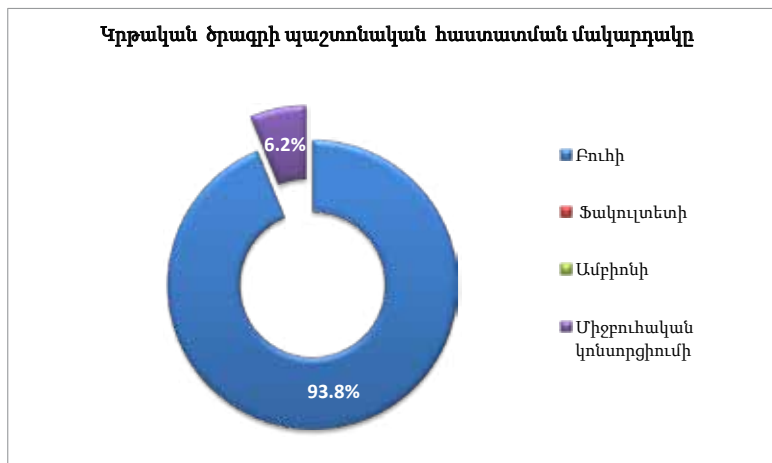


Բուհերի 56,3%-ը նշել է, որ իրենց մոտ կրթական ծրագրերը գնահատվում են երբեմն և կրում են ոչ ֆորմալ բնույթ, իսկ 25%-ում՝ ընդհանրապես չեն գնահատվում: Ի տարբերություն ՀՀ բուհերում երբեմն ընթացող ոչ ֆորմալ գնահատումների, եվրոպական բուհերի 54,5%-

ում գնահատումները կրում են պարբերական բնույթ՝ շարունակելով մնալ ոչ ֆորմալ (քննարկումներ դասախոսների միջև, դասախոսների և ուսանողների միջև և այլն):

Հարցին, թե ո՞ր մակարդակում է վերջնական հաստատում ստանում կրթական ծրագիրը, 16 բուհերից 15-ը նշել են ամենաբարձր՝ բուհական մակարդակը (բուհի գիտական խորհուրդը, որը ինչպես արդեն նշվեց վերևում՝ պատկեր 3.6-ի պարզաբանման ընթացքում, կրում է խիստ ֆորմալ բնույթ), իսկ 1 բուհ էլ նշել է, որ այն հաստատվում է միջբուհական կոնսորցիումի մակարդակով (պատկեր 3.12):

Պատկեր 3.12. Կրթական ծրագրի պաշտոնական հաստատման մակարդակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



բ) Ուսանողների գնահատումը

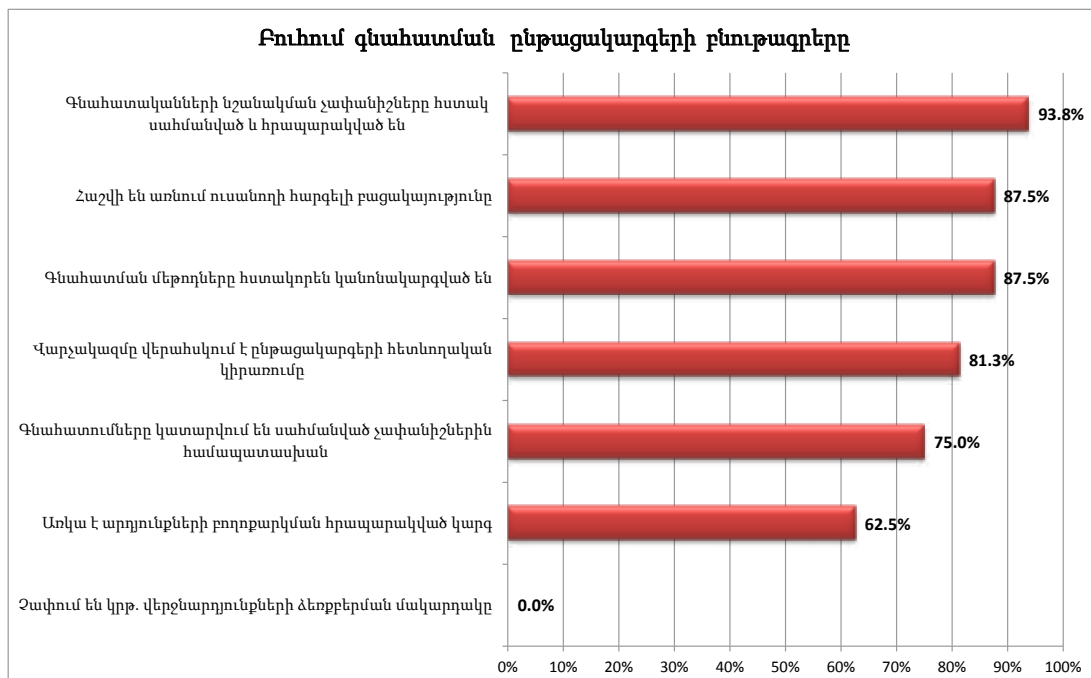
Ուսանողների գնահատումը որակի ներքին ապահովման համակարգի կարևորագույն տարրերից է: Եվրոպական չափորոշիչների և ուղենիշների համաձայն ուսանողների գնահատումը պետք է ընթանա նախօրոք հրապարակված, հստակ և հետևողականորեն կիրառվող գնահատման չափանիշների միջոցով: Դրանք պետք է միտված լինեն գնահատելու ուսանողի կողմից ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակը, ինչը պետք է իրականացվի հստակ նկարագրված և գնահատման ժամանակակից մեթոդաբանության կիրառմամբ: Ուսանողների գնահատումը նաև բացառիկ կարևոր դերակատարություն ունի թափանցիկության և տարբեր կոռուպցիոն ռիսկերի նվազեցման տեսանկյունից: ԵԱՀԿ Երևանյան գրասենյակի նախաձեռնությամբ 2010թ-ին իրականացված ուսումնասիրության¹¹ արդյունքում՝ հետազոտությանը մասնակցած ՀՀ մի շարք բուհերի ուսանողների 40%-ի կարծիքով բուհական կոռուպցիան ունի համակարգային բնույթ և պայմանավորված է կրթական համակարգում առկա կառուցվածքային ու մեթոդաբանական թերություններով: Հարցմանը մասնակցած յուրաքանչյուր երրորդ անձ նշել է, որ կոռուպցիոն մեծ ռիսկի ներգործուն դաշտում են գտնվում նաև առարկայական քննությունները: Յուրաքանչյուր չորրորդ հարցված փաստել է, որ ինքն անձամբ ճանաչում է գոնե մեկին, ով ուսումնառության ընթացքում առնվազն մեկ անգամ ներգրավված է եղել կոռուպցիոն գործողության մեջ: Արդյունքում, ուսումնասիրությանը մասնակցածների 82,2%-ն ուղղակի կամ անուղղակի առնչություն է ունեցել բուհական կոռուպցիոն դրսևորումների հետ: Այս լույսի ներքո առանձնակի հե-

¹¹ OSCE, Student Perception on Corruption in the Armenian Higher Education System, Yerevan, 2010.

տաքրքրություն է ներկայացնում բուհերում ուսանողների գնահատման մեթոդաբանության և գործող ընթացակարգերի առկա վիճակի ուսումնասիրությունը:

Ստորև ներկայացված են այդ ուսումնասիրության մի շարք արդյունքներ (պատկեր 3.13): Ըստ այդմ, հարցված ՀՀ բուհերի 93,8%-ն ունի գնահատականների նշանակման հստակ ձևակերպված և հրապարակված չափանիշներ, ընդ որում՝ բուհերի 3/4-ը նշել է, որ գնահատումները կատարվում են այդ չափանիշներին խիստ համապատասխան: Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական բուհերում դրանք կազմում են համապատասխանաբար 65,3% և 60,8%: ՀՀ բուհերում արձանագրված այս բարձր ցուցանիշները թերևս պայմանավորված են նրանով, որ կիրառվող գնահատման չափանիշները պարզապես սահմանում են ուսանողի գնահատականը՝ ելնելով նրա «ճիշտ» պատասխանած հարցերի քանակից, մինչդեռ եվրոպական բուհերում դրանք հիմնված են դասընթացի ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման փաստացի մակարդակի վրա: Եվ իսկապես, ինչպես ցույց տվեցին հարցումները, ի տարբերություն եվրոպական բուհերի 69,8%-ի, որտեղ գնահատումը միտված է ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների համեմատ ուսանողի առաջընթացի մակարդակը չափելուն, ՀՀ բուհերից և ոչ մեկում նման պրակտիկա չի գործում (տես պատկեր 3.13): Հետաքրքիր է, որ հարցմանը մասնակցած բուհերի 56,2%-ը նշել է (տես պատկեր 3.7), որ ամբողջությամբ կամ մասամբ մշակել է և ունի ծրագրերի կրթական վերջնարդյունքները, սակայն բուհերից և ոչ մեկում դրանք փոխկապակցված չեն ուսանողների գնահատման հետ:

Պատկեր 3.13. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում գնահատման ընթացակարգերի բնութագրերը

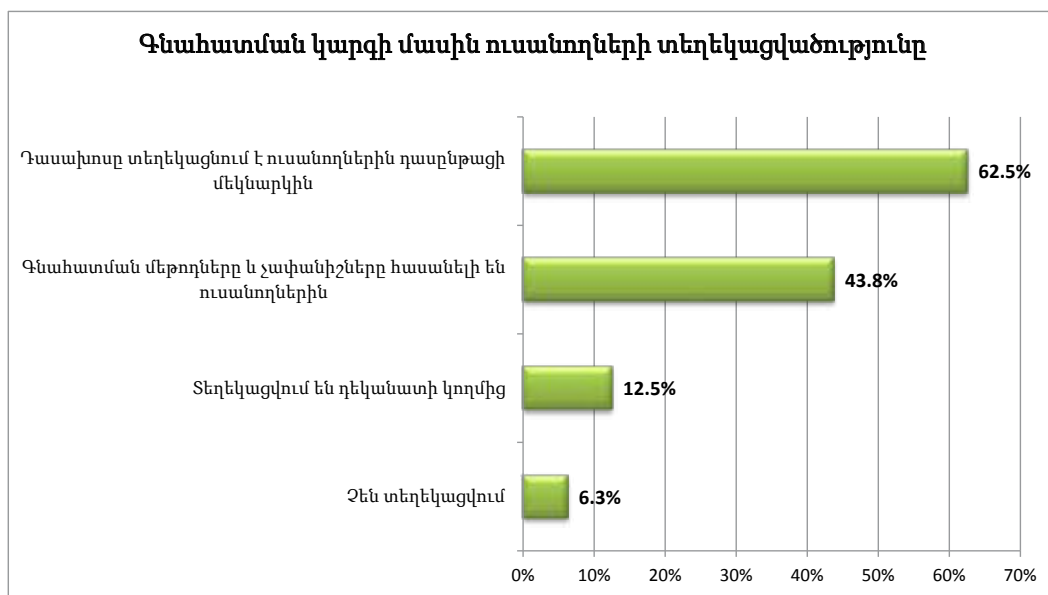


Հարցված բուհերի 87,5%-ում առկա են ուսանողների հարգելի բացակայությունը հաշվի առնող կանոնակարգված իրավահարաբերություններ (որը եվրոպական բուհերից 66,7%-ում է առկա), իսկ 62,5%-ում գործում են քննությունների արդյունքների բողոքարկման

մեխանիզմներ: ՀՀ բուհերի 87,5%-ում գնահատման մեթոդները հստակ կանոնակարգված են, որը եվրոպական բուհերի դեպքում կազմում է 75,7%: Այստեղ նույնպես պետք է որոշակի վերապահում անել 87,5% ցուցանիշի համար, քանի որ ՀՀ բուհերը գնահատման մեթոդներն ընկալում են լոկ որպես «քննության անցկացման ձև» (գրավոր, բանավոր, թեստ և այլն), այլ ոչ թե որպես կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերումը չափող քննական մեթոդաբանություն:

Շատ կարևոր է նաև ուսանողների և այլ շահագրգիռ կողմերի տեղեկացվածության մակարդակը գնահատման գործընթացներից (պատկեր 3.14):

Պատկեր 3.14. Գնահատման մեթոդների և չափանիշների մասին ուսանողների տեղեկացվածությունը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



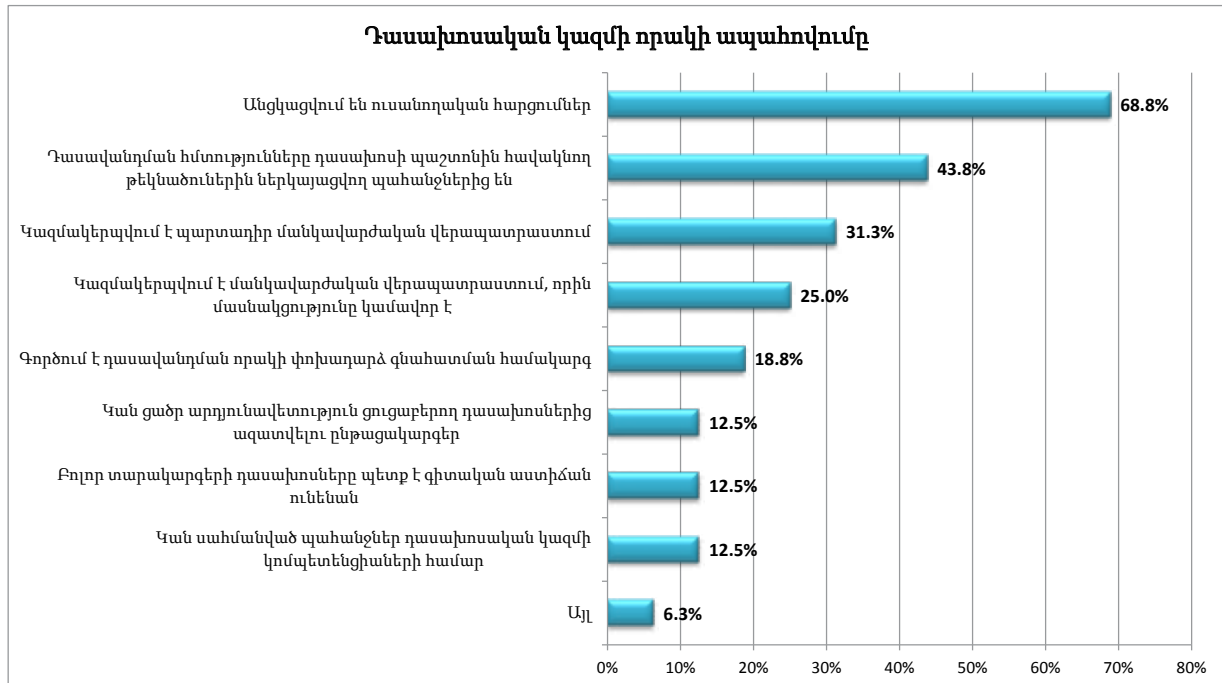
Հարցված բուհերի 62,5%-ում դասախոսները, իսկ 12,5%-ում դեկանատներն են ուսանողներին տեղեկացնում գնահատման կարգի մասին, իսկ մեկ բուհում էլ օգտագործում են այլ միջոցներ: Թվում է, թե տեղեկացվածության առումով գնահատման համակարգը բավականին հասանելի է, սակայն համակարգվածության տեսանկյունից, ի տարբերություն 82,4% եվրոպական բուհերի, որտեղ կիրառվող գնահատման մեթոդները և չափանիշներն ուսանողներին հասանելի են դարձվում ուսումնառության ուղեցույցների և կայքէջերի միջոցով, մեզ մոտ դասախոսից զատ մշտապես հասանելի տեղեկատվության աղբյուր կա բուհերի միայն 43,8%-ում: Ամենայն հավանականությամբ, կոռուպցիոն ռիսկերի նվազեցման և գործընթացի թափանցիկության մեծացման նպատակով նպատակահարմար է ուսանողների գնահատման մեթոդներն ու չափանիշները մատչելի ու հասանելի դարձնել բոլոր ուսանողներին:

գ) Դասախոսական կազմի որակի ապահովումը

Որակի ներքին ապահովման համակարգի եվրոպական չափորոշիչներով և ուղենիշներով առաջարկվում է, որ բուհերում դասախոսական կազմի ներգրավման և մասնագիտական զարգացման համակարգերն առաջնորդվեն ուսումնառության համար անհրաժեշտ կոմ-

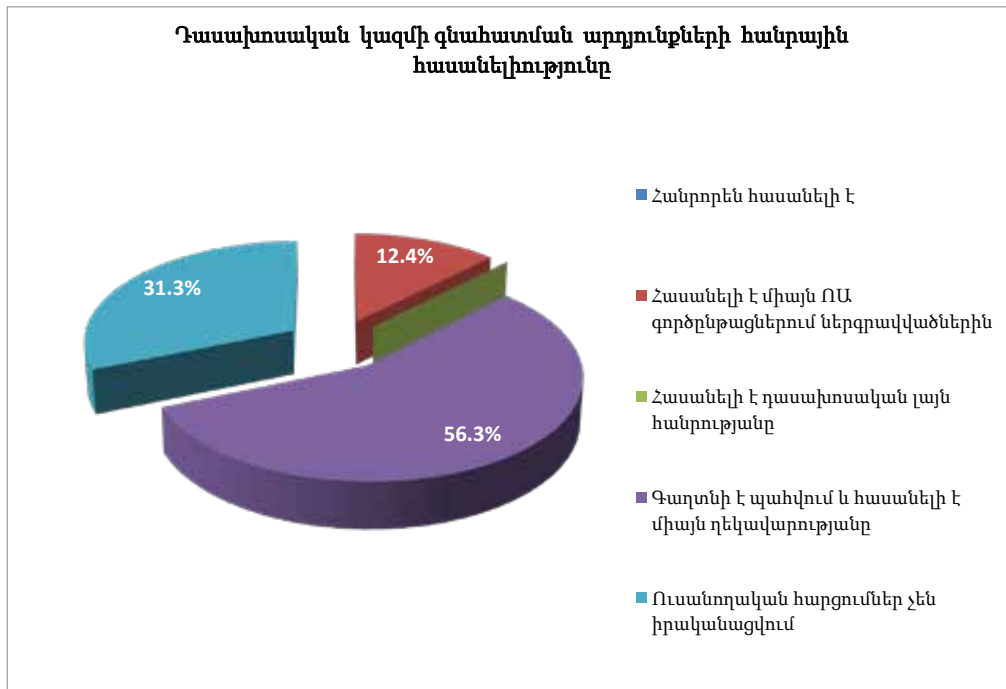
պետենցիաների առկայության պահանջով: Պատկեր 3.15-ում ներկայացված են հարցված բուհերում դասախոսական կազմի ՈԱ գործընթացներին առնչվող հարցադրումների արդյունքները:

Պատկեր 3.15. Դասախոսական կազմի որակի ապահովումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



ՀՀ բուհերի 68,8%-ում դասախոսական կազմի մասնագիտական որակի ու կոմպետենտության գնահատման նպատակով իրականացվում են ուսանողական հարցումներ: Նման հարցումներ իրականացվում են Եվրոպական բուհերի 71,8%-ում: Բուհերի 43,8%-ում դասախոսներին աշխատանքի ընդունելիս ներկայացվում է դասավանդման հմտություններ ունենալու պահանջ, իսկ 12,5%-ում բոլոր տարակարգերի դասախոսների համար պարտադիր է գիտական աստիճանը: ՀՀ բուհերի 31,3%-ում գործում է դասախոսական անձնակազմի մասնագիտական զարգացման պարտադիր համակարգ, իսկ 25%-ում այն գործում է կամավոր մասնակցության սկզբունքով: Եվրոպական բուհերի 21,6%-ում առկա է մասնագիտական զարգացման համակարգը, իսկ նրանց 63,1%-ն ունի հիմնական դասախոսական կազմի կոմպետենցիաների շրջանակը նկարագրող սեփական պահանջներ, որը կիրառվում է դասախոսներին աշխատանքի ընդունելիս: ՀՀ բուհերի միայն 12,5%-ում է գործադրվում նման մոտեցում: Հետաքրքիր է, որ միայն երկու բուհում կա ընթացակարգ շարունակաբար ակնհայտորեն ցածր արդյունավետություն ցուցաբերող դասախոսներին իրենց զբաղեցրած պաշտոններից ազատելու համար:

Պատկեր 3.16. Իրենց պաշտոններին դասախոսների համապատասխանությանը և կատարողականին վերաբերող տեղեկատվության հանրային հասանելիությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

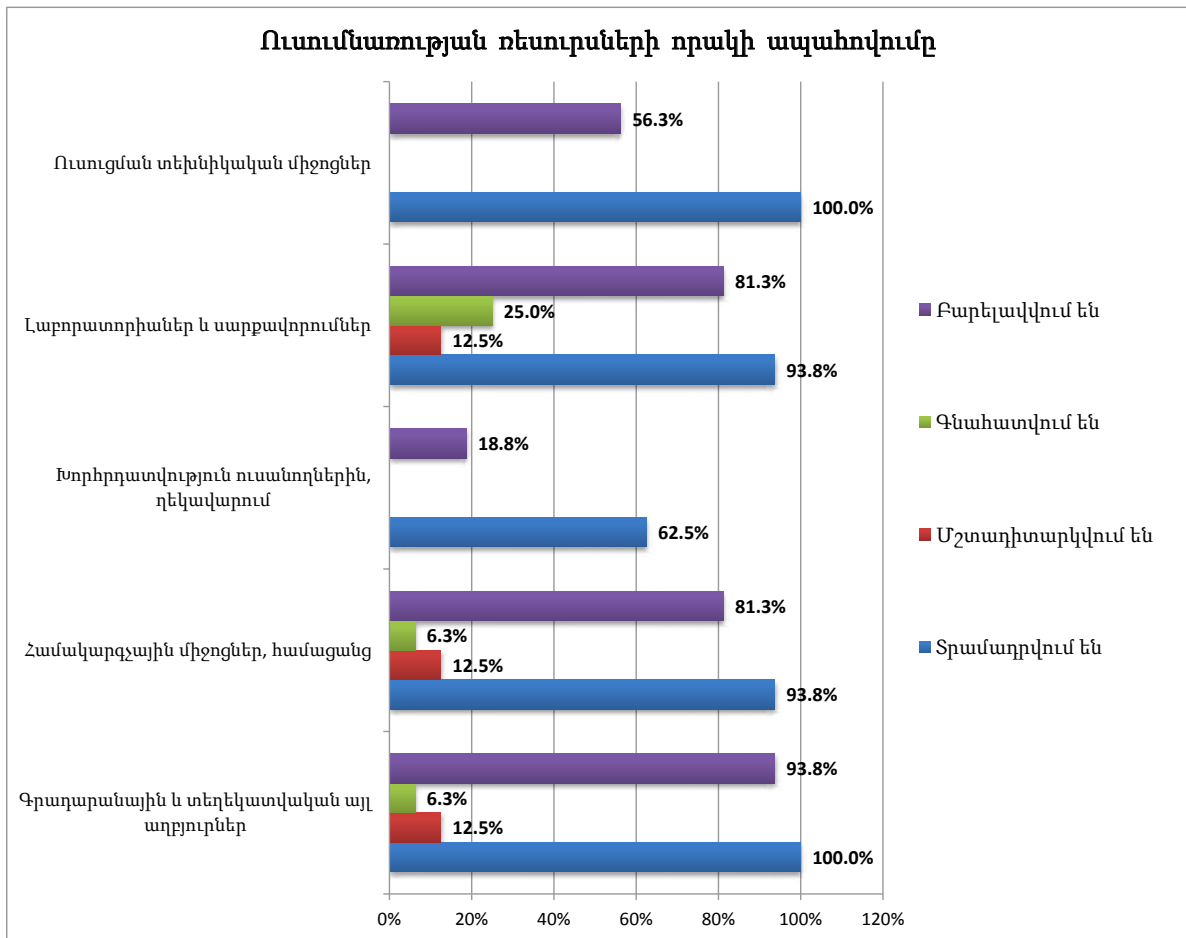


Եվրոպական բուհերի 59,0%-ի նման, ՀՀ բուհերի 56,3%-ը դասախոսների արդյունավետությունը գնահատող հարցումների արդյունքները գաղտնի է պահում՝ հասանելի դարձնելով միայն բուհի կամ ֆակուլտետի ղեկավարությանը (պատկեր 3.16): ՀՀ բուհերի 12,4%-ում այդ տվյալները հասանելի են նաև ՈԱ գործընթացներում ներգրավված պատասխանատուներին, իսկ 31,3%-ը նախընտրում է այդ տեղեկատվությունը հանրորեն հասանելի դարձնել: Միևնույն ժամանակ պարզ չէ, թե ինչպես են գնահատման արդյունքներն օգտագործվում դասախոսական կազմի որակի շարունակական բարելավման նպատակով:

դ) Ուսումնառության ռեսուրսներ և ուսանողների օժանդակություն

Որակի ներքին ապահովման համակարգի մյուս կարևոր տարրը ուսումնառության համար առկա ռեսուրսներն են և ուսանողների օժանդակությունը: Ավանդապես առաջարկվող ուսումնառության ռեսուրսներ հանդիսացող գրադարաններից ու համակարգչային լսարաններից զատ բուհերը պետք է նաև ուսանողներին տրամադրեն ուսումնական խորհրդատուների գործունե համակարգ, որի օգնությամբ առավել անհատական կդառնա ուսումնառության բովանդակությունը: ՀՀ բոլոր բուհերը տրամադրում են թե՛ ուսումնատեխնիկական միջոցներ, թե՛ գրադարանային և տեղեկատվական այլ ռեսուրսներ, ինչպես նաև բուհերի մեծամասնությունն ունի լաբորատորիաներ և տվյալ ծրագրի համար անհրաժեշտ սարքավորումներ (տես պատկեր 3.17):

Պատկեր 3.17. Ուսումնառության ռեսուրսների որակի ապահովումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Հետաքրքրական է սակայն, որ հաճախ այդ ռեսուրսները բարելավվում են առանց համապատասխան մշտադիտարկման և գնահատման գործընթացներ իրականացնելու: Օրինակ, գրադարանային և տեղեկատվական ռեսուրսները բարելավվում են 93,8% բուհերում, մինչդեռ դրանց մշտադիտարկում իրականացվում է միայն երկու բուհում, իսկ գնահատում՝ մեկում: Բուհերի 56,3%-ում ուսումնատեխնիկական միջոցները բարելավվում են առանց մշտադիտարկման ու գնահատման: Պատկերը նույնն է նաև ուսումնառության մյուս ռեսուրսների դեպքում: Կարելի է ասել, որ ուսումնառության ռեսուրսների մշտադիտարկման ու գնահատման համակարգը ՀՀ բուհերում դեռևս ձևավորման նախնական փուլում է կամ իսպառ բացակայում է: Հետևաբար, որակի ներքին ապահովման համակարգի այս հատվածը ամբողջական չէ, որին ի հակադրություն՝ եվրոպական բուհերի կեսից ավելին ունի հստակ գործող մշտադիտարկման ու գնահատման համակարգեր (գրադարանների համար՝ 70-80%, համակարգչային միջոցների համար՝ 60-75%, լաբորատորիաների համար՝ 60-70% և այլն):

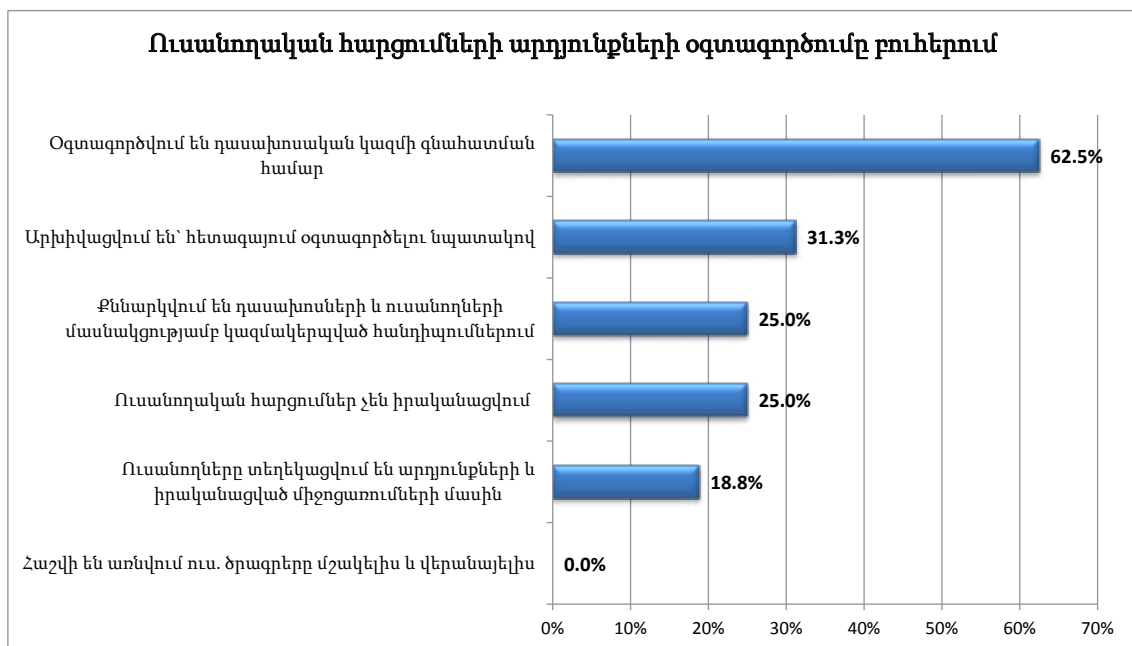
ե) Տեղեկատվական համակարգեր

Համաձայն եվրոպական չափորոշիչների և ուղենիշների՝ որակի ներքին ապահովման և արդյունավետ գործունեության համար բուհերը պետք է հավաքեն, օգտագործեն և վերլուծեն համապատասխան տեղեկատվություն: Արդյունավետ ՈԱ համակարգի կառուցման համար անհրաժեշտ է սեփական հաստատության և նրանում ընթացող գործընթացների մասին

ինքնաիմացություն: Առաջարկվում է նաև ԵԲԿՏ համանման բուհերի հետ տարաբնույթ համեմատական վերլուծությունների իրականացում:

Այդ նպատակով օգտագործվող տեղեկատվության կարևորագույն աղբյուր են հանդիսանում բուհերում ավանդաբար անցկացվող ուսանողական հարցումները: Միևնույն ժամանակ շատ կարևոր է, թե ինչպես են տնօրինվում այդ հարցումների արդյունքները: Այսպես, ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ ուսանողական հարցումներ իրականացնող 68,8% բուհերում (տե՛ս պատկեր 3.15) այդ հարցումների արդյունքները բուհերի 62,5%-ում օգտագործվում է դասախոսական կազմի գնահատման նպատակով (պատկեր 3.18), 31,3%-ում՝ պարզապես արխիվացվում է առանց որևէ վերլուծության, 25%-ում այդ արդյունքները քննարկվում են դասախոսների ու ուսանողների հետ համատեղ կազմակերպված հանդիպումներում և միայն երեք բուհում է, որ ուսանողները տեղեկացվում են հարցման արդյունքների և դրանց հիման վրա իրականացված միջոցառումների մասին (բացառապես դասախոսական կազմի բարելավման նպատակով): Արդյունքում, որևէ բուհում այդ հարցումների արդյունքները չեն օգտագործվում ուսումնական ծրագրերը վերանայելիս կամ դասավանդման և ուսումնառության մեթոդները կատարելագործելու նպատակով: Եթե դասախոսների գնահատման տեսանկյունից այդ հարցումները որոշակի ազդեցություն ունեն, ապա կրթական ծրագրերի բովանդակության և մեթոդաբանության բարելավման նպատակով դրանք չեն գործածվում:

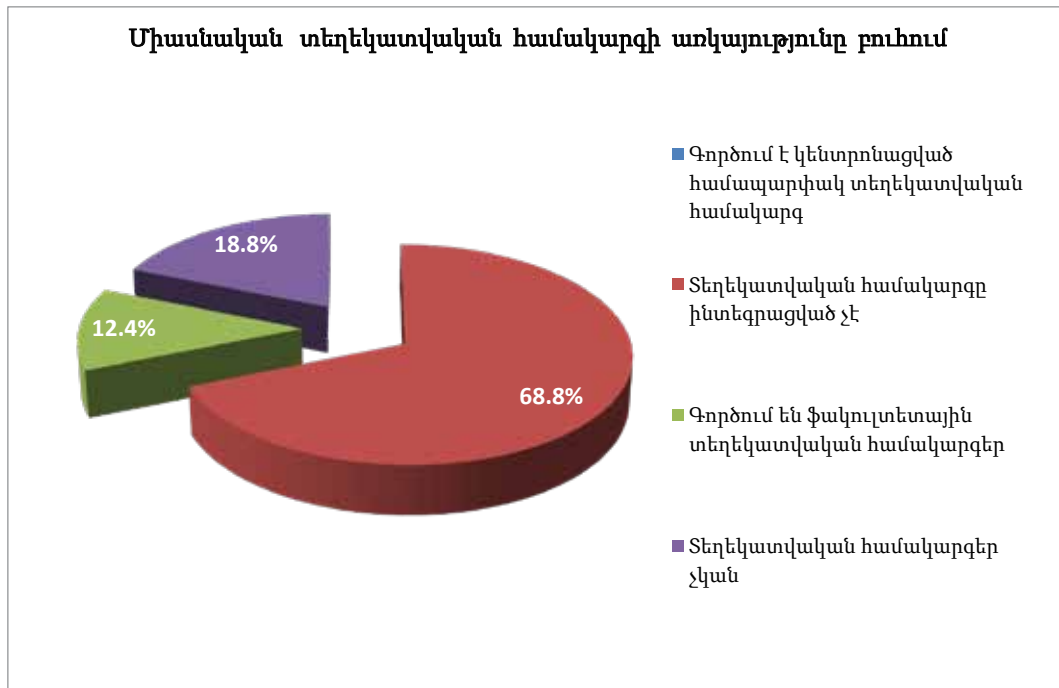
Պատկեր 3.18. Ուսանողական հարցումների արդյունքների օգտագործումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ուսումնասիրության ընթացքում փորձ է արվել նաև պարզելու, թե բուհի գործունեության արդյունավետ կառավարման համար ինչպիսի տեղեկատվական համակարգեր են օգտագործվում (պատկեր 3.19): ՀՀ բուհերի 68,8%-ում կենտրոնացված (բուհական) տեղեկատվական համակարգը ինտեգրացված չէ (տարբեր ոլորտներին վերաբերող տվյալները չեն հավաքվում մեկ միասնական տվյալների բազայում), երկու բուհում դրանք գործում են միայն ֆակուլտետի մակարդակում, իսկ երեք բուհում որևէ տեղեկատվական համակարգ

չկա: ՀՀ բուհերը դեռևս չունեն կենտրոնացված տեղեկատվական համակարգ, որը կներառի բուհի գործունեության բոլոր առանցքային ոլորտները: Այս առումով, եվրոպական բուհերի արձանագրած արդյունքներն ավելի առաջանցիկ են, որոնց 93,2%-ն ունի համապարփակ կենտրոնացված տեղեկատվական համակարգ:

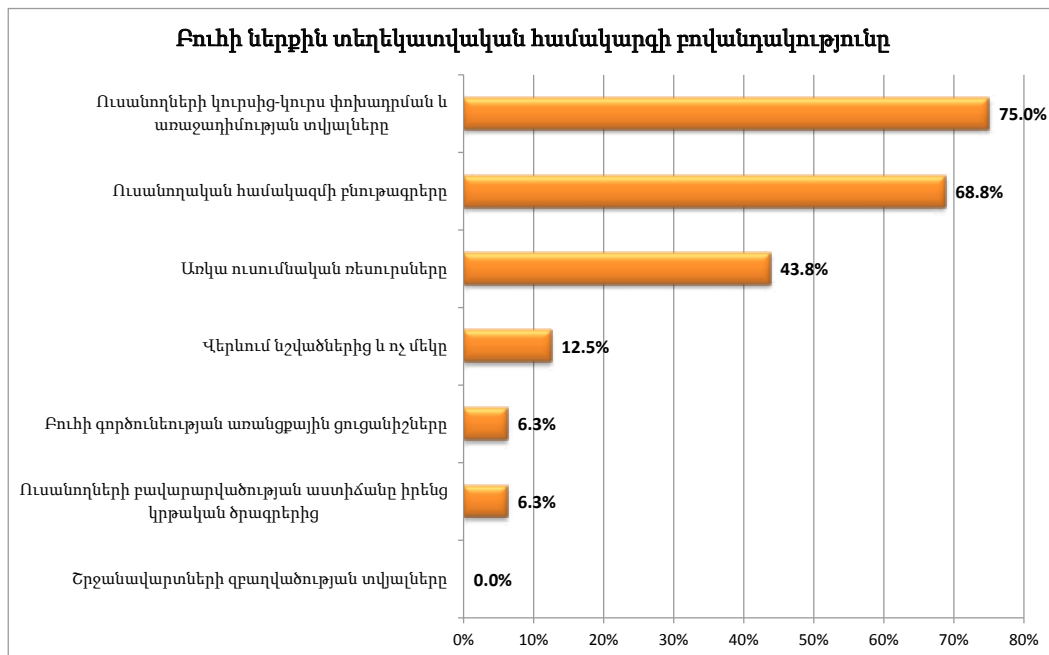
Պատկեր 3.19. Միասնական կենտրոնացված տեղեկատվական համակարգի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Չնայած ՀՀ բուհերում միասնական տեղեկատվական համակարգ չկա, բայց և այնպես հատվածական համակարգը որոշակի տեղեկատվություն հավաքում է: Մեկ այլ խնդիր է տվյալների հավաքման ձևաչափն ու դրանց կազմը: Օրինակ, ստորև ներկայացված է ՀՀ պետական բուհերում ներքին տեղեկատվական համակարգերում հավաքվող տեղեկատվության կազմը (պատկեր 3.20): Այդ համակարգերում հիմնականում արձանագրվում են ուսանողների կուրսից-կուրս փոխադրման և առաջադիմության մասին տվյալները (բուհերի 3/4-ում), ուսանողական համակազմի բնութագրերը՝ 68,8%-ում և որոշակի տեղեկատվություն բուհում առկա ուսումնական ռեսուրսների մասին (բուհերի 43,8%-ում): Բուհերից միայն մեկն է տվյալներ հավաքում իրենց կրթական ծրագրերից ուսանողների բավարարվածության վերաբերյալ, որը դեռևս չի օգտագործվում կրթական ծրագրի և ուսումնառության ռեսուրսների բարելավման գործընթացներում: Ցավոք, ՀՀ բուհերից և ոչ մեկում իրենց շրջանավարտների զբաղվածության և (կամ) շրջանավարտներից գործատուների բավարարվածության վերաբերյալ վիճակագրական տվյալներ չեն հավաքվում:

Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական բուհերի 40,5%-ը հետևում է իր շրջանավարտների զբաղվածության ցուցանիշներին, 53,6%-ը չափում է կրթական ծրագրերից ուսանողների բավարարվածության մակարդակը, իսկ բուհերի 44,1%-ում էլ տեղեկատվություն է հավաքվում առկա ուսումնառության ռեսուրսների վերաբերյալ:

Պատկեր 3.20. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ներքին տեղեկատվական համակարգերում հավաքվող տեղեկատվությունը

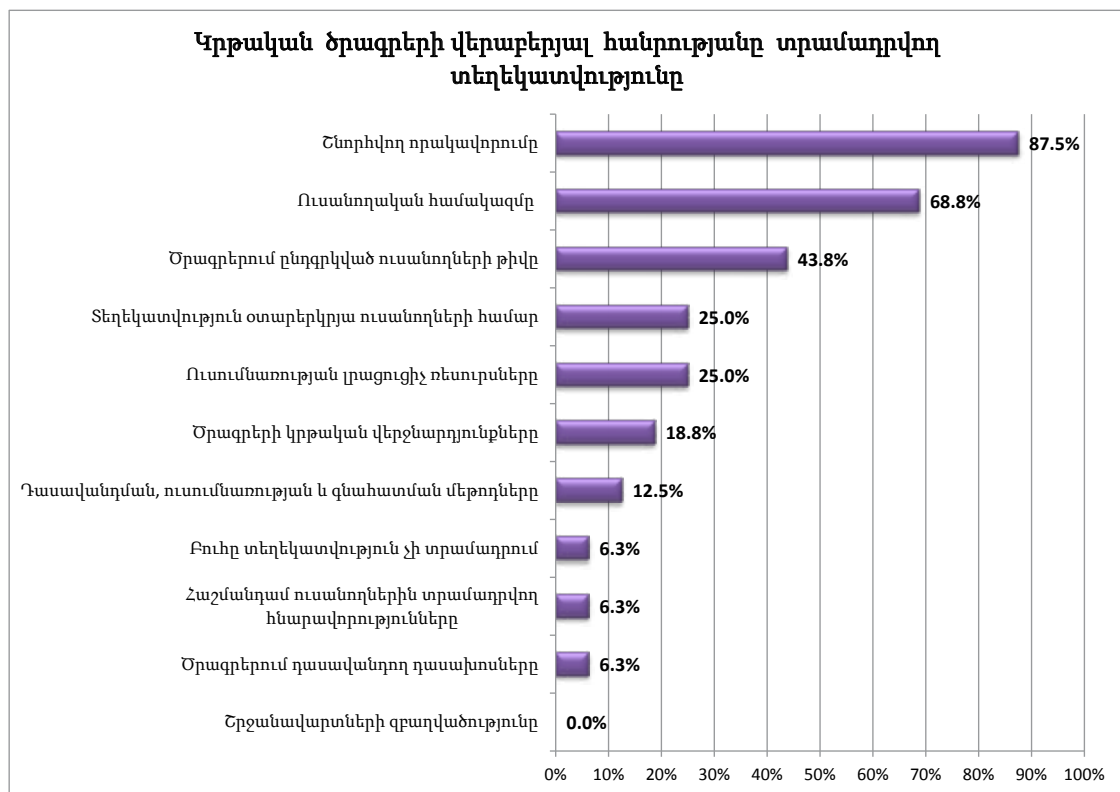


զ) Հանրային տեղեկատվություն

Բուհերը որպես որակի ներքին ապահովման համակարգի բաղկացուցիչ տարր պարտավորված են պարբերաբար հրապարակել որակական և քանակական տեղեկատվություն սեփական կրթական ծրագրերի և որակավորումների վերաբերյալ: Որպես սոցիալական պատասխանատվություն և հաշվետվողականության պահանջ այդ տեղեկատվությունը պետք է հնարավորություն տա ամբողջական պատկերացում կազմելու հաստատության, առաջարկվող կրթական ծրագրերի որակի և կրթական վերջնարդյունքների մասին:

Եվրոպական բուհերի 82%-ից ավելին տեղեկատվություն է հրապարակում թե՛ ծրագրերի ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների, և թե՛ դրանցում օգտագործվող դասավանդման, ուսումնառության ու գնահատման մեթոդների մասին: Այնինչ, կրթական վերջնարդյունքների մասին հրապարակված տեղեկատվություն ունի միայն ՀՀ բուհերի 18,8%-ը, իսկ դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդների մասին տեղեկատվությունը հանրությանը հասանելի է միայն երկու բուհում (տես պատկեր 3.21): Հատկանշական է, որ գնահատման համակարգի կատարելագործման և արդիականացման առումով ՀՀ բուհերը որոշակի աշխատանք են կատարել, սակայն հանրությանը դրանք հասանելի են միայն 2-3 բուհում: Ընդամենը մեկ բուհ է հայտարարել, որ տեղեկատվություն է տրամադրում ծրագրերում դասավանդող դասախոսների վերաբերյալ: ՀՀ բուհերի 87,5%-ը որակավորումների մասին տրամադրում է հրապարակային տեղեկատվություն, իսկ 68,8%-ը՝ ուսանողական համակազմի վերաբերյալ: Բնականաբար, բացակայում է շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ վիճակագրությունը, ինչը ցանկացած բուհի «այցեքարտը» պետք է լինի:

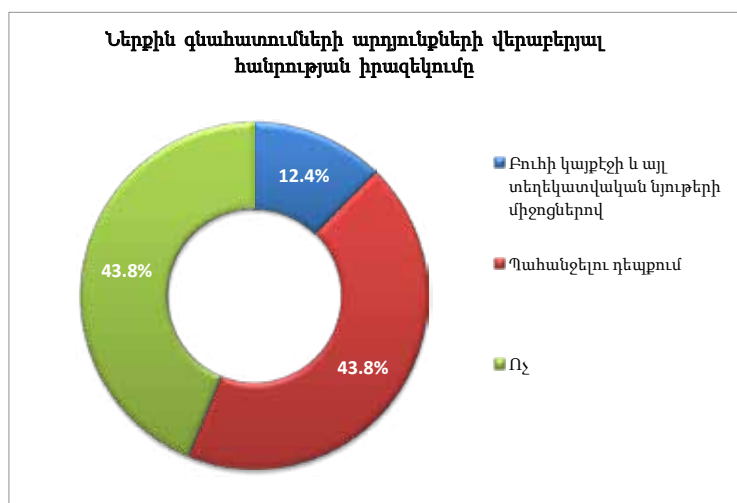
Պատկեր 3.21. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում կրթական ծրագրերի վերաբերյալ հանրությանը տրամադրվող տեղեկատվությունը



Հետևաբար, ՀՀ բուհական համակարգի կողմից հանրությանը մատուցվող ակադեմիական տեղեկատվության վերաբերյալ միասնական պահանջների սահմանման անհրաժեշտություն կա (տե՛ս «Որակի ապահովման բուհական համակարգեր» ուղեցույց¹², II մաս, 7-րդ բաժին):

Կարևոր է նաև բուհում իրականացված ներքին կամ արտաքին գնահատումների արդյունքների վերաբերյալ հանրության իրազեկումը: ՀՀ բուհերի 12,4%-ն է դա անում, 43,8%-ն ընդհանրապես չի իրազեկում, նույնքանն էլ նշել է, որ տեղեկատվություն է տրամադրում միայն այն դեպքում, երբ նման պահանջ է ներկայացվում:

Պատկեր 3.22. Ներքին գնահատումների արդյունքների վերաբերյալ հանրության իրազեկումը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



¹² Որակի ապահովման բուհական համակարգեր. Ուղեցույց, Բաց հասարակության ինստիտուտի օժանդակության հիմնադրամ- Հայաստան: -Երևան, 2009, 200 էջ:

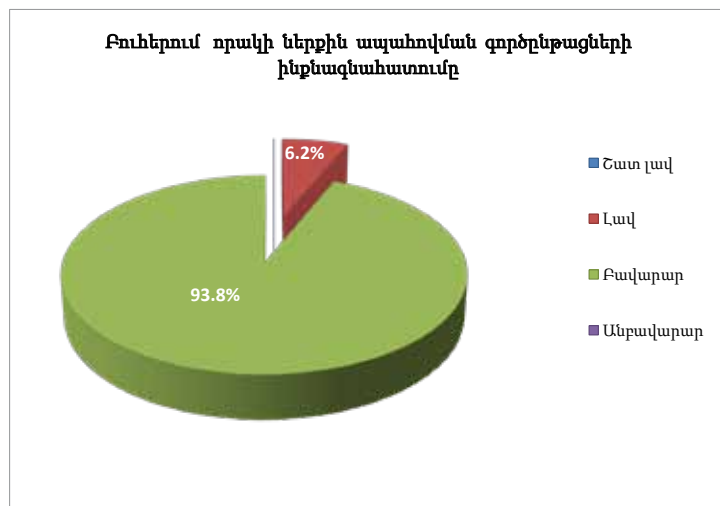
Կարելի է եզրակացնել, որ ՀՀ բուհերի գերակշռող մեծամասնությունը հանրությանը դեռևս (դիմորդներին, նրանց ծնողներին, գործատուներին և այլ արտաքին շահեկիցներին) բավարար որակական ու քանակական տեղեկատվություն չի տրամադրում բուհի վերաբերյալ հիմնավորված կարծիք կազմելու համար: Այս առումով եվրոպական բուհերն ավելի առաջանցիկ դիրքերում են, ինչը կարող է ուղենիշ հանդիսանալ ՀՀ բուհերի համար:

3.3. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

Հարցվողները նաև հնարավորություն ունեին գնահատելու որակի ներքին ապահովման գործընթացների վիճակը իրենց սեփական բուհերում և դրանց հետ կապված հիմնախնդիրներն ու դժվարությունները, որոնք այսօր ծառացած են բուհերի առջև:

Ռեսպոնդենտների (հարցվողների) 93,8%-ը սեփական բուհում ՈԱ համակարգի ներդրման գործընթացը գնահատել է «բավարար», իսկ մեկն էլ այն գնահատել է «լավ» (պատկեր 3.23): Հետաքրքրական է, որ չնայած բուհերի մեծամասնությունում, ինչպես ցույց տվեցին գործընթացի գնահատման օբյեկտիվ քանակական և մի շարք այլ որակական ցուցանիշներ, գործընթացը հեռու է բավարար լինելուց, այնուամենայնիվ «անբավարար» ինքնագնահատումներ չկան (ինչպես և չկան «շատ լավ» գնահատականներ): Այս հանգամանքը որոշակի պատկերացում է տալիս նաև կրթության որակի, և ընդհանրապես, որակի ներքին մշակույթի վերաբերյալ բուհերի սեփական ընկալումների վերաբերյալ:

Պատկեր 3.23. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում որակի ներքին ապահովման գործընթացների ինքնագնահատումը

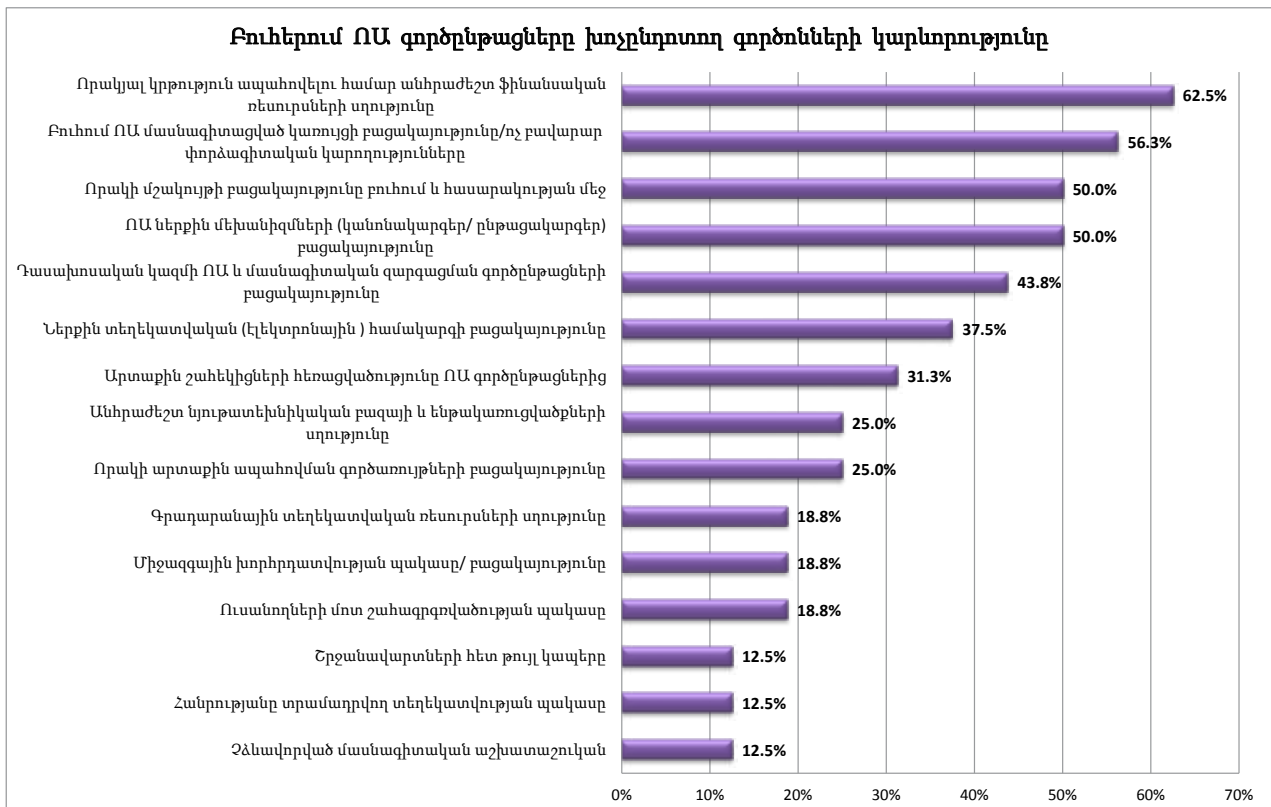


Մյուս կողմից, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ Հայաստանը Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցել է շատ ավելի ուշ (2005թ.), քան եվրոպական երկրներից շատերը, ՀՀ բուհերում ՈԱ ներբուհական համակարգի կայացման ներկայիս սաղմնային վիճակը և հետընկածությունը եվրոպական բուհերից ինչ-որ առումով կարելի է բացատրելի համարել:

Ըստ բուհերի ներկայացուցիչների, որակի ներքին ապահովման գործընթացների հետ կապված խոչընդոտները և դժվարությունները 62,5% բուհերում պայմանավորված են ֆինանսական ոչ բավարար ռեսուրսներով, 56,3%-ում՝ ՈԱ մասնագիտացված կառույցի բացա-

կայությամբ կամ նրա ոչ բավարար փորձագիտական կարողություններով, 50%-ում՝ բուհում և հասարակության մեջ որակի մշակույթի բացակայությամբ (պատկեր 3.24): Բուհերի 31,3%-ում նշվել է նաև արտաքին շահեկիցների հեռացվածությունը ՈԱ գործընթացներից, ինչին կարելի է զուգահեռել 12,5%-ում շրջանավարտների հետ թույլ կապերը և դեռևս չձևավորված աշխատաշուկան, իսկ բուհերի 18,8%-ն արձանագրել է որակյալ կրթություն ստանալու համար ուսանողների շահագրգռվածության պակասը և այլն:

Պատկեր 3.24. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ՈԱ գործընթացների հետ կապված խոչընդոտներն ու դժվարությունները



Հետաքրքրական է, որ ոչ մի ռեսպոնդենտ որպես ՈԱ գործընթացների ծավալմանը խոչընդոտող գործոն չի նշել բուհի ղեկավարության, վարչական և դասախոսական կազմերի շահագրգռվածության պակասը կամ անբավարար փորձագիտական կարողությունները: Օրինակ, եվրոպական բուհերը այս ասպարեզում որպես կարևորագույն հիմնախնդիրներ նշել են արտաքին կարգավորող ենթաօրենսդրական դաշտի հաճախակի փոփոխումը, ֆինանսական ռեսուրսների սղությունը, դասախոսական կազմի մի մասի ցածր շահագրգռվածությունը՝ պայմանավորված բյուրոկրատիայի լրացուցիչ մեծացմամբ և (կամ) ակադեմիական ազատությունների սահմանափակման վտանգով:

3.4. Եզրակացություններ

Ուսումնասիրության արդյունքները ցույց են տալիս, որ որակի ներքին ապահովման համակարգերը մեր բուհերում դեռևս ձևավորման սկզբնական փուլում են, իսկ որոշ դեպքերում էլ իսպառ բացակայում են: Դրա մի շարք պատճառներ և խոչընդոտներ նշվել են իրենց իսկ բուհերի կողմից, սակայն, կարծում ենք, որ մի շարք կարևորագույն հիմնախնդիրներ դուրս

են մնացել այդ ցանկից: Հարցումների արդյունքները և բուհեր կատարած այցելություններից հետագոտող խմբի ստացած տպավորությունները թույլ են տալիս անել հետևյալ եզրակացությունները.

1. Բուհերը չունեն որակի ներքին ապահովման իրենց հայեցակարգերը, ՈԱ համակարգի ներդրումն ընթանում է վերից վար ուղղությամբ՝ դուրս թողնելով ստորին օղակները: Բուհերի ՈԱ կառույցները չունեն բավարար փորձագիտական կարողություններ և դեռևս ինտեգրված չեն ուսումնական ստորաբաժանումների հետ: ՈԱ գործընթացներն առնչվում են միայն ուսումնական ոլորտին:
2. Արտաքին շահեկիցները (շրջանավարտներ, գործատուներ) և ուսանողները գրեթե ընդգրկված չեն ՈԱ գործընթացներում, ինքնագնահատման գործընթացները բացակայում են: Մասնավորապես, համատարած կերպով չի իրականացվում ծրագրերի մշտադիտարկում, փորձաքննություն (ներքին և/կամ արտաքին), ծրագրերը չունեն հստակ կրթական վերջնարդյունքներ:
3. Կրթական ծրագրերը հաճախ ստեղծվում են առանց հանրային կարիքի բացահայտման և արտաքին շահեկիցների հետ լայն խորհրդակցության կազմակերպման: Դրանց մշակումը հաճախ իրականացվում է վերին օղակներում՝ գործընթացից դուրս թողնելով շահագրգիռ դասախոսական կազմին: Ծրագրերը և դասընթացներն իրականացման փուլում կանոնավոր կերպով չեն գնահատվում:
4. Ուսանողների գնահատումը կատարվում է հիմնվելով ձևական չափանիշների, այլ ոչ թե դասընթացի կամ ուսումնական մոդուլի ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակի վրա: Նույնիսկ, եթե կան գնահատման ձևական չափանիշներ, դրանք հիմնականում չեն հրապարակվում:
5. Դասախոսական կազմի որակի ապահովման հետադարձ կապի մեխանիզմները հիմնականում բացակայում են: Չկա դասախոսների կատարողականի գնահատման համապարփակ համակարգ, դասախոսների մանկավարժական և մասնագիտական կոմպետենցիաների ծրագրային պահանջները բացակայում են:
6. Բուհերի մի ստվար հատվածը դեռևս չի անցկացնում ուսանողների և (կամ) շրջանավարտների հարցումներ, իսկ որտեղ դրանք անց են կացվում արդյունքները չեն օգտագործվում ուսումնառության և դասավանդման որակի շարունակական բարելավման համար:
7. Ուսումնառության ռեսուրսների ՈԱ մեխանիզմները և չափանիշները բացակայում են, չկան դրանց մշտադիտարկման (մոնիթորինգի) և գնահատման ընթացակարգեր:
8. Ներքին տեղեկատվական համակարգերը հատվածային են, միտված են զուտ քանակական տեղեկատվության հավաքագրմանը: Դրանք չեն պարունակում ուսանողական հարցումների արդյունքները, շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ վիճակագրությունը և այլ որակական ցուցանիշներ:
9. Հանրային տեղեկատվությունը պարունակում է մակերեսային տվյալներ, որտեղ բացակայում են առաջարկվող կրթական ծրագրերի նպատակների և կրթական

վերջնարդյունքների նկարագրությունները, ծրագրերում ընդգրկված դասախոսական կազմի բնութագրերը և այլն:

10. Եվ վերջապես, որակի ապահովման և ընդհանրապես որակի ներքին մշակույթի վերաբերյալ ընկալումները բուհերում հաճախ ոչ համարժեք են:



Հաշվի առնելով վերոնշյալը, ուրվագծվել են համապատասխան ռազմավարական ուղենիշներ և մշակվել են հետագա գործողությունների հիմնական ուղղությունները որակի ներքին ապահովման գործընթացները ՀՀ բուհերում իրականացնելու համար: Դրանք ներկայացված են սույն զեկույցի երրորդ բաժնի 2.3 կետում:

3.5. Գրականություն

1. European University Association (EUA), 2010, Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. By Tia Loukkola and Thérèse Zhang. 52 pp.
2. European University Association (EUA), 2011, Examining Quality Culture Part II: Processes and Tools–Participation, Ownership and Bureaucracy. By Andrée Surssock. 64pp.
3. European University Association (EUA), 2011, Building bridges: Making sense of quality assurance in european, national and institutional contexts. A selection of papers from the 5th european quality assurance forum. 72pp.
4. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2009, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (Helsinki, ENQA), <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
5. Ehlers, U.D., 2009, “Understanding Quality Culture”, in Quality Assurance in Education, vol. 17, n°4, pp. 343-363.
6. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), 2008, Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey (Helsinki, ENQA), http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso .
7. European Commission (EC), 21.09.2009, Report on Progress in quality assurance in higher education, COM (2009) 487 final, http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/report09_en.pdf .
8. European Students’ Union (ESU), 2009, Bologna with Student Eyes 2009 (Leuven, ESU), <http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications> .
9. European Students’ Union (ESU), 2010, Bologna at the Finish Line. An account of ten years of European higher education reform (Brussels, ESU), <http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications> .

10. European University Association (EUA), 2009, Improving Quality, Enhancing Creativity: Change Processes in European Higher Education Institutions (Brussels, EUA), <http://www.eua.be/publications> .
11. European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Sursock, A. and Smidt, H (Brussels, EUA), http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_2010.pdf .
12. Յու.Լ. Սարգսյան, Ա.Ս. Բուդաղյան. «ՀՀ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի համապատասխանեցումը Եվրոպական (ENQA) ստանդարտներին և ուղենիշներին»: Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 42 էջ:
13. Յու. Սարգսյան, Ռ. Աղգաշյան, Հ. Բալաբանյան, Ա. Գրիգորյան, Ա. Բուդաղյան, «Որակի ապահովման բուհական համակարգեր. Ուղեցույց»: Բաց հասարակության ինստիտուտի օժանդակության հիմնադրամ- Հայաստան: Երևան, 2009, 200 էջ:
14. Harvey, L. & Stensaker B., 2008, “Quality Culture: understandings, boundaries and linkages”, in European Journal of Education, vol. 43, n°4, pp. 427-442.
15. Harvey, L., 2009, Deconstructing quality culture, EAIR Conference in Vilnius 2009, <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20Vilnius.pdf> .
16. Lanarès, J., March 2008, “Developing a Quality Culture”, in EUA Bologna Handbook, C 2.1-1 (Brussels/Berlin, EUA/Raabe).
17. Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009, Bologna Process Stocktaking Report (Brussels, Flemish Ministry of Education and Training), http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf .
18. Westerheijden, D. F., 2010, The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area (Twente/Kassel, CHEPS/INCHER-Kassel/ECOTEC), www.utwente.nl/cheps/publications .

4. ԿՐԵԴԻՏԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԻ ԳՈՐԾԱԴՐՈՒՄԸ

Ուսանողների շարժունության և կրթական վերջնարդյունքների ճանաչման տեսանկյունից Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում ձևավորված երկու հիմնական գործիքներ ունեն առանցքային դերակատարություն: Դրանք են Կրեդիտների փոխանցման և կուտակման եվրոպական համակարգը (ECTS) և եվրոպական նմուշի Դիպլոմի հավելվածը: ECTS-ը նաև այն գործիքամիջոցն է, որը նպաստում է կրթական ծրագրերի մշակման, նկարագրման և իրականացման, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության որակավորումների շնորհման գործընթացներին, քանի որ վերջնարդյունքների վրա հիմնված որակավորումների շրջանակի հետ համատեղված ECTS-ի օգտագործումը կրթական ծրագրերը դարձնում է ավելի թափանցիկ և դյուրացնում է որակավորումների ճանաչումը:

Միևնույն ժամանակ, ECTS-ը կրեդիտների կուտակման և փոխանցման ուսանողական տրոն համակարգ է, որը հիմնված է ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածության հաշվառման, կրթական վերջնարդյունքների և ուսումնական գործընթացների թափանցիկության վրա: Նրա նպատակը ուսանողների շարժունության դյուրացումն է որակավորումների և առանձին ուսումնական միավորների գնահատման և ճանաչման միջոցով:

2009թ-ին հրատարակված ECTS-ի օգտագործողի նոր ուղեցույցում¹³ նշվում են Բոլոնիայի նպատակներին միտված ECTS-ի գործածության ևս մի քանի կարևոր դրույթներ: Առաջին, ECTS-ը հանդիսանում է ԵԲԿՏ որակավորումների շրջանակի առանցքային տարր և գործածվում է նաև որակավորումների ազգային շրջանակները ձևակերպելիս: Երկրորդ, ECTS-ն օգտակար գործիք է նաև որակի ներքին ապահովման համար, քանի որ որոշ երկրներում այն բարձրագույն կրթության ծրագրերի կամ որակավորումների հավատարմագրման նախապայման է հանդիսանում: Երրորդ, ECTS-ն իր կիրառությունն է գտնում նաև ԵԿԲՏ-ից դուրս և այդպիսով ընդլայնում է Բոլոնիայի գործընթացի ներգործության տարածքը:

Կրթական վերջնարդյունքների, բեռնվածության և ECTS-ի միջև առկա փոխկապակցվածության տարընթերցումները Բոլոնիայի անդամ երկրների կրթական համակարգերի ու առանձին համալսարանների կողմից անհրաժեշտություն են առաջացրել շարունակական համատեղ քննարկումների, համաժողովների ու փորձագիտական խմբերի աշխատանքի միջոցով ECTS կիրարկումը դարձնել առավել ճշգրիտ ու համակարգված: 2008թ-ին Պորտուգալիայի Պորտո քաղաքում կազմակերպված ECTS-ին և կրթական վերջնարդյունքներին նվիրված Բոլոնիայի սեմինարի արդյունքում արձանագրվեց, որ այդ համակարգի գործադրումը հաճախ փոխկապակցված չի եղել կրթական վերջնարդյունքների հետ, հետևապես շոշափելի ռեսուրսներ ու ժամանակ պետք է տրամադրվի դրանք փոխկապակցված կերպով կիրարկելու համար: Եզրահանգումներից մեկն էլ արձանագրել էր դասախոսական կազմի և ուսանողների ներգրավվածության կարևորությունը այդ գործընթացի հաջող իրականացման համար:

Այս լույսի ներքո անհրաժեշտություն առաջացավ ուսումնասիրելու 2006թ-ից ի վեր ՀՀ բուհերում կիրառության մեջ դրված կրեդիտային համակարգը: Հայաստանում ECTS օգտագործումը կարգավորվում է օրենքով և 2007/2008 ուստարվանից պարտադիր է բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար: Հետևաբար, խնդրո առարկա հետազոտության տեսանկյունից շատ կարևոր էր դիտարկել և վերլուծել նաև ՀՀ բուհերում ECTS-ի

¹³ ECTS Users' Guide, European Communities, 2009, 64pp.

ներդրման և կիրարկման իրավիճակը: Հայաստանում ECTS-ի գործադրման առկա վիճակի վերաբերյալ ուսումնասիրությունն իրականացնելիս ուղենիշ են հանդիսացել ECTS-ի օգտագործողի վերոնշյալ ուղեցույցի և ՀՀ բուհերում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգի (այսուհետև՝ Օրինակելի կարգ)¹⁴ հիմնադրույթները:

Ուսումնասիրության սույն բաժնում նպատակ էր դրվել բացահայտել ՀՀ պետական բուհերում կրեդիտային համակարգի գործադրման և իրականացման փաստացի վիճակը՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով, թե ինչպես են ՀՀ բուհերը կիրառում ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցի և Կրեդիտային համակարգի օրինակելի կարգի հիմնադրույթները: Հիմնական հարցադրումները, որոնց պատասխանները հետազոտող խումբն ակնկալել է ստանալ այս ոլորտում, հետևյալն են.

- Ինչպես են հայաստանյան բուհերը կատարում ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցի և Օրինակելի կարգի պահանջները:
- Կրեդիտային համակարգի կիրարկման հետ կապված ինչպիսի գործընթացներ և կարգեր կան բուհերում:
- Որքանով է ճիշտ կիրառվում ECTS-ը և ինչպես է այն ներառվել բուհերում ուսումնական գործընթացների բարելավման վրա:
- Հաջողված փորձի տարածման ինչպիսի լավագույն օրինակներ կան:
- Կրեդիտային համակարգի գործադրման և կիրարկման հետ կապված ինչպիսի հիմնախնդիրներ ու դժվարություններ են առաջացել:

Այս նպատակով մշակված հարցաշարը, որով հարցումները անց են կացվել ՀՀ 16 պետական բուհերում, բաղկացած է 9 բաժիններից, որոնք ներառում են բուհերի կրեդիտային հենքը, գործընթացի կանոնակարգումը, համակարգի ներդրման մոտեցումները, դասընթացներին կրեդիտների հատկացման և ուսանողներին կրեդիտի շնորհման մեխանիզմները, ուսումնական ծրագրերը և բեռնվածությունը, մեխանիզմները, ուսման առաջադիմության չափման ձևերը և այլն: Հարցաշարի վերջին բաժնում փորձ է արվել բացահայտելու ուսումնասիրվող ոլորտում առկա հիմախնդիրներն ու դժվարությունները և վերհանել դրանց հաղթահարման վերաբերյալ բուհերի մոտեցումները: Հարցաշարը բաղկացած է 31 հարցից և ներկայացված է կից հավելվածում (տես հարցաշար-2):

4.1. Բուհերի կրեդիտային հենքը

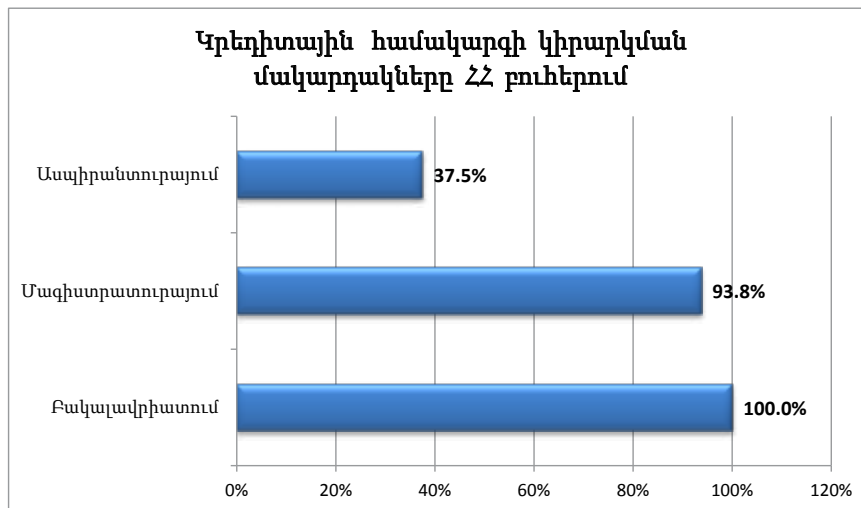
ECTS-ի գործարկման ու ամբողջական ներդրման ժամկետները սահմանվել են ՀՀ օրենսդրությամբ և մի շարք ենթաօրենսդրական ակտերով: Այսպես, ՀՀ ԲՀՄԿ մասին օրենքը, ինչպես արդեն նշվեց, սահմանում է, որ հանրապետության բուհերում կրեդիտային համակարգը բակալավրի և մագիստրոսի կրթական աստիճաններում պետք է ներդրվեր 2007/2008 ուստարվանից: Մյուս կողմից, ըստ բուհերում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգի՝ «ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում կրեդիտային համակարգը ներդրվում է 2007/2008 ուստարվանից, կրթական կրեդիտների՝ որպես ուսումնական ծրագրերի պարտադիր տարր ներմուծմամբ և ուսանողների ակադեմիական տեղեկագրերում դրանց պարտադիր նշումով» և «ՀՀ բարձրագույն կրթության

¹⁴ Օրինակելի կարգ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման (հաստատված ՀՀ ԿԳ նախարարի 2007թ. հունիսի 19-ի թիվ 589-Ա/Բ հրամանով), 16 էջ:

համակարգում կրեդիտային համակարգի ամբողջական (փոխանցման և կուտակողական գործառնություններով) կիրարկումը պարտադիր է՝ սկսած 2010/2011 ուստարվանից»¹⁵: Վերջապես, ՀՀ բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում փորձնական նպատակով կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին ՀՀ ԿԳ նախարարի 2009թ. դեկտեմբերի 14-ի թիվ 1069-Ա/Ք հրամանով նախատեսվում էր 2009/2010 ուստարում որոշ բուհերում կրթափորձի կարգով, իսկ 2010/2011 ուստարվանից՝ արդեն բոլոր բուհերում երրորդ կրթական մակարդակում (ասպիրանտուրայում) ներմուծել հետազոտողի գիտակրթական ծրագիրը, որը պետք է կազմակերպվեր կրեդիտային համակարգով:

Ստորև, պատկեր 4.1-ում ներկայացված են ըստ կրթական մակարդակների կրեդիտային համակարգի կիրարկման վերաբերյալ ՀՀ պետական բուհերում հարցման արդյունքում ստացված տվյալները:

Պատկեր 4.1. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում կրեդիտային համակարգի կիրարկումն ըստ կրթական մակարդակների



Ուսումնասիրված բոլոր բուհերում բակալավրի կրթական ծրագրերում ECTS-ը գործարկված է, իսկ մեկ բուհում այն դեռևս ներդրված չէ մագիստրոսի կրթական մակարդակում: Սակայն, այստեղ հստակ չէ կրեդիտային համակարգի ամբողջական կիրարկման (փոխանցման և կուտակողական գործառնություններով) պատկերը: Հետբուհական (ասպիրանտական) կրթական ծրագրերում համակարգի պաշտոնական ներդրումը մեկնարկել է 2010/2011 ուստարում և դեռևս բուհերի 37,5%-ն է այն կիրարկում: Նշենք, որ ՀՀ բուհերում ուսումնասիրության արդյունքները քանակական առումով համադրելի են եվրոպական բուհերի տվյալների հետ, քանի որ Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության (EUA) հարցումների արդյունքում¹⁶ պարզվել է, որ եվրոպական բուհերի 88%-ը բակալավրի և մագիստրոսի բոլոր ծրագրերում ECTS-ը կիրառում է կուտակողական, իսկ 90%-ը՝ փոխանցման գործառնություններով: Այն դեպքում, երբ եվրոպական բուհերի 31%-ը նշել է, որ ECTS-ը կիրառում է նաև երրորդ մակարդակում՝ դոկտորական (ասպիրանտական) ծրագրերում, բուհերի 42%-ը պատասխանել է, որ չի պատրաստվում կիրառել ECTS-ը դոկտորական մակարդակում:

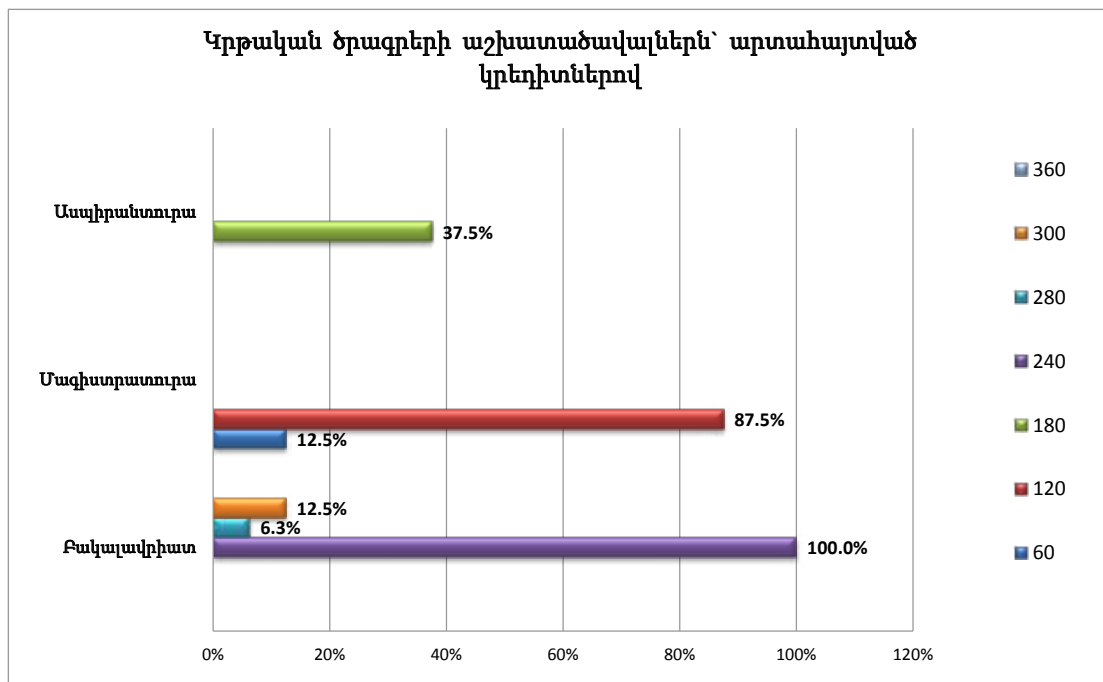
¹⁵ Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգ:

¹⁶ European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.

Համաձայն ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցի, տարբեր կրթական մակարդակներում որակավորման շնորհման համար պահանջվող կրեդիտների քանակը կարգավորվում է Բոլոնիայի որակավորումների շրջանակով սահմանված կրեդիտային միջակայքերով: Առաջին մակարդակի որակավորումների համար պահանջվում է 180-240 կրեդիտ, իսկ երկրորդ մակարդակում՝ 60-120: Երրորդ մակարդակի համար կրեդիտային միջակայքեր չեն սահմանված: ՀՀ օրենսդրությամբ բակալավրի կրթական ծրագրերի համար սահմանվել է 180-240 կրեդիտ (բժշկական մասնագիտությունների համար՝ 300 կրեդիտ), իսկ մագիստրոսի ծրագրի աշխատածավալը կարող է լինել 60-120 կրեդիտ (բժշկական մասնագիտությունների դեպքում՝ 180 կրեդիտ):

Այժմ տեսնենք, թե ՀՀ բուհերում ինչպես է իրականացվում այս պահանջը (տե՛ս պատկեր 4.2): Բոլոր բուհերում բակալավրի կրթական ծրագրերի աշխատածավալը կազմում է 240 կրեդիտ: Սակայն երկու բուհ նշել է, որ ունեն նաև 300 կրեդիտ աշխատածավալով ծրագրեր, իսկ մեկ բուհ էլ նույնիսկ 280 կրեդիտ աշխատածավալ է սահմանել, ինչը խախտում է ՀՀ օրենսդրության և Բոլոնիայի որակավորումների շրջանակի պահանջները: Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական բուհերի մեծամասնությունը բակալավրի ծրագրերի գերակշիռ մասի համար նախընտրում է թույլատրելի կրեդիտների միջակայքի ներքին շեմը՝ 180 կրեդիտ, կարևորելով մասնագետների «արագ» պատրաստման հանգամանքը: Երկրորդ մակարդակի կրթական ծրագրերը գրեթե հավասարապես օգտագործում են և՛ 60, և՛ 90, և՛ 120 կրեդիտ աշխատածավալները: ՀՀ-ում այս մակարդակի կրթական ծրագրերի աշխատածավալը բուհերի 87,5%-ում կազմում է 120 կրեդիտ, իսկ երկու բուհում էլ՝ նվազագույն 60 կրեդիտ: Այն 37,5%-ը, որը հետբուհական կրթական մակարդակում արդեն սկսել է կիրառել ECTS-ը, ծրագրի աշխատածավալի նորմատիվ է սահմանել 180 կրեդիտը:

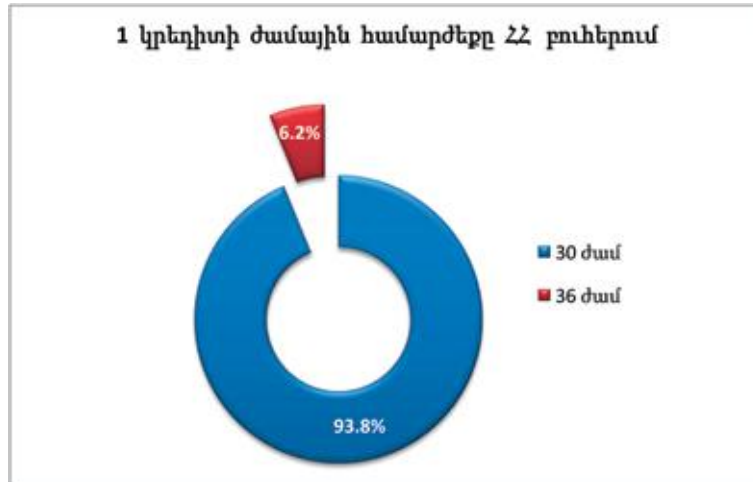
Պատկեր 4.2. Կրթական ծրագրերի կրեդիտներով արտահայտված աշխատածավալներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ինչպես երևում է պատկեր 4.3-ից, ուսումնասիրված 16 պետական բուհերից 15-ում մեկ ECTS կրեդիտի ժամային համարժեքը կազմում է 30 ժամ, որը ներառում է ուսանողի լրիվ

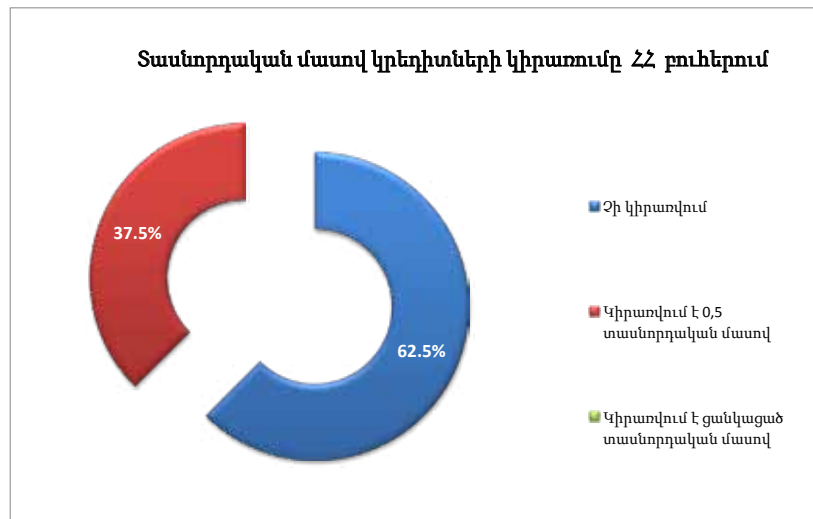
(լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն) ուսումնական բեռնվածությունը, իսկ մեկ բուհում էլ դեռևս գործում է 36 ժամ նորմատիվը, ինչը չի համապատասխանում կրեդիտային համակարգի Օրինակելի կարգի և ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցի հիմնադրույթներին:

Պատկեր 4.3. Մեկ կրեդիտի ժամային համարժեքը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցը կրեդիտների հաշվարկի երկու հիմնական տարբերակ է առաջարկում: Մի դեպքում ենթադրվում է, որ բուհը ստանդարտացման է ենթարկում ծրագրի կրթական մոդուլների աշխատածավալը՝ դրանց հատկացնելով կրեդիտների խիստ որոշակի քանակ (օրինակ՝ 5, 10 և այլն), իսկ մյուս դեպքում մոդուլի կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար անհրաժեշտ ժամաքանակի հիման վրա դասախոսը հաշվարկում է համապատասխան կրեդիտների քանակը՝ կլորացնելով դրանք դեպի մոտակա ամբողջական արժեքը: Օրինակելի կարգը նշում է, որ «Կրթական մոդուլին հատկացվող կրեդիտները պետք է ունենան ամբողջական արժեքներ՝ ուսումնական ծրագրի մանրատվածության վտանգից խուսափելու և դասընթացների ընտրությունը (այդ թվում նաև այլ կրթական ծրագրերից) դյուրացնելու նպատակով»: Այն, մասնավորապես, կարող է խոչընդոտել նաև համատեղ ծրագրերի իրականացմանը և ուսանողների շարժունությանը:

Պատկեր 4.4. Տասնորդական մասով կրեդիտների օգտագործումը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

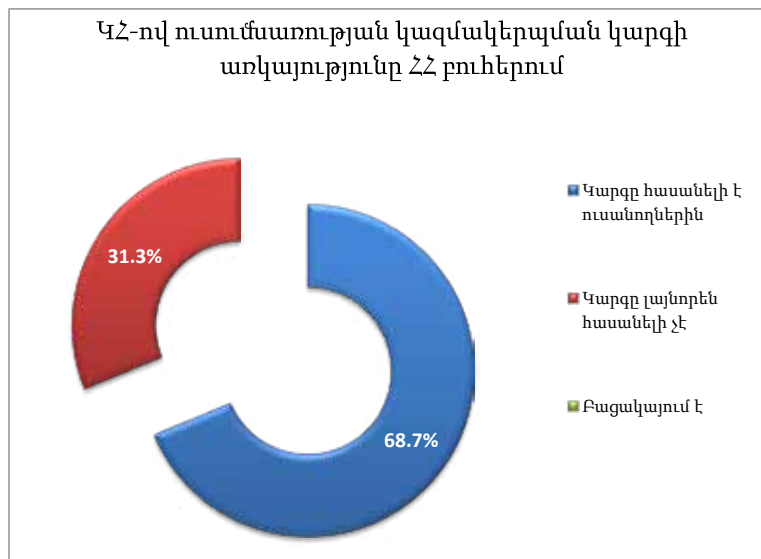


Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ բուհերի 37,5%-ում կիրառվում է կրեդիտների հաշվարկման 0,5 տասնորդական տարբերակը: Կամայական տասնորդական կրեդիտներ չեն կիրառվում, մնացած դեպքերում դրանք ունեն ամբողջական արժեքներ (պատկեր 4.4): Տասնորդական մասերով կրեդիտների առկայությունը որոշ բուհերում, թերևս, բացատրվում է այն հանքամանքով, որ տվյալ դեպքում դասընթացին հատկացվող կրեդիտների քանակը որոշվել է նախկին ուսումնական պլաններում ներկայացված ժամաքանակները պարզապես 30-ի վրա բաժանելով:

4.2. Գործընթացի կանոնակարգումը

Բուհում կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման համար պետք է գործեն համապատասխան կարգեր: Յուրաքանչյուր բուհ՝ հիմնվելով ՀՀ ԿԳՆ-ի կողմից հաստատված Օրինակելի կարգի հիմնադրույթների վրա պետք է մշակեր կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման իր սեփական կարգը, որն այնուհետև պետք է պաշտոնական հաստատում ստանար բուհի մակարդակով: Հարցումներին մասնակցած բոլոր բուհերը պատասխանել են, որ ունեն պաշտոնապես հաստատված կարգ, սակայն միայն 2/3-ում է այն իրապես հասանելի ուսանողներին և ներքին ու արտաքին այլ շահեկիցներին (պատկեր 4.5): Կարելի է ենթադրել, որ մնացած բուհերում (1/3-ում) գործող կարգ ընդհանրապես գոյություն չունի (քանի որ այդ բուհերը չներկայացրեցին պաշտոնապես հաստատված և բավարար տպաքանակով հրատարակված կարգի օրինակը), հետևաբար պարզ չէ, թե նման պարագայում ինչպես է կանոնակարգվում ուսումնական գործընթացը:

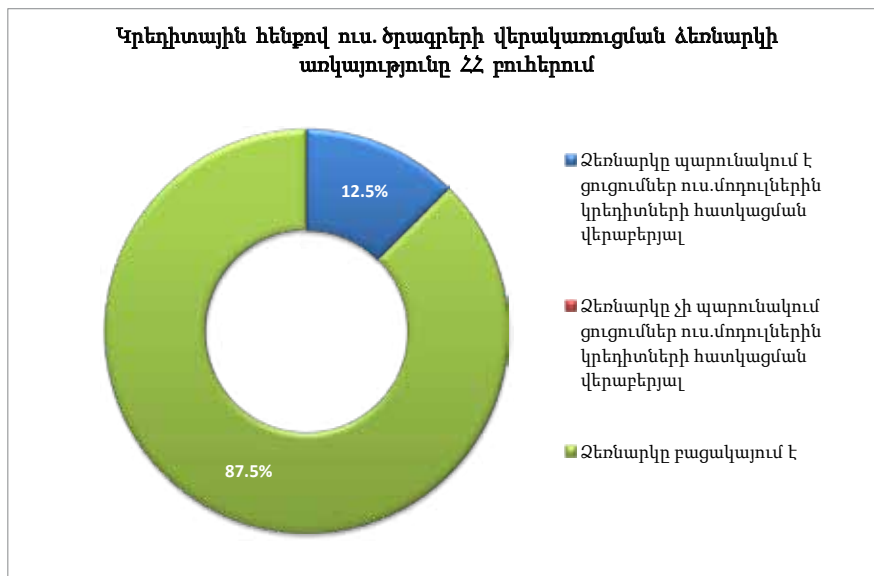
Պատկեր 4.5. Կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման կարգի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Կրեդիտային համակարգի կիրարկման կարևորագույն նախապայմանը ուսումնական ծրագրերի վերակառուցումն է՝ կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթներին համապատասխան, ինչը ենթադրում է բուհում պաշտոնապես ընդունված համապատասխան մեթոդաբանական հենքի (ղեկավար ցուցումներ, մեթոդական ձեռնարկ, ուղեցույց և այլն) առկայություն: Պարզվում է, որ բուհերի 87,5%-ում ուսումնական ծրագրերի՝ կրեդիտային հենքով

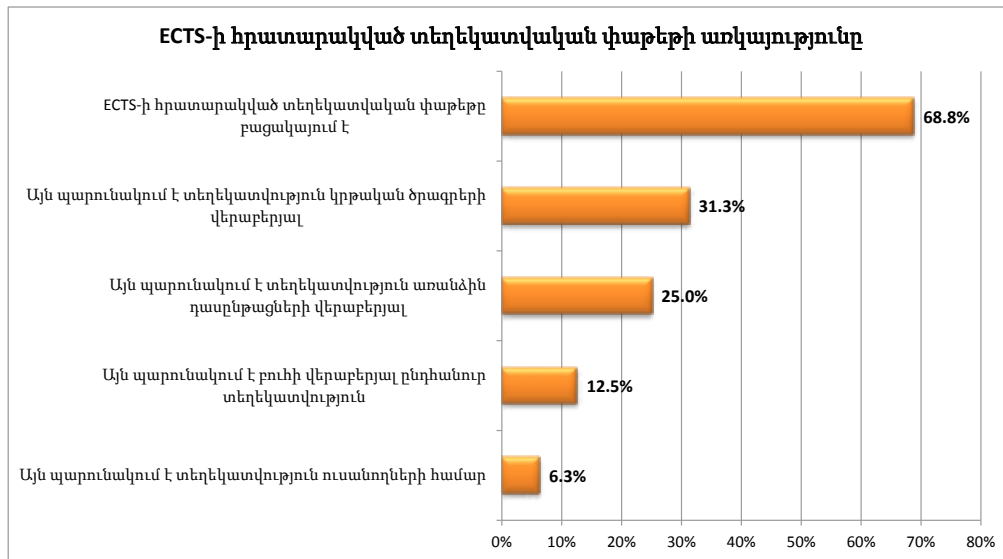
վերակառուցման մեթոդական ձեռնարկ ընդհանրապես չկա (պատկեր 4.6): Միայն երկու բուհ ունեն նմանատիպ ձեռնարկ, որտեղ ներկայացված են ուսումնական մոդուլներին կրեդիտների հատկացման որոշակի մեխանիզմներ: Այս հանգամանքը փաստում է, որ. առաջին՝ բուհերի գերակշիռ մեծամասնությունն այդ մեխանիզմների կարիքը չի ունեցել (կրեդիտները հատկացվել են բացառապես լսարանային ժամերի հիման վրա), և երկրորդ՝ կրեդիտների հատկացումը կատարվել է բուհի և (կամ) ֆակուլտետի ղեկավարության կողմից (գործել է վերից վար սկզբունքը):

Պատկեր 4.6. Կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթներին համապատասխան ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման ձեռնարկի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



ECTS-ի օգտագործողի ուղեցույցը և Օրինակելի կարգը սահմանում են, որ բուհը պետք է ունենա ECTS-ի հրապարակված տեղեկատվական փաթեթ (տպագրված և/կամ տեղադրված բուհի կայքէջում), որը պարբերաբար նորացվում է: Այն թափանցիկ գործելաձև է, որը նաև բուհի հաշվետվողականության գրավականն է: Փաթեթը նախատեսված է բուհում իրականացվող կրթական ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվությունը հանրությանը մատչելի դարձնելու համար և պետք է պարունակի ընդհանուր տեղեկատվություն բուհի և նրա կրթական ծրագրերի վերաբերյալ, ինչպես նաև առանձին դասընթացների համառոտ նկարագրությունները և օգտակար տեղեկատվություն ուսանողների (այդ թվում նաև՝ օտարերկրյա) համար: Բացի այդ, փաթեթը ներառում է նաև ուսանողների շարժունության գործիքների նկարագրությունը, այդ թվում՝ շարժուն ուսանողի դիմումնաձևը, եռակողմ կրթական համաձայնագիրը և ակադեմիական տեղեկագիրը:

Պատկեր 4.7. ECTS-ի հրատարակված տեղեկատվական փաթեթի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

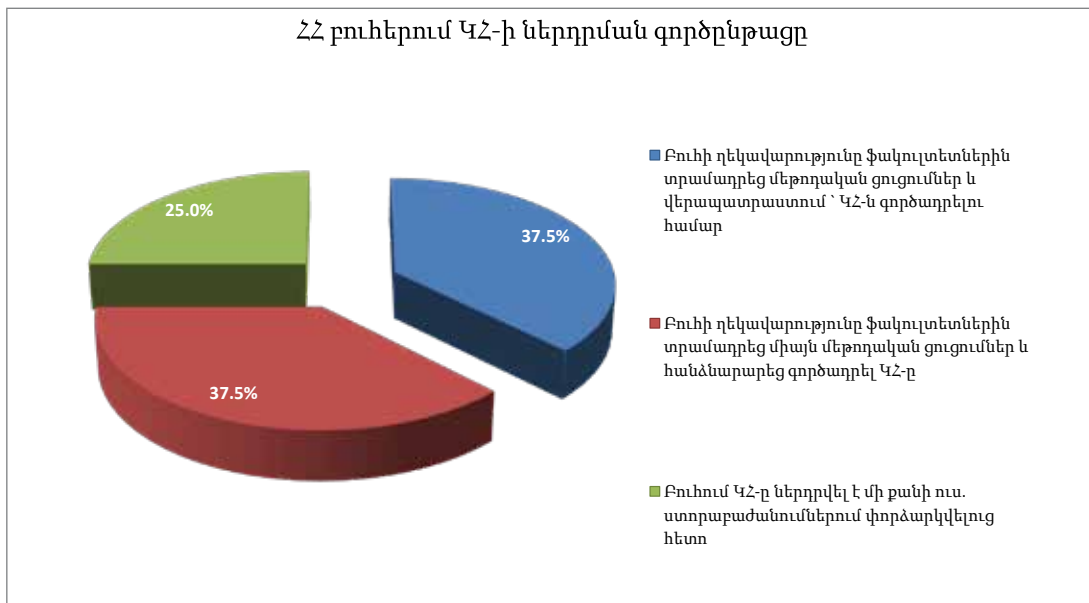


Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ դարձավ, որ բուհերի 68,8%-ն ընդհանրապես չունի տպագրված և/կամ կայքէջում տեղադրված ECTS-ի տեղեկատվական փաթեթ (տե՛ս պատկեր 4.7): Մնացած 31,3%-ում, որը նշել է դրա առկայության մասին, փաթեթը տեղեկատվություն է պարունակում կրթական ծրագրերի, իսկ 25%-ում՝ նաև առանձին դասընթացների մասին և միայն մեկ բուհում է այն պարունակում ուսանողի համար օգտակար լրացուցիչ տեղեկատվություն: Տարակուսանք է հարուցում այն փաստը, որ փաթեթի պատրաստումը չի պահանջում մեծ նյութական ռեսուրսներ կամ փորձագիտական բարձր կարողություններ, սակայն բուհերի 2/3-ից ավելին թերացել է այս հարցում:

4.3. Համակարգի ներդրումը

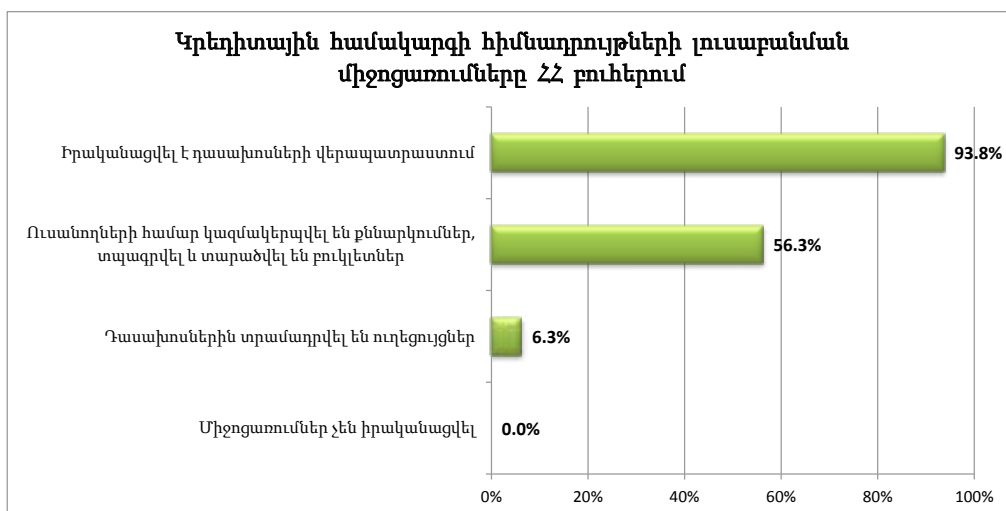
ECTS-ի գործադրման օրենսդրական պահանջը բուհերում հանգեցրեց վարչական մեթոդներով (վերևից ներքև) համակարգի ներդրմանը: Այսպես, բուհերի 37,5%-ում ղեկավարությունը ֆակուլտետներին տրամադրել է մեթոդական ցուցումներ և իրականացրել է վերապատրաստում կրեդիտային համակարգը կիրարկելու համար, մյուս 37,5%-ում՝ միայն մեթոդական ցուցումներ: Վերջին հանգամանքը, ամենայն հավանականությամբ, ստեղծել է տարբեր խնդիրներ՝ կապված համակարգի պատշաճ կիրարկման հետ: Բուհերի միայն 25%-ն է նշել, որ իրենց մոտ ECTS-ը ներդրվել է մի քանի ստորաբաժանումներում փորձարկվելուց հետո, այնուհետև հաջողված փորձը տարածվել է նաև մյուս ստորաբաժանումներում (պատկեր 4.8):

Պատկեր 4.8. ECTS կրեդիտային համակարգի ներդրման գործընթացն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Հարցերից մեկի միջոցով փորձ էր արվել պարզելու, թե բուհերը դասախոսների և ուսանողների շրջանում կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթների և առանձնահատկությունների լուսաբանման նպատակով ինչ միջոցառումներ են իրականացրել: Հետաքրքրական է, որ բուհերի 93,8%-ը նշել է դասախոսների վերապատրաստման մասին (պատկեր 4.9), մինչդեռ նախորդ հարցի պատասխանում վերապատրաստման մասին նշել է բուհերի 37,5%-ը միայն (պատկեր 4.8): Եթե այստեղ հակասություն չկա, ապա լուսաբանման նպատակով վերապատրաստումներն իրականացվել են համակարգի ներդրումից հետո: Բուհերի 56,3%-ը նշել է, որ կրեդիտային համակարգի լուսաբանման նպատակով ուսանողների համար նույնպես կազմակերպվել են քննարկումներ, տպագրվել և տարածվել են բուկլետներ: Բուհերից մեկն է միայն դասախոսներին տրամադրել համակարգի ներդրման համար անհրաժեշտ ուղեցույցներ:

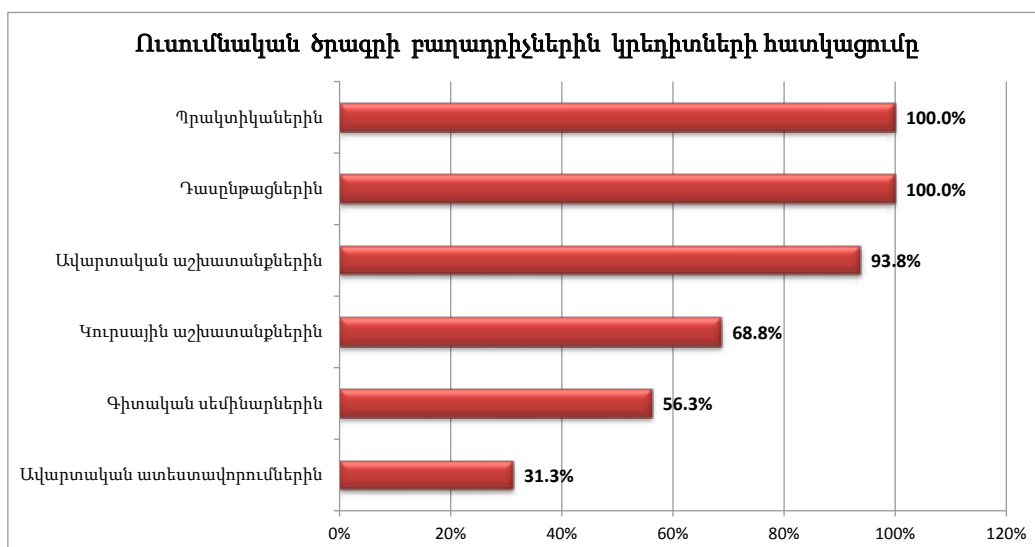
Պատկեր 4.9. Կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթների լուսաբանմանն ուղղված միջոցառումներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



4.4. Դասընթացներին կրեդիտների հատկացումը

ECTS կրեդիտային համակարգում ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը ներառում է ոչ միայն լսարանային, այլ նաև անհատական աշխատաժամանակը, քննություններին պատրաստվելու համար պահանջվող ժամանակը, պրակտիկաների աշխատաժամալը և այլն: Օրինակելի կարգը սահմանում է, որ «Կրեդիտով սահմանվող ուսումնական բեռնվածքը ներառում է ուսանողի լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն իրականացվող բոլոր տեսակի ուսումնական աշխատանքները, այդ թվում՝ մասնակցությունը դասախոսություններին, սեմինար և գործնական պարապմունքներին, լաբորատոր աշխատանքներին և պրակտիկաներին, կուրսային և ավարտական աշխատանքների կատարումը, քննություններին նախապատրաստվելը և հանձնելը, անհատական հետազոտությունը և այլն»: Սա ECTS-ի կարևորագույն բնութագրերից է, քանի որ ուսումնական պլանում ուսանողի բոլոր կրթական գործողությունների աշխատաժամալների հաշվառումը հնարավորություն է տալիս կառուցելու այնպիսի իրատեսական ծրագիր, որն ուսանողը «ի զորու կլինի» յուրացնելու ծրագրով իրեն հատկացված ժամանակահատվածում: Սրանով է պայմանավորված նաև ECTS կրեդիտային համակարգի «ուսանողամետ» լինելու հանգամանքը: Այս տեսանկյունից, ուսումնական ծրագրի բոլոր բաղադրիչներին կրեդիտների հատկացումը էական նշանակություն ունի:

Պատկեր 4.10. Ուսումնական ծրագրի բաղադրիչներին կրեդիտների հատկացումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

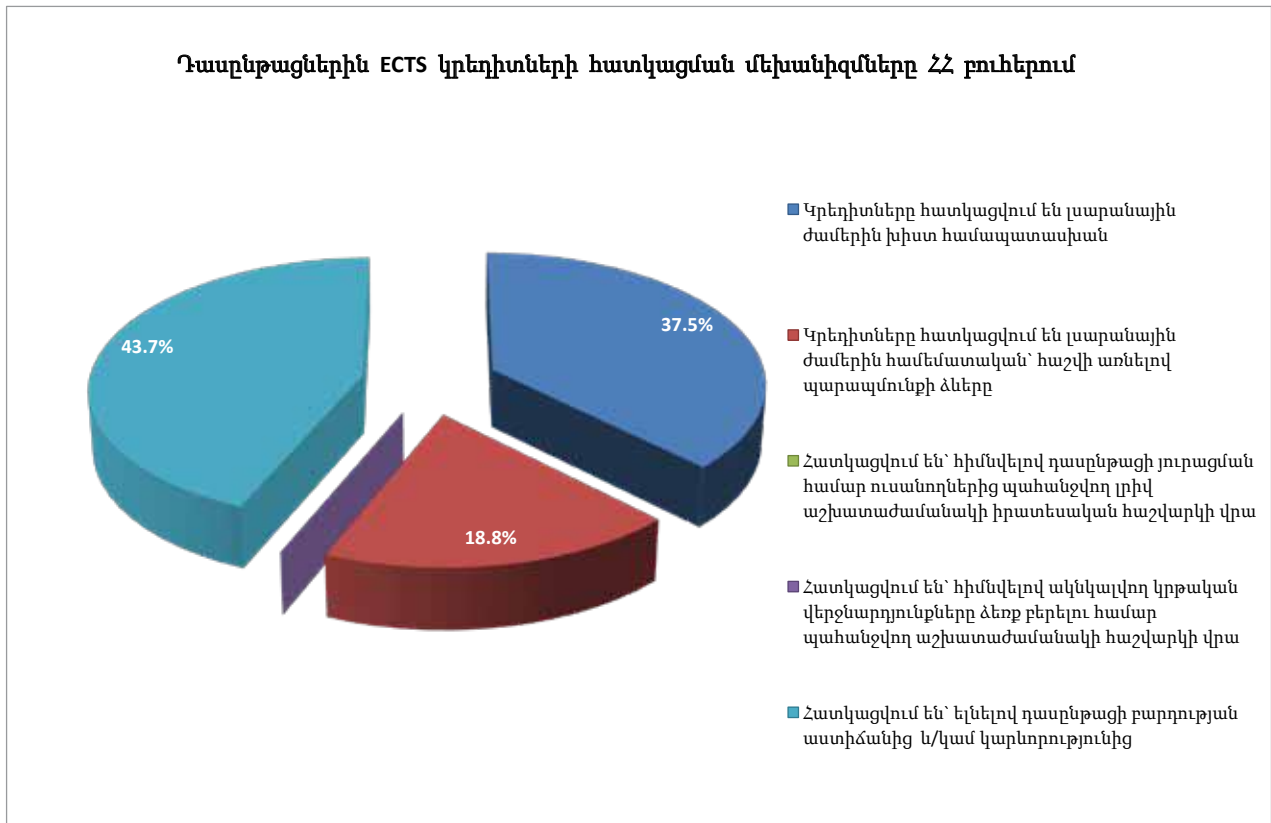


Ինչպես երևում է պատկեր 4.10-ից, հարցմանը մասնակցած բոլոր բուհերի ուսումնական ծրագրերում կրեդիտներ են հատկացված դասընթացներին, պրակտիկաներին և ավարտական աշխատանքներին (բացառությամբ մեկ բուհի), բայց բուհերի միայն 1/3-ն է, որ կրեդիտ է հատկացրել ավարտական ատեստավորումներին (ամփոփիչ քննություններ և այլն): Եթե որոշ բուհերի ուսումնական ծրագրերում գիտական սեմինարներ կարող են չլինել (ինչով և հավանաբար պայմանավորված է 56,3% ցուցանիշը), ապա կուրսային աշխատանքներին կրեդիտ չհատկացնող 31,2% բուհերում դրանք կարող են ներառված լինել համապատասխան դասընթացի կրեդիտների ընդհանուր թվում: Այս դեպքում կուրսային աշխատանքը չի հանդիսանում ծրագրի առանձին մոդուլ, հետևաբար այն պետք է գնահատվի դասընթացի հետ:

Կրեդիտները, որպես կանոն, հաշվարկվում են այն աշխատածավալի հիման վրա, որն անհրաժեշտ է ուսանողին դասընթացի կրթական վերջնարդյունքները ձեռք բերելու համար: Օրինակելի կարգը նշում է, որ «...կրեդիտը չի չափում դասախոսի ուսումնական գործունեության (դասավանդման) աշխատածավալը: Այն չափում է ուսանողի ուսումնական աշխատանքի (ուսումնառության) ծավալը»: Սակայն պետք է նաև հաշվի առնել, որ ՀՀ-ում ECTS-ի գործադրման պահին կրթական վերջնարդյունքների տրամաբանությամբ կառավարվող ուսումնական գործընթացներ դեռևս չկային, հետևաբար դասական մոտեցմամբ այդ համակարգի ներդրումը հնարավոր չէր: Բայց և այնպես, որոշակի տարբերակումներով այն գործադրվել է, և հիմնական մոտեցումները ներկայացված են հաջորդիվ:

Պատկեր 4.11-ում ներկայացված են ՀՀ բուհերում ուսումնական ծրագրի առանձին բաղադրիչներին (դասընթացներ, կուրսային աշխատանքներ, պրակտիկաներ և այլն) ECTS կրեդիտների հատկացման գործող մեխանիզմները:

Պատկեր 4.11. Ուսումնական ծրագրի առանձին բաղադրիչներին ECTS կրեդիտների հատկացման մեխանիզմներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

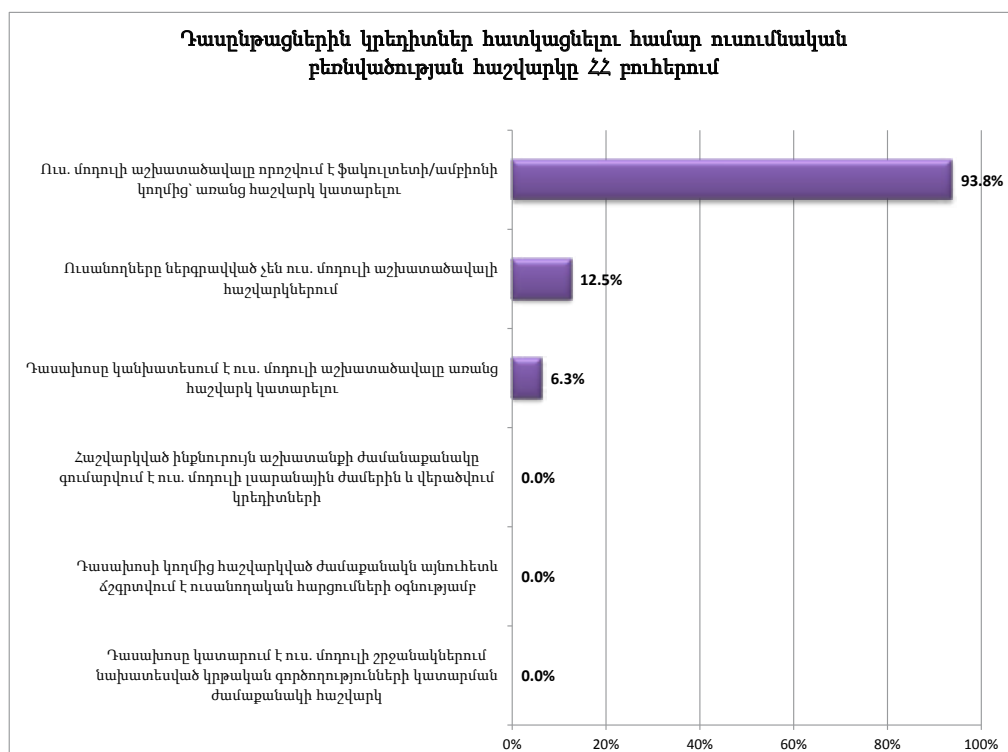


Հետազոտության արդյունքները ցույց են տալիս, որ բուհերից և ոչ մեկում կրեդիտների հատկացումն ուսումնական ծրագրի առանձին բաղադրիչներին չի կատարվում՝ հիմնվելով դասընթացի հաջող յուրացման համար «միջին վիճակագրական» ուսանողից պահանջվող լրիվ աշխատածամանակի իրատեսական հաշվարկի վրա: Կրեդիտների հատկացման՝ բուհերում գործող բավականին «կենտրոնացված» մոտեցման տրամաբանությամբ համապատասխան, բուհերի 43,7%-ում ուսումնական մոդուլներին հատկացվող կրեդիտների քանակը պայմանավորված է մոդուլի բարդության աստիճանով և/կամ տվյալ մասնագիտության համար նրա կարևորությամբ: Պարզ չէ սակայն, թե ինչպես է որոշվում այդ բարդության աստիճանը կամ կարևորությունը և որոնք են դրանց չափանիշները: Այս պրակտիկան կարող է տարակուսանք առաջացնել միայն, քանի որ Օրինակելի կարգում հստակ նշված է, որ «կրեդիտը չափում

է միայն ուսանողի ուսումնական բեռնվածքը և չի գնահատում դասընթացի կամ կրթական մոդուլի բարդության աստիճանը, մակարդակը կրթական ծրագրում կամ ուսանողի կողմից դրա յուրացման որակը (գնահատականը)»: Բուհերի 37,5%-ում ուսումնական մոդուլներին կրեդիտներ հատկացվում են ուսումնական պլանով դրանց համար նախատեսված շաբաթական լսարանային ժամերին խիստ համապատասխան (օրինակ, 2 կրեդիտ՝ շաբաթական 2 ժամի համար և այլն): Սա նույնպես հակասում է կրեդիտների հատկացման վերևում նշված մոտեցմանը, քանի որ դասավանդման մեթոդաբանությամբ պայամանավորված լսարանային և ինքնուրույն աշխատանքների համամասնությունները կարող են էապես տարբերվել: Բուհերի 18,8%-ում էլ կրեդիտներ հատկացվում են ըստ լսարանային ժամերի՝ հաշվի առնելով պարապմունքի ձևերը (օրինակ, 1 ժամ դասախոսությանը՝ 1 կրեդիտ, 1 ժամ գործնական կամ սեմինար պարապմունքին՝ 0,75 կրեդիտ, 1 ժամ լաբորատոր աշխատանքին՝ 0,5 կրեդիտ և այլն): Այսպիսով, կարող ենք փաստել, որ ուսումնասիրված բուհերից և ոչ մեկում ուսումնական մոդուլներին կրեդիտների հատկացումը հիմնված չէ մոդուլով ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքներն ամբողջությամբ ձեռք բերելու համար ուսանողներից պահանջվող լրիվ (լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն աշխատանքի) աշխատաժամանակի իրատեսական հաշվարկի վրա:

Այս եզրակացությունը ևս մեկ անգամ հաստատում է պատկեր 4.12-ում ներկայացված հարցման արդյունքները, որը ցույց է տալիս, որ բուհերի 93,8%-ում ուսումնական մոդուլի աշխատաժամվալը որոշում է ֆակուլտետի կամ ամբիոնի ղեկավարությունը՝ առանց մանրակրկիտ հաշվարկներ կատարելու, իսկ մեկ բուհում էլ դասախոսները, հիմնվելով իրենց փորձի վրա, կանխատեսում են ծրագրի ուսումնական մոդուլների աշխատաժամվալներն առանց համապատասխան հաշվարկների: Թեև բոլոր բուհերում էլ ուսանողները ներգրավված չեն ուսումնական մոդուլի աշխատաժամվալի գնահատման գործընթացներում, սակայն այդ մասին նշել են միայն երկու բուհ:

Պատկեր 4.12. Ուսումնական մոդուլներին կրեդիտներ հատկացնելու համար ուսումնական լրիվ բեռնվածության հաշվարկի մեխանիզմներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

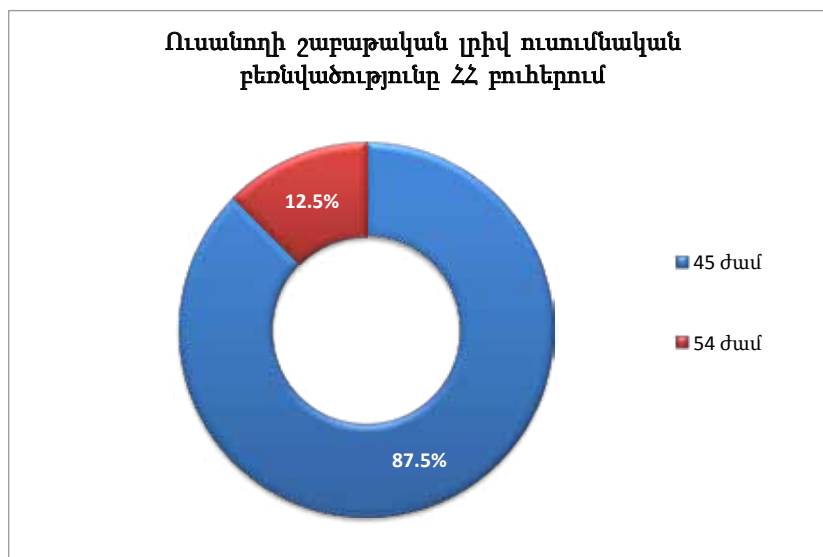


Ուսումնական ծրագրերում կրթական վերջնարդյունքների և դրանց հիման վրա կրեդիտների հաշվարկման (հատկացման) վերաբերյալ դասախոսի ձեռնարկի բացակայությունը շարունակում է բուհերում այդ գործընթացը կենտրոնացված պահել: Արդյունքում, ֆակուլտետը կամ ամբիոնը առանց հաշվարկ կատարելու բաշխում են կրեդիտները ուսումնական ծրագրի միավորների միջև՝ ելնելով լսարանային ժամերի քանակից կամ միավորի «կարևորությունից»:

4.5. Ուսանողի ուսումնական բեռնվածությունը

Օրինակելի կարգը 45 ժամ շաբաթական թույլատրելի առավելագույն բեռնվածություն է սահմանում ուսանողի համար: Պատկեր 4.13-ից պարզ է դառնում, որ ուսումնասիրված բուհերի 87,5%-ը պահպանում է այդ նորմը, իսկ բուհերից երկուսում դեռևս գործում է հին՝ 54 ժամ ծանրաբեռնվածությունը: Վերջինս ակնհայտորեն գերազանցում է 1 կրեդիտի համար սահմանված 30 ժամ ուսումնական բեռնվածությունը (որն այս պարագայում 36 ժամ է):

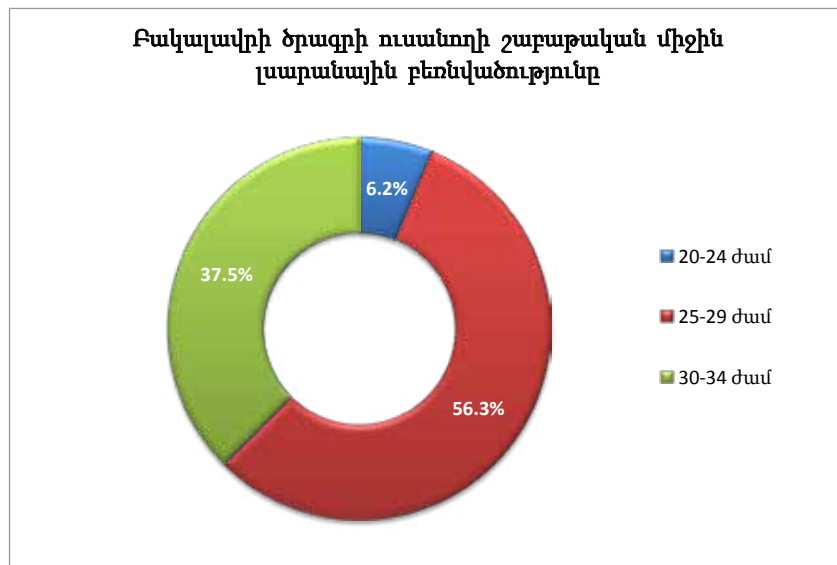
Պատկեր 4.13. Ուսանողի շաբաթական լրիվ ուսումնական բեռնվածությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Նույն Օրինակելի կարգով սահմանված է, որ բակալավրի կրթական ծրագրում ուսանողի շաբաթական լսարանային բեռնվածությունը պետք է կազմի 23-30 ժամ, իսկ մագիստրոսի կրթական ծրագրում՝ 15-22 ժամ: Իրականում, բուհերի միայն 56,3%-ում է բակալավրի ծրագրի բեռնվածությունը գտնվում թույլատրելի սահմաններում (տե՛ս պատկեր 4.14), իսկ մագիստրոսի ծրագրում՝ 81,3%-ում (տե՛ս պատկեր 4.15):

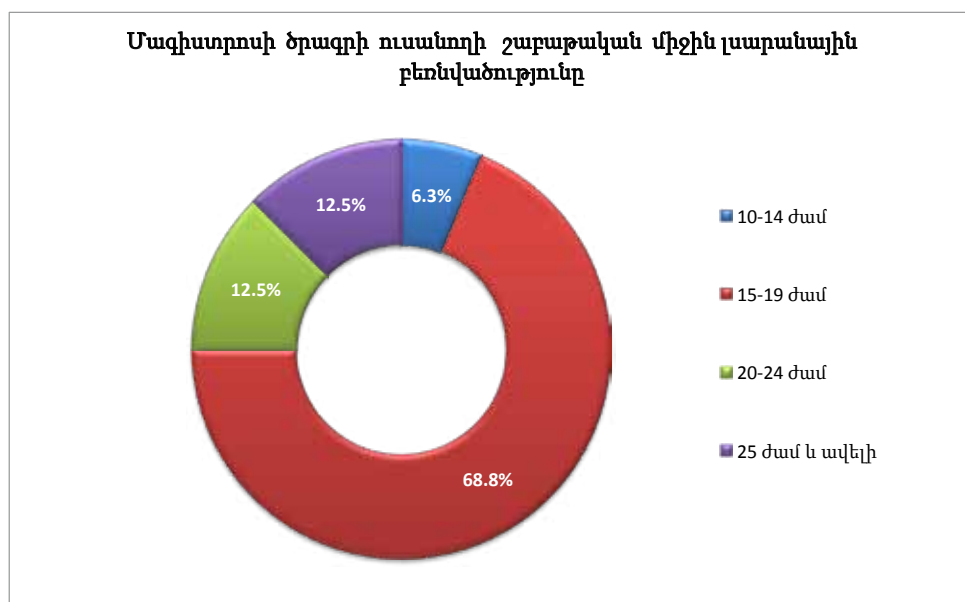
Բուհերի 37,5%-ում՝ բակալավրի կրթական ծրագրում, ուսանողները գերբեռնված են լսարանում, քանի որ շաբաթական լսարանային բեռնվածությունը կազմում է 30-34 ժամ և քիչ ժամանակ է մնում ուսանողի ինքնուրույն աշխատանքի համար (շաբաթական 11-15 ժամ): Միայն մեկ բուհում է շաբաթական լսարանային բեռնվածությունը մի փոքր ցածր նորմայից:

Պատկեր 4.14. Բակալավրի կրթական ծրագրի ուսանողի շաբաթական միջին լսարանային բեռնվածությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Միայն երկու բուհում է, որ մագիստրոսի կրթական ծրագրում լսարանային բեռնվածությունը գերազանցում է սահմանված նորմը (25 ժամ և ավելի է), իսկ մեկ բուհում էլ դրանից (10-14 ժամ) ցածր է:

Պատկեր 4.15. Մագիստրոսի կրթական ծրագրի ուսանողի շաբաթական միջին լսարանային բեռնվածությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

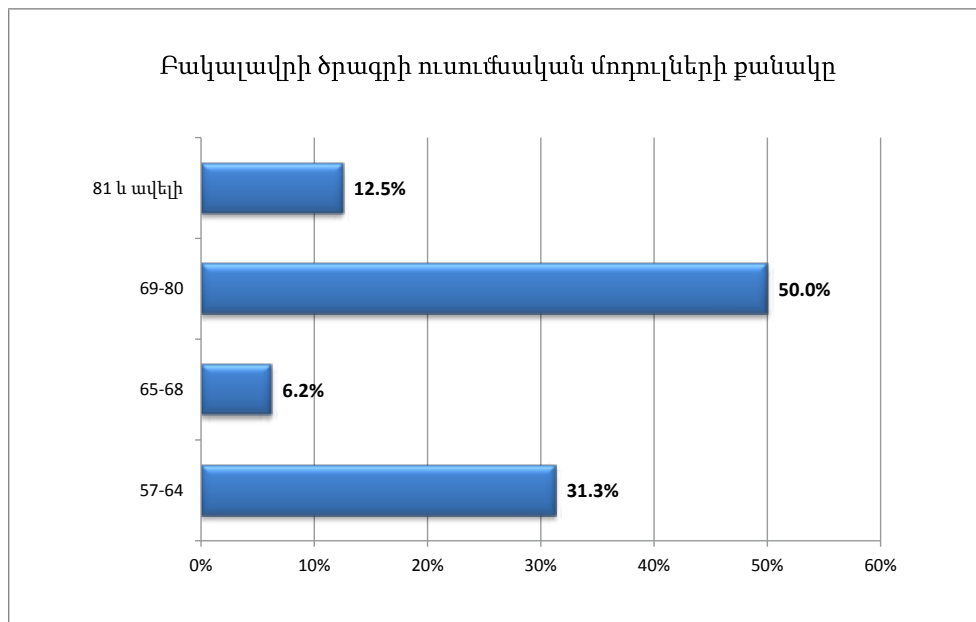


Հետևաբար, ՀՀ բուհերի մի մասում կրթական ծրագրերի լսարանային բեռնվածությունների վերանայման խնդիր կա, քանի որ այն կարող է հանգեցնել ուսանողի գերբեռնվածության՝ քիչ ժամանակ թողնելով ինքնուրույն աշխատանքի համար:

4.6. Ուսումնական ծրագրի բնութագրերը

Ուսումնական ծրագրի կարևորագույն բնութագրերից է նաև նրա բաղադրիչ մոդուլների¹⁷ փոխկապակցվածությունը և միտվածությունը ծրագրի կրթական վերջնարդյունքների ձևավորմանը: Եվրոպական բուհերում և ԱՄՆ-ում, ինչպես նաև զարգացած բարձրագույն կրթական համակարգ ունեցող երկրներում բակալավրի քառամյա կրթական ծրագրերը պարունակում են միջինում 40-48 ուսումնական մոդուլներ, այսինքն՝ կիսամյակում 5-6 մոդուլ: ՀՀ բուհերի կեսից ավելիում բակալավրի ծրագրի ուսումնական մոդուլների քանակը 65-80 է, իսկ գրեթե 1/3-ում էլ՝ 57-64 (պատկեր 4.16): Երկու բուհում այն նույնիսկ ավել է 80-ից (այսինքն, ուսանողը մեկ կիսամյակում ուսումնասիրում է միջինում 10-ից ավելի մոդուլներ): Հետևաբար, ՀՀ բուհերի ուսումնական ծրագրերը խիստ մանրատված են և դժվար է այստեղ խոսել ուսումնական մոդուլների փոխադարձ ինտեգրացվածության մասին:

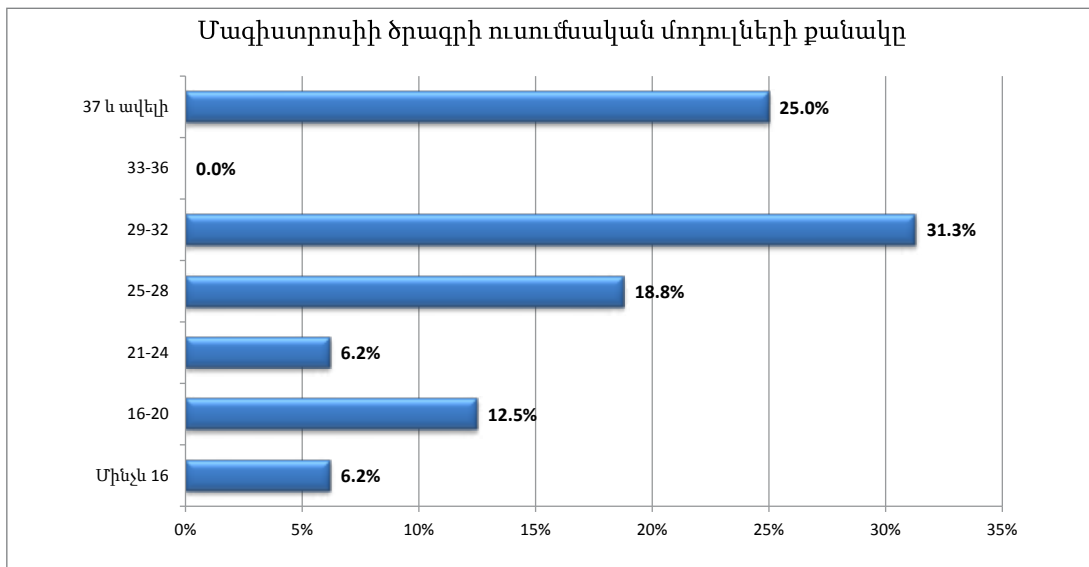
Պատկեր 4.16. Բակալավրի ծրագրի ուսումնական մոդուլների քանակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Մագիստրոսի կրթական ծրագրերի ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ ՀՀ բուհերի 25%-ում դրանք ներառում են մինչև 24 ուսումնական մոդուլ (պատկեր 4.17), ինչը նորմայի սահմաններում է (կիսամյակում՝ միջինում 5-6 մոդուլ): Մեկ բուհում այն 16 է (հավանաբար, այն 60 կրեդիտանոց մագիստրոսական ծրագիր ունեցող երկու պետական բուհերից մեկն է), 31,3%-ում՝ 29-32, իսկ 25%-ում էլ՝ նույնիսկ 37-ից ավելի (այսինքն, ուսանողը կիսամյակում ուսումնասիրում է 9-10 մոդուլ): Այստեղ նորից առկա է ծրագրերի խիստ մանրատվածությունը:

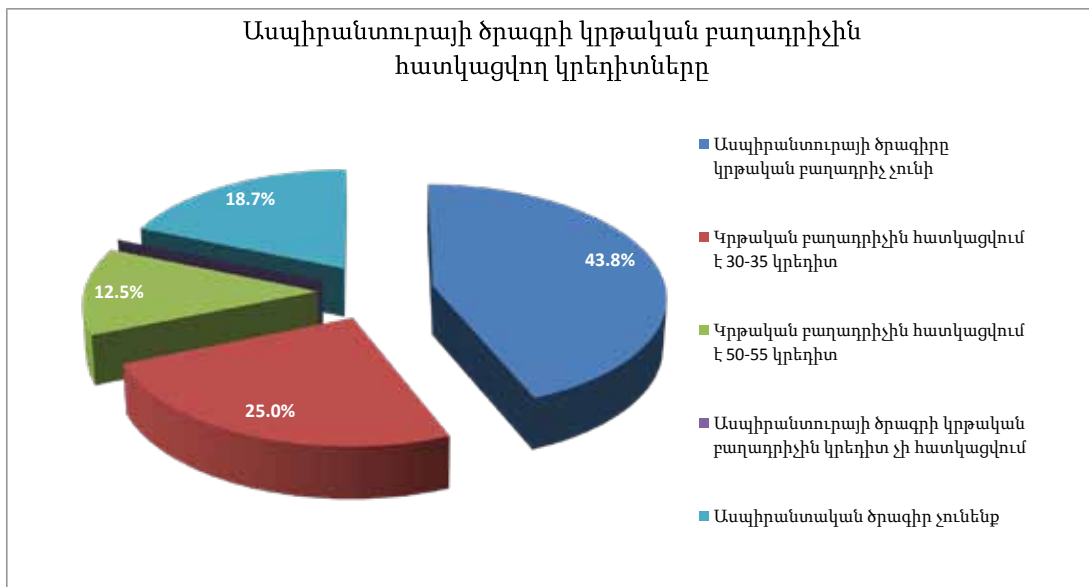
¹⁷ Համաձայն բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման օրինակելի կարգի՝ ուսումնական մոդուլը կրթական ծրագրի ամենափոքր, համեմատաբար ինքնուրույն միավորն է, որին կրեդիտ է հատկացվում: Սովորաբար մոդուլի ուսուցման տևողությունը 1 կիսամյակ է, որի արդյունքում պարտադիր գնահատվում են մոդուլում սահմանված կրթական վերջնարդյունքները:

Պատկեր 4.17. Մագիստրոսի ծրագրի ուսումնական մոդուլների քանակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Հետբուհական կրթական ծրագրերում ECTS գործադրումը մեկնարկել է 2010/2011 ուստարում և համապատասխան կարգավորող պաշտոնական փաստաթուղթը¹⁸ հետազոտողի գիտակրթական ծրագրի ընդհանուր բեռնվածությունը սահմանել է 180 կրեդիտ: Ընդ որում, առաջարկվում է ծրագրի կրեդիտների 20-30%-ը (36-54 կրեդիտ) հատկացնել կրթական բաղկացուցիչին, իսկ մնացած մասը՝ հետազոտականին: Ուսումնասիրված բուհերի 18,7%-ը նշել է, որ ասպիրանտական ծրագրի ընդհանրապես չունի, իսկ 43,8%-ում էլ ծրագիրը չունի կրթական բաղադրիչ (զուտ հետազոտական ծրագիր է): Բուհերի 25%-ում կրթական բաղադրիչին հատկացվել է 30-35 կրեդիտ, իսկ երկու բուհում էլ՝ 50-55 կրեդիտ (տես պատկեր 4.18): Կրթական բաղադրիչի ուսուցման տևողությունը հիմնականում կազմում է մեկ, երբեմն էլ՝ երկու տարի:

Պատկեր 4.18. Ասպիրանտուրայի ծրագրի կրթական բաղադրիչին հատկացվող կրեդիտների քանակն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

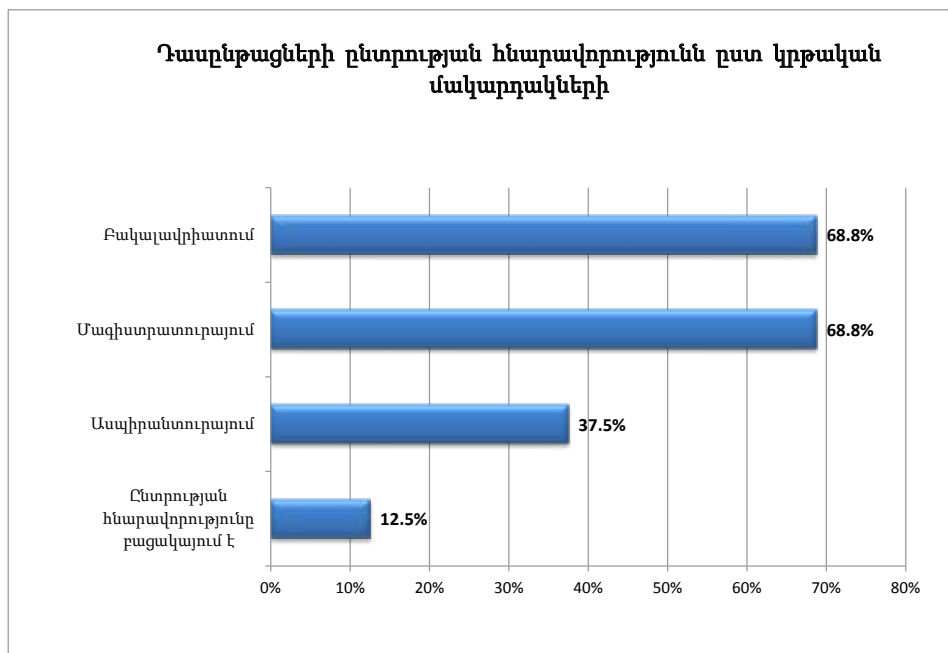


¹⁸ Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում փորձնական նպատակով կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին (ՀՀ ԿԳ նախարարի 14.12.2009թ.-ի թիվ 1069-Ա/Բ հրամանը):

Այսպիսով, ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերից առ այսօր միայն 6-ն են ներմուծել հետազոտողի կառուցավորված գիտակրթական ծրագիր, որտեղ կրթական բաղադրիչի աշխատածավալը չափվում է կրեդիտներով:

Ուսումնասիրության շրջանակներում փորձ է կատարվել նաև պարզելու՝ արդյո՞ք ուսանողները կոնկրետ կրթական ծրագրի շրջանակներում հնարավորություն ունեն ընտրելու դասընթացներ և ուսանելու անհատական ծրագրերով (մասնագիտանալու որևէ նեղ ոլորտում), թե ոչ: Բուհերի 68,8%-ը նշել է, որ թե՛ բակալավրատում, և թե՛ մագիստրատուրայում ուսանողներին կրթական ծրագիրը նման հնարավորություն ընձեռում է (պատկեր 4.19): Հետբուհական մակարդակում այդպիսի հնարավորության մասին նշել է բուհերի 37,5%-ը, իսկ 12,5%-ն էլ ուսանողներին նման ընտրության հնարավորություն ընդհանրապես չի ընձեռում:

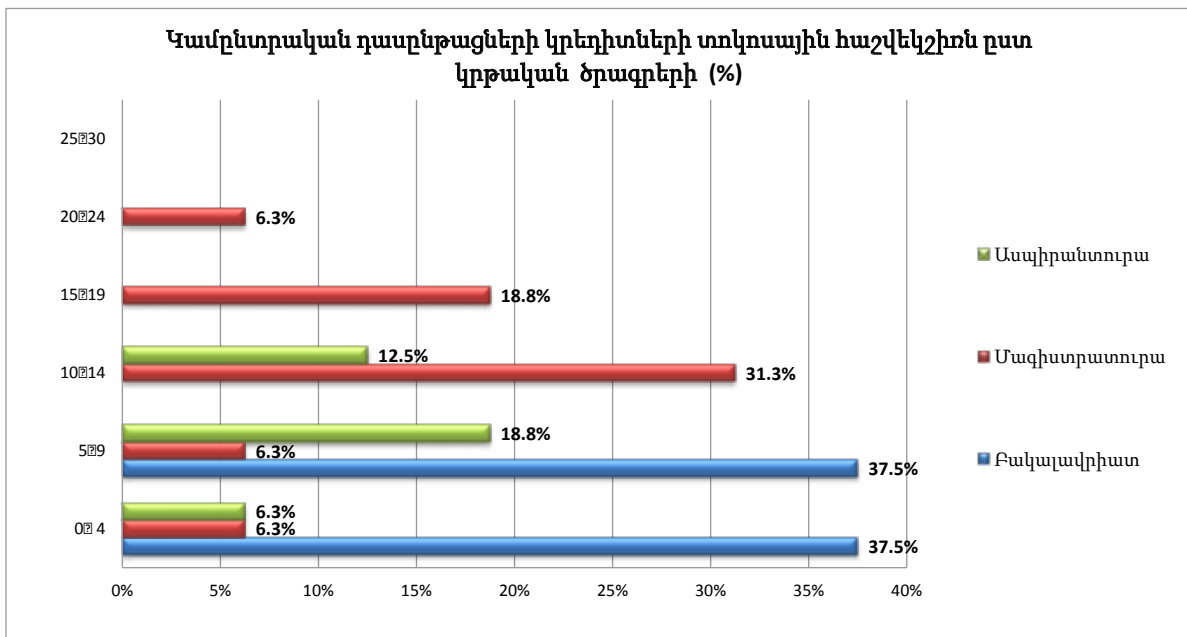
Պատկեր 4.19. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում դասընթացների ընտրության հնարավորությունն ըստ կրթական մակարդակների



Չնայած բուհերի 68,8%-ն առաջին և երկրորդ կրթական մակարդակներում արձանագրել է կամընտրական դասընթացների առկայություն, սակայն դրանց տոկոսային հաշվեկշիռն ըստ կրթական մակարդակների ու բուհերի էապես տարբեր է: Ինչպես ցույց է տրված պատկեր 4.20-ում, բուհերի 37,5%-ում բակալավրի կրթական ծրագրերում կամընտրական դասընթացների կրեդիտների հաշվեկշիռը ծրագրի ընդհանուր կրեդիտներում (240 կրեդիտ) կազմում է ընդամենը 5-9% (12-22 կրեդիտ), իսկ մնացած բուհերում այն բացակայում է կամ չի գերազանցում 4%-ը (10 կրեդիտ): Բուհերի 62,5%-ում բակալավրի կրթական ծրագիրը բավականին կարծր կառուցվածք ունի, հետևաբար կրեդիտային համակարգի կիրառումն այստեղ արդյունավետ լինել չի կարող: Այս ծրագրերում պարզապես աշխատածավալի վերահաշվարկ է կատարվել, սակայն կառուցվածքային ու բովանդակային փոփոխությունները շոշափելի չեն, ինչն էլ ուսանողներին թույլ չի տալիս իրենց ուսումնառությունը կառուցելու անհատական կրթական ծրագրով: Մագիստրոսական ծրագրերի պարագայում վիճակը

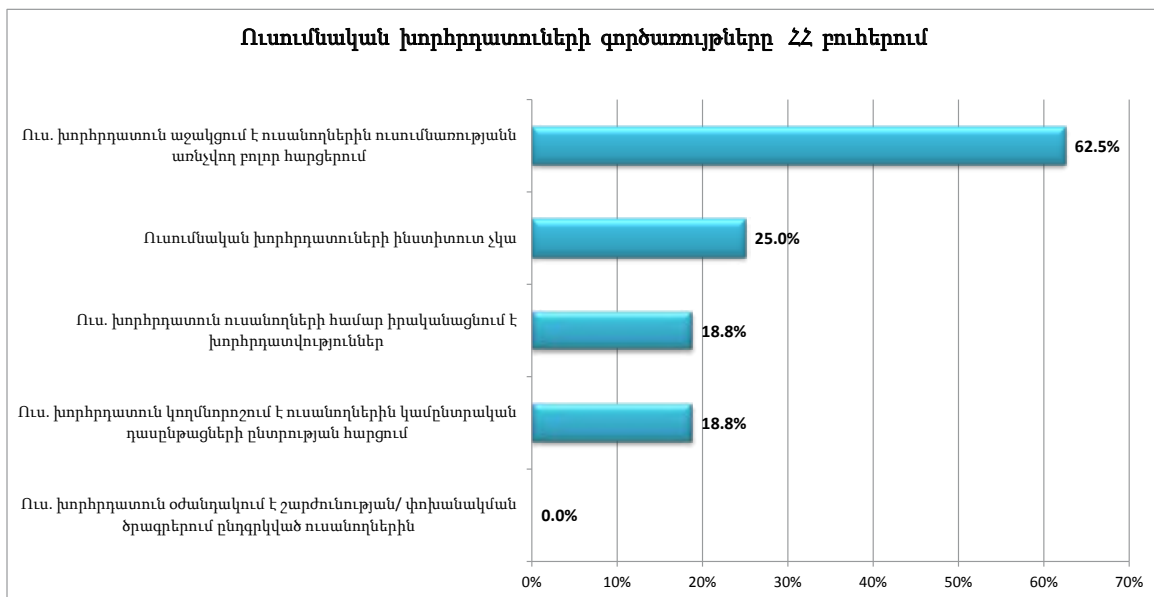
կարծես ավելի բարվոք է, քանի որ բուիերի 50,1%-ում կամընտրական դասընթացների հաշվեկշիռը կազմում է 10-19%, իսկ մեկ բուիում էլ՝ 20-24%: Սա, իհարկե, ուսանողներին ավելի մեծ հնարավորություններ չի ընձեռում կամընտրական և պարտադիր դասընթացների համադրությամբ անհատական կրթական ծրագրեր կազմելու, սակայն այն հատկապես կարևորվում է երկրորդ կրթական աստիճանում ավելի նեղ ոլորտներում մասնագիտանալու համար: Հետբուհական (ասպիրանտական) կառուցավորված գիտակրթական ծրագրերի վերաբերյալ բուիերի 31,3%-ը նշել է կամընտրական դասընթացների 5-14% հաշվեկշռի մասին, որը նոր մեկնարկած գործընթացի պարագայում կարելի է բավարար համարել:

Պատկեր 4.20. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուիերում կամընտրական դասընթացների կրեդիտների տոկոսային հաշվեկշիռն (%) ըստ կրթական ծրագրերի



Օրինակելի կարգը սահմանում է, որ «Կրեդիտների կուտակման գործառույթի դեպքում ուսանողների անհատական ուսումնական ծրագրերը կազմելու և ուսման ընթացքում նրանց աջակցելու նպատակով բուիերի մասնագիտացնող ստորաբաժանումները կազմակերպում են ուսումնական խորհրդատուների ծառայություն, որում ընդգրկվում են մասնագիտության կամ մասնագիտությունների խմբի ուսումնական ծրագրերին քաջատեղյակ մասնագետները»: Քանի որ ՀՀ բուիերում, ինչպես արդեն ցույց տվեցին ուսումնասիրության արդյունքները, կամընտրական դասընթացների միջոցով անհատական ուսումնական ծրագրեր կազմելու հնարավորությունները բացակայում կամ խիստ սահմանափակված են, ապա ուսումնական խորհրդատուների ինստիտուտն էլ դեռևս ակտուալ (այժմեական) չէ և այս պայմաններում էական դերակատարություն չի կարող ունենալ: Այդուհանդերձ, հարցաշարում ներառված է եղել համապատասխան հարցը (Գործում է արդյոք ուսումնական խորհրդատուների ծառայությունը ձեր բուիում և ինչպես), իսկ բուիերի արձագանքը ներկայացված է պատկեր 4.21-ում:

Պատկեր 4.21. Ուսումնական խորհրդատուների գործառույթներն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

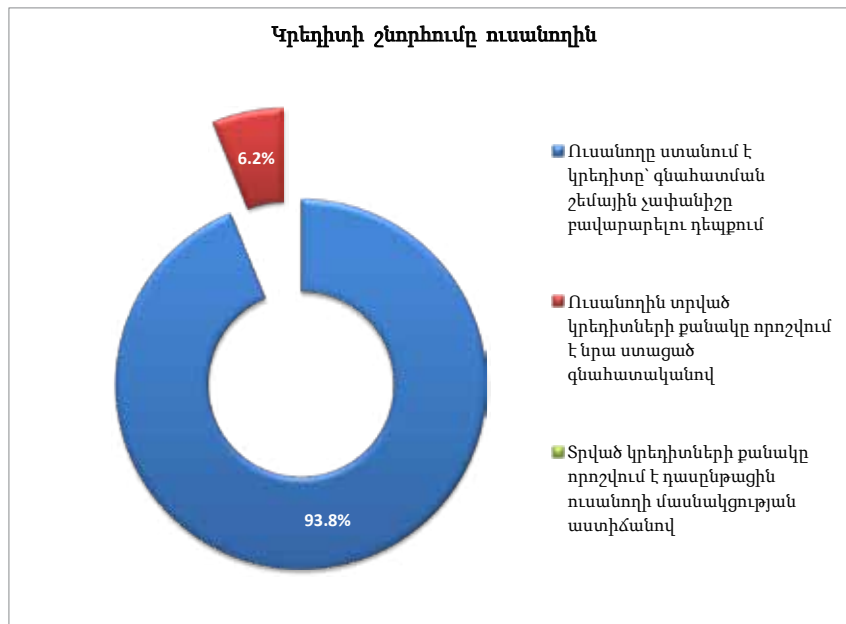


Բուհերի 62,5%-ը նշել է, որ ունի ուսումնական խորհրդատուների ծառայություն, որն աջակցում է ուսանողներին ուսումնառությանն առնչվող բոլոր հարցերում՝ առաջինից մինչև ավարտական կուրս, իսկ 18%-ն էլ պատասխանել է, որ ուսումնական խորհրդատուն կողմնորոշում է ուսանողներին կամընտրական դասընթացների ընտրության հարցում և անհատական ուսումնական ծրագրեր կազմելիս և այլն: Երբ 62,5%-ը համադրում ենք 18,8%-ի հետ, պարզ է դառնում, որ խորհրդատուների ինստիտուտը հիմնականում ձևական բնույթ է կրում և միայն երեք բուհում է այն ինչ-որ չափով միտված ուսանողներին կողմնորոշելու կամընտրական դասընթացների ընտրության հարցում: Ուստի, կարելի է ասել, որ խորհրդատուների ինստիտուտը ՀՀ բուհերում վերոնշյալ պատճառների հետևանքով ձևական բնույթ է կրում և չի ծառայում իր հիմնական նպատակին: Առկա դրական արձագանքներն էլ կարելի է բացատրել այն հանգամանքով, որ մի կողմից ուսումնական խորհրդատուները մեր բուհերում նույնացվում են կուրատորների հետ, որոնց գործառույթները հստակեցված չեն, իսկ մյուս կողմից՝ հարցադրման առկայությունը հավանաբար ստիպել է ռեսպոնդենտներին հաստատական պատասխան տալ՝ բարեփոխումներում ոչ առաջանցիկ թվալու մտավախությունից դրդված:

4.7. Ուսանողներին կրեդիտների շնորհումը

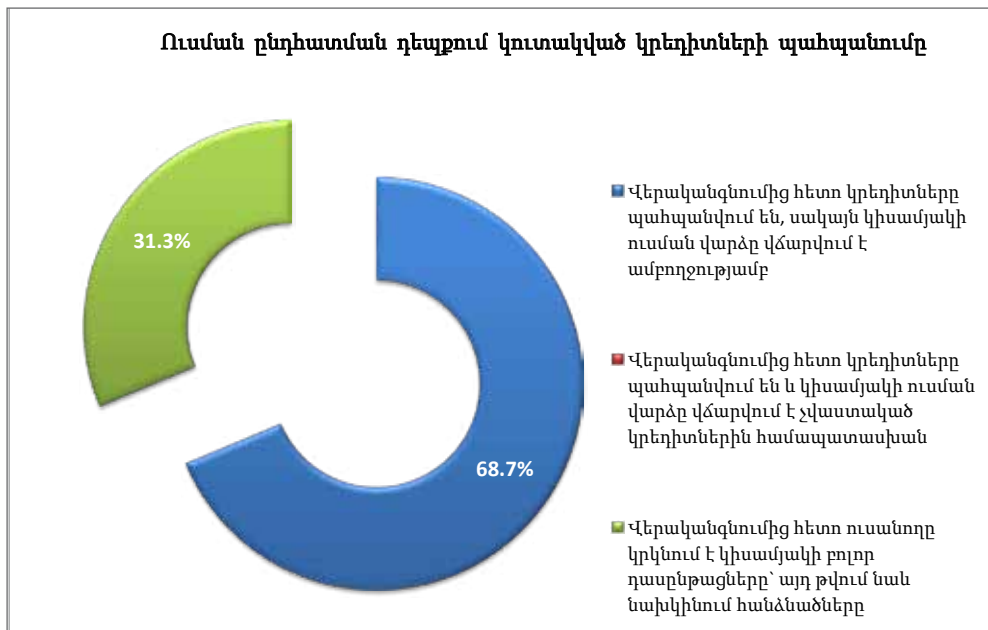
Օրինակելի կարգը սահմանում է նաև, որ կրեդիտը ուսանողին տրվում է ուսումնական մոդուլի կրթական վերջնարդյունքների գնահատման նվազագույն շեմային չափանիշները բավարարելու դեպքում: Ընդ որում, ուսանողն այս դեպքում ստանում է ծրագրով մոդուլին հատկացված կրեդիտների քանակն ամբողջությամբ՝ անկախ ստացած գնահատականից կամ այլ հանգամանքից: Ինչպես ցույց տվեցին ուսումնասիրության արդյունքները, ՀՀ բուհերը, բացառությամբ մեկի, կրեդիտների շնորհման հարցում հետևում են Օրինակելի կարգի սահմանած ձևաչափին (պատկեր 4.22): Մեկ բուհում ուսանողներին տրվող կրեդիտների քանակը փոխկապակցված է նրանց ստացած գնահատականների հետ, ինչը հակասում է կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթներին:

Պատկեր 4.22. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում կրեդիտի շնորհումը ուսանողին



ECTS-ի կուտակողական գործառույթը ուսանողին զերծ է պահում արդեն հանձնած դասընթացները նորից կրկնելու անհրաժեշտությունից, երբ նա պետք է վերսկսի իր ընդհատված ուսումնառությունը։ Օրինակելի կարգը սահմանում է, որ «Հաջողությամբ հանձնած դասընթացների կրեդիտները կուտակվում են ուսանողի ակադեմիական տեղեկագրում և մնում ուժի մեջ՝ անկախ կիսամյակում ուսանողի ցուցաբերած առաջադիմությունից կամ ուսման ընդհատման հանգամանքից։ Կրեդիտների կուտակման արդյունքում վերանում է բուհից հեռացված ուսանողի կողմից կիսամյակը ամբողջությամբ կրկնելու անհրաժեշտությունը»։ Կրթական իրավունքի տեսանկյունից սա նշանակում է նաև, որ ուսանողները չպետք է վճարեն այն դասընթացների համար, որոնց նրանք չեն հաճախում։ Մինչդեռ, բուհերի գրեթե 1/3-ում վերականգնումից հետո ուսանողները պարտավոր են հաճախել անավարտ մնացած կիսամյակի բոլոր դասընթացներին՝ այդ թվում նաև նրանց, որոնցից նախկինում կրեդիտ են ստացել, իսկ 2/3-ում էլ ընդհատված ուսումնառության վերականգնումից հետո ուսանողները պահպանում են կուտակած կրեդիտները, սակայն ուսման վարձը ստիպված են վճարել ամբողջ կիսամյակի համար (պատկեր 4.23)։ Սա պայմանավորված է նաև այն հանգամանքով, որ մինչ օրս օրենսդրությունը չի կարգավորել ըստ կրեդիտների քանակի ուսման վարձերի վճարման մեխանիզմները։ Փաստացի, բոլոր բուհերում, առանց բացառության, խախտվում է ենթաօրենսդրական ակտով սահմանված ուսանողի իրավունքը՝ էականորեն նվազեցնելով ECTS-ի կուտակողական գործառույթի ակնհայտ առավելությունները։

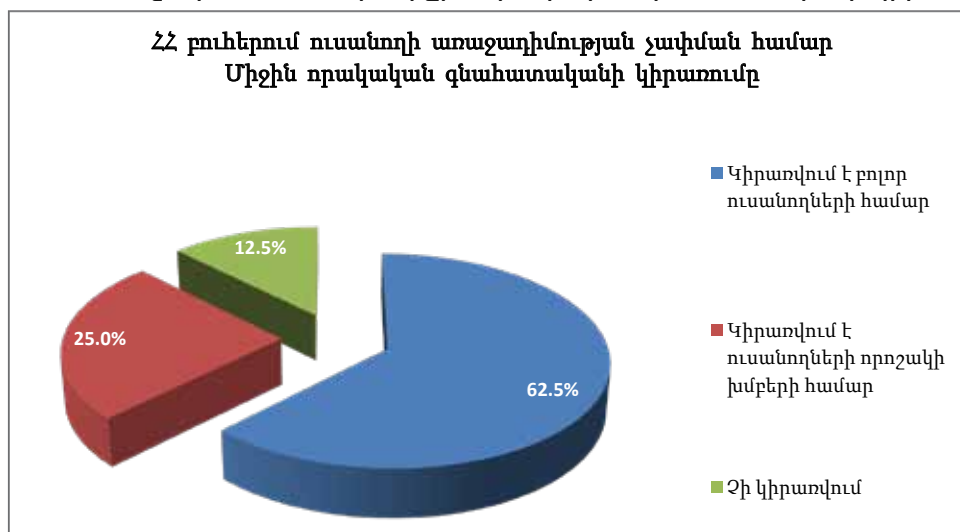
Պատկեր 4.23. Ուսման ընդհատման դեպքում կուտակված կրեդիտների պահպանումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



4.8. Ուսման առաջադիմությունը

Ուսումնական մոդուլների աշխատածավալների արտահայտումը կրեդիտային միավորներով հնարավորություն է տալիս կրեդիտները օգտագործել նաև ուսանողների ընթացիկ կամ կիսամյակային առաջադիմությունն ավելի ճշգրիտ կերպով չափելու համար: Այդ նպատակով, Օրինակելի կարգը ներմուծել է Միջին որակական գնահատականի¹⁹ (ՄՈԳ) հասկացությունը: Ուսումնասիրված բուհերի 62,5%-ը ՄՈԳ-ը կիրառում է բոլոր ուսանողների առաջադիմության չափման համար, իսկ 25%-ը՝ ուսանողների միայն մի մասի համար (պատկեր 4.24): Երկու բուհ էլ այն դեռևս չի կիրառում:

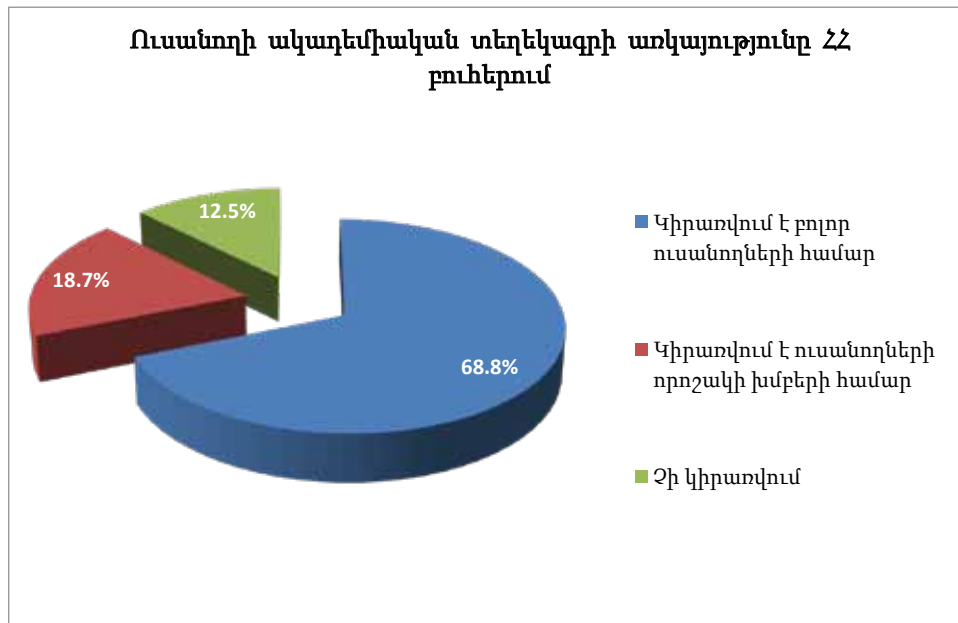
Պատկեր 4.24. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում ուսանողի առաջադիմության չափման համար Միջին որակական գնահատականի կիրառումը



¹⁹ Ուսանողի ստացած գնահատականների՝ կրեդիտներով կշռված միջինն է, որը հաշվարկվում է կիսամյակում նրա վաստակած կրեդիտների և դրանց համապատասխան գնահատականների արտադրյալների գումարը կրեդիտների ընդհանուր թվի վրա բաժանելով:

Օրինակելի կարգը սահմանում է նաև, որ բուհերը պետք է յուրաքանչյուր ուսանողի համար լրացնեն ակադեմիական տեղեկագիրը, որն «...օգտագործվում է ուսանողի ուսումնական գործունեությունը և առաջադիմությունն ուսման որոշակի կամ ողջ շրջանի ընթացքում վավերագրելու համար՝ ուսումնասիրած դասընթացների և կրթական մոդուլների, շնորհված կրեդիտների և ստացած գնահատականների գրանցման միջոցով: Այն արտացոլում է ուսանողի կատարած ուսումնական աշխատանքի ծավալը և կրթական ձեռքբերումների որակը»:

Պատկեր 4.25. Ուսանողի ակադեմիական տեղեկագրի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Ինչպես երևում է պատկեր 4.25-ից, այս դեպքում ևս պատկերը գրեթե նույնն է. բոլոր այն բուհերը, որոնք կիրառում են ՄՈԳ-ը ուսանողների առաջադիմության չափման համար, վարում են նաև ակադեմիական տեղեկագրեր:

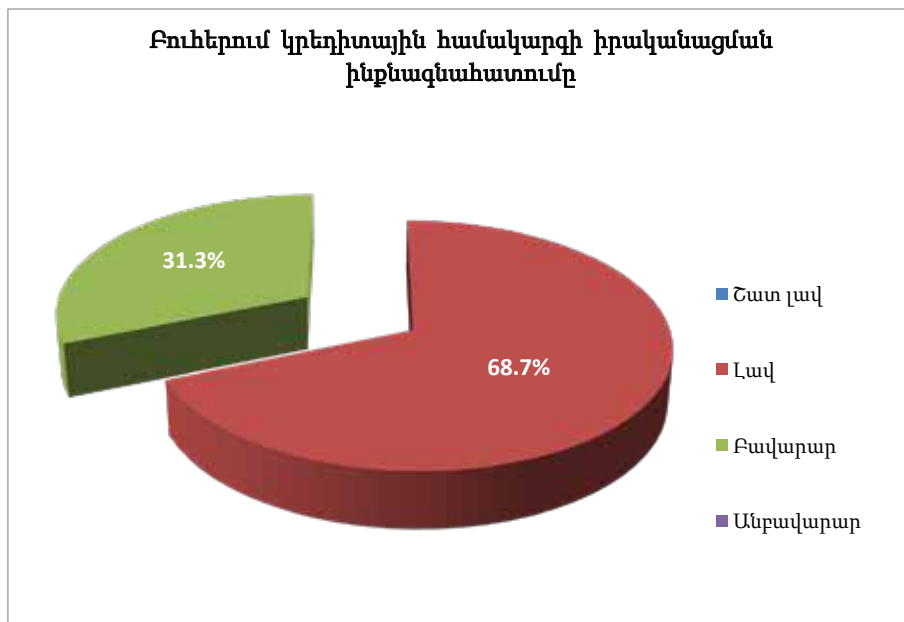
4.9. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

Հարցման շրջանակներում բուհերի ներկայացուցիչները գնահատել են նաև կրեդիտային համակարգի ներդրման և կիրարկման ընթացքը իրենց բուհերում և նշել կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման հետ կապված հիմնախնդիրներն ու դժվարությունները, որոնք այսօր ծառացած են իրենց առջև:

Հարցմանը մասնակցածների 68,7%-ը սեփական բուհում կրեդիտային համակարգի ներդրման աշխատանքների ընթացքը գնահատել է «լավ» և միայն 31,3%-ն է այն գնահատել «բավարար» (տե՛ս պատկեր 4.26): Սա կարող է պայմանավորված լինել այն հանգամանքով, որ ձևական առումով ուսումնական ծրագրերում ուսանողների աշխատածավալը վերահաշվարկված է կրեդիտներով, ներմուծված է ուսանողների բազմագործոն գնահատման համակարգ (որը գնահատականի «կուտակողական» բնույթ է կրում) և, թվում է, թե այդ ամենը կարելի է գնահատել «լավ»: Սակայն, հաշվի առնելով այն փաստը, որ կրեդիտների

կուտակողական գործառույթն ըստ էության չի գործում, կրեդիտների հատկացումը կրթական ծրագրի միավորներին հիմնված չէ ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածության իրատեսական հաշվարկի վրա և ամենևին փոխկապակցված չէ կրթական վերջնարդյունքների հետ, ինչպես նաև այն, որ ուսանողների շարժունության բացակայության հետ կապված չի կատարվում բուհից-բուհ կրեդիտների փոխանցում, ուստի կրեդիտային համակարգի ներդրման և կիրարկման ընթացքը չի կարելի բավարար համարել:

Պատկեր 4.26. Կրեդիտային համակարգի իրականացման ինքնագնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Համաձայն բուհերի ներկայացուցիչների, կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման հետ կապված խոչընդոտներն ու դժվարությունները բուհերի 62,5%-ում պայմանավորված են դասախոսական կազմի, իսկ 25%-ում՝ ուսանողների անբավարար շահագրգռվածությամբ: Նրանց 50%-ը նշում է դասընթացներին կրեդիտների հատկացման հստակ մեխանիզմների բացակայությունը կամ դրանց բարդությունը, իսկ 43,8%-ն էլ կամընտրական դասընթացների նույնիսկ այսպիսի լուսանցքային դերի դեպքում արդեն իսկ արձանագրում է դժվարություններ՝ կապված ուսումնական գործընթացի կազմակերպման հետ: Օրենսդրական և ենթաօրենսդրական դաշտի անկատարության մասին է արտահայտվել բուհերի 31,3%-ը և այլն (տե՛ս պատկեր 4.27):

Պատկեր 4.27. Կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման հետ կապված դժվարություններն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Գործընթացի ինքնագնահատման արդյունքները, դժվարությունների ու խոչընդոտների ներկայացված ցանկը թույլ են տալիս ենթադրել, որ հաճախ կրեդիտային համակարգն ինքնին համարժեք կերպով չի ընկալվում նաև բուհերի ղեկավար կազմի կողմից: Ուստի, ստորև ներկայացվում են ECTS-ի ներմուծմանը և լիարժեք ու պատշաճ գործադրմանը խոչընդոտող այն կարևորագույն հիմնախնդիրները, որոնք մեր կարծիքով բնորոշ են ՀՀ բուհական համակարգին, և հետագայում համակարգված բարեփոխումների ու հետևողական միջոցառումների թիրախ պետք է դառնան: Դրանք բազմաբնույթ են, սակայն առավելապես պայմանավորված են հին կրթահամակարգից ժառանգված «կոշտ» ուսումնական պլանների և ուսուցման կազմակերպման «դասախոսակենտրոն» եղանակների շարունակվող համընդհանուր կիրառությամբ: Այդ համակարգը բնորոշվում է որպես «մեկ մուտքով և մեկ ելքով» կառույց, որտեղ ուսանողները «գրանցվում» են ամբողջ ուսումնական ծրագրին, այլ ոչ թե նրա առանձին բաղկացուցիչ դասընթացներին: Այն խիստ սահմանափակում է ուսանողների կողմից իրենց սեփական կրթական ծրագրերի կառուցման հնարավորությունները, հաշվի չի առնում ուսանողների անհատական նախասիրությունները, հետաքրքրությունները, կարիքները և անձնական ունակությունները, բացառում է նրանց ակտիվ մասնակցությունը սեփական կրթական գործընթացի պլանավորմանը: Դասախոսամետ համակարգի կարծրատիպը դեռևս շարունակում է գործել, ինչի հետևանքով ուսումնական ծրագրերի աշխատածավալներն առավելապես հիմնված են դասախոսի հետ կոնտակտային

(լսարանային) ժամերի վրա, խիստ գերբեռնված են լսարանային ժամերով և մեծաքանակ առարկայական մոդուլներով՝ շատ քիչ ժամանակ և հնարավորություն թողնելով ուսանողների անհատական աշխատանքի համար: Կրեդիտների հատկացման գործընթացն ընթանում է «վերից-վար» սկզբունքով, իսկ ուսումնական ծրագրերը հատվածական են և մանրատված, առկա է ուսումնական մոդուլների չհիմնավորված մեծ քանակ՝ մասնագիտական որևէ կարողություն չձևավորող փոքրածավալ դասընթացների տեսքով: Գործընթացը դժվարացվում է նաև մի շարք օբյեկտիվ գործոններով:

- 1) համապատասխան օրենսդրական և ենթօրենսդրական դաշտի անկատարությամբ,
- 2) բուհերում կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթների և առավելությունների մասին ոչ բավարար իրազեկվածությամբ,
- 3) ECTS-ի ներդրման և անմիջական իրականացման հետ կապված միջազգային և միջբուհական համագործակցության փորձի և խորհրդատվական աջակցության պակասով,
- 4) կրթական վերջնարդյունքների և ուսանողի ուսումնական լրիվ բեռնվածության վրա հիմնված ժամանակակից կրթական ծրագրեր կազմելու փորձի բացակայությամբ,
- 5) դասընթացներին և ուսումնական մոդուլներին կրեդիտների հատկացման հստակորեն սահմանված և գործնականում փորձարկված մեթոդների և մեխանիզմների բացակայությամբ,
- 6) կրեդիտային համակարգին համահունչ դասավանդման և ինքնուրույն ուսուցումը խթանող մեթոդների կիրառման փորձի բացակայությամբ,
- 7) ուսումնական գործընթացի կառավարման տեղեկատվական կոմպյուտերային համակարգերի բացակայությամբ և այլն:

4.10. Եզրակացություններ

ՀՀ 16 պետական բուհերում ըստ սահմանված չափանիշների (առաջընթացի ինդիկատորների) ECTS կրեդիտային համակարգի ներդրման և կիրարկման գնահատումը և դրա արդյունքների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս կատարել հետևյալ ընդհանրական եզրակացությունները:

1. Ձևական առումով կրեդիտային համակարգը ներդրված է ուսումնասիրված բոլոր բուհերի բակալավրի և մագիստրոսի կրթական ծրագրերում, իսկ բուհերի 1/3-ում էլ՝ նաև ասպիրանտուրայում:
2. Բոլոր բուհերն իրականացրել են ուսումնական ծրագրերի կրեդիտային հենքով վերակառուցում: Հիմնական և կարևոր թերությունն այստեղ այն է, որ կրեդիտների հատկացումը ուսումնական ծրագրի միավորներին (դասընթացներ կամ կրթական մոդուլներ) առավելապես հիմնված է լսարանային (կոնտակտային) ժամերի և ոչ թե ուսումնական մոդուլի հաջող յուրացման համար ուսանողից պահանջվող լրիվ աշխատաժամանակի վրա (ինչը պայմանավորված է այնպիսի կարևորագույն գործոններով, ինչպիսիք են դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման

մեթոդները, ուսումնական պարապմունքի ձևերը և այլն): Որոշ բուհեր կրեդիտները հատկացնում են՝ ելնելով ուսումնական մոդուլի բարդության աստիճանից կամ նրա կարևորությունից: Արդյունքում, թեև բուհերն ուսումնական ծրագրի գրեթե բոլոր միավորներին հատկացրել են կրեդիտներ, այնուամենայնիվ, վերոնշյալ թերություններով պայմանավորված՝ այդ ծրագրերի աշխատածավալները չեն համապատասխանում դրանց հաջող յուրացման համար ուսանողներից պահանջվող իրական աշխատաժամանակին և շատ հաճախ գերբեռնված են: Այս հանգամանքը մասամբ բացատրվում է նաև նրանով, որ բուհերի գրեթե 90%-ը չունի կրեդիտային համակարգի գործադրման և կրեդիտների հատկացման վերաբերյալ մեթոդական ձեռնարկ կամ ղեկավար ցուցումներ, իսկ կրեդիտների բաշխումը ծրագրի միավորների միջև հիմնականում կատարում է բուհի կամ ֆակուլտետի (ամբիոնի) ղեկավար կազմը:

3. Հատկապես մեծ են բակալավրի ուսումնական ծրագրերի աշխատածավալները: Բուհերի մոտ 40%-ում ուսանողները գերբեռնված են լսարանային ժամերով (շաբաթական լսարանային բեռնվածությունը կազմում է մինչև 34 ժամ) և ինքնուրույն աշխատանքի համար իրենց տրամադրության տակ շատ քիչ ժամանակ ունեն: Բուհերի մեծամասնությունում թե՛ բակալավրի, և թե՛ մագիստրոսի ծրագրերի ուսումնական մոդուլների ընդհանուր քանակը գրեթե կրկնակի անգամ գերազանցում է օտարերկրյա բուհերում կիրառվող ողջախոհ սահմանը՝ հանգեցնելով ուսումնական ծրագրերի խիստ մանրատվածությանը:
4. Անհատական ուսումնական ծրագրեր, որոնք հիմնված են պարտադիր և կամընտրական դասընթացների և կրեդիտների կուտակողական գործառույթի վրա, գրեթե չկան: Բակալավրի կրթական ծրագրերում ընդգրկված ուսանողներն իրենց ծրագրի շրջանակներում հնարավորություն չունեն կամընտրական դասընթացների միջոցով (որոնց հաշվեկշիռը չի անցնում 5%-ը) անհատական ծրագրեր կազմելու և նեղ ոլորտներում մասնագիտանալու: Մագիստրոսական ծրագրերի պարագայում վիճակը մի փոքր ավելի բարվոք է, քանի որ բուհերի կեսում կամընտրական դասընթացների հաշվեկշիռը կազմում է 10-15%: Սակայն, այստեղ նույնպես ուսումնառության անհատական ծրագրերով սովորելու հնարավորությունը բացակայում է:
5. Կրեդիտների կուտակողական գործառույթը չի գործում նույնիսկ այն դեպքերում, երբ դրա գործադրումը կարծես թե պետք է հեշտությամբ կատարվեր: Այսպես, բուհերի գրեթե 1/3-ում ուսանողները վերականգնվելուց հետո պարտավոր են կրկնել անավարտ մնացած կիսամյակի բոլոր դասընթացները՝ այդ թվում նաև նրանք, որոնցից արդեն կրեդիտ են ստացել: Իսկ բուհերի 2/3-ում էլ ընդհատված ուսումնառության վերականգնումից հետո ուսանողները պահպանում են կուտակած կրեդիտները, սակայն կիսամյակային ուսման վարձը ստիպված են վճարել ամբողջությամբ:
6. ECTS-ի պահանջներին համապատասխան տեղեկատվական փաթեթներ (կրեդիտային համակարգով ուսումնառության ուղեցույց և դասընթացների տեղեկագիրք) ստեղծել, հրատարակել և օգտագործում է միայն բուհերի 30%-ը, չնայած փաթեթի պատրաստումը չի պահանջում նյութական մեծ ռեսուրսներ և փորձագիտական բարձր կարողություններ:

7. Համեմատաբար բարվոք է վիճակը ուսանողների ուսման առաջադիմության և ակադեմիական առաջընթացի չափման մեխանիզմների օգտագործման տեսանկյունից: Այդ նպատակով բուհերի մեծամասնությունը օգտագործում է ուսանողի միջին որակական գնահատականը (ՄՈԳ) և կուտակած կրեդիտների քանակը՝ որպես ուսումնառության որակական և քանակական ցուցանիշներ, իսկ ուսանողների համար լրացվում են ակադեմիական տեղեկագրեր:
8. ECTS-ի մասին բուհական հանրության իրազեկումը հիմնականում կատարվում է չհամակարգված և մեթոդապես անբավարար մակարդակով: Արդյունքում, ուսանողների և դասախոսների ճնշող մեծամասնությունը գրեթե տեղյակ չէ կրեդիտային համակարգի նշանակության, հիմնական սկզբունքների և գործառույթների մասին:

4.11. Գրականություն

1. Սարգսյան Յու. Լ., Բուդաղյան Ա. Ս., Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում. Ուղեցույց - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն: Եր., Անտարես, 2008, 74 էջ, http://www.edu.am/DownloadFile/1202arm-Bologna_Process_in_Armenia-Guide.pdf:
2. Օրինակելի կարգ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնական գործընթացի կրեդիտային համակարգով կազմակերպման (հաստատված ՀՀ ԿԳ նախարարի 2007թ. հունիսի 19-ի թիվ 589-Ա/Ք հրամանով), 16 էջ:
3. Ա. Ս. Բուդաղյան, Ս. Բ. Կարաբեկյան, Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում. Մեթոդական ուղեցույց, Երևան, 2010, 110 էջ, http://www.osi.am/pdf/Tuning_Guide.pdf:
4. ECTS Users' Guide, European Commission, 2009 - 60pp. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.
5. Tuning Educational Structures in Europe (2007). http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf.
6. Bologna Seminar on "Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS". Porto, Portugal, 19-20 June 2008 Final Report and Recommendations. http://portobologna.up.pt/documents/BS_P_Report_20080915_FINAL.pdf. Further information on the seminar (inputs, presentations): <http://portobologna.up.pt/>.
7. Bologna Seminar on "ECTS based on learning outcomes and student workload" Moscow, Russia, 17-18 April 2008. Conclusions. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Moscow_April2008_conclusions_final.pdf.
8. Wagenaar, Robert (2006), "An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)", in: EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. Berlin: European University Association. <http://www.eua.be/publications/bolognahandbook/>.

9. Le Mouillour, Isabelle, commissioned by Cedefop (2005) European approaches to credit transfer) systems in VET. Cedefop Dossier 12. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/424/6014_en.pdf .
10. Adam, Stephen (2004), Improving the recognition system of degrees and study credit points in the European Higher Education Area. Bologna Seminar on Recognition. University of Latvia, Riga, 3-4 December 2004, organised by Latvian authorities and the Council of Europe, supported by the EU Socrates programme. Final report and recommendations of the conference. http://www.aic.lv/rigaseminar/documents/Riga_Final_ReportP_S_Adam.pdf .
11. Gehmlich, Volker (2006), “The Added Value of Using ECTS”, in: EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work. Berlin: European University Association. <http://www.eua.be/publications/bologna-handbook/> .
12. Ա. Ս. Բուդալյան, «Կրեդիտային համակարգով ուսումնառության ուղեցույց և դասընթացների տեղեկագիրք մագիստրոսի և հետազոտողի ծրագրերով սովորող ուսանողների համար», Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարան, Երևան 2006, 198 էջ:

5. ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԵՌԱՍՏԻՃԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ, ԾՐԱԳՐԱՅԻՆ ՌԵՖՈՐՄ ԵՎ ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏՆԵՐԻ ԶԲԱՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Անցումը որակավորումների եռաստիճան համակարգին իրապես կարելի է Բոլոնիայի գործընթացի ամենակարևոր ձեռքբերումը համարել, քանի որ եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության որակավորումների համադրելիությունը՝ վերջիններիս փոխճանաչման և բարձրագույն կրթությամբ մասնագետների և ուսանողների շարժունության հիմնական գրավականն է: Մյուս կողմից, անցումը բազմաստիճան համակարգին էապես պայմանավորված էր նաև աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխան մասնագետների «արագ» պատրաստման հրամայականով, ըստ որի՝ որակավորումների համապատասխանության մեծացումը և դրանց բազմազանեցումը կընդլայնի բուհերի շրջանավարտների ծառայունակությունը և ապագա կարիերայի հնարավորությունները:

Այս կապակցությամբ, Եվրահանձնաժողովը ընդունել է երկու կարևոր չափորոշիչ փաստաթուղթ՝ Հարատև ուսումնառության որակավորումների եվրոպական շրջանակը²⁰ և ԵԲԿՏ որակավորումների համակապակցող շրջանակը²¹, որոնք ներառում են բարձրագույն կրթության երեք մակարդակերի (շրջափուլերի) որակավորումների նկարագրիչները՝ գիտելիքի, կարողությունների և հմտությունների տեսքով: Այդ շրջանակների նպատակն է համեմատելի և համադրելի դարձնել եվրոպական տարբեր երկրների որակավորումներն ու կրթական աստիճանները:

2007թ-ին Լոնդոնի նախարարական գագաթաժողովում էական առաջընթաց արձանագրվեց ԵԲԿՏ-ում որակավորումների եռաստիճան համակարգի գործադրման ասպարեզում և՛ ազգային, և՛ բուհական մակարդակներում: Միաժամանակ ընդգծվեց ծրագրային ռեֆորմի կարևորությունը, որի հիմնական թիրախը պետք է հանդիսանան աշխատաշուկայի կարիքներին լավագույնս հարմարեցված որակավորումները: Սակայն, որակավորումների կառուցվածքային ռեֆորմին զուգորդող համաեվրոպական ծրագրային ռեֆորմը դեռևս հանդիպում է որոշակի դժվարությունների: Մասնավորապես, չկա ընդհանուր համաձայնություն, թե ինչպես տարանջատել մեկ մասնագիտության ծրագրային բովանդակությունը բակալավրի և մագիստրոսի մակարդակների միջև և ինչպես ապահովել երկու իրարահաջորդ աստիճանների ինքնուրույն ելքը դեպի աշխատաշուկա: Բակալավրի որակավորման աստիճանը հաճախ ստեղծվում է նախկին «երկարատև» (հնգամյա) աստիճանի խտացման կամ մեխանիկական երկատման ճանապարհով և որպես «կարճատև» (եռամյա կամ քառամյա) որակավորում՝ որոշ եվրոպական երկրներում դեռևս չի վայելում ուսանողների և գործատուների անհրաժեշտ վստահությունը: Այս համատեքստում Լոնդոնի կոմյունիկեն շեշտում էր նաև շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացման անհրաժեշտությունը երեք աստիճաններից յուրաքանչյուրում: Այստեղ պետք է պատասխանատվություն կրեն բոլոր շահեկիցները (այդ թվում նաև կառավարությունները), իսկ բուհերը պետք է զարգացնեն գործակցային կապերը և համագործակցությունը գործատուների հետ՝ ներգրավելով նրանց կրթական վերջնարդյունքների (կոմպետենցիաների) հիման վրա մշակվող ծրագրային բարեփոխումներում:

Լայն իմաստով ծառայունակությունը շրջանավարտի ունակությունն է՝ ձեռք բերելու սկզբնական աշխատատեղ, պահպանելու այն և ունակ լինելու՝ տեղաշարժվել աշխատաշուկա-

20 Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. European Communities, 2008, 20pp.

21 A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Published by Ministry of Science, Technology & Innovation, Denmark, 2005, 200pp.

յում: Այս իմաստով, առանձնահատուկ ուշադրության է արժանի բակալավրի որակավորման արժևորումը աշխատաշուկայում (վերոնշյալ պատճառներով պայմանավորված), ինչպես նաև շրջանավարտների կարիերայի օժանդակության ծառայությունների արդյունավետության բարձրացումը: Կարևորվում է նաև ծառայունակության պահանջների համարժեք սահմանումն ու արտացոլումը համապատասխան կրթական ծրագրերում:

Հայաստանում բարձրագույն կրթության որակավորումների երկաստիճան կառուցվածքի հիմնումը սկիզբ է առել ավելի վաղ, քան Բոլոնիայի գործընթացի պաշտոնական մեկնարկը (ՀՊՃՀ, ԵՊՀ, ՀՊԱՀ): Բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի նորաստեղծ որակավորումներն օրենսդրորեն ամրագրվել են ՀՀ «Կրթության մասին» օրենքով 1999թ-ին, իսկ համաձայն «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության (ԲՀՄԿ) մասին» օրենքի (2004թ.)՝ 2005/06 ուստարվանից երկաստիճան համակարգը Հայաստանում ներդրվել է համակարգային մակարդակով: Միաժամանակ, ՀՀ բուհերում դադարեցվել է ընդունելությունը դիպլոմավորված մասնագետի ծրագրով, իսկ նույնանուն որակավորումը «ԲՀՄԿ մասին» օրենքում իր կարգավիճակով հավասարեցվել է մագիստրոսի որակավորմանը:

Վկայակոչված երկու օրենքները բավարար օրենսդրական հենք են ստեղծել Հայաստանում Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներով նախատեսվող եռաստիճան բարձրագույն կրթական համակարգի ներմուծման համար: Ընդ որում, այդ օրենքները նախատեսում են նաև հետազոտողի կրթական ծրագրի ներմուծումը և համապատասխան որակավորման շնորհումը հետբուհական կրթության եռամյա ծրագրի (ասպիրանտուրայի) ելքում, որը, համաձայն Բոլոնիայի գործընթացի տերմինաբանության, ձևավորվող եռաստիճան համակարգի երրորդ աստիճանն է: Այդ աստիճանում հետազոտողի որակավորման ներդրումը համակարգային մակարդակով մեկնարկել է 2010/2011 ուստարում՝ համապատասխան պաշտոնական փաստաթղթով²²:

ՀՀ բուհական համակարգում նույնպես առկա են ԵԲԿՏ-ին բնորոշ անցումային շրջանի արդեն թվարկված բոլոր հիմնախնդիրներն ու թերությունները, որոնք հիմնականում վերաբերվում են եռաստիճան համակարգին անցման՝ ծրագրային ռեֆորմի մեթոդաբանական հիմնահարցերին: Դրանցից կարելի է առանձնացնել հետևյալները.

- Կրթական ծրագրերի համապատասխանության բարձրացումը, դրանց պրոֆիլների և բովանդակության մերձեցումը աշխատաշուկայի արդի պահանջմունքներին, ինչը ենթադրում է մասնագիտությունների վերակողմնորոշում դեպի շուկայական պահանջարկը:
- Կրթական ծրագրերի մշակման մեթոդաբանության վերակառուցում՝ ելակետ ունենալով մասնագիտությունների որակավորման բնութագրիչները և հստակ ձևակերպված կրթական վերջնարդյունքները (մասնագիտական կարողությունները և հմտությունները):
- Բարձրագույն կրթության նորաստեղծ երեք աստիճանների (մակարդակների) որակավորումների բովանդակության, որակավորման բնութագրիչների, մուտքի և ելքի պայմանների համադրումն ու ներդաշնակեցումը:
- Աշխատաշուկայի հետ հետադարձ կապի հաստատումը, գործատուների ներգրավումը կրթական ծրագրերի մշակման, փորձաքննության և արդիականացման գործընթացներում:
- Ծրջանավարտների ծառայունակության և մրցունակության բարձրացումը:

Նշված հիմնահարցերի քայլ առ քայլ լուծումը մեծ աշխատանք է պահանջում և՛ ազգային, և՛ բուհական մակարդակներում: Այս ուղղությամբ ևս մեկ քայլ էր ՀՀ կառավարության

²² Հայաստանի Հանրապետությունում բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում փորձնական նպատակով կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին (ՀՀ ԿԳ նախարարի 14.12.2009թ-ի թիվ 1069-Ա/Ք հրամանը):

2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշումը՝ ՀՀ կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը (ՀՀ կրթության որակավորումները և դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը) հաստատելու մասին: Այն կրթության ոլորտը մակարդակներում (որտեղ վերջին երեքը վերաբերում են բարձրագույն կրթությանը) նկարագրում է համապատասխան որակավորումը կրողից պահանջվող կրթական վերջնարդյունքների ցանկը՝ գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների տեսքով: Նախատեսված է նաև, որ մինչև 2014թ-ը ՀՀ կրթության որակավորումների ընդհանրական բնութագրերին համապատասխան՝ ըստ մասնագիտությունների (կամ մասնագիտությունների խմբերի) և կրթական աստիճանների պետք է մշակվեն և հաստատվեն կրթության որակավորումների բնութագրերը՝ մասնագիտությունների կրթական չափորոշիչները համապատասխանեցնելով դրանց:

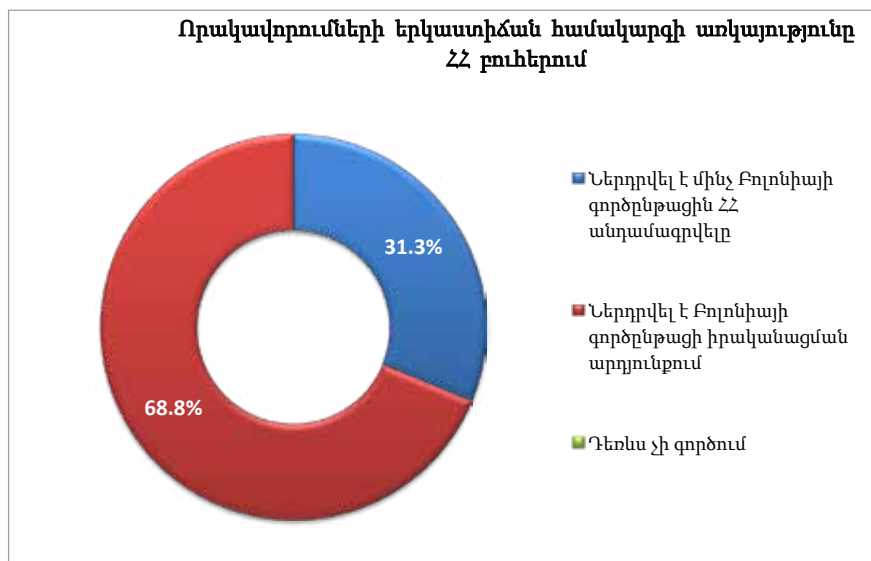
Հետազոտության այս բաժնում կդիտարկվեն, թե ինչպես են ուսումնասիրված բուհերը գործադրում եռաստիճան կրթական համակարգը և ինչպես են նրանք գնահատում այդ համակարգի արդյունավետությունը, ինչպիսին են նրանց պատկերացումները գործատուների կողմից նոր որակավորումների (հատկապես բակալավրի և մագիստրոսի) արժևորման վերաբերյալ: Առանձին հետաքրքրության առարկա է հանդիսանում նաև կրթական ծրագրերի ռեֆորմը՝ որակավորումների բազմաստիճան կառուցվածքին համապատասխանեցման, կրթական վերջնարդյունքների օգտագործման, այդ գործընթացում գործատուների ներգրավման և շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացման համատեքստում: Ուսումնասիրվել են նաև բուհերում առկա այն գործիքամիջոցները և գործընթացները, որոնք միտված են շրջանավարտների ծառայունակության և զբաղվածության մակարդակի բարձրացմանը, նրանց աշխատանքի տեղավորման և ապագա կարիերայի հնարավորությունների մեծացմանը: Փորձ է արվել նաև պարզելու, թե որոնք են այն հիմնախնդիրներն ու դժվարությունները, որոնք խոչընդոտում են բազմաստիճան կրթական համակարգի հաջող իրականացմանը ՀՀ բուհերում:

Այս նպատակով մշակված հարցաշարը, որով իրականացվել է հարցումը, բաղկացած է չորս հիմնական բաժիններից. 1-ին բաժնում դիտարկվել է որակավորումների բազմաստիճան համակարգը, 2-րդ բաժնում՝ բուհերում կրթական ծրագրերի ռեֆորմը, 3-րդ բաժնի հարցերն առնչվել են շրջանավարտների զբաղվածության հիմնահարցերին, իսկ 4-րդ բաժնում փորձ է արվել բացահայտելու, թե որոնք են այն դժվարությունները, որոնք այսօր խոչընդոտում են բազմաստիճան կրթական համակարգի հաջող գործադրմանը ՀՀ բուհերում: Հարցաշարը ներկայացված է կից հավելվածում (տե՛ս հարցաշար-3) և ներառում է 23 հարց:

5.1. Որակավորումների բազմաստիճան համակարգի գործադրումը ՀՀ բուհերում

Ինչպես արդեն նշվեց, Հայաստանում բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգը՝ բակալավրի և մագիստրոսի որակավորումներով, համակարգային մակարդակով ներդրվել է Բոլոնիայի գործընթացին Հայաստանի անդամագրվելուց (2005թ.) գրեթե անմիջապես հետո՝ 2005/06 ուստարում: Ավելին, ՀՀ բուհերում 2004թ. դադարեցվել է ընդունելությունը դիպլոմավորված մասնագետի կրթական ծրագրով: Պատկեր 5.1-ից պարզ է դառնում, որ այսօր այն ներդրված է ուսումնասիրված ՀՀ բոլոր պետական բուհերում, ընդ որում, բուհերի գրեթե 1/3-ում այն ներդրվել է մինչև Բոլոնիայի գործընթացին ՀՀ անդամագրվելը: Սա նշանակում է, որ բազմաստիճան համակարգին անցնելու անհրաժեշտությունը ոչ միայն թելադրված էր արտաքին որևէ պարտադրանքով, այլև պայմանավորված էր համակարգի ակնհայտ առավելությունների պարզ գիտակցումով:

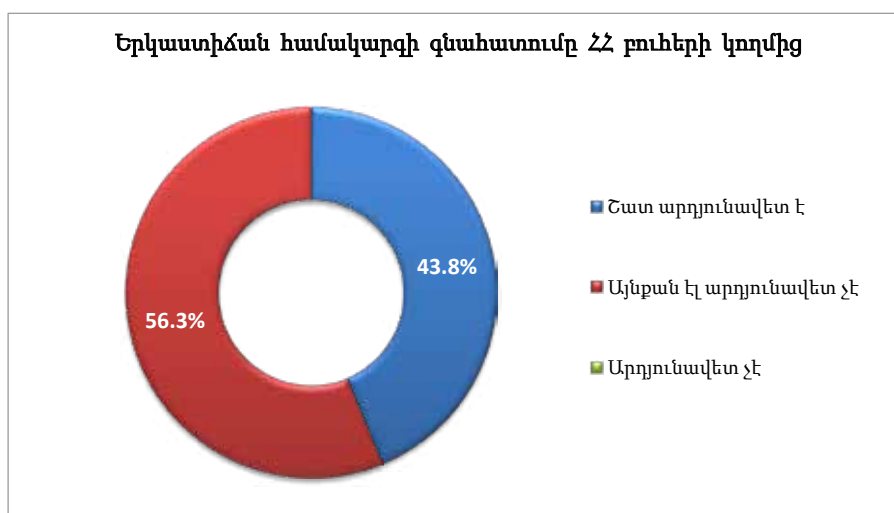
Պատկեր 5.1. Որակավորումների երկաստիճան համակարգի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Համեմատության համար նշենք, որ Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից հրապարակված 2010թ-ի միտումները գնահատող զեկույցը²³ բացահայտել է, որ ԵԿԲՏ-ում եռաստիճան կրթական համակարգը ներդրվել է բուհերի 95%-ում (2006-ին՝ 82%): Պետք է նշել սակայն, որ մեր պարագայում գնահատվել է երկաստիճան, իսկ Ընկերակցության կողմից՝ եռաստիճան համակարգի առկայությունը:

Հետաքրքիր էր նաև պարզել, թե բուհերը որքանով են արդյունավետ համարում ներդրված բազմաստիճան (երկաստիճան) համակարգը:

Պատկեր 5.2. Երկաստիճան համակարգի արդյունավետության գնահատումը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կողմից



Բուհերի 43,8%-ը համարում է, որ այս համակարգը շատ արդյունավետ է, իսկ 56,3%-ը պնդում, որ այն այդքան էլ արդյունավետ չէ: Նման արձագանքը կարող է բացատրվել մի քանի

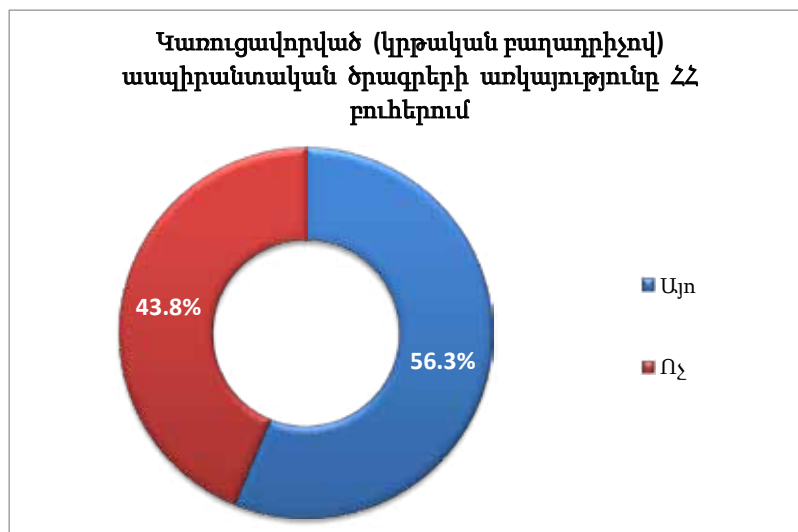
²³ European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.

պատճառներով: Նախ, ուսուցման ավելի կարճ տևողությամբ (բակալավրի) կրթական ծրագրի ներմուծումը որոշակիորեն կրճատեց բուհերի ընդհանուր ուսանողական համակազմը և դրա հետ անմիջականորեն շաղկապված ֆինանսական եկամուտները, և երկրորդ՝ ուսման տևողության կրճատումը և՛ բուհերի, և՛ գործատուների մեծամասնության կողմից ընկալվում է որպես ավելի «ցածր» որակի կամ «թերի» որակավորում: Ավելին, պարզ չէ նաև, թե աշխատաշուկայում դիպլոմավորված մասնագետի փոխարեն բակալավրի ու մագիստրոսի որակավորումներ ունեցողներն ինչպիսի առավելություններ կամ պահանջարկ կունենան: Մտահոգիչ է բակալավրի որակավորում ունեցող մասնագետների սահմանափակ մուտքը աշխատաշուկա, հատկապես բժշկական մասնագիտությունների գծով: Հետևաբար, զարմանալի չէ նաև, որ բուհերի կեսից ավելին երկաստիճան համակարգն այնքան էլ արդյունավետ չի համարում:

ԵԲԿՏ երկրներում, բուհական մակարդակում դոկտորական (ասպիրանտական) ծրագրերի բարեփոխումն իրականացվում է մի շարք ուղղություններով, որոնցից մեկն էլ զուտ հետազոտական դոկտորական ծրագիրը գիտակրթական ծրագրի վերածելն է, նրանում էական կրթական բաղադրիչի և կանոնավոր ուսումնական գործընթացի ներմուծմամբ: Այդպիսի ծրագրերը հաճախ անվանում են կառուցավորված գիտակրթական ծրագրեր: Եթե եվրոպական երկրներում 2006թ-ին բուհերի միայն 49%-ն ուներ նման ծրագրեր, ապա 2010թ-ին այդպիսի ծրագրեր ունի արդեն բուհերի 72%-ը:

Ինչպես արդեն նշվեց, մեր երկրում հետազոտողի գիտակրթական ծրագրի ներմուծման մեկնարկը տրվել է 2010/2011 ուստարում՝ ՀՀ ԿԳ նախարարի համապատասխան հրամանով: Ուսումնասիրված բուհերի 56,3%-ը նշել է, որ արդեն իսկ ունի կրթական բաղադրիչով գործող ասպիրանտական գիտակրթական ծրագրեր (պատկեր 5.3):

Պատկեր 5.3. Կառուցավորված (կրթական բաղադրիչով) ասպիրանտական գիտակրթական ծրագրերի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

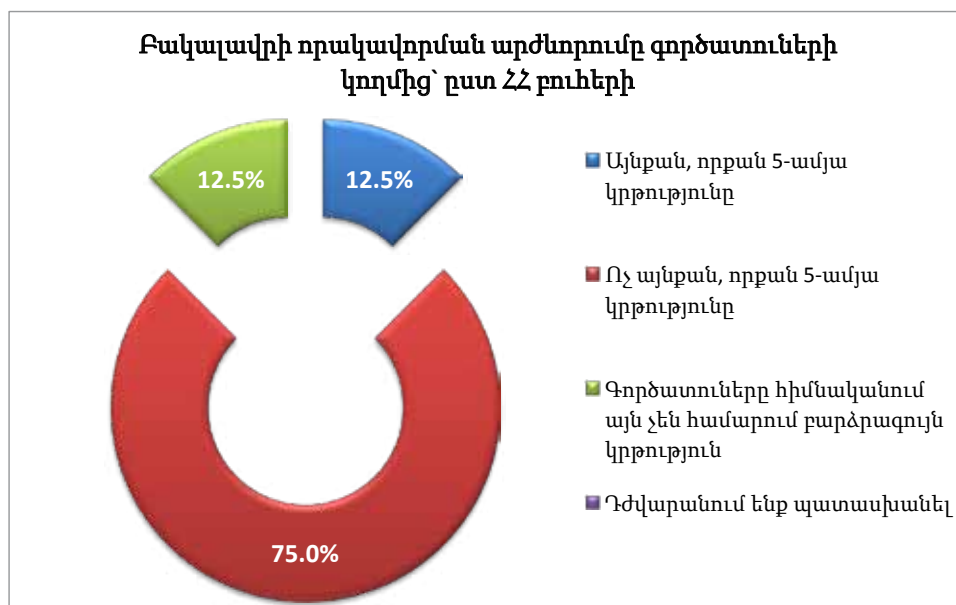


Սակայն դեռևս պարզ չէ, թե բուհերի կողմից ինչ ծրագրային կողմնորոշիչներ են օգտագործվել ծրագրի կրթական բաղադրիչը մշակելու համար: Ուստի, կարծում ենք, որ անհրաժեշտություն կա մշակելու ասպիրանտական ծրագրերի շրջանավարտներից պահանջվող ընդհանրական կոմպետենցիաների միասնական ցանկ՝ հիմնվելով որակավորումների ազգային և համաեվրոպական շրջանակների 8-րդ մակարդակի որակավորման նկարագրիչների վրա:

Որակավորումների նոր, բազմաստիճան կառուցվածքի հիմնախնդիրներից մեկը, ինչպես արդեն նշվեց, առաջին աստիճանում ավելի կարճ (չորս կամ երեք տարի) տևողությամբ որակավորման ներմուծումն էր, ինչը բուհերի մեծամասնությունն իրականացրեց՝ հնգամյա ծրագիրը մեխանիկորեն երկու մասի բաժանելով (բակալավր, մագիստրոս) կամ այն «խտացնելով և տեղավորելով» չորսամյա ծրագրում: Այս պարագայում պարզ չէ, թե ինչպես է ապահովվում երկու իրարահաջորդ (բակալավրի և մագիստրոսի) ծրագրերի ինքնուրույն ելքը դեպի աշխատաշուկա:

Այս առումով, հետաքրքիր էր նաև, թե ըստ բուհերի՝ գործատուներն ինչպես են արժևորում կամ «ընդունում» նոր՝ բակալավրի և մագիստրոսի որակավորումները՝ հին, հնգամյա կրթությամբ մասնագետի որակավորման հետ համեմատած: Սա, ըստ էության, մի փորձ է բացահայտելու բուհերի սեփական ընկալումը միայն, քանի որ բուհերը շրջանավարտների ու գործատուների հարցումներ չեն իրականացրել, հետևաբար և հստակ չեն կարող արտահայտել աշխատաշուկայի պահանջարկը, գործատուների պահանջներն ու կարիքները:

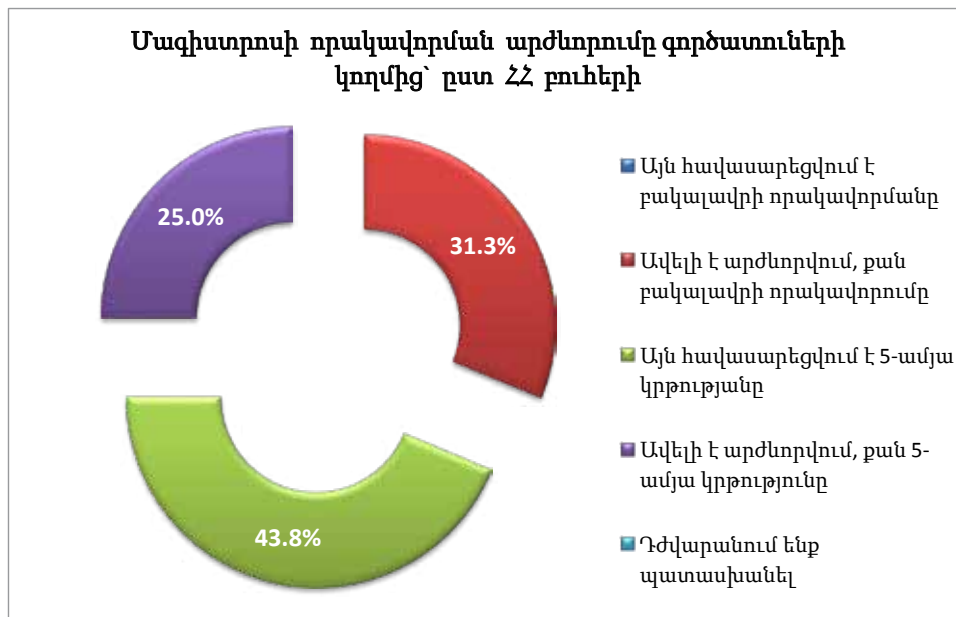
Պատկեր 5.4. Բակալավրի որակավորման արժևորումը գործատուների կողմից՝ ըստ ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի



Ըստ այդմ, ուսումնասիրված բուհերի 75%-ը կարծում է, որ բակալավրի որակավորումն այնքան չի գնահատվում, որքան դիպլոմավորված մասնագետինը, իսկ 12,5%-ն էլ կարծում է, որ գործատուներն այն չեն համարում բարձրագույն կրթություն: Երկու բուհ էլ կարծիք է

հայտնել, որ գործատուների համար դրանք գրեթե նույնն են (տես պատկեր 5.4): Մագիստրոսի որակավորման պարագայում, բուհերի 43,8%-ը կարծում է, որ այն գործատուների կողմից հավասարեցվում է հնգամյա կրթությանը, իսկ 25%-ը՝ որ այն ավելի բարձր է: Բուհերի գրեթե 1/3-ը կարծում է, որ մագիստրոսի որակավորումը պարզապես ավելի է «ընդունվում», քան բակալավրինը, բայց ոչ այնքան, որքան դիպլոմավորված մասնագետինը (պատկեր 5.5):

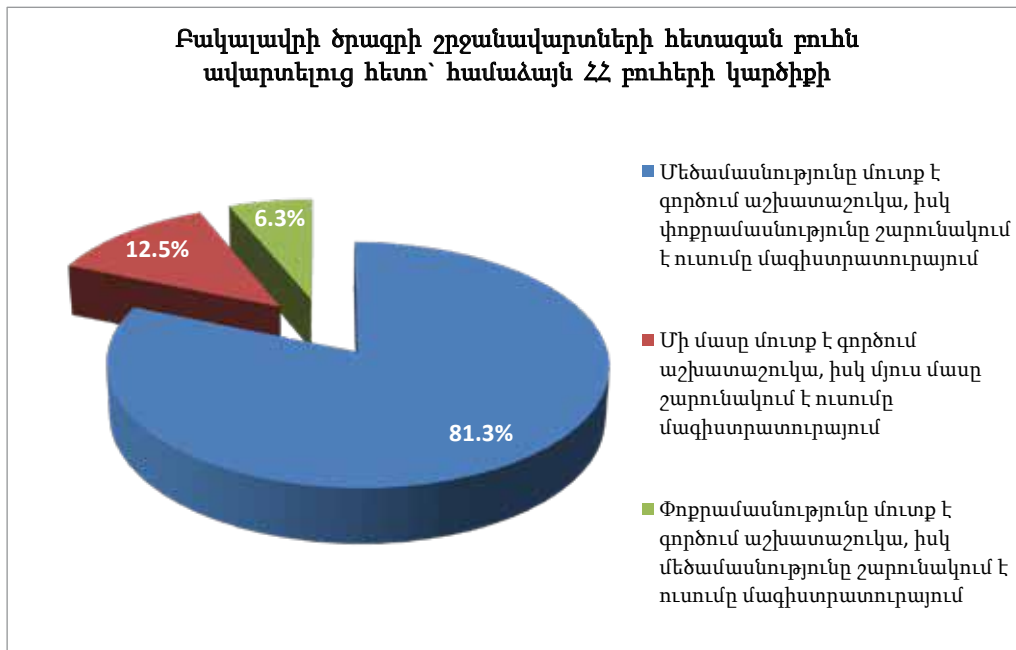
Պատկեր 5.5. Մագիստրոսի որակավորման արժևորումը գործատուների կողմից՝ ըստ ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի



Եվրոպական տարբեր երկրներում անցկացված նմանատիպ հետազոտությունները ցույց են տվել, որ գործատուների մոտեցումներում որոշակի փոփոխություններ են արձանագրվել: Վերջիններս հաճախ ավելի են կարևորում մասնագետի ընդհանրական, քան բուն մասնագիտական կարողությունները (օրինակ՝ հաղորդակցվելու, թիմային աշխատանքի, բարդ իրավիճակներում արագ կողմնորոշվելու և այլն), ինչպես նաև անձնային որակները (օրինակ, կամքն ու նվիրումը սեփական գործին): Որոշ հետազոտություններ էլ մատնանշում են, որ աշխատանքի ընդունելիս գործատուները հաճախ մասնագիտական որակավորման փոխարեն նախապատվությունը տալիս են անհատական որակներին:

Ինչպես ցույց են տալիս և՛ եվրոպական, և՛ տեղական ուսումնասիրությունների արդյունքները, դեպի աշխատաշուկա ինքնուրույն ելքի առումով խնդրահարույց է հենց բակալավրի որակավորումը: Ուստի, ուսումնասիրվող բուհերի շրջանում փորձ է արվել նաև պարզելու բուհն ավարտելուց հետո բակալավրի կրթական ծրագրի շրջանավարտների հետագա գործունեության հնարավոր տարբերակների մասին (չնայած այն հանգամանքին, որ ուսումնասիրվող բուհերը շրջանավարտների զբաղվածության կանոնավոր հաշվառում չեն իրականացնում) նրանց սեփական ընկալումները:

Պատկեր 5.6. Բակալավրի ծրագրի շրջանավարտների հետագան բուհն ավարտելուց հետո՝ համաձայն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի կարծիքի

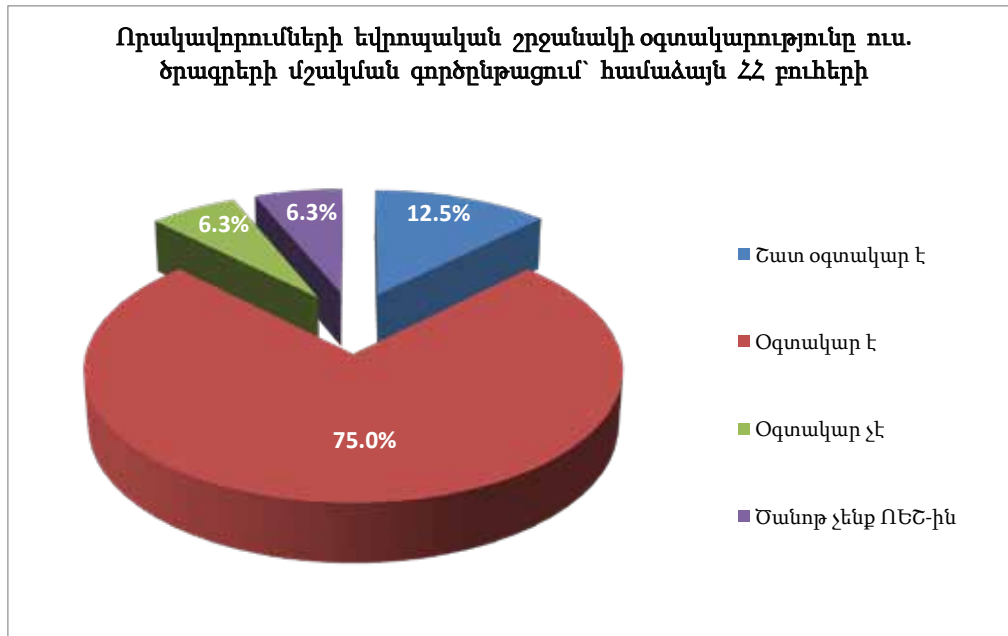


Ուսումնասիրված բուհերում հարցվածների 81,3%-ը կարծում է, որ բակալավրի որակավորումը ստանալուց անմիջապես հետո իրենց շրջանավարտների մեծամասնությունը մուտք է գործում աշխատաշուկա (կամ, առնվազն չի շարունակում ուսումը հաջորդ աստիճանում), իսկ փոքրամասնությունը շարունակում է ուսումը մագիստրատուրայում (պատկեր 5.6): Բուհերի 12,5%-ում կարծում են, որ աշխատաշուկա մուտք գործող և մագիստրատուրայում ուսումը շարունակող շրջանավարտների հաշվեկշիռը գրեթե նույնն է, իսկ մեկ բուհում էլ կարծիք են հայտնել, որ իրենց շրջանավարտների մեծամասնությունը (հավանաբար բժշկական մասնագիտություններով) շարունակում է ուսումը մագիստրատուրայում: Այս արդյունքները, կարծես թե, համընկնում են 1.3 կետում արված այն եզրակացության հետ, որ ՀՀ բուհերում անցումը բակալավրատից մագիստրատուրա միջինում կազմում է մոտ 20% (տես պատկեր 1.9): Հետևաբար, դեռևս պարզ չէ, թե մագիստրատուրայում ուսումը չշարունակող բակալավրի որակավորում ունեցող շրջանավարտների որ մասն է մուտք գործում աշխատաշուկա և ինչ պայմաններով:

Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից 2010թ-ին կատարված նմանատիպ հարցման արդյունքում պարզվել է, որ հարցմանը մասնակցած եվրոպական համալսարանների միայն 15%-ն է կարծում, որ իրենց բակալավրի ծրագրի շրջանավարտներն անմիջապես մուտք են գործում աշխատաշուկա, մինչդեռ մասնագիտական բուհերի արդեն 45%-ն է նման կարծիքի:

Հարցման ընթացքում փորձ արվեց նաև պարզելու, թե ՀՀ բուհերը որքանով են տեղյակ և/կամ օգտագործում Հարատև ուսումնառության որակավորումների եվրոպական շրջանակը և/կամ ԵԲԿՏ որակավորումների համակապակցող շրջանակը, քանի որ այդ պահին որակավորումների ՀՀ ազգային շրջանակը դեռևս հաստատված չէր ՀՀ կատավարության կողմից, և համապատասխան պաշտոնական փաստաթուղթը չէր հասել բուհերին:

Պատկեր 5.7. Որակավորումների եվրոպական շրջանակի օգտակարությունը ուսումնական ծրագրերի մշակման և որակավորումների փոխճանաչման գործընթացում՝ համաձայն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերի



Այն հարցին, թե «Օգտակար եք համարում արդյոք Որակավորումների եվրոպական շրջանակը (ՈԵԾ) ուսումնական ծրագրերի մշակման և այլ երկրների որակավորումները հասկանալու համար», բուհերի 87,5%-ը դրական պատասխան է տվել (պատկեր 5.7), մեկ բուհ այն համարել է ոչ օգտակար, իսկ մեկն էլ նշել է, որ տեղյակ չէ այդ շրջանակի մասին: Այս արդյունքները կարելի է տարակուսելի համարել, քանի որ, ինչպես ցույց տվեցին հաջորդող հարցերի պատասխանները, բուհերի գրեթե 80%-ը նշել է, որ նոր ծրագրեր մշակելիս չի օգտագործել ՈԵԾ-ն (տես պատկեր 5.10), ինչպես և այն չի օգտագործել օտարերկրյա որակավորումները ճանաչելու նպատակով: Հավանաբար, այստեղ ևս դերակատարություն է ունեցել այն հանգամանքը, որ բուհերի ներկայացուցիչները հարցին պատասխանելով պարզապես ցանկացել են ցույց տալ ՈԵԾ-ի վերաբերյալ իրենց իրազեկվածությունը:

5.2. Ուսումնական ծրագրերի վերակառուցումը

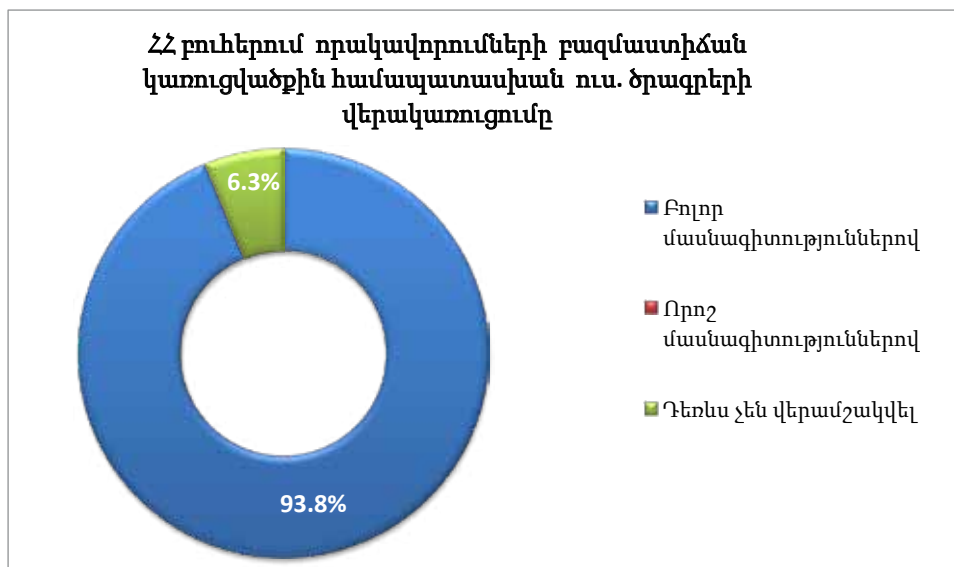
Անցումը միաստիճան (մեկ մակարդակով) որակավորումներից (դիպլոմավորված մասնագետի որակավորմամբ) երկաստիճան կառուցվածքին պահանջում է համապատասխան ծրագրային ռեֆորմի իրականացում, ինչն առաջին հերթին ենթադրում է.

- 1) երկմակարդակ՝ բակալավր/մագիստրոս որակավորման ելքերով և համապատասխան տևողությամբ կրթական ծրագրերի ստեղծում,
- 2) կրթական ծրագրերի բեռնվածությունների համապատասխանեցում բակալավրի և մագիստրոսի որակավորումների համար սահմանված չափաքանակներին՝ համապատասխանաբար 180-240 և 60-120 կրեդիտ,
- 3) կրթական ծրագրերում ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածության հաշվառում,
- 4) ծրագրերի բակացուցիչ դասընթացների մոդուլացում,

5) բակալավրի և մագիստրոսի կրթական ծրագրերի համար ինքնուրույն ելքերի սահմանում՝ ծրագրի կրթական վերջնարդյունքների տեսքով:

Հարցին, թե «Ձեր բուհը վերակառուցել է կրթական ծրագրերը որակավորումների բազմաստիճան կառուցվածքին դրանք համապատասխանեցնելու նպատակով», հարցվածների 93,8%-ը նշել է, որ բոլոր մասնագիտությունների ուսումնական ծրագրերը վերակառուցվել են, և միայն մեկ բուհ է նշել, որ դեռևս չի վերանայել դրանք (պատկեր 5.8): Այս տվյալների պարզաբանման և ճշգրտման նպատակով բուհեր կատարած ստուգայցերի և առանձին ուսումնական ծրագրերի դիտարկման արդյունքում պարզ դարձավ, որ բուհերը ծրագրերի վերակառուցման վերը նշված գործողություններից իրականացրել են միայն 1-ինը, 2-րդը և 4-րդը: Ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածությունը, ինչպես դա արդեն նշվեց 4.4 կետում (տես պատկեր 4.11), պատշաճ կերպով չի ներառված ուսումնական ծրագրերում, ինչպես նաև բացակայում են հստակ սահմանված կրթական վերջնարդյունքները տվյալ մասնագիտության յուրաքանչյուր մակարդակի ծրագրի համար:

Պատկեր 5.8. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում որակավորումների բազմաստիճան կառուցվածքին համապատասխան ուս. ծրագրերի վերակառուցումը

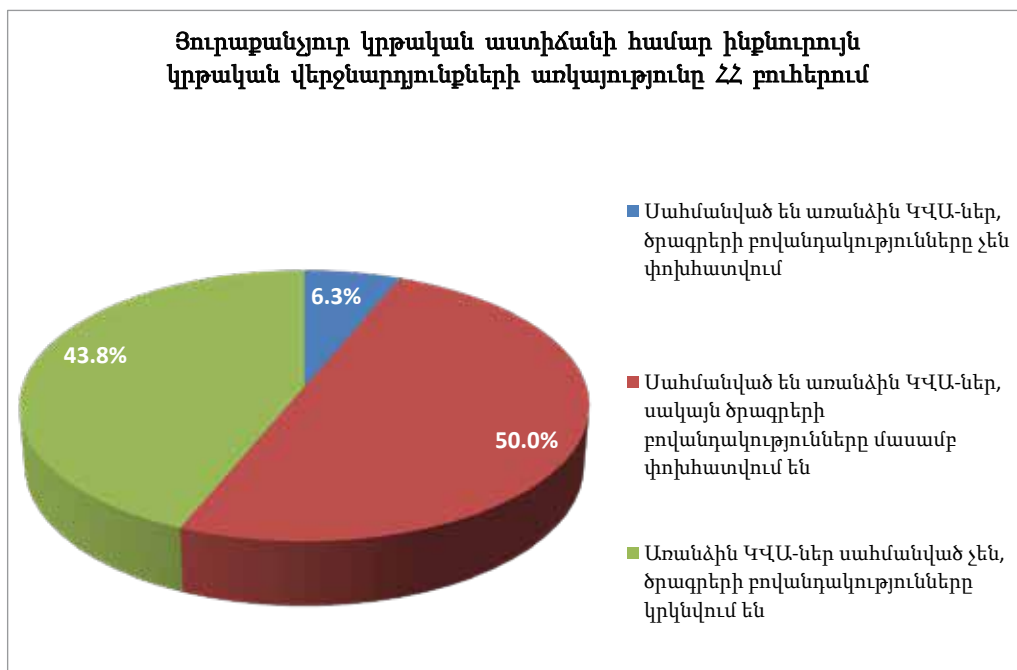


Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական բուհերի դեռևս միայն 77%-ն է ամբողջությամբ (վերոնշյալ բոլոր հինգ պահանջներին համապատասխան) վերակառուցել իր բոլոր ուսումնական ծրագրերը, իսկ 91%-ը՝ միայն որոշ մասնագիտությունների համար:

Ինչպես արդեն նշվեց, երկմակարդակ կրթական ծրագրեր մշակելու հիմնական դժվարությունը մեկ մասնագիտության շրջանակներում կրթական վերջնարդյունքների կամ պահանջվող կոմպետենցիաների տարանջատումն է բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի միջև և այդ երկու իրարահաջորդ ծրագրերի համար ինքնուրույն ելքերի ապահովումը դեպի աշխատաշուկա: Ինչպես մեր, այնպես էլ եվրոպական փորձը ցույց է տալիս, որ զգալի խնդիրներ են առաջանում երկրորդ աստիճանի՝ մագիստրոսի ծրագրի, ներմուծման կապակցությամբ: Դրանք առավելապես վերաբերվում են նրա բովանդակային ուղղվածությանը և համապատասխանությանը աշխատաշուկայի կարիքներին: Բակալավրի ծրագրերը հաճախ ստեղծվում են առանց հաշվի առնելու, թե ինչ են սովորեցնելու մագիստրոսի մակարդակում:

Այս մոտեցումը հաճախ հանգեցնում է երկրորդ աստիճանի ինքնուրույնության կորստին, քանի որ բազմաթիվ են դեպքերը, երբ մագիստրոսի ծրագրերը փոխհատվում են նախորդ աստիճանի հետ և ընդամենը կրկնում են այն՝ չունենալով բովանդակային ինքնուրույնություն: Այդ պատճառով, ուսումնասիրության ընթացքում փորձ արվեց նաև պարզելու, թե բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի բովանդակային տարբերություններն ապահովելու նպատակով բուհերը սահմանել են արդյոք առանձին (ինքնուրույն) կրթական վերջնարդյունքներ յուրաքանչյուր աստիճանի համար:

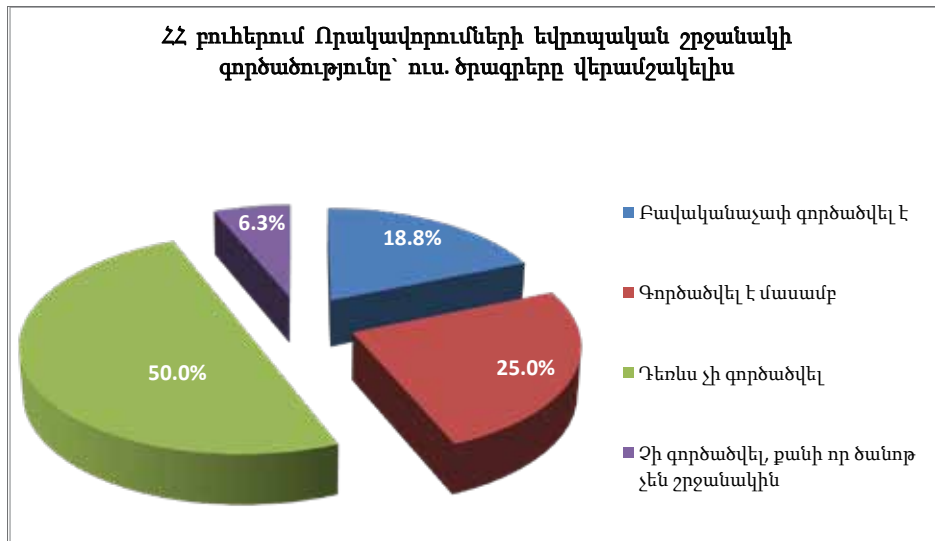
Պատկեր 5.9. Յուրաքանչյուր կրթական աստիճանի համար ինքնուրույն կրթական վերջնարդյունքների (ԿՎԱ) առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Հարցվածների 43,8%-ը նշել է, որ առանձին կրթական վերջնարդյունքներ սահմանված չեն, ինչի հետևանքով ծրագրերի բովանդակությունները գրեթե կրկնվում են (պատկեր 5.9): Հարցվածների կեսը փաստել է, որ չնայած սահմանել են առանձին կրթական վերջնարդյունքներ, սակայն ծրագրերի բովանդակություններն այնուամենայնիվ մասամբ փոխհատվում են, և միայն մեկ բուհ է նշել առանձին կրթական վերջնարդյունքների առկայությամբ պայմանավորված ծրագրերի բովանդակային տարբերությունների մասին: Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից իրականացված ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ 2010թ-ին հարցված բուհերի 53%-ն արդեն ունի մշակված կրթական վերջնարդյունքներ իր բոլոր ծրագրերի, իսկ 32%-ը՝ միայն դրանց մի մասի համար: Ընդ որում, այդ կրթական վերջնարդյունքները մշակելիս բուհերը լայնորեն օգտագործել են որակավորումների եվրոպական (ԵԲԿՏ և Հարատև ուսումնառության) և/կամ ազգային շրջանակների մակարդակների նկարագրիչները:

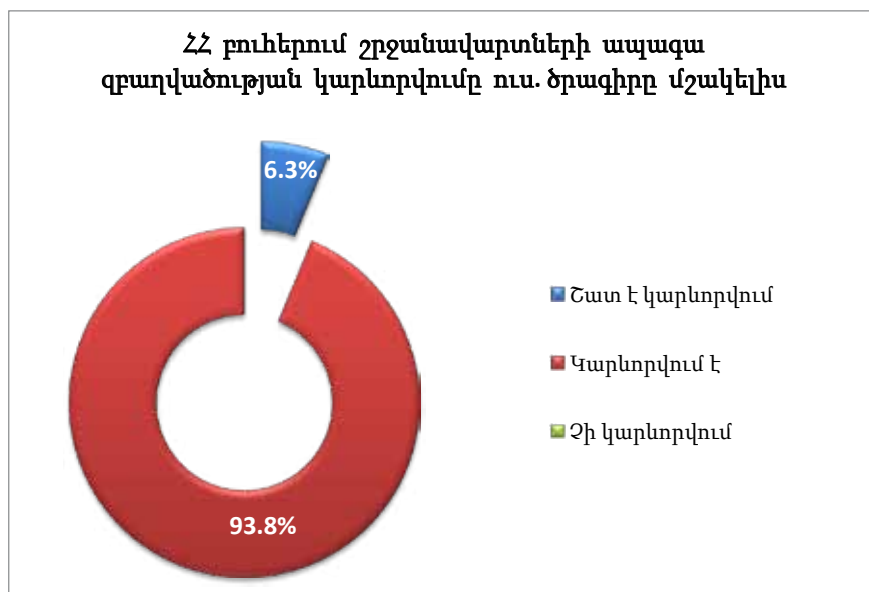
Ինչպես տեսանք նախորդիվ (պատկեր 5.7), հարցված ՀՀ բուհերի 87,5%-ն օգտակար էր համարել ՈԵԾ-ն, սակայն միևնույն հարցման արդյունքում պարզ դարձավ նաև, որ բուհերի 81,3%-ը չի օգտագործել կամ էլ լավագույն դեպքում այդ շրջանակը մասամբ է օգտագործել ուսումնական ծրագրերը մշակելիս: Միայն երկու բուհ է նշել շրջանակի գործածման մասին (տե՛ս պատկեր 5.10):

Պատկեր 5.10. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում Որակավորումների եվրոպական շրջանակի գործածությունը՝ ուս. ծրագրերը վերամշակելիս



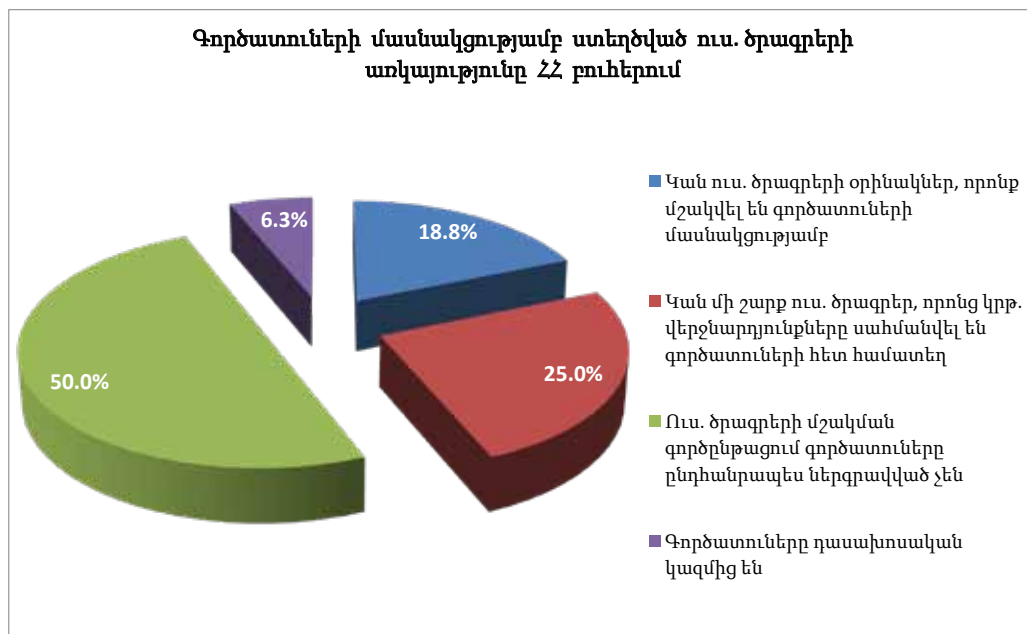
Չնայած հարցմանը մասնակցած բոլոր բուհերն էլ նշել են, որ ուսումնական ծրագրերը մշակելիս կարևորում են իրենց շրջանավարտների ապագա զբաղվածության հանգամանքը (ծառայունակությունը) (տե՛ս պատկեր 5.11), սակայն այդ կարևորության գիտակցումը դեռևս չի վերածվել կոնկրետ գործնական քայլերի: Մասնավորապես, այդպիսի քայլեր կարող են լինել գործատուների ներգրավումը ուսումնական ծրագրերի և/կամ դրանց կրթական վերջնարդյունքների (աշխատաշուկայում պահանջարկված կոմպետենցիաների) մշակման և ձևակերպման, ծրագրերի արտաքին և ներքին փորձաքննության, ինչպես նաև դրանց հաստատման գործընթացներում: Թե ինչպես են արտաքին շահեկիցները (մասնավորապես, գործատուները) ներգրավված որակի ապահովման գործընթացներում և ուսումնական ծրագրերը մշակող աշխատանքային խմբերի կազմում, մենք դիտարկեցին 3.2 կետում (տե՛ս պատկեր 3.5 և 3.10):

Պատկեր 5.11. Ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում շրջանավարտների ապագա զբաղվածության կարևորումը ուս. ծրագիրը մշակելիս



Գործատուների անմիջական մասնակցությամբ մշակված ուսումնական ծրագրերի առկայության մասին տրված հարցին պատասխանելիս՝ բուհերի 50%-ը նշել է, որ գործատուներն ընդհանրապես ներգրավված չեն իրենց ծրագրերի մշակման գործընթացում, իսկ 25%-ն էլ արձանագրել է նրանց մասնակցությունը որոշ ծրագրերի կրթական վերջնարդյունքների սահմանման գործընթացում (պատկեր 5.12): Բուհերից երեքը նշել են, որ ունեն ուսումնական ծրագրերի օրինակներ, որոնք մշակվել են գործատուների անմիջական մասնակցությամբ, իսկ մեկ բուհում էլ պրակտիկ մասնագետների ներգրավումը դասախոսական աշխատանքում և ծրագրային մշակումներում դիտվում է որպես գործատուների մասնակցություն: Հետևաբար, կարելի է փաստել, որ հիմնական գործատու կազմակերպություններն ընդհանրապես դերակատարում չունեն ուսումնական ծրագրերի բովանդակության ձևավորման գործում, կամ էլ այն կրում է խիստ հատվածական և էպիզոդիկ բնույթ:

Պատկեր 5.12. Գործատուների մասնակցությամբ ստեղծված ուսումնական ծրագրերի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում

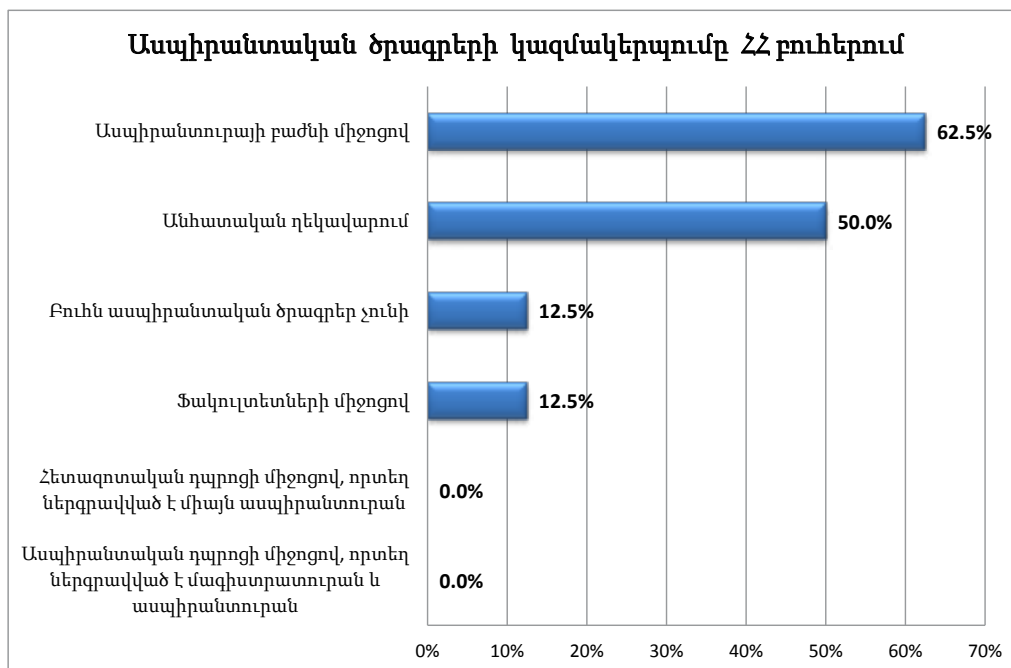


Համեմատության համար նշենք, որ Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից 2010թ. անցկացված հարցմանն ի պատասխան՝ եվրոպական բուհերի միայն 24%-ն է նշել ուսումնական ծրագրերի մշակման և դրանց որակի ապահովման գործընթացներում գործատուների հետ սերտ համագործակցության մասին:

Եվրոպական երկրներում ասպիրանտական (դոկտորական) ուսուցման արդյունավետության բարձրացման և շրջանավարտների ապագա կարիերայի հնարավորությունների (ծառայունակության) ընդլայնման միջոցառումներից մեկը, ինչպես արդեն նշվեց 5.1 կետում (տես նկար 5.3), ասպիրանտական ծրագրերում կառուցավորված կրթական բաղադրիչի ներմուծումն է: Երկրորդ ուղղությունն այդ գիտակրթական ծրագրերի իրականացման արդյունավետության բարձրացումն է՝ բուհի կազմում հատուկ մասնագիտացված հետբուհական (ասպիրանտական) կամ հետազոտական (դոկտորական) դպրոցների ստեղծման միջոցով: Դրանց նպատակն է ասպիրանտների համար դինամիկ և խթանող հետազոտական միջա-

վայրի ստեղծումը, մասնագիտական ոլորտում համագործակցության խթանումը, ասպիրանտների ղեկավարման և օժանդակության որակի հուսալի ստանդարտների ապահովումը, ասպիրանտների կրիտիկական թվաքանակի ստեղծումը, ինչպես նաև միջբուհական և միջազգային համագործակցության հնարավորությունների ընդլայնումը: Այս կառույցներն արդյունաբերության, բիզնեսի կամ հանրային ծառայությունների հետ կապի հիմնալի հնարավորություններ են ստեղծում նաև: Այսօր, եվրոպական բուհերի 49%-ն ունի հետազոտական դպրոցներ (համեմատած 2006թ-ի՝ 29%-ի), որոնցում ընդգրկված են միայն ասպիրանտները, իսկ բուհերի 16%-ում այդ կառույցներում ներառված են նաև մագիստրանտները:

Պատկեր 5.13. Ասպիրանտական ծրագրերի կազմակերպումը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



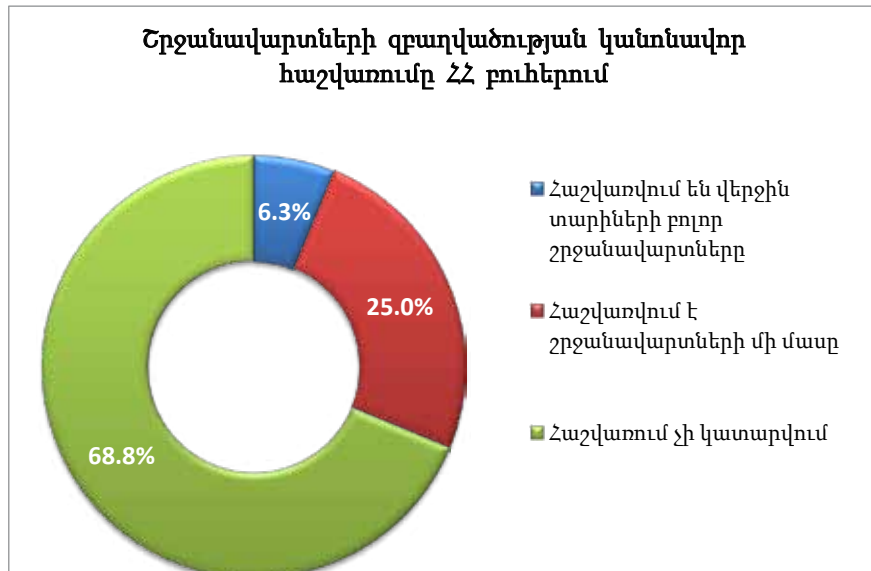
Ինչպես երևում է պատկեր 5.13-ից, հետազոտական կամ ասպիրանտական դպրոցներ ՀՀ բուհերում դեռևս չկան, իսկ ասպիրանտական ծրագրերի կառավարումն իրականացվում է ասպիրանտուրայի փոքր բաժինների (բացի երկու բուհից) և ֆակուլտետների համատեղ ուժերով: Բուհերի 50%-ում գործում է հետազոտական աշխատանքի ղեկավարման ավանդական (անհատական) «ղեկավար-ասպիրանտ» ձևաչափը, ինչը փաստում է կառուցավորված կրթական բաղադրիչի բացակայության կամ դրա ձևավորման նախնական փուլի մասին:

5.3. Շրջանավարտների զբաղվածություն

Ինչպես արդեն նշվեց, բուհերը կարևորել են իրենց շրջանավարտների զբաղվածության հիմնախնդիրը (պատկեր 5.11), սակայն այդ ուղղությամբ կոնկրետ քայլեր դեռևս չեն ձեռնարկել (օրինակ, գործատուների ներգրավում ծրագրային մշակումներում և այլն, տես պատկեր 5.12): Այս տեսանկյունից հետաքրքիր էր պարզել, թե բուհերն իրականացնում են արդյոք իրենց շրջանավարտների զբաղվածության կանոնավոր հաշվառում: Օրինակ, ուսում-

նասիրությունները ցույց են տվել, որ եվրոպական բուհերի միայն 37%-ն է իրականացնում այդպիսի հաշվառում:

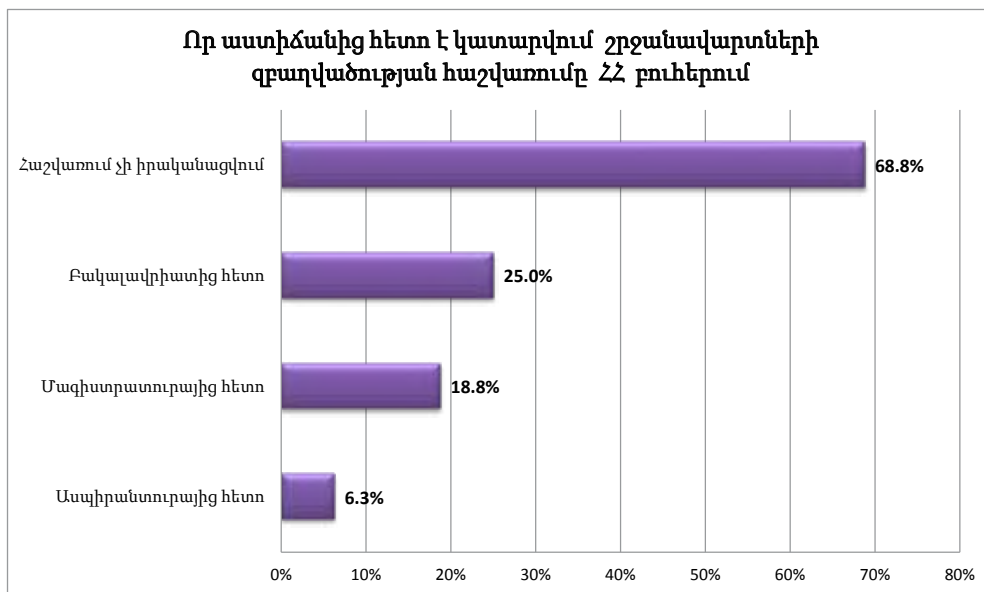
Պատկեր 5.14. Շրջանավարտների զբաղվածության կանոնավոր հաշվառումը ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Որակի ապահովման գործընթացների ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ բուհերի մեծամասնությունն իր շրջանավարտների հետ հետադարձ կապի որևէ մեխանիզմ չունի: Այսպես, օրինակ, հարցվածների 87,5%-ը փաստեց (կետ 3.2, պատկեր 3.5), որ շրջանավարտներն ընդհանրապես ներգրավված չեն որակի ներքին ապահովման գործընթացներում: Ավելին, պարզվեց նաև, որ որևէ բուհ իր տեղեկատվական համակարգում չունի շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ տվյալների բաղադրիչ (կետ 3.2 ե), պատկեր 3.20) և այլն:

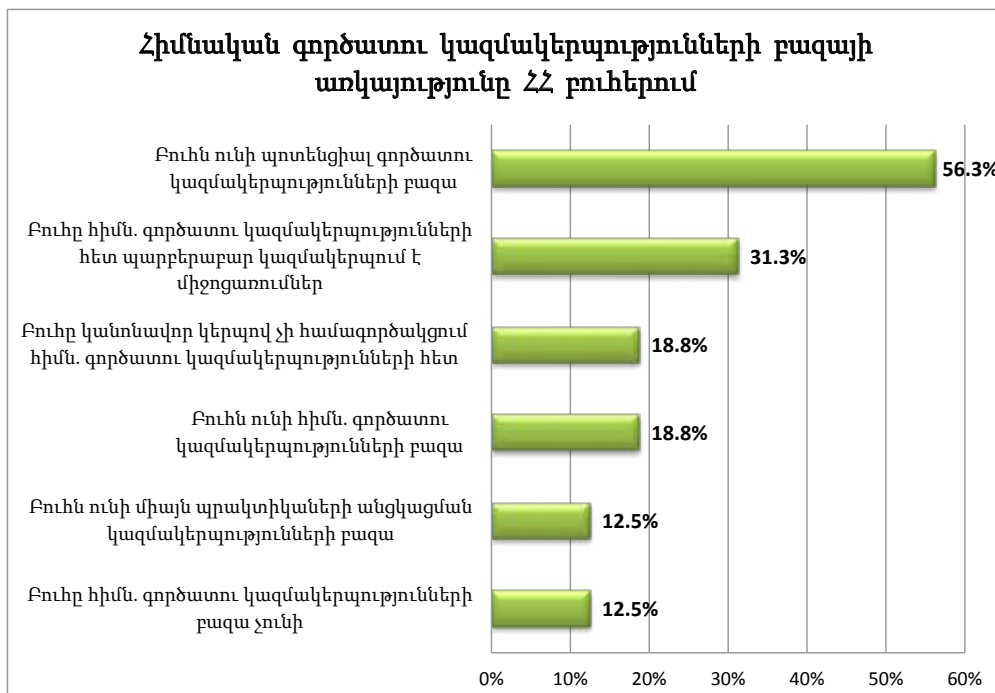
Ուսումնասիրության այս հատվածում շրջանավարտների զբաղվածության կանոնավոր հաշվառման բացակայության մասին փաստել է հարցված բուհերի 68,8%-ը (պատկեր 5.14), իսկ բուհերի 1/4-ն էլ նշել է, որ իրականացնում է շրջանավարտների մի որոշ մասի հաշվառում (մեկ կամ մի քանի ծրագրերի գծով): Այդ իսկ պատճառով, կարելի է պնդել, որ բուհերի 93,8%-ը շրջանավարտների հաշվառման կայացած համակարգ չունի, իսկ մեկ բուհ էլ նշել է, որ իրականացնում է վերջին տարիների բոլոր շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառում: Հարցին, թե որ աստիճանից հետո է իրականացվում շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառումը, այդ մեկ բուհը նշել է ասպիրանտուրան, իսկ այն բուհերի 1/4-ն էլ (որոնք հաշվառում են շրջանավարտների մի փոքր մասին) նշել է բակալավրատը, իսկ դրանց մի մասն էլ (18%-ը) նաև մագիստրատուրան (տես պատկեր 5.15): Սակայն, հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ նույնիսկ այդ սակավաթիվ տվյալները չեն արտացոլվում բուհերի ներքին տեղեկատվական համակարգերում, ապա դրանք որևէ էական ազդեցություն չեն կարող ունենալ կառավարման արդյունավետության բարձրացման և որակի բարելավման վրա:

Պատկեր 5.15. Որ աստիճանից հետո է կատարվում շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառումն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Շատ կարևոր է նաև, որ բուհն ունենա հիմնական գործատու կազմակերպությունների ձևավորված բազա, որոնց հետ կանոնավոր կերպով համագործակցում է շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման և ուսանողների պրակտիկայի կազմակերպման հարցերում: Այս հարցին բուհերի արձագանքը ներկայացված է պատկեր 5.16-ում:

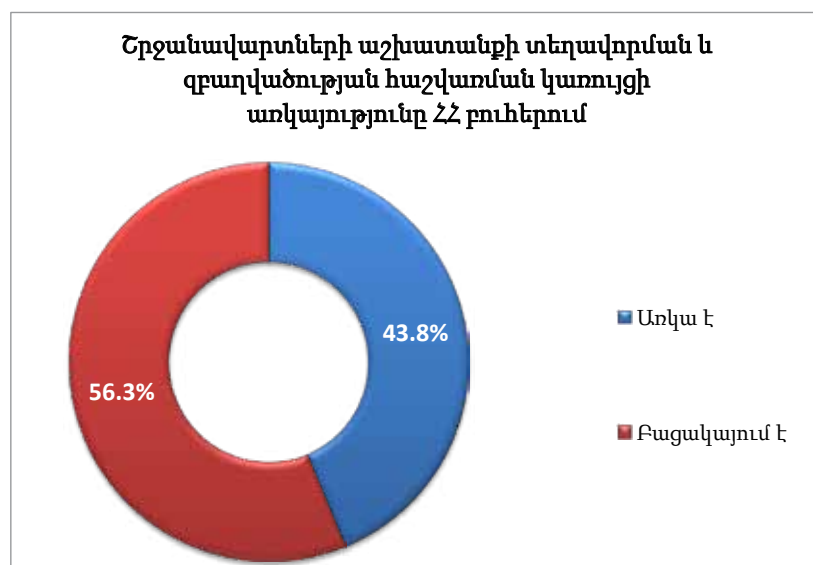
Պատկեր 5.16. Հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազայի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Բուհերի 18,8%-ը (երեք բուհ) նշել է, որ ըստ նախորդ տարիների շրջանավարտների զբաղվածության տվյալների ստեղծել է հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազա, մինչդեռ նախորդ տարիների պրակտիկաների անցկացման փորձի հիման վրա ձևավորված պոտենցիալ գործատու կազմակերպությունների բազայի առկայության մասին է փաստել արդեն բուհերի 56,3%-ը: Իհարկե, հետաքրքիր կլիներ իմանալ, թե հատկապես ինչպես են օգտագործվում այդ բազաները պրակտիկաների կազմակերպման և շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման հարցերում: Բուհերի 31,3%-ը, ըստ հարցման արդյունքների, հիմնական գործատու կազմակերպությունների հետ պարբերաբար կազմակերպում է աշխատանքի տոնավաճառներ, բուհ-գործատու գործնական հանդիպումներ և նմանատիպ այլ միջոցառումներ, սակայն պարզ չէ, թե որքանով են դրանք արդյունավետ: Բուհերի 18,8%-ը նշել է, որ կանոնավոր կերպով չի համագործակցում հիմնական գործատու կազմակերպությունների հետ, իսկ երկու բուհ էլ չունի հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազա: Ըստ էության, կարելի է ենթադրել, որ ուսումնասիրված բուհերի միայն 18,8%-ն է, որ ունի հիմնական գործատուների բազա և որոշակի պարբերականությամբ համագործակցում է նրանց հետ: Հաշվի առնելով բուհերի տեղեկատվական բազաների հատվածականությունը (տես կետ 3.2 ե)) և դրանցում շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ տվյալների իսպառ բացակայությունը (պատկեր 3.20)՝ կարելի է արձանագրել, որ դրանք չեն համապատասխանում դասական բազաներին ներկայացվող պահանջներին, քանի որ արդյունավետ կառավարման հնարավորություն չեն ընձեռում:

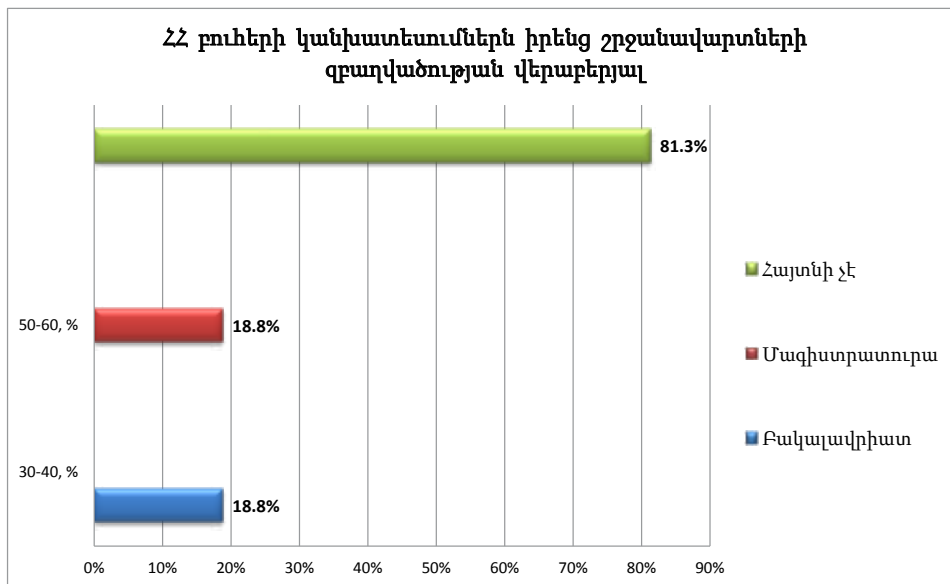
Այս համատեքստում հետաքրքիր էր նաև, թե բուհերից քանիսն ունեն շրջանավարտների և կարիերայի կենտրոն, որը զբաղվում է շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման և զբաղվածության հաշվառման հարցերով: Այդ հարցին բուհերի 43,8%-ը պատասխանել է, որ ունի նման կառույց, իսկ 56,3%-ը նշել է, որ դեռևս նման ստորաբաժանում չունի (պատկեր 5.17): Եթե այս 43,8%-ը համադրենք հիմնական գործատուների բազա ունեցող բուհերի 18,8%-ի և շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառում չվարող բուհերի 100%-ի հետ, ապա կարելի է եզրակացնել, որ նույնիսկ շրջանավարտների և կարիերայի կենտրոն ունեցող բուհերում այդ կառույցները գործում են խիստ անարդյունավետ:

Պատկեր 5.17. Շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման և զբաղվածության հաշվառման կառույցի առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ պետական բուհերում



Այն հարցին, թե իրենց գնահատմամբ ինչպիսին է բուհի շրջանավարտների զբաղվածության մոտավոր ցուցանիշը (մասնագիտությամբ աշխատանք ունեցողների հաշվեկշիռն ընդհանուր շրջանավարտների թվում) ավարտելուց առնվազն երեք տարի անց, բուհերի պատասխանատուների 81,3%-ը դժվարացել է նույնիսկ որևէ թիվ նշել, իսկ 18,8%-ն էլ ենթադրաբար պատասխանել է, որ բակալավրատի շրջանավարտների 30-40%-ը և մագիստրատուրայի շրջանավարտների 50-60%-ը հավանաբար աշխատում է մասնագիտությամբ (պատկեր 5.18): Հետաքրքրական է, որ նույնիսկ առանց հաշվառում կատարելու էլ բուհերի ղեկավարությունը համարում է, որ աշխատաշուկայում մագիստրոսի որակավորմամբ շրջանավարտներն ավելի մեծ հնարավորություններ ունեն, քան բակալավրի որակավորմամբ մասնագետները:

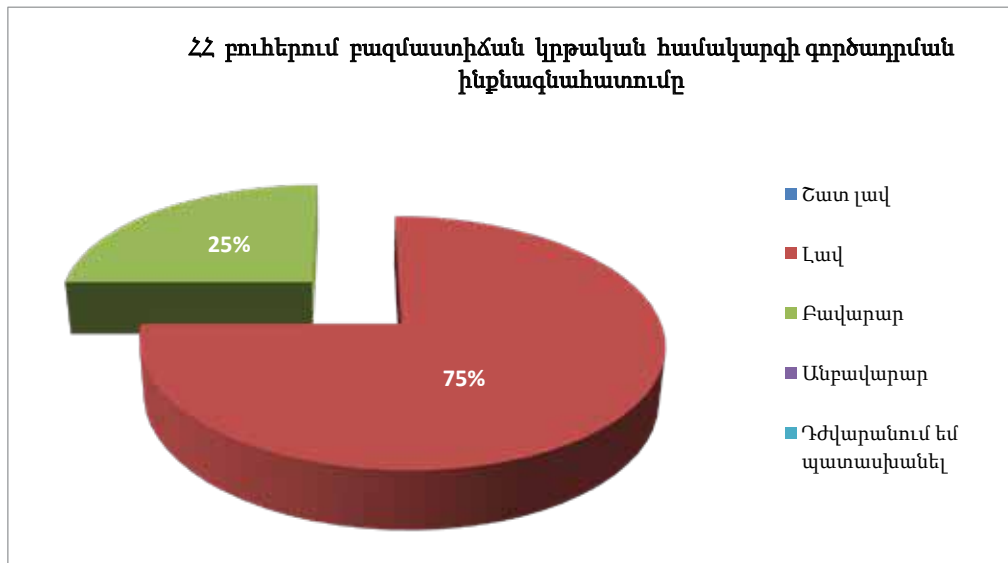
Պատկեր 5.18. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի կանխատեսումներն իրենց շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ



5.4. Լրացուցիչ մեկնարանություններ

Չնայած բազմաստիճան կրթական համակարգի գործադրման տարբեր ասպեկտներին վերևում տրված գնահատականներին, հարցմանը մասնակցած բուհերի 3/4-ը, ընդհանուր առմամբ, գործընթացի արդյունքները գնահատել է «լավ», իսկ 1/4-ն էլ այն գնահատել է «բավարար» (պատկեր 5.19): Կարծում ենք, որ այս համեմատաբար բարձր ինքնագնահատականը թերևս պայմանավորված է գործընթացի լիարժեք իրականացման պահանջների ոչ համարժեք ընկալմամբ:

Պատկեր 5.19. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում բազմաստիճան կրթական համակարգի գործադրման ինքնագնահատումը



Պատկեր 5.20-ում ներկայացված են այն դժվարությունները, որոնք ըստ բուհերի պատասխանատուների կարծիքի, իրենց հաստատություններում խոչընդոտում են բազմաստիճան կրթական համակարգի հաջող իրականացմանը: Այսպես, հարցված բուհերի 43,8%-ը որպես խոչընդոտող գործոններ է նշել գործատուների հետ սերտ կապի բացակայությունը, նրանց հեռացվածությունը ծրագրերի մշակման և իրականացման գործընթացից, ինչպես նաև կրթական տարբեր մակարդակների ելքում շրջանավարտներից պահանջվող կոմպետենցիաների կազմերի բացակայությունը: Հատկանշական է, որ դեռևս բացակայում է այն գիտակցումը, որ ազատ շուկայի պայմաններում շրջանավարտների զբաղվածության խնդիրը մարքեթինգային գործընթաց է, և գործատուների հետ կապերի ակտիվացման առաջնային պատասխանատվությունը կրում են բուհերը: Եթե հաշվի առնենք, որ հարցվածների 31,3%-ն էլ կոմպետենցիաների պահանջվող կազմի բացակայությունը սահմանել է որպես նոր սերնդի պետական կրթական չափորոշիչների բացակայություն, ապա կարելի է անդել, որ բուհերի 75,1%-ը որակավորումների ազգային հենքի բացակայությունը լուրջ խոչընդոտ է համարում, ինչը հաստատվել է նաև հարցման արդյունքում բացահայտված ընդհանուր պատկերով: Որակավորումների ազգային շրջանակը, ինչպես արդեն նշվեց, վերջերս հաստատվել է ՀՀ կառավարության ընդունած համապատասխան որոշմամբ²⁴: Սակայն, դրանով խնդիրը դեռևս ամբողջությամբ չի լուծվում, քանի որ որակավորումների շրջանակը գործնականում շատ դժվար է անմիջականորեն օգտագործել ծրագրային մշակումներում: Դրա համար անհրաժեշտ կլինի որակավորումների շրջանակի մակարդակների ընդհանրական նկարագրիչներին համապատասխան մշակել նաև որակավորումների այսպես կոչված «սեկտորիալ» կամ ճյուղային շրջանակները:

²⁴ ՀՀ կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332-Ն որոշումը՝ ՀՀ Կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը (ՀՀ կրթության որակավորումները և դրանց համապատասխան ընդհանրական բնութագրերը) հաստատելու մասին:

Պատկեր 5.20. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում բազմաստիճան կրթական համակարգի իրականացմանը խոչընդոտող գործոնները



Բուհերի 62,5%-ը խնդիր է համարել նյութատեխնիկական բազայի և ֆինանսավորման անբավարար մակարդակը, իսկ 1/4-ը կարծում է, որ գործընթացի հաջող իրականացման համար էական խոչընդոտ են հանդիսանում ուսանողների ու դասախոսների շահագրգռվածության պակասը, բարձրագույն կրթության օրենսդրական և ենթօրենսդրական դաշտի անկատարությունը, ինչպես նաև բազմամակարդակ փոխկապակցված ծրագրեր մշակելու դժվարությունը: Երկուսից-երեք բուհ էլ խոչընդոտ են համարում աշխատաշուկայի հետ դեռևս ոչ լիարժեք, չձևավորված փոխհարաբերությունները:

5.5. Եզրակացություններ

Հարցումների և բուհեր կատարած ստուգայցերի արդյունքների վերլուծությունը հնարավորություն է տալիս կատարել հետևյալ ընդհանրական եզրակացությունները.

1. Որակավորումների երկաստիճան համակարգն այսօր գործում է ուսումնասիրված բոլոր 16 պետական բուհերում: Բուհերի մոտ կեսը համակարգը համարում է արդյունավետ: Մյուս կեսին հիմնականում մտահոգում է բակալավրի որակավորմամբ շրջանավարտների սահմանափակ մուտքը աշխատաշուկա (հատկապես՝ բժշկական մասնագիտությունների գծով):
2. Բուհերի գրեթե կեսում կրթական բաղադրիչով ասպիրանտական ծրագրերը ձևականորեն մեկնարկել են, սակայն պարզ չեն դրանց կրթական կառուցամասի կա-

ռուցվածքն ու բովանդակությունը, քանի որ երրորդ աստիճանում ծրագրային կողմնորոշիչները (կամ չափորոշիչներ) բացակայում են: Այդ ծրագրերի կառավարումը դեռևս իրականացվում է ավանդական «ղեկավար-ասպիրանտ» ձևաչափով, երրորդ աստիճանի համար չեն ստեղծվել մասանգիտացված կազմակերպական միավորներ՝ հետազոտական կամ ասպիրանտական դպրոցներ:

3. Ուսումնասիրված բուհերի 3/4-ի գնահատմամբ գործատուների կողմից բակալավրի որակավորումն այնպես չի արժևորվում, ինչպես հնգամյա կրթությամբ մասնագետը, իսկ գրեթե կեսի կարծիքով՝ մագիստրոսի որակավորումը և հնգամյա կրթությամբ մասնագետը համարժեք են: Բուհերի 80%-ում բակալավրի ծրագրի շրջանավարտների մեծամասնությունն ուսումը չի շարունակում հաջորդ կրթական աստիճանում, սակայն պարզ չէ, թե նրանց որ մասն է մուտք գործում աշխատաշուկա:
4. Գրեթե բոլոր բուհերը որակավորումների երկաստիճան կառուցվածքին համապատասխան վերակառուցել են մասնագիտությունների կրթական ծրագրերը, սակայն դրանք չունեն հստակ սահմանված ինքնուրույն ելքեր՝ կրթական վերջնարդյունքների տեսքով, իսկ ծրագրերի աշխատածավալները չեն արտահայտում ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածությունը: Մասնավորապես, բուհերի գրեթե կեսն ընդունում է այն փաստը, որ մագիստրոսի ծրագրերը չունեն ինքնուրույն կրթական վերջնարդյունքներ, ինչի հետևանքով դրանք գրեթե կրկնում են բակալավրի ծրագրերի բովանդակությունը: Բուհերը նոր կրթական ծրագրերը մշակելիս չեն օգտվել Որակավորումների եվրոպական շրջանակի մակարդակների նկարագրիչներից:
5. Չնայած բոլոր բուհերն էլ գիտակցում և կարևորում են շրջանավարտների ապագա զբաղվածության հիմնախնդիրը, այնուամենայնիվ գործատուների ներկայացուցիչները գրեթե ներգրավված չեն ծրագրերի մշակման և գնահատման գործընթացներում: Արդյունքում, գործող կրթական ծրագրերը չեն արտացոլում ընտրված մասնագիտական ասպարեզում ուսանողների ծառայունակության պահանջները:
6. Բուհերի 95%-ը չունի շրջանավարտների հաշվառման կայացած համակարգ և հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազա: Չնայած այն հանգամանքին, որ բուհերի մոտ կեսն ունի շրջանավարտների և կարիերայի կենտրոն, դրանց արդյունավետությունը խիստ ցածր է, մասնավորապես, կենտրոններից և ոչ մեկը չի իրականացնում շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառում:
7. Բուհերի մոտ կեսը բազմաստիճան կրթական համակարգի հաջող իրականացման ճանապարհին խոչընդոտող գործոն է տեսնում աշխատաշուկայի հետ չձևավորված փոխհարաբերությունները, իսկ 3/4-ը՝ տարբեր կրթական աստիճանների ելքում շրջանավարտներից պահանջվող կոմպետենցիաների կազմերի բացակայությունը:

5.6. Գրականություն

1. The framework of qualifications for the European Higher Education Area. [http:// www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf) . Background report: A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005. [http:// www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf) .

2. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:00_01:0007:EN:PDF. Other information on the EQF: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc44_en.htm#doc .
3. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region (CETS 165, 1997). http://conventions.coe.int/Treaty/Com_mun/Que-VoulezVous.asp?NT=165&CL=ENG. Explanatory report on the Convention: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm> .
4. Tuning Educational Structures in Europe (2007). http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.Pdf. Further information and outcomes of the Tuning project: <http://unideusto.org/tuning>. or: <http://www.rug.nl/let/tuningeu> .
5. The Scottish Credit and Qualifications Framework. <http://www.scqf.org.uk> .
6. National Qualifications Authority of Ireland– National Framework of Qualifications. <http://www.nfq.ie/nfq/en/index.html> .
7. Ա. Ս. Բուդաղյան, Ս. Բ. Կարաբեկյան, Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում. Մեթոդական ուղեցույց, Երևան, 2010, 110 էջ, http://www.osi.am/pdf/Tuning_Guide.pdf:
8. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «ՀՀ հետբուհական կրթության վերակառուցումը Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում»: Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 22 էջ:
9. Borden, V., (2005). Using Alumni Research to Align Program Improvement with Institutional Accountability, New Directions for Institutional Research, 126, 61-72 (Wiley Periodicals, Inc.).
10. Cabrera, A., Weerts, D., Zulick, B., (2005). Making and Impact with Alumni Surveys, New Directions for Institutional Research, 126, 5-18 (Wiley Periodicals, Inc.)
11. Garcia-Aracil, A., & Van der Velden, R., (2008). Competences for Young European Higher Education Graduates: Labor Market Mismatches and their Payoffs, Higher Education, 55, 219-239 (Springer Science and Business Media B, V.).
12. Hoey, J., & Gardner, D., (2003). Using Surveys of Alumni and Their Employers to Improve an Institution, (Georgia Institute of Technology).
13. Prokou, E., (2008). The Emphasis on Employability and the Changing Role of the University in Europe, Higher Education in Europe, 33 (4), 387-394.

14. Purcell, K., Morley M., & Rowley R., (2002). Employers in the New Graduate Labor Market: Recruiting from a Wider Spectrum of Graduates (Employment Studies Research Unit, University of the West England and the Council for Industry and Higher Education).
15. Scott, P., (1995). The meanings of mass higher education (Milton Keynes, Open University Press).
16. Sirca, N., T., Bojan Nastav, Dusan Lesjak, and Viktorija Sucic, (2006). The Labor Market, Graduate Competences and Study Program Development: A Case Study, Higher Education in Europe, 31(1), pp. 53-63.

6. ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՆՈՒԹՅՈՒՆ, ՈՒՍՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՒՄ ԵՎ ԴԻՊԼՈՄԻ ՀԱՎԵԼՎԱԾ

Ուսանողների և դասախոսների ակադեմիական շարժունությունը Բոլոնիայի գործընթացի «այցեքարտն» է: Եվրոպական երկրների բարձրագույն կրթության նախարարների 2009թ. ապրիլին կայացած Լյովենի համաժողովի կոմյունիկեն²⁵ բարձրագույն կրթության զարգացման հաջորդ տասնամյակի գերակայություններում հատուկ անդրադարձ է կատարել ակադեմիական շարժունության խթանման խնդրին՝ նշելով որ ուսանողների, դասախոսների և հետազոտողների շարժունությունը նպաստում է կրթական ծրագրերի և հետազոտությունների որակի բարձրացմանը: Շարժունությունը կարևոր է նաև անհատի անձնային զարգացման և ապագա կարիերայի հնարավորությունների ընդլայնման տեսանկյունից: Այդ է պատճառը, որ Եվրամիությունը նպատակ է դրել մինչև 2020թ-ը ԵԲԿՏ տարածքի բուհերի շրջանավարտների առնվազն 20%-ի ուսումնառությունը կամ ուսուցման որոշակի շրջան կազմակերպել արտասահմանում: Ուսանողների շարժունության հնարավորությունները պետք է նախատեսված լինեն նաև բոլոր մակարդակի կրթական ծրագրերի կառուցվածքներում: Բարձրագույն կրթության համակարգում համատեղ որակավորումները և շարժունության տարբեր ծրագրերը պետք է դառնան առօրյա պրակտիկա: Ավելին, ակադեմիական շարժունության ապահովման քաղաքականությունը պետք է դրսևորվի մի շարք պրակտիկ միջոցառումների իրականացմամբ, որոնք վերաբերվում են շարժունության ֆինանսավորմանը, կրթական արդյունքների ճանաչմանը, առկա ենթակառուցվածքներին, մուտքի և աշխատանքի թույլտվության կարգերին և այլն: Ուսումնառության ճկուն ուղիները և տեղեկատվության տարածման ակտիվ քաղաքականությունը, կրթական ձեռքբերումների լիարժեք ճանաչումը, ուսումնառության օժանդակության ծրագրերը և դրամաշնորհների, կրթաթոշակների ու ուսումնական վարկերի լիարժեք տեղափոխելիությունը անհրաժեշտ պահանջներ են ակադեմիական շարժունության արդյունավետ իրականացման համար:

Ինչպես ցույց են տվել նախկինում կատարված ուսումնասիրությունները²⁶, ակադեմիական շարժունությունը մեր երկրում դեռևս պլանաչափ բնույթ չի կրում և չի կոորդինացվում ամբողջ համակարգի մակարդակով: Շարժունության իրականացման հիմնական ձևեր են մնում ուսանողների փոխանակումը միջպետական համաձայնագրերի շրջանակներում, միջազգային կազմակերպությունների և հիմնադրամների կրթաթոշակային ծրագրերը և սեփական նախաձեռնությամբ ուսանողների «ուղղահայաց» տեղափոխումները արտասահմանյան բուհեր: Մեր երկրում շարժունության հիմնական խոչընդոտներ են հանդիսանում շարժունության աջակցման եվրոպական ծրագրերին հայաստանյան բուհերի մասնակցության խիստ սահմանափակ հնարավորությունները. այս ասպարեզում պետական կրթաթոշակային ծրագրերի բացակայությունը, ֆինանսական աղբյուրների սղությունը, լեզվական և մշակութային պատնեշները, ինչպես նաև որակավորումների և ուսումնառության արդյունքների փոխճանաչման եվրոպական մի շարք գործիքների (ԵԲԿՏ որակավորումների շրջանակին համադրելի որակավորումների ազգային շրջանակ, ECTS, Դիպլոմի եվրոպական հավելված) ոչ լիարժեք կիրառությունը կամ դրանց խստառ բացակայությունը²⁷:

25 The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. 6pp.

26 Սարգսյան Յու.Լ., Բուդաղյան Ա.Ս., Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում. Ուղեցույց - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Անտարես, 2008, 74 էջ:

27 Սարգսյան Յու.Լ., Բուդաղյան Ա.Ս., «Բոլոնիայի գործընթացով դեպի եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ). Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակը, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում»: Վերլուծական զեկույց. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագիրք IV, 2007, էջ 186-397:

Այուս կողմից, ակադեմիական շարժունության հետագա ընդլայնման և խորացման համար կարևորագույն պայման է հանդիսանում ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչումը: Ճանաչման գործընթացները կանոնակարգելու և դյուրացնելու նպատակով Եվրոպայի խորհրդի կողմից 1997թ. ապրիլին Լիսաբոնում ընդունվել է Եվրոպական տարածաշրջանում բարձրագույն կրթության որակավորումների ճանաչման կոնվենցիան²⁸ (համաձայնագիրը), որը միտված է նաև որակավորումների արդար և թափանցիկ ճանաչմանը: Ինչպես արդեն նշվեց նախորդ բաժնում, որակավորումների համընթեռնելիությանը և համադրելիությանը նպաստող կարևոր գործիքներից են նաև Հարատև ուսումնառության որակավորումների եվրոպական շրջանակը, ԵԲԿՏ որակավորումների համակապակցող շրջանակը և Բոլոնիայի գործընթացի անդամ երկրների բարձրագույն կրթության որակավորումների ազգային շրջանակները:

Մեր երկրում Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիան վավերացվել է Ազգային ժողովի կողմից դեռևս 2004թ-ին, իսկ 2006թ. հունվարից իր գործունեությունն է սկսել Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնը (ԱՓՇԱՏԿ/ARMENIC), որի միջոցով ապահովվում է նաև Հայաստանի մասնակցությունը որակավորումների փոխճանաչման ENIC/NARIC եվրոպական ցանցերին:

Շարժունության խթանման և փոխճանաչման ապահովման գործընթացներում էական դեր է հատկացվում եվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածին: Այն ներմուծել է Եվրոպական հանձնաժողովը և նախատեսված էր, որ 2005թ-ից սկսած Բոլոնիայի անդամ երկրների բուհերի բոլոր շրջանավարտները անվճար և ավտոմատ կերպով կստանան դիպլոմի միասնական ձևաչափի հավելվածը, որը լրացված է ազգային և առավել գործածական մեկ եվրոպական լեզվով: Հավելվածը որակավորումների ընթեռնելիության և համադրելիության ապահովման կարևոր գործիք է, որը միասնական ձևաչափով նկարագրում է որակավորումը, ինչը պետք է հեշտ հասկանալի և համեմատելի լինի՝ անկախ նրանից, թե որտեղ է այն շնորհվել: Եվրոպական նախատիպի օրինակով մշակվել և ՀՀ կառավարության 2007թ-ի նոյեմբերի 23-ի թիվ 1412-Ն որոշմամբ հաստատվել է դիպլոմի հավելվածի հայաստանյան ձևանմուշը: Այն պաշտոնապես գործողության մեջ է դրվել 2007/2008 ուստարվանից, սակայն դեռևս հայտնի չէ, թե ՀՀ բուհերի շրջանավարտների որ մասն է ստանում պատշաճ կազմված և լրացված դիպլոմի հավելված:

Հաշվի առնելով վերոնշյալը, հետազոտության այս հատվածում նպատակ է դրվել ուսումնասիրել և տալ հետևյալ հարցերի պատասխանները.

1. Ինչպես են ՀՀ բուհերը խթանում ակադեմիական շարժունությունը և ընդհանրապես միջազգայնացման ինչպիսի ռազմավարություն են գործադրում:
2. Ինչպիսին է արտասահման մեկնող և այնտեղից ժամանող ուսանողների հոսքը և վերջինիս փոփոխման դինամիկան վերջին հինգ տարիների ընթացքում, որոնք են ուսանողների միջազգային շարժունությունը խոչընդոտող հիմնական գործոնները:
3. Ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչման ինչպիսի կառույցներ, գործընթացներ և հիմնախնդիրներ կան բուհերում:
4. Ինչպես և ինչպիսի համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելված է տրամադրվում ՀՀ բուհերի շրջանավարտներին:

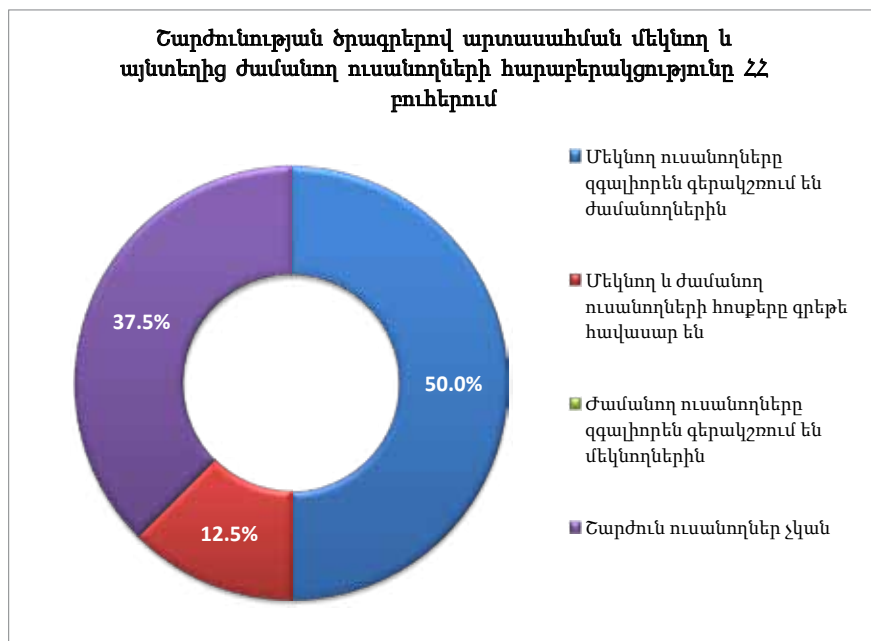
28 Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region. (The European Treaty Series, n°135, Council of Europe - UNESCO joint Convention). Lisbon, 11 April 1997. 15pp.

Այս նպատակով մշակված հարցաշարը, որով անց է կացվել հարցումը, բաղկացած է չորս հիմնական բաժիններից. 1-ին բաժնում դիտարկվել է ՀՀ բուհերում առկա ակադեմիական շարժունությունը, 2-րդ բաժնում՝ ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչման գործընթացները, 3-րդ բաժնում դիտարկվել են դիպլոմի համաեվրոպական ձևաչափի հավելվածի տրամադրմանն առնչվող գործընթացները, իսկ 4-րդ բաժնում փորձ է կատարվել վեր հանել այն դժվարությունները, որոնք այսօր խոչընդոտում են ակադեմիական շարժունության և դիպլոմի հավելվածի տրամադրման գործընթացների հաջող իրականացմանը ՀՀ բուհերում: Հարցաշարը ներկայացված է կից հավելվածում (տե՛ս հարցաշար-4) և ներառում է 29 հարց:

6.1. Ակադեմիական շարժունություն

Բուհի միջազգայնացման գործընթացներում հիմնական դերակատարություն ունեցող գործոններից մեկը ակադեմիական, մասնավորապես՝ ուսանողական շարժունությունն է: Այդ նպատակով, ուսումնասիրության շրջանակներում փորձ է արվել պարզելու, թե ինչպիսին է արտասահման մեկնող և այնտեղից ժամանող ուսանողների հոսքը և վերջինիս փոփոխման դինամիկան վերջին հինգ տարիներին: Պատկեր 6.1-ում ներկայացված է ուսումնասիրված բուհերի պատասխանատուների տրամադրած տվյալները իրենց բուհերում միջազգային շարժունության ծրագրերով արտասահման մեկնող և այնտեղից ժամանող ուսանողների հարաբերակցության վերաբերյալ:

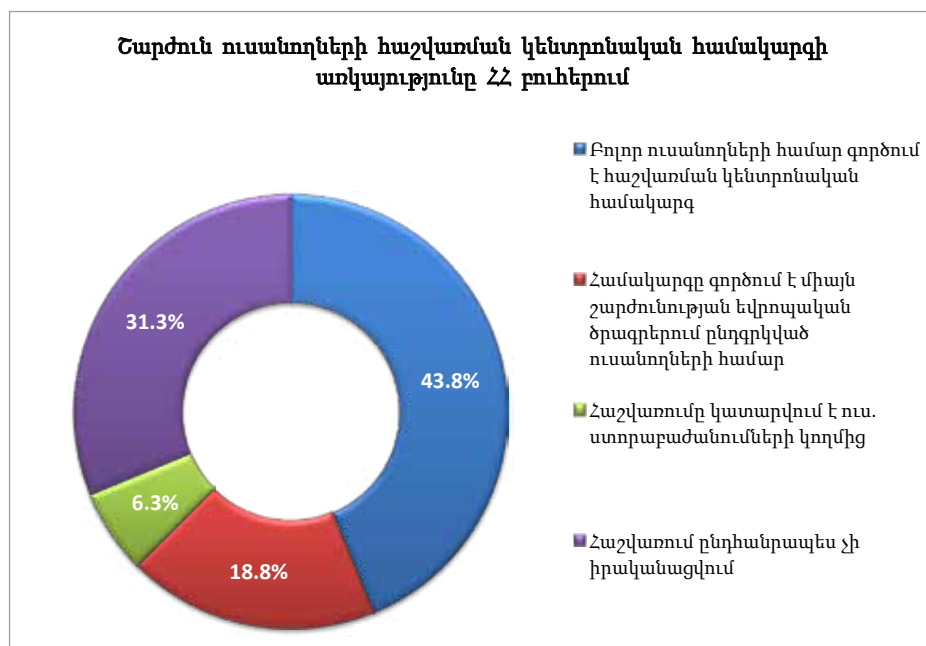
Պատկեր 6.1. Շարժունության ծրագրերով արտասահման մեկնող և այնտեղից ժամանող ուսանողների հարաբերակցությունն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



Ներկայացված տվյալները վկայում են, որ ՀՀ բուհերում ակադեմիական շարժունության մասին խոսելը դեռևս վաղաժամ է, քանի որ հարցված բուհերի ուղիղ կեսում մեկնող ուսանողները զգալիորեն գերակշռում են ժամանողներին, իսկ բուհերի 37,5%-ում էլ շարժուն ուսանողներ ընդհանրապես չկան: Հարցված բուհերից միայն երկուսն են պատասխանել, որ մեկնող և ժամանող ուսանողների հոսքերը գրեթե հավասար են: Ըստ էության, ՀՀ բուհական համակարգում, իսկ ուսումնասիրված բուհերն այդ համակարգի զգալի և առավել կարևոր մասն են կազմում (ընդգրկում են երկրի ամբողջ ուսանողական համակազմի 82,2%-ը, տե՛ս 1.1 կետը), ավելի շուտ խոսքը դեպի դուրս ուղղված «ուղղահայաց» կամ «որակավորման» շարժունության (այսինքն՝ հաջորդ կրթական մակարդակում ուսումը շարունակելու նպատակով) մասին է, ինչը հաճախ ուղեղների արտահոսքի պատճառ է հանդիսանում: Առաջին տպավորությամբ կարելի է փաստել, որ ՀՀ բուհերն ակադեմիական շարժունության ասպարեզում դեռևս շոշափելի հաջողություններ չեն արձանագրել, ինչը, ըստ ամենայնի, կարող է վկայել միջազգային համագործակցության գործուն ծրագրերի ու համաձայնագրերի բացակայության մասին:

Համեմատության համար նշենք, որ Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից 2010թ-ին անցկացված հարցման արդյունքները²⁹ ցույց են տվել, որ ԵԿԲՏ բուհերի 30%-ում օտարերկրյա ուսանողների ներհոսքը գերազանցում է արտահոսքին, 33%-ում՝ այն հավասարակշռված է, իսկ 35%-ում էլ՝ մեծ թիվ են կազմում մեկնող ուսանողները: Այս թվերը վկայում են, որ ուսանողների շարժունությունը ԵԿԲՏ տարածքում, ընդհանուր առմամբ, հավասարակշռված է և կրում է երկկողմանի բնույթ: Արևելյան Եվրոպայի երկրները հիմնականում հանդիսանում են շարժուն ուսանողների «արտահանողներ», իսկ «ներմուծողների» թվում են Մեծ Բրիտանիան, Իռլանդիան, Իսլանդիան, Ծվեդիան, Նորվեգիան, Դանիան, Նիդեռլանդները, Ֆրանսիան և Պորտուգալիան:

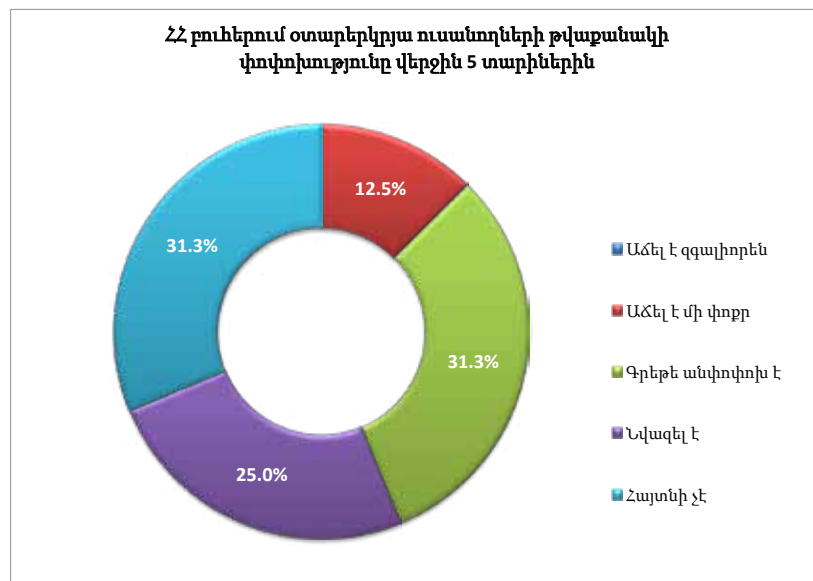
Պատկեր 6.2. Արտասահմանից ժամանած և արտասահման մեկնող ուսանողների հաշվառման կենտրոնական համակարգի առկայությունը ՀՀ բուհերում



²⁹ European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.

Վերոնշյալ եզրահանգումն ավելի է հիմնավորվում ուսման նպատակով արտասահմանից ժամանած և արտասահման մեկնող ուսանողների հաշվառման բուհական համակարգերի առկայության մասին բուհերի տրամադրած տեղեկատվությամբ: Փաստորեն, հարցված բուհերի 37,6%-ն ընդհանրապես որևէ կենտրոնացված հաշվառում չի իրականացնում (պատկեր 6.2), իսկ 18,8%-ն էլ ուսանողների շարժունության հաշվառումը կատարում է ընտրողական սկզբունքով՝ գրանցելով միայն այն ուսանողներին, որոնք ընդգրկված են շարժունության եվրոպական ծրագրերում (Erasmus-Mundus, Tempus և այլն): Բուհերի 43,8%-ը նշել է, որ արտասահմանից ժամանած և արտասահման մեկնող բոլոր ուսանողների հաշվառման համար ունի կենտրոնացված (բուհական) համակարգ: Հետաքրքիր կլիներ նաև պարզել, թե ինչպես և հատկապես ինչպիսի տեղեկատվություն են բուհերը հավաքում, քանի որ, ինչպես ցույց են տալիս տվյալները, զգալի տարբերություն կա մի կողմից՝ ՀՀ բուհերի ներկայացրած տվյալների, և մյուս կողմից՝ ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) ու ՏՀԶԿ³⁰ վիճակագրության միջև: Այդ տարբերությունը փաստում է, որ բուհերում հաճախ ոչ բոլոր շարժուն ուսանողներն են հաշվառված, հատկապես դեպի դուրս ուղղված «ուղղահայաց» կամ «որակավորման» շարժունության դեպքերում:

Պատկեր 6.3. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակի փոփոխությունը վերջին 5 տարիներին

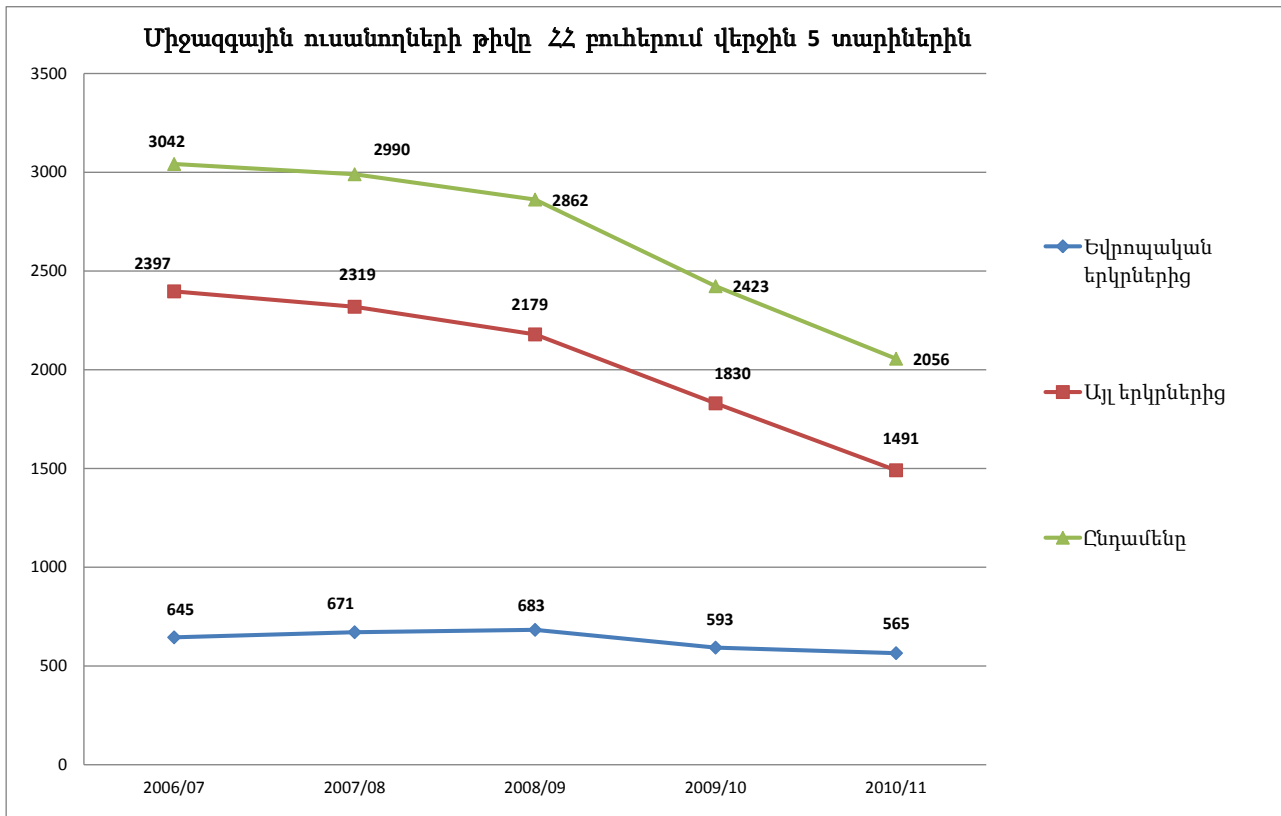


Համաձայն պատկեր 6.3-ում ներկայացված տվյալների, հարցվածների 43,8%-ը գտնում է, որ իրենց բուհում վերջին հինգ տարիներին օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակն աճել է, 31,3%-ը նշել է, որ այդ թվաքանակը գրեթե չի փոխվել, իսկ 1/4-ն էլ հայտարարել է դրա նվազման մասին: Վերջին հինգ տարիների ընթացքում միջազգային (օտարերկրյա) ուսանողների թվաքանակի փոփոխության դինամիկան ներկայացված է պատկեր 6.4-ում, որտեղից երևում է, որ 2006/2007 ուստարվանից մինչ այժմ օտարերկրյա ուսանողների թիվը կրճատվել է գրեթե 1/3-ով՝ 3 հազարից նվազելով մինչև 2 հազարի: Ընդ որում, անկումն առավելապես պայմանավորված է ոչ եվրոպական երկրներից ժամանած ուսանողների թվաքանակի նվազմամբ (38% անկում), քանի որ եվրոպական երկրներից ուսանողների թվաքանակը նվազել է ընդամենը 12%-ով (տես պատկեր 6.4): Համեմատության համար նշենք,

³⁰ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն (OECD):

որ, օրինակ, Միացյալ Թագավորությունում օտարերկրյա ուսանողների ընդհանուր թվում ոչ եվրոպական երկրներից ժամանած ուսանողների հաշվեկշիռը 2000թ-ի 11%-ից զգալիորեն աճել է և 2007թ-ին կազմել՝ 31%:

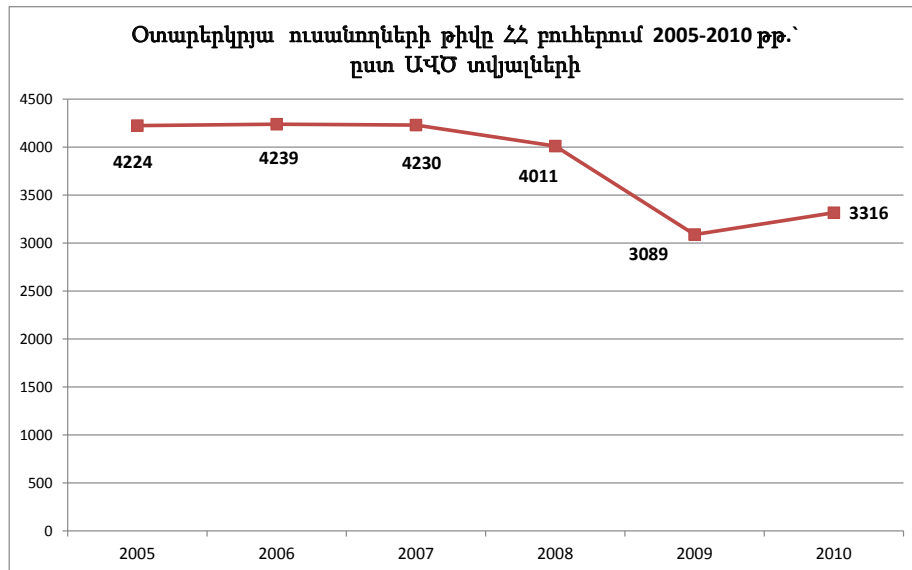
Պատկեր 6.4. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում միջազգային (օտարերկրյա) ուսանողների թվաքանակը վերջին հինգ տարիներին



Միջազգային (օտարերկրյա) ուսանողների վերաբերյալ բուհերի տրամադրած քանակական տվյալները ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) հրապարակած վիճակագրության³¹ հետ (տե՛ս պատկեր 6.5) համեմատելիս պարզվում է, որ բուհերի ներկայացրած քանակական տվյալները (ուսանողների թիվը) բացարձակ մեծությամբ միջինում 25%-ով փոքր են ԱՎԾ-ի տվյալներից, իսկ 2005-2010թթ. ընթացքում օտարերկրյա ուսանողների թիվը կրճատվել է ոչ թե 1/3-ով (ինչպես հետևում է բուհերի տվյալներից), այլ 22%-ով՝ 4,2 հազարից նվազելով մինչև 3,3 հազարի: Այս փաստը մասամբ կարելի է բացատրել նրանով, որ սույն ուսումնասիրության շրջանակներից դուրս են մնացել համատեղ հիմնադրված 4 պետական բուհեր (ՀՌՍՀ, ՀԱՀ, ՀՖՀ, ԵԿՏԱ)³¹, սակայն տվյալների այսչափ մեծ տարբերությունը (մոտ 1000 ուսանող) չի կարող բացատրվել միայն այդ հանգամանքով: Մյուս կողմից, սա ևս մեկ անգամ փաստում է ՀՀ բուհերում միջազգային (օտարերկրյա) ուսանողների ոչ պատշաճ հաշվառման մասին, ինչի հետևանքով այդ ուսանողների մի սովորական զանգված դուրս է մնում հաշվառումից:

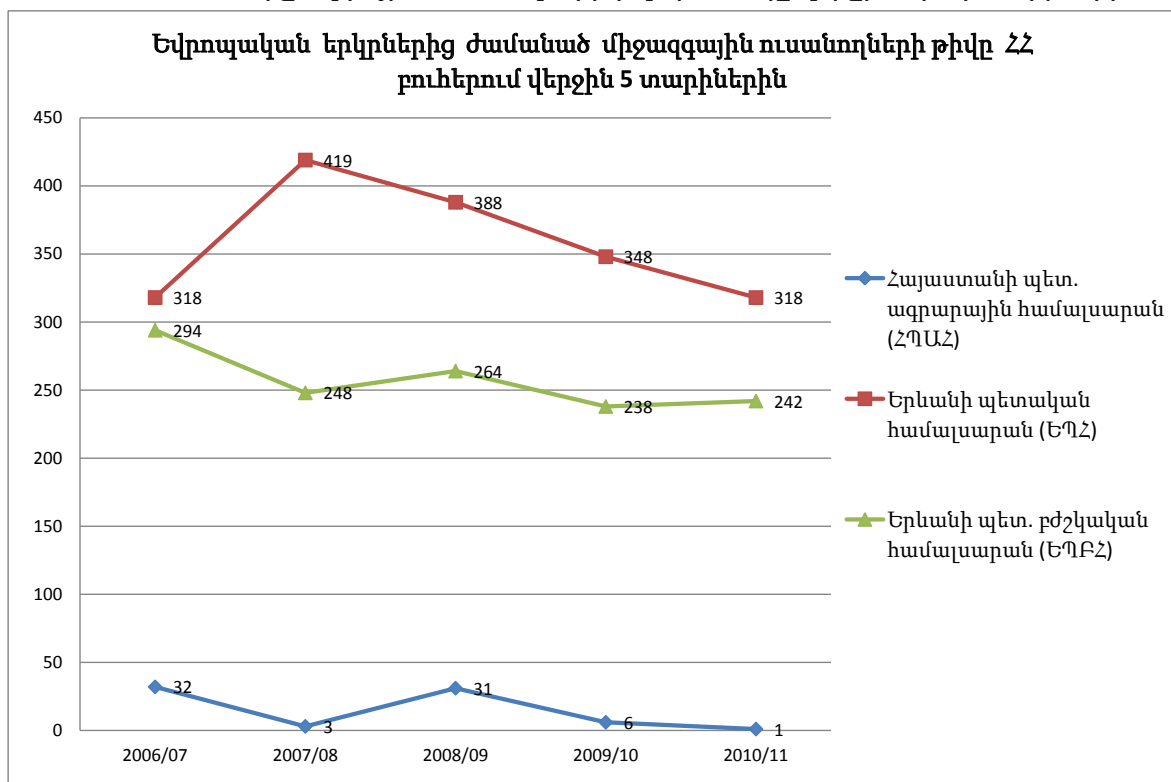
31 Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, 2011: Կրթություն և մշակույթ, Օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը ՀՀ բուհերում: ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայություն, 2011, էջ 143-144 (<http://www.armstat.am/file/doc/99466638.pdf>):

Պատկեր 6.5. Օտարերկրյա ուսանողների ընդհանուր թվաքանակը ՀՀ բուհերում 2005-2010 թթ-ին՝ ըստ Ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) տվյալների



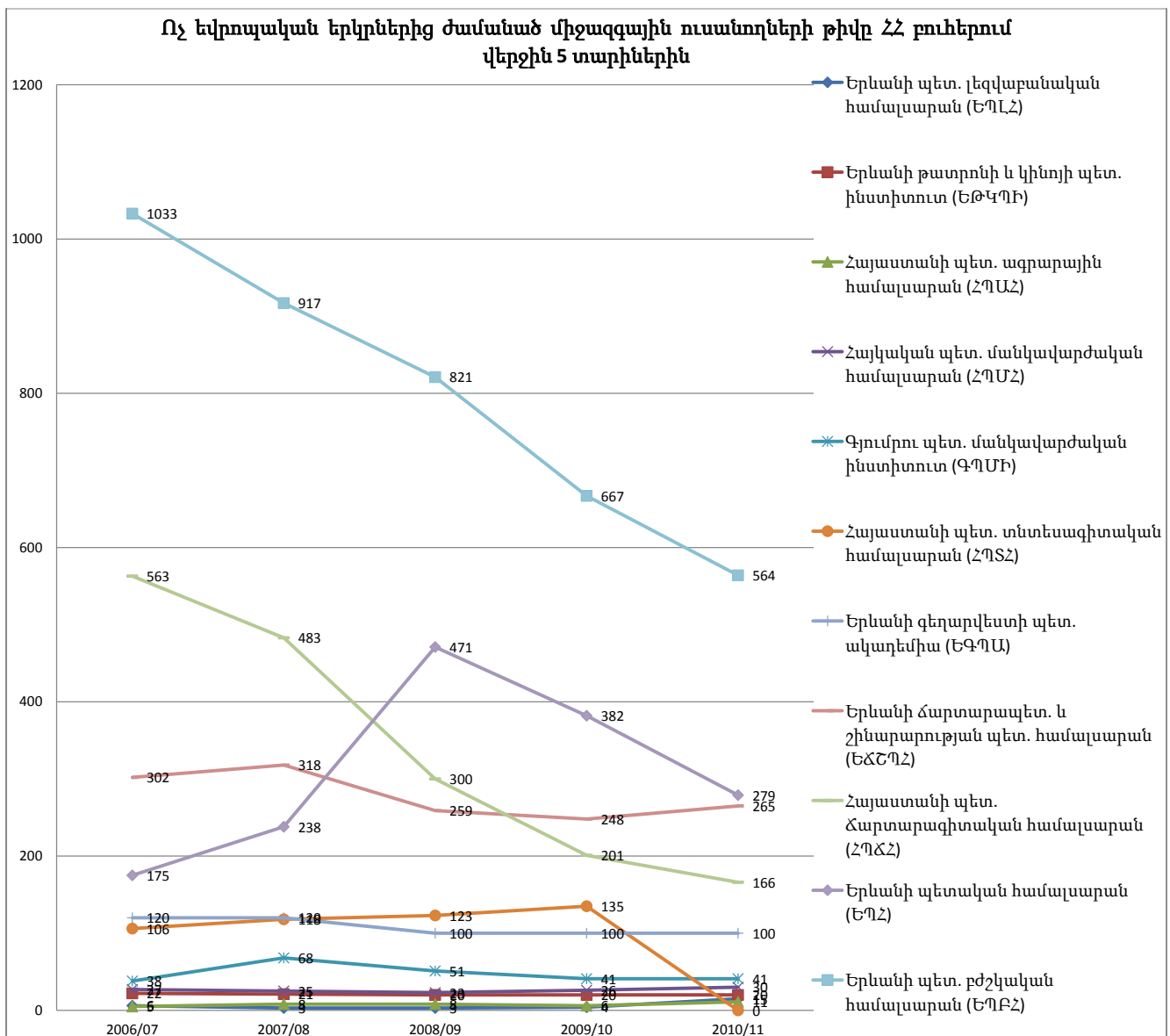
Այժմ տեսնենք, թե առանձին բուհերում ինչպես է փոխվել եվրոպական երկրներից ժամանած միջազգային ուսանողների թիվը վերջին հինգ տարիների ընթացքում (պատկեր 6.6-ում ներկայացված են բուհերից ստացված քանակական տվյալները): Այդ ուսանողների որոշակի թվակազմ է արձանագրված ուսումնասիրված բուհերից երեքում միայն՝ ԵՊՀ-ում, ԵՊԲՀ-ում և ՀՊԱՀ-ում: Ներկայացված տվյալներից ակնհայտ է, որ բոլոր երեք բուհերում էլ եվրոպական երկրներից ժամանած միջազգային ուսանողների թիվը նվազման միտում ունի՝ ՀՊԱՀ-ում վերջին տարում այն գրեթե հավասարվել է զրոյի (հավանաբար այդ պատճառով է, որ բուհը չունի օտար լեզվով մատուցվող կրթական ծրագրեր, տե՛ս պատկեր 1.7): Հարկ է նշել նաև, որ այս ուսանողներն առավելապես Ռուսաստանի, Վրաստանի և Ուկրաինայի հայազգի քաղաքացիներ են (տե՛ս պատկեր 6.8 և 6.9):

Պատկեր 6.6. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում եվրոպական երկրներից ժամանած միջազգային ուսանողների թվաքանակը վերջին հինգ տարիներին



Ոչ եվրոպական երկրներից միջազգային ուսանողների ներհոսքը ՀՀ բուհեր, ըստ նրանց տրամադրած տվյալների (պատկեր 6.7), վերջին հինգ տարիներին կտրուկ նվազել է: Մասնավորապես, ԵՊԲՀ-ում այն կրճատվել է գրեթե երկու անգամ, ՀՊՃՀ-ում՝ ավելի քան երեք անգամ (չնայած այս բուհերում օտար լեզվով մատուցվող ծրագրերի համեմատաբար մեծ թվին, տե՛ս պատկեր 1.7), իսկ ավանդաբար 100-ից ավելի միջազգային ուսանողներ ունեցող ՀՊՏՀ-ում 2010/11 ուստարում ընդհանրապես որևէ միջազգային ուսանող չի գրանցվել: Մնացած բուհերում (բացի ԵՊՀ-ից և ԵՃԾՊՀ-ից, որտեղ բավական մեծ ուսանողական համակազմի պարագայում տվյալները տատանվում են) անկման հստակ միտումներ չեն արձանագրվել:

Պատկեր 6.7. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում ոչ եվրոպական երկրներից ժամանած միջազգային ուսանողների թվաքանակը վերջին 5 տարիներին

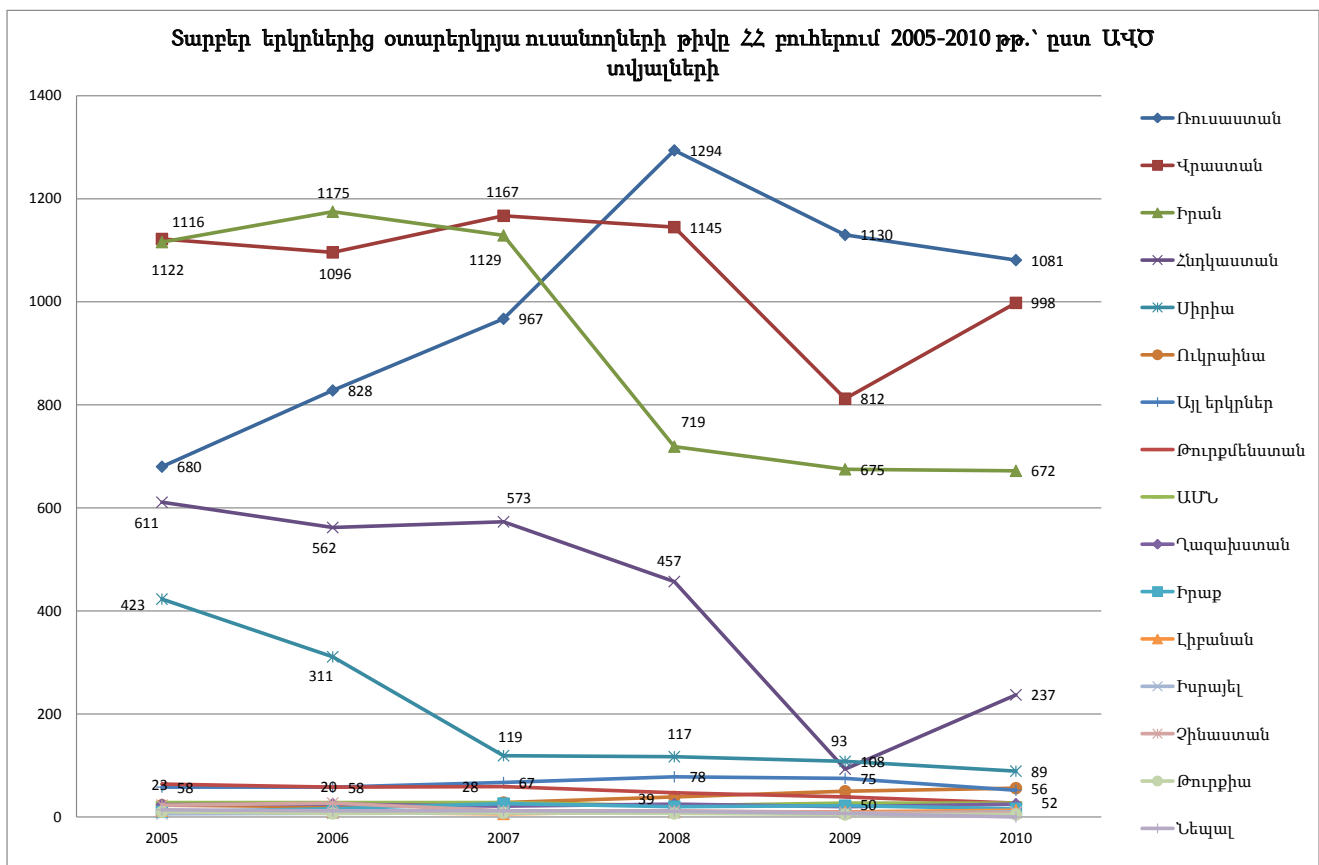


Պատկեր 6.8-ում ներկայացված է ՀՀ բուհերում տարբեր երկրներից օտարերկրյա ուսանողների թվի փոփոխման դինամիկան 2005-2010թթ-ի ընթացքում, որի համար հիմք են հանդիսացել Ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) տվյալները³²: Ինչպես երևում

³² Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, 2011: Կրթություն և մշակույթ, Օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը ՀՀ բուհերում: ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայություն, 2011, էջ 143-144 (<http://www.armstat.am/file/doc/99466638.pdf>):

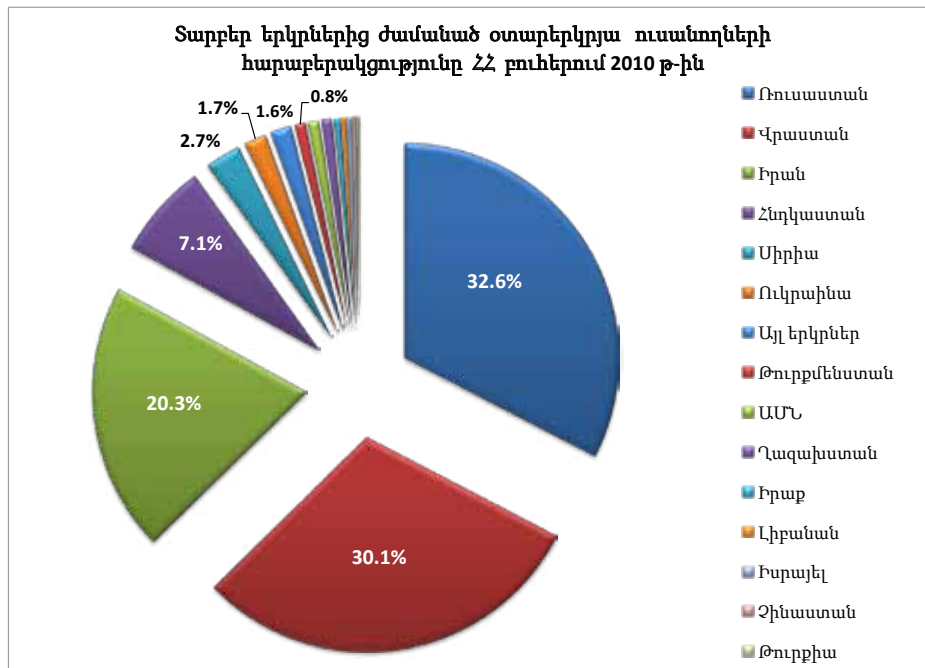
է, վերջին վեց տարիների ընթացքում (Բոլոնիայի գործընթացին ՀՀ անդամագրվելուց ի վեր) ուսանողների ներհոսքի մեծ անկում է գրանցվել Իրանի Իսլամական հանրապետությունից (մոտ 40%), Հնդկաստանից (61%), Սիրիայից (79%) և Վրաստանից (11%): Բացառություն է կազմում Ռուսաստանի Դաշնությունը, որտեղից ժամանող ուսանողների թիվը մինչև 2008թ-ը անշեղորեն աճել է (մոտ 90%-ով), այնուհետև՝ կրճատվել 31%-ով: Մնացած երկրներից ուսանողների ներհոսքն աննշան է և այն էական ազդեցություն չի կարող ունենալ ընդհանուր պատկերի վրա:

Պատկեր 6.8. Տարբեր երկրներից ժամանած օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը ՀՀ բուհերում 2005-2010թթ-ին՝ ըստ Ազգային վիճակագրական ծառայության (ԱՎԾ) տվյալների



Միևնույն ժամանակ, ինչպես երևում է պատկեր 6.9-ից, ԱՎԾ տվյալներով՝ ՀՀ բուհերի համար օտարերկրյա ուսանողների հիմնական «դոնոր» երկրներ են դեռևս հանդիսանում Ռուսաստանը (33%), Վրաստանը (30%), Իրանը (20%), Հնդկաստանը (7%), Սիրիան (3%) և Ուկրաինան (2%): Ինչպես արդեն նշվեց, ամենայն հավանականությամբ, այստեղ մեծ թիվ են կազմում այդ երկրներից ժամանած ազգությամբ հայ ուսանողները: Մնացած երկրները միասին վերցրած «տալիս» են օտարերկրյա ուսանողների մոտ 5%-ը: Գրեթե երեք անգամ կրճատվել է ուսանողների ներհոսքը Չինաստանի Ժողովրդական հանրապետությունից՝ այն դեպքում, երբ չինացի ուսանողների կտրուկ աճ է արձանագրվում կրթական ծառայություններ արտահանող այլ երկրներում, այդ թվում նաև Ռուսաստանում: Կարծում ենք, որ այսօր ՀՀ բուհերի համար Չինաստանը միջազգային ուսանողներ «արտահանող» ամենամեծ պոտենցիալ ունեցող երկիրն է և ճիշտ ռազմավարության որդեգրման դեպքում կարելի է կտրուկ մեծացնել ուսանողների ներհոսքը այդ երկրից:

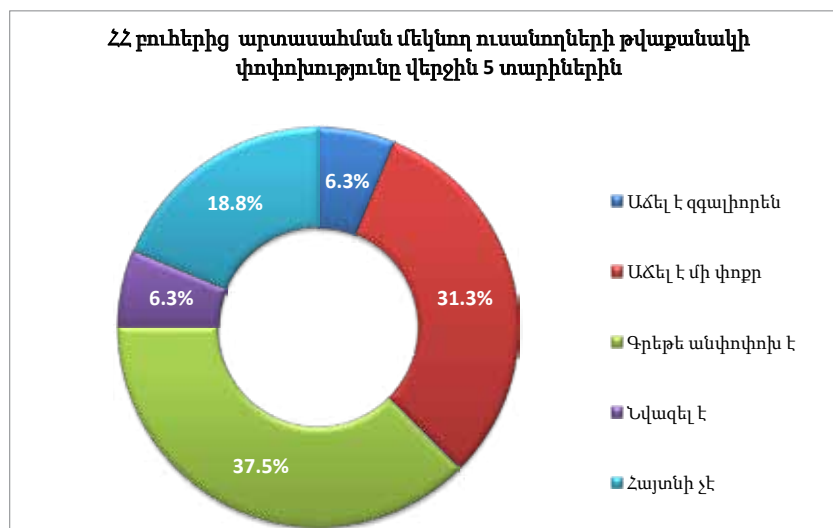
Պատկեր 6.9. Տարբեր երկրներից ժամանած օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակների հարաբերակցությունը ՀՀ բուհերում 2010թ-ին



Փաստորեն, ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի ներկայացուցիչների միայն 1/4-ն է կարծիք հայտնել իրենց բուհում միջազգային (օտարերկրյա) ուսանողների թվաքանակի նվազման մասին (տե՛ս պատկեր 6.3), միջդեռ, ինչպես ցույց տվեցին փաստացի տվյալները, այդ երևույթն առկա է բուհերի մեծամասնությունում (պատկեր 6.6 և 6.7): Օտարերկրյա ուսանողների վերաբերյալ ուսումնասիրված բուհերի (իսկ վերջիններս ընդգրկում են ՀՀ ուսանողների 82,2%-ը) տրամադրած տվյալները համադրելով ՀՀ ԱՎԾ-ի վիճակագրության հետ, պարզ է դառնում, որ բուհերում չի գործում ակադեմիական շարժունության հաշվառման ամբողջական համակարգ:

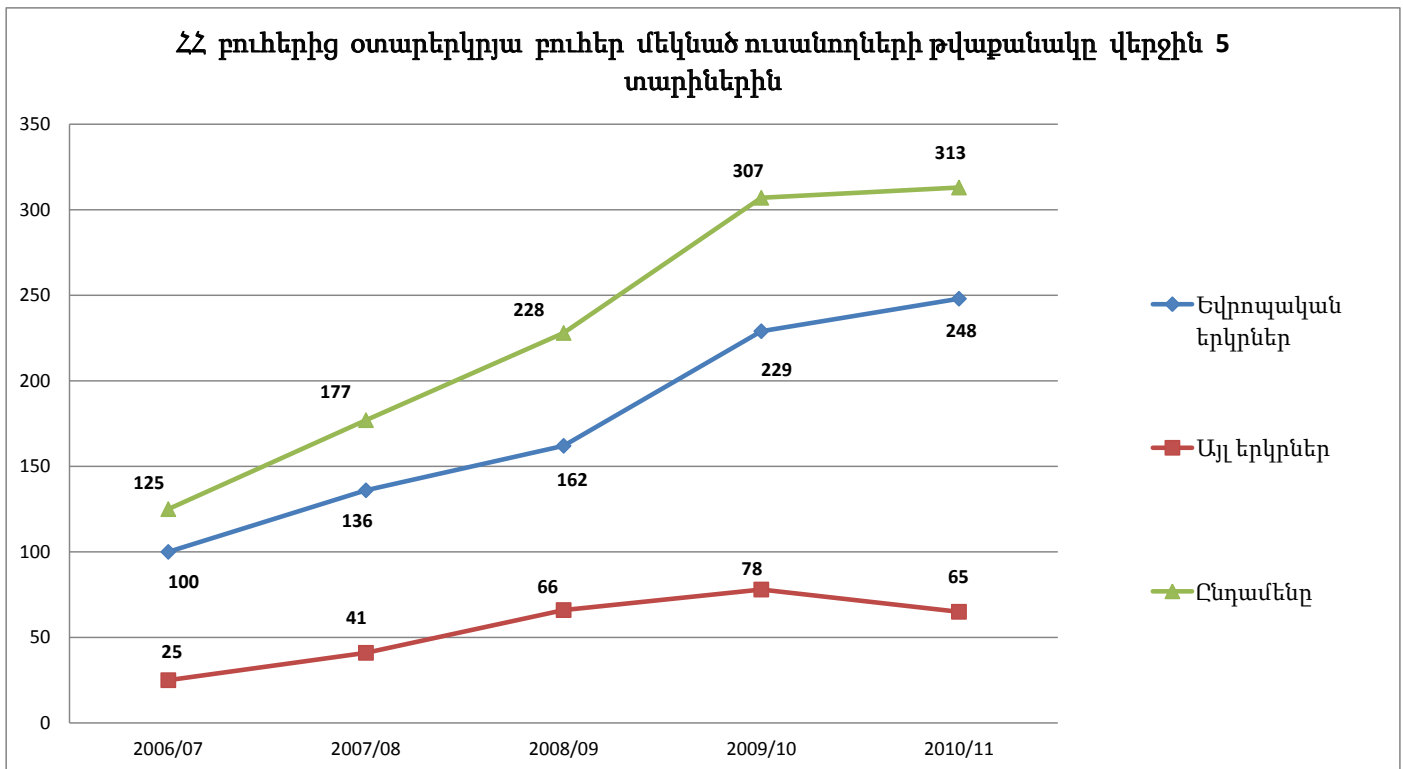
Այսպիսով, ըստ ՀՀ ԱՎԾ տվյալների, ՀՀ բուհերում սովորող օտարերկրյա ուսանողների հաշվեկշիռն ուսանողների ընդհանուր համակազմում (2010թ-ի տվյալների համաձայն՝ 111 հազար ուսանող) կազմում է 2,99%, որը բավականին ցածր ցուցանիշ է:

Պատկեր 6.10. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերից արտասահման մեկնող ուսանողների թվաքանակի փոփոխությունը վերջին 5 տարիներին



Համաձայն պատկեր 6.10-ում ներկայացված տվյալների՝ հարցված բուհերի ներկայացուցիչների 37,6%-ը կարծում է, որ վերջին հինգ տարիներին իրենց բուհերից արտասահման մեկնած ուսանողների թվաքանակն աճել է, 37,5%-ը համարում է, որ այն մնացել է անփոփոխ, իսկ 18,8%-ն էլ հայտարարել է դրա նվազման մասին: Մեկ բուհ նշել է այդ թվաքանակի զգալի աճի, իսկ մեկ բուհ էլ՝ նվազման մասին: Վերջին հինգ տարիներին ուսումնասիրված ՀՀ բուհերից օտարերկրյա բուհեր մեկնած ուսանողների թվաքանակի փոփոխության դինամիկան ներկայացված է պատկեր 6.11-ում, որտեղից երևում է, որ 2006/2007 ուստարվանից մինչ այժմ օտարերկրյա բուհեր սովորելու մեկնած ուսանողների թվաքանակն աճել է մոտ 2,5 անգամ՝ 125-ից հասնելով 313-ի: Ընդ որում, բացարձակ աճն առավելապես պայմանավորված է եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների թվաքանակի ավելացմամբ (մոտ 2,3 անգամ), չնայած ոչ եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների հարաբերական աճն ավելի մեծ է եղել՝ 3,1 անգամ (տե՛ս պատկեր 6.11):

Պատկեր 6.11. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերից օտարերկրյա բուհեր մեկնած ուսանողների թվաքանակը վերջին հինգ տարիներին

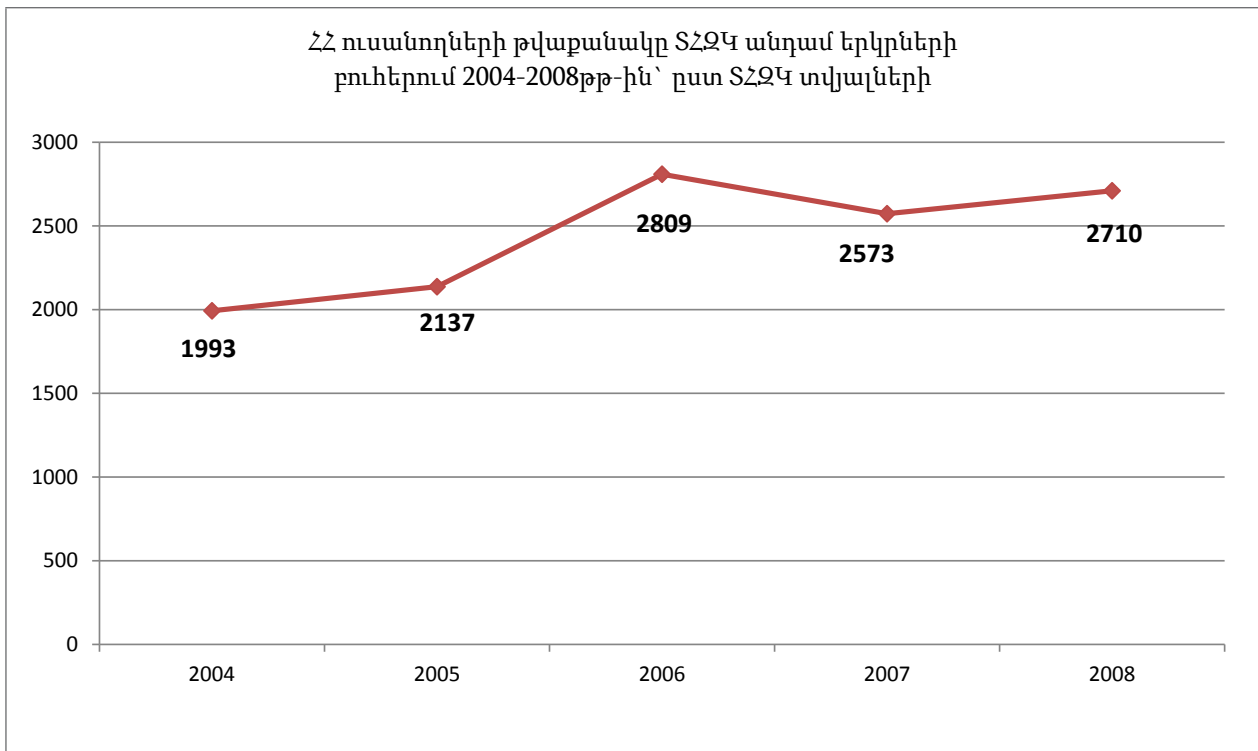


Օտարերկրյա բուհերում սովորող ուսանողների վերաբերյալ բուհերի տրամադրած քանակական տվյալները Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) հրապարակած վիճակագրության³³ հետ (տե՛ս պատկեր 6.12) համեմատելիս պարզվում է, որ ՀՀ-ից օտարերկրյա բուհեր սովորելու մեկնած ուսանողների թվաքանակն առնվազն 10 անգամ ավելի է: Օրինակ, 2004-2008թթ. ընթացքում այդ ուսանողների թիվը աճել է ոչ թե 2,5 անգամ (ինչպես հետևում է բուհերի տվյալներից), այլ ընդամենը 36%-ով՝ 2 հազարից բարձրանալով մինչև 2,7 հազարի: Հետևաբար, քանի որ ՀՀ բուհերը և համապատասխան

33 Foreign & International Students Enrolled, OECD, 2011. <http://stats.oecd.org/Index.aspx>.

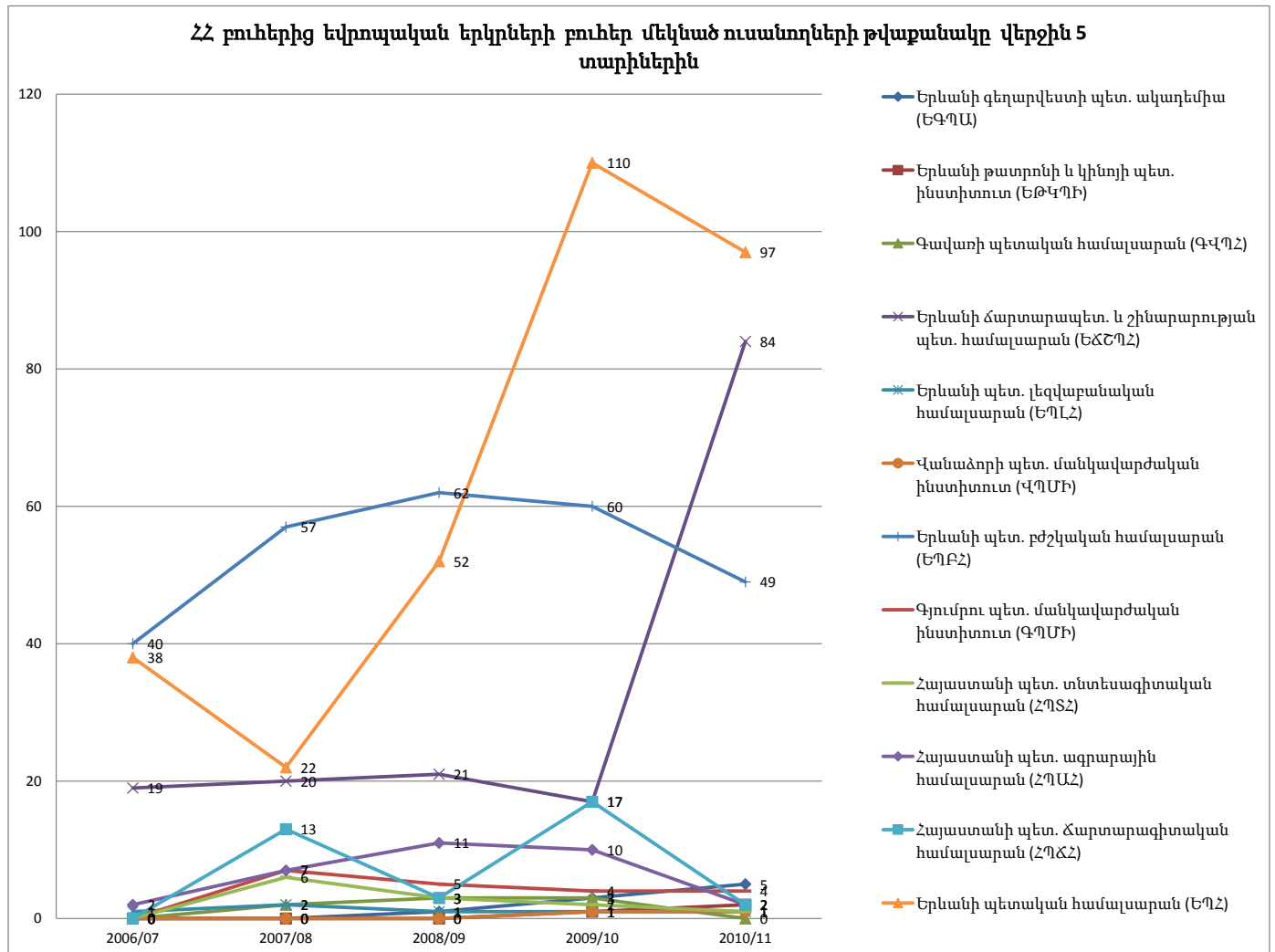
վիճակագրական կառույցները (օրինակ, ՀՀ ԱՎԾ-ն) ՀՀ բուհերում օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակի վերաբերյալ որոշ տվյալների հավաքագրման օրինակով չեն իրականացնում երկրից ուսման նպատակով այլ երկրների բուհեր մեկնողների հաշվառում, ուստի մեր հետագա դատողությունները հիմնված են միայն ՏՀԶԿ-ի համապատասխան վիճակագրության վրա:

Պատկեր 6.12. ՀՀ ուսանողների ընդհանուր թվաքանակը Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) անդամ երկրների բուհերում 2004-2008թթ-ին՝ ըստ ՏՀԶԿ տվյալների



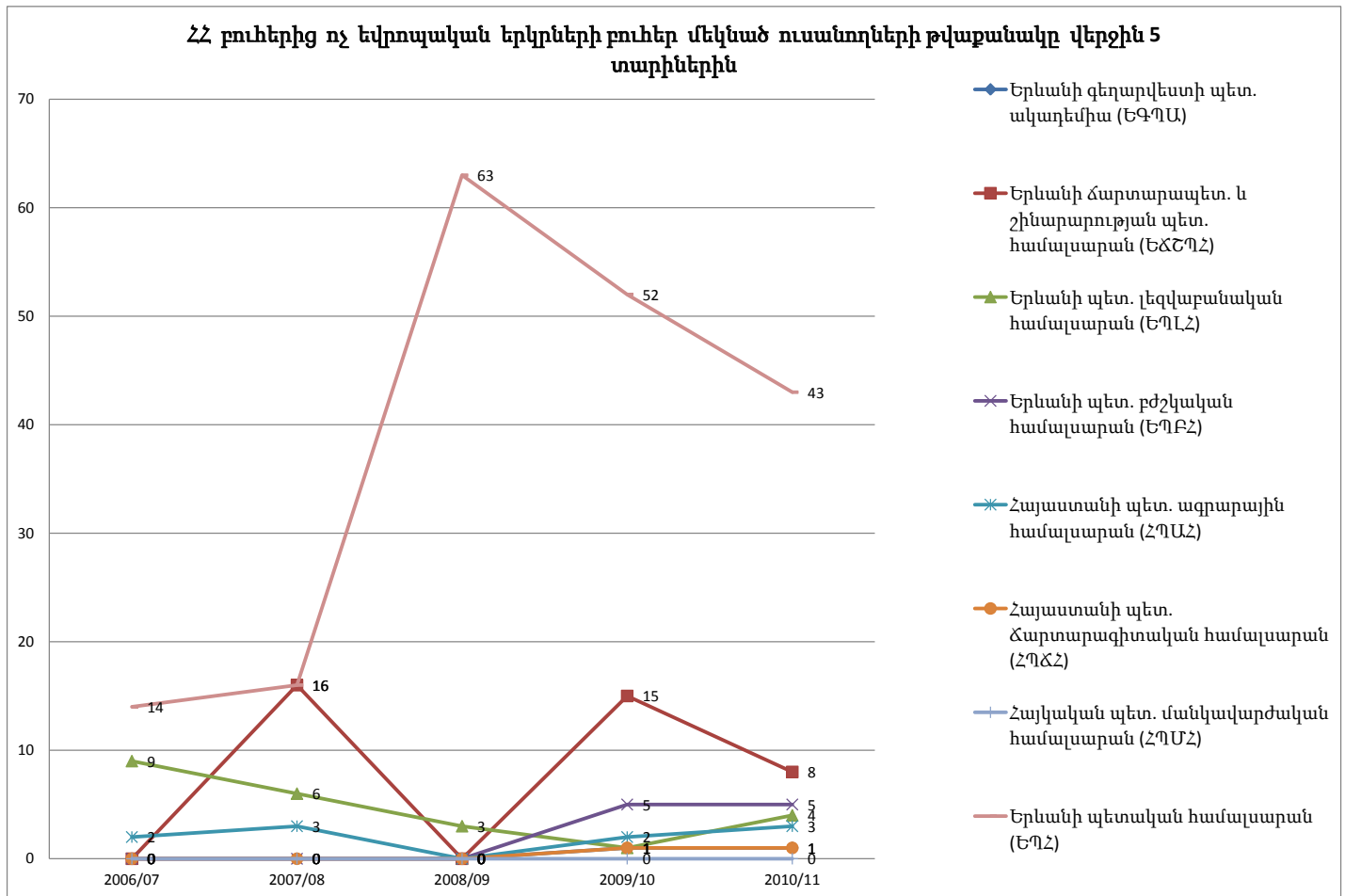
Այժմ տեսնենք, թե վերջին հինգ տարիների ընթացքում ինչպես է փոխվել ՀՀ առանձին բուհերից եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների հոսքը՝ համաձայն բուհերից ստացված քանակական տվյալների (պատկեր 6.13): Ակնհայտ է, որ այն բուհերում, որտեղ առկա է այդպիսի շարժուն ուսանողների շատ թե քիչ թվաքանակ, էական փոփոխություններ չեն գրանցվել, բացի ԵՊՀ-ից՝ որտեղ մեկնող ուսանողների հոսքը աճել է գրեթե 2,5 անգամ, ԵՃՇՊՀ-ից՝ մոտ 4 անգամ, իսկ ԵՊԲՀ-ից մեկնող ուսանողների թվաքանակը կազմել է 40-60: Մնացած բուհերում ուսանողների արտահոսքը չի գերազանցում մեկ տասնյակը: Կարելի է ենթադրել, որ գրանցված աճը հիմնականում պայմանավորված է ընդունող երկրների պետական ու հատկապես բուհական ակտիվ քաղաքականությամբ, շարժունության եվրոպական ծրագրերի քանակի ավելացմամբ և դրանցում ՀՀ-ից անհատ ուսանողների մասնակցության ակտիվացմամբ: Ըստ էության, ՀՀ բուհերն այստեղ չեն հանդիսանում ակադեմիական շարժունության խթանման գործուն դերակատարներ:

Պատկեր 6.13. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերից եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների թվաքանակը վերջին հինգ տարիներին



ՀՀ առանձին բուհերից ոչ եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների հոսքի փոփոխությունը ներկայացված է պատկեր 6.14-ում, որտեղից երևում է, որ վերջին հինգ տարիների ընթացքում այն էական առաջընթաց չի արձանագրել, թերևս բացի ԵՊՀ-ից, որտեղ մեկնող ուսանողների զգալի աճ է արձանագրվել (3-4 անգամ), սակայն վերջին երկու տարիներին նվազելու միտում ունի, իսկ ԵՃՇՊՀ-ում այն տատանվել է 0-16 միջակայքում: Մնացած բուհերում մեկնող ուսանողները կամ իսպառ բացակայում են կամ հատուկենտ են:

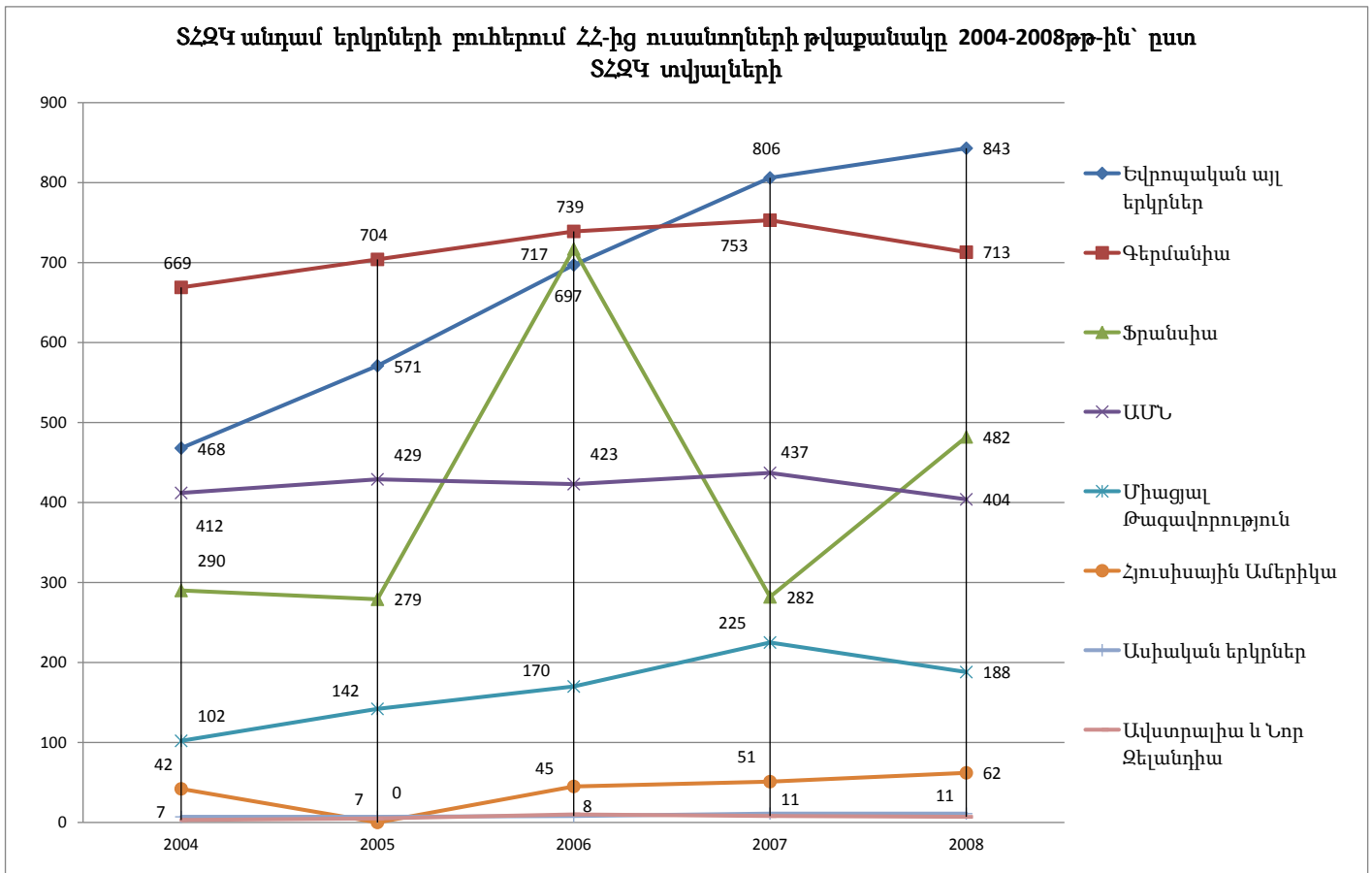
Պատկեր 6.14. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերից ոչ եվրոպական երկրների բուհեր մեկնած ուսանողների թվաքանակը վերջին հինգ տարիներին



Եթե դիտարկենք, թե ՀՀ քաղաքացիները առավելապես որ երկրներ են մեկնում ուսանելու, ապա 2004-2008 թթ. ՏՀԶԿ վիճակագրությունը³⁴ ՀՀ քաղաքացիների համար որպես առավել գրավիչ բարձրագույն կրթական համակարգ է արձանագրել եվրոպականը՝ ՀՀ ուսանողների 82%-ը մեկնում է ուսանելու եվրոպական երկրների բուհեր (պատկեր 6.15): Դրանց թվում առաջատարներն են Գերմանիան՝ 26%, Ֆրանսիան՝ 18% և Միացյալ Թագավորությունը՝ 7% ցուցանիշով: Մնացած եվրոպական երկրներում ՀՀ-ից ուսանողների թվաքանակը գրեթե կրկնապատկվել է և կազմում է ընդհանուրի մոտ 31%-ը: ՀՀ-ից օտարերկրյա բուհերում սովորող ուսանողների մոտ 15%-ն իր կրթությունը ստանում է ԱՄՆ-ի բուհերում (տե՛ս նաև պատկեր 6.16):

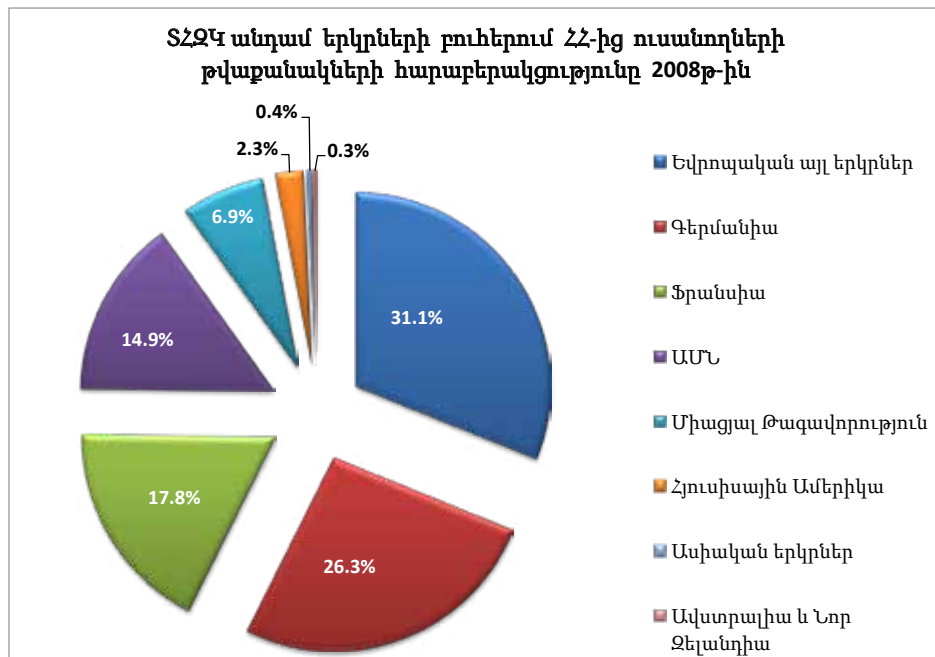
34 Foreign & International Students Enrolled, OECD, 2011. <http://stats.oecd.org/Index.aspx>.

Պատկեր 6.15. ՀՀ-ից ուսանողների թվաքանակը ՏՀԶԿ անդամ երկրների բուհերում 2004-2008թթ-ին՝ ըստ ՏՀԶԿ տվյալների



Համեմատության համար նշենք, որ ՏՀԶԿ անդամ երկրներում, ընդհանուր առմամբ, 1998 թվականից ի վեր օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակն աճել է 50%-ով, իսկ տարեկան աճը միջինում կազմել է 8,3% (OECD, 2006): Այս աճի առյուծի բաժինը բաշխվում է Միացյալ Նահանգների (28%), Միացյալ Թագավորության (12%), Գերմանիայի (11%), Ֆրանսիայի (10%) և Ավստրալիայի (9%) միջև: Այս երկրները, ընդհանուր առմամբ, կլանում են շարժուն ուսանողների 70%-ը: Նշված երկրներին շարժուն ուսանողների թվով և ըստ այդմ՝ նաև որոշակի գրավչությամբ հաջորդում են Ճապոնիան (4%), Ռուսաստանի Դաշնությունը (3%) և Իսպանիան (3%):

Պատկեր 6.16. ՏՀԶԿ անդամ երկրների բուհերում ՀՀ-ից ուսանողների թվաքանակների հարաբերակցությունը 2008թ-ին

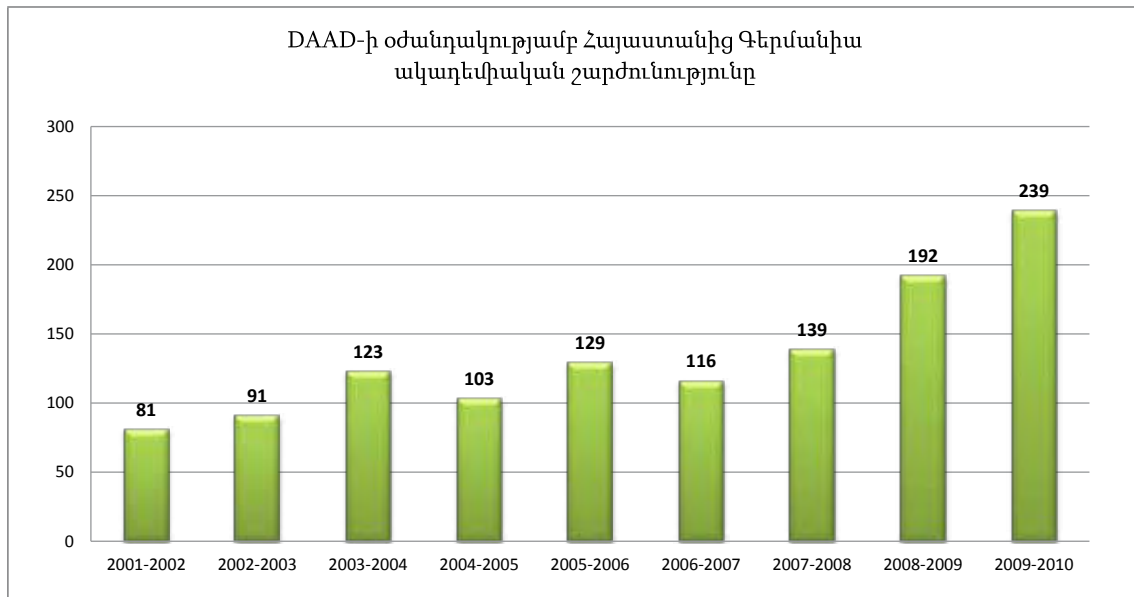


Անդրադառնալով ՏՀԶԿ և բուհական վիճակագրության համադրմամբ կազմված ընդհանուր պատկերին՝ կարելի է եզրակացնել, որ օտարերկրյա բուհերում ՀՀ-ից ուսանողների թվի որոշակի աճի արձանագրված միտումը պայմանավորված չէ ՀՀ բուհերի կողմից միջազգայնացման ընդլայնմանն ուղղված գործունե միջոցառումների իրականացմամբ, քանի որ նրանց տրամադրած տվյալները շեշտակի տարբերվում են իրական պատկերից և մատնանշում, որ այդ ուսանողներն օտարերկրյա բուհերում են հայտնվել հիմնականում սեփական նախաձեռնությամբ և միջազգային այլ կազմակերպությունների իրականացրած շարժունության ծրագրերի շնորհիվ:

Դեռևս մեծ չեն նաև ուսանողների և դասախոսների «դեպի դուրս» ուղղված կազմակերպված շարժունության ծավալները: Դրանք հիմնականում իրականացվում են Եվրամիության (Էրազմուս-Մոնդուս, Տեմպուս), DAAD-ի, IREX-ի, Բաց հասարակության հիմնադրամների-Հայաստանի, Երջանակային 7-րդ ծրագրի (FP7), Ամերիկյան խորհուրդների (American Councils), Բրիտանական խորհրդի, ՀՀ կառավարության միջպետական համագործակցության ծրագրերի (Ռուսաստանի Դաշնություն, Ռումինիա, Բուլղարիա, Սլովակիա, Չինաստան և այլն) ֆինանսավորմամբ:

Օրինակ, DAAD-ի ծրագրերի օժանդակությամբ 2001-2010թթ. ընթացքում մոտ 1200 դասախոս և ուսանող է մեկնել գերմանական համալսարաններ՝ հետազոտական և կրթական նպատակներով (տե՛ս պատկեր 6.17), ընդ որում 2009/10 և 2010/11 ուստարիներին՝ 62 հետազոտող/ասպիրանտ և 25 մագիստրանտ:

Պատկեր 6.17. DAAD-ի օժանդակությամբ Հայաստանից դեպի Գերմանիա ակադեմիական շարժունությունը 2001-2010թթ.



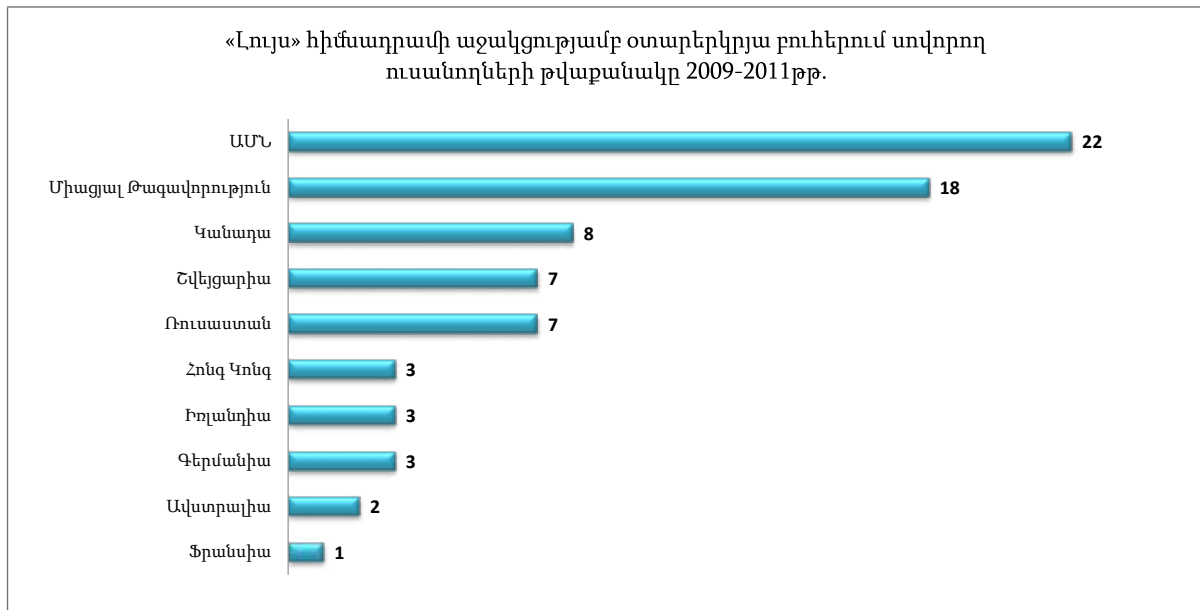
Էրազմուս-Մունդուս ծրագրի շրջանակներում վերջին հինգ տարիների ընթացքում Հայաստանից դեպի Եվրոպա շարժունությունը կազմել է մոտ 150 ուսանող և դասախոս (պատկեր 6.18), իսկ TEMPUS-ի ծրագրերի շրջանակում 1995-2010թթ-ին Եվրամիության երկրներ է մեկնել 25 ուսանող:

Պատկեր 6.18. Էրազմուս-Մունդուս ծրագրի գործողություններ 1 և 2-ի շրջանակներում Հայաստանից դեպի Եվրոպա շարժունությունը 2005-2010թթ.



«Լույս» հիմնադրամի ֆինանսական աջակցության շնորհիվ 2009թ-ից ի վեր 74 հայազգի ուսանողներ հնարավորություն են ստացել տարբեր կրթական մակարդակներում (բակալավր՝ 26, մագիստրոս՝ 35, ասպիրանտուրա՝ 13) ուսանելու օտարերկրյա բուհերում, որոնց տեղաբաշխումն ըստ երկրների ներկայացված է պատկեր 6.19-ում:

Պատկեր 6.19. «Լույս» հիմնադրամի աջակցությամբ օտարերկրյա բուհերում սովորող ուսանողների թվաքանակը 2009-2011թթ.



Համաձայն TEMPUS-ի ազգային գրասենյակի³⁵ տվյալների, 2010թ-ին օտարերկրյա բուհերում սովորող հայաստանցի ուսանողների թվաքանակը կազմել է՝ 3920: Սա նշանակում է, որ «դեպի դուրս» ուղղված շարժունության ցուցանիշը մեր երկրում կազմում է 3,53%, ինչը դեռևս շատ հեռու է գոհացուցիչ լինելուց:

Այս համատեքստում հետաքրքիր էր նաև, թե ուսանողների շարժունության համար բարենպաստ պայմաններ ստեղծելու նպատակով հարցված բուհերը վերջին հինգ տարիներին ինչ միջոցառումներ են իրականացրել կամ ինչպիսի ծառայություններ են ստեղծել և/կամ էականորեն զարգացրել: Ինչպես երևում է պատկեր 6.20-ից, հարցված բուհերի 3/4-ը նշել է, որ բարձրացրել է ուսանողների իրազեկվածությունը արտասահմանյան բուհերում ուսումնառության հնարավորությունների վերաբերյալ, իսկ բուհերի 68,8%-ում արտերկրյա բուհեր մեկնելուց առաջ ուսանողներին կողմնորոշում և խորհրդատվություն են տրամադրում: Հարցված բուհերի մոտավորապես 1/3-ը նշել է, որ շարժուն ուսանողների համար կազմակերպում է լեզվական դասընթացներ, նշանակել է շարժունության բուհական և/կամ ֆակուլտետային համակարգողներ, իսկ օտարերկրյա ուսանողների համար իրականացնում է տարբեր սոցիալական ու մշակութային ծրագրեր: Բուհերի 1/4-ը օտարերկրյա ուսանողների համար ստեղծել է կեցության համապատասխան պայմաններ, իսկ 18,8%-ն էլ փաստում է, որ կիրառում է շարժունության եվրոպական գործիքները՝ այդ թվում ECTS-ը, եռակողմ կրթական համաձայնագիրը, ակադեմիական տեղեկագիրը, շարժուն ուսանողի դիմումնաձևը և այլն:

35 www.tempus.am կամ sctemp@arminco.com

Երեք բուհ պատասխանել է, որ այդ ուղղությամբ ոչինչ չի ձեռնարկել, և վերջապես, բուհերից և ոչ մեկը իր կրթական ծրագրերում չի նախատեսել շարժունության հնարավորություններն ընդլայնող հատուկ ներկառուցված ուսումնական մոդուլներ/բաղադրիչներ (այսպես կոչված «շարժունության պատուհաններ»): Վերջինս, ինչպես ցույց կտրվի ստորև, պայմանավորված է նաև օտարերկրյա բուհերի հետ համատեղ իրականացվող կրթական ծրագրերի խիստ սակավաթիվ լինելու հանգամանքով:

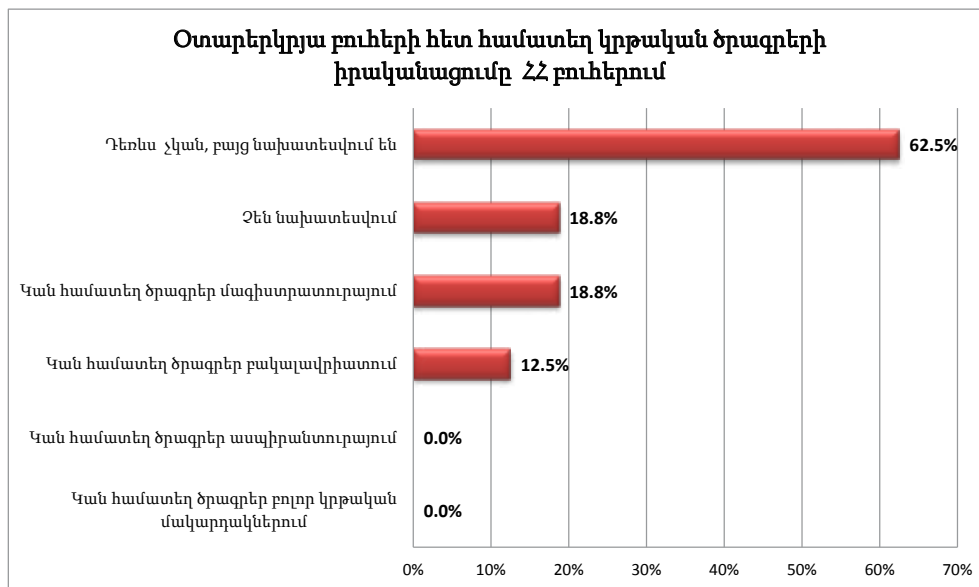
Պատկեր 6.20. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի ձեռնարկած միջոցառումները ուսանողների շարժունության խթանման նպատակով



Հայտնի է, որ օտարերկրյա բուհերի հետ համատեղ կրթական ծրագրերի իրականացումը և/կամ համատեղ որակավորումների շնորհումը ուսանողների և դասախոսական կազմի շարժունության խթանման ամենագործուն միջոցներից են: Այս տեսանկյունից կարևոր էր պարզել նաև, թե ՀՀ բուհերը որքանով են կիրառում դրանք: Այսպես, հարցված բուհերից միայն երկուսն են նշել, որ ունեն համատեղ կրթական ծրագրերի օրինակներ առաջին (բակալավրի) կրթական մակարդակում, իսկ երեք բուհ էլ՝ երկրորդ (մագիստրոսի) կրթական մակարդակում (պատկեր 6.21): Բուհերի 18,8%-ը նույնիսկ այդպիսի ծրագրեր իրականացնելու անհրաժեշտություն չի տեսնում: Համեմատության համար նշենք, որ եվրոպական բուհերի շրջանում դեռևս 2006թ-ին անցկացված հարցումները³⁶ ցույց են տվել, որ առաջին կրթական մակարդակում բուհերի 20%-ը, երկրորդում՝ 36%-ը, երրորդում՝ 18%-ը և բոլոր կրթական մակարդակներում՝ 15%-ն ունեին համատեղ կրթական ծրագրեր, իսկ 4%-ն էլ պատասխանել էր, որ այդ ծրագրերի կարիքը չունի:

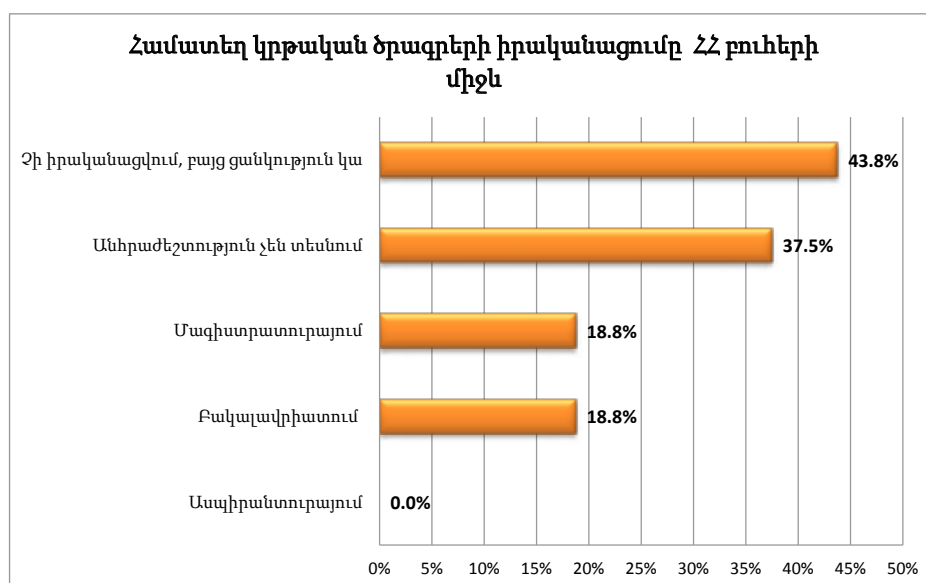
³⁶ European University Association (EUA), 2007, Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area, By D. Crosier, L. Purser & H. Smidt (Brussels, EUA), 94 pp.

Պատկեր 6.21. Օտարերկրյա բուհերի հետ համատեղ կրթական ծրագրերի իրականացումը կամ որակավորումների շնորհումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



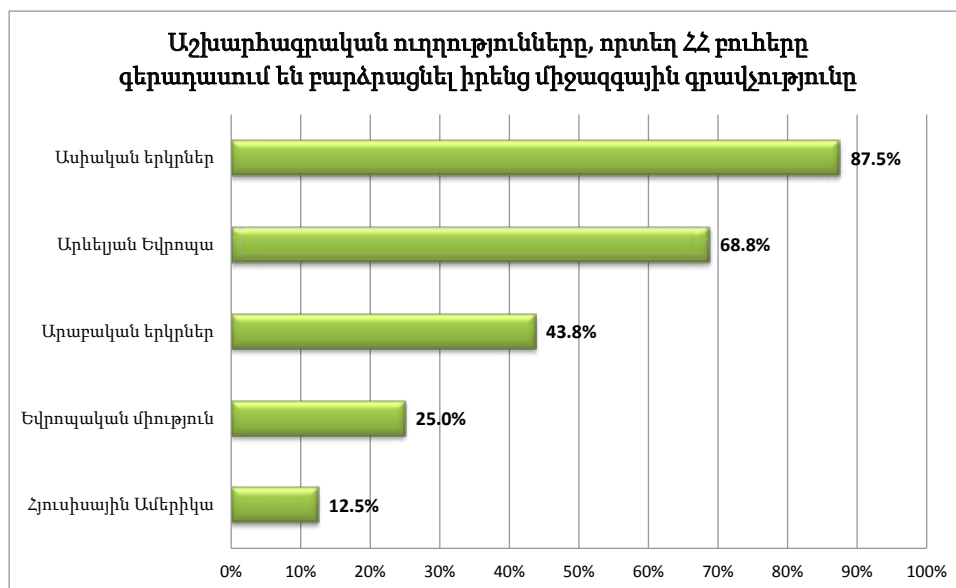
Պատկերը գրեթե նույնն է նաև ՀՀ բուհերի միջև համատեղ ծրագրեր իրականացնելու ասպարեզում: Հարցվածներից միայն երեքական բուհեր են նշել, որ ՀՀ այլ բուհերի հետ համատեղ իրականացնում են որոշ կրթական ծրագրեր բակալավրի կամ մագիստրոսի կրթական մակարդակներում, իսկ 37,5%-ը դրա անհրաժեշտությունը չի տեսնում (պատկեր 6.22): Փաստորեն, երկրում խիստ սակավաթիվ են այն բուհերը, որոնք ՀՀ կամ օտարերկրյա բուհերի հետ կրթական համագործակցության փորձ ունեն: Մտահոգիչ է նաև այն փաստը, որ այդ համագործակցությունը շատ դեպքերում նույնիսկ անհրաժեշտ չի համարվում, հետևաբար և համապատասխան երկարաժամկետ պլանավորման աշխատանքներ չեն իրականացվում:

Պատկեր 6.22. Համատեղ կրթական ծրագրերի իրականացումը կամ որակավորումների շնորհումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի միջև



Ինչպես արդեն նշվեց (տե՛ս պատկեր 6.8 և 6.9), ՀՀ բուհերն այսօր առավել գրավիչ են Ռուսաստանի, Վրաստանի, Իրանի, Հնդկաստանի և մասամբ նաև Սիրիայի ու Ուկրաինայի քաղաքացիների համար, ընդ որում, առաջին երկու երկրներում դրանք հիմնականում ազգությամբ հայեր են: Մնացած երկրներից եկող օտարերկրյա ուսանողները միասին վերցրած կազմում են ընդհանուրի 5%-ը միայն: Այս համատեքստում հետաքրքիր էր պարզել նաև, թե ՀՀ բուհերը օտարերկրյա ուսանողներ ընդունելու նպատակով հատկապես աշխարհագրական որ ուղղություններով կցանկանային բարձրացնել իրենց միջազգային գրավչությունը: Հարցման արդյունքները ներկայացված են պատկեր 6.23-ում:

Պատկեր 6.23. Աշխարհագրական այն ուղղությունները, որտեղ ուսումնասիրված ՀՀ բուհերը գերադասում են բարձրացնել իրենց միջազգային գրավչությունը



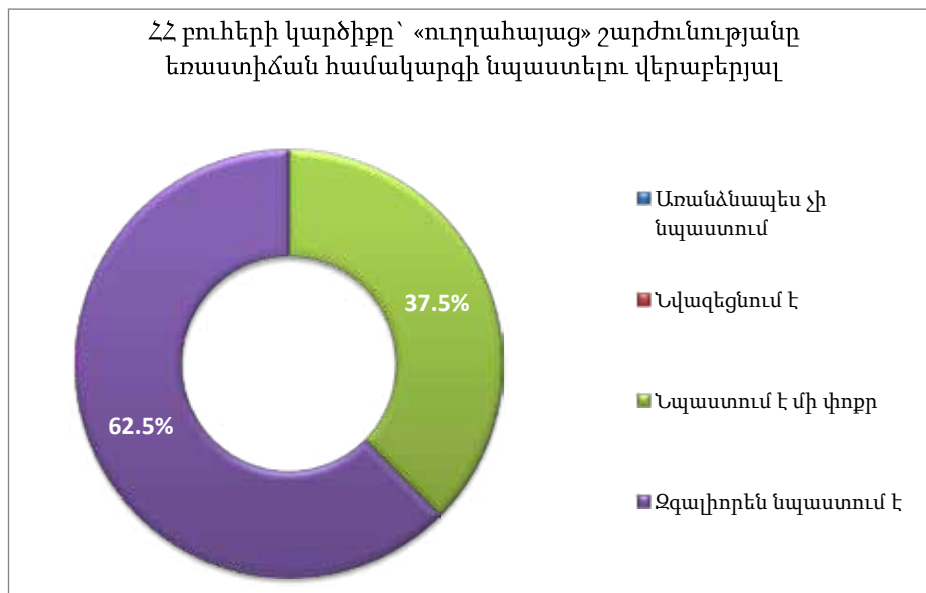
Այսպես, հարցված ՀՀ բուհերի 87,5%-ը ցանկանում է գրավիչ լինել առավելապես Ասիական երկրների կրթական շուկաներում, չնայած այն հանգամանքին, որ այդ երկրից ժամանող միջազգային ուսանողների թիվը վերջին հինգ տարիներին նվազելու միտում ունի (տե՛ս պատկեր 6.8): Բուհերի 68,8%-ը գերակա է համարում նաև Արևելյան Եվրոպայի, իսկ 1/4-ն էլ՝ Եվրոպական միության անդամ երկրների կրթական շուկաները: Վերջապես, բուհերի 43,8%-ը կցանկանար իր գրավչությունը բարձրացնել Արաբական երկրներում: Եվրոպական բուհերի շրջանում իրականացված նմանատիպ հարցումը ցույց է տվել, որ նրանք գերադասում են գրավչության բարձրացումը չորս հիմնական ուղղություններով՝ Եվրամիություն (բուհերի 86%-ը), Արևելյան Եվրոպա (65%), Ասիա (60%) և Հյուսիսային Ամերիկա (բուհերի 53%-ը): Սա նշանակում է, որ եվրոպական կրթական շուկան փոխադարձ հետաքրքրության գոտում է, իսկ ասիական շուկայում ՀՀ բուհերը կարող են միջանկյալ դերակատարություն ստանձնել՝ առաջարկելով ավելի էժան, բայց որակյալ կրթական ծառայություններ: Հետաքրքրական է, որ չնայած Եվրոպայում և հատկապես Արևմտյան Եվրոպայում մեծ թիվ են կազմում միջազգային ուսանողները Արաբական աշխարհից, սակայն այդ գոտին հետաքրքիր է եվրոպական բուհերի միայն 22%-ի համար:

Գոյություն ունի ուսանողական շարժունության երկու հիմնական տեսակ՝ տվյալ որակավորման ստացման ընթացքում ուսումնառության որոշակի շրջանի անցկացում օտարերկրյա բուհում (որը կոչվում է կարճաժամկետ կամ «հորիզոնական» շարժունություն) և

տեղափոխություն մեկ այլ բուհ՝ որակավորում ստանալուց հետո (որն անվանում են «որակավորման» կան «ուղղահայաց» շարժունություն): Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից եվրոպական բուհերի շրջանում իրականացրած ուսումնասիրության³⁷ արդյունքները ցույց են տալիս, որ հարցված բուհերի 53%-ի կարծիքով որակավորումների եռաստիճան կառուցվածքն անհամեմատ ավելի մեծ հնարավորություններ է ընձեռում «ուղղահայաց» շարժունության համար, քան միաստիճանը, 41%-ի կարծիքով՝ մի փոքր ավելի մեծ, և միայն 4%-ն է կարծում, որ այն չի ազդում շարժունության վրա: Բուհերի միայն 1/4-ն է կարծիք հայտնել, որ եռաստիճան կառուցվածքը զգալիորեն նպաստում է «հորիզոնական» շարժունությանը, 48%-ի կարծիքով մի փոքր է նպաստում, իսկ բուհերի 19%-ը նշել է, որ այն ընդհանրապես չի նպաստում շարժունությանը: Ուստի, սույն հետազոտության շրջանակում նույնպես փորձ կատարվեց պարզելու ՀՀ բուհերի կարծիքը ուսանողական շարժունության հնարավորությունների վրա որակավորումների բազմաստիճան համակարգի ազդեցության վերաբերյալ:

Այսպես, հարցված ՀՀ բուհերի 62%-ը կարծում է, որ որակավորումների բազմաստիճան համակարգն ուսանողներին անհամեմատ ավելի շատ հնարավորություններ է ընձեռում հաջորդ կրթական մակարդակում մի բուհից մյուսը տեղափոխվելու համար (օրինակ, բակալավրատից մագիստրատուրա, որը կոչվում է «ուղղահայաց» շարժունություն), իսկ 37%-ի կարծիքով այն մի փոքր է նպաստում (պատկեր 6.24): Ինչպես տեսնում ենք, այս գնահատականները շատ մոտ են եվրոպական բուհերի տեսակետներին:

Պատկեր 6.24. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի կարծիքը ուսանողական «ուղղահայաց» շարժունությանը բազմաստիճան համակարգի նպաստելու վերաբերյալ

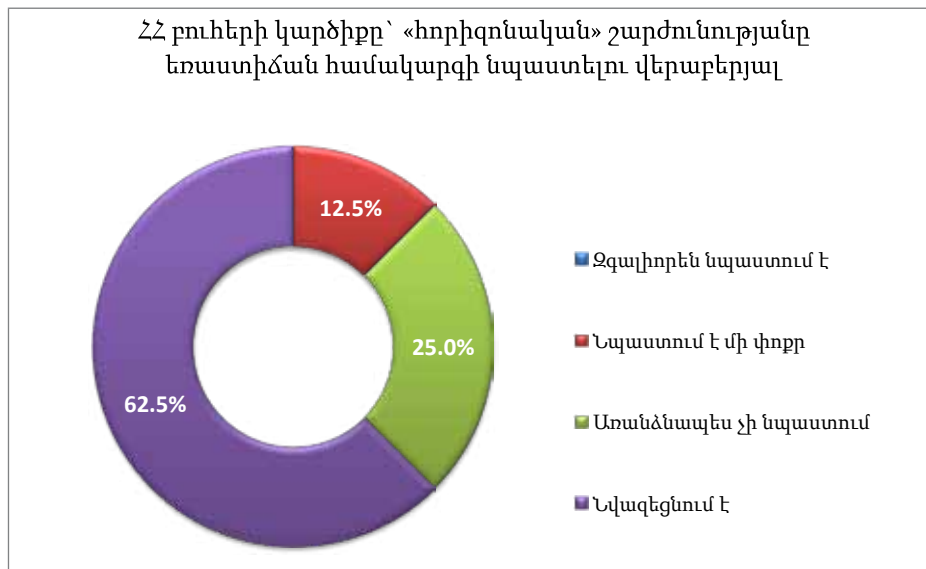


Ընդհակառակը, ՀՀ բուհերի 62,5%-ի կարծիքով որակավորումների բազմաստիճան համակարգը նվազեցնում է ուսանողների հնարավորությունները տվյալ որակավորման շրջանակներում մի բուհից (ֆակուլտետից, ծրագրից) մյուսը տեղափոխվելու համար (օրինակ, մեկ տարի կամ կիսամյակ այլ բուհում անցկացնելը, որը կոչվում է «հորիզոնական» շարժունություն), 1/4-ը գտնում է, որ այն չի նպաստում, իսկ 12,5%-ի կարծիքով բազմաստիճան

³⁷ European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.

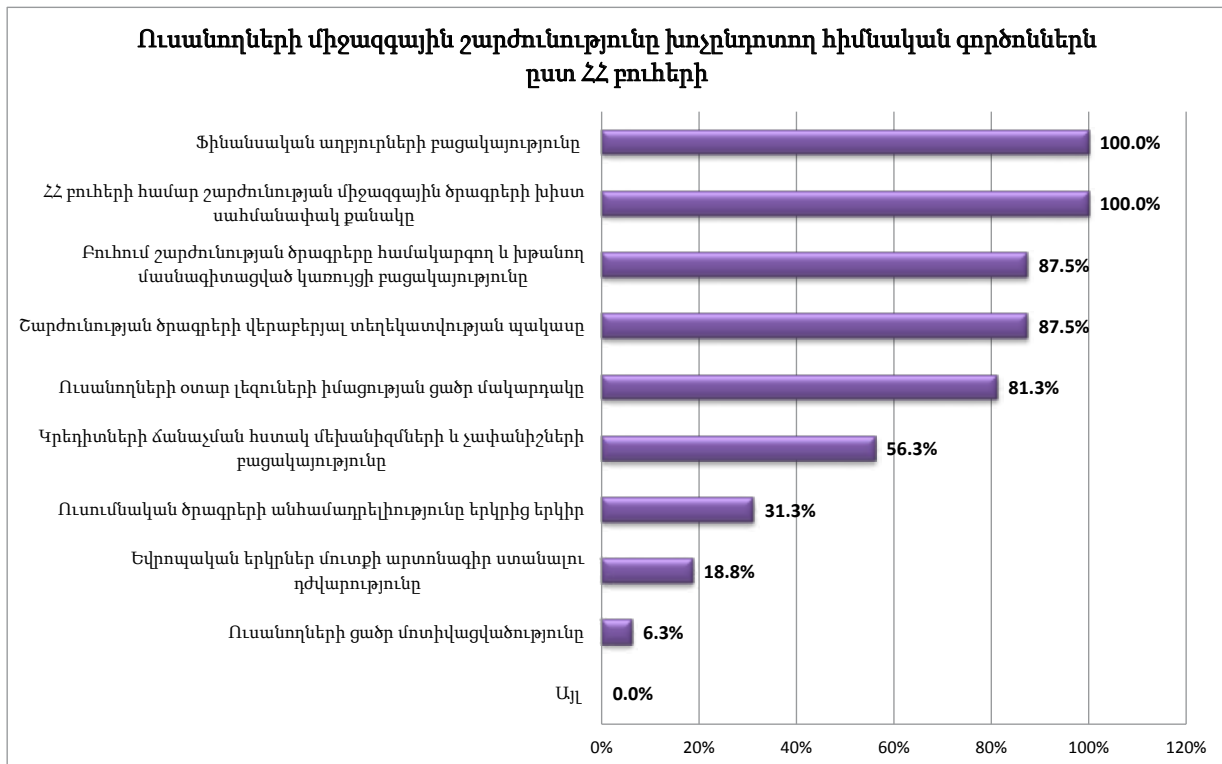
համակարգը մի փոքր նպաստում է այդպիսի շարժունությանը (պատկեր 6.25): Կարելի է նկատել, որ ՀՀ բուհերի կարծիքը այս հարցում էականորեն տարբերվում է եվրոպական բուհերի տեսակետից՝ ի նկատի ունենալով այն հանգամանքը, որ ուսումնառության ավելի կարճատև շրջափուլերը որոշակիորեն սահմանափակում են համեմատաբար երկար ժամանակով այլ բուհում ուսանողի գտնվելուն:

Պատկեր 6.25. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի կարծիքը ուսանողական «հորիզոնական» շարժունությանը բազմաստիճան համակարգի նպաստելու վերաբերյալ



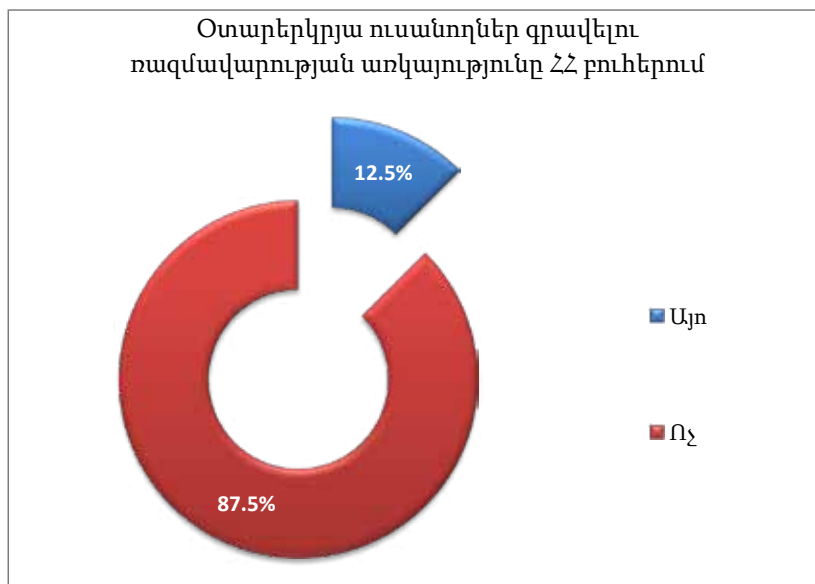
ՀՀ բուհերը գնահատել են նաև ուսանողների միջազգային շարժունությունը խոչընդոտող հիմնական գործոններն ըստ իրենց կարևորության (տես պատկեր 6.26): Հարցված բոլոր բուհերը նշել են շարժունության համար ֆինանսական աղբյուրների (պետական, միջազգային և այլն) բացակայության և ՀՀ բուհերի ուսանողների համար շարժունության միջազգային ծրագրերի խիստ սահմանափակ քանակի մասին: Վերջին պնդումը հաստատվում է մի շարք աղբյուրներից ստացված վերոնշյալ վիճակագրական տվյալներով: Բուհերի 87,5%-ը համարում է, որ լուրջ խոչընդոտ է նաև բուհերում շարժունության ծրագրերը համակարգող և խթանող մասնագիտացված կառույցի բացակայությունը և դրանով պայմանավորված շարժունության ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասը: Չնայած այն հանգամանքին, որ բուհերում գործում են միջազգային համագործակցության համապատասխան կառույցներ, դրանք կարծես դեռևս չեն ստանձնել այդ գործառույթը և շարժունության տարբեր ծրագրերի վերաբերյալ առկա տեղեկատվությունը չեն հասցնում յուրաքանչյուր ուսանողին: Բուհերի 81,3%-ը գտնում է, որ ուսանողների օտար լեզուների վատ իմացությունը նույնպես խոչընդոտում է շարժունությանը: Այս թեզն իհարկե կասկած չի հարուցում, սակայն կարևորության առումով (հաշվի առնելով ՏՀԶԿ վիճակագրությունը՝ օտարերկրյա բուհերում ՀՀ ուսանողների թվաքանակի մասին, տես պատկեր 6.12) դրան պետք է նախորդեր, օրինակ, կրեդիտների ճանաչման հստակ մեխանիզմների (չափանիշների) բացակայությունը և երկրից երկիր ուսումնական ծրագրերի անհամադրելիությունը, ինչի մասին նշել են բուհերի համապատասխանաբար 56,3 և 31,3%-ները: Երեք բուհ էլ գտնում է, որ եվրոպական երկրներ մուտքի արտոնագիր ստանալու դժվարությունը, իսկ մեկ բուհ էլ՝ ուսանողների ցածր մոտիվացվածությունը նույնպես խոչընդոտ են հանդիսանում ուսանողների շարժունությանը:

Պատկեր 6.26. Ուսանողների միջազգային շարժունությանը խոչընդոտող հիմնական գործոններն ըստ ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի



Ուսումնասիրության ընթացքում փորձ արվեց նաև պարզելու, թե ՀՀ բուհերը օտարերկրյա ուսանողներ գրավելու նպատակով ինչպիսի ռազմավարություն են իրականացնում միջազգայնացման իրենց քաղաքականության շրջանակներում և որոնք են այդ ռազմավարության հիմնադրույթները: Արդյունքները ներկայացված են պատկեր 6.27-ում:

Պատկեր 6.27. Օտարերկրյա ուսանողներ գրավելու ռազմավարության առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում

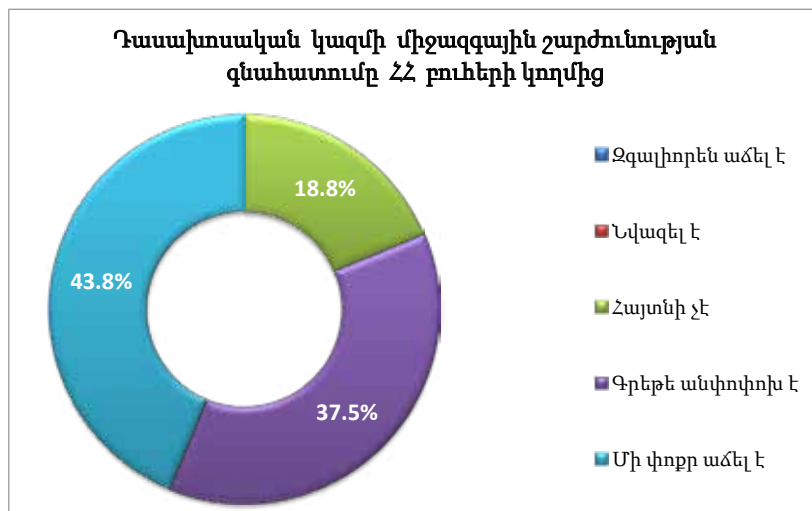


Վերլուծությունը ցույց տվեց, որ հարցված բուհերի 87,5%-ը չունի օտարերկրյա ուսանողներ գրավելու ռազմավարություն և այն ներկայացնող պաշտոնական փաստաթուղթ: Միայն երկու բուհ են ներկայացրել իրենց զարգացման ռազմավարական ծրագրերը՝ հստակ ամրագրված

միջազգայնացման նպատակներով, խնդիրներով և դրանց լուծման միջոցառումներով (գործողություններով): Այլ հարց է, թե ինչպես և որքանով են այդ ծրագրերը կյանքի կոչվում:

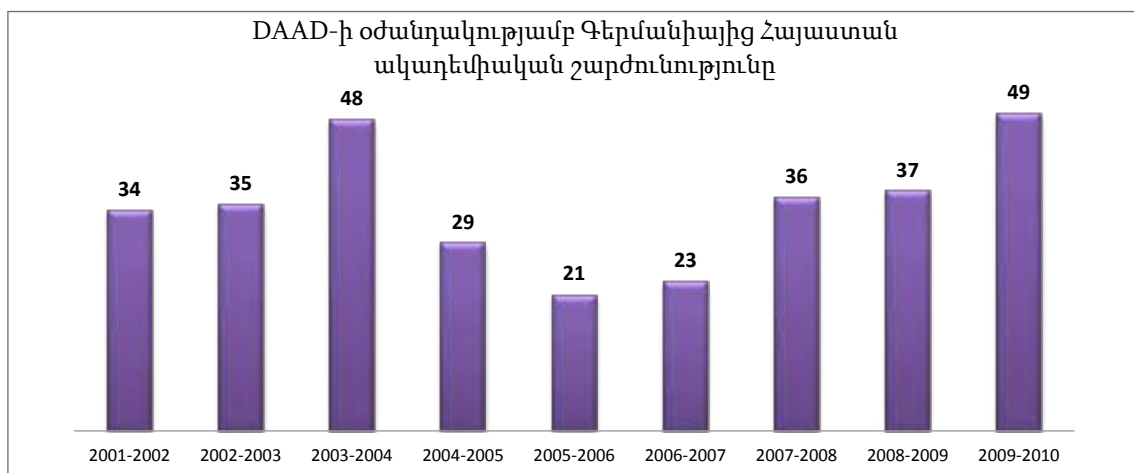
Դասախոսական կազմի միջազգային շարժունությունն ակադեմիական շարժունության բաղկացուցիչ մասն է և բուհերի միջազգայնացումը խթանող կարևորագույն գործոններից մեկը: Հարցվածների 43,8%-ը համարում է, որ վերջին հինգ տարիներին դասախոսների միջազգային շարժունությունն իրենց բուհերում մի փոքր աճել է, իսկ 37,5%-ի կարծիքով՝ այն չի փոփոխվել (պատկեր 6.28): Երկու բուհ էլ տվյալների բացակայության պատճառով դժվարացել են այդ կապակցությամբ որևէ կարծիք հայտնել: Սակայն, հաշվի առնելով ՀՀ բուհերում առկա հաշվառման համակարգի անկատարությունը կամ դրա իսպառ բացակայությունը, տրամադրված տվյալներին պետք է որոշակի վերապահումներով մոտենալ:

Պատկեր 6.28. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի գնահատականը վերջին հինգ տարիներին դասախոսական կազմի միջազգային շարժունության վերաբերյալ



Օրինակ, DAAD-ի օժանդակությամբ Գերմանիայից դեպի Հայաստան ակադեմիական շարժունությունը (որի հիմնական մասնակիցները գիտնականներ և հետազոտողներ են) վերջին ինը տարիներին աճել է գրեթե 1,5 անգամ (տես պատկեր 6.29): TEMPUS-ի ծրագրերի օժանդակությամբ 1995-2010թթ. ընթացքում Եվրամիության երկրներից Հայաստան է ժամանել մոտ 200 դասախոս և վարչական աշխատող, իսկ Հայաստանից Եվրամիություն՝ 390:

Պատկեր 6.29. DAAD-ի օժանդակությամբ Գերմանիայից դեպի Հայաստան ակադեմիական շարժունությունը 2001-2010թթ.

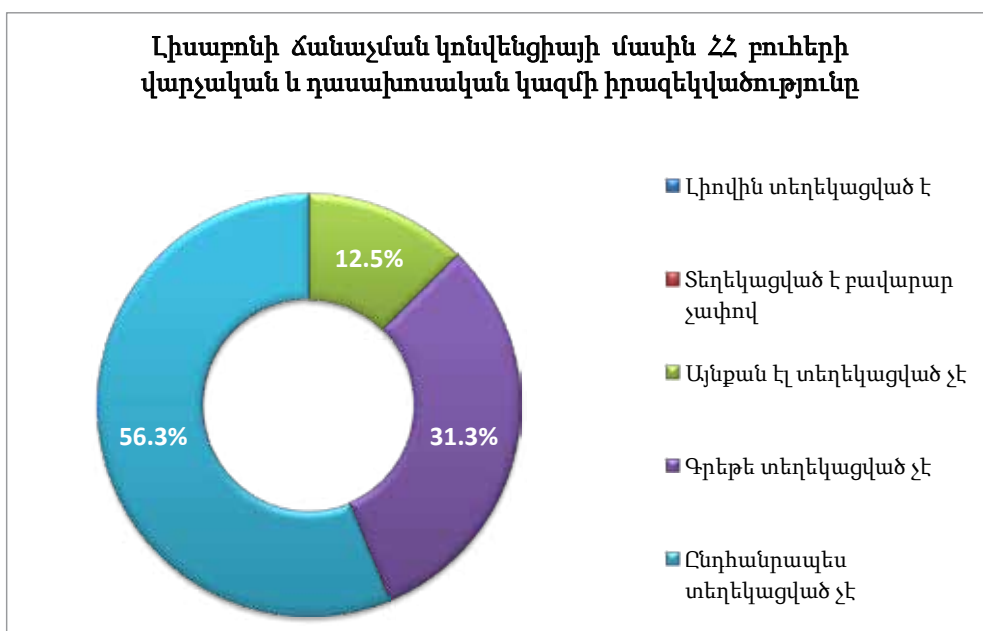


Համեմատության համար նշենք, որ ԵԿԲՏ բուհերի շրջանում անցկացված հարցումները ցույց են տվել, որ բուհերի 21%-ի կարծիքով դասախոսների շարժունությունը զգալիորեն աճել է, իսկ 42%-ը համարում է, որ այն մի փոքր է աճել միայն: Հարցվածների 27%-ը պատասխանել է, որ իրենց բուհում շարժուն դասախոսների թվաքանակը գրեթե անփոփոխ է մնացել: Ըստ էության, թե՛ ՀՀ և թե՛ ԵԿԲՏ բուհերում դասախոսական կազմի շարժունության ընդլայնման վերաբերյալ պատկերացումները գրեթե համընկնում են:

6.2. Ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչում

Հարցումների ընթացքում փորձ է կատարվել նաև պարզելու, թե բուհերի դասախոսական և վարչական կազմերը որքանով են իրազեկված Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի³⁸ հիմնադրույթների և, ընդհանուր առմամբ, որակավորումների ճանաչման գործընթացների վերաբերյալ, քանի որ առանց համապատասխան գիտելիքների դժվար է խոսել բուհերում այս գործընթացների պատշաճ կազմակերպման մասին: Արդյունքները ներկայացված են պատկեր 6.30-ում:

Պատկեր 6.30. Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի հիմնադրույթների և ճանաչման գործընթացների մասին ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի վարչական և դասախոսական կազմի իրազեկվածությունը



Համաձայն ստացված արդյունքների, բուհերի 87,6%-ում անձնակազմը գրեթե կամ ընդհանրապես տեղյակ չէ Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի հիմնադրույթներին, իսկ երկու բուհում էլ կարծիք են հայտնել, որ իրենց անձնակազմը տեղեկացված է, սակայն՝ ոչ բավարար չափով: Համեմատության համար նշենք, որ համաձայն Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության 2010թ-ի զեկույցի³⁹, եվրոպական բուհերի 51%-ի անձնակազմը լիովին կամ բավարար չափով իրազեկված է, 41%-ում՝ այնքան էլ տեղեկացված չէ, իսկ 5%-ում՝

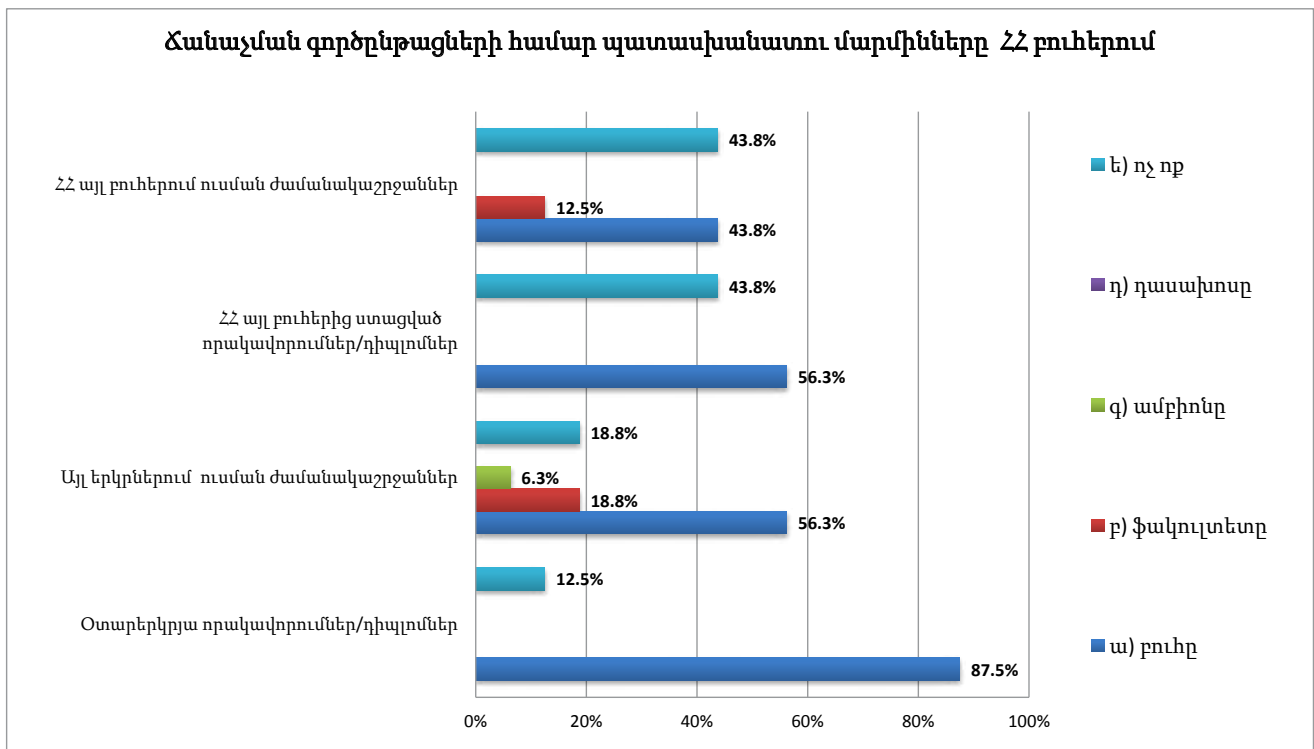
38 Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region. (The European Treaty Series, n°135, Council of Europe - UNESCO joint Convention). Lisbon, 11 April 1997. 15pp.

39 European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.

ընդհանրապես ծանոթ չէ ճանաչման կոնվենցիայի հիմնադրույթներին: Այս տվյալները ևս մեկ անգամ վկայում են, որ իրազեկվածության պակասը հանդիսանում է շարժունությանը և ճանաչման գործընթացներին խոչընդոտող հիմնական գործոններից մեկը:

Պատկեր 6.31-ում ներկայացված է, թե ուսումնասիրված բուհերում ովքեր (բուհ, ֆակուլտետ, ամբիոն, դասախոս, ոչ ոք) են պատասխանատու ճանաչման տարբեր գործընթացների (օտարերկրյա և հայաստանյան որակավորումների ճանաչում, այլ երկրներում կամ բուհերում ուսման ժամանակաշրջանների ճանաչում) համար:

Պատկեր 6.31. Ճանաչման գործընթացների համար պատասխանատու մարմիններն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում

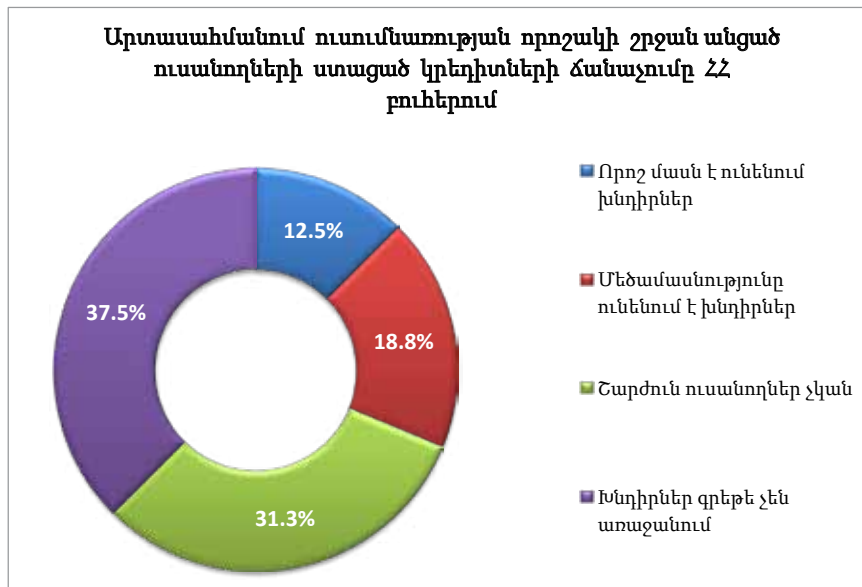


Այսպես, բուհերի 87,5%-ում բուհն ինքն է պատասխանատու օտարերկրյա որակավորումների (դիպլոմների) ճանաչման համար, իսկ երկու բուհում էլ ընդհանրապես պատասխանատու մարմին չկա: Այլ երկրներում ուսման ժամանակահատվածների ճանաչման համար բուհերի 56,3%-ում պատասխանատու են համաբուհական կառույցները, երեք բուհում՝ ֆակուլտետները, մեկ բուհում՝ ամբիոնները: Մնացած երեք բուհում պատասխանատու անձ կամ կառույց չկա: ՀՀ բուհերից ստացված որակավորումների (դիպլոմների) ճանաչման համար հարցված բուհերի 56,3%-ում պատասխանատու են համաբուհական կառույցները, իսկ բուհերի 43,8%-ում էլ պատասխանատու մարմիններ ընդհանրապես չկան: ՀՀ այլ բուհերում անցկացրած ուսման ժամանակաշրջանների ճանաչումը (օրինակ, միջբուհական տեղափոխումների դեպքում) հարցված բուհերի 43,8%-ում կատարվում է համաբուհական մակարդակում, երկու բուհում այդ գործընթացի համար պատասխանատու են ֆակուլտետները, իսկ բուհերի 43,8%-ում պատասխանատու անձ կամ կառույց չի գործում:

Այս իրավիճակում, երբ ճանաչման գործընթացների իրականացման համար բուհերում չկա միասնական մոտեցում, կարելի է ենթադրել, որ շարժունության արդյունքում ուսանողները

կարող են առնչվել տարաբնույթ դժվարությունների հետ, կապված, մասնավորապես, տեղեկատվության պակասի և ոչ պատշաճ վարչարարության հետ: Հետևաբար, ուսումնասիրության շրջանակներում փորձ արվեց նաև պարզելու, թե արտասահմանում ուսումնառության որոշակի շրջան (կիսամյակ, ուստարի) անցկացրած ուսանողները վերադարձից հետո ունենում են արդյոք խնդիրներ և դժվարություններ արտասահմանում ստացած իրենց կրեդիտների ճանաչման (կամ փոխանցման) հարցում:

Պատկեր 6.32. Արտասահմանում ուսումնառության որոշակի շրջան անցած ուսանողների ստացած կրեդիտների ճանաչումն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում

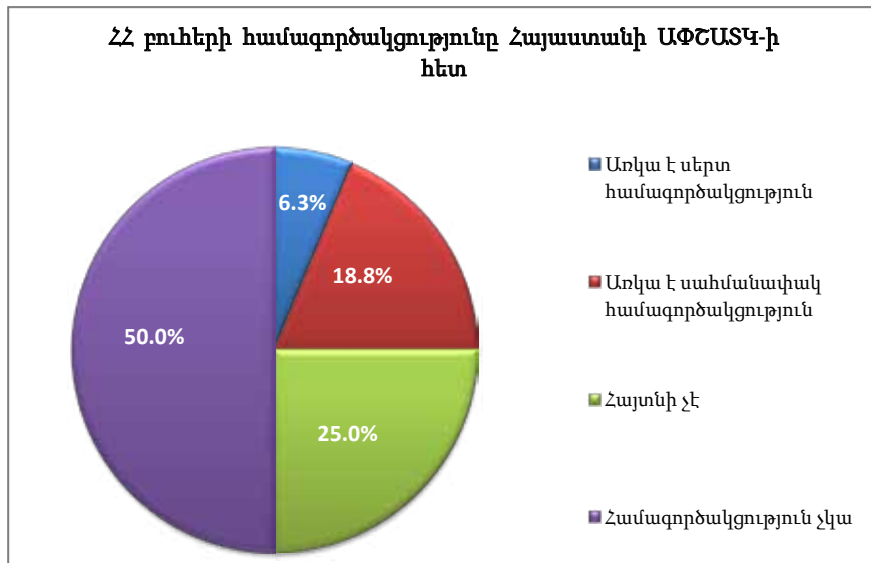


Համաձայն պատկեր 6.32-ում ներկայացված տվյալների, երեք բուհ արձանագրել է, որ իրենց շարժուն ուսանողների մեծամասնությունը վերադարձից հետո կրեդիտների ճանաչման հարցում ունենում է խնդիրներ, իսկ երկու բուհ էլ պատասխանել է, որ ուսանողների միայն որոշ մասն է ունենում նման խնդիրներ: Բուհերի 37,5%-ը նշել է այդպիսի խնդրի բացակայության մասին, հավանաբար ի նկատի ունենալով, որ «չկան շարժուն ուսանողներ, հետևաբար չկա նաև խնդիր», իսկ 31,3%-ն էլ բացահայտ նշել է, որ շարժուն ուսանողներ ընդհանրապես չունի:

Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության կողմից 2010թ-ին եվրոպական բուհերի շրջանում անցկացված հարցման արդյունքում պարզվել է, որ բուհերի միայն 2%-ում է, որ ուսանողների մեծ մասը վերադարձից հետո խնդիրներ է ունեցել դրսում ստացած կրեդիտների ճանաչման հարցում, բուհերի 54%-ում ուսանողների մի մասն է միայն ունեցել, իսկ 44%-ում՝ ուսանողներն այդպիսի խնդիրներ ընդհանրապես չեն ունեցել:

Ճանաչման գործընթացների հետ կապված բազմաթիվ խնդիրների առկայության պարագայում կարևոր էր ճշտել նաև, թե ՀՀ բուհերը որքանով են համագործակցում Հայաստանի ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի (ԱՓԾԱՏԿ) հետ, որն ինչպես արդեն նշվեց, գործում է 2006թ-ից: Բոլոնիայի գործընթացին անդամակցած բոլոր երկրներն ունեն ազգային այդպիսի կենտրոններ, որոնց հիմնական նպատակը որակավորումների արդարացի և թափանցիկ ճանաչման միջոցով ուսանողների և շրջանավարտների շարժունությանը նպաստելն է:

Պատկեր 6.33. Ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի համագործակցությունը Հայաստանի ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի հետ



Հարցված ՀՀ բուհերի կեսը պատասխանել է, որ ընդհանրապես չի համագործակցում ԱՓՇԱՏԿ-ի հետ, բուհերի 1/4-ն ընդհանրապես տեղյակ չէ այդ կառույցի գոյության մասին, երեք բուհ նշել է՝ սահմանափակ, իսկ մեկ բուհ էլ՝ սերտ համագործակցության մասին (տե՛ս պատկեր 6.33): Այս տվյալները ևս մեկ անգամ մատնանշում են, որ ՀՀ բուհերը ուսանողների շարժունության խթանման գործում դեռևս էական դերակատարություն չունեն:

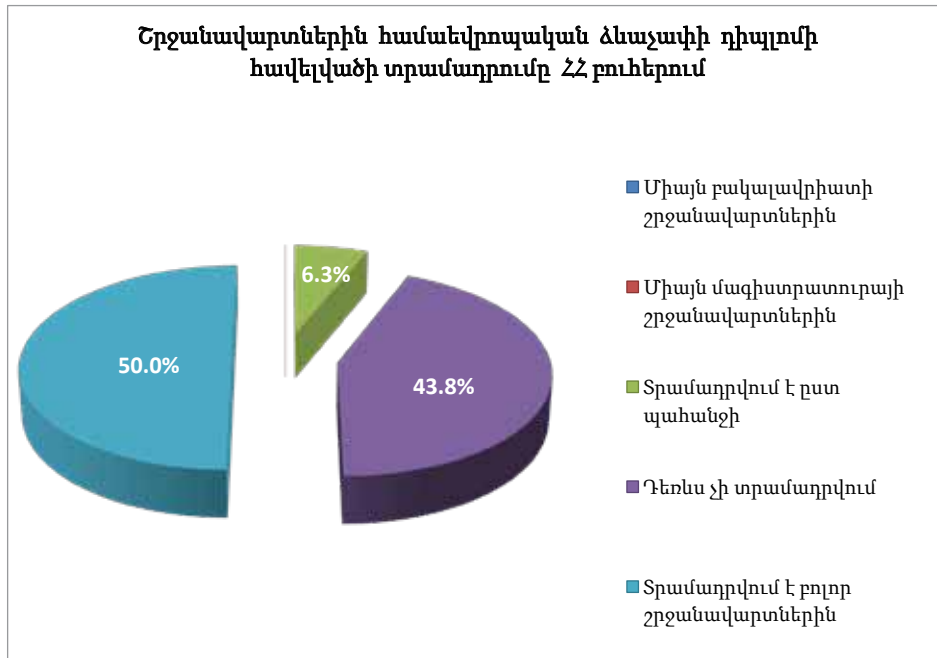
6.3. Դիպլոմի համաեվրոպական ձևաչափի հավելված

Ինչպես արդեն նշվեց, տարբեր երկրներում և բուհերում ստացված կրթական որակավորումները համեմատելի ու համադրելի դարձնելու, դրանց համընթեռնելիությանը և ճանաչմանը նպաստելու նպատակով Եվրոպական հանձնաժողովը Եվրոպայի խորհրդի և UNESCO/CEPES-ի հետ համատեղ 1998թ-ին մշակել և գործածության մեջ է դրել համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածը, որը ճանաչման գործընթացների ոլորացմամբ պետք է խթանի նաև շարժունությունը: Հավելվածը բաղկացած է 8 բաժիններից և պարունակում է տեղեկություններ որակավորումը ստացած անձի, որակավորման, նրա մակարդակի և գործառույթի, կրթության բովանդակության և վերջնարդյունքների, ինչպես նաև երկրի բարձրագույն կրթության համակարգի մասին, պարունակում է լրացուցիչ տեղեկություններ և ունի վավերացման մաս: ՀՀ կառավարության որոշմամբ Հայաստանում այն պաշտոնապես գործողության մեջ է դրվել 2008թ-ից: Նախատեսված էր, որ հավելվածը պետք է լրացվի հայերեն և անգլերեն (կամ շատ գործածվող մեկ այլ եվրոպական լեզվով) և պարտադիր կերպով անվճար տրամադրվի բուհի բոլոր շրջանավարտներին: Բնականաբար, հարցման ընթացքում փորձ է արվել պարզելու, թե ՀՀ բուհերն ինչպես են ապահովում վերոնշյալ պահանջների կատարումը և իրենց շրջանավարտներին տրամադրում են դիպլոմի համաեվրոպական ձևաչափի հավելվածը, թե ոչ:

Համաձայն բուհերից ստացված տեղեկատվության, հարցված բուհերի միայն կեսն է եվրոպական նմուշի հավելված տրամադրում իր բոլոր շրջանավարտներին, իսկ մեկ բուհ էլ այն տրամադրում է ըստ պահանջի (պատկեր 6.34): Հետաքրքրական է, որ գործընթացի մեկնարկից չորս տարի անց պետական բուհերի 43,8%-ը դեռևս դիպլոմի հավելված չի տրամադրում:

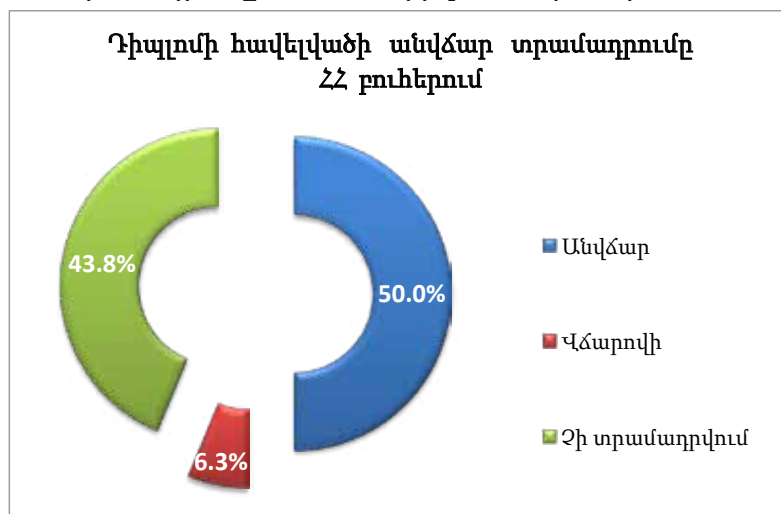
Համեմատության համար նշենք, որ համաձայն 2010թ-ին անցկացված հարցումների, եվրոպական բուհերի 66%-ն իր բոլոր շրջանավարտներին տրամադրում է դիպլոմի հավելված, 14%-ը դա անում է ըստ պահանջի, իսկ 18%-ը պատրաստվում է տրամադրել հավելվածը մոտ ապագայում:

Պատկեր 6.34. Շրջանավարտներին համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածի տրամադրումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



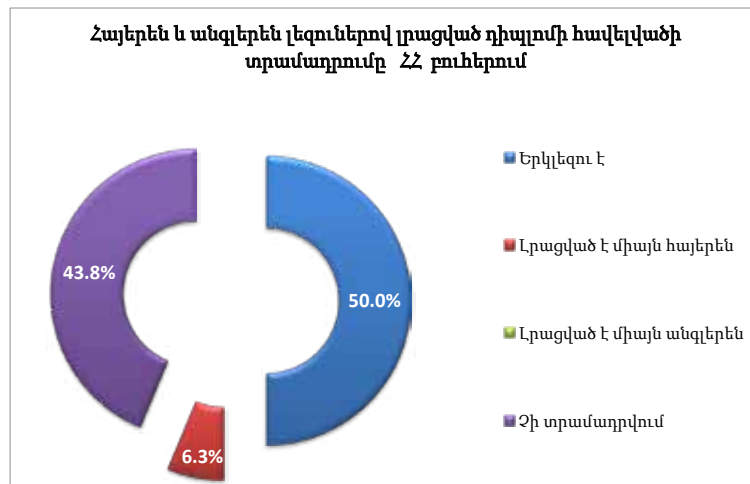
Ընդ որում, բուհերի կեսը, որը բոլոր շրջանավարտներին է համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելված տրամադրում, այն տրամադրում է անվճար, իսկ հավելվածն ըստ պահանջի տրամադրող վերոնշյալ մեկ բուհը դրա դիմաց շրջանավարտներից որոշակի գումար է գանձում (տես պատկեր 6.35): Ի դեպ, դիպլոմի հավելված տրամադրող եվրոպական բուհերի 91%-ն այն տալիս է անվճար հիմունքներով:

Պատկեր 6.35. Համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածի անվճար տրամադրումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



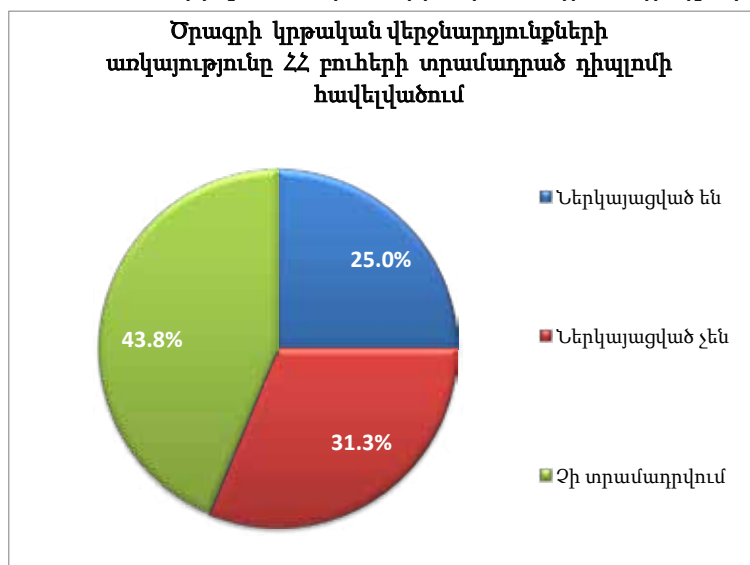
Հարցման արդյունքում պարզվեց նաև, որ դիպլոմի հավելված տրամադրող բոլոր բուհերն այն լրացնում են երկու լեզվով, բացի մեկ բուհից, որն այն լրացնում է միայն հայերեն (պատկեր 6.36):

Պատկեր 6.36. Հայերեն և անգլերեն լեզուներով լրացված դիպլոմի հավելվածի տրամադրումը ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



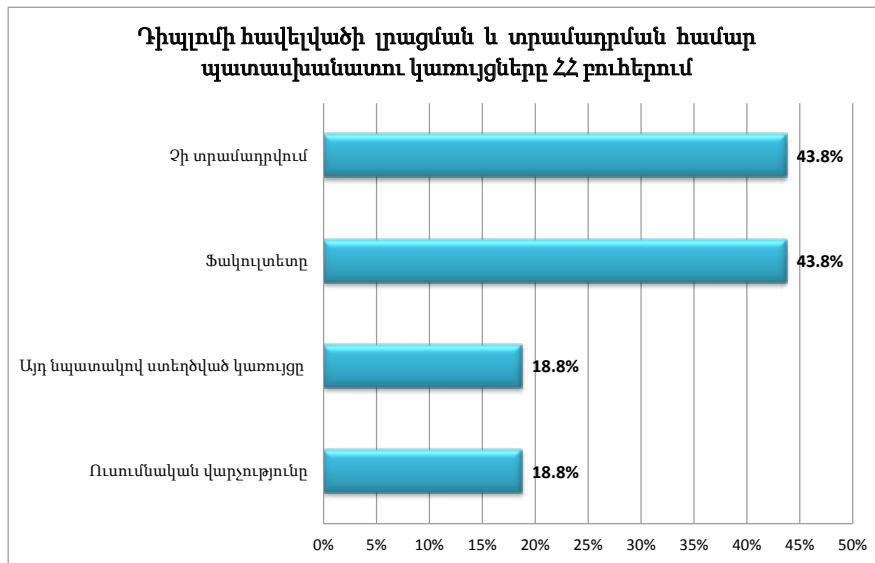
Կարևոր հանգամանք է նաև հավելվածում որակավորումը կրողի կոմպետենցիաների (ընդհանրական և բուն մասնագիտական) առկայությունը՝ արտահայտված կրթական ծրագրի վերջնարդյունքների տեսքով (գիտելիք, կարողություններ և հմտություններ): Հարցման արդյունքում պարզվեց, որ դիպլոմի հավելված տրամադրող բուհերի կեսից ավելին այնտեղ կրթական վերջնարդյունքների մասին տեղեկատվություն չի զետեղում (տես պատկեր 6.37): Ըստ էության, հարցված բուհերից միայն չորսն են այդ տեղեկատվությունը ներառում հավելվածում:

Պատկեր 6.37. Ուսումնական ծրագրի կրթական վերջնարդյունքների առկայությունն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի տրամադրած դիպլոմի հավելվածում



Կարևոր է նաև այն հանգամանքը, թե բուհերն ինչպես են կազմակերպում հավելվածի պատրաստման և տրամադրման գործընթացը, ինչ լրացուցիչ ռեսուրսներ են հատկացնում և ինչպիսի միջոցառումներ ձեռնարկում գործընթացը պատշաճ կերպով իրականացնելու համար և այլն: Հարցին, թե բուհում ով է պատասխանատու դիպլոմի հավելվածի լրացման և տրամադրման համար, բուհերի 43,8%-ը մատնանշել է ֆակուլտետը, երեքական բուհ էլ այդ խնդրի պատասխանատվությունը դրել են հատուկ այդ նպատակով ստեղծված ստորաբաժանման/կառույցի և ուսումնական մասի վրա (պատկեր 6.38):

Պատկեր 6.38. Դիպլոմի հավելվածի լրացման և տրամադրման համար պատասխանատու կառույցներն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում

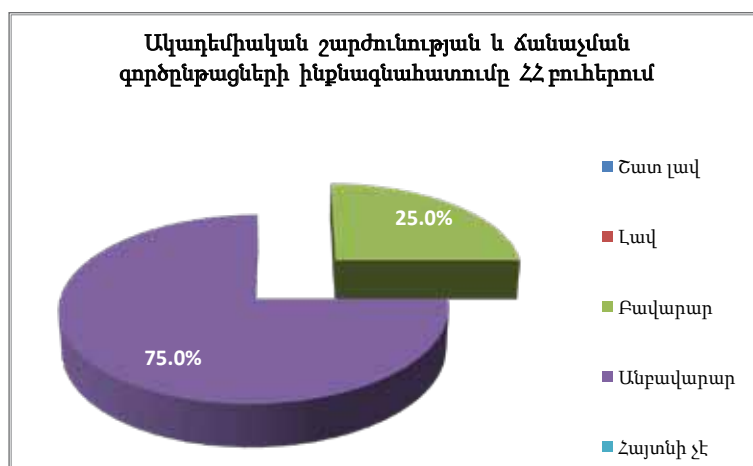


Հարկ է նշել, որ այս գործընթացի բարելավումը թե՛ բովանդակային, և թե՛ տեխնիկական առումով շուտափույթ լուծումներ է պահանջում: Մասնավորապես, կարող է դիտարկվել ազգային մակարդակում համապատասխան ծրագրային փաթեթի ստեղծումը, ինչը կավտոմատացնի գործընթացը և կբարձրացնի ՀՀ բուհերի կողմից տրամադրվող հավելվածների որակը (այս փորձն արդեն առկա է մի շարք եվրոպական երկրներում): Մյուս կողմից, երկրի մակարդակով զգալի աշխատանք պետք է կատարվի, որպեսզի դիպլոմի հավելվածը ռեալ դերակատարություն ունենա և գործնականորեն նպաստի դեպի աշխատաշուկա բուհի շրջանավարտների մուտքին:

6.4. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

Հաշվի առնելով դիտարկվող բնագավառում կատարված ուսումնասիրության արդյունքները, միանգամայն սպասելի է, որ բուհերի ներկայացուցիչների 3/4-ն «անբավարար» է գնահատում ակադեմիական շարժունության և ճանաչման գործընթացների առկա վիճակն իրենց բուհերում, և միայն 1/4-ն է այն գնահատում «բավարար» (տես պատկեր 6.39):

Պատկեր 6.39. Ակադեմիական շարժունության և ճանաչման գործընթացների ինքնագնահատումն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերում



Բուհում ակադեմիական շարժունության և դիպլոմի հավելվածի տրամադրման գործընթացների հաջող իրականացմանը խոչընդոտող դժվարությունների շարքում, բուհերի 62,5%-ը նշել է շարժունության ֆինանսավորման աղբյուրների սղությունը, 43,8%-ը՝ օտար լեզուների իմացության ցածր մակարդակը և ՀՀ բուհերի համար շարժունության միջազգային ծրագրերի խիստ սահմանափակ քանակը (պատկեր 6.40): Բուհերի 31,3%-ը մատնանշել է չնպաստող օրենսդրական և ենթաօրենսդրական դաշտը և ծրագրային անհամապատասխանությունները եվրոպական բուհերի հետ, իսկ 18,8%-ի կարծիքով հիմնական խոչընդոտներից մեկը բուհում շարժունության ծրագրերը համակարգող և խթանող մասնագիտացված կառույցի բացակայությունն է: Հարցվածներից երկուական բուհեր խոչընդոտների շարքում նշել են դիպլոմի հավելվածում կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպման դժվարությունը, շարժունության ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասը և կրեդիտների ճանաչման հստակ մեխանիզմների բացակայությունը, իսկ մեկական բուհեր էլ՝ եվրոպական բուհերի հետ համատեղ իրականացվող ծրագրերի խիստ սահմանափակ քանակը, եվրոպական երկրներ մուտքի արտոնագիր ստանալու դժվարությունները և այլն:

Պատկեր 6.40. Ակադեմիական շարժունության և դիպլոմի հավելվածի տրամադրման գործընթացներին խոչընդոտող գործոններն համաձայն ուսումնասիրված ՀՀ բուհերի



6.5. Եզրակացություններ

Ուսումնասիրված բուհերում ակադեմիական շարժունության, ուսումնառության արդյունքների և որակավորումների ճանաչման, ինչպես նաև եվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածի տրամադրման գործընթացների գնահատումը և արդյունքների վերլուծությունը թույլ են տալիս կատարել հետևյալ եզրակացությունները:

1. Հարցված բուհերի մոտ 40%-ը շարժուն ուսանողների հաշվառում կամ ընդհանրապես չի իրականացնում, կամ էլ հաշվառում է միայն փոխանակման ծրագրերում ընդգրկված ուսանողներին: Բուհերի մեծամասնությունում ակադեմիական շարժունության հաշվառման ամբողջական համակարգ չկա:
2. Համաձայն բուհերի, վերջին 5 տարիներին օտարերկրյա ուսանողների թիվը կրճատվել է գրեթե 1/3-ով (3000-ից իջել է 2000): Անկումը հիմնականում պայմանավորված է ոչ եվրոպական երկրներից ուսանողների հոսքի կրճատմամբ (մոտ 40%): Ըստ ՀՀ ԱՎԾ⁴⁰ տվյալների, 2005-2010թթ. ՀՀ բուհական համակարգում օտարերկրյա ուսանողների թիվը կրճատվել է 22%-ով՝ 4200-ից նվազելով 3300-ի:
3. Վերջին տարիներին օտարերկրյա ուսանողների անկում է գրանցվել հատկապես Իրանից (40%), Հնդկաստանից (60%), Սիրիայից (80%) և Վրաստանից (10%): Օտարերկրյա ուսանողների հիմնական «դռնոր» երկրներն են Ռուսաստանը (33%), Վրաստանը (30%), Սիրիան (3%) և Ուկրաինան (2%)՝ հիմնականում հայազգի ուսանողների շնորհիվ, ինչպես նաև Իրանը (20%) և Հնդկաստանը (7%):
4. Համաձայն ՀՀ ԱՎԾ տվյալների, 2010թ. ՀՀ բուհերում սովորող օտարերկրյա ուսանողների հաշվեկշիռը ուսանողների ընդհանուր համակազմում կազմում է մոտ 3%, ինչը հեռու է գոհացուցիչ լինելուց:
5. Ըստ ՀՀ բուհերի, վերջին 5 տարիներին օտարերկրյա բուհեր մեկնած ուսանողների թիվն աճել է գրեթե 2,5 անգամ (125-ից դարձել է 315), ինչը պայմանավորված է եվրոպական երկրներ մեկնող ուսանողների հոսքի մեծացմամբ (մոտ 2,3 անգամ): Ըստ ՀՀ ԱՎԾ տվյալների, 2004-2008թթ. օտարերկրյա բուհերում սովորող ուսանողների թիվն աճել է մոտ 40%-ով՝ 2000-ից հասնելով 2700-ի:
6. Համաձայն ՏՀԶԿ⁴¹ վիճակագրության, 2004-2008թթ. ՀՀ-ից արտասահման սովորելու մեկնած քաղաքացիների մոտ 80%-ը հանգրվանում է եվրոպական բուհերում, հատկապես Գերմանիայում՝ 26%, Ֆրանսիայում՝ 18% և Միացյալ Թագավորությունում՝ 7%: Մնացած եվրոպական երկրներ ՀՀ-ից ուսանողների հոսքն այդ ընթացքում գրեթե կրկնապատկվել է և կազմում է ընդհանուրի մոտ 30%-ը, իսկ մեկնող ուսանողների 15%-ը գերադասում է ԱՄՆ-ը:
7. ՀՀ բուհական համակարգում գերակշռում է դեպի դուրս ուղղված «ուղղահայաց» (այսինքն՝ հաջորդ կրթական մակարդակում ուսումը շարունակելու նպատակով կատարվող) շարժունությունը, ինչը հաճախ ուղեղների արտահոսքի պատճառ է դառնում: Հա-

⁴⁰ Ազգային վիճակագրական ծառայություն:

⁴¹ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն:

մաճայն ՏՀԶԿ տվյալների, դեպի դուրս ուղղված շարժունությունը մեր երկրում կազմում է 3,5%, ինչը ևս հեռու է բավարար լինելուց:

8. ՀՀ բուհերի մոտ 90%-ը ցանկանում է գրավիչ լինել հատկապես Ասիական երկրների, 70%-ը՝ Արևելյան Եվրոպայի, 45%-ը՝ Արաբական, իսկ 25%-ը՝ Եվրոպական միության երկրների ուսանողների համար: Այդուհանդերձ, ՀՀ բուհերի մոտ 90%-ը չունի օտարերկրյա ուսանողներ գրավելու հստակ մշակված ռազմավարություն. ուսանողների շարժունությունը խթանելու նպատակով նրանք վերջին 5 տարիներին չեն իրականացրել էական միջոցառումներ կամ ստեղծել համապատասխան ծառայություններ:
9. Խիստ սակավաթիվ են օտարերկրյա բուհերի հետ համատեղ իրականացվող կրթական ծրագրերը կամ շնորհվող որակավորումները բոլոր կրթական մակարդակներում: Մտահոգիչ է փաստը, որ այս բնագավառում համագործակցությունը շատ դեպքերում անհրաժեշտ չի համարվում, հետևաբար և չեն իրականացվում երկարաժամկետ պլանավորման աշխատանքներ:
10. Բուհերի մոտ կեսը գտնում է, որ վերջին 5 տարիներին դասախոսների միջազգային շարժունությունը մի փոքր աճել է, իսկ մնացածի կարծիքով այն չի փոխվել:
11. Բուհերի 90%-ի դասախոսական և վարչական կազմը ծանոթ չէ Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի հիմնադրույթներին: Օտարերկրյա որակավորումների (դիպլոմների) ճանաչման համար բուհերի 90%-ում, իսկ այլ երկրներում ուսման ժամանակաշրջանների ճանաչման համար 60%-ում պատասխանատու են համաբուհական կառույցները: Բուհերի 3/4-ն ընդհանրապես չի համագործակցում ԱՓՇԱՏԿ-ի⁴² հետ:
12. Չնայած «հորիզոնական» շարժունության սակավաթիվ դեպքերին, շարժուն ուսանողների մեծամասնությունը վերադարձից հետո խնդիրներ է ունենում արտասահմանում ստացած կրեդիտների ճանաչման հարցում:
13. Բուհերի միայն կեսն է անվճար հիմունքներով և երկլեզու եվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելված տրամադրում իր բոլոր շրջանավարտներին: Այդ բուհերի կեսից ավելին հավելվածում չի զետեղում կրթական ծրագրի վերջնարդյունքները: Բուհերի մոտ կեսում դիպլոմի հավելվածի լրացման և տրամադրման համար պատասխանատու է ֆակուլտետը, մի քանի բուհ էլ այդ նպատակով ստեղծել են հատուկ կառույցներ:
14. Բուհերի 3/4-ն ակադեմիական շարժունության և ճանաչման գործընթացների առկա վիճակը «անբավարար» է համարում:
15. Համաձայն բուհերի, ուսանողների միջազգային շարժունության համար հիմնական խոչընդոտներ են հանդիսանում՝ շարժունության պետական և միջազգային ֆինանսավորման սղությունը, ուսանողների լեզվական սահմանափակ կարողությունները, ՀՀ բուհերի համար շարժունության եվրոպական ծրագրերի խիստ սակավաթիվ լինելը, ոչ բարենպաստ օրենսդրական և ենթաօրենսդրական դաշտը, ուսումնական ծրագրերի և ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ժամանակացույցների անհամադրելիությունը երկրից երկիր, բուհում շարժունության ծրագրերը համակարգող և խթանող մասնագիտացված կառույցի բացակայությունը և դրանով պայմանավորված շարժունության միջազգային ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասը,

42 Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն:

կրեդիտների ճանաչման հստակ մեխանիզմների և չափանիշների անկատարությունը, եվրոպական բուհերի հետ համատեղ կատարվող ծրագրերի խիստ սահմանափակ քանակը և այլն:

16. Հարցված բուհերը համաեվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածի տրամադրման միակ խոչընդոտ են նշել հավելվածում կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպման դժվարությունը:

6.6. Գրականություն

1. European University Association (EUA), 2010, Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, By A. Sursock and H. Smidt (Brussels, EUA), 126 pp.
2. European University Association (EUA), 2007, Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area, By D. Crosier, L. Purser & H. Smidt (Brussels, EUA), 94 pp.
3. Mapping mobility in European higher education, Volume I: Overview and trends. By Eds. Ulrich Teichler, Irina Ferencz and Bernd Wächter. A study produced for the Directorate General for Education and Culture (DG EAC), of the European Commission. Brussels, June 2011. 263 pp.
4. Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (Doc. Code: BFUG_PL_AM_26_5a), Draft: 24 August 2011. 5 pp.
5. Mobility in the Bologna Process. By Santiago Martinez-Dordella. Council for European Studies. 18th International Conference of Europeanists. Barcelona, Spain, June 20-22, 2011. 19 pp.
6. ECTS Users' Guide, European Commission, 2009 - 60pp. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf.
7. OECD, Background Report on Higher Education: Quality, Equity and Efficiency, 2006.
8. State of Play of the Bologna process in the Tempus Countries (2009-2010). A Tempus Study. Education Audiovisual and Culture Executive Agency. Issue 02-March, 2010. 72 pp.
9. The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. 6pp.
10. Սարգսյան Յու. Լ., Բուդաղյան Ա. Ս., Բոլոնիայի գործընթացը Հայաստանում. Ուղեցույց. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Անտարես, 2008, 74 էջ:
11. Սարգսյան Յու. Լ., Բուդաղյան Ա. Ս., «Բոլոնիայի գործընթացով դեպի եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ). Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակը, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում»: Վերլուծական զեկույց. - Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտու-

թյունների ազգային կենտրոն, Եր., ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագիրք IV, 2007, էջ 186-397:

12. Convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region. (The European Treaty Series, n°135, Council of Europe - UNESCO joint Convention). Lisbon, 11 April 1997. 15pp.
13. Հայաստանի վիճակագրական տարեգիրք, 2011: Կրթություն և մշակույթ, Օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը ՀՀ բուհերում: ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայություն, 2011, էջ 143-144. <http://www.armstat.am/file/doc/99466638.pdf>:
14. Apsalone, M., Bort, T., Fiedrich, S., Filoni, T., Panny, J., & Scherer, D. (2009). PRIME 2009. Problems of recognition in making ERASMUS. Brussels: Erasmus Student Network (ESN).
15. Bologna Coordination Group on Mobility. (2009). Report endorsed by BFUG at its meeting in Prague on 12-13 February 2009. Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_Mobility_Report.pdf.
16. Compostela Group. (n.d.). STELLA - Staff Mobility Programme. Retrieved from: http://gcompostela.org/index.php?option=com_content&view=article&id=272&Itemid=127.
17. European Students' Union (ESU). (2008, May). Policy paper "mobility". Retrieved from: <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/336-policy-paper-qmobilityq>.
18. European Students' Union (ESU). (2010a). Bologna at the finish line. Retrieved from: http://www.esib.org/documents/publications/ESU_BAFL_publication.pdf.
19. European Students' Union (ESU). (2010b). Bologna with student eyes 2009 (Revised online edition v1.2 ed.). Retrieved from: http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf.
20. European Students' Union (ESU). (2010c). European Students' Union reaction to the Youth on the Move communication. Retrieved from: http://www.esib.org/documents/statements/1009_ESU_YoM_reaction.pdf.
21. Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). The professional value of ERASMUS mobility. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.
22. Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). Bologna process stocktaking report 2009. Retrieved from: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.
23. Report of the High Level Expert Forum on Mobility. Making learning mobility an opportunity for all (2008). Retrieved from: http://www.ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf.
24. Vossensteyn, H. (2010, July). Improving the participation in the ERASMUS programme. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education.

IP/B/CULT/IC/2009-053, PE 438.603. Retrieved from: <http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies/download.do?language=en&file=32130#search=%20improving%20participation%20in%20ERASMUS%20> .

25. Wächter, B. (2010). Background paper. Belgian EU Presidency Conference “Youth on the Move – Achieving mobility for all!”, Antwerp, 5-6 October 2010. Retrieved from: <http://www.education2010.be/wp-content/uploads/Conference-brochure-Background-paper-ENAntwerpen.pdf>.

ՀԱՎԵԼՎԱԾՆԵՐ

ՀԱՐՑԱԾԱՐ-1

ՈՐԱԿԻ ՆԵՐՔԻՆ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑՆԵՐԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Ա. Ընդհանուր տեղեկատվություն

1. Հաստատության անվանումը _____
2. Քանի՞ ուսանող ունի Ձեր բուհը _____
3. Քանի՞ դասախոս ունի Ձեր բուհը _____

Բ. Բուհի որակի ապահովման շրջանակը

4. **Ձեր բուհն ունի՞ որակի ապահովման (ՈԱ) պաշտոնապես հաստատված հայեցակարգ և այն ներկայացնող փաստաթուղթ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).**
 1. Այո, ունենք ՈԱ քաղաքականությունը նկարագրող փաստաթուղթ
 2. Այո, ունենք ՈԱ քաղաքականությունը նկարագրող փաստաթուղթ և որակի ապահովմանը վերաբերող այլ փաստաթղթեր
 3. Ոչ, ՈԱ առանձին քաղաքականություն չունենք, սակայն այն արտացոլված է այլ փաստաթղթերում (օրինակ, ռազմավարական ծրագրում)
 4. Ոչ, ՈԱ քաղաքականությունը նկարագրող առանձին փաստաթուղթ չունենք, այն չի ներառված նաև այլ փաստաթղթերում
 5. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____
5. **Նշեք, թե ինչպե՞ս է ներդրվել որակի ապահովման (ՈԱ) համակարգը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).**
 1. Բուհի ղեկավարությունը ձևակերպեց ՈԱ հայեցակարգը և ուսումնական ստորաբաժանումներին տրամադրեց ղեկավար ցուցումներ, անհրաժեշտ վերապատրաստում և աջակցություն այն իրականացնելու համար
 2. Մշակված ՈԱ հայեցակարգը բազմիցս քննարկվել է դասախոսական կազմի հետ
 3. Մշակված ՈԱ հայեցակարգը բազմիցս քննարկվել է դասախոսական ու վարչական կազմերի հետ
 4. Մշակված ՈԱ հայեցակարգը բազմիցս քննարկվել է դասախոսական ու վարչական կազմերի, ինչպես նաև ուսանողների հետ
 5. ՈԱ հայեցակարգը ներդրվել է մի քանի ստորաբաժանումներում փորձարկվելուց հետո: Հաջողված փորձը տարածվել է նաև մյուս ստորաբաժանումներում

6. ՈԱ հայեցակարգը հիմնված է ՄԿՈԱԱԿ-ի¹ պահանջների վրա, որն այդ նպատակով մշակել է համապատասխան չափորոշիչներ և ուղենիշներ

7. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

6. Որակի ներքին ապահովման գործընթացների համար պատասխանատու ինչպիսի՞ կառույցներ ունեք ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ունենք ՈԱ գծով պրոռեկտոր
2. Բուհում գործում է ՈԱ մշտական հանձնաժողով կամ համարժեք մարմին (հանձնաժողով, խորհուրդ)
3. Ռեկտորատում ՈԱ խնդիրների պատասխանատու անձ ունենք
4. Գործում է ՈԱ բուհական կառույց՝ մասնագիտացած անձնակազմով
5. Ֆակուլտետներում գործում են ՈԱ կառույցներ (հանձնաժողովներ)՝ մասնագիտացած անձնակազմով
6. Ֆակուլտետներում ու ամբիոններում աշխատակից ունենք, ով պատասխանատու է նաև ՈԱ հարցերի համար
7. Բուհում գործում է անձնակազմի վերապատրաստման կամ մասնագիտական զարգացման ստորաբաժանում
8. Բուհում գործում է դասավանդման և ուսումնառության նորարարական կենտրոն, որն աջակցում է դասախոսական կազմին՝ դասավանդման նոր մեթոդներ մշակելիս
9. Գործում են ֆակուլտետային կամ ամբիոնային կամ ծրագրային մակարդակի ՈԱ հանձնաժողովներ կամ համարժեք մարմիններ
10. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

7. Բուհի գործունեության ո՞ր ոլորտներն են ընդգրկված ՈԱ գործընթացներում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Կրթական ծրագրերը և դրանց ռեսուրսային ապահովումը
2. Ուսումնական գործընթացի կազմակերպումը
3. Գիտահետազոտական աշխատանքը
4. Ուսանողներին օժանդակող ծառայությունները (ծրագրերը)
5. Բուհի կառավարումը և վարչարարությունը
6. Հանրությանը մատուցվող ծառայությունները
7. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

¹ Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն:

Գ. Որակի ապահովումը ուսումնական գործընթացում

8. Մարդկանց ներքոնշյալ խմբերից (տե՛ս ուղղահայաց սյունակները) որո՞նք են ներգրավված ձեր բուհի ՈԱ պաշտոնական գործընթացներում (տե՛ս հորիզոնական տողերը) և ինչպե՞ս (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները)։

Մարդկանց խումբ ՈԱ գործընթաց	ա) Դասա- խոսական կազմ	բ) Վարչա- կան կազմ	գ) Բուհի ղեկավարու- թյուն	դ) Ֆակուլ- տետի, ամ- բիոնի ղեկա- վարություն	ե) Ուսա- նողներ	զ) Շրջա- նավարտներ	է) Արտա- քին շահե- կիցներ
1. Ներգրավված չեն							
2. Ներգրավված են կառավարման մարմիններում (որտեղ անդամ- ները քվեարկելու իրավունք ունեն)							
3. Պաշտոնապես մասնակցում են խորհրդատվական մարմինների աշխատանքին							
4. Պաշտոնապես ներգրավված են ինքնագնահատման և այլ նմանատիպ գործընթացներում							
5. Տրամադրում են ոչ պաշտոնա- կան տեղեկատվություն առկա հիմնահարցերի մասին							
6. Կանոնավոր կերպով (օր.՝ յու- րաքանչյուր դասընթացի կամ ուստարվա ավարտին) պա- տասխանում են անցկացվող հարցումներին							

ա) Ծրագրերի և որակավորումների հաստատում, մշտադիտարկում (մոնիթորինգ) և պարբերական վերանայում

9. Կրթական ծրագրերի որակի ապահովման ի՞նչ պաշտոնական ընթացակարգեր են գործում ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները)։

1. Ծրագրերի մշակման արտոնում
2. Ծրագրերի ներքին փորձաքննություն
3. Ծրագրերի արտաքին փորձաքննություն
4. Ծրագրերի հաստատում
5. Ծրագրերի ընթացիկ մշտադիտարկում (մոնիթորինգ)
6. Ծրագրերի պարբերական վերանայում

**10. Ձեր բուհը մշակե՞լ է կրթական վերջնարդյունքներ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տար-
բերակ)։**

1. Այո, բոլոր կրթական ծրագրերի համար
2. Այո, կրթական ծրագրերի մի մասի համար
3. Ոչ

11. Այդ կրթական վերջնարդյունքները հանրությանը հասանելի են (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, դրանք տեղադրված են բուհի կայքէջում, ուսումնառության ուղեցույցներում կամ այլ աղբյուրներում
2. Դրանք տրամադրվում են ըստ պահանջի
3. Դրանք տրվում են կոնկրետ ծրագրում ընդգրկված ուսանողներին
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

12. Ինչպե՞ս է կազմակերպված կրթական ծրագրի և ուսումնական պլանի մշակման գործընթացը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ: Եթե ձեր բուհում միաժամանակ գործում են մի քանի տարբեր գործընթացներ, նշեք ամենատարածվածը).

1. Ամբիոնի վարիչը կամ այլ իրավասու անձ կազմում է ուսումնական պլանը, որից հետո դասախոսները հայտնում են իրենց կարծիքները
2. Համապատասխան աշխատանքային խումբը, հանձնաժողովը կամ այլ իրավասու մարմին կազմում է ուսումնական պլանը (հնարավոր է նաև հիմնվելով մյուսների կողմից նախապատրաստված առաջարկների վրա)
3. Յուրաքանչյուր դասախոս առաջարկում է իր տեսանկյունից ծրագրի համար առավել կարևոր դասընթացները, և ուսումնական պլանը կազմվում է այդ առաջարկների հիման վրա
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

13. Եթե ձեր բուհում կրթական ծրագիրը և ուսումնական պլանը կազմում են համապատասխան աշխատանքային խումբը, հանձնաժողովը կամ այլ իրավասու մարմին, ապա այդ խումբը բաղկացած է (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ուսանողներից
2. Վարչական աշխատողներից
3. Դասախոսներից
4. Արտաքին շահեկիցներից (գործատուներ, սոցիալական գործընկերներ և այլն)
5. Ծրջանավարտներից
6. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

14. Կրթական ծրագրերի և դասընթացների գնահատման ինչ մեխանիզմներ են գործում ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ծրագրի և դասընթացների բովանդակությունը, դասավանդման մեթոդները և ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքները պարբերաբար գնահատվում են (յուրաքանչյուր X տարին/կիսամյակը մեկ անգամ և այլն)

2. Ծրագրի և դասընթացների բովանդակությունը գնահատվում է պարբերաբար (օր., ինքնագնահատման գործընթացի կամ արտաքին գնահատման նպատակով, և այլն)
3. Ծրագրի և դասընթացների բովանդակությունը շարունակաբար գնահատվում է ոչ ֆորմալ գործընթացներում (օր., քննարկումներ դասախոսների միջև, դասախոսների և ուսանողների միջև, և այլն)
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

15. Ո՞ր մակարդակում է վերջնական հաստատում ստանում կրթական ծրագիրը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Բուհի
2. Ֆակուլտետի
3. Ամբիոնի
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

բ) Ուսանողների գնահատումը

16. Այս բնութագրերից որո՞նք են առանձնահատուկ ձեր բուհում կիրառվող ուսանողի գնահատման ընթացակարգերին (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Նախատեսված են չափելու ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման մակարդակը
2. Ունեն գնահատականների նշանակման հստակ սահմանված և հրապարակված չափանիշներ
3. Քննությունները և գնահատման մյուս մեթոդները հստակորեն կանոնակարգված են
4. Գործում են ուսանողի հարգելի բացակայությունը, հիվանդությունը և այլ մեղմացուցիչ հանգամանքները հաշվի առնող կարգեր
5. Գործում է քննությունների արդյունքների բողոքարկման հստակ սահմանված և հրապարակված կարգ (կամ համարժեք փաստաթուղթ)
6. Ապահովվում են, որ գնահատումները կատարվեն սահմանված չափանիշներին խիստ համապատասխան
7. Բուհի/ֆակուլտետի վարչակազմը վերահսկում է գնահատման ընթացակարգերի հետևողական կատարումը
8. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

17. Ուսանողները տեղեկացվա՞ծ են գնահատման կարգի մասին (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Կիրառվող գնահատման մեթոդները և չափանիշները հասանելի են ուսանողներին, օրինակ՝ ուսումնառության ուղեցույցների, բուհի կայքէջի միջոցով

2. Դասախոսը տեղեկացնում է ուսանողներին կիրառվող գնահատման մեթոդների և չափանիշների վերաբերյալ դասընթացի մեկնարկին
3. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

դ) Դասախոսական կազմի որակի ապահովումը

18. Ինչպե՞ս եք ապահովում ձեր դասախոսական կազմի մասնագիտական որակն ու կոմպետենտությունը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարրերակները).

1. Բուհն ունի սահմանված պահանջներ հիմնական դասախոսական կազմի կոմպետենցիաների համար, որը կիրառում է նրանց աշխատանքի ընդունելիս
2. Բոլոր տարակարգերի դասախոսները պետք է գիտական աստիճան ունենան
3. Դասավանդման հմտությունները դասախոսի պաշտոնին հավակնող թեկնածուներին ներկայացվող պահանջներից են
4. Մենք անցկացնում ենք ուսանողական հարցումներ
5. Դասախոսական կազմի համար կազմակերպվում է պարտադիր մանկավարժական վերապատրաստում
6. Դասախոսական կազմի համար կազմակերպվում է մանկավարժական վերապատրաստում, որին մասնակցությունը կամավոր է
7. Բուհում գործում է դասախոսների կողմից միմյանց դասավանդման որակը գնահատող համակարգ
8. Կան համապատասխան ընթացակարգեր՝ շարունակաբար ակնհայտորեն ցածր արդյունավետություն ցուցաբերող դասախոսներին իրենց զբաղեցրած պաշտոններից ազատելու համար
9. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

19. Իրենց պաշտոններին դասախոսների համապատասխանությանը և կատարողականին վերաբերող տեղեկատվությունը (ուսանողական հարցումների արդյունքները, դասավանդման որակին վերաբերող գնահատումները և այլն) հասանելի է հանրությանը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարրերակ).

1. Այո, հանրորեն հասանելի է
2. Այո, հասանելի է բոլոր նրանց, ովքեր ներգրավված են դասավանդման որակի ապահովման գործընթացներում (ներառյալ ուսանողները)
3. Այո, հասանելի է դասախոսական լայն հանրությանը

4. Ոչ, այն գաղտնի է պահվում և հասանելի է միայն ղեկավարությանը (բուհի և/կամ ֆակուլտետի և/կամ ամբիոնի)
5. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

ե) Ուսումնառության ռեսուրսներ և օժանդակություն ուսանողներին

20. Թվարկված ուսումնառության իր ռեսուրսներն են (տե՛ս հորիզոնական տողերը) կանոնավոր կերպով տրամադրվում, մշտադիտարկվում, պարբերաբար գնահատվում և/կամ բարելավվում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

ՈԱ միջոցառում Ուսումնառության ռեսուրսներ	ա) Տրամադրվում են	բ) Մշտադիտարկվում են	գ) Գնահատվում են	դ) Բարելավվում են
1. Գրադարանային և տեղեկատվական այլ աղբյուրներ				
2. Համակարգչային միջոցներ, համացանց				
3. Խորհրդատվություն ուսանողներին, ղեկավարում (ի լրումն դասախոսական կազմի)				
4. Լաբորատորիաներ և սարքավորումներ				
5. Ուսուցման տեխնիկական միջոցներ (օր.՝ լեզվական լաբորատորիաներ, երաժշտական գործիքներ և այլ միջոցներ)				

զ) Տեղեկատվական համակարգեր

21. Ինչպե՛ս եք տնօրինում ուսանողական հարցումների արդյունքները (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Մենք չենք իրականացնում ուսանողական հարցումներ
2. Դրանք հաշվի են առնվում ուսումնական ծրագրերը մշակելիս և վերանայելիս (ներառյալ դասավանդման մեթոդները)
3. Դրանք օգտագործվում են դասախոսական կազմի գնահատման համար
4. Դրանք արխիվացվում են հետագայում ծրագրի կամ բուհի գնահատման ժամանակ կիրառելու նպատակով
5. Դրանք քննարկվում են հատուկ այդ նպատակով կազմակերպված հանդիպումներում, որոնց մասնակցում են դասախոսները և ուսանողները

6. Հարցումներին մասնակցած ուսանողները տեղեկացվում են արդյունքների և դրանց հիման վրա իրականացված միջոցառումների մասին

7. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

22. Ձեր բուհն ունի միասնական/փոխկապակցված տեղեկատվական համակարգ (օր., տվյալների բազա), որն օգտագործում է բուհի գործունեության արդյունավետ կառավարման համար (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, գործում է կենտրոնացված (բուհական) տեղեկատվական համակարգ, որը ներառում է բուհի գործունեության բոլոր առանցքային ոլորտները

2. Ոչ, քանի որ կենտրոնացված (բուհական) տեղեկատվական համակարգը ինտեգրացված չէ (տարբեր ոլորտներին վերաբերող տվյալները չեն հավաքվում մեկ միասնական տվյալների բազայում)

3. Ոչ, սակայն ֆակուլտետներն ունեն իրենց տեղեկատվական համակարգերը

4. Ոչ, նման համակարգեր չունենք

23. Ներքոնշյալներից որն է ներառված ձեր բուհի տեղեկատվական համակարգ(եր)ում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ուսանողների կուրսից-կուրս փոխադրման և առաջադիմության տվյալները

2. Շրջանավարտների զբաղվածության տվյալները

3. Ուսանողների բավարարվածության աստիճանը իրենց կրթական ծրագրերից

4. Ուսանողական համակազմի բնութագրերը (տարիքը, գենդերային կազմը, կրթական ցենզը, սոցիալ-տնտեսական դրությունը և այլն)

5. Առկա ուսումնական ռեսուրսները

6. Վերևում նշվածներից և ոչ մեկը

7. Այլ, ինչպես օրինակ, բուհի գործունեության գնահատման ցուցանիշները (խնդրում ենք բացատրել) _____

Է) Հանրային տեղեկատվություն

24. Ձեր բուհի կրթական ծրագրերին վերաբերող հետևյալ տեղեկատվությունը հասանելի է հանրությանը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ծրագրում ընդգրկված ուսանողների թիվը

2. Ծրագրում դասավանդող դասախոսները

3. Տեղեկատվություն ծրագրի ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների վերաբերյալ
4. Տեղեկատվություն ծրագրի ավարտին շնորհվող որակավորման վերաբերյալ
5. Տեղեկատվություն ծրագրում կիրառվող դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդների վերաբերյալ
6. Տեղեկատվություն ծրագրում ընդգրկված ուսանողների համար նախատեսված ուսումնառության լրացուցիչ հնարավորությունների վերաբերյալ (օր., փոխանակման կամ շարժունության ծրագրեր, կրթաթոշակներ, վերապատրաստումներ, և այլն)
7. Տեղեկատվություն շրջանավարտների զբաղվածության վերաբերյալ
8. Տեղեկատվություն առկա ուսանողական համակազմի վերաբերյալ
9. Հատուկ տեղեկատվություն օտարերկրյա ուսանողների համար
10. Մատչելիությունը և հաշմանդամ ուսանողներին տրամադրվող հնարավորությունները
11. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

25. *Դուք հանրությանը իրազեկում եք ձեր բուհում իրականացված ներքին գնահատումների արդյունքների վերաբերյալ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).*

1. Այո, բուհի կայքէջի, հրատարակությունների և այլ տեղեկատվական նյութերի միջոցով
2. Այո, եթե պահանջում են
3. Ոչ

Դ. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

26. Խնդրում ենք մեկնաբանել, թե ըստ Ձեզ ինչպե՞ս են ընթանում որակի ներքին ապահովման գործընթացները ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Ծառ լավ
2. Լավ
3. Բավարար
4. Անբավարար
5. Չգիտեմ

27. Խնդրում ենք նշել, թե ըստ Ձեզ առաջիկայում որո՞նք են ձեր բուհի առջև ծառացած որակի ներքին ապահովման գործընթացների հետ կապված դժվարությունները (խնդրում ենք նշել բոլոր հնարավոր տարբերակները).

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

28. Այս հարցաշարը Ձեզ հնարավորություն տվե՞ց արտահայտել ձեր բուհում որակի ներքին ապահովման գործընթացներին առնչվող ամբողջական տեղեկատվությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, լիովին
2. Այո, մասամբ
3. Ոչ
4. Չգիտեմ

ՀԱՐՑԱԾԱՐ-2

ԿՐԵԴԻՏԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԲՈՒՀՈՒՄ

Ա. Ընդհանուր տեղեկատվություն

1. Հաստատության անվանումը _____
2. Քանի՞ ֆակուլտետ ունի ձեր բուհը _____
3. Քանի՞ կրթական ծրագիր (մասնագիտություն) է իրականացնում ձեր բուհը.
 1. Բակալավրիատում _____
 2. Մագիստրատուրայում _____
 3. Ասպիրանտուրայում _____

Բ. Բուհի կրեդիտային հենքը

4. Ձեր բուհում ի՞նչ կրթական մակարդակում է գործում կրեդիտային համակարգը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).
 1. Բակալավրիատում
 2. Մագիստրատուրայում
 3. Ասպիրանտուրայում
 4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____
5. Ձեր բուհում քանի՞ կրեդիտ է կազմում կրթական ծրագրերի ընդհանուր աշխատա-
ծավալը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

Կրեդիտ	ա) 60	բ) 120	գ) 180	դ) 240	ե) 300	զ) 360
Կրթական մակարդակը						
1. Բակալավրիատ						
2. Մագիստրատուրա						
3. Ասպիրանտուրա						

6. Որքան է 1 կրեդիտի ժամային համարժեքը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).
 1. 30 ժամ
 2. 36 ժամ
 3. 45 ժամ
 4. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

7. Ձեր բուհը կիրառում է տասնորդական կրեդիտներ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Ոչ, մենք օգտագործում ենք միայն ամբողջական կրեդիտներ (2; 3; 5 և այլն)
2. Այո, բայց միայն 0,5 տասնորդական մասով (2,5; 3,5; 5,5 և այլն)
3. Այո, ցանկացած տասնորդական մասով (2,1; 3,4; 5,7 և այլն)
4. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

Գ. Գործընթացի կանոնակարգումը

8. Ձեր բուհն ունի՞ կրեդիտային համակարգով (ԿՀ) ուսումնառության կազմակերպման պաշտոնապես հաստատված կարգ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, ունենք ԿՀ-ով ուսումնառության կազմակերպման պաշտոնապես հաստատված և հրապարակված կարգ, որը հասանելի է նաև ուսանողներին (զետեղված ուսումնառության ուղեցույցում, տպագրված առանձին գրքույկով, տեղադրված բուհի կայքէջում և այլն)
2. Այո, ունենք ԿՀ-ով ուսումնառության կազմակերպման պաշտոնապես հաստատված կարգ, որը սակայն լայնորեն հասանելի չէ
3. Ոչ, ԿՀ-ով ուսումնառության կազմակերպման կարգ չունենք, սակայն պատրաստվում ենք ստեղծել այն
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

9. Ձեր բուհն ունի՞ կրեդիտային հենքով (ԿՀ) ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման պաշտոնապես հաստատված ձեռնարկ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, ունենք ԿՀ-ով ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման պաշտոնապես հաստատված և հրապարակված ձեռնարկ, որը հստակ ցուցումներ է պարունակում ուսումնական մոդուլներին կրեդիտների հատկացման մեխանիզմների վերաբերյալ
2. Այո, ունենք ԿՀ-ով ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման պաշտոնապես հաստատված ձեռնարկ, որը սակայն հստակ ցուցումներ չի պարունակում ուսումնական մոդուլներին կրեդիտների հատկացման մեխանիզմների վերաբերյալ
3. Ոչ, նման ձեռնարկ չունենք, սակայն պատրաստվում ենք ստեղծել այն
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

10. Ձեր բուհն ունի՞ ECTS-ի հրատարակված տեղեկատվական փաթեթ (կրթական ծրագրերի տեղեկագիրք): Եթե այո, ապա ինչ տեղեկատվություն է այն պարունակում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ոչ, մենք չունենք ECTS-ի հրատարակված տեղեկատվական փաթեթ
2. Այո, այն պարունակում է բուհի վերաբերյալ ընդհանուր տեղեկատվություն

3. Այո, այն պարունակում է տեղեկատվություն կրթական ծրագրերի վերաբերյալ
4. Այո, այն պարունակում է տեղեկատվություն առանձին դասընթացների վերաբերյալ
5. Այո, այն պարունակում է գործնական տեղեկատվություն ուսանողների (այդ թվում նաև՝ օտարերկրյա) համար
6. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

Դ. Համակարգի ներդրումը

11. Նշեք, թե ինչպես է ներդրվել կրեդիտային համակարգը (ԿՀ) ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Բուհի ղեկավարությունը մշակեց ԿՀ-ով ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման մեթոդական ցուցումներ, ուսումնառության կարգ և ուսումնական ստորաբաժանումներին տրամադրեց անհրաժեշտ վերապատրաստում և աջակցություն այն իրականացնելու համար
2. Բուհի ղեկավարությունը մշակեց ԿՀ-ով ուսումնական ծրագրերի վերակառուցման մեթոդական ցուցումներ, ուսումնառության կարգ և ուսումնական ստորաբաժանումներին հանձնարարեց իրականացնել այն
3. Բուհում ԿՀ-ը ներդրվել է մի քանի ստորաբաժանումներում փորձարկվելուց հետո: Հաջողված փորձը տարածվել է նաև մյուս ստորաբաժանումներում
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

12. Ձեր բուհն իրականացրե՞լ է միջոցառումներ դասախոսների և ուսանողների շրջանում կրեդիտային համակարգի հիմնադրույթների և առանձնահատկությունների լուսաբանման նպատակով (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո, դասախոսների համար կազմակերպվել են վերապատրաստման դասընթացներ, սեմինարներ և աշխատաժողովներ
2. Այո, ուսանողների համար կազմակերպվել են սեմինարներ, քննարկումներ, տպագրվել և տարածվել են բուկլետներ և այլն
3. Ոչ, նման միջոցառումներ չեն իրականացվել
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

Ե. Դասընթացներին կրեդիտների հատկացումը

13. Հատկացվո՞ւմ են արդյոք կրեդիտներ ուսումնական ծրագրի բոլոր բաղադրիչներին, այդ թվում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Դասընթացներին
2. Կուրսային աշխատանքներին (նախագծերին)

3. Ավարտական աշխատանքներին (ատենախոսություններին)
4. Պրակտիկաներին
5. Գիտական սեմինարներին
6. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

14. Ձեր բուհում ուսումնական ծրագրի առանձին բաղադրիչներին (դասընթացներ, կուրսային աշխատանքներ, պրակտիկաներ և այլն) ECTS կրեդիտների հատկացման ինչպիսի՞ մեխանիզմներ են գործում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Կրեդիտներն ուսումնական մոդուլներին հատկացվում են ուսումնական պլանով դրանց համար նախատեսված շաբաթական լսարանային ժամերին խիստ համապատասխան (օրինակ, 2 կրեդիտ՝ 2 ժամի համար և այլն)
2. Կրեդիտները հատկացվում են շաբաթական լսարանային ժամերին համեմատական՝ ըստ պարապմունքի ձևերի (օրինակ, 1 ժամ դասախոսությանը՝ 1 կրեդիտ, 1 ժամ գործնական/սեմինար պարապմունքին՝ 0,75 կրեդիտ, 1 ժամ լաբորատոր աշխատանքին՝ 0,5 կրեդիտ և այլն)
3. Կրեդիտներն ուսումնական մոդուլներին հատկացվում են՝ հիմնվելով դրանց հաջող յուրացման (բավարար գնահատական ստանալու) համար ուսանողներից պահանջվող լրիվ (լսարանային, արտալսարանային և ինքնուրույն աշխատանքի) աշխատաժամանակի իրատեսական հաշվարկի վրա
4. Կրեդիտները հատկացվում են՝ հիմնվելով մոդուլով ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքներն ամբողջությամբ ձեռք բերելու համար ուսանողներից պահանջվող լրիվ աշխատաժամանակի իրատեսական հաշվարկի վրա
5. Կրեդիտները հատկացվում են՝ ելնելով ուսումնական մոդուլի բարդության աստիճանից և/կամ տվյալ մասնագիտության համար կարևորության աստիճանից
6. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

15. Եթե ուսումնական մոդուլներին կրեդիտներ հատկացնելիս հաշվարկվում է ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածությունը, ապա ինչպե՞ս է կատարվում հաշվարկը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Դասախոսը պլանավորում է ուսումնական մոդուլի շրջանակներում ուսանողի ենթադրվող կրթական գործողությունները և հաշվարկում դրանց կատարման համար նրան անհրաժեշտ ժամաքանակը
2. Դասախոսը կանխատեսում է ուսումնական մոդուլի աշխատածավալը՝ առանց մանրակրկիտ հաշվարկներ կատարելու (օրինակ, ելնելով իր փորձից)
3. Ուսումնական մոդուլի աշխատածավալը որոշվում է ֆակուլտետի/ամբիոնի ղեկավարության կողմից՝ առանց մանրակրկիտ հաշվարկներ կատարելու

4. Դասախոսի կողմից հաշվարկված ժամաքանակն այնուհետև ճշգրտվում է ուսանողական հարցումների օգնությամբ, որտեղ ուսանողները գնահատում են իրենց կողմից մոդուլի յուրաքանչյուր համար փաստացի ծախսած ժամաքանակը
5. Ուսանողները ներգրավված չեն ուսումնական մոդուլի աշխատածավալի գնահատման գործընթացում
6. Հաշվարկված ինքնուրույն աշխատանքի ժամանաքանակը գումարվում է մոդուլի համար ուսումնական պլանով նախատեսված լսարանային ժամերին և վերածվում է կրեդիտների (բաժանվում է 1 կրեդիտի ժամային համարժեքի վրա)
7. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

2. Ուսումնական բեռնվածությունը

16. Որքան է ուսանողի շաբաթական լրիվ ուսումնական (լսարանային և արտալսարանային) բեռնվածությունը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

- | | |
|----------------------------------|------------|
| 1. 30 ժամ | 7. 36 ժամ |
| 2. 35 ժամ | 8. 42 ժամ |
| 3. 40 ժամ | 9. 48 ժամ |
| 4. 45 ժամ | 10. 54 ժամ |
| 5. 50 ժամ | 11. 56 ժամ |
| 6. 55 ժամ | 12. 60 ժամ |
| 13. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____ | |

17. Որքան է բակալավրի կրթական ծրագրում ընդգրկված ուսանողի շաբաթական միջին լսարանային բեռնվածությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Մինչև 20 ժամ
2. 20-24 ժամ
3. 25-29 ժամ
4. 30-34 ժամ
5. 35 ժամ և ավելի
6. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

18. Որքան է մագիստրոսի կրթական ծրագրում ընդգրկված ուսանողի շաբաթական միջին լսարանային բեռնվածությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Մինչև 10 ժամ
2. 10-14 ժամ

3. 15-19 ժամ
4. 20-24 ժամ
5. 25 ժամ և ավելի
6. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

Է. Ուսումնական ծրագիրը

19. Ձեր բուհի բակալավրի կրթական ծրագիրը միջինում առանձին գնահատվող քանի՞ ուսումնական մոդուլ (դասընթաց, կուրսային և ավարտական աշխատանք, պրակտիկա և այլն) է պարունակում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Մինչև 31
2. 32-40
3. 41-48
4. 49-56
5. 57-64
6. 65-68
7. 69 և ավելի
8. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

20. Ձեր բուհի մագիստրոսի կրթական ծրագիրը միջինում առանձին գնահատվող քանի՞ ուսումնական մոդուլ (դասընթաց, կուրսային և ավարտական աշխատանք, պրակտիկա և այլն) է պարունակում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Մինչև 16
2. 16-20
3. 21-24
4. 25-28
5. 29-32
6. 33-36
7. 37 և ավելի
8. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

21. Եթե ձեր բուհի ասպիրանտուրայի գիտակրթական ծրագիրը հետազոտական բաղադրիչից զատ պարունակում է նաև կրթական բաղադրիչ (դասընթացներ, գիտական սեմինարներ, պրակտիկաներ և այլն), ապա քանի՞ կրեդիտ է հատկացվում այդ բաղադրիչին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Ոչ, մեր ասպիրանտուրայի ծրագիրը կրթական բաղադրիչ չունի
2. Այո, մեր ասպիրանտուրայի ծրագիրն ունի կրթական բաղադրիչ, որին հատկացվում է _____ կրեդիտ
3. Այո, մեր ասպիրանտուրայի ծրագիրն ունի կրթական բաղադրիչ, որին կրեդիտ չի հատկացվում
4. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

22. Ձեր բուհում ուսանողները տվյալ կրթական ծրագրի շրջանակներում հնարավորություն ունեն ընտրելու դասընթացներ և ուսանել անհատական ծրագրերով (մասնագիտանալ նեղ ոլորտներում) (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո, բակալավրիատում
2. Այո, մագիստրատուրայում
3. Այո, ասպիրանտուրայում
4. Ոչ, չունեն
5. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

23. Եթե այո (տե՛ս 22-րդ հարցը), ապա միջինում որքան է կամընտրական դասընթացների կրեդիտների տոկոսային հաշվեկշիռը ուսումնական ծրագրի ընդհանուր կրեդիտներում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

Կամընտրական կրեդիտների հաշվեկշիռը (%)	ա) 0-4	բ) 5-9	գ) 10-14	դ) 15-19	ե) 20-24	զ) 25-30
Կրթական մակարդակը						
1. Բակալավրիատ						
2. Մագիստրատուրա						
3. Ասպիրանտուրա						

24. Գործում է արդյոք ուսումնական խորհրդատուների ծառայությունը ձեր բուհում և ինչպես (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո, ուսումնական խորհրդատուն կողմնորոշում է ուսանողներին կամընտրական դասընթացների ընտրության հարցերում և անհատական ուսումնական ծրագրեր կազմելիս

2. Այո, ուսումնական խորհրդատուն ուսանողների համար պարբերաբար իրականացնում է խմբային և անհատական խորհրդատվություններ
3. Այո, ուսումնական խորհրդատուն աջակցում է ուսանողներին ուսումնառությանն առնչվող բոլոր հարցերում՝ առաջինից մինչև ավարտական կուրս
4. Այո, սակայն ուսումնական խորհրդատուն օժանդակում է միայն շարժունության և/կամ փոխանակման ծրագրերում ընդգրկված ուսանողներին
5. Ոչ, մենք չունենք ուսումնական խորհրդատուների ինստիտուտ
6. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

Ը. Կրեդիտի շնորհումը ուսանողին

25. Ինչպե՞ս է տրվում (շնորհվում) կրեդիտը ուսանողին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Ուսանողը ստանում/վաստակում է ուսումնական պլանով տվյալ կրթական մոդուլի համար սահմանված բոլոր կրեդիտները՝ գնահատման նվազագույն շեմային չափանիշները բավարարելու դեպքում
2. Ուսանողին տրված կրեդիտների քանակը որոշվում է տվյալ կրթական մոդուլից նրա ստացած գնահատականով (թվանշանով, գնահատման միավորով)
3. Ուսանողին տրված կրեդիտների քանակը որոշվում է տվյալ կրթական մոդուլին նրա մասնակցության աստիճանով (ֆիզիկական ներկայությամբ)
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

26. Ուսման ընդհատման պատճառներից անկախ ուսանողի կուտակած կրեդիտները մնում են ուժի մեջ այնպես, որ վերականգնումից հետո նա ամբողջությամբ չկրկնի անավարտ մնացած կիսամյակը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, վերականգնումից հետո ուսանողները հաճախում են միայն այն դասընթացներին, որից կրեդիտ չեն ստացել, սակայն ուսման վարձը վճարում են ամբողջ կիսամյակի համար
2. Այո, վերականգնումից հետո ուսանողները հաճախում են միայն այն դասընթացներին, որից կրեդիտ չեն ստացել և ուսման վարձը վճարում են այդ դասընթացների կրեդիտներին համապատասխան
3. Ոչ, վերականգնումից հետո ուսանողները պարտավոր են հաճախել անավարտ մնացած կիսամյակի բոլոր դասընթացներին՝ այդ թվում նաև նրանց, որոնցից նախկինում ստացել են կրեդիտներ
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

Թ. Ուսման առաջադիմությունը

27. Ձեր բուհում կիրառվում է միջին որակական գնահատականը² (ՄՈԳ)³ ուսանողի (կիսամյակային և/կամ հանրագումարային) առաջադիմությունը չափելու համար (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, կիրառվում է բոլոր ուսանողների համար
2. Այո, կիրառվում է ուսանողների որոշակի խմբերի համար (օրինակ բակալավրիատի, մագիստրատուրայի, ասպիրանտուրայի)
3. Ոչ, չի կիրառվում
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

28. Ձեր բուհը վարում է ուսանողի ակադեմիական տեղեկագիր, որտեղ ըստ կիսամյակների գրանցվում են ուսանողի անցած ուսումնական մոդուլները, ստացած գնահատականները, վաստակած կրեդիտները և ՄՈԳ-ը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, կիրառվում է բոլոր ուսանողների համար
2. Այո, կիրառվում է ուսանողների որոշակի խմբերի համար (օրինակ բակալավրիատի, մագիստրատուրայի, ասպիրանտուրայի)
3. Ոչ, չի կիրառվում
4. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

Ժ. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

29. Խնդրում ենք մեկնաբանել, թե ըստ Ձեզ ինչպե՞ս են իրականացվում կրեդիտային համակարգի ներդրումը և կիրարկումը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Շատ լավ
2. Լավ
3. Բավարար
4. Անբավարար
5. Չգիտեմ

² Ուսանողի ստացած գնահատականների կրեդիտներով կշռված միջինն է, որը հաշվարկվում է՝ կրեդիտների և դրանց համապատասխան գնահատականների արտադրյալների գումարը կրեդիտների ընդհանուր թվի վրա բաժանելով:

30. Խնդրում ենք նշել, թե ըստ Ձեզ որո՞նք են ձեր բուհի առջև ծառացած դժվարությունները՝ կապված կրեդիտային համակարգով ուսումնառության կազմակերպման հետ (խնդրում ենք նշել բոլոր հնարավոր տարբերակները).

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

31. Այս հարցաշարը Ձեզ հնարավորություն տվե՞ց արտահայտել ձեր բուհում կրեդիտային համակարգին առնչվող ամբողջական տեղեկատվությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, լիովին
2. Այո, մասամբ
3. Ոչ
4. Չգիտեմ

ՀԱՐՑԱԾԱՐ-3

ՈՐԱԿԱՎՈՐՈՒՄՆԵՐԻ ԵՌԱՍՏԻՃԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳ, ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ ԵՎ ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏՆԵՐԻ ԶԲԱՂՎԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Ա. Ընդհանուր տեղեկատվություն

1. Հաստատության անվանումը _____
2. **Քանի՞ ուսանող ունի ձեր բուհն ըստ կրթական մակարդակների և ուսուցման ձևերի** (խնդրում ենք նշել մոտավոր թվերը)։

Կրթական մակարդակը	առկա ուսուցում	հեռակա ուսուցում
Բակալավրիատ		
Մագիստրատուրա		
Ասպիրանտուրա		
Ընդամենը		

Բ. Որակավորումների բազմաստիճան համակարգ

3. **Ձեր բուհում գործում է որակավորումների բազմաստիճան (երկաստիճան կամ եռաստիճան) համակարգը** (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ)։
 1. Այո, մեր բուհում այն ներդրվել է մինչ Բոլոնիայի գործընթացին ՀՀ անդամագրվելը
 2. Այո, մենք ներդրել ենք այն Բոլոնիայի գործընթացի իրականացման արդյունքում
 3. Ոչ, բայց նախատեսում ենք
4. **Եթե այո (տե՛ս 3-րդ հարցը), ապա համար՞ում եք, որ բազմաստիճան (երկաստիճան) համակարգը արդյունավետ է գործում** (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ)։
 1. Այո, շատ արդյունավետ է
 2. Այնքան էլ արդյունավետ չէ
 3. Արդյունավետ չէ
5. **Ձեր բուհի որակավորումների համակարգը ներառում է բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանը, որն իրականացվում է կառուցավորված գիտակրթական ծրագրի միջոցով (ասպիրանտական ծրագիր, որն ունի կրթական բաղադրիչ)** (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ)։
 1. Այո
 2. Ոչ

6. Ձեր կարծիքով բակալավրի որակավորումը որքանո՞վ է արժևորվում գործատուների կողմից (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այնքան, որքան 5-ամյա կրթությունը
2. Ոչ այնքան, որքան 5-ամյա կրթությունը
3. Գործատուները հիմնականում այն չեն համարում բարձրագույն կրթություն
4. Դժվարանում ենք պատասխանել

7. Ձեր կարծիքով մագիստրոսի որակավորումը որքանո՞վ է արժևորվում գործատուների կողմից (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այն հավասարեցվում է բակալավրի որակավորմանը
2. Ավելի է արժևորվում, քան բակալավրի որակավորումը
3. Այն հավասարեցվում է 5-ամյա կրթությանը
4. Ավելի է արժևորվում, քան 5-ամյա կրթությունը
5. Դժվարանում ենք պատասխանել

8. Ի՞նչ են անում ձեր բուհի առաջին աստիճանի (բակալավրի ծրագրի) շրջանավարտները բուհն ավարտելուց հետո (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Մեծամասնությունը մուտք է գործում աշխատաշուկա, իսկ փոքրամասնությունը շարունակում է ուսումը մագիստրատուրայում
2. Մի մասը մուտք է գործում աշխատաշուկա, իսկ մյուս մասը շարունակում է ուսումը մագիստրատուրայում
3. Փոքրամասնությունը մուտք է գործում աշխատաշուկա, իսկ մեծամասնությունը շարունակում է ուսումը մագիստրատուրայում
4. Դժվարանում ենք պատասխանել

9. Օգտակա՞ր եք համարում արդյոք «Որակավորումների եվրոպական շրջանակը» ուսումնական ծրագրերի մշակման և այլ երկրների որակավորումները հասկանալու համար (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, համարում ենք շատ օգտակար
2. Այո, համարում ենք օգտակար
3. Օգտակար չենք համարում
4. Տեղյակ չենք Որակավորումների եվրոպական շրջանակի մասին

Գ. Ուսումնական ծրագրեր

10. Ձեր բուհը վերամշակել է ուսումնական ծրագրերը որակավորումների բազմաստիճան կառուցվածքին համապատասխանեցնելու նպատակով (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, բոլոր մասնագիտություններով
2. Այո, որոշ մասնագիտություններով
3. Ոչ, սակայն պատրաստվում ենք

11. Եթե այո (տե՛ս 10-րդ հարցը), ապա սահմանվել են արդյոք տարանջատված (ինքնուրույն) կրթական վերջնարդյունքներ յուրաքանչյուր աստիճանի (բակալավր, մագիստրոս) համար, որոնք պայմանավորում են այդ ծրագրերի բովանդակային տարբերությունները (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, մենք սահմանել ենք առանձին կրթական վերջնարդյունքներ բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի համար, որի արդյունքում այդ ծրագրերի բովանդակությունները չեն փոխհատվում
2. Այո, մենք սահմանել ենք առանձին կրթական վերջնարդյունքներ բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի համար, սակայն այդ ծրագրերի բովանդակությունները մասամբ փոխհատվում են
3. Ոչ, մենք չենք սահմանել առանձին կրթական վերջնարդյունքներ բակալավրի և մագիստրոսի ծրագրերի համար, որի արդյունքում այդ ծրագրերի բովանդակությունները կրկնվում են

12. Ձեր բուհի ծրագրերը վերամշակելիս օգտվել եք արդյոք «Որակավորումների եվրոպական շրջանակի» որակավորումների նկարագրիչներից (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, բավականաչափ
2. Այո, մասամբ
3. Ոչ, սակայն պատրաստվում ենք
4. Ոչ, քանի որ բավականաչափ ծանոթ չենք այդ շրջանակին

13. Ձեր բուհում ուսումնական ծրագիրը մշակելիս կամ վերամշակելիս որքանով է կարևորվում շրջանավարտի ապագա զբաղվածության (կարիերայի) հնարավորությունները (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Ծառ է կարևորվում
2. Կարևորվում է
3. Չի կարևորվում

14. Ձեր բուհն իրականացնում է ուսումնական ծրագրեր, որոնք մշակվել են գործատուների անմիջական մասնակցությամբ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, մենք ունենք ուսումնական ծրագրեր, որոնք ամբողջությամբ մշակվել են գործատուների անմիջական մասնակցությամբ
2. Այո, մենք ունենք ուսումնական ծրագրեր, որոնց միայն կրթական վերջնարդյունքներն են սահմանվել գործատուների հետ խորհրդակցության արդյունքում
3. Ոչ, մեր ուսումնական ծրագրերի մշակման գործընթացում գործատուները ընդհանրապես ներգրավված չեն
4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

15. Եթե ձեր բուհն ունի ասպիրանտական ծրագրեր, ապա ինչպե՞ս է կազմակերպվում ուսուցումը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Անհատական ղեկավարում
2. Ֆակուլտետների միջոցով
3. Ասպիրանտուրայի բաժնի միջոցով
4. Ասպիրանտական դպրոցի միջոցով, որտեղ ներգրավված են մագիստրանտներն ու ասպիրանտները
5. Ասպիրանտական (հետազոտական) դպրոցի միջոցով, որտեղ ներգրավված են միայն ասպիրանտները

Դ. Շրջանավարտների զբաղվածություն

16. Ձեր բուհն իրականացնում է շրջանավարտների զբաղվածության կանոնավոր հաշվառում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, բոլոր վերջին տարիների շրջանավարտների համար
2. Այո, շրջանավարտների մի մասի համար
3. Ոչ, այդպիսի համակարգ չունենք

17. Եթե այո (տե՛ս 16-րդ հարցը), ապա նշե՛ք, թե ո՞ր աստիճանից հետո եք իրականացնում շրջանավարտների զբաղվածության հաշվառումը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Առաջին աստիճանից (բակալավրիատ)
2. Երկրորդ աստիճանից (մագիստրատուրա)
3. Երրորդ աստիճանից (ասպիրանտուրա)

18. Ձեր բուհն ո՞նի հիմնական գործատու կազմակերպությունների ձևավորված բազա, որոնց հետ կանոնավոր կերպով համագործակցում է շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման և ուսանողների պրակտիկայի կազմակերպման ոլորտներում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո, մեր բուհը նախորդ տարիների շրջանավարտների զբաղվածության տվյալների հիման վրա ձևավորել է հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազա
2. Այո, մեր բուհը նախորդ տարիների պրակտիկաների անցկացման փորձի հիման վրա ձևավորել է պոտենցիալ գործատու կազմակերպությունների բազա
3. Այո, մեր բուհը հիմնական գործատու կազմակերպությունների հետ պարբերաբար կազմակերպում է աշխատանքի տոնավաճառներ, բուհ-գործատու գործնական հանդիպումներ և նմանատիպ այլ միջոցառումներ
4. Ոչ, մեր բուհը կանոնավոր կերպով չի համագործակցում հիմնական գործատու կազմակերպությունների հետ
5. Ոչ, մեր բուհը հիմնական գործատու կազմակերպությունների բազա չունի
6. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____

19. Ձեր բուհն ո՞նի շրջանավարտների և կարիերայի կենտրոն, որը զբաղվում է շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորման և զբաղվածության հաշվառման հարցերով.

1. Այո
2. Ոչ

20. Եթե այո (տե՛ս 19-րդ հարցը), ապա Ձեր գնահատմամբ ինչպիսի՞ն է ձեր բուհի շրջանավարտների զբաղվածության մոտավոր ցուցանիշը (մասնագիտությամբ աշխատանք ունեցողների հաշվեկշիռը ընդհանուր շրջանավարտների թվում) ավարտելուց առնվազն երեք տարի հետո (խնդրում ենք նշել).

1. Բակալավրիատ _____ %
2. Մագիստրատուրա _____ %
3. Դժվարանում եմ պատասխանել

Ե. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

21. **Ըստ Ձեզ, ընդհանուր առմամբ, ինչպե՞ս է իրականացվում բազմաստիճան կրթական համակարգը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).**

1. Շատ լավ
2. Լավ
3. Բավարար
4. Անբավարար
5. Դժվարանում եմ պատասխանել

22. **Խնդրում ենք նշել, թե ըստ Ձեզ որո՞նք են այն դժվարությունները, որոնք խոչընդոտում են բազմաստիճան կրթական համակարգի հաջող իրականացմանը ձեր բուհում (խնդրում ենք շարադրել).**

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

23. **Այս հարցաշարը Ձեզ հնարավորություն տվե՞ց արտահայտել ձեր բուհում բազմաստիճան կրթական համակարգի իրականացմանն առնչվող ամբողջական տեղեկատվությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).**

1. Այո, լիովին
2. Այո, մասամբ
3. Ոչ
4. Դժվարանում եմ պատասխանել

ՀԱՐՑԱԾԱՐ-4

ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ՇԱՐԺՈՒՆՈՒԹՅՈՒՆ, ՈՒՍՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՃԱՆԱԶՈՒՄ ԵՎ ԴԻՊԼՈՄԻ ՀԱՎԵԼՎԱԾ

Ա. Ընդհանուր տեղեկատվություն

1. Հաստատության անվանումը _____
2. Ձեր բուհը անգլերեն (ֆրանսերեն, գերմաներեն) լեզվով քանի՞ կրթական ծրագիր է իրականացնում (խնդրում ենք նշել).
 1. Բակալավրիատում _____
 2. Մագիստրատուրայում _____
 3. Ասպիրանտուրայում _____

Բ. Ակադեմիական շարժունություն

3. *Ինչպիսին է միջազգային շարժունության ծրագրերով արտասահման մեկնող և այնտեղից ժամանող ուսանողների հարաբերակցությունը ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).*
 1. Մեկնող ուսանողները զգալիորեն գերակշռում են ժամանողներին
 2. Մեկնող և ժամանող ուսանողների հոսքերը գրեթե հավասար են
 3. Ժամանող ուսանողները զգալիորեն գերակշռում են մեկնողներին
 4. Այլ (խնդրում ենք բացատրել) _____
4. *Ձեր բուհն ունի ուսման նպատակով արտասահմանից ժամանած և արտասահման մեկնող ուսանողների հաշվառման կենտրոնական (բուհական) համակարգ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).*
 1. Այո, բոլոր նշված ուսանողների համար գործում է հաշվառման կենտրոնական համակարգ
 2. Այո, բայց միայն այն ուսանողների համար, որոնք ընդգրկված են շարժունության եվրոպական ծրագրերում (Erasmus-Mundus, Tempus և այլն)
 3. Ոչ, հաշվառումը կատարվում է միայն ֆակուլտետների կամ ամբիոնների կողմից
 4. Ոչ, նման հաշվառում ընդհանրապես չի իրականացվում

5. Եթե ձեր բուհն իրականացնում է օտարերկրյա ուսանողների հաշվառում, ապա ավելացնել է արդյոք նրանց թիվը (շարժունությունը) վերջին հինգ տարիներին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, զգալիորեն
2. Այո, մի փոքր
3. Գրեթե անփոփոխ է
4. Ոչ, այն նվազել է
5. Տեղեկատվություն չկա

6. Որքան է միջազգային ուսանողների թիվը ձեր բուհում վերջին հինգ տարիներին (խնդրում ենք լրացնել ստորև բերված աղյուսակը).

Միջազգային ուսանողներ	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07
Եվրոպական երկրներից					
Այլ երկրներից					
Ընդամենը					

7. Եթե ձեր բուհն իրականացնում է արտասահման մեկնող ուսանողների հաշվառում, ապա ավելացնել է արդյոք նրանց թիվը (շարժունությունը) վերջին հինգ տարիներին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, զգալիորեն
2. Այո, մի փոքր
3. Գրեթե անփոփոխ է
4. Ոչ, այն նվազել է
5. Տեղեկատվություն չկա

8. Որքան է շարժունության միջազգային ծրագրերով օտարերկրյա բուհեր մեկնած ձեր բուհի ուսանողների թիվը վերջին հինգ տարիներին (խնդրում ենք լրացնել ստորև բերված աղյուսակը).

Արտասահման մեկնած ուսանողներ	2010/11	2009/10	2008/09	2007/08	2006/07
Եվրոպական երկրներ					
Այլ երկրներ					
Ընդամենը					

9. Ուսանողների շարժունության համար բարենպաստ պայմաններ ստեղծելու նպատակով ձեր բուհը վերջին հինգ տարիներին էականորեն զարգացրե՞լ է արդյոք հետևյալ ծառայությունները (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Արտասահմանում ուսումնառության հնարավորությունների վերաբերյալ իրազեկվածության բարձրացում
2. Օտարերկրյա բուհեր մեկնող ուսանողների կողմնորոշում և խորհրդատվություն
3. Կրթական ծրագրերում շարժունության հնարավորությունների նախատեսում (օրինակ, ծրագրերում շարժունության առանձին մոդուլների նախատեսում)
4. Լեզվական դասընթացների կազմակերպում
5. Շարժունության բուհական և ֆակուլտետային համակարգողների նշանակում
6. Շարժունության եվրոպական գործիքների կիրառում (եռակողմ կրթական համաձայնագիր, ակադեմիական տեղեկագիր, ուսանողի դիմումաձևի օրինակ)
7. Օտարերկրյա ուսանողների կեցության պայմանների ստեղծում
8. Օտարերկրյա ուսանողների համար սոցիալական և մշակութային ծրագրեր
9. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

10. Ձեր բուհը օտարերկրյա բուհերի հետ իրականացնո՞ւմ է համատեղ կրթական ծրագրեր և/կամ շնորհում համատեղ որակավորումներ (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո, կան համատեղ ծրագրերի օրինակներ բոլոր կրթական մակարդակներում
2. Այո, կան համատեղ ծրագրերի օրինակներ առաջին (բակալավրի) կրթական մակարդակում
3. Այո, կան համատեղ ծրագրերի օրինակներ երկրորդ (մագիստրոսի) կրթական մակարդակում
4. Այո, կան համատեղ ծրագրերի օրինակներ երրորդ (ասպիրանտական) կրթական մակարդակում
5. Դեռևս ոչ, բայց նախատեսում ենք
6. Ոչ, անհրաժեշտություն չենք տեսնում

11. Ձեր բուհը ՀՀ այլ բուհերի հետ իրականացնո՞ւմ է համատեղ կրթական ծրագրեր /կամ շնորհում համատեղ որակավորումներ (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Այո (բակալավրիատում, մագիստրատուրայում, ասպիրանտուրայում)
2. Ոչ, բայց կցանկանայինք
3. Ոչ, անհրաժեշտություն չենք տեսնում

12. Օտարերկրյա ուսանողներ ընդունելու նպատակով հատկապես ռ՝ր աշխարհագրական ուղղություններով ձեր բուհը կցանկանար բարձրացնել իր միջազգային գրավչությունը (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Եվրոպական միություն
2. Արևելյան Եվրոպա
3. Արաբական երկրներ
4. Ասիական երկրներ
5. Հյուսիսային Ամերիկա

13. Ձեր կարծիքով որակավորումների բազմաստիճան համակարգն ուսանողներին ավելի շա՛տ հնարավորություններ է ընձեռում տվյալ կրթական մակարդակում մի բուհից (ֆակուլտետից, ծրագրից) մյուսը տեղափոխվելու համար (օրինակ՝ մեկ տարի այլ բուհում, որը կոչվում է հորիզոնական շարժունություն) (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, զգալիորեն
2. Այո, մի փոքր
3. Ոչ
4. Ընդհակառակը՝ նվազեցնում է հնարավորությունները

14. Ձեր կարծիքով որակավորումների բազմաստիճան համակարգն ուսանողներին ավելի շա՛տ հնարավորություններ է ընձեռում հաջորդ կրթական մակարդակում մի բուհից (ֆակուլտետից) մյուսը փոխադրվելու համար (օրինակ՝ բակալավրիատից մագիստրատուրա, որը կոչվում է ուղղահայաց շարժունություն) (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, զգալիորեն
2. Այո, մի փոքր
3. Ոչ
4. Ընդհակառակը՝ նվազեցնում է հնարավորությունները

15. Ձեր կարծիքով որո՞նք են ուսանողների միջազգային շարժունությունը խոչընդոտող հիմնական գործոնները ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Շարժունության ծրագրերի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասը
2. ՀՀ բուհերի համար շարժունության միջազգային ծրագրերի խիստ սահմանափակ քանակը
3. Ուսանողների օտար լեզուների իմացության ցածր մակարդակը

4. Ֆինանսական աղբյուրների բացակայությունը (պետական, միջազգային և այլն)
5. Եվրոպական երկրներ մուտքի արտոնագիր ստանալու դժվարությունը
6. Ուսանողների ցածր մոտիվացվածությունը
7. Ուսումնական ծրագրերի անհամադրելիությունը երկրից երկիր
8. Կրեդիտների ճանաչման հստակ մեխանիզմների (չափանիշների) բացակայությունը
9. Բուհում շարժունության ծրագրերը համակարգող և խթանող մասնագիտացված կառույցի բացակայությունը
10. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

16. Ձեր բուհն ունի միջազգայնացման ռազմավարություն, որը բարձրացնում է նրա գրավչությունը օտարերկրյա ուսանողների համար: Եթե այո, խնդրում ենք հակիրճ շարադրել այդ ռազմավարության հիմնական դրույթները.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

17. Վերջին հինգ տարիներին ավելացել է արդյոք ձեր բուհի դասախոսական կազմի միջազգային շարժունությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, զգալիորեն
2. Այո, մի փոքր
3. Գրեթե անփոփոխ է
4. Ոչ, այն նվազել է
5. Տեղեկատվություն չկա

Գ. Ուսման արդյունքների և որակավորումների ճանաչում

18. Ձեր կարծիքով որքանով է ձեր բուհի վարչական և դասախոսական կազմը տեղեկացված Լիսաբոնի ճանաչման կոնվենցիայի հիմնադրույթների և ընդհանուր առմամբ ճանաչման գործընթացների մասին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Լիովին տեղեկացված է
2. Տեղեկացված է բավարար չափով
3. Այնքան էլ տեղեկացված չէ
4. Գրեթե տեղեկացված չէ
5. Ընդհանրապես տեղեկացված չէ

19. Ձեր բուհում ո՞վ է պատասխանատու ճանաչման հետևյալ գործընթացների համար (յուրաքանչյուր կատեգորիայի համար խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

Ճանաչման գործընթաց	ա) բուհը	բ) ֆակուլտետը	գ) ամբիոնը	դ) դասախոսը	ե) ոչ ոք
1. Օտարերկրյա որակավորումների (դիպլոմների)	☐	☐	☐	☐	☐
2. Այլ երկրներում ուսման ժամանակաշրջանների	☐	☐	☐	☐	☐
3. ՀՀ այլ բուհերից ստացված որակավորումների (դիպլոմների)	☐	☐	☐	☐	☐
4. ՀՀ այլ բուհերում ուսման ժամանակաշրջանների	☐	☐	☐	☐	☐

20. Արտասահմանում ուսումնառության որոշակի շրջան (կիսամյակ, ուստարի) անցկացրած ձեր բուհի ուսանողները վերադարձից հետո ունենո՞ւմ են խնդիրներ կապված արտասահմանում ստացած իրենց կրեդիտների ճանաչման (փոխանցման) հետ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, նրանց մեծամասնությունը ունենում է նման խնդիրներ
2. Միայն որոշ ուսանողներ են ունենում նման խնդիրներ
3. Ոչ, մեր ուսանողները նման խնդիրներ գրեթե չեն ունենում
4. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

21. Ձեր բուհը համագործակցում է Հայաստանի Ակադեմիական փոխճանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի հետ (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, առկա է սերտ համագործակցություն
2. Առկա է սահմանափակ համագործակցություն
3. Համագործակցություն չկա
4. Դժվարանում ենք պատասխանել

Դ. Դիպլոմի համաեվրոպական նմուշի հավելված

22. Ձեր բուհն իր շրջանավարտներին տրամադրում է դիպլոմի համաեվրոպական նմուշի հավելված (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, բոլոր շրջանավարտներին
2. Միայն բակալավրիատի շրջանավարտներին
3. Միայն մագիստրատուրայի շրջանավարտներին
4. Ըստ պահանջի
5. Դեռևս ոչ, բայց նախատեսում ենք

23. Եթե այո (տե՛ս 22-րդ հարցը), ապա այն անվճար է տրամադրվում ուսանողներին (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո
2. Ոչ
3. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

24. Եթե այո (տե՛ս 22-րդ հարցը), ապա լրացված է այն հայերեն և անգլերեն լեզուներով (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, այն երկլեզու է
2. Ոչ, այն լրացված է միայն հայերեն
3. Ոչ, այն լրացված է միայն անգլերեն
4. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

25. Եթե այո (տե՛ս 22-րդ հարցը), ապա դիպլոմի հավելվածում ներկայացված են արդյոք ծրագրի կրթական վերջնարդյունքները (գիտելիք, կարողություններ, հմտություններ) (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո

2. Ոչ

3. Այլ (խնդրում ենք պարզաբանել) _____

26. Ձեր բուհում ո՞վ է պատասխանատու դիպլոմի հավելվածի լրացման և տրամադրման համար (խնդրում ենք նշել բոլոր համապատասխանող տարբերակները).

1. Ֆակուլտետը

2. Ուսումնական վարչությունը

3. Այդ նպատակով ստեղծված ստորաբաժանումը/կառույցը

4. Այլ (խնդրում ենք նշել) _____

Ե. Լրացուցիչ մեկնաբանություններ

27. Ըստ Ձեզ, ընդհանուր առմամբ, ինչպե՞ս են ընթանում ակադեմիական շարժունության և փոխճանաչման գործընթացները ձեր բուհում (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Շատ լավ

2. Լավ

3. Բավարար

4. Անբավարար

5. Դժվարանում եմ պատասխանել

28. Խնդրում ենք նշել, թե ըստ Ձեզ որո՞նք են այն դժվարությունները, որոնք խոչընդոտում են ակադեմիական շարժունության և դիպլոմի հավելվածի տրամադրման գործընթացների հաջող իրականացմանը ձեր բուհում (խնդրում ենք շարադրել).

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

29. Այս հարցաշարը Ձեզ հնարավորություն տվեց արտահայտել ձեր բուհում ակադեմիական շարժունության և փոխճանաչման գործընթացներին առնչվող ամբողջական տեղեկատվությունը (խնդրում ենք նշել միայն մեկ տարբերակ).

1. Այո, լիովին
2. Այո, մասամբ
3. Ոչ
4. Դժվարանում եմ պատասխանել

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ**

Յու. Լ. Սարգսյան

**ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԻ ՀԵՏԱԳԱ
ԶԱՐԳԱՅՈՒՄՆԵՐԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ.
ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՈՒՂԵՆԻՇՆԵՐ ՆՈՐ
ՏԱՄՆԱՄՅԱԿԻ ՀԱՄԱՐ (2011-2020)**

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ	201
1. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐ ԵՎ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԳԵՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	202
2. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՅԸ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿՈՒՄ (2011-2020). ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐ, ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ՀԵՏԱԳԱ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ	204
2.1. Բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգ, որակավորումների ազգային շրջանակ, ծրագրային ռեֆորմ	204
2.2. Կրեդիտների համակարգային համակարգ (ECTS)	207
2.3. Որակի ներքին ապահովում	209
2.4. Ակադեմիական շարժունություն, որակավորումների ճանաչում, դիպլոմի եվրոպական ձևաչափի հավելված	211
3. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹ ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՃԱՆԱՊԱՐՀԱՅԻՆ ՔԱՐՏԵԶ	214
3.1. Առաջին ուստարի – 2011/2012	214
3.2. Երկրորդ ուստարի – 2012/2013	215
3.3. Երրորդ ուստարի – 2013/2014	216
ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	217
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. ԵԲԿՏ ԼՅՈՎԵՆԻ ԿՈՄՅՈՒՆԻԿԵԻ ԳԵՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿՈՒՄ (2011-2020)	220
ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. ՀՀ ԲՀՄԿ ՄԱՍԻՆ ՕՐԵՆՔՈՒՄ ECTS-ԻՆ ԱՌՆՉՎՈՂ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԼՐԱՅՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ [10]	221

Սույն փաստաթուղթն ամփոփում է «Հայաստանի բարձրագույն և հետբուհական կրթության բարեփոխումների առկա վիճակն ու հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում» նախագծի (այսուհետ՝ Նախագիծ)¹ երրորդ փուլում կատարված մշակումների արդյունքները և նպատակ ունի երաշխավորություններ ներկայացնել Հայաստանի բարձրագույն կրթության հետագա բարեփոխումների ռազմավարության վերաբերյալ՝ Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում:

Փաստաթղթի հիմնական խնդիրներն են.

1. Բացահայտել հիմնական մարտահրավերները և բարեփոխումների ռազմավարական գերակայությունները նոր տասնամյակի համար:
2. Ձևակերպել բարձրագույն կրթության բարեփոխումների ռազմավարական նպատակները, խնդիրները և գործողությունների հիմնական ուղղությունները Նախագծի ուսումնասիրության առարկա 4 ոլորտներում:
3. Ներկայացնել բարեփոխումների առաջնահերթ գործողությունների ճանապարհային քարտեզը առաջիկա 3 տարիների համար:

Փաստաթղթի մշակման համար հիմք են հանդիսացել Նախագծի նախորդող 2 փուլերի արդյունքները, որոնց ամփոփ նկարագրությունը ներկայացված է սույն զեկույցի առաջին և երկրորդ մասերում, ինչպես նաև Բոլոնիայի գործընթացի ձեռքբերումները, հիմնախնդիրները և հետագա զարգացման ռազմավարությունը լուսաբանող եվրոպական և տեղական ուսումնասիրությունների արդյունքները: Լայնորեն օգտագործված են Նախագծի մասնակիցների նախորդ մշակումները ուսումնասիրվող հիմնահարցերի վերաբերյալ [1], [4], [5], [8], [9]:

Փաստաթղթում ներկայացված երաշխավորությունները կարող են ուղեցույց և հայեցակարգային հենք ծառայել Հայաստանի բարձրագույն կրթության Բոլոնիայի գործընթացով ուղղորդվող բարեփոխումների պաշտոնական ռազմավարության մշակման համար: Հատուկ ուշադրություն է հատկացվել ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության (ԲՀՄԿ) մասին օրենքում և առնչվող այլ օրենսդրական ակտերում անհրաժեշտ փոփոխությունների և լրացումների առաջարկություններին, որոնք կոչված են նպաստելու Բոլոնիայի գործընթացի հիմնական խնդիրների լիարժեք և անարգել իրականացմանը Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգում:

¹ Հայաստանի բարձրագույն և հետբուհական կրթության բարեփոխումների առկա վիճակն ու հեռանկարները Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում. Նախագծի հայտ, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն, 2011:

1. ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄԱՐՏԱՀՐԱՎԵՐՆԵՐ ԵՎ ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ԳԵՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

- Նախորդ տասնամյակում բարձրագույն կրթության ասպարեզում Հայաստանում կատարվել է համապարփակ կառուցվածքային ռեֆորմ՝ Բոլոնիայի գործընթացով առաջադրված խնդիրներին համահունչ: Սահմանվել է բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգ որակավորումների համապատասխան կառուցվածքով, ներմուծվել է ECTS-ին համադրելի կրեդիտային համակարգ, հաստատվել է որակավորումների ազգային շրջանակ, դրվել են որակի ապահովման ներքին և արտաքին համակարգերի հիմքերը: Այնուամենայնիվ, այսօր շատ դժվար է գնահատել կատարված կառուցվածքային փոփոխությունների ազդեցությունը բարձրագույն կրթության ռեալ իրավիճակի վրա, հատկապես դրանց ներգործությունը ուսուցման որակի վրա: Համենայն դեպս, այդ ազդեցությունը տեսանելի չէ և դեռևս չի արժևորվել որակական ցուցանիշների նկատելի աճով:
- Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ իրականացված փոփոխությունները, ընդհանուր առմամբ, դեռևս չեն հասել իրենց հիմնական շահառուներին՝ ուսանողներին և դասախոսներին: Ուստի, այսօրվա կարևորագույն մարտահրավերն է ուսանողներին և դասախոսներին առավելագույնս ներգրավել Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացումներում, իսկ նորաստեղծ կառույցները դարձնել այնպիսի իրողություն, որը համարժեք կերպով կընկալվի և կաշառակարգվի նրանց կողմից: Այլապես, մեծ է ռիսկը, որ Բոլոնիայի գործընթացը ՀՀ-ում կարող է վերածվել մի ձևական բյուրոկրատական գործընթացի, որը էական ազդեցություն չի ունենա բարձրագույն կրթության ներկա իրավիճակի վրա: 
- Իրականացված կառուցվածքային փոփոխությունները չեն ուղեկցվել կրթական ծրագրերի բովանդակային փոփոխություններով, հիմնականում պահպանվել է նաև ուսուցման դասախոսակենտրոն մոտեցումը: Բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի լիարժեք իրականացման համար այսօր անհրաժեշտություն է դարձել կրթական վերջնարդյունքներով և շրջանավարտներից ակնկալվող կոմպետենցիաներով ուղղորդվող ծրագրային ռեֆորմը, որի համար ուղենիշներ պետք է հանդիսանան անցումը ուսուցման ուսանողակենտրոն մոտեցմանը, աշխատաշուկայի հետ փոխկապակցության հաստատումը և շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացումը: Բարձրագույն կրթությունը ուսանողներին իրենց ողջ մասնագիտական կյանքում պետք է օժտի անհրաժեշտ կարողություններով, հմտություններով և հիմնային գիտելիքներով, իսկ բուհերը պետք է պատասխանատվություն կրեն իրենց շրջանավարտների մասնագիտական և սոցիալական հեռանկարների ապահովման համար: Այս առումով կարևորվում են ՀՀ որակավորումների նորաստեղծ ազգային շրջանակի [29] զարգացումն ու արժևորումը առանձին մասնագիտական ասպարեզների մակարդակով և «Թյունինգ» մեթոդաբանության [11], [32] ներդրումը կրթական ծրագրերի պլանավորման, նախագծման և իրականացման փուլերում:
- Կառուցվածքային ռեֆորմի ընդհանուր ընթացքից որոշակի իմաստով դուրս է մնացել բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանը՝ ասպիրանտուրան, որի համար եվրոպական մակարդակում դեռևս չկան միասնական մոտեցումներ, իսկ

համապատասխան զարգացումները ԵԲԿՏ-ում ուղղորդվում են Զայցբուրգյան սկզբունքներով [2] և դրանց լրացնող Զայցբուրգյան երաշխավորություններով [28]: Այս տասնամյակի համար կարևոր մարտահրավեր է դարձել Հայաստանի հետբուհական կրթության վերակառուցումն ու համապատասխանեցումը ԵԲԿՏ ձևավորվող չափանիշներին, մասնավորապես, հետազոտողի կառուցավորված գիտակրթական ծրագրի ներմուծումը ասպիրանտուրայում: Առաջընթացն այս ուղղությամբ հատկապես կարևորվում է բարձրագույն կրթության համակարգում «կրթություն, գիտություն, նորաստեղծություն» եռանկյունու ձևավորման անհրաժեշտությամբ: Վերջինս ԵԲԿՏ-ում Բոլոնիայի հետագա զարգացման Լյովենի նախարարական գագաթաժողովի Կոմյունիկեում [17] ամրագրված գերակայություններից է:

- Ինչպես ընթացող ծրագրային ռեֆորմում, այնպես էլ ակադեմիական շարժունության և ուսումնառության արդյունքների ու որակավորումների փոխճանաչման գործընթացներում առանձնահատուկ դեր ունի ECTS-ը, որի լիարժեք և ճշգրիտ օգտագործումը կրեդիտային կառուցվածքով ճկուն ծրագրերի ստեղծման, կրեդիտների փոխանցման և կուտակման ընթացակարգերում առաջնահերթ խնդիր է մեր բարձրագույն կրթության համակարգի համար: Հատուկ ուշադրության առարկա պետք է դառնան, մասնավորապես, կրեդիտների հատկացումը ուսումնական միավորներին՝ հիմնված կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար ուսանողի լրիվ աշխատաժամանակի հաշվարկի վրա, ուսումնառության նախորդող շրջաններում և միջբուհական շարժունության ծրագրերում ուսանողների ստացած կրեդիտների ճանաչման ճշգրիտ մեխանիզմների կիրառումը և այլն:
- Այսօր խնդիր է դրված բարձրագույն կրթության որակի ապահովման ասպարեզում վերացնել խզումը Բոլոնիայի անդամ երկրների միջև, առանց որի հնարավոր չէ ստեղծել բավականաչափ ներդաշնակ և համասեռ համաեվրոպական բարձրագույն կրթական տարածք [17]: Նոր տասնամյակում Հայաստանի և գործընթացին անդամակցած այլ երկրների ուշադրությունը պետք է կառուցվածքային հետագա բարեփոխումներից վերակողմնորոշվի դեպի ուսուցման որակի բարելավումն ու ներդաշնակեցումը ԵԲԿՏ ընդհանուր չափանիշներին: Այստեղ առանցքային դերակատարություն ունի որակի ապահովման բուհական գործուն համակարգերի ձևավորումը, քանի որ բուհերն են առաջնային պատասխանատվություն կրում կրթության որակի համար: Սա իր հերթին պահանջում է հաջորդաբար լուծել մի շարք փոխկապակցված խնդիրներ ENQA ստանդարտներին և ուղենիշներին համապատասխան՝ սկսած որակի ապահովման երկարաժամկետ բուհական քաղաքականության և ընթացակարգերի ձևավորումից մինչև բուհերի տեղեկատվական համակարգերի վերակազմակերպումը:
- Հայաստանում, ինչպես նաև Բոլոնիայի անդամ այլ երկրներում չեն արդարացել ակնկալիքները ակադեմիական և հատկապես ուսանողական միջբուհական շարժունության զարգացման ուղղությամբ: Նման իրավիճակի հիմնական պատճառներն են անհրաժեշտ ֆինանսական ռեսուրսների պակասը, իսկ շատ բուհերում նաև դրանց բացակայությունը և ճանաչման մեխանիզմների անկատարությունը: Այսպիսով, շարժունության ընդլայնումն ու խթանումը շարունակում է մնալ Բոլոնիայի գործընթացի օրակարգում՝ եվրոպական, ազգային և բուհական մակարդակներով [17]: Պետք չէ մոռանալ, որ հենց ուսանողական շարժունությունն է, որ առաջնային դեր ունի ԵԲԿՏ կայացման գործում, քանի որ այն կոչված է արժևորելու

Եվրոպական տարածքում բարձրագույն կրթության արդյունքների համադրելիության ելակետային գաղափարը: Բոլոնիայի անդամ երկրները Լյովենյան կոմյունիկետով շատ հավակնոտ պարտավորություն են ստանձնել՝ մինչև 2020 թվականը ապահովել ուսանողների առնվազն 20%-ի մասնակցությունը շարժունության որևէ ծրագրին: Այս պարտավորությունը Հայաստանին մի շարք համակարգային նախաձեռնություններ կպարտադրի, մասնավորապես, ֆինանսական և օրենսդրական նախադրյալների ստեղծում շարժունության մասշտաբների կտրուկ մեծացման համար: Կարևոր խնդիրներ են նաև եվրոպական ձևաչափի դիպլոմի հավելվածի և փոխճանաչման մյուս եվրոպական գործիքների ներմուծումը ՀՀ բուհերում, եվրոպական չափանիշայամբ ու մասնակցությամբ համատեղ ծրագրերի զարգացումը բարձրագույն կրթության բոլոր աստիճաններում:

Ներկայացված մարտահրավերներն ու ռազմավարական գերակայությունները ուղենիշ են հանդիսացել Նախագծում դիտարկվող 4 ասպարեզներում Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության հիմնադրույթների մշակման համար:

Հավելված 1-ում ներկայացված է 2011-2020 տասնամյակում ԵԲԿՏ Լյովենի կոմյունիկետի ռազմավարական գերակայությունների և դրանցից բխող Հայաստանի բարձրագույն կրթության հետագա բարեփոխումների խնդիրների միջև առկա փոխկապակցությունը:

2. ԲՈԼՈՆԻԱՅԻ ԳՈՐԾԸՆԹԱՑԸ ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿՈՒՄ (2011-2020). ՌԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿՆԵՐ, ԽՆԴԻՐՆԵՐ ԵՎ ՀԵՏԱԳԱ ԳՈՐԾՈՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՈՒՂՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

2.1. Բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգ, որակավորումների ազգային շրջանակ, ծրագրային ռեֆորմ

Նպատակ 1. Ապահովել բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի լիարժեք իրականացումը ՀՀ բուհերում՝ ԵԲԿՏ Լյովենյան գերակայություններին համահունչ:

Խնդիր 1.1. Նախաձեռնել անհրաժեշտ օրենսդրական փոփոխություններ և լրացումներ բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի լիարժեք իրականացման համար:

- ԵԲԿՏ-ում բարձրագույն կրթության եռաստիճան համակարգի ընդունման և այդ համակարգում հետբուհական կրթությունը որպես երրորդ աստիճան ներառելու կապակցությամբ ԲՀՄԿ² մասին օրենքում առաջարկվում է կատարել հետևյալ փոփոխությունները [5].

² ՀՀ օրենքը Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին:

- վերանվանել ԲՀՄԿ մասին օրենքը՝ «ՀՀ օրենքը բարձրագույն կրթության մասին»,
- վերանայել և ճշգրտել հոդված 3-ի 1), 3), 7) հասկացությունների ձևակերպումները՝ հանելով «հետբուհական կրթություն» տերմինը,
- հոդված 9-ում վերանայել 2-րդ կետը և հանել 3-րդը,
- ճշգրտել 8-րդ հոդվածը՝ հետազոտողի ծրագրի մասով:

Համապատասխան փոփոխություններ է պետք կատարել նաև ՀՀ կրթության մասին օրենքում և առնչվող այլ օրենսդրական ակտերում:

- ՀՀ բուհերում բարձրագույն կրթության երկրորդ աստիճանի (մագիստրատուրայի) ընդունելության համար հաստատել միասնական պահանջներ և կարգ:

Խնդիր 1.2. Իրականացնել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի հետագա զարգացումն ու ներդրումը բուհերի և մասնագիտությունների մակարդակով՝ ապահովելով նրա համատեղելիությունը ԵԲԿՏ որակավորումների համապարփակ շրջանակի հետ:

- Մշակել և հաստատել ըստ մասնագիտական ուղղությունների (ոլորտների) տարբերակված որակավորումների նկարագրիչներ (Qualification Descriptors) բարձրագույն կրթության բոլոր 3 մակարդակների որակավորումների համար որակավորումների ազգային շրջանակի ընդհանրական նկարագրիչներին համապատասխան:
- Համապատասխանեցնել մասնագիտությունների գործող կրթական չափորոշիչները որակավորումների ոլորտային (ճյուղային) նկարագրիչներին:
- Նախաձեռնել ԵԲԿՏ որակավորումների համապարփակ շրջանակի հետ ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի համատեղելիության ինքնահավաստման գործընթաց՝ համաձայն ԵԲԿՏ գործող չափանիշների և ընթացակարգերի:

Խնդիր 1.3. Բարձրագույն կրթության բոլոր աստիճաններում իրականացնել ծրագրային ռեֆորմ ուղղված շրջանավարտների ծառայունակության բարձրացմանը և ուսուցման ուսանողակենտրոն մոտեցման ներմուծմանը՝ առաջնորդվելով կրթական ծրագրերի նախագծման «Թյունինգ» մեթոդաբանությամբ:

- Ծարունակել բարձրագույն կրթության բոլոր 3 մակարդակներում մասնագիտությունների ինտեգրման և խոշորացման գործընթացը՝ ուղենիշ ունենալով լայն պրոֆիլի մասնագետների աճող պահանջարկը և համապատասխանեցումը եվրոպական ծրագրային չափանիշներին:
- Համադրել և ներդաշնակեցնել բոլոր մասնագիտությունների՝ բակալավրի, մագիստրոսի և հետազոտողի կրթական ծրագրերի բովանդակությունը, ավարտական ատեստավորման պայմանները, փոխհամաձայնեցնել մուտքի և ելքի պահանջները իրարահաջորդ ծրագրերի միջև:

- Իրականացնել ուսումնական ծրագրերի կրթական վերջնարդյունքներով ուղղորդվող կառուցվածքային և բովանդակային վերափոխման գործընթաց՝ շրջանավարտների ծառայունակության և մասնագիտական կոմպետենցիաների վերաբերյալ աշխատուժի շուկայի արդի պահանջները բավարարելու նպատակով:
- Նորաստեղծ կրթական ծրագրերը համապատասխանեցնել սովորողների պահանջմունքներին՝ ճկուն մոդուլային կառուցվածքների և կամընտրական դասընթացների ներմուծման, անհատականացված ուսումնական գրաֆիկների և դասավանդման ուսանողակենտրոն մեթոդների կիրառման միջոցով:
- Խթանել կրթական ծրագրերում աշխատանքային շրջանների ներառումը և աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցման արդիական ձևերի կիրառումը:
- Բուհերի գործատու և պատվիրատու կազմակերպություններին առավելագույնս ներգրավել կրթական ծրագրերի պլանավորման, վերակառուցման և փորձաքննության գործընթացներում, զարգացնել կարիերայի առաջընթացի և աշխատատեղերի որոնման աջակցության բուհական ծառայությունները:

Խնդիր 1.4. Համապատասխանացնել հետբուհական կրթությունը (ասպիրանտուրան) բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի պահանջներին՝ Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում:

- Համապատասխանեցնել բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանի (ասպիրանտուրայի) մասնագիտությունների անվանացանկը երկրորդ աստիճանի (մագիստրատուրայի) մասնագիտությունների անվանացանկին՝ 2 աստիճանների միջև ապահովելով ժառանգելիությունը և անցումը երրորդ աստիճան՝ երկրորդի ատեստավորման արդյունքների հաշվառումով:
- Սահմանել և ԲՀՄԿ մասին օրենքում ամրագրել միասնական չափանիշներ երրորդ աստիճանի ծրագրերի կառուցվածքի և շնորհվող որակավորումների վերաբերյալ՝ նախատեսելով, մասնավորապես, 2 պարտադիր բաղադրիչների առկայությունը.
 - ուսումնական բաղադրիչ՝ հետազոտողի կրթական ծրագրի տեսքով, որի ատեստավորման արդյունքներով ասպիրանտներին շնորհվում է հետազոտողի որակավորում,
 - հետազոտական բաղադրիչ՝ հետազոտական ատենախոսական նախագծի տեսքով, որն ավարտվում է ատենախոսության պաշտպանությամբ և թեկնածուի գիտական աստիճանի շնորհմամբ՝ ՀՀ ԲՈՀ-ի աստիճանաշնորհման կարգի համապատասխան:
- Գիտական աստիճանն ասպիրանտին է շնորհվում հետազոտողի որակավորման առկայության դեպքում: Հետազոտողի ծրագրի տևողությունը երաշխավորվում է 2 տարի՝ 120 ECTS կրեդիտ ընդհանուր ծավալով: Կրեդիտների կիրառումը հետազոտական բաղադրիչի համար պարտադիր չէ, ինչը բխում է նաև Զալցբուրգյան երաշխավորություններից [28]:

- ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 13-ի պահանջի համաձայն սահմանել երրորդ աստիճանի ծրագրերի լիցենզավորման միասնական պահանջներ և կարգ, իսկ բուհերին ու գիտական կազմակերպություններին արտոնել այդ ծրագրերի իրականացումը միայն լիցենզիայի առկայության դեպքում:
- Հետազոտողի նորաստեղծ գիտակրթական ծրագրերը նպատակաուղղել ասպիրանտների միջառարկայական բնույթի ընդհանրական հետազոտական կարողությունների, հմտությունների և գիտելիքների ձևավորմանը, որոնք կոչված են բարձրացնելու շրջանավարտների մրցունակությունը գլոբալ հետազոտական աշխատաշուկայում և ընձեռնելու հետազոտական աշխատատեղերի լայն ընտրության հնարավորություններ: Ծրագրերի մշակման համար հիմք ընդունել ՀՀ որակավորումների ազգային շրջանակի ընդհանրական նկարագրիչները և համապատասխան մասնագիտական ուղղությունների համար հետազոտողի որակավորման նկարագրիչները:
- Ապահովել հետազոտական ատենախոսական նախագծերի ինովացիոն կողմնորոշումը և ինտեգրումը բուհի (գիտական կազմակերպության) հետազոտական համակարգում:

2.2. Կրեդիտների համակարգական համակարգ (ECTS)

Նպատակ 2. Հասնել ECTS-ի լիարժեք և ճշգրիտ կիրառմանը կրթական ծրագրերի մշակման, կրեդիտների կուտակման և փոխանցման գործընթացներում՝ ECTS համակարգի բոլոր պահանջների և կանոնների պահպանմամբ:

Խնդիր 2.1. Ձևավորել անհրաժեշտ օրենսդրական հենք ECTS-ի լիարժեք իրականացման համար [10]:

- Վերանայել և ճշգրտել կրեդիտային համակարգին վերաբերող հասկացությունների լրակազմը և դրանց ձևակերպումները ՀՀ ԲՀՄԿ օրենքում՝ ECTS-ի պաշտոնական տերմինաբանության համապատասխան (Հավելված 2, առաջարկություն 1-4):
- Նույն օրենքի հոդված 9-ում, բացի կրթական ծրագրերի նվազագույն տևողությունից սահմանել բարձրագույն կրթության յուրաքանչյուր աստիճանի որակավորումների շնորհման համար անհրաժեշտ ECTS կրեդիտների քանակը (Հավելված 2, առաջարկություն 5):
- Վերաձևակերպել հոդված 26-ի 5-րդ կետը՝ նշելով ներդրվող կրեդիտային համակարգերի ECTS-ին համադրելիության պահանջը (Հավելված 2, առաջարկություն 6):
- Օրենքում ամրագրել հիմնական կրթական ծրագրերի մասնակի ուսումնական բեռնվածությամբ կազմակերպման հնարավորությունը՝ վերանայելով կամ մեղմացնելով սահմանափակումը կրթական ծրագրի ուսուցման տևողության համար և ապահովելով որակավորումների շնորհումն ըստ կուտակված կրեդիտների սահմանված թվաքանակի: Այս կապակցությամբ սահմանել նաև մասնակի ուսում-

նական բեռնվածությամբ սովորող ուսանողի կարգավիճակը, իրավունքներն ու պարտականությունները:

Խնդիր 2.2. Կրթական ծրագրերի մշակման/վերակառուցման ընթացքում կրեդիտների հաշվարկը և հատկացումը ծրագրային միավորներին կատարել կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար անհրաժեշտ ուսանողական աշխատաժամանակի հիման վրա:

- Ծրագրերի մոդուլացումը և կրեդիտների բաշխումը մոդուլների միջև ըստ դրանց վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար անհրաժեշտ ուսանողական աշխատաժամալի՝ համարել նախատեսվող ծրագրային ռեֆորմի պարտադիր բաղկացուցիչ:
- Բուհերում ստեղծել անհրաժեշտ մեթոդական բազա և դասախոսների կատարելագործման նպատակային ծրագրեր՝ վերակառուցվող և նոր մշակվող կրթական ծրագրերը ECTS կրեդիտներով ճշգրիտ կերպով արտահայտելու համար:

Խնդիր 2.3. Ապահովել կրեդիտների կուտակման գործառույթի ճշգրիտ իրականացումը և դրա հետ կապված որակավորումների շնորհումը ECTS-ի պահանջներին համապատասխան:

- Վերակազմակերպել ուսումնական գործընթացի կազմակերպման գործող բուհական համակարգերը՝ կրեդիտային համակարգի առանձնահատկությունների հաշվառումով, նախատեսելով, մասնավորապես, դասընթացներին ուսանողների (էլեկտրոնային) գրանցման և ուսումնառության անհատական պլանների կազմման գործընթացներ, ուսումնական խորհրդատուների և այլ օժանդակ ուսանողական ծառայությունների ստեղծում:
- Ուսանողներին տրամադրել այլընտրանքային հնարավորություններ կրթական ծրագրի շրջանակներում դասընթացների լայն ընտրության և իրենց ուսումնառությունն անհատականացված ծրագրերով և ուսումնական գրաֆիկներով կազմակերպելու համար:
- Ստեղծել մեխանիզմներ (կարգեր) ուսման ընդհատման պատճառներից անկախ ուսանողի կուտակած կրեդիտների պահպանման և վերականգնման դեպքում դրանց հաշվառման գործընթացը կանոնակարգելու համար:

Խնդիր 2.4. Ստեղծել և կիրառել անհրաժեշտ մեխանիզմներ բուհերի կողմից ուսանողների նախորդող ուսումնառության ընթացքում և/կամ միջբուհական շարժունության ծրագրերի շրջանակում ձեռք բերված կրեդիտների անարգել ճանաչման և փոխանցման համար:

- Ապահովել ուսանողների անարգել մուտքը և ելքը կրթական ծրագրի նրա որոշակի փուլերում՝ ուսուցման ավարտված շրջանների համար շնորհելով կրեդիտներ և փոխանցելով դրանք այլ բուհեր: Համապատասխանաբար առաջարկվում է վերաձևակերպել ԲՀՄԿ մասին օրենքի հոդված 8-ի 6-րդ կետը (Հավելված 2, առաջարկություն 7):

- Վերանայել և պարզեցնել ուսանողների ներբուհական և բուհից բուհ տեղափոխման գործող Կարգը³ ապահովելով նաև կրեդիտների անարգել փոխանցումը բուհերի միջև:

2.3. Որակի ներքին ապահովում

Նպատակ 3. Մինչև 2015-ը ավարտել ՀՀ բուհերի որակի ապահովման համակարգերի ձևավորումն ու համակողմանի գործարկումը՝ ENQA ստանդարտներին և ուղենիշներին համապատասխան [7]:

Խնդիր 3.1. Բուհերում մշակել և հաստատել որակի ապահովման ու շարունակական բարձրացման քաղաքականություն և երկարաժամկետ ռազմավարություն և այդ հենքի վրա որոշել որակի ապահովման բուհական համակարգի կառավարման կառուցվածքը և մեթոդաբանական սկզբունքները:

- Ստեղծել միասնական չափանիշներ և սկզբունքներ որակի ապահովման բուհական քաղաքականության մշակման համար՝ նպատակաուղղված բուհերում որակի կայուն մշակույթի ձևավորմանն ու զարգացմանը, գործունեության հիմնական բնագավառներում արդյունավետության բարձրացմանը և որակի ապահովման գործընթացների համապատասխանեցմանը ENQA ստանդարտներին ու ուղենիշներին:
- Բուհերի ստրատեգիական պլանավորման շրջանակներում նախատեսել որակի շարունակական բարձրացման ռազմավարություններ՝ բուհի առաքելությանն ու ռազմավարական նպատակներին համահունչ:
- Որակի ընդունված բուհական քաղաքականության և ռազմավարության հենքի վրա իրականացնել բուհերի որակի ապահովման համակարգերի ձևավորման և զարգացման փուլային գործընթաց՝ ապահովելով դրանց լիարժեք գործառնությունը մինչև 2015-ը:

Խնդիր 3.2. Ստեղծել անհրաժեշտ ընթացակարգային հենք, որակի գնահատման մեխանիզմներ և չափանիշներ կրթական ծրագրերի որակի ապահովման գործընթացների պատշաճ իրականացման համար:

- Բուհերում ներդնել պաշտոնական ընթացակարգեր բոլոր մակարդակների կրթական ծրագրերի նախագծման, մշակման, հաստատման, մշտադիտարկման (մոնիթորինգի) և պարբերական վերանայման համար [12]:
- Կրթական ծրագրերի մշակման/վերանայման ընթացքում ստեղծել որակի չափանիշներ (ակադեմիական ստանդարտներ) և գնահատման մեխանիզմներ որակի ապահովման սահմանված ընթացակարգերի իրականացման համար:

³ Ուսանողներին մեկ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունից մեկ ուրիշը տեղափոխելու կարգ. Հավելված ՀՀ կառավարության 2009 թվականի հուլիսի 16-ի N938-Ն որոշման:

- Ապահովել ուսանողների լիարժեք և գործուն մասնակցությունը կրթական ծրագրերի հաստատման, մշտադիտարկման (մոնիթորինգի) և պարբերական վերանայման գործընթացներում, դրանցում ուսանողության ներկայացուցիչների համարժեք ներգրավման համար մեծացնել բուհական ուսանողական խորհուրդների դերն ու պատասխանատվությունը:
- Արտաքին փորձաքննության կազմակերպումը և անկախ փորձագետների ներգրավումը դիտարկել կրթական ծրագրերի հաստատման ու վերանայման գործընթացների պարտադիր բաղկացուցիչ և բուհերի կողմից այս պահանջի իրականացման համար սահմանել միասնական չափանիշներ:

Խնդիր 3.3. Կատարելագործել և համապատասխանեցնել գիտելիքների գնահատման գործող բուհական համակարգերը շրջանավարտների պահանջվող կոմպետենցիաների և կրթական ծրագրերի վերջնարդյունքների գնահատման խնդիրներին:

- Վերանայել և ENQA ստանդարտներին և ուղենիշներին համապատասխանեցնել ուսանողների գնահատման բուհական համակարգերը՝ կարևորելով, հատկապես, գնահատման հրապարակված և հետևողականորեն կիրառվող չափանիշների, կանոնակարգերի և ընթացակարգերի առկայությունը:
- Կրթական ծրագրերի մշակման և վերակառուցման ընթացքում նախատեսել կրթական վերջնարդյունքների և շրջանավարտների ակնկալվող կոմպետենցիաների գնահատման պլանավորումը, գնահատման համարժեք մեթոդների և չափանիշների ընտրությունը:
- Զարգացնել միջբուհական համագործակցությունը ուսանողների գնահատման համակարգերի արդիականացման և առաջավոր եվրոպական փորձի ներմուծման ուղղությամբ:

Խնդիր 3.4. Սահմանել և կիրառել չափանիշներ կրթական ծրագրերի պահանջներին դասախոսական, ուսումնական և այլ օժանդակ ռեսուրսների համապատասխանության ապահովման համար, ներմուծել դասախոսների դասավանդման կարողությունների գնահատման թափանցիկ մեխանիզմներ:

- Վերանայել և կատարելագործել բուհերի դասախոսական կազմի ձևավորման, որակի և արդյունավետության գնահատման գործող չափանիշներն ու ընթացակարգերը՝ երաշխավորելով բուհերի կարողությունը ստուգելու և հավաստելու իրենց դասախոսների համապատասխանությունը դասավանդման որակի սահմանված չափանիշներին և կատարելու անհրաժեշտ փոփոխություններ:
- Բուհերում ստեղծել դասախոսների կատարելագործման (որակավորման բարձրացման) նպատակային ծրագրեր, համապատասխան բուհական կառույցները կողմնորոշել դեպի ուսանողակենտրոն ուսուցում, արդյունահեն կրթական ծրագրերի մշակում, դրանց կրթական վերջնարդյունքների ձևակերպումը և ուսանողների գնահատման հմտությունների ձևավորումը և նոր կրթական տեխնոլոգիաների յուրացումը:

- Բուհերի ստրատեգիական պլանների շրջանակներում նախատեսել ուսումնական ռեսուրսների և ուսումնառությանն օժանդակող ծառայությունների զարգացման ռազմավարություններ՝ կրթական ծրագրերի որակի ապահովման ռեսուրսային չափանիշներին համապատասխան:

Խնդիր 3.5. Վերակառուցել և զարգացնել բուհերի տեղեկատվական համակարգերը՝ որակի ապահովման բուհական համակարգերի տեղեկատվական կարիքներին և հանրային տեղեկատվության արտաքին պահանջներին համահունչ:

- Վերակազմակերպել բուհերի գործող տեղեկատվական համակարգերը՝ ելնելով որակի ապահովման գործընթացներում պահանջվող տեղեկատվության հավաքման, վերլուծության և կառավարման խնդիրներից:
- Ապահովել բուհերի կողմից անշահախնդիր և օբյեկտիվ քանակական և որակական տեղեկատվության հրապարակումը՝ իրականացվող կրթական ծրագրերի և շնորհվող որակավորումների վերաբերյալ:
- Ստեղծել միջբուհական ինտերնետային կայք/պորտալ՝ հանրապետությունում իրականացվող բոլոր կրթական ծրագրերի վերաբերյալ հանրային տեղեկատվության հրապարակման համար:

2.4. Ակադեմիական շարժունություն, որակավորումների ճանաչում, դիպլոմի եվրոպական ձևաչափի հավելված

Նպատակ 4. Խթանել ՀՀ բուհերի ուսանողների և դասախոսների ակադեմիական շարժունությունը երկրի ներսում և ԵԲԿՏ-ում՝ նշանակետ ունենալով Լյովենյան կոմյունիկեով սահմանված միջբուհական շարժունության ծրագրերում մինչև 2020թ. ուսանողների առնվազն 20%-ի ներգրավման պահանջի բավարարումը:

Խնդիր 4.1. Ստեղծել անհրաժեշտ օրենսդրական և ֆինանսական նախադրյալներ ՀՀ բուհերի ուսանողների շարժունության կայուն աճի ապահովման համար:

- Մշակել օրենսդրական փոփոխությունների փաթեթ ուսանողների միջբուհական շարժունության դյուրացման և բուհից բուհ կրթական արդյունքների (կրեդիտների) անարգել փոխանցման համար՝ նկատի ունենալով.
 - ԲՀՄԿ օրենքի հոդված 4-ում ամրագրված ուսանողների միջազգային շարժունությանը նպաստելու պետական քաղաքականության սկզբունքի իրագործումը,
 - ուսանողների և ասպիրանտների՝ իրենց հայեցողությամբ այլ տեղական կամ արտասահմանյան բուհ տեղափոխվելու և ցանկացած ուսումնական դասընթաց յուրացնելու նույն օրենքի հոդված 17-ով սահմանված իրավունքի լիակատար իրագործումը,

- ուսանողների բուհից բուհ տեղափոխումների գործող կարգի վերանայումն ու համապատասխանեցումը նշված սկզբունքներին և կրթական ծրագրերով նախատեսված կարճաժամկետ շարժունության շրջանների իրականացման պահանջներին:
- ՀՀ բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման վերջերս հաստատված ռազմավարության փաստաթղթում [31] լրացուցիչ ներառել ՀՀ բուհերի ուսանողների շարժունության ֆինանսական աջակցության դրամաշնորհային ծրագրի հիմնումը, որը կրթաթոշակներ կտրամադրի շնորհաշատ ուսանողներին և ասպիրանտներին մեկ և ավելի կիսամյակներ իրենց ուսումնառությունը եվրոպական առաջատար բուհերում անցկացնելու համար:
- Դիտարկել «Լույս» հիմնադրամի կողմից ՀՀ բուհերի շնորհաշատ ուսանողների կարճաժամկետ «կրեդիտային» շարժունության ծրագրերի ֆինանսավորման/ համաֆինանսավորման հնարավորությունը:

Խնդիր 4.2. Բարձրագույն կրթության համակարգի և առանձին բուհերի մակարդակներով պլանավորել և իրականացնել համաձայնեցված փոխլրացնող գործողություններ՝ ուսանողների և դասախոսական կազմի շարժունության աստիճանական մեծացման և իրականացման ձևերի բազմազանեցման ուղղությամբ:

- Ակադեմիական շարժունության ներկայիս տվյալների և առկա ներուժի համակարգային վերլուծության հիման վրա պլանավորել ՀՀ բուհերից ԵԲԿՏ և երկրի ներսում բուհից բուհ ուսանողական շարժունության հոսքերի տարեկան աճը մինչև 2020-ը՝ ըստ բարձրագույն կրթության աստիճանների և շարժունության իրականացման ձևերի: Համակարգել բուհերի գործողությունները և ապահովել անհրաժեշտ ֆինանսական աջակցություն շարժունության սահմանված քանակական ցուցանիշների իրականացման համար:
- Բոլոր 3 աստիճանների նոր և վերակառուցվող կրթական ծրագրերում նախատեսել «շարժունության պատուհաններ»՝ երաշխավորելով այլ բուհերում ուսանողների ուսուցման արդյունքների (կրեդիտների) ճանաչումը, ուսանողական նպաստների և կրթաթոշակների տեղափոխելիությունը:
- Ապահովել եվրոպական ձևաչափով դիպլոմի հավելվածի պարտադիր և անվճար տրամադրումը ՀՀ բուհերի ուսանողներին՝ բարձրագույն կրթության բոլոր աստիճանների որակավորումների համար, ինչպես նաև ECTS-ի տեղեկատվական փաթեթի և շարժունության օժանդակության այլ գործիքամիջոցների կիրառումը բոլոր բուհերում:
- Առավելագույնս օգտագործել Erasmus Mundus, Tempus և այլ եվրոպական ծրագրերի հնարավորությունները՝ ուսանողների և դասախոսների շարժունությունը դեպի եվրոպական բուհեր կազմակերպելու համար:
- Ընդլայնել եվրոպական բուհերի հետ ՀՀ բուհերի համագործակցության պայմանագրային կապերը՝ ուսանողների, դասախոսների և հետազոտողների փոխանակման ուղղությամբ:

- Ուժեղացնել օտար լեզուների ուսուցումը ՀՀ բուհերում՝ շարժունության եվրոպական ծրագրերի պահանջներին համապատասխան (միջազգային թեստերի հանձնում և համապատասխան հավաստագրերի տրամադրում և այլն):

Խնդիր 4.3. Բարձրագույն կրթության բոլոր աստիճաններում խթանել եվրոպական բուհերի հետ Հայաստանի բուհերի համատեղ կրթական ծրագրերի և որակավորումների ստեղծումը՝ որպես ուսանողների և դասախոսների շարժունության զարգացման կարևոր գործիք:

- Ստեղծել անհրաժեշտ օրենսդրական հենք համատեղ կրթական ծրագրերի արտոնման և համատեղ որակավորումների շնորհման համար: Այս կապակցությամբ ԲՀՄԿ օրենքում առաջարկվում է կատարել հետևյալ լրացումները.
 - օրենքի հոդված 3-ում սահմանել «համատեղ կրթական ծրագիր» եզրը՝ եվրոպական պահանջներին համապատասխան (Հավելված 2, առաջարկություն 8),
 - հոդված 8-ի 5-րդ կետում կատարել լրացում՝ այլ բուհերի հետ համատեղ կրթական ծրագրեր իրականացնելու և շրջանավարտներին համատեղ որակավորումներ շնորհելու բուհի իրավունքի ամրագրումով (Հավելված 2, առաջարկություն 9),
 - հոդված 9-ի 5-րդ կետից հետո առանձին կետով սահմանել համատեղ կրթական ծրագրերի շրջանավարտներին համատեղ որակավորում շնորհելու պայմանները (Հավելված 2, առաջարկություն 10),
 - նույն օրենքում սահմանել համատեղ կրթական ծրագրերի լիցենզավորման և հավատարմագրման պահանջներն ու կարգը:
- Զարգացնել ՀՀ բուհերի համագործակցությունը համատեղ կրթական ծրագրերի ստեղծման և այդ ծրագրերում եվրոպական չափայնության ներմուծման ուղղությամբ: Եվրոպական չափայնությամբ և մասնակցությամբ համատեղ ծրագրերի մշակումը համարել բարձրագույն կրթության նախատեսվող ծրագրային ռեֆորմի կարևորագույն ուղղություն:
- Նպաստել ՀՀ բուհերի առավելագույն ներգրավմանը Erasmus Mundus-ի ձևաչափով մագիստրոսի և եվրոպական դոկտորի ծրագրերում, բարձրացնել այս ծրագրերի վերաբերյալ բուհերի և ուսանողների իրազեկվածությունը:

3. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԱՌԱՋՆԱՀԵՐԹ-ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՃԱՆԱՊԱՐՀԱՅԻՆ ՔԱՐՏԵԸ

Ստորև ներկայացվում է մշակված երաշխավորությունների իրականացման կողմնորոշիչ ալգորիթմ (ճանապարհային քարտեզ) առաջիկա 3 ուսումնական տարիների համար: Այն առաջադրված 4 ռազմավարական նպատակների իրականացման առաջարկվող ուղղությունները և առաջնահերթ գործողությունները բաշխում և փոխհամաձայնեցնում է ըստ ուսումնական տարիների:

3.1. Առաջին ուստարի – 2011/2012

- Համապատասխան երաշխավորությունների հիման վրա մշակվում են առաջարկություններ և կատարվում անհրաժեշտ օրենսդրական փոփոխություններ ու լրացումներ առաջադրված ռազմավարական նպատակների իրականացման համար (խնդիր 1.1, 1.2, 1.4, 2.1, 2.4, 4.1, 4.3):
- Վերանայվում, ներդաշնակեցվում և եվրոպական ծրագրային չափանիշներին ու աշխատաշուկայի պահանջներին են համապատասխանեցվում մասնագիտությունների անվանացանկերը բարձրագույն կրթության 3 աստիճանների համար (խնդիր 1.3, 1.4):
- Վերանայված և խոշորացված մասնագիտությունների խմբերի (մասնագիտական ուղղությունների) համար ստեղծվում են որակավորումների մասնագիտական նկարագրիչներ, որոնց համապատասխանեցվում են մասնագիտությունների գործող կրթական չափորոշիչները (խնդիր 1.2):
- Բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում (ասպիրանտուրայում) բուհերը նախապատրաստում և ներմուծում են հետազոտողի կրթական ծրագիր (խնդիր 1.4):
- Բուհերը ստեղծում են անհրաժեշտ մեթոդական բազա և իրականացնում դասախոսների վերապատրաստման դասընթացներ՝ կրթական ծրագրերի մշակման «Թյունինգ» մեթոդաբանության յուրացման, ECTS-ի կանոններին համաձայն դասընթացներին կրեդիտների հատկացման և ծրագրերի մոդուլացման սկզբունքների վերաբերյալ (խնդիր 1.3, 2.3, 2.4):
- Բուհերը մշակում և հաստատում են որակի ներքին ապահովման քաղաքականություն և ընթացակարգային հենք, որակի շարունակական բարձրացման ռազմավարություն, կրթական ծրագրերի որակի գնահատման և ռեսուրսային ապահովվածության ներբուհական չափանիշներ (խնդիր 3.1, 3.2):
- Կրթության և գիտության նախարարությունը մշակում և կառավարության հաստատման է ներկայացնում երկարաժամկետ միջոցառումների պլան՝ մինչև 2020-ը ուսանողների 20%-ի միջբուհական շարժունության ապահովման նպատակով (խնդիր 4.1):

- ՀՀ կառավարության մակարդակով քննարկվում է հայաստանյան բուհերի ուսանողական շարժունության ծրագրերի բյուջետային ֆինանսավորման կամ համաֆինանսավորման հարցը (խնդիր 4.1):
- Բուհերի մակարդակով պլանավորվում են միջոցառումներ ուսանողների և դասախոսների շարժունության հոսքերի մեծացման և ֆինանսավորման աղբյուրների ու շարժունության ձևերի բազմազանեցման վերաբերյալ (խնդիր 4.2):

3.2. Երրորդ ուստարի – 2012/2013

- Բուհերում իրականացվում է բարձրագույն կրթության առաջին 2 աստիճանների կրթական ծրագրերի վերանայման և կառուցվածքային ու բովանդակային վերափոխման գործընթաց՝ մոդուլային ճկուն կառուցվածքների ներդրման և շրջանավարտների ակնկալվող կոմպետենցիաների ձեռքբերումն ապահովելու նպատակով (խնդիր 1.3):
- Բուհերը ձևավորում են համագործակցային կապեր հիմնական գործատու և պատվիրատու կազմակերպությունների հետ՝ ընդգրկելով նրանց նոր ծրագրերի պլանավորման, գործող ծրագրերի վերակառուցման և փորձաքննության գործընթացներում (խնդիր 1.3):
- Կրթական ծրագրերի վերակառուցման ընթացքում բուհերը դրանցում նախատեսում են աշխատանքային շրջանների և աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցման ձևերի հնարավորություններ (խնդիր 1.3):
- Համակարգի մակարդակով ստեղծվում են միասնական պահանջներ երրորդ աստիճանի գիտակրթական ծրագրերի կառուցվածքի և բովանդակության վերաբերյալ, իրականացվում է բուհերի և գիտական կազմակերպությունների լիցենզավորում երրորդ աստիճանի ծրագրերի իրականացման արտոնման համար (խնդիր 1.4):
- Կրթական ծրագրերի կրեդիտային կառուցվածքի ներմուծման կապակցությամբ վերակազմակերպվում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման գործող բուհական համակարգերը, ստեղծվում են դասընթացներին ուսանողների գրանցման (այդ թվում նաև էլեկտրոնային եղանակով), ակադեմիական տվյալների էլեկտրոնային կառավարման և այլ օժանդակ ծառայություններ (խնդիր 2.3):
- Վերանայվում են բուհերի գործող կրեդիտային համակարգերը, ապահովվում է կրեդիտների կուտակման գործընթացի ճշգրիտ իրականացումն ու կապը որակավորումների շնորհման հետ՝ ECTS-ի պահանջներին համահունչ (խնդիր 2.3):
- Ձևավորվում են որակի ներքին ապահովման բուհական համակարգեր, ստեղծվում են մասնագիտացված բուհական կառույցներ, կրթական ծրագրերի վերակառուցման շրջանակներում ներդրվում են որակի ապահովման հիմնական գործընթացներն ու ընթացակարգերը (խնդիր 3.2):

- Բուհերի գործող տեղեկատվական համակարգերը վերակառուցվում և համապատասխանեցվում են որակի ապահովման գործընթացների տեղեկատվական կարիքներին (խնդիր 3.5):
- Ապահովվում է բուհերի կողմից եվրոպական ձևաչափով դիպլոմի հավելվածի պարտադիր և անվճար տրամադրումը ուսանողներին, ECTS–ի տեղեկատվական փաթեթի և շարժունության աջակցության այլ գործիքամիջոցների կիրարկումը բոլոր բուհերում (խնդիր 4.2):
- Բուհերը պլանավորում և իրականացնում են ուսանողների և դասախոսների շարժունության այլընտրանքային ձևեր՝ օգտագործելով Erasmus Mundus, Tempus և այլ եվրոպական ծրագրերի հնարավորությունները, եվրոպական բուհերում կազմակերպելով ուսանողների փոխանակման և կարճաժամկետ «կրեդիտային» շարժունության շրջաններ ECTS ձևաչափով (խնդիր 4.2):

3.3. Երրորդ ուստարի – 2013/2014

- Բուհերում մեկնարկում է վերակառուցված կրթական ծրագրերի իրականացման և ամբողջական գնահատման շրջափուլը՝ տարեկան մշտադիտարկման (մոնիթորինգի) և պարբերական վերանայման ընթացակարգերի ներդրմամբ (խնդիր 1.3):
- Ներդրվում և փորձարկվում են ուսուցման ուսանողակենտրոն մոտեցման տարրերը՝ անհատականացված ուսումնական ծրագրերը, ուսուցման կազմակերպման այլընտրանքային ձևերը, դասավանդման ուսանողամետ մեթոդները և այլն (խնդիր 1.3):
- Բուհերն ապահովում են ատենախոսական հետազոտությունների ինովացիոն կողմնորոշումը և ինտեգրումը իրենց հետազոտական համակարգերում, հետազոտողի նորաստեղծ ծրագիրը համապատասխանեցնում են ԵԲԿՏ Զալցբուրգի սկզբունքներին և երաշխավորություններին (խնդիր 1.4):
- Բուհերը ստեղծում և կիրառում են անհրաժեշտ մեխանիզմներ և ուսանողների նախորդող ուսումնառության և/կամ շարժունության ծրագրերի ընթացքում ձեռք բերված կրեդիտների անարգել ճանաչման և այլ բուհեր փոխանցման համար (խնդիր 2.4):
- Բուհերը վերանայում և կատարելագործում են ուսանողների գնահատման իրենց համակարգերը՝ դրանք համապատասխանեցնելով դասընթացների ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների գնահատման խնդիրներին (խնդիր 3.3):
- Բուհերը ներմուծում են իրենց գործունեության արդյունավետության ինքնավերլուծության գործընթաց՝ նախապատրաստվելով արտաքին գնահատման/և կամ հավատարմագրման գործընթացներին (խնդիր 3.1):
- Ծրագրային ռեֆորմի շրջանակներում բուհերը ստեղծում են համատեղ կրթական ծրագրեր և որակավորումներ եվրոպական և տեղական բուհերի հետ՝ նպաստավոր պայմաններ ապահովելով այդ ծրագրերում ընդգրկված ուսանողների և դասախոսների շարժունության համար (խնդիր 4.3):

- Կատարվում է ուսանողների և դասախոսների շարժունության իրականացված հոսքերի քանակական տվյալների համակարգային վերլուծություն, գնահատվում է շարժունության ներգործությունը կրթական ծրագրերի որակի վրա և առկա ցուցանիշների համապատասխանությունը սահմանված պլանային ցուցանիշներին (խնդիր 4.2):

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Յու. Լ. Սարգսյան, Մասնագիտական կրթության համակարգի վերակազմակերպումը որպես տնտեսության ինովացիոն զարգացման շարժիչ ուժ. Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բարեփոխումների հայեցակարգ (ծրագիր): UNDP Arm/02/008 նախագիծ, 31 էջ:
2. Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”, Salzburg, 3-5 February, 2005. Conclusions and Recommendations, 3 p.
3. The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education.-M.: RECEP, 2005, 177 pages.
4. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Բոլոնիայի գործընթացով դեպի եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք (ԵԲԿՏ). Բոլոնիայի գործընթացի առկա վիճակը, զարգացման միտումներն ու հիմնախնդիրները ԵԲԿՏ-ում և Հայաստանում» Վերլուծական զեկույց. – Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության տեղեկագիրք IV, 2007, էջ 186-397:
5. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «Երաշխավորություններ ՀՀ բարձրագույն կրթության համակարգում Բոլոնիայի գործընթացի հետագա զարգացման ռազմավարության և գործընթացի պահանջներից բխող օրենսդրական փոփոխությունների վերաբերյալ». – Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., 2007, 43 էջ:
6. Bologna Process Strategic Challenges. www.jisinfonet.ac.uk/bologna-process, 2007, 32 pages.
7. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ENQA, Part 1, Helsinki, 2007, (2nd edition).
8. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «ՀՀ հետբուհական կրթության վերակառուցումը Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում»: Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. – Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 22 էջ:

9. Յու. Լ. Սարգսյան, Ա. Ս. Բուդաղյան, «ՀՀ Բարձրագույն կրթության որակի ապահովման համակարգի համապատասխանեցումը Եվրոպական (ENQA) ստանդարտներին և ուղենիշներին». Բարեփոխումների ռազմավարության հայեցակարգային հիմնադրույթներ. – Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հետազոտությունների ազգային կենտրոն, Եր., Կրթության ազգային ինստիտուտ, 2008, 42 էջ:
10. Առաջարկություններ ՀՀ բուհերում ECTS հենքով կրեդիտային համակարգի ներդրմանն աջակցող օրենսդրական փոփոխությունների և լրացումների վերաբերյալ, ՀՊՃՀ, Երևան, 2008, 19 էջ:
11. J. Gonzales, R. Wagenaar, Tuning Educational Structures in Europe. Universidad de Deusto. BilGao, 2008, 168 pages.
12. Որակի ապահովման բուհական համակարգեր. Ուղեցույց, Երևան, «Շանթ-Քոմայու» ՍՊԸ, 2009, 200 էջ:
13. The European Higher Education Area (EHEA) in a Global Context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels. Approved by BFUG meeting in Prague, 12-13 February, 2009.
14. Bologna Beyond 2010: Report on the development of European Higher Education Area. Background paper for the Bologna follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat. Leuven and Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28-29 April, 2009, 33 pages.
15. The Bologna Process for US Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence. By Clifford Adelman, Institute for Higher Education Policy, Washington, DC. [www.ihep.org/Research/Global Performance.ctm](http://www.ihep.org/Research/Global%20Performance.ctm), 2009, 258 pages.
16. Bologna Process Stocktaking Report 2009: Report from working groups appointed by the Bologna Follow up Group to the ministerial Conference in Leuven and Louvain-la-Neuve, April 2009, 144 pages.
17. Լյովենի կոմյունիկե, 2009, [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven Louvain-la-Neuve Communiqué April 2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven%20Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf).
18. Barbara A. Kehm, Jeroen Huisman, Bjorn Stensaker. The European Higher Area: Perspectives on a Moving Target. Sense Publishers, Rotterdam, 2009, 63 pages.
19. Հայաստանի ազգային մրցունակության զեկույց, 2010. Բարձրագույն կրթության մարտահրավերը, Երևան, «Փրինթինֆո», 2010, 116 էջ:
20. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1, Detailed assessment report prepared by the consortium of CHEPS, INCHER-kassel and ECOTEC. CHEPS website: www.unkente.ol/cheps/publications, 2010, 116 pages.

21. The Bologna Process Independent Assessment: The first decade of working on the European Higher Education Area. Executive Summary, overview and conclusions. CHEPS website: www.utwent.nl/cheps/publications, 2010, 43 pages.
22. Trends 2010: A decade of change on European Higher Education, by Andre Sursock and Harne Smidt, EUA Publications 2010, 126 pages.
23. State of Play of the Bologna process in the TEMPUS countries (2009-2010). Issue 02-March 2010. www.eacea.ec.europa.eu/tempus, 72 pages.
24. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010.
25. Bologna Policy Forum Statement, Vienna, March 12, 2010.
26. Simon Sweenly Responding to the post-2010 challenge. The Higher Education Academy-2010, 56 pages.
27. Towards 2020: A student-Centred Bologna Process. ESU, 2010, 16 pages.
28. Conclusions and Recommendations: Salzburg II Recommendations–European Universities’ Achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles, EUA, 2010, 8 pages.
29. Հայաստանի Հանրապետության կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը, հավելված ՀՀ կառավարության 2011թ. մարտի 31-ի N 332 որոշման, 5 էջ:
30. Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության ոլորտի ներկա իրավիճակի և Բոլոնիայի գործընթացի համատեքստում բարեփոխումների ընթացքի վերաբերյալ վերլուծություն. սոցիոլոգիական հետազոտությունների վերջնական հաշվետվություն: IPSC քաղաքական և սոցիոլոգիական հետազոտությունների ինստիտուտ, ապրիլ, 2011, 56 էջ:
31. Հայաստանի Հանրապետության բարձրագույն կրթության ֆինանսավորման ռազմավարություն. հավելված N 1 ՀՀ կառավարության 2011-ի հունիսի 30-ի N 25 որոշման, 41 էջ:
32. Ա. Ս. Բուդաղյան, Ս. Բ. Կարաբեկյան, «Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի կառուցում և իրականացում. Մեթոդական ուղեցույց»: Երևան, 2010, 110 էջ:

**ՀԱՎԵԼՎԱԾ 1. ԵԲԿՏ ԼՅՈՎԵՆԻ ԿՈՄՅՈՒՆԻԿԵԻ
ԳԵՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԵՎ
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԽՆԴԻՐՆԵՐԸ
ՆՈՐ ՏԱՄՆԱՄՅԱԿՈՒՄ (2011-2020)**

ԵԲԿՏ Լյովենյան գերակայությունները [17]	Հայաստանի խնդիրները
Սոցիալական չափայնություն (Social Dimension)	Բարձրագույն կրթության մատչելիության բարձրացում, անվճար ուսուցման, ուսման վարձի փոխհատուցման և ուսանողական վարկերի հնարավորությունների ընդլայնում:
Հարատև ուսումնառություն (Life-Long Learning)	Որակավորումների ազգային շրջանակի հաստատում և ինքնահավաստագրում, ուսուցման կարճատև շրջափուլերի ներմուծում, հարատև կրթության ազգային համակարգի ձևավորում:
Ծառայունակություն (Employability)	Փոխկապակցություն աշխատաշուկայի հետ, աշխատանքի հետ համատեղված ուսուցման ձևերի ներմուծում, կարիերայի աջակցության բուհական ծառայությունների զարգացում:
Ուսանողակենտրոն ուսուցում (Student Centred Learning)	Ծրջանավարտների կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված ծրագրային ռեֆորմ, անցում ուսանողամետ ուսուցման, դասավանդման որակի բարձրացում, անհատականացված ուսուցման ձևերի խթանում:
«Կրթություն, հետազոտություն, ինովացիա» եռանկյունի	Կրթական և հետազոտական ծրագրերի միահյուսում՝ հատկապես բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում, ատենախոսական հետազոտությունների ինովացիոն կողմնորոշում:
Ծարժունություն (Mobility)	ECTS-ի և ճանաչման այլ գործիքների լիարժեք կիրառում, եվրոպական չափայնությամբ և մասնակցությամբ համատեղ ծրագրեր, «շարժունության պատուհաններ» բոլոր կրթական ծրագրերում:
Ֆինանսավորում (Funding)	Ռեֆորմներին պետական ֆինանսական աջակցության երկարաժամկետ ռազմավարություն, շարժունության ծրագրերի ֆինանսավորման հիմնադրամ, ներդրումները խթանող ֆինանսական մեխանիզմներ:

ՀԱՎԵԼՎԱԾ 2. ՀՀ ԲՀՄԿ ՄԱՍԻՆ ՕՐԵՆՔՈՒՄ ECTS-ԻՆ ԱՌՆՉՎՈՂ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԵՎ ԼՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ [10]

- Առաջարկություն 1. Հոդված 3-ի 16-րդ կետում «ակադեմիական կրեդիտ» տերմինը փոխարինել համընդունելի «կրեդիտ» տերմինով, և այն սահմանել հետևյալ կերպ. Կրեդիտ՝ ժամաքանակով արտահայտվող միավոր, որն օգտագործվում է ուսումնական միավորի ավարտման և նրանով սահմանված կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար ուսանողից պահանջվող աշխատաժամանակի չափման համար:
- Առաջարկություն 2. Հոդված 3-ից հանել 17-րդ կետը:
- Առաջարկություն 3. Հոդված 3-ի 19-րդ կետը վերաձևակերպել հետևյալ կերպ. Կրեդիտների փոխանցման և կուտակման եվրոպական համակարգ (ԿՓԵՀ)՝ ուսման արդյունքների հաշվառման համակարգ, որտեղ առկա ուսուցման ուսանողի լրիվ ուսումնական բեռնվածքը 1 ուսումնական տարում 60 կրեդիտ է: Այն կարգավորում է կրեդիտների փոխանցումն ու կուտակումը՝ դյուրացնելով ուսանողների շարժունությունը և տարբեր երկրների բուհերում անցկացրած ուսումնառության շրջանների ու շնորհված որակավորումների ճանաչումը:
- Առաջարկություն 4. Հոդված 3-ում ներմուծել «կրթական վերջնարդյունք» հասկացությունը հետևյալ ձևակերպումով. Կրթական վերջնարդյունքը սահմանում է, թե ինչ պետք է գիտենա, հասկանա և կարողանա անել սովորողը ուսումնառության ավարտին, որն արտահայտվում է գիտելիքներով, կարողություններով և հմտություններով:
- Առաջարկություն 5. Հոդված 8-ի 5-րդ կետից հետո ներմուծել լրացուցիչ կետ հետևյալ ձևակերպումով. Կրթական ծրագրերի և դրանց միավորների կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման համար ուսանողներին անհրաժեշտ աշխատաժամալներն արտահայտվում են ECTS կրեդիտներով և որոշվում են համաձայն կրեդիտների փոխանցման և կուտակման եվրոպական համակարգի (ECTS) պահանջների:
- Բարձրագույն կրթության հիմնական կրթական ծրագրերի համար սահմանվում են ECTS կրեդիտների հետևյալ թվաքանակները.
- բակալավրի ծրագրի համար՝ 180-240 ECTS կրեդիտ, բժշկական մասնագիտությունների համար՝ 300 ECTS կրեդիտ,
 - մագիստրոսի ծրագրի համար՝ 60-120 ECTS կրեդիտ, բժշկական մասնագիտությունների համար՝ 240 ECTS կրեդիտ,
 - հետազոտողի ծրագրի համար՝ 180 ECTS կրեդիտ:

- Առաջարկություն 6. Հոդված 26-ի 5-րդ կետը ներկայացնել հետևյալ խմբագրությամբ. Բարձրագույն կրթության համակարգում ECTS կրեդիտային համակարգի պարտադիր ներդրումը սկսվում է ...:
- Առաջարկություն 7. Հոդված 8-ի 6-րդ կետը վերաձևակերպել հետևյալ խմբագրությամբ. Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կրթական ծրագրերը կառուցվում են այնպես, որպեսզի ուսուցման որոշակի փուլերում թույլատրեն ուսանողների մուտքը կրթական ծրագիր և ելքը ծրագրից՝ համապատասխան կրեդիտների և/կամ որակավորման շնորհումով: Այս գործընթացի կանոնները բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ձևակերպում են ECTS-ի պահանջներին համապատասխան՝ ապահովելով ուսումնառության նախորդող շրջանների արդյունքների հաշվառումը և բուհից բուհ կրեդիտների փոխանցումը:
- Առաջարկություն 8. Հոդված 3-ում ներմուծել «համատեղ կրթական ծրագիր» հասկացությունը՝ հետևյալ ձևակերպումով. Համատեղ կրթական ծրագիր՝ կրթական ծրագիր, որն իրականացվում է երկու կամ ավելի հայաստանյան կամ հայաստանյան և օտարերկրյա բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից՝ նրանց միջև կնքված պայմանագրի շրջանակներում: Պայմանագիրը պետք է սահմանի ծրագրում ընդգրկված ուսանողի ECTS կրեդիտներով արտահայտված ուսումնական բեռնվածքը ծրագրի մասնակից յուրաքանչյուր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում:
- Առաջարկություն 9. Հոդված 8-ի 5-րդ կետում ավելացնել հետևյալ դրույթները.
- Կրթական ծրագրեր կարող են մշակվել և իրականացվել նաև այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հետ համատեղ:
- Համատեղ կրթական ծրագրեր իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները շրջանավարտներին համատեղ որակավորման շնորհման իրավունք ունեն՝ պետական կառավարման լիազորված մարմնի սահմանած կարգով:
- Առաջարկություն 10. Հոդված 9-ի 5-րդ կետից հետո ավելացնել լրացուցիչ կետ՝ հետևյալ ձևակերպումով. Բարձրագույն ուսումնական հաստատության շրջանավարտին, ով հաջողությամբ ավարտել է բակալավրի կամ մագիստրոսի համատեղ կրթական ծրագիրը և ծրագրին հատկացված ECTS կրեդիտների առնվազն 25%-ը ստացել է ծրագրի մասնակից այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում, շնորհվում է համատեղ որակավորման աստիճան, որը հավաստվում է համատեղ ավարտական փաստաթղթի (դիպլոմի) հանձնումով:

Բարձրագույն կրթության ռազմավարական հեռազոտությունների ազգային

կենտրոնի գործունեությունը նպաստակաուղղված է ՀՀ բարձրագույն կրթության (ԲԿ) համակարգի հիմնախնդիրների շուրջ սարաքնույթ հեռազոտությունների և մշակումների իրականացմանը:

Կազմակերպությունն աշխատանքներ է իրականացնում հետևյալ ոլորտներում.

- ✓ Աջակցություն ԲԿ համակարգում իրականացվող կրթական բարեփոխումներին և համակարգի ինտեգրմանը Եվրոպական բարձրագույն կրթության սարածին
- ✓ Աջակցություն ՀՀ ղեկական կառույցների կողմից ԲԿ համակարգում իրականացվող ծրագրերի և միջոցառումների իրականացմանը, որոշումների և հրամանների լուսաբանմանը
- ✓ Աջակցություն և մասնակցություն ԲԿ համակարգին վերաբերող իրավական ակտերի նախագծերի մշակման աշխատանքներին
- ✓ Բուհի ռազմավարական լրանավորման և կառավարման առաջադեմ մեթոդների գործադրմանն ուղղված ծրագրերի իրականացում
- ✓ Մեթոդական աջակցություն բուհի որակի ներքին ապահովման և հավաստագրման գործընթացներին, կրթության որակի գնահատման և ապահովման ներքին մեխանիզմների ներդրմանը
- ✓ Կոմպետենցիաների ձևավորմանն ուղղված կրթական ծրագրերի մշակման մեթոդաբանական հենքի տրամադրում և ուսուցում
- ✓ Դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման ուսանողամետ մեթոդների ուսուցում:

**ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՈԱԶՄԱՎԱՐԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ
ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆ**

Հեռ.՝ (091) 72-01-78

Էլ. փոստ՝ ncsrhe@gmail.com

ISBN 978-9939-831-27-5

