

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ՈՐԱԿԻ
ԱՊԱՅՆՈՎՈՒՄԸ
ԲՈՒՅԵՐՈՒՄ



ԱՐՄԵՆ ԸՈՒՂՈՒՐՅԱՆ ԱՏՈՄ ՄԷԻԹԱՐՅԱՆ ՆՈՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ
ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ

ԵՐԵՎԱՆ

ՀՀ ԳԱԱ «Գիտություն» հրատարակչություն
2024

ՀՏԴ 378.014.6(07)
ԳՄԴ 74.044.2+74.48g73
Ճ 979

Երաշխավորված է
«Գիտությունների ազգային ակադեմիայի
գիտակրթական միջազգային կենտրոնի
գիտական խորհրդի կողմից

Մասնագիտական խմբագիր՝ պրոֆեսոր Լիանա Գրիգորյան

Ճուղուրյան Ա., Մխիթարյան Ա., Խաչատրյան Ն.
Ճ 979 Կրթության որակի ապահովումը բուհերում: Ուսումնական ձեռնարկ /
Ա. Ճուղուրյան, Ա. Մխիթարյան, Ն. Խաչատրյան.- Եր.: Գիտություն, 2024.-
116 էջ:

Ձեռնարկում ներկայացված են մասնագիտական բարձրագույն կրթության ծառայու-
թյունների որակի ապահովման առանցքային հիմնախնդիրները և դրանց լուծման ուղիները:

Նախատեսված է կրթության կառավարիչների, ուսանողների, պրոֆեսորադասա-
խոսական անձնակազմի, ինչպես նաև կրթական բարեփոխումներով հետաքրքրվող
մասնագետների համար:

ՀՏԴ 378.014.6(07)
ԳՄԴ 74.044.2+74.48g73

ISBN 978-5-8080-1525-8
DOI: 10.54503/978-5-8080-1525-8

© Արմեն Ճուղուրյան, 2024
Ատոմ Մխիթարյան
Նոնա Խաչատրյան

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ներածություն.....	4
-------------------	---

Գլուխ 1. Կրթության որակի բնորոշումը բուհերում

1.1 Բարձրագույն կրթության ծառայությունների ոլորտը.....	5
1.2 Որակի կառավարման զարգացման միտումները.....	10
1.3 Որակի գնահատման առանձնահատկությունները ծառայությունների ոլորտում.....	15
1.4 Որակի բարելավման ուղիները բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգում.....	19

Գլուխ 2. Որակի ապահովումը բուհական համակարգում

2.1 Որակի ապահովման մշակույթը բուհերում.....	23
2.2 Որակի ապահովման ազգային կենտրոնի գործառույթները.....	26
2.3 Ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրում.....	30
2.4 Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ներքին գործիքակազմը.....	32
2.5 Վերջնարդյունքների հենքով ուսանողին գնահատելու համակարգը.....	39

Գլուխ 3. Որակի մրցունակության գնահատման մոտեցումները

3.1 Մասնագիտական կրթության մրցակցային ուղենիշները.....	44
3.2 Շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների շրջանակը.....	47
3.3 Փոխանցելի և մասնագիտական հմտություններ.....	51
3.4 Մասնագիտական կրթական ծրագրերի որակի վարկանիշավորումը.....	55
3.5 Կրթության որակի գնահատումը տնտեսական ցուցանիշներով.....	59
3.6 Որակի ներբուհական կառավարման բարելավումը.....	63

Գլուխ 4. Որակի ապահովումը հետբուհական կրթությունում

4.1 Հետբուհական կրթության որակի ապահովումը զալցբուրգյան սկզբունքների համատեքստում.....	67
4.2 Շուկայամետ գիտական հետազոտություններ.....	70
4.3 Դոկտորանտուրայի ինքնավարությունը որակի ապահովման համատեքստում.....	80
4.4 Գիտական ղեկավարների ինստիտուտի որակական գնահատումները.....	86
4.5 Որակի ապահովման մշակույթը դոկտորանտուրայում.....	91
4.6 Միջգիտակարգային և համատեղ հետազոտական ծրագրեր.....	97
4.7 Ինքնակազմակերպումը և ինքնամոտիվացումը որակի ապահովման համատեքստում.....	101
4.8 Հետազոտական աշխատանքների հաշվետվողականություն.....	106
4.9 Գիտության էթիկայի նորմեր և մտավոր սեփականություն.....	110

Օգտագործված գրականություն.....	114
--------------------------------	-----

Ներածություն

Որակի ապահովման արդյունավետ գործընթացը համալսարանների մրցունակության ապահովման առաջնահերթ գրավականներից է կրթության շուկայում: Այսօր կրթական ծառայությունների մատուցումը համալսարանական միջավայրում պահանջում է շահառուների պահանջմունքների և սպասելիքների լիարժեք բավարարում: Տարիներ առաջ, եթե ուսանողության մի զգալի հատված, որպես կանոն, ընդամենը ձգտում էր ավարտական դիպլոմի ձեռքբերմանը, և բարձրագույն կրթությամբ շրջանավարտները համեմատաբար հեշտ էին աշխատանք գտնում, ապա՝ հիմա արդեն, աշխատաշուկայի պահանջների դինամիկ փոփոխությունների պայմաններում, ուսանողությունն առաջին հերթին շահագրգռված է մասնագիտական մրցունակ կարողությունների և հմտությունների ձեռքբերումով, որը գնահատում են գործատուները:

Բնականաբար, նման իրավիճակում բուհերն իրենց հերթին շահագրգռված են լինում կրթական որակյալ ծառայությունների մատուցման գծով, ձգտելով բավարարել թե՛ շրջանավարտների և թե՛ գործատուների պահանջմունքները: Դրան զուգահեռ, որակյալ ծառայությունների մատուցումով համալսարանները ձգտում են նաև մրցունակ դիրքեր գրավել կրթության ներքին և անգամ միջազգային շուկաներում:

Այս առումով, որակի ապահովումը ներկայումս հայտնվել է բուհերի կառավարման կիզակետում և ակադեմիական, կազմակերպչական, նույնիսկ ֆինանսական կառավարման նոր պահանջներ է ներկայացնում, որպեսզի կրթօջախը դառնա գրավիչ իր շահառուների համար, լինեն դրանք ուսանողներ, գործատուներ, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմ, վերահսկիչ մարմիններ, թե գործընկեր համագործակցող կազմակերպություններ:

Սույն ձեռնարկի նպատակը համալսարանական համակարգում որակի ապահովման գործիքակազմի ներկայացումն ու մեկնաբանումն է: Որակի ապահովումը բուհերում համալիր գործընթաց է, որն իրականացվում է տարբեր մոտեցումներով և զուգահեռաբար հիմնախնդիրներ է առաջացնում: Այս առումով գրքույկում փորձ է արվում վերհանել բարձրագույն կրթության ծառայությունների ոլորտում որակի կառավարման հիմնախնդիրները և դրանց լուծման ուղիների առաջադրումը: Մասնավորապես, ձեռնարկում կարևորվել է բուհի կառավարման համակարգում կիրառվող գործիքակազմի այն շրջանակի ներկայացումը, որը համահունչ է Որակի ապահովման ազգային կենտրոնի կողմից ներկայումս կիրառվող մոտեցումներին: Փորձ է արվել նաև, կրթական ծառայությունների մատուցման առանձնահատկություններից ելնելով, հիմնավորել կրթության որակի գնահատման նոր մոտեցումներ, ինչպիսիք են՝ բենչմարքինգի վրա հիմնված մասնագիտական կրթական ծրագրերի վարկանիշավորումը և որակի տնտեսագիտական հիմնավորումը:

Հեղինակները հույս ունեն, որ ներկայացվող ձեռնարկը կնպաստի համալսարանական համակարգում որակի ներքին ապահովման նոր մշակույթի ձևավորմանը:

Արմեն Ճուղուրյան
տնտեսագիտության դոկտոր, ՀՊՏՀ պրոֆեսոր

Ատոմ Մխիթարյան
ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, ՀՀ ԳԱԱ ԳԿՄԿ դոցենտ

Նոննա Խաչատրյան
տնտեսագիտության թեկնածու, ԵՊՀ դոցենտ

ԳԼՈՒԽ 1. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԲՆՈՐՈՇՈՒՄԸ ԲՈՒՅԵՐՈՒՄ

Գլխի բովանդակությունը

- Մասնագիտական կրթության որակի մեկնաբանումը
- Մասնագիտական կրթության որակի կառավարման շրջանակը

Նյութի ուսումնասիրությունից հետո ուսանողը կարող է.

- նկարագրել մասնագիտական կրթության մատուցման շրջանակը,
- մեկնաբանել մասնագիտական կրթության որակի շահառուների նպատակադրումները,
- բնութագրել մասնագիտական կրթության որակի կառավարման գործընթացը,
- մեկնաբանել ծառայությունների որակի կառավարման էվոլյուցիոն ընթացքը,
- ներկայացնել ծառայությունների որակի կառավարման մոդելներ:



1.1. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈԼՈՐՏԸ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կրթությունը և առողջապահությունը եղել են ծառայությունների այն երկու պետական ենթաոլորտները, որոնք համեմատաբար հաստատուն են ՀՀ անկախացումից ի վեր:



Ծառայությունների շուկան ստորաբաժանվում է բազմաթիվ հատվածների, որոնք միմյանցից տարբերվում են ֆինանսական, սոցիալական, դեմոգրաֆիկ, ազգային և այլ հատկանիշներով: Թվարկած գործունեորդ հաշվի առնելով է հնարավոր դառնում կատարելու հիմնավորված կանխատեսումներ՝ ծառայությունների շուկայի պահանջարկի, դրա զարգացման միտումների վերաբերյալ:

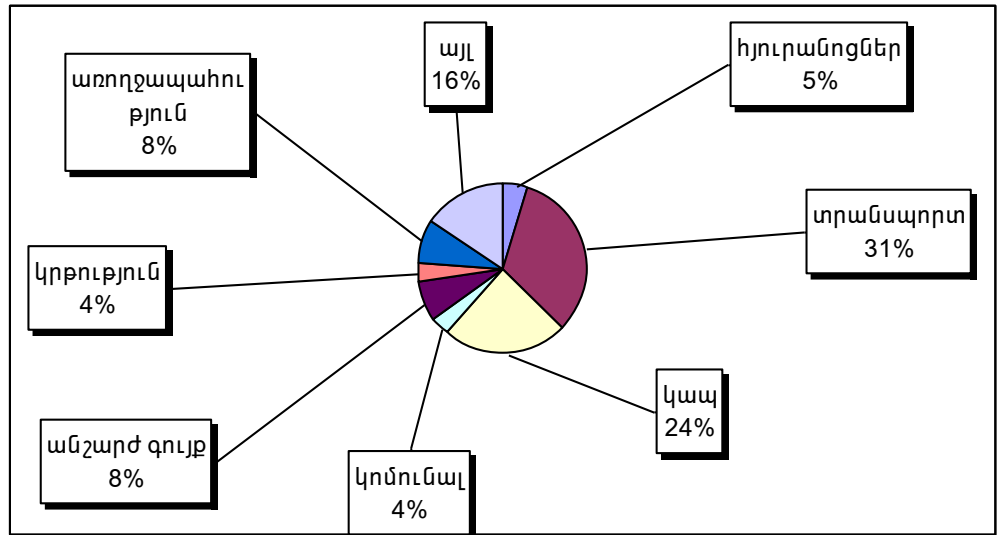
Հայաստանի Հանրապետությունում ծառայությունների ոլորտի զարգացման տեմպերը թեև հետ են մնում զարգացած երկրների համանուն ցուցանիշներից, այնուամենայնիվ վերջին տարիներին նկատվում է բարձր ակտիվություն տնտեսության այս ոլորտում: Դրա հետ մեկտեղ պետք է նշել, որ ծառայությունների ոչ բոլոր ենթաոլորտներն են կիսում գրանցված աճը: Առավել ևս, երբ արձանագրվում է նաև ծառայությունների տարբեր ոլորտների ոչ համամասնական զարգացում (տես գծապատկեր 1.1.1):

Ծառայությունների ոլորտի վերաբերյալ ավելի լավ պատկերացում կազմելու համար անհրաժեշտ է նաև ուսումնասիրել ծառայությունների ծավալներն ըստ տեսակի, ինչպես նաև անցկացնել համեմատություններ նախորդ տարիների համապատասխան ցուցանիշների հետ, ինչը հնարավորություն կտա բացահայտելու այս ոլորտի հետագա զարգացման միտումները և մատնանշել դրա համար անհրաժեշտ քայլերը:

Կրթությունը և առողջապահությունը եղել են ծառայությունների այն երկու պետական ենթաոլորտները, որոնք համեմատաբար հաստատուն են ՀՀ անկախացումից ի վեր: Մեր տարածաշրջանում, սակայն, Հայաստանը հայտնվել է ամենացածր կրթական ծախսեր ունեցող երկրների ցանկում, իսկ վերջին տարիներին չի նկատվում պետբյուջեում կրթական ծախսերի շոշափելի աճ: Նույն միտումն է նկատվում ՀՆԱ-ի կազմում կրթական ծառայությունների մատուցման չափաբաժնի գծով, այն դեպքում, երբ արևմտաեվրոպական զարգացած երկրներում մատուցվող կրթական ծառայությունների տեսակարար միջինացված կշիռը ՀՆԱ-ի կազմում մոտենում է 5%-ի շեմին:

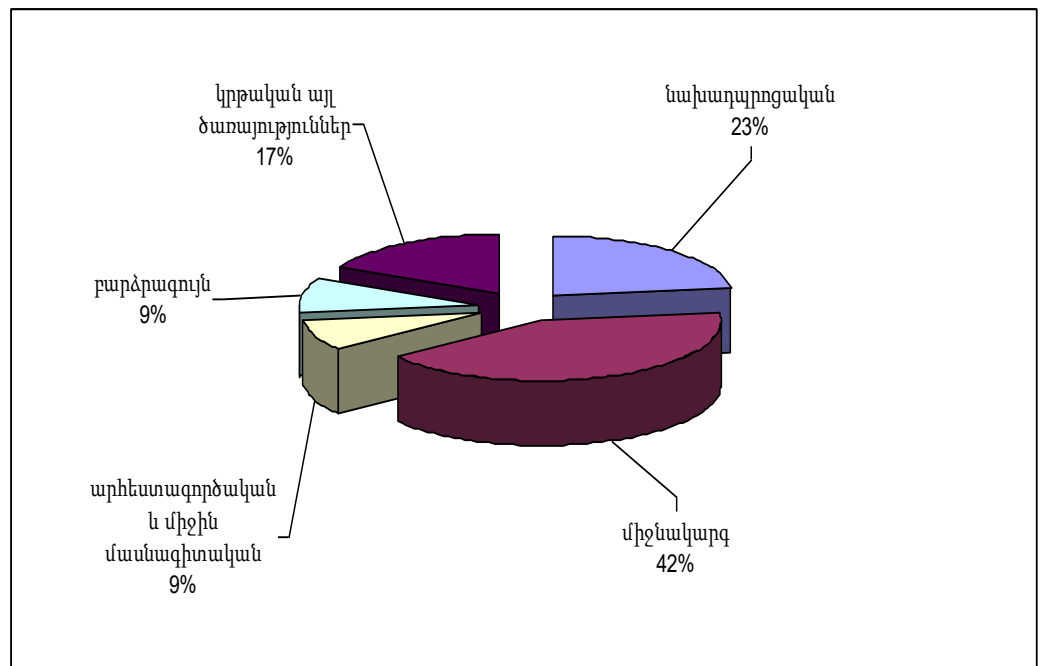
**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Պետական միջոցների հաշվին ՀՀ-ում առավելապես ֆինանսավորվում է հանրակրթությունը, իսկ միջին՝ հատկապես բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը հիմնականում կազմակերպվում է մասնավոր ռեսուրսների հաշվին:



Գծապատկեր 1.1.1. ՀՀ-ում մատուցվող ծառայությունների կառուցվածքը

Պետական միջոցների հաշվին ՀՀ-ում առավելապես ֆինանսավորվում է հանրակրթությունը (տես գծապատկեր 1.1.2), իսկ միջին՝ հատկապես բարձրագույն մասնագիտական կրթությունը հիմնականում կազմակերպվում է մասնավոր ռեսուրսների հաշվին: Այսպես, ՀՀ պետական բուհերում պետաֆինանսավորվող սովորող ուսանողների տեսակարար կշիռը կազմում է շուրջ 24 %:



Գծապատկեր 1.1.2. Հանրային միջոցներով կրթական ծառայությունների մատուցման ծախսերի կառուցվածքը ՀՀ 2020 թ. պետական բյուջեում

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հանրապետությունում կրթական ծառայությունները զարգացման տարբեր աստիճաններ ունեն ոչ միայն ըստ ոլորտների, այլև՝ ըստ մատուցման վայրերի: ՀՀ ծառայությունների շուկան ներկայումս հանդես է գալիս հետևյալ առանձնա-

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Հայաստանի
Հանրապետու-
թյունում կրթական
ծառայություն-
ները զարգացման
տարբեր աստի-
ճաններ ունեն ոչ
միայն ըստ
ուրտների, այլև՝
ըստ մատուցման
վայրերի:



հատուկ գծերով, որոնք հնարավորություն են տալիս կատարելու մի շարք առաջարկություններ՝ ոլորտի բարելավման ուղղությամբ:

Առաջին՝ համահարթեցման կարիք ունեն մարզերում և հանրապետության մայրաքաղաքում մատուցվող կրթական ծառայությունների ծավալները, քանի որ Երևան քաղաքում, որտեղ հանրապետության ազգաբնակչության կեսից ավելին չի բնակվում, կենտրոնացած է մատուցվող մասնագիտական կրթական ծառայությունների մոտ 78%-ը:

Երկրորդ՝ հանրապետությունում մատուցվող կրթական ծառայությունների կառուցվածքը՝ ըստ ֆինանսավորման բնույթի, բարեփոխման կարիք ունի: Ներկայումս, առաջանցիկ զարգացում են ապրում մասնավոր կրթավճարների հենքով ծառայությունների տեսակները, այնինչ ժամանակն է լուրջ ուշադրություն դարձնելու հանրային ռեսուրսներով և պետական ֆինանսական վերահսկողություն պահանջող կրթական ծառայությունների շրջանակի ընդլայնմանը:

Եվ վերջապես, արագ զարգացման կարիք ունեն կրթական ծառայությունների մատուցման այն ոլորտները, որոնք առավել մրցակցային են միջազգային շուկայում և անհրաժեշտ որակ ունենալու պարագայում կարող են նույնիսկ հանրապետությունից արտահանվել:

Ներկայումս, կրթական ծառայությունների արտահանմանը լուրջ ուշադրություն են դարձնում զարգացած երկրներում, որտեղ սովորող ուսանողների զգալի մասն արտասահմանցիներ են: Այդ գործընթացն ավանդաբար ակնառու դրսևորվում է հատկապես ԱՄՆ-ում, Գերմանիայում, Սկանդինավյան երկրներում, Ֆրանսիայում (տես աղյուսակ 1.1.1): Այժմ առաջատարներին ձգտում է հասնել նաև Չինաստանը, որը լուրջ ներդրումներ է կատարում օտարերկրյա ուսանողների կրթության կազմակերպման ոլորտում:

Աղյուսակ 1.1.1

Արտասահմանյան ուսանողների բաշխվածությունը կրթական ծառայություններ արտահանող երկրներում

Երկրներ	Արտասահմանցի ուսանողների տեսակարար կշիռը (%)	
	2022	2023
ԱՄՆ	31	18
Միացյալ Թագավորություն	13	12
Ֆրանսիա	10	8
Ավստրալիա	8	7
Գերմանիա	10	7
Չինաստան	3	6
Կանադա	2	6
Ճապոնիա	4	2
Ռուսաստան	3	3
Այլ երկրներ	16	31
Ընդամենը	100	100

Նման գործընթացները ՀՀ-ում դեռևս պասիվ բնույթ են կրում և

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Արագ զարգացման կարիք ունեն կրթական ծառայության այն ոլորտները, որոնք առավել մրցակցային են միջազգային շուկայում և անհրաժեշտ որակ ունենալու պարագայում կարող են նույնիսկ հանրապետությունից արտահանվել:



օտարերկրացի ուսանողների զգալի աճի միտումներ չեն արձանագրվում: Ավելին, եթե մեզ մոտ արտասահմանից գալիս են սովորելու, ապա դրանք հիմնականում Ռուսաստանի Դաշնության և Վրաստանի սփյուռքահայերն են: Ձևավորված նման իրավիճակը խորհելու առիթ է տալիս, թե այդ ինչու համեմատաբար ցածր կրթավճարներ առաջարկող երկրում չի նկատվում օտարերկրացի ուսանողների աճի միտում: Պատճառները շատ են, բայց դրանց մեջ կարևորագույնը կրթության որակի ապահովումն է:

Կրթության որակն ուղղակիորեն կախված է լիարժեք ֆինանսավորումից: Նոր ֆինանսական գործելակերպի մշակումը կարևոր գործոն է շուկայական պայմաններում հաջողակ լինելու համար: Պետության դրամական միջոցների ճիշտ օգտագործումը, լրացուցիչ ֆինանսական աղբյուրների ներգրավումը մեծ խթան կլինեն կրթության համակարգի տնտեսական հարցերը կարգավորելու գործում:

Հաշվի առնելով խնդրի մեծ չափերը՝ առայժմ այն լրիվ ծավալով լուծված չի կարելի համարել: Այն հատկապես նկատելի է մասնագիտական կրթության համար նախատեսված բյուջետային քննարկումների ժամանակ: Անվճար հիմունքներով սովորողների թվի որոշումից հետո հաշվարկվում է դրանց ուսուցումը կազմակերպելու համար անհրաժեշտ գումարի չափը:

Բարձրագույն կրթության որակի նկատմամբ պահանջատիրության փոփոխությունները պայմանավորված են մի շարք հիմնական գործողություններով: Այդ գործոններից կարելի է առանձնացնել հետևյալները.

1. Ժողովրդագրական միտումները,
2. աշխատանքի պահանջարկը,
3. բնակչության կենսամակարդակը և սոցիալական անհավասարությունը,
4. բնակչության կրթամակարդակը և ազգային ավանդույթները,
5. կրթության որակի համապատասխանությունը միջազգային չափանիշներին,
6. պետական ծախսային քաղաքականությունը՝ բարձրագույն կրթության բնագավառում:

Կրթությունը կարելի է դիտել որպես հետաձգված հատույցով ներդրում: Հասարակության ներդրումները ներառում են պետական ծախսերը՝ դպրոցական ծառայությունների մատուցումը, կրթություն ստանալու հետ կապված այլ վճարները: Նույնիսկ այս ծախսերը ներառելուց հետո սոցիալական հատույցն ավելի բարձր է, սակայն սոցիալական հատույցի ի հայտ գալու համար պահանջվում են տարիներ:

Ինչ վերաբերում է աշխատաշուկայի պահանջարկով պայմանավորված բարձրագույն կրթություն ստացողների ավելացումներին, ապա առաջիկա 5 տարվա ընթացքում, թերևս, չի կարելի ակնկալել ավելացում՝ նկատի ունենալով բարձրագույն կրթությամբ մասնագետների զբաղվածության մակարդակը, որը քաղաքային բնակչության համար 2023 թ. կազմել է շուրջ 31%:

Ապագայում աշխատաշուկայի պահանջարկի վրա էական ազդեցություն է թողնելու նաև պետության՝ որպես առավել խոշոր գործատուներից մեկի, քաղաքականությունը: Ներկայումս անհանգստացնող է այն, որ մի շարք մասնագիտությունների գծով առկա է աշխատավարձի ցածր մակարդակը, մասնավորապես այն ոլորտներում, որտեղ պետությունը

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՂՐՈՒՅԹ

Կրթությունը
կարելի է դիտել
որպես
հետաձգված
հատույցով
ներդրում:



ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ՂՐՈՒՅԹ

Ապագայում
աշխատաշուկայի
պահանջարկի վրա
էական ազդեցու-
թյուն է թողնելու
նաև պետության՝
որպես առավել
խոշոր գոր-
ծատուներից մեկի,
քաղաքակա-
նությունը:



հիմնական գործատուն է: Մյուս կողմից՝ աշխատանքային շուկայի հետ կապերի արդյունավետության աճն ապահովելու համար անհրաժեշտ է կատարել մի շարք միջոցառումներ.

- կարիերային կենտրոնների զարգացումը բոլոր պետական բու-
հերում՝ օպտիմալացման գործընթացներին զուգահեռ,
- բուհերի օպտիմալացման գործընթացին զուգահեռ ներքին
ռեյտինգային կառույցների ստեղծումը, դրանց կողմից հրապա-
րակվող տեղեկատվության հավաստիության պահանջների մշա-
կումը, տեղեկատվության հրապարակումը, մասնագիտական
գիտելիքների և ունակությունների չափորոշիչների մշակումը:

Ինչ վերաբերվում է հեռանկարում մասնագիտական կրթական ծառայությունների աճին, ապա՝ դա առաջին հերթին կապված է լինելու հանրակրթական հաստատությունների շրջանավարտների թվաքանակի պահպանման և ավագ դպրոցից հետո ուսումնառությունը շարունակող-
ների թվաքանակի համեմատական աճի հետ: Նման սպասելիքները հիմ-
նավորվում են ինչպես երկրի տնտեսության զարգացմամբ, այնպես էլ
հանրակրթության վրա պետական ծախսերի կայունության շարունակա-
կան քաղաքականությամբ:

Իր հերթին համակարգի առաջանցիկ աճի ապահովման համար
անհրաժեշտ է համակարգի ոչ միայն ներքին, այլ նաև արտաքին արդյու-
նավետություն:

Մասնագիտական կրթության համակարգի ներքին արդյունավե-
տության աճն ապահովվելու է մի շարք միջոցառումներով՝

- պետական հատվածի արդյունավետության բարձրացում՝ պետական
բուհերի խոշորացման և ներբուհական օպտիմալացման, մասնագի-
տությունների զուգահեռականության վերացման միջոցով:

- Միջոցառումներ, որոնք ուղղված են ուսանող (դասախոս և ուսանող) -
ոչ դասախոսական անձնակազմ հարաբերակցության աճին:

- Միջոցառումներ, որոնք ուղղված են բուհերի ֆինանսական կարգա-
պահության ավելացմանը և ֆինանսական ռեսուրսների աղբյուրների և
ծախսի թափանցիկության ապահովմանը:

Ինչ վերաբերվում է համակարգի արտաքին արդյունավե-
տությանը, ապա ներկայումս չկան ո՛չ մեխանիզմներ և ո՛չ միջոցներ, որոնք
հնարավորություն կտան համեմատելու Հայաստանի մասնագիտական
կրթության որակը այլ երկրների հետ: Մասնագիտական կրթության
գործընթացի և որակի համապատասխանությունը ժամանակակից տնտե-
սության և հասարակության պահանջներին դառնում է տնտեսագիտական
աճ ապահովելու որոշիչ գործոններից մեկը:

1.2. ՈՐԱԿԻ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ՄԻՏՈՒՄՆԵՐԸ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակի առավել ընդհանուր սահմանում է տվել ստանդարտացման միջազգային կազմակերպությունը (ISO), ըստ որի՝ որակը արտադրանքի, ծառայությունների կամ գործընթացների առկա պահանջմունքներին համապատասխանության աստիճանն է:



Որակը ներկայանում է որպես հասարակության սոցիալ-տնտեսական զարգացման ապահովման առանցքային կատեգորիա: Որակի սահմանման տարբեր մոտեցումներ են առաջարկվում, որը պայմանավորված է վերջինիս բազմաբնույթ ազդեցությամբ հասարակական զարգացման երևույթների վրա: Այսպես, փիլիսոփայական տեսանկյունից որակը դիտարկվում է որպես կենցաղի անմիջական բնութագրման միջոց, քաղաքատնտեսության տեսանկյունից՝ որպես սպառողական արժեքի և արժեքի համադրություն: Որակի առավել ընդհանուր սահմանում է տվել ստանդարտացման միջազգային կազմակերպությունը (ISO), ըստ որի՝ որակը արտադրանքի, ծառայությունների կամ գործընթացների առկա պահանջմունքներին համապատասխանության աստիճանն է:

Միջազգային շուկայում դիտվում է միտում, երբ հասարակության կողմից մատուցվող ծառայությունների կամ վաճառվող արտադրատեսակների որակն առաջնային է համարվում առաջարկվող գնից: Այսպես, գնորդների շուրջ 80%-ը ներկայումս նախընտրում է ապրանքների բարձր որակը և ոչ թե գինը, իսկ մրցունակ արտադրատեսակների թողարկման ծախսերի կառուցվածքում որակի բարելավմանն ուղղված ռեսուրսների տեսակարար կշիռը գերազանցում է 25%-ը: Հետևաբար, թողարկվող արտադրանքի կամ մատուցվող ծառայությունների որակի կառավարմանը հասարակությունը այս կամ այն չափով միշտ էլ ուշադրություն է դարձրել:

Որակի կառավարման համակարգի սկզբնավորման ակունքներում կատարվում էր միայն «արդյունքի վերահսկողություն»: Այսպես, դեռևս 1905 թ. Թեյլորը մշակեց արտադրանքի թողարկման ֆիզիկական ծավալների վերահսկողություն՝ կիրառելով պատրաստի արտադրանքի տեսքի վերահսկման շաբլոններ: Արտադրանքի թողարկման գործընթացի զարգացմամբ և տեխնոլոգիաների բարդացմամբ դժվարացավ ֆիզիկական հատկանիշներով որակի վերահսկողությունը և արդեն 1920-ականներին վերջին Շուհարթը ներդրեց որակի վերահսկողության վիճակագրական մեթոդներ՝ կիրառելով ընտրանքի գործիքներ:

Որակի վերահսկողության գործընթացը նոր գործիքակազմ ձեռք բերեց 1950-ական թվականներին, երբ Ա. Ֆեհտենբաումն առաջարկեց որակի վերահսկողության համընդհանուր մոդել (TQC), հիմքում դնելով ոչ թե թողարկման վերջնական արդյունքը, այլ որակի կառավարման գործընթացը «մատակարարում-թողարկում-իրացում» ողջ շղթայում: Այդ ժամանակաընթացքում կիրառում գտավ նաև Ֆիլիպ Կրոսբիի «գրոյական խոտան» կոնցեպցիան (ZD-zero defects), համաձայն որի վճարումը կատարվում էր ոչ թե որակի, այլ անթերի արտադրության կամ մատուցվող ծառայությունների համար: Այն իր զարգացումը գտավ Ճապոնիայում, որտեղ հենց արտադրության բանվորների շրջանում ձևավորվեցին որակի վերահսկողության «խմբակներ» և լայնորեն կիրառվեց որակի ապահովման աշխատավարձի մոտիվացիան:

Այսպիսով, արդեն 1950-ական թվականներին ձևավորվեցին որակի կառավարման համակարգի նախադրյալները՝ փոխկապակցություն ստեղծելով սպառողների պահանջմունքների բավարարման և արտադ-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կազմակերպության կառավարիչներին անհրաժեշտ է ընդգրկուն ներկայացնել որակի կառավարման նպատակներն ու խնդիրները և հստակեցնել որակի կառավարման տեղը՝ գործունեության ընդհանուր քաղաքականության համակարգում:



րության յուրաքանչյուր աշխատակցին ներկայացվող որակի ապահովման պահանջների միջև: 1980-ականներին որակի կառավարումն ընդգրկվեց միջազգային չափանիշների դաշտ: Ստանդարտացման միջազգային կազմակերպությունը (ISO) մշակեց որակի կառավարման չափորոշիչներ՝ ISO-9000 սերիայով, որոնք ներկայումս դրված են որակի կառավարման գործընթացների հիմքում:

Համաձայն ISO 9000-2001 միջազգային չափորոշիչի սահմանման, որակի կառավարումը ներկայացվում է որակի բարելավմանն ուղղված կոորդինացված գործունեություն, ընդգրկելով հետևյալ ուղղությունները.

- որակի ոլորտին առնչվող քաղաքականության մշակում,
- որակի պլանավորում,
- որակի կառավարում,
- որակի ապահովում,
- որակի բարելավում:

Կազմակերպության կառավարիչներին անհրաժեշտ է ընդգրկուն ներկայացնել որակի կառավարման նպատակներն ու խնդիրները և հստակեցնել որակի կառավարման տեղը՝ գործունեության ընդհանուր քաղաքականության համակարգում: Որակի ապահովման քաղաքականության առկայությունը վկայում է շուկայական տնտեսության միջավայրում գործող կազմակերպությունների պատշաճ մրցունակության մասին:

Որակի ապահովման գործընթացը ներառում է այնպիսի միջոցառումներ, որոնք թողարկվող արտադրանքի կամ մատուցվող ծառայությունների որակը պահպանում են նախապես սահմանված չափորոշիչների շրջանակներում: Որակի ապահովման գործընթացը ենթադրում է նաև մարտավարական միջոցառումների իրականացում, որոնք ուղղված են պահանջվող մակարդակով որակական ցուցանիշների պահպանմանը: Որպես կանոն, որակի ապահովման մարտավարական գործառնություններն ընդգրկում են այնպիսի ոլորտներ, ինչպիսիք են՝ կազմակերպության գործունեության սերտ փոխկապակցումն արտաքին միջավայրի հետ (մատակարարներ, գնորդներ, պատվիրատուներ), անհրաժեշտ մակարդակի որակ ապահովող կառավարման գործիքներ (գնահատում, հաշվառում, վերլուծություն, ներքին վերահսկողություն):

Որակի կառավարման խնդիրները լուծելիս մեծ դերակատարում ունի պլանավորումը, որը ռազմավարական բնույթի նպատակներ է հետապնդում: Այսպես, ծառայությունների մատուցման ոլորտում որակի պլանավորման հիմնական ուղղություններն են.

- մարքեթինգը, երբ կանխատեսումներ են արվում ծառայությունների մատուցման ծավալների, գների, հավանական մրցակիցների առումներով,
- ծառայությունների մատուցման տեխնոլոգիական ցիկլը, երբ հնարավորինս գնահատվում են անորակ ծառայություններից բողոքարկման հավանականության աստիճանը, որակյալ ծառայությունների մատուցման անհրաժեշտ ռեսուրսներով ապահովվածության աստիճանը, որակյալ այլընտրանքային ծառայությունների մատուցման հնարավորությունը, որակի բարձրացման ուղղությամբ աշխատակիցների մոտիվացիան,
- որակյալ ծառայությունների մատուցման ֆինանսական կայու-

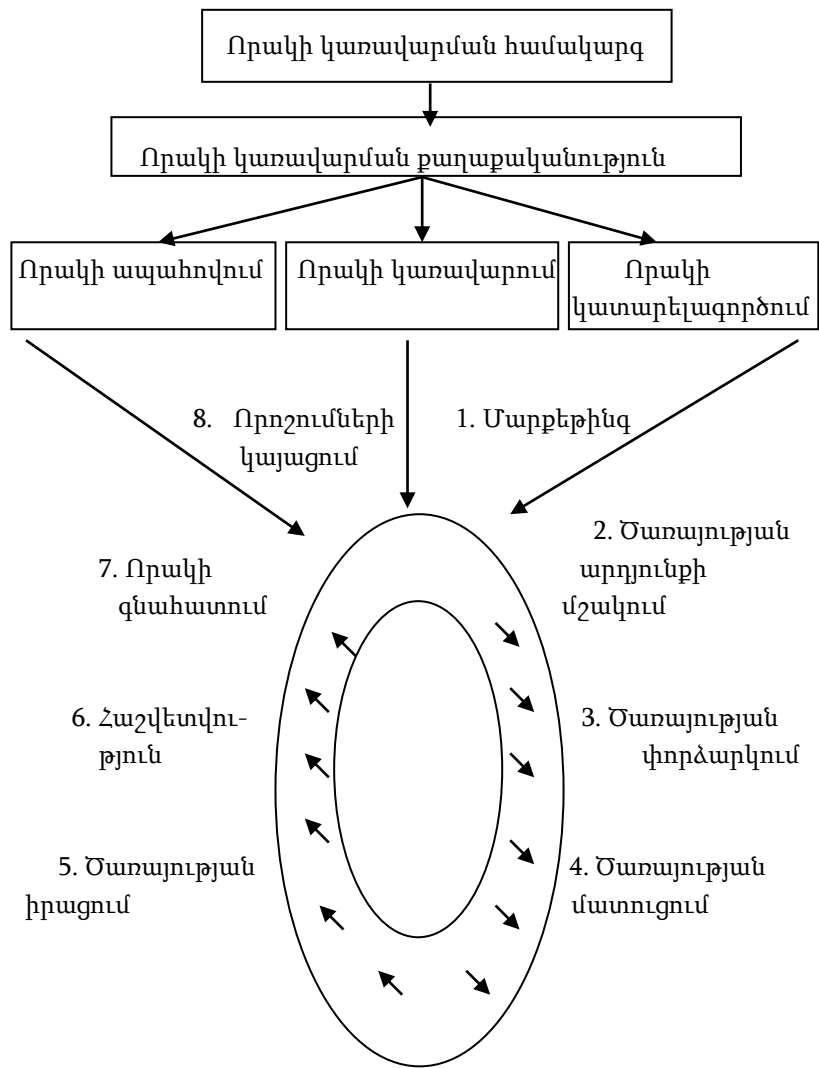
**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Որակի շրջագծային «կառավարման մոդելը» ընդգրկում է արտադրանքի թողարկման կամ ծառայությունների մատուցման ողջ շղթան՝ մարքեթինգից մինչև փաստացի ձեռքբերված արդյունքների հետադարձ կապով որոշումների կայացում:



նությունը, երբ գնահատվում են որակի բարձրացման արդյունքում լրացուցիչ դրամական ներհոսքերը, անբարեխիղճ պատվիրատուներից ակնկալվող անհուսալի դեբիտորական պարտքերը կամ անորակ մատակարարումներից գոյացող վնասները:

Մասնագիտական գրականությունում որակի կառավարման հիմնականում երեք մոդել է ներկայացվում՝ «որակի շրջագծային կառավարում», «որակի պարուրածն կառավարում», «արտադրանքի (ծառայությունների) որակի պարբերաշրջանային կառավարում», որոնք իրենց տարբերությամբ դրսևորումներով ունեն ընդհանրական մեկ հատկանիշ, այն է՝ որակի կառավարմանը ցուցաբերել համապարփակ մոտեցում:



Գծանկար 1.2.1. Որակի «շրջագծային կառավարման» մոդելը

Այսպես, որակի շրջագծային «կառավարման մոդելը» ընդգրկում է արտադրանքի թողարկման կամ ծառայությունների մատուցման ողջ շղթան՝ մարքեթինգից մինչև փաստացի ձեռքբերված արդյունքների հետադարձ կապով որոշումների կայացում: Այն որակի ապահովման նպատակով համապարփակ շրջանակի մեջ է ընդգրկում գործողությունների 8 կարևորագույն ուղղություններ (տես գծապատկեր 1.2.1):

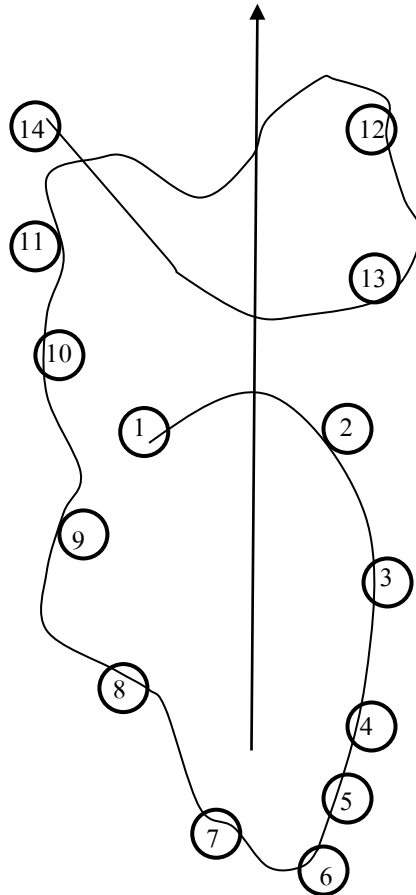
Մասնագիտական գրականության մեջ նույն սկզբունքներով է

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Որակի «պարու-
րաձև
կառավարման»
մոդելը, միայն այն
տարբերությամբ,
որ որակի
պահանջվող
մակարդակի
ապահովումից
բացի, այստեղ
շեշտադրում է
կատարվում նաև
որակի բարելավ-
մանն ուղղված
միջոցառումների
անընդհատ
իրականացման
վրա, որպեսզի
մշտապես
արձանագրվի
թողարկվող
արտադրանքի կամ
մատուցվող
ծառայությունների
որակի
պարուրաձև աճ:



առաջարկվում կիրառել որակի «պարուրաձև կառավարման» մոդելը, միայն այն տարբերությամբ, որ որակի պահանջվող մակարդակի ապահովումից բացի, այստեղ շեշտադրում է կատարվում նաև որակի բարելավմանն ուղղված միջոցառումների անընդհատ իրականացման վրա, որպեսզի մշտապես արձանագրվի թողարկվող արտադրանքի կամ մատուցվող ծառայությունների որակի պարուրաձև աճ (տես գծապատկեր 1.2.2):



1. Շուկայի ուսումնասիրում
2. Տեխնիկական խնդրի առաջադրում
3. Նախագծի մշակում
4. Տեխ. պայմանների որոշում
5. Ծառայության մեկնարկի նախապատրաստում
6. Տեխնիկական բազայի ապահովում
7. Ծառայություն
8. Տեխնոլոգիական վերահսկում
9. Իրացման վերահսկողություն
10. Որակի հաշվետվություններ
11. Վերլուծություն
- 12 Հետադարձ կապ
13. Որոշումների կայացում
14. Շուկայի մարքեթինգ

Գծանկար 1.2.2. Որակի «պարուրաձև կառավարման» մոդելը

Որակի «պարբերաշրջանային կառավարման» մոդելը (Դեմինգի շրջագիծ) հստակ տարանջատում է կատարում որակի կառավարման գործառնությունների միջև՝ կառավարման գործիքակազմը խմբավորելով 4 ոլորտներով (տես գծապատկեր 1.2.3): Ծառայությունների ոլորտն ունենալով յուրահատկություններ, բնականաբար որակի կառավարման առանձնահատուկ մոտեցումներ է պահանջում: Անհրաժեշտ է նշել, որ ծառայություններ են համարվում բնակչության տեխնիկական սպասարկումը, կրթությունը, առողջապահությունը, մշակույթն ու արվեստը, բնակչությանը սպասարկող կապն ու տրանսպորտային միջոցը, բնակչությանն անհատների մատուցած ծառայությունները, կոմունալ-կենցաղային սպասարկումը, խորհրդատվությունը, բանկային ծառայությունները և այլն:

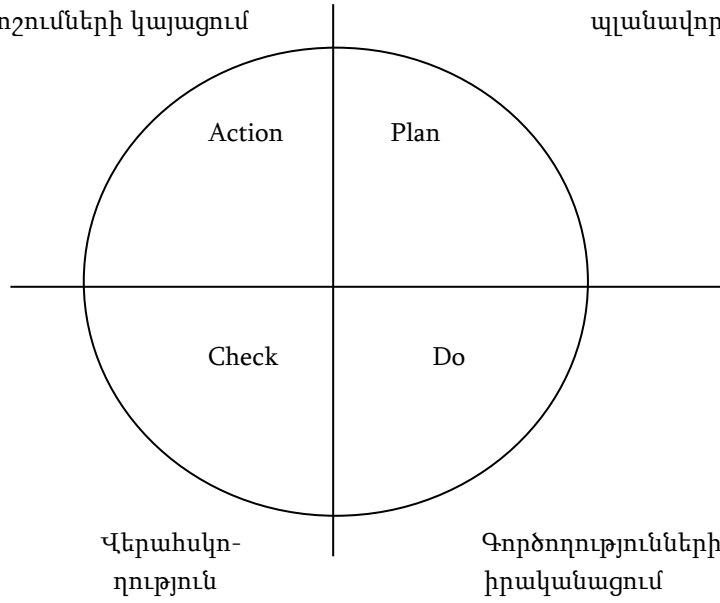
**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՑԹ**

Որակի «պարբերաշրջանային կառավարման» մոդելը (Դեմինգի շրջագիծ) հստակ տարանջատում է կատարում որակի կառավարման գործառնությունների միջև՝ կառավարման գործիքակազմը խմբավորելով 4 ոլորտներով:



Որակի բարելավման որոշումների կայացում

Որակի ապահովման գործողությունների պլանավորում



Գծապատկեր 1.2.3. Որակի «պարբերաշրջանային կառավարման» մոդելը

Այսպիսով, բնակչությանը մատուցվող ծառայությունները բազմազան են, որոնք որոշակի հատկանիշներով դասակարգվում են՝ ըստ տարբեր տեսակների: Դրանք են՝

- ծառայությունների ծավալը, որի համաձայն՝ ծառայությունները լինում են զանգվածային և անհատական,
- ծառայության ուղղվածությունը՝ ըստ որի կան անձնական և ձեռնարկատիրական (միջնորդային) ծառայություններ,
- սպառողի ներկայության անհրաժեշտությամբ պայմանավորված ծառայությունները լինում են պարտադիր ներկայանալով և հեռակա (տեղեկության հաղորդումը հեռախոսով կամ այլ կապի միջոցով),
- հատուկ սարքավորումների պահպանումից կախված ծառայություններ, որոնց իրացումն անհնար է առանց հատուկ սարքերի, և ծառայություններ, որոնք չեն պահանջում սարքավորումներ (խորհրդատվական ծառայություններ),
- հատուկ գիտելիքի և որոշակի որակավորման անհրաժեշտությունից կախված, լինում են՝ բարձր որակավորում պահանջող և որակավորում չպահանջող ծառայություններ:

Ծառայությունների անշոշափելիությունը նշանակում է, որ դրանք հնարավոր չէ ցուցադրել, փոխադրել, փաթեթավորել կամ ուսումնասիրել մինչև դրանց ձեռքբերումը: Դրանցից են, օրինակ՝ կրթական ծառայությունները:

Ծառայությունների բնութագրիչներից մեկը, ինչպես արդեն նշվեց, պահեստավորելու անկարողությունն է: Դա նշանակում է, որ հնարավոր չէ դրանք պահպանել հետագայում իրացնելու համար: Ծառայությունների շատ տեսակներ անբաժանելի են դրանք մատուցողներից: Այս դեպքում կապը սպառողների հետ դիտվում է որպես ծառայությունը մատուցելու

անբաժանելի մաս:

Ծառայության որակի փոփոխությունը պայմանավորված է ոչ միայն ծառայությունը մատուցողի որակավորմամբ, այլև որոշակի գործոնների ազդեցությամբ (խնդրի որոշման դժվարություններով, իր պահանջմունքները հստակ ներկայացնելու սպառողի անկարողությամբ, ծառայությունների մեծ մասի համար ստանդարտացման բացակայությամբ): Այս ոլորտի առանձնահատկություններն են՝ բարձր ակտիվությունը, սոցիալական ուղղվածությունը, դինամիկությունը, նոր սպառողների ներգրավումը և այլն: Ծառայությունների ոլորտում գործունեությունը բնութագրվում է բազմազանությամբ, յուրահատկությամբ և տարատեսակ գործունեությամբ, ինչը բավականին դժվարացնում է դրանց գործունեության արդյունքների համեմատությունը:

1.3. ՈՐԱԿԻ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ ԾԱՌԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՈԼՈՐՏՈՒՄ

Ծառայությունների ոլորտում որակի բնորոշումը բարդանում է այն բանով, որ հիմնականում քննարկվում է հինգ տարբեր տեսանկյուններից:

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակի բնորոշման հիմքում դրվում է մատուցվող ծառայության «պիտանելիությունը» սպառողի տեսակետից:



ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակը արժևորվում է՝ ելնելով թե՛ սպառողի և թե՛ ծառայության արդյունքը վերարտադրողի ներդաշնակեցված պահանջմունքներից, երբ հավասարակշռված իրավիճակ է ստեղծվում, մի

1. **Վերացականություն:** Համաձայն այս տեսակետի, ծառայությունների որակը վերացական է և այն կարող է ճանաչվել ու գնահատվել միայն ծառայության արդյունքի սպառումից հետո: Այլ խոսքերով, «որակը բնորոշել հնարավոր չէ, մինչև արդյունքի վերջնական սպառումը», որը ժամանակին կառավարչական որոշումներ ընդունելու տեսանկյունից բարդություններ է առաջացնում:

2. **Արդյունքին ուղղորդվածություն:** Այս պարագայում որակը դառնում է չափելի տարբեր եղանակներով, ինչպիսիք են՝ մատուցվող ծառայության «երկարակեցությունը», շահառուների հետ հետադարձ կապը: Սակայն ծառայությունների արդյունքի ուղղվածության հիման վրա որակի բնորոշման թերությունը հիմնականում այն է, որ բոլոր սպառողների պահանջմունքները դիտարկում է մի հարթության վրա՝ առանց հաշվի առնելու նրանց անհատական պահանջմունքները, ճաշակը, նախասիրությունները և այլն:

3. **Սպառողին ուղղորդվածություն:** Այս պարագայում որակի բնորոշման հիմքում դրվում է մատուցվող ծառայության «պիտանելիությունը» սպառողի տեսակետից: Հնարավոր է, որ ծառայության արդյունքը լինի որակյալ, սակայն մատուցման անկազմակերպվածության պատճառով չբավարարի անհատի սպառողական պահանջները: Այսպես, եթե ընդմիջման ժամին աշխատակիցը պատվիրում է ճաշատեսակ, որը որակյալ է, սակայն մատուցվում է ուշացումով, ապա՝ ծառայությունը սպառողի տեսանկյունից կհամարվի անորակ: Որակի գնահատման նման մոտեցման պարագայում հիմնախնդիր է ծագում, թե ինչպես տարբերակել ծառայության արդյունքի որակական հատկանիշներն սպառողական հատկանիշներից:

4. **Ծառայության արդյունքի ձևավորման գործընթացը:** Այս մոտեցմամբ որակը բնորոշվում է ծառայության արդյունքի ձևավորման ընթացքում, երբ համեմատվում են նախատեսված նորմատիվային

կողմից՝ արդյունքը վերարտադրողների, մյուս կողմից՝ սպառողների մոտիվացիոն դաշտում:



ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակը արժևորվում է՝ ելնելով թե՛ սպառողի և թե՛ ծառայության արդյունքը վերարտադրողի ներդաշնակեցված պահանջմունքներից, երբ հավասարակշռված իրավիճակ է ստեղծվում, մի կողմից՝ արդյունքը վերարտադրողների, մյուս կողմից՝ սպառողների մոտիվացիոն դաշտում:



ցուցանիշներն արդյունքի մատուցման փաստացի տվյալների հետ: Այսպես, եթե օդանավի չվացուցակը չի համապատասխանում փաստացի վայրէջքի ժամանակին, որը տեղի է ունեցել 15 րոպե ուշացումով, ապա ավիափոխադրման որակի չափանիշներն ընկնում են: Այս մոտեցման թերությունն այն է, որ որակը գնահատվում է այն չափանիշներով, որոնք առավելապես հաշվի են առնում ոչ թե սպառողի անհատական պահանջմունքները, այլ ծառայության մատուցման ներքին մենեջմենթի վերահսկողական արդյունքները:

5. Ուղղորդվածություն արժեքի ստեղծմանը: Այս պարագայում որակն արժևորվում է՝ ելնելով թե՛ սպառողի և թե՛ ծառայության արդյունքը վերարտադրողի ներդաշնակեցված պահանջմունքներից: Այսինքն, ծառայության որակին տրվում է նշանակալից արժեք, երբ հավասարակշռված իրավիճակ է ստեղծվում, մի կողմից՝ արդյունքը վերարտադրողների, մյուս կողմից՝ սպառողների մոտիվացիոն դաշտում:

Ելնելով որակի բնորոշման վերոնշյալ տարաբնույթ մոտեցումներից, ծառայության ոլորտի մենեջերները դժվարություններ են ունենում որակի չափման և արժևորման ոլորտում: Այնուամենայնիվ, տեսության մեջ ներկայացվում են որակի չափման հետևյալ միջոցները.

ա) ցուցանիշներ, որոնք վերաբերում են ծառայության արդյունքին և համախմբվելով՝ բնորոշում դրա որակը: Օրինակ՝ ավտոմեքենայի շարժիչի որակը բնութագրվում է նաև այն բանով, թե քանի վայրկյանում 60 կմ արագություն կգարգացնի:

բ) Առանձնահատկություններ, որոնք ուղեկցում են ծառայության արդյունքին որպես լրացումներ, չլինելով դրա հիմնական բաղկացուցիչ մասը. օրինակ՝ ավտոմեքենայում տեղադրված ձայնա (աուդիո) և տեսա (վիդեո) համակարգերը:

գ) Ապահովություն, երբ կա վստահություն, որ մատուցվող արդյունքը կծառայի իր նպատակին սահմանված ժամկետների և պայմանների շրջանակում, օրինակ՝ գրասենյակային տեխնիկան, եթե այն շահագործվի սահմանված ուղեցույցով:

դ) Համապատասխանություն, երբ ծառայության արդյունքը համապատասխանում է շահագործման սերտիֆիկացիայի պահանջներին, օրինակ՝ ավտոմեքենայի բենզինի ծախսը 100 կմ ճանապարհին:

ե) Ժամկետը, որը բնութագրում է ծառայության արդյունքի սպառման երկարակեցությունը, մինչ նրա ֆիզիկական կամ բարոյական մաշվածքը:

զ) Սպառման հարմարավետությունը, երբ արդյունքի սպառողը դժվարություններ չի կրում ծառայության մատուցման ժամանակ, ինչպես օրինակ՝ զբոսաշրջային փաթեթ գնելիս ավիատոմսերի, ապահովագրական պոլիսների, վիզաների ձեռքբերումը զբոսաշրջային գործակալի, այլ ոչ թե զբոսաշրջիկի կողմից:

է) Էսթետիկական հաճույքը, որն ավելի շատ սպառողի սուբյեկտիվ գնահատականն է ներկայացնում ծառայության արդյունքի տեսքի, համի, հոտի վերաբերյալ:

ը) Որակի ընկալումը, որը սպառողների շրջանում ծառայությունների արդյունքի որակի գնահատականներ է առաջացնում, ելնելով մատուցվող գովազդից, բրենդից, փոխանցվող փորձից և այլն:

Տեսակետ կա նաև այն մասին, որ ըստ սպառողի տեսանկյունի,

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակը բնորոշվում է ծառայության արդյունքի ձևավորման ընթացքում, երբ համեմատվում են նախատեսված նորմատիվային ցուցանիշներն արդյունքի մատուցման փաստացի տվյալների հետ:



մատուցվող ծառայությունների որակը կարելի է գնահատել հինգ չափանիշով.

1. Հուսալիությունը, որը բնութագրում է ծառայության լիարժեք և ժամանակին մատուցումը: Այս պարագայում կազմակերպությունը ի սկզբանե մատուցում է ծառայություններ նախանշված պահանջներին համապատասխան:

2. Արագ արձագանքումը, որով բնութագրվում է ծառայություն մատուցող կազմակերպությունների պատրաստակամությունն արագ արձագանքելու սպառողի ներկայացրած պահանջների բավարարմանը (մեկ օրվա ընթացքում քիմմաքքում, ծանրոցների ավիաատարում, հեռախոսազանգերին օպերատիվ արձագանքում և այլն):

3. Վստահություն, որով սպառողների շրջանում համոզմունք է ձևավորվում ծառայություններ մատուցող անձնակազմի անհրաժեշտ և բավարար գիտելիքների, արհեստավարժության, մասնագիտական կարողությունների ուղղությամբ:

4. Փոխըմբռնում, երբ սպառողների և ծառայությունների մատուցողների միջև «գործընկերային» փոխհարաբերություններ են ձևավորվում սպասարկման որակի բարելավման առաջարկների ներկայացման և ի կատար ածման ոլորտում:

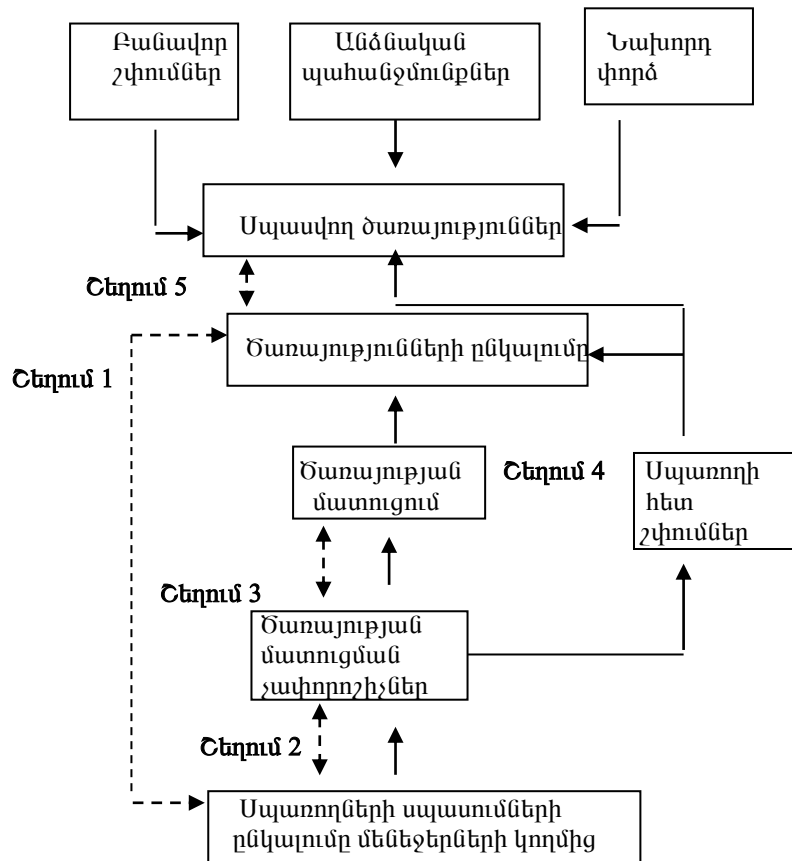
5. Ակնհայտություն, երբ սպառողն ակնառու գնահատական է տալիս ծառայության արդյունքի տեսքին, պարամետրերին, սպասարկող անձնակազմի վարքագծին և այլն:

Ելնելով, մատուցվող ծառայությունների որակը բնութագրող թվարկած վերոնշյալ չափանիշներից, մշակվել է SERVQUAL համակարգը, որին հաճախ անվանում են նաև շեղումների հիման վրա ծառայությունների որակի գնահատման մոդել (GAP մոդել) (տես գծապատկեր 1.3.1): Այս պարագայում գնահատվում են սպառողի սպասումների և փաստացի ծառայության արդյունքների շեղումները՝ ըստ որակի արժևորման վերոնշյալ հինգ չափանիշների:

Գործնականում SERVQUAL մոդելով ծառայությունների որակի գնահատումը լայն տարածում է գտել, սակայն դրա հետ մեկտեղ, այն ունի որոշ թերություններ: Նախ՝ սպառողը կարող է որակի «ցածր նշաձողով» սպասումներ ունենալ, և դրանով իսկ, շուկայում թուլացնել ծառայությունների մրցակցային դիրքերը, քանի որ միջին կամ նույնիսկ ցածր որակը կընդունի սպառողների որոշակի շրջանակը և չեն արձանագրվի շեղումներ: Բացի այդ, շատ դեպքերում, ելնելով ծառայությունների առանձնահատկություններից և մատուցման բարդությունից, սպառողը չի կարողանում լիարժեք կողմնորոշվել իր սպասումների շրջանակի շուրջ, օրինակ՝ իրավաբանական կամ խորհրդատվական ծառայությունները, դրանով իսկ չեն կարողանում իրատեսորեն գնահատել մատուցման որակը: Շեղումների հենքով ծառայությունների որակի գնահատման SERVQUAL մոդելը առավել լայն կիրառություն է գտնում խոշոր կազմակերպություններում:

**ԱՌԱՆՅՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

SERVQUAL
համակարգով կամ
շեղումների հիման
վրա
ծառայությունների
որակի
գնահատման
մոդելով
գնահատվում են
սպառողի
սպասումների և
փաստացի
ծառայության
արդյունքների
շեղումները՝ ըստ
որակի
արժևորման հինգ
չափանիշների:



Գծապատկեր 1.3.1. Շեղումների հիման վրա ծառայությունների որակի գնահատման SERVQUAL մոդելը

Շեղում 1 – հաճախորդի՝ սպասումներին անտեղյակությունը: Երբ ծառայություն մատուցող կազմակերպությունների մենեջմենթը լիարժեք պատկերացում չի ունենում սպառողների սպասումների վերաբերյալ, և իր սուբյեկտիվ նախասիրություններով գործելով, շեղումներ է առաջացնում գնորդի փաստացի և սպասված պահանջմունքների միջև: Այն տեղի է ունենում, որպես կանոն, անարդյունավետ մարքեթինգի իրականացման, տեղեկատվության անբավարար հավաքագրման, «գնորդ-մենեջմենթ» փոխըմբռնման կապի բացակայության պատճառով:

Շեղում 2 – ծառայությունների որակի ոչ իրատեսական չափորոշիչների սահմանումը: Մենեջերները կարող են ճիշտ գնահատել հաճախորդների սպասումները, սակայն միտումնավոր սահմանել դրանց ոչ լիարժեք համապատասխան որակի չափորոշիչներ, խուսափելով պարտականությունների ծանր բեռից՝ դրանով իսկ շեղումներ ձևավորելով սպառողների սպասումների և մատուցված ծառայությունների փաստացի արդյունքների միջև:

Շեղում 3 – ծառայությունների մատուցման անհամապատասխանությունը չափորոշիչներին: Նման շեղում արձանագրվում է, երբ անձնակազմի ոչ բավարար արհեստավարժության կամ ցանկության պատճառով մատուցվող ծառայության արդյունքները չեն համապատասխանում չափորոշիչներին: Պատճառները կարող են մի քանիսը լինել, ինչպիսիք են՝ աշխատակազմի վարքագծի վրա թույլ վերա-

հսկողությունը, կոլեկտիվի ոչ ներդաշնակ գործունեությունը, ներծառայողական կոնֆլիկտները և այլն:

Շեղում 4 – խոստումների անհամապատասխանությունն իրականությանը, երբ ֆիրման մի բան է առաջարկում, բայց իրագործում է մեկ այլ բան: Դրան նպաստում են երկու գործոն՝ մարքեթինգի և ծառայությունների իրագործման գործընթացների ներդաշնակության բացակայությունը, ինչպես նաև անհիմն (չափից ավելի) խոստումների հրապարակումը:

Շեղում 5 – մատուցվող ծառայության ընկալումը չի համապատասխանում սպառողի սպասումներին: Առաջին չորս շեղումները բերում են հինգերորդին, այսինքն՝ հաճախորդն սպասում է մի բան, բայց ստանում է այլ բան: Գնորդների ընկալման վրա ազդում են բազում գործոններ՝ բանավոր շփումները, անձնական պահանջումները, նախորդ փորձը: Այս շեղումն առավել կարևոր է, քանի որ հաճախորդը, եթե ստանում է ավելի քիչ, քան սպասում է, ապա նա ուժեղ հիասթափություն է ապրում: Հակառակը, եթե, ըստ հաճախորդի, ծառայությունը գերազանցում է իր սպասելիքները, ապա դա ոչ միայն հարմար է իրեն, այլ նաև հիացնում է:

Այսպիսով, ելնելով ծառայությունների մատուցման ոլորտային առանձնահատկություններից, որակի կառավարման մոտեցումները նույնպես կարող են տարբեր լինել, և ծառայությունների որակի գնահատման մոդելները տարաբնույթ դրսևորումներով հանդես գալ:

1.4. ՈՐԱԿԻ ԲԱՐԵԼԱՎՄԱՆ ՈՒՂԻՆԵՐԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մասնագիտական կրթության առանցքային սպառողը շրջանավարտն է, ով կրթության է ձգտում հասարակության մեջ բարեկեցիկ դիրքերի հասնելու համար:



Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործիքակազմի վերանայման շրջանակում ներառվում է նաև կրթական ծառայությունների մրցունակության բարձրացման խնդիրը: Որքան էլ կարևորենք Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի (ԲԿԵՏ) ճարտարապետության իրագործումը, մինևույն է, այն արդյունավետ չի լինի, եթե հասցեագրված չլինի կրթական ծառայությունների սպառողներին: Մասնագիտական կրթության առանցքային սպառողը շրջանավարտն է, ով կրթության է ձգտում հասարակության մեջ բարեկեցիկ դիրքերի հասնելու համար: Հետևաբար, մասնագիտական կրթության ոլորտում բարեփոխումները պետք է առաջին հերթին բավարարեն կրթական ծառայությունների սպառողների շահերը:

Բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի շրջանավարտը, դեռևս որպես համալսարանի դիմորդ հանդես գալով, պետք է համոզմունք ունենա, որ տվյալ մասնագիտության գծով պահանջարկ է լինելու աշխատաշուկայում: Այս առումով, Բոլոնիայի գործընթացի ներկա փուլում էապես ուշադրություն են դարձնում վերջնարդյունքային այնպիսի կրթության կազմակերպմանը, երբ այն ամբողջովին համապատասխանում է աշխատաշուկայի պահանջների բավարարմանը:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ ԲԿԵՏ տարածքում բարձրագույն մասնագիտությամբ շրջանավարտների գործազրկության շարժառիթների շարքում, տնտեսական ճգնաժամերից բացի, կարևոր պատճառ կարող է լինել ուսումնառության ընթացքում մասնագետի հմտությունների և կարողությունների անհամապատասխանությունը գործատուի պահանջներին: Այս առումով, համալսարանները պետք է ձգտեն ուսումնառության վերջնարդյունքները հնարավորինս ուղղորդել մասնագետի այն հմտություններին և կարողություններին, որոնք պահանջվում են մասնագիտական կրթական առաջին կամ երկրորդ մակարդակում:

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մասնագիտական կրթական ծրագրերը, հաճախ գերհագեցած են լինում շրջանավարտներից պահանջվող հմտություններին ու կարողություններին ուղղակիորեն չառնչվող դասավանդվող առարկաներով կամ չեն ընդգրկում արդիական այնպիսի առարկաներ, որոնք կգարագցնեն այսօրվա շրջանավարտի կոմպետենցիաները՝ հասցեագրված գործատուի պահանջներին:



Խնդիրը միայն այն չէ, որ շրջանավարտ մասնագետը կարող է չունենալ բավարար հմտությունների կամ կարողությունների ընդգրկումն շրջանակ, դրանով իսկ պահանջված չլինել գործատուի կողմից: Գործնականում քիչ չեն դեպքերը, երբ կրթության ընթացքում ձեռք բերած մասնագիտական հմտությունների լայն շրջանակը չի բավարարում գործատուին, քանի որ այն «գերհագեցած» է և որոշակիորեն կիրառելի չէ աշխատանքի ընթացքում: Ստացվում է այնպես, որ այդ պարագայում բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի շրջանավարտներին գործատուները գնահատում են «գերորակավորված» և արդյունքում աշխատանքի չեն անցնում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Արևմտյան Եվրոպայի համալսարանական գործազուրկ շրջանավարտների շրջանում գործատուի համար «գերորակավորում» ունեցող երիտասարդ մասնագետների տեսակարար կշիռը տատանվում 14-35%-ի միջակայքում:

Այդ իրավիճակն ավելի սուր բնույթ է ստանում Հայաստանի Հանրապետությունում, քանի որ, ըստ պաշտոնական վիճակագրության, վերջին տարիներին գործազուրկների մեջ առավել մեծ թվաքանակ են զբաղեցնում բարձրագույն կրթությամբ անձինք (տես աղյուսակ 1.3), ովքեր ունեն կրթական ցենզի բարձր մակարդակ և իրենց մասնագիտական հմտությունների ու կարողությունների որակով գերազանցում են գործատուների պահանջմունքների մակարդակը, և վերջիններս նրանց գնահատելով «գերորակավորված», պարզապես աշխատանքի առաջարկ չեն ստանում:

Այս առումով, կարծիք կա, որ չնայած ՀՀ-ում Բոլոնիայի գործընթացի որոշակի ձեռքբերումներին, իրականացված բարեփոխումները հիմնականում դեռևս առնչվում են բարձրագույն կրթության կառուցվածքային բնութագրերին և, ընդհանուր առմամբ, դեռևս չեն անդրադարձել կրթական ծրագրերի բովանդակությանը և որակին: Դրանք, իրենց հերթին, հանգեցնում են այն բանին, որ կրթական համակարգը, ընդհանուր առմամբ, դեռևս շարունակում է «կտրված» մնալ աշխատաշուկայից և ամբողջովին հաշվի չի առնում գործատուների պահանջները: Մասնագիտական կրթական ծրագրերը, հաճախ գերհագեցած են լինում շրջանավարտներից պահանջվող հմտություններին ու կարողություններին ուղղակիորեն չառնչվող դասավանդվող առարկաներով, կամ չեն ընդգրկում արդիական այնպիսի առարկաներ, որոնք կգարագցնեն այսօրվա շրջանավարտի կոմպետենցիաները՝ հասցեագրված գործատուի պահանջներին:

Կրթական գործընթացի կազմակերպման հարթությունում

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Համալսարանները հրատապ անցում պետք է կատարեն ուսումնառության վերջնարդյունքների հենքով կրթության կազմակերպմանը, մասնագիտական կրթական ծրագրերում հստակ նշելով՝ թե որ առարկան ի՞նչ չափով և ինչպե՞ս է առնչվում շրջանավարտի մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման վրա:



ակնհայտ է մարդկային գործոնի կարևորությունը: Բազմաթիվ են օրինակները, երբ առկա են բավարար տեղեկատվություն, հնարավորություններ, սակայն ուսանողներն ու դասախոսները չեն օգտվում կամ չեն ցանկանում օգտվել դրանցից: Հետևաբար, համալսարանները հրատապ անցում պետք է կատարեն ուսումնառության վերջնարդյունքների հենքով կրթության կազմակերպմանը, մասնագիտական կրթական ծրագրերում հստակ նշելով, թե որ առարկան ի՞նչ չափով և ինչպե՞ս է առնչվում շրջանավարտի մասնագիտական կարողությունների և հմտությունների ձևավորման վրա:

Այս ճանապարհով հնարավոր կլինի բեռնաթափել ուսումնական ծրագիրը գերծանրաբեռնող «անուղղակի» առարկաներից՝ փոխարենը ուսումնառության գործընթացում ընդգրկելով աշխատաշուկայի պահանջարկը բավարարող վերջնարդյունքներով նոր առարկաներ: Ուսումնառության վերջնարդյունքների թիրախավորումն աշխատաշուկայի պահանջներին մեծապես կբարձրացնի մասնագիտական կրթական համակարգում բարեփոխումների արդյունավետությունը:

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծարար մտածելակերպի ձևավորումն ուսանողության շրջանում: Փորձը ցույց է տալիս, որ մեր հանրապետությունում կազմակերպվող բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի ծրագրերը գուրկ են ինովացիոն բովանդակությունից: Ուսանողական և պրոֆեսորադասախոսական կազմի որոշ մասի մոտ դեռևս գերակշռում են կրթական գործընթացի մեխանիկական ընկալումները, երբ ուսումնառությունը դեռևս դիտվում է որպես դասախոսության միջոցով գիտելիք փոխանցելու, այնուհետև՝ քննության ընթացքում այն ստուգելու գործողություն:

Հետևաբար, այս պարագայում կրթական գործընթացը դասախոսների և ուսանողական համակազմի մի մասը դեռևս շարունակում է դիտարկել որպես գիտելիք, տեղեկություն փոխանցելու, այլ ոչ թե մտածողություն ձևավորելու գործընթաց: Սակայն, համալսարանի այսօրվա շրջանավարտի կոմպետենցիաների շրջանակում կարևորվում են ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքները, այլև նրա ստեղծարարության, նորարարության հակումներին ինքնադրսևորման կարողությունները:

Ուստի, այսօր մրցակցային են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնց վերջնարդյունքներով ձևավորվում են ոչ միայն «գիտակ», այլև «ստեղծարար հմտություններով» շրջանավարտներ: Այս առումով, մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներակայումս մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել ուսանողի ոչ թե ձևական, այլ արդյունավետ անհատական աշխատանքի վերջնարդյունքներին, նպատակ ունենալով սովորողի մոտ զարգացնելու ստեղծարարությունը, նորարարությունը և ինքնադրսևորումը, որը Բոլոնիայի ներկայիս գործընթացի պահանջներից մեկն է:

Մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցման մրցունակության գնահատման նպատակով արդեն ավանդույթ է դարձել բուհերի վարկանիշային սանդղակների հրատարակումը, որն արդեն մի քանի տասնամյակ կիրառվում է միջազգային պրակտիկայում՝ վարկանիշավորման տարբեր գործակալությունների կողմից: ՀՀ-ում բուհերի

վարկանիշավորման պրակտիկան ընդամենն իր կիրառությունը գտավ 2013 թվականից, որը մի քանի նպատակ է հետապնդում.

- գնահատել բուհերի մրցակցային դիրքերը և բարելավել համալսարանական հաշվետվողականությունը,
- ընդլայնել բուհական համակարգի շահառուների՝ ուսանողների, դիմորդների, գործատուների, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի տեղեկացվածությունը կրթական ծառայությունների մատուցման որակի, արդյունավետության մասին,
- խթանել բուհերը՝ տեսանելի ապագայում նպաստավոր մրցակցային դիրքերի մոտիվացիոն առումով:

Բուհերի վարկանիշավորումը միանշանակ չեն ընդունում կրթության ոլորտի շահառուները: Այսպես, Եվրոպական ուսանողների միությունն ընդունեց հռչակագիր ընդգծելով վարկանիշավորման թերությունները: Նախ՝ ուսանողները գտնում են, որ Բոլոնիայի գործընթացը առավելապես պետք է կենտրոնանա համալսարանների կողմից որակի ապահովման հաշվետվողականությանը, այլ ոչ թե վարկանիշավորմանը: Եթե որակի տեղեկատվությունը կողմնորոշիչ է դառնում ուսանողության համար, ապա վարկանիշավորումը սրում է բնեռացումը Արևմուտքի և Արևելքի միջև և ավելորդ անգամ ընդգծում կրթական դաշտի անհավասարությունը ԲԿԵՏ-ում:

Բացի այդ, ուսանողներն ընդդիմանում են բուհերի շուկայականացմանը, վարկանիշավորումը դիտելով բարձրագույն կրթության աճող շուկայականացման գործոն: Նրանք գտնում են, որ վարկանիշները սպառնալիք են սոցիալական ուղղվածության տեսակետից և չեն կարող հիմնավոր կողմնորոշիչ դեր կատարել բուհի ընտրության գործում, քանի որ վարկանիշավորումը կրթության շուկայում թիրախավորում է բուհի հեղինակության գովազդին և համապարփակ չի արտացոլում ուսանողի և դիմորդի շահերը:

Հետևաբար, մրցունակ կարող են համարվել բակալավրիատի և մագիստրատուրայի այն կրթական ծրագրերը, որոնք հասցեագրված են ուսումնառության գործընթացի շահառուներին և բավարարում են վերջիններիս պահանջները, այլ ոչ թե բարձր որակներով վարկանիշավորվում են գնահատման տարբեր գործակալությունների կողմից:

ԻՆՔՆԱՍՏՈՒԳՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ



1. Ի՞նչ առանձնահատկություններ ունի բարձրագույն մասնագիտական կրթության ծառայությունների ոլորտը (1.1):
2. Ինչպիսի՞ միտումներ են արձանագրում ծառայությունների որակի կառավարման զարգացումը (1.2):
3. Ինչպե՞ս են մեկնաբանվում որակի գնահատման առանձնահատկությունները ծառայությունների ոլորտում (1.3):
4. Ինչպե՞ս կրնաթագրեք որակի բարելավման ուղիները բարձրագույն մասնագիտական կրթական համակարգում (1.4):

ԳԼՈՒԽ 2. ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ԲՈՒՀԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳՈՒՄ

Գլխի բովանդակությունը

- Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման մշակույթը
- Մասնագիտական կրթության որակի կառավարման գործիքակազմը

Նյութի ուսումնասիրությունից հետո ուսանողը կարող է.

- նկարագրել մասնագիտական կրթության որակի ապահովման մշակույթը,
- մեկնաբանել մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործիքակազմը,
- բնութագրել մասնագիտական կրթության որակի կառավարման գործընթացը,
- հիմնավորել ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման գույքորդումը,
- ներկայացնել որակի ապահովման ազգային կենտրոնի գործառույթները:



2.1. ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ

ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը չի կարող արդյունավետ իրականացվել փակ համակարգի պայմաններում՝ ներգրավելով միայն բուհական անձնակազմի ներուժը:



Բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ապահովման գործընթացի միջազգային և հայրենական փորձը վկայում է, որ արդեն առաջնահերթ է համարվում ոչ թե վերահսկողության և որակի կառավարման հիմնախնդիրը, այլ կրթական ծառայությունների մատուցման շուրջ որակի մշակույթի ձևավորումը:

Բազմաթիվ վերլուծություններ վկայում են, որ մասնագիտական կրթության որակի ապահովումը չի կարող արդյունավետ իրականացվել փակ համակարգի պայմաններում՝ ներգրավելով միայն բուհական անձնակազմի ներուժը: Բարձրագույն կրթության որակի ապահովմամբ շահագրգիռ են ոչ միայն կրթական ծառայություններ մատուցողները (համալսարանները), այլև այդ ծառայություններից օգտվողները՝ ուսանողները, գործատուները, ինչպես նաև պետությունը: Հետևաբար, որակի ապահովումը վերահսկողական, կառավարման գործառույթներից աստիճանաբար վերադասվում և մտնում է կրթական ծառայությունների որակի մշակույթի հարթություն:

Կրթական ծառայությունների որակի ապահովման մշակույթը ձևավորվում է հետևյալ ազդակներով և ուղղություններով.

- որակի ապահովման վրա «վերևից» ներազդեցությամբ, երբ կրթական ծառայությունների որակը վերահսկում և գնահատում են պետության լիազոր մարմինները,
- որակի ապահովման վրա «ներքևից» ներազդեցությամբ, երբ կրթական ծառայությունների որակը կառավարվում է ներբուհական ուժերով՝ ներգրավելով ուսանողներին, դասախոսներին, վարչակազմին,
- որակի ապահովման վրա «հարակից» ներազդեցությամբ, երբ կրթական ծառայությունների որակով շահագրգռված՝ մատուցվող կրթական ծառայությունների արդյունքները վերլուծում են գործատուները, ՀԿ-ները, նույնիսկ գործընկեր բուհերը:

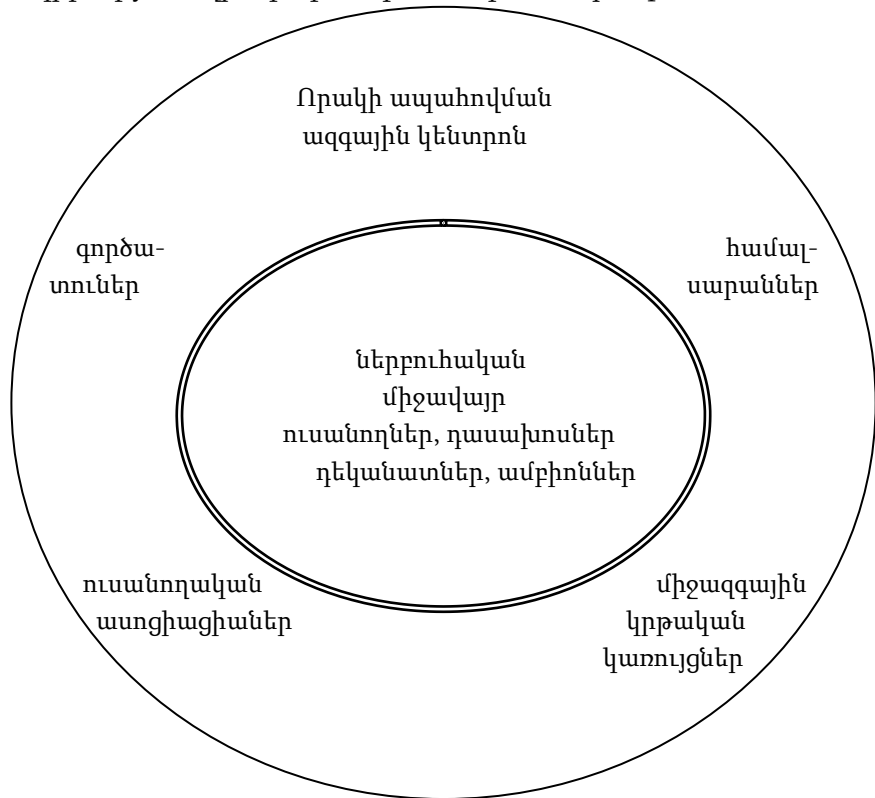
Գծապատկեր 2.1.1-ում ներկայացված է կրթության որակի մշակույթի ձևավորման միջավայրը (շրջանագծի մակերեսը), որին նպաստում են տարբեր ուղղություններից եկող ազդակներ:

Որակի ապահովման վրա «վերևից» ներազդեցությունը իրականացնում է պետության լիազորված ազգային գործակալությունը, որը սահմանված գործառույթներով գնահատում է համալսարանական գործունեության ներուժն անհրաժեշտ որակ ապահովելու գործում (շենքային պայմաններ, գրադարաններ, լաբորատորիաներ, կրթական չափորոշիչների, ուսումնական պլանների, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի առկայություն և այլն): Պետությունը շահագրգիռ է կրթական ծառայությունների մատուցման պատշաճ որակի ապահովմամբ, քանի որ այն նպաստում է մարդկային կապիտալի ձևավորմանը, հասարակության սոցիալ-տնտեսական մակարդակի աճին: Ուստի, պետությունն իրականացնում է նույնիսկ հավատարմագրված բուհերում մասնագիտությունների պատրաստման որակի պարբերաբար վերանայում:

Կրթության որակի մշակույթն իր լիարժեք դրսևորումը չի ստանա, եթե միայն կիրառվեն որակի վերահսկողության և կառավարման պետական միջոցներ: Բոլոնիայի գործընթացի՝ վերջին տարիներին ընդունված մի շարք փաստաթղթերում բազմիցս ընդգծվել է կրթության որակի ապահովման վրա «ներքևից» ներազդեցության առաջնայնությունը, երբ բուհերը սեփական նախաձեռնությամբ լուրջ ուշադրություն են դարձնում մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի ինքնավերլուծությանը՝ ընդգրկելով ուսանողության, ամբիոնների, վարչական ներուժը: Կրթության որակի ներքին ապահովման նպատակով գործողության մեջ են դրվել հատուկ չափորոշիչներ, որոնք համընդհանուր են բարձրագույն կրթության եվրոպական միասնական տարածքում:

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կրթության որակի մշակույթն իր լիարժեք դրսևորումը չի ստանա, եթե միայն կիրառվեն որակի վերահսկողության և կառավարման պետական միջոցները:



Գծապատկեր 2.1.1. Կրթության որակի մշակույթի ձևավորման համակարգային մեխանիզմը

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ներկայումս կարևորվում է որակի ապահովման վրա «ներքևից» ներազդեցության առաջնայնությունը, երբ բուհերը սեփական նախաձեռնությամբ լուրջ ուշադրություն են դարձնում մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի ինքնավերլուծությանը՝ ընդգրկելով ուսանողության, ամբիոնների, վարչական ներուժը:



Վերջապես, կրթական ծառայությունների մատուցման մակարդակի բարձրացմանը լրջագույնս նպաստում է որակի ապահովման վրա «հարակից» ներազդեցությունը, որը որակի մշակույթի ձևավորման անուղղակի տարրերից է:

Բուհերի գործունեության նկատմամբ հարակից ազդակներ են ստացվում գործատուներից, ովքեր «անորակ» շրջանավարտ մասնագետների պարագայում հսկայական միջոցներ են տրամադրում երիտասարդ մասնագետ կադրերի վերապատրաստման, աշխատանքային փորձաշրջանի և մասնագիտական վարժեցման՝ թրեյնինգների կազմակերպման համար: Ուստի, միջազգային պրակտիկայում նկատվում է բուհերի ավարտական քննությունների հանձնաժողովներում մասնակցության, ուսումնական պլանների վերանայման, կրթական չափորոշիչների վերլուծության գործում գործատուների ակտիվության միտում: Դրանով իսկ գործատուներն անուղղակի մասնակցություն են ունենում համալսարաններում կրթության որակի ապահովման գործընթացին:

Կրթության որակով շահագրգռված են նաև համալսարանների գործընկեր բուհերը: Ուսանողների և դասախոսների շարժունության ակտիվացումը, ակադեմիական կրեդիտների փոխանցումը, կրթական միասնական ծրագրերի և համատեղ ավարտական դիպլոմների տրամադրումը չեն կարող անտարբեր թողնել հարակից բուհերին՝ կոնկրետ մասնագիտության պատրաստման որակի նկատմամբ: Պատահական չէ, որ հատկապես Արևմտյան Եվրոպայում լայն զարգացում է ապրում տարբեր տարածաշրջաններից համալսարանական ցանցերի ձևավորումը, որի նպատակը հիմնականում կրթական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպումն է, որը չի կարող իրականացվել առանց կրթության որակի նկատմամբ փոխվստահության առկայության:

Հետևաբար, կրթական միասնական տարածքում գործող բուհերում որակի չափանիշների նկատմամբ միասնական մոտեցման դրսևորման և, ինչու չէ, միմյանց հանդեպ տարբեր համալսարանների պատրաստած միևնույն մասնագիտության մոնիտորինգի իրականացման անհրաժեշտություն է ծագում: Նման պայմաններում մի կողմից՝ բարձրանում է որակի նկատմամբ փոխվստահությունը, մյուս կողմից՝ ամրապնդվում է համալսարանի որակի ապահովման «դրսից ներմուծվող» մշակույթը:

Կրթական ծառայությունների որակի մշակույթի ձևավորման վրա ոչ պակաս ազդեցություն են գործում հասարակական կազմակերպությունները, երիտասարդական ընկերակցությունները, շրջանավարտների միությունները և այլն, որոնք, հետադարձ կապ ապահովելով բուհերի հետ, կարծես «տեղեկատվական կամուրջ» են դառնում «բուհ-շրջանավարտներ-աշխատանքի շուկա - հասարակություն» շղթայում՝ դրանով իսկ քննարկման հարց դարձնելով կրթական ծառայությունների որակի բարձրացման հիմնախնդիրները:

Այսպիսով, բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի մշակույթի ձևավորումը, որն այդքան արդիական է համարվում Բոլոնիայի գործընթացում և ծառայում է կրթական ծառայություններին առնչվող շահառուների նպատակների բավարարմանը, լուծում է մի շարք կարևորագույն խնդիրներ:

Նախ՝ կրթության որակի ապահովման մշակույթի առկայության պարագայում միավորվում են մատուցվող կրթական ծառայություններին

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակի մշակույթի առկայության պայմաններում հնարավորինս ապահովվում են փոխվստահության, հրապարակայնության, տեղեկատվության թափանցիկության սկզբունքները:



առնչվող թե՛ անմիջական (ուսանողներ, գործատուներ, բուհեր) և թե՛ անուղղակի շահառուները՝ դրանով իսկ ուժեղացնելով կրթական որակի վերահսկողությունը և ժամանակին ու տեղին պահանջներ ներկայացնելով համալսարանական գործունեությանը:

Բացի այդ, պայմաններ են ստեղծվում կրթական միասնական տարածքի ընդլայնման և այդ ուղղությամբ խորքային գործընթացների զարգացման համար, քանի որ որակի մշակույթի առկայության պայմաններում բարձրանում է համալսարանական պարտավորվածությունը ոչ միայն պետական վերահսկող լիազորված մարմինների նկատմամբ, այլև ակադեմիական փոխճանաչման գործընթացում ընդգրկված գործընկեր բուհերի, հասարակական կազմակերպությունների, միջազգային կրթական կառույցների հանդեպ:

Եվ, վերջապես, կրթության որակի մշակույթի առկայության պայմաններում հնարավորինս ապահովվում են փոխվստահության, հրապարակայնության, տեղեկատվության թափանցիկության սկզբունքները, որոնք, վերջին հաշվով, բացահայտում են մատուցվող կրթական ծառայությունների թերությունները և նպաստում որակի ապահովմանը:

2.2 ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ԱԶԳԱՅԻՆ ԿԵՆՏՐՈՆԻ ԳՈՐԾԱՌՈՒՅԹՆԵՐԸ

Մասնագիտական կրթության որակի կառավարման առանցքային դերակատարներից է «Որակի ապահովման ազգային կենտրոն» (ՈՈԱԿ) գործակալությունը, որն անկախ է ՀՀ կառավարությունից և մասնագիտական ուսումնական հաստատություններից: Այն հիմնադրվել է կառավարության 2008 թ. նոյեմբերի 7-ի թիվ 1486-Ն որոշմամբ և իրականացնում է իր առաքելությունը՝

- բավարարելով շահակիցների պահանջները ենթակառուցվածքային փորձաքննության և ծրագրային հավատարմագրման միջոցով,
- համաձայնեցնելով որակի ապահովման իր չափանիշները և չափորոշիչները ընդունված միջազգային չափանիշների և չափորոշիչների հետ,
- երաշխավորելով միջազգային ճանաչելիությունը, ինչը նպաստելու է Եվրոպայում ՀՀ մասնագիտական կրթության ամուրի դիրքեր հաստատել,
- արժևորելով շահակիցների հետ սերտ համագործակցությունը որակի ապահովման համակարգի զարգացման գործում:

ՈՈԱԿ-ի ռազմավարական խնդիրները հետևյալն են.

- հավաստել մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների (ՄՈՒՀ) գործունեության և նրանց կողմից շնորհվող որակավորումների համապատասխանությունը մասնագիտական կրթության կրթական չափորոշիչներին, աջակցել մասնագիտական կրթության ծառայությունների որակի շարունակական բարելավմանը՝ համագործակցելով մասնագիտական կրթության շահակիցների հետ,
- խթանել ՄՈՒՀ-երի նվիրվածությունը որակի ապահովման գոր-

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

ՈԱԱԿ-ի ռազմավարական խնդիրներից են. հավաստել ՄՈՒՀ-երի գործունեության և նրանց կողմից շնորհվող որակավորումների համապատասխանությունը մասնագիտական կրթության կրթական չափորոշիչներին, աջակցել մասնագիտական կրթության ծառայությունների որակի շարունակական բարելավմանը՝ համագործակցելով մասնագիտական կրթության շահակիցների հետ:



ծրնթացին,

- երաշխավորել ՄՈՒՀ-երի՝ որակի վերաբերյալ թափանցիկ և ճշգրիտ տեղեկատվության հասանելիությունը հանրությանը,
- կիրառել ազգային և միջազգային լավագույն փորձը ՄՈՒՀ-երի կրթական ծառայությունների գնահատման ընթացքում:

Որակի ապահովման գործընթացն ունի երեք հիմնական նպատակ.

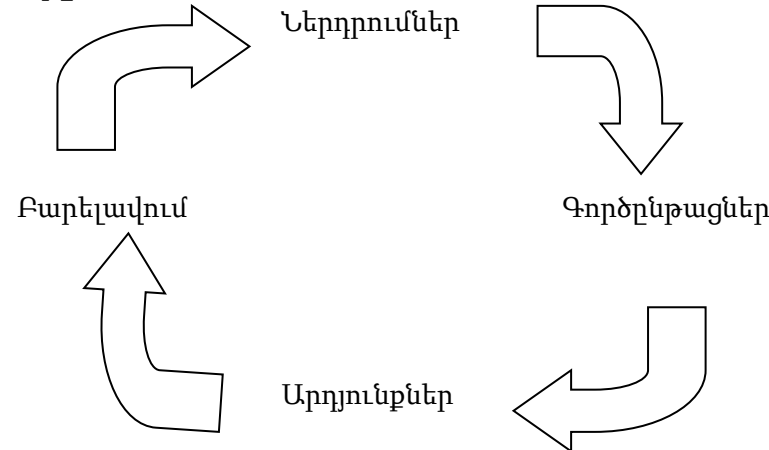
- հաշվետվողականություն և թափանցիկություն. որակի ապահովման գործընթացները երաշխավորում են, որ հասարակության շահերը պաշտպանված են բարձրագույն կրթության որակի և չափորոշիչների պահպանման դեպքում, նաև հրապարակային են դարձնում առանձին ՄՈՒՀ-երի կրթական ծառայությունների որակը ինչպես երկրի ներսում, այնպես էլ միջազգային ասպարեզում,

- վերահսկում. կրթական ծառայություն մատուցող հաստատությունը ոչ միայն վերահսկում է ռեսուրսների ծախսը, այլ նաև ցույց է տալիս, որ առկա ռեսուրսներով հասնում է հնարավորինս բարձր որակի:

- որակի բարելավում. հաստատությունը քննարկումներ և վերլուծություններ է ձեռնարկում որակի ապահովման գործընթացի արդյունավետության, որակի մշակույթի սերմանման և շարունակական զարգացման նպատակով:

ՈԱԱԿ-ը առաջարկում է հետադարձ կապի վրա հիմնված կառավարման գնահատման մոդել, որը կնպաստի կառավարման արդյունավետության բարձրացմանը (տես գծապատկեր 2.2.1):

«Ներդրումներ» դաշտը հիմնականում ներառում է կրթական գործընթացի կազմակերպումը, քաղաքականությունը, ընթացակարգերը, ռազմավարական պլանում դրված խնդիրներին հասնելու համար ռեսուրսները և անձնակազմի ներուժը, ինչպես նաև գործընթացի արդյունավետ կառավարումը երաշխավորող որակի ապահովման մեխանիզմները:



Գծապատկեր 2.2.1. Որակի կառավարման շրջափուլային մոդելը

«Գործընթացներ» դաշտը ներառում է կրթական գործընթացները, մասնավորապես այն գործողությունները, որոնք ուղղված են ռազմավարության, պլանավորման և ուղղորդող ընթացակարգերի իրականացմանը: Հատկապես կարևոր է նախանշված խնդիրների իրականացման գործում ներգրավված անձնակազմի ներուժը: Այս հատվածում ինքնա-

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

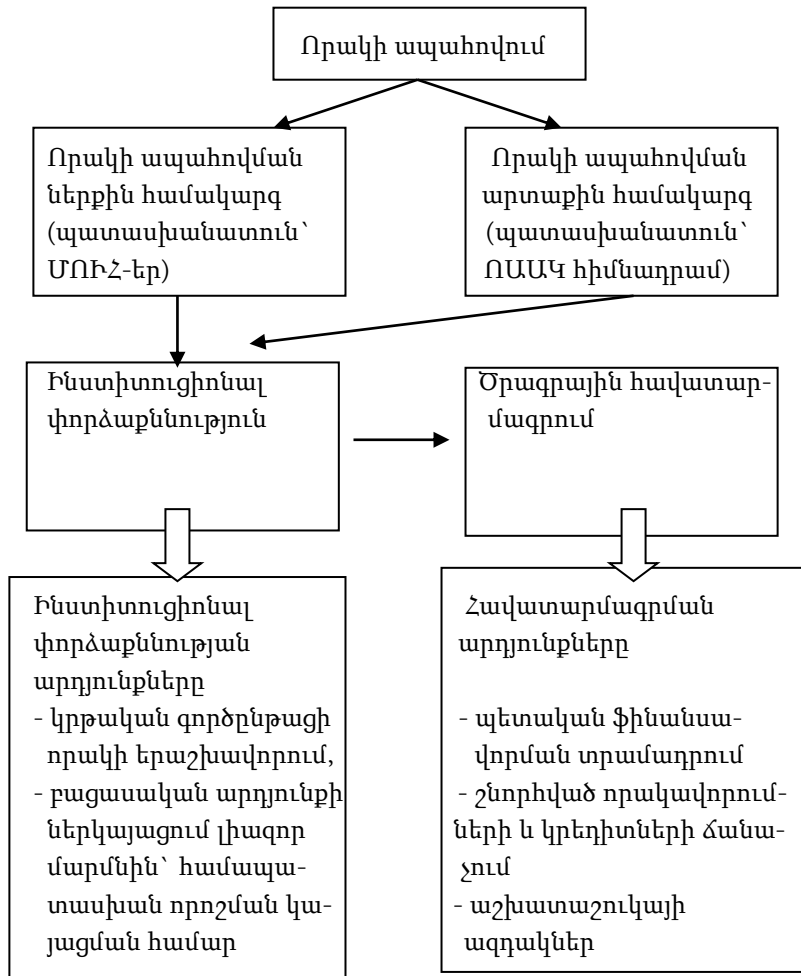
Կրթության որակի արտաքին գնահատումն իրականացվում է երկու հաջորդական գործընթացներով. ինստիտուցիոնալ կարողությունների փորձաքննություն և կրթական ծրագրերի պետական հավատարմագրում:



գնահատման համար պատասխանատու որակի ապահովման անձնակազմը պետք է վերլուծի այն քայլերը, որոնք ձեռնարկված են նպատակներին հասնելու համար:

«Արդյունքներ» դաշտը նախանշում է այն քանակական և որակական ցուցիչները, որոնք սահմանում են, թե արդյոք իրագործված են մասնագիտության կրթական ծրագրի նպատակները:

«Բարելավում» դաշտում վերանայվում են պլանները, կատարվում շտկումներ և վերամշակումներ: Եթե ՄՈՒՀ-ը չի հասել իր սահմանած նպատակներին, ապա այս փուլում այն պետք է ձեռնարկի բարելավմանն ուղղված համապատասխան միջոցառումներ, որոնք պետք է ներառվեն բարելավման ծրագրերում:



Գծապատկեր 2.2.2. Որակի ապահովման շրջանակը ՀՀ-ում

Կրթության որակի արտաքին գնահատումն իրականացվում է երկու հաջորդական գործընթացներով. ինստիտուցիոնալ կարողությունների փորձաքննություն և կրթական ծրագրերի պետական հավատարմագրում (տես գծապատկեր 2.2.2): Ինստիտուցիոնալ փորձաքննությունը պարբերաբար կրկնվող (շրջափուլային) պարտադիր գործընթաց է Հայաստանի Հանրապետության տարածքում գործող բոլոր ուսումնական հաստատությունների համար՝ անկախ դրանց գերատեսչական ենթակայությունից և կազմակերպարարական ձևից: Հավատարմագրումն իրականացվում է կամավորության սկզբունքով՝ միայն ինստիտուցիոնալ փորձաքննության դրական արդյունքի դեպքում:

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Ինստիտուցիոնալ փորձաքննությունը պարբերաբար կրկնվող (շրջափուլային) պարտադիր գործընթաց է Հայաստանի Հանրապետության տարածքում գործող բոլոր ուսումնական հաստատությունների համար՝ անկախ դրանց գերատեսչական ենթակայությունից և կազմակերպչա-իրավական ձևից:



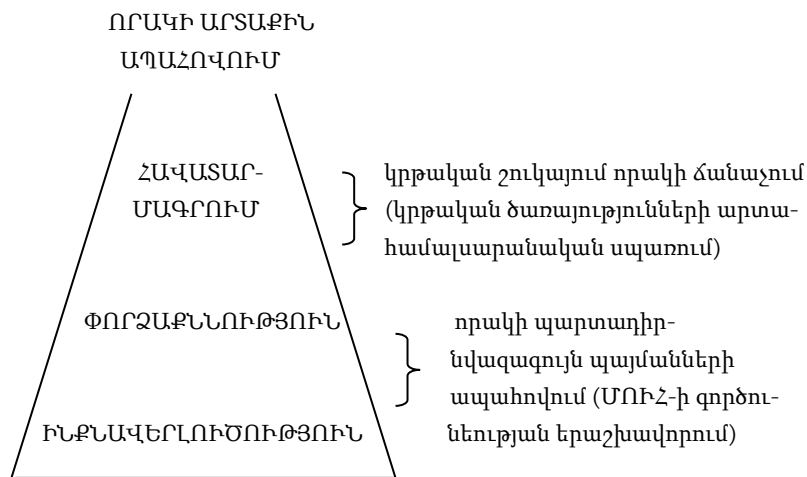
Ինստիտուցիոնալ փորձաքննության գործընթացն իրականացվում է 3 հաջորդական փուլերով:

Առաջին փուլ՝ ինստիտուցիոնալ կարողությունների ներքին գնահատում (ինքնավերլուծություն) ուսումնական հաստատության կողմից՝ ըստ ՈԱԱԿ-ի սահմանած համապատասխան ձևաչափի:

Երկրորդ փուլ՝ ուսումնական հաստատության կրթական և որակի ապահովման գործընթացների իրականացման արտաքին գնահատում փորձագիտական խմբի կողմից՝ մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի պետական կրթական չափորոշիչներին և ՀՀ կառավարության հաստատած որակի չափանիշներին համապատասխան:

Երրորդ փուլ՝ ինքնավերլուծության և փորձաքննության արդյունքների հիման վրա ՈԱԱԿ-ի հավատարմագրման խորհուրդը կայացնում է համապատասխան որոշում:

Ինստիտուցիոնալ կարողությունների փորձաքննության դրական արդյունքն ուժի մեջ է 6 տարի: Ինստիտուցիոնալ փորձաքննության բացասական եզրակացության դեպքում արդյունքները ներկայացվում են կրթության պետական կառավարման լիազոր մարմնին (նախարարություն): Ուսումնական հաստատությունը կարող է 2 տարի հետո նորից անցնել ինստիտուցիոնալ փորձաքննություն՝ սահմանված ընթացակարգով:



Գծապատկեր 2.2.3. Որակի արտաքին ապահովման արդյունքների սպառման ոլորտները

Հավատարմագրման գործընթացը նույնպես իրականացվում է 3 հաջորդական փուլերով:

Առաջին փուլ՝ մասնագիտության կրթական ծրագրի, ուսումնական գործունեության ներքին գնահատում ուսումնական հաստատության կողմից՝ ինքնավերլուծություն, ըստ ՈԱԱԿ-ի ձևաչափի:

Երկրորդ փուլ՝ ուսումնական հաստատության ինքնավերլուծության, ուսումնական գործունեության արտաքին գնահատում փորձագիտական խմբի կողմից՝ մասնագիտությունների կրթական ծրագրերի պետական կրթական չափորոշիչներին և ՀՀ կառավարության հաստատած որակի չափանիշներին համապատասխան:

Երրորդ փուլ՝ ինքնավերլուծության և փորձաքննության արդյունքների հիման վրա ՈԱԱԿ-ի հավատարմագրման խորհուրդը կայացնում է համապատասխան որոշում:

2.3. ԻՆՍՏԻՏՈՒՑԻՈՆԱԼ ԵՎ ԾՐԱԳՐԱՅԻՆ ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՈՒՄ

Արտաքին ապահովման մեխանիզմի հիմքում, եթե գործում է կրթական ծառայությունների մատուցման որակի պարտադիր նվազագույն պայմանների գնահատումը, որով երաշխավորվում է ՄՈՒՀ-ի գործունեությունը, ապա վերլուծության հաջորդ փուլում հավաստվում է որակի մրցունակությունը կրթական շուկայում (տես գծապատկեր 2.3.1): Հավատարմագրումը ճանաչման գործընթաց է, որը հավաստում է մասնագիտության կրթական ծրագրի կամ ՄՈՒՀ-ի համապատասխանությունը նախանշված չափորոշիչներին: Այն հավաստում է նաև, որ իր շրջանավարտները կարող են ընդունվել այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ կամ ծավալել համապատասխան մասնագիտական գործունեություն:

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ծրագրային հավատարմագրումը հաստատում է կրթական ծրագրի ակադեմիական կարգավիճակը և որոշում մասնագիտական կարողություններով օժտված շրջանավարտներ պատրաստելու դրա հնարավորությունները գործնական կիրառության ոլորտներում:

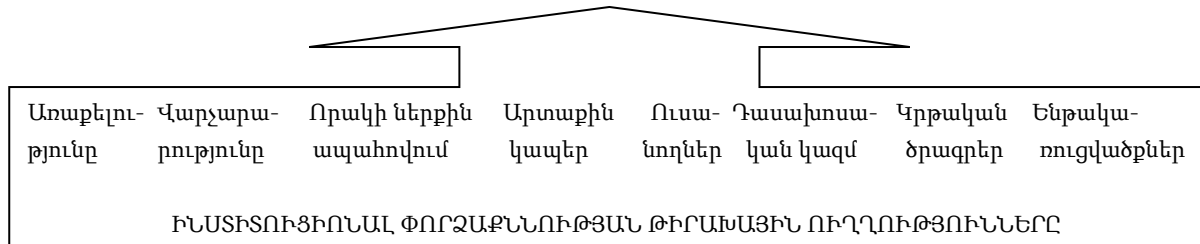
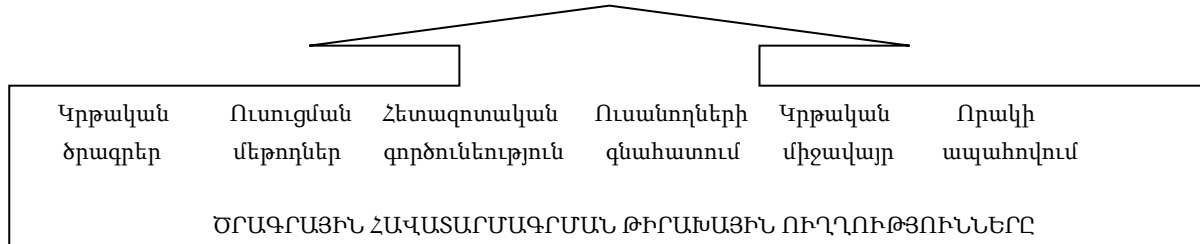


Մասնագիտության կրթական ծրագրի հավատարմագրումը կամավոր գործընթաց է բոլոր ՄՈՒՀ-երի համար: Կրթական ծրագրի հավատարմագրման նպատակն է՝ հաշվետվողականության ապահովումը, ճանաչումը և որակի բարելավումը, իսկ հավատարմագրման թիրախն առանձին մասնագիտության կրթական ծրագիրն է: Ծրագրային հավատարմագրման հետևանքներն են.

- որակավորումների և կրեդիտների ճանաչում ազգային և միջազգային մակարդակներում. միայն հավատարմագրված հաստատություններում ձեռք բերված կրեդիտներն են ճանաչվելու և նպաստելու շարժունությանը:
- աշխատաշուկայի ազդակներ. հավատարմագրված որակավորումներն առավելություն են ունենալու աշխատաշուկայում, ինչպես նաև ապահովելու են ոչ պետական ՄՈՒՀ-երի շուկայի թափանցիկությունը:

Հավատարմագրումն իրականացվում է ինստիտուցիոնալ փորձաքննության հիման վրա (տես գծապատկեր 2.2.4), առավելապես կենտրոնանալով ՄՈՒՀ-ից կրթական ծառայությունների «արտահանման գործընթացին» աջակցմանը: Հավատարմագրման այս տեսակը հաճախ կոչվում է նաև մասնագիտական հավատարմագրում: Այս դեպքում հավատարմագրվում է հաստատության ստորաբաժանումը կամ կրթական ծրագիրը: Աստիճան շնորհող կրթական ծրագրի հավատարմագրման արդյունքում այդ ծրագրին տրվում է հավատարմագիր: Այդ հավատարմագիրը կարող են օգտագործել կրթական ծրագրից և դրա առանձին բաղադրիչներից օգտվողները՝ հասարակությունը, ուսանողներն ու ապագա ուսանողները, գործատուները, կառավարության մարմինները՝ կրթական ծրագրի որակը գնահատելու համար, ինչպես նաև որոշելու, թե որքանով է կրթական ծրագիրն իրագործում իր նպատակները և համապատասխանում կրթական չափորոշիչներին: Ծրագրի հավատարմագրման գործընթացը խթանում է նաև ուսումնական հաստատության ինքնագնահատումը, ամրապնդում կապը կրթական ծրագրերի բաղադրիչների՝ ծրագրի բովանդակության, դասավանդման մեթոդների, ուսումնառության արդյունքների միջև ու նպաստում կրթական ծրագրերի շարունակական բարելավմանը:

ՀԱՎԱՏԱՐՄԱԳՐՈՒՄ



Գծապատկեր 2.3.1. Ծրագրային հավատարմագրման ուսումնասիրման ոլորտները

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մարդկային խմբերը պարզապես կխճճվեն իրենց վարքագծային գործողություններում և կհայտնվեն քառասային միջավայրում, եթե չունենան նպատակադրումների հասնելու ունակություն, առավելա, եթե չենթարկվեն այդ նպատակադրումների հասանելիության կարգավորիչ ներազդեցությանը:



Կլաստերային հավատարմագրումը ենթադրում է իրար հետ առնչվող մի շարք կրթական ծրագրերի համաժամանակյա հավատարմագրում միևնույն փորձագետների խմբի կողմից: Կլաստերային հավատարմագրումը՝

- հնարավորություն է ընձեռում գնահատման միջոցով համեմատել տարբեր կրթական հաստատությունների առաջարկած նմանատիպ կրթական ծրագրերը,
- նպաստում է համադրական վերլուծության արդյունքում նվազագույն չափանիշների սահմանմանը՝ գնահատման գործընթացը դարձնելով օբյեկտիվ ու թափանցիկ,
- թույլ է տալիս ընդհանուր ծախսեր կատարել մի քանի ծրագրերի հավատարմագրման համար:

Համապարփակ ծրագրային հավատարմագրումը ենթադրում է մեկ ծրագրի հավատարմագրման միջոցով բոլոր տիրույթների գնահատում ինչպես կրթական ծրագրերի համար, այնպես էլ ինստիտուցիոնալ մակարդակով: Այդ գործընթացն իրականացվում է ամեն անգամ, երբ հաստատությունը դիմում է ծրագրային հավատարմագրման համար: Նման հավատարմագրման դիմելով՝ հաստատությունն այլևս չի անցնում ենթակառուցվածքային հավատարմագրում: Այնուամենայնիվ, հաստատությունն ամեն անգամ ծրագրային հավատարմագրման դիմելիս պետք է հոգա համապարփակ ծրագրային հավատարմագրման համար նախատեսված բոլոր ծախսերը:

Սահմանափակ ծրագրային հավատարմագրումը ենթադրում է կրթական ծրագրերին վերաբերող տիրույթների գնահատում, օրինակ՝ ըստ թեմատիկ ուղղվածության՝ թողնելով հաստատության գործունեության տիրույթների գնահատումն առանձին անցկացվող ենթակառուցվածքային փորձաքննությանը: Ենթակառուցվածքային փորձաքննության դրական արդյունքի դեպքում հաստատության առաջարկած բոլոր կրթական ծրագրերն անցնում են միայն սահմանափակ ծրագրային հավատարմագրում:

2.4. ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՆՎՄԱՆ ՆԵՐՔԻՆ ԳՈՐԾԻՔԱԿԱԶՄԸ

Մասնագիտական բարձրագույն կրթության որակի ապահովման գործընթացի կազմակերպման նպատակը կրթագիտական գործունեության թույլ և ուժեղ կողմերի բացահայտումն է, որն իրականացվում է հստակ գործիքակազմի կիրառմամբ: Կիրառվող գործիքները բխում են բուհում գործող որակի ապահովման հայեցակարգից և միտված են գնահատելու կազմակերպության առաքելությունից բխող ռազմավարական ծրագրի առաջնահերթությամբ իրականացվող գործընթացների որակը և դրա հիման վրա բարելավման նոր քայլեր մշակելուն:

Մրցակցային կրթական համակարգում կարևորվում են ՄԿԾ-ների՝ ըստ ուսումնառության էլքային հստակ ու միանգամայն չափելի արդյունքների մշակումը՝ որակավորումների ազգային շրջանակի և

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մրցակցային կրթական համակարգում կարևորվում են ՄԿԾ-ների՝ ըստ ուսումնառության ելքային հստակ ու միանգամայն չափելի արդյունքների մշակումը:



դուբլինյան բնութագրիչների հաշվառումով, ուսանողակենտրոն միջավայրի ապահովումը, ուսումնառության ելքային արդյունքներին համապատասխան դասավանդման, ուսումնառության և գնահատման մեթոդաբանության մշակումն ու կիրառումը, որոնք իրենց հերթին վերանայում են որակի ապահովման գործիքակազմը (տես գծապատկեր 2.4.1):

Գնահատման գործիքակազմը մշակելիս բուհի որակի ապահովման ստորաբաժանումը պետք է առաջնորդվի հետևյալ սկզբունքներով.

- գործիքները կազմվում են նպատակային ձևով, այսինքն՝ այնպես, որ հնարավորություն են ընձեռում խորությամբ պարզաբանելու այս կամ այն գործընթացի որակն ամբողջությամբ, և պարզելու, թե այն արդյոք բխում է որակի ապահովման հայեցակարգի պահանջներից:

- Գործիքների նկատելի մասը միտվում են հաշվետվողականություն ապահովելու, սակայն հնարավորություն են ընձեռում նաև խորքային վերլուծություն կատարելու համար:

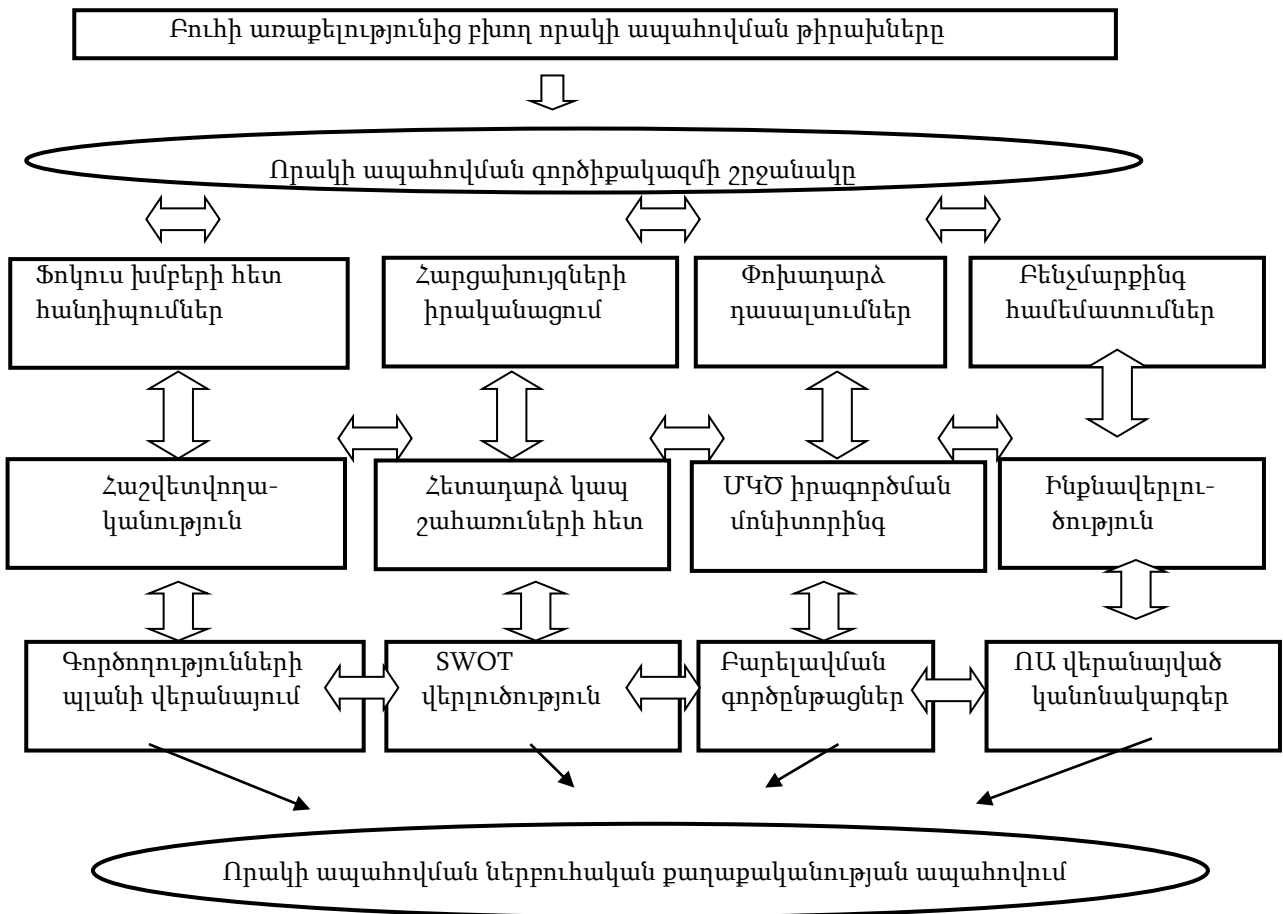
- Հարցաթերթիկներում նշված հարցադրումները ձևակերպվում են հնարավորինս հստակ, հասկանալի, որպեսզի լրացնողը թյուրիմացության մեջ չհայտնվի, և նրանց պատասխաններն էլ երկդիմի չլինեն: Շատ դեպքերում հարցաթերթիկում կան ծանոթագրություններ:

- Հարցաշարերը կազմվում են սեղմ և լրացնողից մեծ ժամանակ չեն պահանջում: Դրանցում արտացոլվող տեղեկատվությամբ հնարավոր է դառնում լուծել նաև այլ շահակիցների կարիքները վերհանելու կամ կատարված աշխատանքի որակը գնահատելու խնդիրը:

- Գործիքները հավաստի, անկողմնակալ և թարմ նյութ են տրամադրում որակի ապահովման վարչությանը և հանձնաժողովներին՝ վերլուծություն կատարելու, թույլ և ուժեղ կողմերը բացահայտելու, արտաքին հնարավորությունները հաշվառելու, հնարավոր վտանգները չեզոքացնելու կամ մեղմացնելու համար:

Որակի ապահովման գործիքների կիրառումն առաջին հերթին թիրախավորում է բուհի առաքելությունից բխող որակի ապահովման պահանջները: Այսպես, բուհի զարգացման ռազմավարական ծրագրում հատուկ նշանակություն է տրվում որակյալ կրթության կազմակերպմանը՝ նպատակ ունենալով տրամադրել աշխատաշուկայի արդի պահանջներին համահունչ բարձրորակ կրթական ծրագրեր՝ միտված շրջանավարտների աշխատանքային գործունակության բարելավմանը, բարձրացնելու ուսանողների բավարարվածության մակարդակը բուհում ստացած կրթությունից:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակի ներքին ապահովման գործիքների կիրառման ուղղությունները և շրջանակը ներկայացված են գծապատկեր 2.6-ում:



Գծապատկեր 2.4.1. Որակի ապահովման ներքին գործիքների կիրառման ուղղությունները և շրջանակը

Բնականաբար, որակի ապահովման ներքին գործիքակազմի կիրառումն առաջին հերթին գալիս է վերհանելու բուհի ռազմավարական ծրագրային դրույթներին նպաստող թույլ և ուժեղ գործոնները, և այդ նպատակով կիրառելի են դառնում ֆոկուս խմբերը:

Ֆոկուս խումբը տեղեկատվության ստացման որակական հետազոտության տեսակ է: Այս մեթոդը կիրառվում է շահակիցների դիրքորոշումների և կարծիքների բացահայտման, կարիքների վերհանման նպատակով: Ֆոկուս խմբեր անցկացնելով հետամուտ են լինում գտնելու «ինչու» հարցի պատասխանը: Ցանկալի է, որ ֆոկուս խումբ անցկացնելիս վարողի հետ լինի նաև օգնական:

Ֆոկուս խմբի անցկացման առավելություններից է այն, որ հետազոտության այս մեթոդն առավել «տնտեսող» է, լրացուցիչ նյութական ռեսուրսների գործածման կարիք չկա: Այն հնարավորություն է տալիս խնայելու ժամանակը և, որ ոչ պակաս կարևոր է, որպես որակական հետազոտության տեսակ՝ ֆոկուս խումբը հնարավորություն է տալիս ուղղակիորեն դիտարկելու թիրախային լսարանը:

Հարցախույզները նույնպես որակի ապահովման կարևորագույն գործիք են: Դրանք հիմնականում արդյունավետ են աշխատում, երբ իրականացվում են ուսանողների և գործատուների շրջանում: Անանուն հարցաթերթիկներն ուսանողներին հնարավորություն են ընձեռում անկաշկանդ ներկայացնելու իրենց կարծիքը՝ մատուցվող կրթական ծառա-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակի ապահովման ներքին գործիքակազմի կիրառումը առաջին հերթին գալիս է վերհանելու բուհի ռազմավարական ծրագրային դրույթներին նպաստող թույլ և ուժեղ գործոնները:



յությունների որակի մասին: Գործատուների շրջանում իրականացվող հարցախույզը բացահայտում է շրջանավարտների մասնագիտական կարողությունների ու հմտությունների բացթողումները և աշխատաշուկայի ժամանակակից պահանջները:

Փոխադարձ դասալուսմները հնարավորություն են ընձեռում դասախոսներին՝ տեսնելու և փոխանակելու առաջավոր փորձը, վերհանելու դասավանդման գործընթացի թերի կողմերը: Հատկապես փոխադարձ դասալուսմները որակի ապահովման արդյունավետ գործիք են ծառայում, երբ դրանց արդյունքները քննարկվում են ամբիոնի նիստերում:

Լավագույնին ձգտելու միտումը նույնպես որակի ապահովման կարևորագույն գործիքներից է, որն իրականացվում է բենչմարքինգի օգնությամբ: Այս դեպքում կրթական ներքին և արտաքին միջավայրի վերլուծության արդյունքում բացահայտվում է լավագույն փորձը, որի գծով սահմանվում են էտալոնային նշաձողեր (բենչմարք): Որակի ապահովման գործընթացում կիրառելով բենչմարքինգ, բուհը ձգտում է հասանելի դառնալ այն նշաձողերին, որոնք մրցակցային են համարվում կրթական միջավայրում:

Որակի ապահովման ներքին գործընթացում չափազանց կարևորվում է հաշվետվողականությունը կրթական ծառայությունների գործընթացում ընդգրկված ներքին և արտաքին շահառուների նկատմամբ:

Բուհի ներքին շահառուներն են՝ ուսանողությունը, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմը, վարչական անձնակազմը: Արտաքին շահառուներն են՝ կրթօջախի հիմնադիրները, պետական լիազոր մարմինը՝ ի դեմս ՀՀ ԿԳ նախարարության, գործատուները, համագործակցող ՀՀ և միջազգային բուհերը, կազմակերպությունները, հասարակական կառույցները:

Շահակիցներն ունենալով իրենց առանձնահատուկ պահանջմունքները բուհի գիտակրթական գործունեության նկատմամբ, պետք է պարբերաբար հաշվետվություններ ստանան վերջինից և հետադարձ կապի արդյունավետ համակարգի առկայության պարագայում ձգտեն բարեփոխումների ծրագրային առաջարկներ ներկայացնել:

Հաշվետվողականությունը համակարգ է, որում ներդաշնակ գործում են հաշվետվությունների կազմման և ներկայացման ստորաբաժանումները, թիրախավորված տեղեկատվություն ներկայացնելով օգտագործողներին՝ իրենց հետաքրքրող տեղեկատվական նյութերի վերաբերյալ, ապահովելով նաև հետադարձ կապ՝ տեղեկատվությունը ներկայացնողների և օգտագործողների միջև:

Որպես կանոն, բուհն իր հաշվետվողականության համակարգում ներառում է հետևյալ ուղղությունները.

- ռեկտորի հաշվետվությունը՝ բուհի կառավարման խորհրդին,
- դեկանատների հաշվետվությունները՝ կրթօջախի գիտական խորհրդին,
- ամբիոնների հաշվետվությունները՝ ֆակուլտետների խորհրդին,
- կառուցվածքային ստորաբաժանումների հաշվետվությունները՝ ռեկտորատին,
- ուսանողական խորհրդի հաշվետվությունը՝ կրթօջախի գիտական խորհրդին:

Հաշվետվությունների ներկայացման հաճախականությունը կախված է ներքին և արտաքին շահառուների պահանջից, որպես կանոն, այն իրակա-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Շահակիցներին հաշվետու լինելու քաղաքականությունն արդյունավետ է իրագործվում, եթե կիրառվում է հետադարձ կապի մեխանիզմը հաշվետու ստորաբաժանման և շահառուների միջև:



նացվում է առնվազն տարին մեկ անգամ: Հաշվետվությունները կրելով պարբերական բնույթ՝ պարտադիր ներառում են ոչ միայն հաշվետու ժամանակաշրջանի գործունեության արդյունքները, այլև նախորդող հաշվետու ժամանակաշրջանում արձանագրված թերացումների շտկման գծով ձեռնարկված միջոցառումներն ու դրանց հետևանքները:

Ստորաբաժանումների հաշվետվությունները ներկայացվում են բուհի որդեգրած առաքելության տրամաբանությամբ և փոխկապակցվում են բուհի կառավարման խորհրդին ռեկտորի ներկայացրած համապարփակ տարեկան հաշվետվության դրույթներին: Ուսումնական տարվա սկզբին Ակադեմիայի ռեկտորատը սահմանում է բուհի տարբեր ստորաբաժանումների հաշվետվությունների ներկայացման ժամանակացույց, որտեղ հստակեցվում են հաշվետվության ներկայացման հասցեատերերը, հաշվետու ստորաբաժանումների պատասխանատուները:

Շահակիցներին հաշվետու լինելու քաղաքականությունն արդյունավետ է իրագործվում, եթե կիրառվում է հետադարձ կապի մեխանիզմը հաշվետու ստորաբաժանման և շահառուների միջև: Հետադարձ կապի ապահովման նպատակով հաշվետվության մեջ տեղեկատվություն է զետեղվում նախորդող հաշվետվություններում նկարագրված բացթողումների և դրան հաջորդող բարելավման գործողությունների վերացման մասին:

Մասնագիտական կրթական ծրագրերի (ՄԿԾ) մշտադիտարկումն ու վերանայումը նույնպես որակի ապահովման կարևորագույն գործիքներից են, որոնց խնդիրներն են.

- գնահատել և վերազնահատել ՀՀ ՈԱԾ-ի բնութագրիչներին ԵԿՏԱ-ի ՄԿԾ-ների վերջնարդյունքների համապատասխանությունը,
- գնահատել և վերազնահատել ծրագրի և առանձին դասընթացների սահմանած նպատակներին հասնելու և ակնկալվող կրթական վերջնարդյունքների ձեռքբերման ընթացքը և մակարդակը,
- գնահատել և վերազնահատել ՄԿԾ-ների վերջնարդյունքների համապատասխանությունն աշխատաշուկայի ժամանակակից պահանջներին և դրանց արդիականությունը,
- գնահատել և վերազնահատել ՄԿԾ-ների իրականացման համար անհրաժեշտ ռեսուրսային ապահովվածությունը,
- գնահատել և վերազնահատել դասավանդման, ուսումնառության և ուսանողների գնահատման գործընթացների արդյունավետությունը,
- գնահատել և վերազնահատել արտաքին և ներքին շահակիցների բավարարվածությունը տվյալ ծրագրից, բացահայտել թերացումները, ծրագրի ուժեղ և թույլ կողմերը, բարելավել՝ նախաձեռնելով վերլուծությունից բխող ծրագրային փոփոխությունների կիրառումը,
- գնահատել ուսանողի կրթությունը շարունակելու և կարիերայի աճի հնարավորությունները:

Կրթական ծրագրի վերանայումը համաակադեմիական գործընթաց է, որում կարող են ներգրավվել նաև արտաքին փորձագետներ:

- Վերանայման գործընթացից մեկ ամիս առաջ Որակի ապահովման վարչության ղեկավարը ծանուցում է ուղարկում համապատասխան ամբիոնի վարիչներին՝ կրթական ծրագրերի վերանայման գործընթացն սկսելու վերաբերյալ:
- Վերանայման գործընթացի մեկնարկից առաջ Որակի ապահովման

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակի
ապահովման
գործընթացում
կարևորվում են
նաև կարիերայի
կենտրոնի
գործառույթները:



բաժնի ղեկավարը կազմակերպում և իրականացնում է խորհրդատվություն համապատասխան ստորաբաժանումների ներկայացուցիչների հետ՝ կրթական ծրագրերի վերանայման ընթացակարգերի, գործընթացների անհրաժեշտ փաստագրման վերաբերյալ:

- Խորհրդատվության արդյունքում մշակվում է ժամանակացույց և ընտրում են պատասխանատուներ:
- Յուրաքանչյուր ՄԿԾ-ի վերանայման համար իրավասու է տվյալ ՄԿԾ պատասխանատուն և նրա խումբը, որը կազմված է ՄԿԾ-ի մասնագիտական ոլորտի պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմից, ուսանողներից, գործատու(ներ)ից, իսկ գործընթացը ղեկավարում է համապատասխան ամբիոնի վարիչը:
- Վերանայված և բարեփոխված ՄԿԾ-ն ներկայացվում է ԵԿՏԱ-ի ուսումնական վարչություն՝ հաստատման, որից հետո բարեփոխված տարբերակը վերադարձվում է ամբիոն՝ հետագա կիրարկման:

Որակի ապահովման գործընթացում կարևորվում են նաև կարիերայի կենտրոնի գործառույթները, որոնցից թվարկենք մի քանիսը.

1. ուսանողների և շրջանավարտների աշխատանքի տեղավորմանն առնչվող ռազմավարական և կազմակերպչական հիմնախնդիրների բացահայտումն ու վերլուծությունը, համապատասխան ծրագրերի կազմումն ու ներկայացումը ռեկտորատին, ինչպես նաև մասնակցությունն այդ ծրագրերի իրականացմանը.

2. սեմինարների, կլոր սեղանների, կոնֆերանսների, գիտաժողովների, նպատակային և լրացուցիչ պատրաստման ու վերապատրաստման դասընթացների, աշխատաշուկայում արդի պահանջների և աշխատանքի որոնման տեխնոլոգիաների ու հմտությունների, մասնագիտական կողմնորոշման և ուրիշ խնդիրների վերաբերյալ խորհրդատվական ու այլ միջոցառումների կազմակերպումը, համապատասխան դասընթացներ և այլ ծրագրեր իրականացնող կազմակերպությունների հետ համագործակցությունը.

3. շահառուներին տարբեր հայտարարությունների և մրցույթների մասին տեղեկատվության տրամադրումը, համապատասխան գրականության բազայի ստեղծումը և վարումը (այդ թվում՝ էլեկտրոնային գրադարանի), տեղեկատվական նյութերի տպագրությունը.

4. տեղեկատվական արդի տեխնոլոգիաների կիրառմամբ համապատասխան տվյալների հենքերի, էլեկտրոնային խմբերի և համացանցի այլ միջոցների կազմակերպումը.

5. պետական և մասնավոր սեկտորում զբաղվածության խնդիրներով զբաղվող պետական ու մասնավոր կազմակերպությունների, ինչպես նաև տարբեր հիմնադրամների, միջազգային դոնոր կառույցների, հասարակական և այլ կազմակերպությունների հետ համագործակցության կազմակերպումը.

6. պրակտիկայի, ստաժավորման, կամավոր աշխատանքի, վերապատրաստման և փորձի ձեռքբերման այլ ժամանակակից ձևերի ու միջոցների վերաբերյալ առաջարկությունների, ծրագրերի մշակումը և համապատասխան աշխատանքների իրականացումը.

7. տարբեր ցուցահանդեսների (մասնավորապես, «աշխատանքի տոնավաճառ», «կարիերայի օր» և այլն), գործատուների հետ հանդիպումների, կազմակերպությունների ներկայացումների (շնորհանդեսների), ձեռնարկություններ էքսկուրսիաների, փոխայցելությունների և այլ միջոցա-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Բուհը որակի ապահովման գործընթացում կարևորում է նաև ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծությունը:



նումների կազմակերպումը.

8. պոստենցիալ գործատուների, տարբեր կազմակերպությունների հետ համաձայնագրերի և հուշագրերի կնքումը, դրանց իրականացման ապահովումը.

9. շրջանավարտների և ուսանողների շրջանում սոցիոլոգիական հարցումների և այլ ուսումնասիրությունների, աշխատանք առաջարկող պետական, մասնավոր, միջազգային և այլ կազմակերպությունների կողմից առաջնային համարվող պահանջների և դրանց զարգացման միտումների, աշխատաշուկայի զարգացման հեռանկարների, աշխատաշուկայում համալսարանականների պահանջի, ժամանակակից մասնագիտությունների և զբաղվածության հետ առնչվող այլ հիմնահարցերի վերաբերյալ ուսումնասիրությունների կազմակերպումը, ԵԿՏԱ-ի ռեկտորատին ու գիտական խորհրդին համապատասխան զեկույցների և առաջարկությունների ներկայացումը:

Բուհը որակի ապահովման գործընթացում կարևորում է նաև ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծությունը, որին մասնակցում են կրթօջախի բոլոր ստորաբաժանումները և արդյունքում Որակի ապահովման ազգային կենտրոն է ներկայացվում ինքնավերլուծության ամբողջական փաթեթը (գծապատկեր 2.4.2):

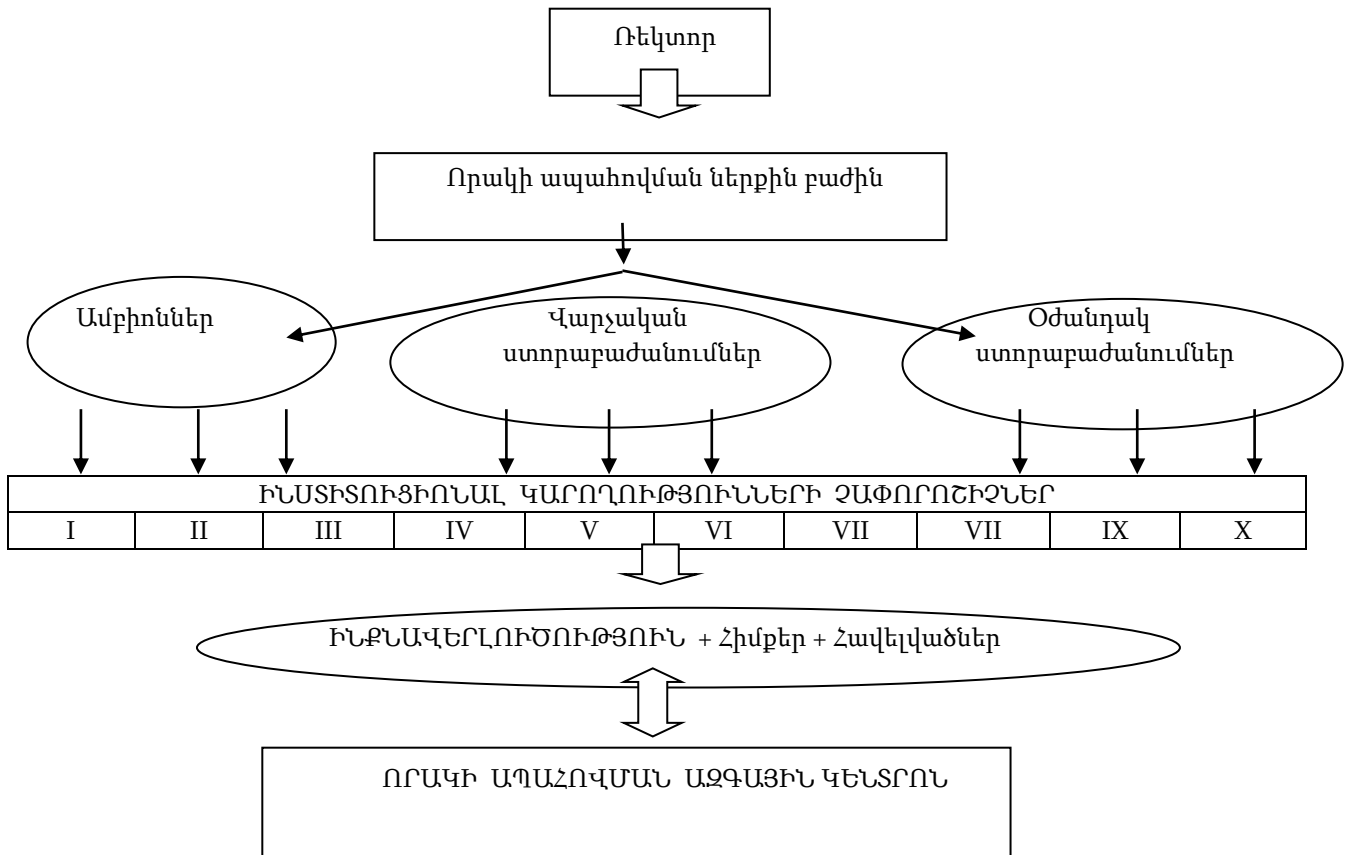
Ներկայումս ինստիտուցիոնալ կարողությունների չափորոշիչները տասն են.

- I բուհի առաքելությունը և նպատակները,
- II կառավարումն ու վարչարարությունը,
- III մասնագիտական կրթական ծրագրեր,
- IV ուսանողներ,
- V պրոֆեսորադասախոսական և ուսումնաօժանդական ձևակազմ,
- VI հետազոտություն և զարգացում,
- VII ռեսուրսներ,
- VIII հասարակական պատասխանատվություն,
- IX արտաքին կապեր և միջազգայնացում,
- X որակի ներքին ապահովում:

Հավատարմագրման գործընթացը ՀՀ-ում իրականացնում է պետության լիազոր «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամը:

Պետական հավատարմագրման հիմնական նպատակն է հավաստել ուսումնական հաստատություններին, ուսանողներին, նրանց ծնողներին, գործատուներին և շահագրգիռ հասարակությանը, որ մասնագիտական կրթության որակը ճանաչում է պետությունը: Հավատարմագրումը մասնագիտական ուսումնական հաստատությունների և կրթական ծրագրերի կատարողականի և որակի ճանաչումն է, որը հանգեցնում է մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի նկատմամբ մասնագիտական կրթության շահակիցների և հասարակության վստահության ձևավորմանը: Հավատարմագրումը շնորհվում է որոշակի ժամկետով, հավաստելով, որ ուսումնական հաստատությունները կամ կրթական ծրագրերն ունեն անհրաժեշտ կարողություն՝ տվյալ ժամանակահատվածում երաշխավորված որակով կրթական գործունեություն իրականացնելու համար: Հավատարմագրումը ենթադրում է, որ հաստատությունը

պահպանում է այն չափանիշները, որոնք հնարավորություն են տալիս շրջանավարտներին ձեռք բերել անհրաժեշտ որակավորում՝ մասնագիտական ոլորտում առաջընթաց ունենալու կամ կրթությունն այլ ուսումնական հաստատություններում շարունակելու համար:



Գծապատկեր 2.4.2. Ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծության համընդհանուր մեխանիզմը

2.5. ՎԵՐՋՆԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԵՆՔՈՎ ՈՒՍԱՆՈՂԻՆ ԳՆԱՀԱՏԵԼՈՒ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ

Գործնականում խնդրահարույց են դառնում ուսանողի գնահատման մոտեցումները: Խնդիրը ծագում է ոչ թե ՄՈՒՀ-երում գնահատման տարբեր սանդղակների (5 բալանոց, 20 բալանոց, 100 բալանոց) կիրառման, այլ ուսանողների կողմից կրթական արդյունքների չափելիության առիթով: Այսպես, հիմնականում հայաստանյան բուհերը կիրառում են ուսանողներին գնահատելու բազմագործոնային համակարգ՝ հաշվի առնելով միջանկյալ քննությունների արդյունքները, ուսումնառուի ակտիվությունը, նույնիսկ դասերին նրա բացակայությունների քանակը: Գնահատման նման մոտեցումները, սակայն բնավ չեն արձանագրում ուսանողի ձեռք բերած մասնագիտական հմտությունների և կարողությունների որակը, քանի որ կոնկրետ թիրախավորված չեն մասնագետի պատրաստման վերջնարդյունքները:

Մասնագիտական կրթության վերջնարդյունքների հենքով ուսանողին գնահատելու համակարգը ներառում է գործողությունների հետևյալ ընթացքը.

- դասընթացի մեկնարկին ուսանողին տալ դասավանդվող առարկայի կրեդիտը, լսարանային և ինքնուրույն աշխատանքի ժամաքանակները,
- ուսանողին է տրվում նաև դասավանդվող առարկայի գնահատման սանդղակը,
- ուսանողը տեղեկացվում է նաև իր մասնագիտության վերջնարդյունքների և դասավանդվող կոնկրետ առարկայի փոխկապվածության մասին, որը գնահատելի է դառնում ակադեմիական կրեդիտների և ուսումնառության բաղադրիչների կատարման չափով:

Ներկայացնենք բուհում դասավանդվող «Մակրոտնտեսական կարգավորում և կանխատեսում» առարկայի գնահատման ուղեցույցը՝ հիմնված կրթական ծրագրի վերջնարդյունքների վրա:

«Մակրոտնտեսական կարգավորում և կանխատեսում» առարկայի
ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ

ԲԱԺԻՆ I

Գնահատման տեղեկատվական աղբյուրներ

ա) մեջբերում բակալավրիատի ուսումնական պլանից
Կրթական ծրագիր՝ 041301.01.6 Կառավարում (ըստ ոլորտի)

	Ընդամենը՝ ժամեր	Կրեդիտ	Դասախոսություն	Գործնական	Լսարանային	Ինքնուրույն
Մակրոտնտեսական կառավարում և կանխատեսում	120	4	30	38	68	52

բ) 100 բալանոց գնահատման սանդղակ

Գնահատման Նիշը	Գնահատման միավորը	Գնահատումը
A+	95-100	«գերազանց»
A	87-94	«գերազանց»
B+	84-86	«լավ»
B	76-83	«լավ»
C+	68-75	«բավարար»
C	60-67	«բավարար»
D	< 60	«անբավարար»

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Բուհերը կիրառում են ուսանողներին գնահատելու բազմագործոնային համակարգ՝ հաշվի առնելով միջանկյալ քննությունների արդյունքները, ուսումնառուի ակտիվությունը, նույնիսկ դասերին նրա բացակայությունների քանակը:



զ) 041301.01.6 «Կառավարում» կրթական ծրագրի ուսումնառության վերջնարդյունքներ

հաղորդակցման	նպատակադրման	կազմակերպչական	վերահսկման	որոշումների կայացման	առաջնորդման
ՈւԱ1	ՈւԱ2	ՈւԱ3	ՈւԱ4	ՈւԱ5	ՈւԱ6

դ) Առարկայի ուսումնառության բաղադրիչների բնութագրումը

Նշանակում	Գնահատվող ուսումնառության հանձնարարականներ (1-10 բալ նիշերով)
a.	Ուսանողը յուրացրել է տեսական նյութը
b.	Ուսանողը կատարել է On-line արտալսարանային էլեկտրոնային վարժանքներ
c.	Ուսանողը լուծել է ստուգողական թեսթը
d.	Ուսանողը կատարել է ստուգողական թեսթի արդյունքների ինքնավերլուծություն
e.	Ուսանողը կազմել և լսարանում ցուցադրել է հանձնարարված սահիկահանդեսը
f.	Ուսանողը կատարել է առաջարկներ՝ խմբային աշխատանք կազմակերպելիս
g.	Մեկնաբանել է հանձնարարված իրավիճակային խնդիրը (case study)
h.	Հանձնարարված գիտական հոդվածի գծով ներկայացրել է եզրահանգումներ
i.	Ուսանողը ներկայացրել է հանձնարարված ռեֆերատը
j.	Ուսանողը կատարել է էմպիրիկ հետազոտություն
k.	Ուսանողը ներկայացրել է վերլուծական հաշվարկներ
l.	Ուսանողը լուծել է գործնական առաջադրանքների խնդիրներ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ուսումնառության վերջնարդյունքներով գնահատման չափանիւթները հնարավորություն է ստեղծում որոշելու, թե տվյալ առարկան նպաստո՞ւմ է արդյոք շրջանավարտի մասնագիտական կարողությունների ձևավորման գործընթացին և արդյոք ուսանողին հաջողվել է իրագործել այդ ուղղությամբ իր առջև դրված ակադեմիական պարտավորվածությունները:



դ) «Մակրոտնտեսական կարգավորում և կանխատեսում» առարկայի թեմաները՝ ըստ ուսումնառության ծանրաբեռնվածության բաշխվածության

Թեմա 1. Մակրոտնտեսության կարգավորման և կանխատեսումների անհրաժեշտությունը (0,5 ակադեմիական կրեդիտ)

Թեմա 2. Մակրոտնտեսական ցուցանիշների գնահատումներ (1,0 ակադեմիական կրեդիտ)

Թեմա 3. Մակրոտնտեսական հավասարակշռության կարգավորումներ (1,5 ակադեմիական կրեդիտ)

Թեմա 4. Մակրոտնտեսական կանխատեսումներ (1,0 ակադեմիական կրեդիտ)

ԲԱԺԻՆ II

Ուսումնառության վերջնարդյունքներով գնահատման չափայնություն

Թեմաներ և առա- ջադրանք- ներ	Կրեդիտների բաշխումը՝ ըստ ՄԿԾ վերջնարդյունքների					
	հաղոր- դակց- ման	Նպա- տակա- դրման	կազմա- կերպ- չական	վերա- հսկման	որոշում- ների կայացման	առաջնորդ- ման
	ՄԿ1	ՈւԱ2	ՈւԱ3	ՈւԱ4	ՈւԱ5	ՈւԱ6
Թեմա 1			0.5 կրեդիտ (b) 4 միավ. (k)13 միավ. (l) 3 միավ.			
Թեմա 2				0.5 կրեդիտ (a) 3 միավ. (c) 5 միավ. (i) 3 միավ. (k) 4 միավ.		0.5 կրեդիտ (g) 8 միավ. (f) 5 միավ. (a) 3 միավ. (b)14 միավ.
Թեմա 3		1.5 կրեդիտ (b) 3 միավ. (c) 3 միավ. (h) 3 միավ. (k) 15 միավ.				
Թեմա 4	1.0 կրեդիտ a) 3 միավ. j)13 միավ. h)10 միավ.					
Σ 4 կրեդիտ						
Ընդամենը՝ գնա- հատում	26 միավոր	24 միավոր	20 միավոր	x	0 միավոր	30 միավոր
Σ 100 բալ						

ԱՈՍԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Դասավանդման թեմաներով կրեդիտների բաշխումը գնահատում է ուսումնառության ծանրաբեռնվածության և մասնագիտական կարողությունների փոխառնչությունը:

Ուսումնառության վերջնարդյունքներով գնահատման չափը հնարավորություն է տալիս որոշելու, թե տվյալ առարկան նպաստո՞ւմ է արդյոք շրջանավարտի մասնագիտական կարողությունների ձևավորման գործընթացին և հաջողվե՞լ է արդյոք ուսանողին իրագործել այդ ուղղությամբ իր առջև դրված ակադեմիական պարտավորվածությունները: Բացի այդ, դասավանդվող առարկայի թեմաների կտրվածքով ակադեմիական կրեդիտների բաշխման ճանապարհով գնահատվում է անհատի ուսումնառության ծանրաբեռնվածության և ձեռք բերած մասնագիտական կարողությունների փոխառնչությունը:

ԻՆՔՆԱՍՏՈՒԳՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ



1. Նկարագրե՛ք մասնագիտական կրթության որակի ապահովման մշակույթը (2.1):
2. Մեկնաբանե՛ք մասնագիտական կրթության որակի ապահովման գործիքակազմը (2.4):
3. Բնութագրե՛ք մասնագիտական կրթության որակի կառավարման գործընթացը (2.4):
4. Հիմնավորե՛ք ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման գույքորդումը (2.3):
5. Ներկայացրե՛ք որակի ապահովման ազգային կենտրոնի գործառույթները (2.2):
6. Ներկայացրե՛ք կրթական վերջնարդյունքների հենքով ուսանողին գնահատելու առանցքային կետերը (2.5):

ԳԼՈՒԽ 3. ՈՐԱԿԻ ՄՐՑՈՒՆԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԸ

Գլխի բովանդակությունը

- Մրցակցային մասնագիտական կրթություն
- Մասնագիտական ունակություններ
- Կրթական ծրագրերի վարկանիշավորում

Նյութի ուսումնասիրությունից հետո ուսանողը կարող է.

- նկարագրել մասնագիտական կրթության մրցակցային բաղադրիչները,
- մեկնաբանել մասնագիտական կրթության որակի գնահատումը տնտեսական տեսանկյունից,
- կազմել կրթական ծրագրերի որակի վարկանիշային սանդղակ,
- գնահատել պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի գործունեության որակը,
- ներկայացնել որակի ներբուհական կառավարման բարելավման հնարավորությունները:



3.1. ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄՐՑԱԿՑԱՅԻՆ ՈՒՂԵՆԻՇՆԵՐԸ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի շրջանավարտը, դեռևս որպես համալսարանի դիմորդ հանդես գալով, պետք է համոզմունք ունենա, որ տվյալ մասնագիտության գծով պահանջված է լինելու աշխատաշուկայում:



Ներկայումս համալսարանական միջավայրում խնդիր է դրվում նաև կրթական ծառայությունների մրցունակության բարձրացման: Որքան էլ կարևոր ենք ԲԿԵՏ ճարտարապետության իրագործումը, միևնույնն է՝ այն արդյունավետ չի լինի, եթե հասցեագրված չլինի կրթական ծառայությունների սպառողներին: Մասնագիտական կրթության առանցքային սպառողը շրջանավարտն է, ով կրթության է ձգտում հասարակության մեջ բարեկեցիկ դիրքերի հասնելու համար: Հետևաբար, մասնագիտական կրթության ոլորտում բարեփոխումները պետք է առաջին հերթին բավարարեն կրթության ոլորտի ծառայությունների սպառողների շահերը:

Բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի շրջանավարտը, դեռևս որպես համալսարանի դիմորդ հանդես գալով, պետք է համոզմունք ունենա, որ տվյալ մասնագիտության գծով պահանջված է լինելու աշխատաշուկայում: Այս առումով, Բոլոնիայի գործընթացի ներկա փուլում էապես ուշադրություն է դարձվում այնպիսի կրթության կազմակերպմանը, երբ կրթությունն ամբողջովին համապատասխանում է աշխատաշուկայի պահանջներին:

Բարձրագույն մասնագիտությամբ շրջանավարտների գործազրկության շարժառիթների շարքում, տնտեսական ճգնաժամերից բացի, կարևոր պատճառ կարող է լինել ուսումնառության ընթացքում մասնագետի հմտությունների և կարողությունների անհամապատասխանությունը գործատուի պահանջներին: Այս առումով, համալսարանները պետք է ձգտեն հնարավորինս ուսումնառության վերջնարդյունքներն ուղղորդել մասնագետի այն հմտություններին և կարողություններին, որոնք պահանջվում են մասնագիտական կրթական առաջին կամ երկրորդ մակարդակում:

Խնդիրը միայն այն չէ, որ շրջանավարտ մասնագետը կարող է

չունենալ բավարար հմտությունների կամ կարողությունների ընդգրկուն շրջանակ, դրանով իսկ, պահանջված չլինել գործատուի համար: Գործնականում քիչ չեն դեպքերը, երբ կրթության ընթացքում ձեռք բերած մասնագիտական հմտությունների լայն շրջանակը չի բավարարում գործատուին, քանի որ այն «գերհագեցած է» և որոշակիորեն կիրառելի չէ աշխատանքի ընթացքում: Մտացվում է այնպես, որ այդ պարագայում բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի շրջանավարտներին գործատուները գնահատում են «գերորակավորված» և արդյունքում աշխատանքի չեն ընդունում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ Արևմտյան Եվրոպայի համալսարանական գործազուրկ շրջանավարտների շրջանում գործատուի համար «գերորակավորում» ունեցող երիտասարդ մասնագետների տեսակարար կշիռը տատանվում 14-35%-ի միջակայքում:

Այդ իրավիճակն ավելի սուր բնույթ է ստանում Հայաստանի Հանրապետությունում, քանի որ, ըստ պաշտոնական վիճակագրության, վերջին տարիներին գործազուրկների մեջ առավել մեծ թվաքանակ են կազմում բարձրագույն կրթությամբ անձինք, ովքեր ունեն կրթական ցենզի բարձր մակարդակ և իրենց մասնագիտական հմտություններով ու կարողություններով գերազանցում են գործատուների պահանջների մակարդակը, իսկ վերջիններս նրանց գնահատելով «գերորակավորված», պարզապես աշխատանքի չեն ընդունում:

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծագործական մտածելակերպի ձևավորումն ուսանողության շրջանում: Փորձը ցույց է տալիս, որ մեր հանրապետությունում կազմակերպվող բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի ծրագրերը զուրկ են ինովացիոն բովանդակությունից: Ուսանողական և պրոֆեսորադասախոսական կազմի որոշ մասի մոտ դեռևս գերակշռում են կրթական գործընթացի մեխանիկական ընկալումները, երբ ուսումնառությունը դեռևս դիտվում է որպես դասախոսության միջոցով գիտելիք փոխանցելու, այնուհետև քննության ընթացքում այն ստուգելու գործողություն: Հետևաբար, այս պարագայում կրթական գործընթացը դասախոսների և ուսանողական համակազմի մի մասը դեռևս շարունակում է դիտարկել որպես գիտելիք, տեղեկություն փոխանցելու, այլ ոչ թե մտածողություն ձևավորելու գործընթաց: Համալսարանի այսօրվա շրջանավարտի բանիմացության շրջանակում կարևորվում են ոչ միայն մասնագիտական գիտելիքները, այլև նրա ստեղծագործական, նորարարության հակումների ինքնադրսևորման կարողությունները:

Ուստի, այսօր մրցակցային են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնց վերջնարդյունքներով ձևավորվում են ոչ միայն «գիտակ», այլև «ստեղծագործական հմտություններով» շրջանավարտներ: Այս առումով, մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներկայումս մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել ուսանողի ոչ թե ձևական, այլ արդյունավետ անհատական աշխատանքի վերջնարդյունքներին, նպատակ ունենալով սովորողի մոտ զարգացնելու ստեղծագործական ունակությունը, նորարարությունը և ինքնադրսևորումը, որը Բոլոնիայի ներկայիս գործընթացի պահանջներից մեկն է:

Մասնագիտական կրթության ոլորտի ծառայությունների մատուց-

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծագործական մտածելակերպի ձևավորումն ուսանողության շրջանում:



ման մրցունակության գնահատման նպատակով արդեն ավանդույթ է դարձել բուհերի վարկանիշային սանդղակների հրատարակումը, որն արդեն մի քանի տասնամյակ կիրառում են միջազգային պրակտիկայում՝ վարկանիշավորման տարբեր գործակալություններ: ՀՀ-ում բուհերի վարկանիշավորման պրակտիկան ընդամենն իր կիրառությունը գտավ 2013 թվականից, որը մի քանի նպատակ է հետապնդում.

- գնահատել բուհերի մրցակցային դիրքերը և բարելավել համալսարանական հաշվետվողականությունը,
- ընդլայնել բուհական համակարգի շահառուների՝ ուսանողների, դիմորդների, գործատուների, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի տեղեկացվածությունը կրթական ծառայությունների մատուցման որակի, արդյունավետության մասին,
- խթանել բուհերին՝ տեսանելի ապագայում նպաստավոր մրցակցային դիրքերի ձգտելու համար:

Բուհերի վարկանիշավորումը միանշանակ չեն ընդունում կրթության ոլորտի շահառուները: Այսպես, Եվրոպական ուսանողների միությունն ընդունեց հռչակագիր՝ ընդգծելով վարկանիշավորման թերությունները: Նախ՝ ուսանողները գտնում են, որ Բոլոնիայի գործընթացն առավելապես պետք է կենտրոնանա համալսարանների որակի ապահովման հաշվետվողականության, այլ ոչ թե վարկանիշավորման վրա: Որակի տեղեկատվությունը, եթե կողմնորոշիչ է դառնում ուսանողության համար, ապա վարկանիշավորումը սրում է բնեռացումը Արևմուտքի և Արևելքի միջև, ավելորդ անգամ ընդգծում կրթական դաշտի անհավասարությունը ԲԿԵՏ-ում:

Բացի այդ, ուսանողներն ընդդիմանում են բուհերի շուկայականացմանը՝ վարկանիշավորումը դիտելով բարձրագույն կրթության աճող շուկայականացման գործոն: Նրանք գտնում են, որ վարկանիշները սպառնալիք են սոցիալական ուղղվածության տեսակետից և չեն կարող հիմնավոր կողմնորոշիչ դեր կատարել բուհի ընտրության գործում, քանի որ վարկանիշավորումը կրթության շուկայում թիրախավորում է բուհի հեղինակության գովազդը և համապարփակ չի արտացոլում ուսանողի և դիմորդի շահերը: Հետևաբար, մրցունակ կարող են համարվել բակալավրիատի և մագիստրատուրայի այն կրթական ծրագրերը, որոնք հասցեագրված են ուսումնառության գործընթացի շահառուներին և բավարարում են վերջիններիս պահանջները, այլ ոչ թե բարձր որակներով դրանք վարկանիշավորում են գնահատման տարբեր գործակալությունները:

3.2. ՇՐՋԱՆԱՎԱՐՏԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՈՒՆԱԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՇՐՋԱՆԱԿԸ

ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ներկայիս աշխատաշուկայի պահանջները շրջանավարտի որակական հատկանիշների նկատմամբ այնքան դինամիկ են փոփոխվում, որ միայն «հարուստ գիտելիքների պաշարով» զինված բուհի շրջանավարտը բնավ մրցունակ չի համարվում:



ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Բուհը ճկունություն պետք է ցուցաբերի ուսումնառության ընթացքում առավելագույնս ձևավորելու շրջանավարտի գիտելիքներով, հմտություններով և կարողություններով աշխատանքային ունակություններ:

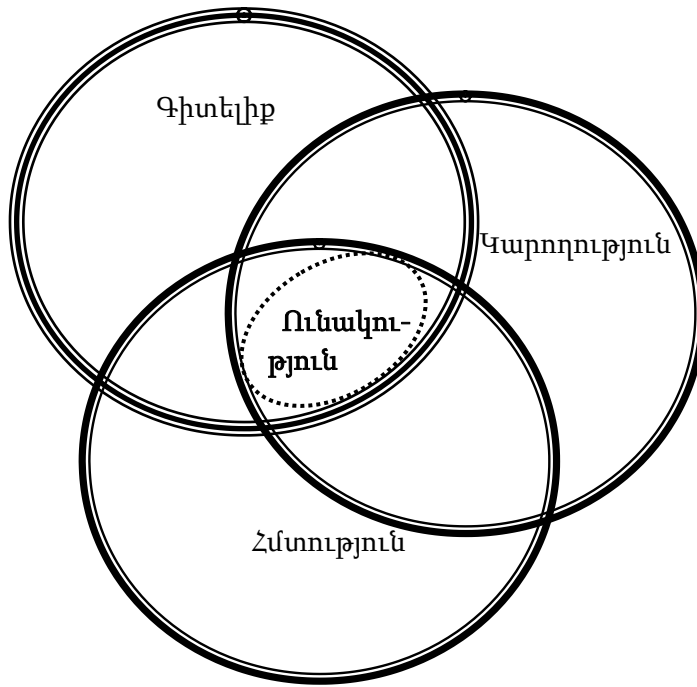


Կրթության բոլոր աստիճաններում բուհերում հիմնախնդիր է շրջանավարտին մասնագիտական այնպիսի ունակությունների տրամադրումը, որով վերջինս մրցունակ կլինի աշխատաշուկայում և արդյունավետ կհամարի համալսարանում ծախսած թե՛ ուսումնառության տարիները և թե՛ ֆինանսական միջոցները (եթե իհարկե սովորել է վճարովի հիմունքներով): Մասնագիտական ունակությունները ոչ միայն տարբեր շրջանակներ են ընդգրկում տարբեր մասնագիտացումների գծով, այլև գրականության մեջ տարբեր մեկնաբանությունների առիթ են տալիս, շատ դեպքերում խառնաշփոթ առաջացնելով «ունակություն», «հմտություն», «կարողություն» կատեգորիաների միջև:

Այսպես, ներկայիս աշխատաշուկայի պահանջները շրջանավարտի որակական հատկանիշների նկատմամբ այնքան դինամիկ են փոփոխվում, որ միայն «հարուստ գիտելիքների պաշարով» զինված բուհի շրջանավարտը բնավ մրցունակ չի համարվում: Վաղուց անցել են այն ժամանակները, երբ գործատուները հիմնականում գնահատում էին համալսարանի ինտելեկտի ուսանողին: Դրան զուգահեռ, հիմա կարևորվում է նաև մասնագիտական հմտություններին ու կարողություններին տիրապետող շրջանավարտը, ով կարող է արհեստավարժ կերպով իրականացնել գործատուի առաջ քաշած առաջադրանքները և համարվել ունակ մասնագետ:

Այստեղից հարց է առաջանում, թե որո՞նք են համալսարանի շրջանավարտի այն որակական հատկանիշները, որոնք սինթեզվելով, ձևավորում են գործատուի համար ընդունելի ունակ մասնագետ: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հաճախ գիտելիքների հարուստ պաշար ունեցող ուսանողը և գերազանցության դիպլոմով շրջանավարտը չի կարողանում հմտորեն իրագործել գործատուի պահանջները, կամ հակառակը, գործնականում քիչ չեն դեպքերը, երբ գործատուն վերապատրաստումներ է իրականացնում աշխատակիցների շրջանում՝ նրանց նոր գիտելիքներ հաղորդելու նպատակով: Պատահում է նաև այնպես, որ աշխատանքի անցնելով, շրջանավարտները հասկանում են, որ իրենց ուսումնական պլաններում ունեցել են «ավելորդ առարկաների բալաստ» և փոխարենը ուսումնառության ընթացքում չեն սովորել առավել արդիական առարկաներ և մասնագիտական հմտություններ:

Հենց այստեղ է, որ բուհը ճկունություն պետք է ցուցաբերի ուսումնառության ընթացքում առավելագույնս ձևավորելու շրջանավարտի գիտելիքներով, հմտություններով և կարողություններով աշխատանքային ունակություններ: Ընդ որում, մասնագիտական ունակությունները ձևավորվում են կրթության ընթացքում ուսանողի ձեռքբերած գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների շրջանակների ընդհանուր հատույթում (տես գծապատկեր 3.2.1):



Գծապատկեր 3.2.1. Մասնագիտական ունակությունների համընդհանուր բաղադրիչները

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Գիտելիքը, մասնագիտությանն առնչվող իմացության համախումբ է, բաղկացած տեսական և էմպիրիկ տեղեկատվական հոսքերից:



Գիտելիքը, մասնագիտությանն առնչվող իմացության համախումբ է, բաղկացած տեսական և էմպիրիկ տեղեկատվական հոսքերից: Ընդ որում, գիտելիքի իմացությունը պարտադիր չէ, որ ուղղակիորեն թիրախավորի մասնագիտությունը: Այն կարող է անհատի մոտ առավել ընդարձակ շրջանակով ձևավորվել, որի մի մասը հնարավոր կլինի անմիջականորեն վերագրել մասնագիտությանը: Այդ է պատճառը, որ մասնագիտական կրթություն ստանալիս ուսանողին թվում է, թե երբեմն առարկաներով գերծանրաբեռնված ուսումնական պլանով է սովորում և անցնում է առարկաներ, որոնք, կարծես «ավելորդ» են համարվում: Մակայն, իրականում այդպես չէ, քանի որ ոչ բոլոր դեպքերում է գիտելիքն անմիջականորեն թիրախավորում մասնագիտական ունակությունների ձևավորմանը:

Կրթական ծառայությունների ընթացքում ուսանողի մոտ կուտակվող գիտելիքը կարող է անուղղակիորեն և անմիջականորեն չառնչվել մասնագիտությանը, հետևաբար, նրա ընդարձակ մասից միայն մեկ հատվածը, որն ուղղակիորեն ուղղված կլինի շրջանավարտի հմտությունների ու կարողությունների ձևավորմանը, կընդգրկվի մասնագիտական ունակությունների հատույթում (տես գծապատկեր 3.1): Օրինակ՝ տնտեսագիտական մասնագիտություններ սովորող դոկտորանտները, ուսումնասիրելով բնապահպանության ժամանակակից հիմունքները, ստացված գիտելիքների այն մասը կուղղորդեն իրենց մասնագիտական ունակությունների զարգացմանը, որոնք առնչվում են գործարարության արդյունքում շրջակա միջավայրի աղտոտման սոցիալ-տնտեսական վնասների կանխարգելմանը:

Մասնագիտական հմտությունը շրջանավարտի ձեռք բերած գործիքակազմն է, որի օգնությամբ ստացած գիտելիքները կյանքի են կոչվում պրոֆեսիոնալ գործունեության ընթացքում: Ընդ որում, որքան մեծանում է մասնագետի փորձառության աստիճանը, այնքան խորանում և

կատարելագործվում են նրա հմտությունները:

Հարկ է նշել նաև, որ համալսարանում սովորելու տարիներին ուսանողի ձեռք բերած հմտությունների շրջանակը շատ ավելի ընդարձակ է, ուստիև դրանց մի որոշ մասը, որն ուղղակիորեն թիրախավորած կլինի շրջանավարտի մասնագիտական կարողությունների ձևավորմանը, կընդգրկվի շրջանագծերի հատույթում (տես գծապատկեր 3.2.1):

Մասնագիտական գրականության մեջ բուհի շրջանավարտի հմտությունները ներկայացվում են հետևյալ կետերով.

Ներանձնային հմտություններ`

- վերլուծելու և սինթեզելու հմտություն,
- կազմակերպելու և պլանավորելու հմտություն,
- տեղեկատվության կառավարման հմտություններ,
- որոշումների կայացում:

Միջանձնային հմտություններ`

- ինքնաքննադատական մոտեցումներ,
- թիմային աշխատանք,
- միջանձնային հմտություններ,
- միջառարկայական թիմի կազմում աշխատելու հմտություններ,
- միջազգային համատեքստում աշխատելու հմտություններ և
- բազմամշակութային միջավայրում կողմնորոշում,
- բարոյական պատասխանատվություն:

Չամակարգային հմտություններ`

- գիտելիքը գործնականում կիրառելու հմտություն,
- հետազոտական հմտություններ,
- շարունակական կրթություն ստանալու հմտություն,
- ստեղծագործական մտքի զարգացում,
- առաջնորդելու հմտություններ,
- նախաձեռնություն և ձեռնարկատիրական ոգի,
- շահագրգռվածություն որակի մեջ,
- հաջողության հասնելու կամք:

Մասնագիտական կարողություններն անձի աշխատանքային գործունեության վերջնարդյունքներն են, որոնք չեն կարող ձևավորվել առանց մասնագիտական գիտելիքների և հմտությունների: Հետևաբար, հենց կարողություններն են վերջին հաշվով բնութագրում բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած մասնագետի որակական հատկանիշները: Ընդ որում, որքան մեծ է մասնագետի կարողությունների շրջանակը, այնքան բարձր է նրա որակական հատկանիշների աստիճանը:

Այսպես, հաշվապահական հաշվառման մասնագետներ են պատրաստվում թե՛ ուսումնարաններում, քոլեջներում, թե՛ բարձրագույն մասնագիտական կրթության առաջին, երկրորդ և երրորդ աստիճաններում: Բնականաբար, որքան բարձրանում է կրթական ցենզը, այնքան ընդլայնվում է մասնագիտության կարողությունների շրջանակը (տես աղյուսակ 3.2.1):

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Մասնագիտական հմտությունը շրջանավարտի ձեռք բերած գործիքակազմն է, որի օգնությամբ ստացած գիտելիքները կյանքի են կոչվում պրոֆեսիոնալ գործունեության ընթացքում:



Աղյուսակ 3.2.1. «Հաշվապահական հաշվառում» մասնագիտության շրջանավարտի կարողությունների շրջանակը

Մասնագիտական կարողությունների շրջանակ	Քո-լեջ	բարձրագույն կրթության աստիճաններ		
		բակալավր	մագիստր	դոկտոր
Հաշվետարարության վարում	✓	✓	✓	✓
Ֆինանսական և հարկային հաշվետվությունների պատրաստում	✓	✓	✓	✓
Միջազգային ստանդարտներով ֆինանսական հաշվետվությունների պատրաստում		✓	✓	✓
Հաշվետվությունների աուդիտ և որոշումների կայացում			✓	✓
Հաշվային մրցունակ քաղաքականության մշակում				✓

Այսպիսով, մասնագիտական ունակությունների շրջանակը կարելի է ներկայացնել հետևյալ ընդհանրական բանաձևով.

մասնագիտական ունակություններ = գիտելիք + հմտություններ + կարողություններ

Հետևաբար, համալսարանների համար չափազանց կարևոր է մասնագիտական ունակությունների ձևավորման բաղադրիչների այնպիսի չափաբաժինների սահմանումը, որը կհանգեցնի մրցունակ դոկտորանտ շրջանավարտի ձևավորմանը:

3.3. ՓՈԽԱՆՑԵԼԻ ԵՎ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Մեր իրականությունում պետությունը հետազոտական ոլորտի միակ շահառուն չէ և ինովացիոն պահանջարկը ձևավորվում է ոչ միայն «վերևից»՝ կենտրոնացված կարգով, այլև գիտության շուկայում:



Արևմտյան երկրներում ամենատարածված գիտական աստիճանը փիլիսոփայության դոկտորն է Doctor of Philosophy (**Phd**): Այստեղ «փիլիսոփայություն» բառն ավելի ընդարձակ պետք է մեկնաբանել, քան «փիլիսոփայություն» գիտակարգը: Հին Հունաստանում այդ բառը մեկնաբանվում էր որպես «սեր գիտելիքի հանդեպ», որը կարելի է կիրառել ներկայիս յուրաքանչյուր ակադեմիական ոլորտում:

Ավելին, ներկայում մեր ասպիրանտուրայում կիրառվում է Խորհրդային Միությունից ժառանգած ասպիրանտական մասնագիտությունների ցանկը, որը չափազանց մանրամասնված և ծածկագրված է ոչ միայն ըստ ոլորտների, այլև՝ ըստ ենթաոլորտների: Նման պրակտիկայի կիրառումը նախկինում մեկ նպատակ էր հետապնդում՝ խմբավորել գիտության մեջ ձեռք բերած նորույթները՝ ըստ գիտական նեղ ուղղությունների, դրանք ծածկագրել, հաշվառել, արխիվացնել և պետական պահանջարկի առկայության պարագայում դնել գործնական կիրառության մեջ:

Բնականաբար, ներկայումս այս պրակտիկան պետք է հնացած և ոչ կիրառելի համարել, քանի որ մեր իրականությունում պետությունը հետազոտական ոլորտի միակ շահառուն չէ և ինովացիոն պահանջարկը ձևավորվում է ոչ միայն «վերևից»՝ կենտրոնացված կարգով, այլև՝ գիտության շուկայում: Ուստի, ժամանակն է հրաժարվելու հետրոմիական մասնագիտությունների թե՛ ծածկագրումից, թե՛ մասնագիտական դետալացումից: Առավելևս, որ երբեմն ատենախոսությունների պաշտպանության դեպքում հենց փորձագետներն ու մասնագիտական խորհուրդներն են դժվարանում նորույթները խմբավորել՝ ըստ հարակից մասնագիտությունների ծածկագրերի:

Մասնագիտական հմտությունների դասավանդումը դոկտորանտուրայում որոշակի քննարկումների տեղիք է տալիս՝ կապված բարձրագույն մասնագիտական կրթության նախորդ աստիճաններում արդեն իսկ շրջանավարտի հմտությունների առկայության և ձեռքբերման հետ: Ենթադրվում է, որ կոնկրետ մասնագիտությամբ դիմորդ-մագիստրոսը, պետք է տիրապետի հմտությունների այնպիսի գործիքակազմի, որն ամբողջովին կիրառելի կլինի դոկտորանտուրայում և կբավարարի հետազոտող շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների լիարժեք իրացմանը:

Նախորդ պարագրաֆներում արդեն քննարկեցինք կրթամասի անհրաժեշտությունը, որն ուղղված էր մասնագիտական հմտությունների և կարողությունների ձևավորմանը: Այս դեպքում հարց է առաջանում, թե ի՞նչ լրացուցիչ հմտություններ են անհրաժեշտ դոկտորանտին, որը նախկինում նա ձեռք չէր բերել մագիստրատուրայում կամ բակալավրիատում:

Այս հարցին պատասխանելու համար, նախ՝ պետք է հասկանալ, թե մասնագիտական հմտությունների գործիքակազմի ի՞նչ առանձնահատկություններով է տարբերվում դոկտորանտուրան մագիստրատուրայից և ինչո՞ւ է մագիստրատուրան դոկտորանտուրայի կրթական նախապատրաստական փուլ համարվում: Խնդիրն այն է, որ առանց «մագիստրական նախավարժանքի» դժվար կլինեք դոկտորանտուրայում ձեռք բերել

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

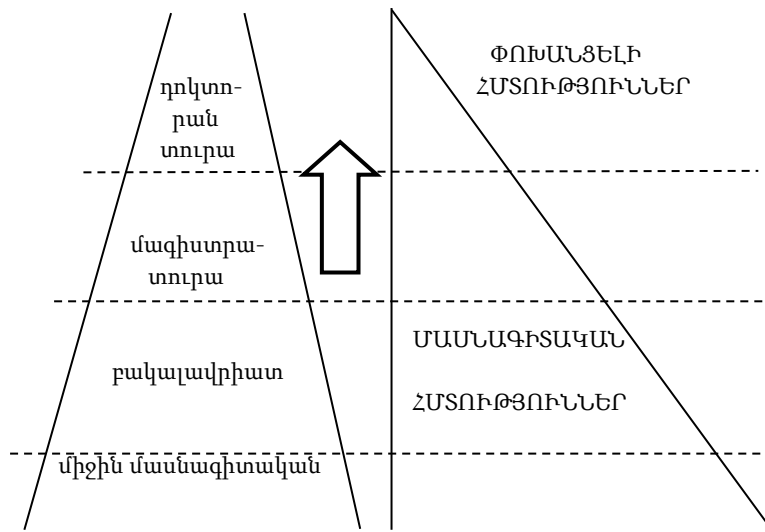
Փոխանցելի հմտություններն ունիվերսալ են, և կարևոր գործիքակազմ՝ մասնագիտական ունակությունների իրացման բոլոր ոլորտներում:



հետազոտական, մանկավարժական կամ կառավարչական հմտություններ, քանի որ առաջին հերթին դոկտորանտ – դիմորդը դրանց որոշակիորեն պետք է ծանոթ լիներ, որից հետո միայն կատարելագործվելով՝ ձեռք բերել ստեղծարար դիրքորոշմամբ փոխանցելի հմտություններ:

Դոկտորանտուրայի շրջանավարտը, մագիստրանտի որակական հատկանիշների համեմատ, պետք է առավելապես տիրապետի փոխանցելի հմտությունների: Ընդ որում, մասնագետի փոխանցելի հմտությունների ձեռքբերումը ընդլայնվում է կրթական ցենզի բարձրացմանը զուգընթաց (տես գծապատկեր 3.3.1): Դոկտորանտուրայի շրջանավարտը համարժեք մասնագիտական ունակություններ պետք է ցուցաբերի գիտական, կրթական, կառավարչական, ինովացիաների գեներացման ոլորտներում, հետևաբար պետք է տիրապետի այնպիսի մասնագիտական հմտությունների, որոնք փոխանցելի կլինեն գիտությունից դեպի մանկավարժություն կամ մանկավարժությունից դեպի առաջնորդություն:

Ուստի, փոխանցելի հմտություններն ունիվերսալ են և կարևոր գործիքակազմ՝ դոկտորանտի մասնագիտական ունակությունների իրացման բոլոր ոլորտներում: Այդ է պատճառը, որ դոկտորանտուրայում ուսանողներին ուսուցանում են առավելապես փոխանցելի, քան մասնագիտական հմտություններ (տես գծապատկեր 3.3.1)



Գծապատկեր 3.3.1. Փոխանցելի հմտությունների ձևավորման ընթացքը մասնագիտական կրթության տարբեր աստիճաններում

Դոկտորանտուրայում փոխանցելի հմտությունների ցանկը և շրջանակը տարբեր համալսարաններում տարբեր են ներկայացնում, բայց, ընդհանուր առմամբ, դրանք ամփոփվում են հետևյալ խմբերով.

հիմնախնդրի լուծման հմտություններ՝

- հիմնախնդրի սահմանում և լուծման ուղիների շրջագծի ուրվագծում,
- ստեղծարար գաղափարների գեներացիա,
- տեղեկատվական լայն շրջանակի մշակում,
- հետազոտության աղբյուրագիտության վերլուծություն,
- գիտական հիպոթեզների առաջադրում:

Ներանձնային և առաջնորդության հմտություններ՝

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Փոխանցելի
հմտություններն
ունիվերսալ են, և
կարևոր
գործիքակազմ՝
մասնագիտական
ունակությունների
իրացման բոլոր
ուլորտներում:



- խմբային քննարկումների և որոշումների կայացման կազմակերպում,
- ինքնագնահատման և ինքնակազմակերպման հմտություններ,
- դրամաշնորհներ շահելու և դրամաշնորհային ծրագրեր կառավարելու հմտություններ,
- ծրագրերի իրականացման մոտիվացիոն միջավայրի ձևավորում,
- հետադարձ կապի ապահովում և ժամանակին արձագանքում,
- խմբային աշխատանքներում կոնֆլիկտաբանության հմտությունների կիրարկում:

Ծրագրերի կառավարում և կազմակերպում՝

- ծրագրի անխափան իրագործման պայմանների ապահովում,
- փոփոխվող իրավիճակներում կառավարչական ճկուն որոշումների իրականացում,
- ֆինանսական այլընտրանքային աղբյուրների որոնում,
- բանակցային հմտությունների ներդաշնակեցում,
- թիրախային վերջնարդյունքների հասանելիության ճանապարհային քարտեզի կազմում:

Հետազոտական ստեղծարար հմտություններ՝

- գիտական նորույթի մշակման և ներկայացման հմտություններ,
- ինովացիոն գաղափարների և հիպոթեզների ձևակերպում ու ներկայացում,
- գիտական շրջանակներում հրատարակումներով և շնորհանդեսներով ներկայանալու հմտություններ,
- հետազոտական գործիքակազմի անընդհատ կատարելագործում,
- գիտական և հետազոտական բանավեճերին մասնակցելու մշակույթ:

Աշխատանքային հմտություններ՝

- ընդգծված առաջնորդություն,
- արդյունավետ աշխատանքի կազմակերպում՝ վերջնաժամկետների և որակի բարձր չափանիշների ապահովման պայմաններում,
- գաղափարների ներդրման և արգելքների հաղթահարման կամային հատկությունների դրսևորում,
- աշխատանքային պարտականությունների իրագործման ստեղծարար մոտեցումների ցուցաբերում,
- աշխատանքային վերջնարդյունքների հասանելիության գործընթացի խորքային վերլուծություններ,
- կարիերայի կառավարում,
- մտավոր սեփականության պահպանության ապահովում,
- գյուտարարության և ռացիոնալիզատորական առաջարկների հեղինակային իրավունքի պահպանում:

Եթե համեմատելու լինենք դոկտորանտի մասնագիտական հմտությունները բարձրագույն կրթությամբ անձին հատուկ ընդհանուր մասնագիտական հմտությունների հետ, ապա պարզ կդառնա, որ դոկտորանտուրան նախորդ կրթական համակարգերից տարբերվում է այն բանով, որ շրջանավարտին մատուցում է փոխանցելի հմտություններ (տես զճանկար 3.3.2), որոնց ձևավորման հիմքում դրվում են անձնային այնպիսի

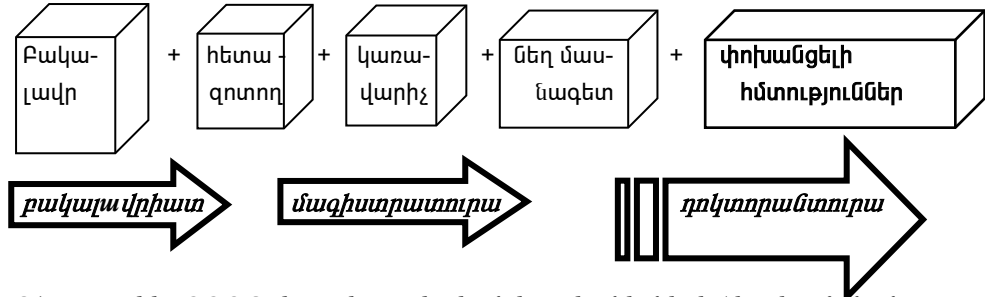
**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել ստեղծագործական մտածելակերպի ձևավորման ուսանողության շրջանում:



հատկանիշներ, ինչպիսիք են.

- ինքնակառավարման բարձր մակարդակը,
- ստեղծարար գործունեության բարձր աստիճանը,
- որոշումների կայացման ճկունությունը,
- հետազոտական վերլուծությունների որակի չափանիշները:



Գծապատկեր 3.3.2 Դոկտորի որակական հատկանիշների ձևավորման ընթացքը

Մասնագիտական կրթության մրցունակության բարձրացման ուղենիշ պետք է համարել նաև ստեղծագործական մտածելակերպի ձևավորումը ուսանողության շրջանում: Փորձը ցույց է տալիս, որ մեր հանրապետությունում կազմակերպվող բակալավրիատի կամ մագիստրատուրայի ծրագրերը զուրկ են ինովացիոն բովանդակությունից: Ուսանողական և պրոֆեսորադասախոսական կազմի որոշ մասի մոտ դեռևս գերակշռում են կրթական գործընթացի մեխանիկական ընկալումները, երբ ուսումնառությունը հիմնականում դիտվում է որպես դասախոսության միջոցով գիտելիք փոխանցելու, այնուհետև՝ քննության ընթացքում այն ստուգելու գործողություն:

Ուստի, այսօր մրցակցային են համարվում այն կրթական ծրագրերը, որոնց վերջնարդյունքներով ձևավորվում են ոչ միայն «գիտակ», այլև «ստեղծարար հմտություններով» շրջանավարտներ: Այս առումով, մասնագիտական կրթական ծրագրերում ներկայումս մեծ ուշադրություն պետք է դարձնել ուսանողի ոչ թե ձևական, այլ արդյունավետ անհատական աշխատանքի վերջնարդյունքներին, նպատակ ունենալով սովորողի մոտ զարգացնել ստեղծագործական ունակությունը, նորարարական հակումները և ինքնադրսևորումը:

3.4. ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՈՐԱԿԻ ՎԱՐԿԱՆԻՇԱՎՈՐՈՒՄԸ

ԱՌԱՆՑՔԱՑԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որպես կանոն, որակի վարկանիշային գնահատումը հնարավորինս հաշվի է առնում այն գործոնները, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են կրթական ծառայությունների մատուցման մակարդակին:



Վարկանիշային սանդղակների կազմումը նպատակ է հետապնդում թողարկվող մասնագիտությունների որակը գնահատել յուրօրինակ մոտեցումներով: Որպես կանոն, որակի վարկանիշային գնահատումը հնարավորինս հաշվի է առնում այն գործոնները, որոնք ուղղակիորեն առնչվում են կրթական ծառայությունների մատուցման մակարդակին:

Կրթական ծրագրերի մոնիտորինգ և վերանայում.

ա) կրթական ծրագրերի վերանայման հաճախականություն
բ) գործատուների կողմից ծրագրերի բարեփոխումների առաջարկություններ,

գ) կրթական ծրագրերի իրացման ճկուն ձևաչափեր (առկա, հեռակա, հեռաուսուցում):

Դասավանդող անձնակազմի որակական հատկանիշներ.

դ) դասախոսական համակազմի գիտական կոչումներ ունեցողների տեսակարար կշիռը,

ե) հրատարակված ուսումնական ձեռնարկների քանակը հաշվետու տարում,

զ) դասախոսներին տրվող ուսանողների գնահատականը,

է) մանկավարժական պարտականությունների իրականացման աստիճանը:

Ուսանողների գիտելիքների գնահատում.

ը) քննությունների միջին որակական գնահատականը,

թ) ուսանողական անհատական (խմբային) աշխատանքների արդյունքները,

ժ) դասերին հաճախումների աստիճանը:

Դասավանդման ռեսուրսներ.

ի) համակարգիչների քանակը մեկ ուսանողի հաշվով,

լ) գրադարանի ուսումնական ձեռնարկի քանակը մեկ ուսանողի հաշվով,

խ) ինտերնետ կապի հասանելիության աստիճանը,

ծ) կրթական նորարարական տեխնոլոգիաների ներդրման աստիճանը:

Իրականացվող կրթական ծրագրերի որակը բնութագրող ցուցանիշների համախումբը կարող է ընդլայնվել կամ կրճատվել, պայմանավորված մասնագիտության պատրաստման գործընթացի վրա ներքին և արտաքին միջավայրի գործոնների ազդեցության փոփոխմամբ: Այսպես, կրթական ծրագրերի մոնիտորինգի հաճախականությունը կարող է ակտիվանալ՝ ելնելով աշխատանքի շուկայից բխող մասնագիտության որակական պահանջարկի փոփոխությունից: Կրթական ծրագրերի վերանայման գործընթացի վրա կարող են ազդել նաև ներքուհական գործոնները՝ կապված պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի որակական կառուցվածքի փոփոխման, կրթական արդիական տեխնոլոգիաների ներդրման հնարավորությունների ձևավորման, ֆինանսավորման լրացուցիչ աղբյուրների հայթայթման հետ:

Աղյուսակ 3.4.1 Կրթական ծրագրերի որակի գնահատման տեղեկատվական ցուցանիշներ

	Որակի վարկանիշի ձևավորման գործոնները	Կշիռ	Կրթական ծրագրեր				
			«X»	«Y»	«Z»	«U»	«V»
a	Ծրագրերի վերանայման հաճախականություն	20%	1	3	2	4	1
b	գործատուների կողմից ծրագրերի բարեփոխումների առաջարկությունների քանակ	5%	2	5	4	7	2
c	կրթական ծրագրերի իրացման ճկուն ձևաչափերի քանակը (առկա, հեռակա, հեռաուսուցում)	2%	4	3	1	2	2
d	դասախոսական անձնակազմում գիտական կոչումներ ունեցողների տեսակարար կշիռը	5%	45	60	70	40	85
e	հրատարակված ուսումնական ձեռնարկների քանակը հաշվետու տարում (պայմանական էջ)	7%	1840	2435	3241	560	425
f	դասախոսներին ուսանողների տված գնահատականը	2%	70	50	60	85	90
g	մանկավարժության աստիճանը	6%	90	100	95	95	100
h	քննությունների միջին որակական գնահատականը	25%	92	85	90	79	45
i	անհատական աշխատանքների արդյունքները	2%	25	60	85	5	35
j	ուսանողների դասերին հաճախումների քանակը	12%	92	87	93	90	85
k	համակարգիչների քանակը մեկ ուսանողի հաշվով	3%	0.5	0.25	0.75	0.5	0.25
l	ուսանողին ընկնող ձեռնարկների քանակը	5%	1	2	3	3	2
m	ինտերնետ կապի հասանելիության աստիճանը	4%	70	67	80	95	75
n	նորամուծությունների ներդրման աստիճանը	2%	30	15	10	35	33

Կրթական ծրագրերի իրացման որակը գնահատելիս կարևոր է նաև տեղեկատվական այլընտրանքային աղբյուրների հնարավոր լայն շրջանակի կիրառումը: Սահմանափակ տեղեկատվական աղբյուրները երբեմն սուբյեկտիվիզմ են պարունակում, ուստի թողարկվող մասնագիտությունների որակը գնահատելիս անհրաժեշտ է հաշվի առնել ինչպես գործատուների, այնպես էլ ուսանողների և կրթության բնագավառի հասարակական կազմակերպությունների կարծիքը:

Որակի վարկանիշային սանդղակի կառուցման պարագայում անհրաժեշտություն է առաջանում, տարաբնույթ գործոնները հաշվի առնելուց բացի, դրանց համեմատման միջավայրի ձևավորումը: Նման խնդիրը լուծվում է վերլուծության «տարածությունների եղանակի» օգնությամբ:

Այսպես, համալսարանում պատրաստվում է 5 մասնագիտություն՝ «X», «Y», «Z», «U», «V»: Բուհի առջև խնդիր է դրվում ներկայացնելու մասնագիտությունների թողարկման որակի վարկանիշային սանդղակը, որը իրականացվում է հետևյալ քայլերով.

I քայլ. կատարվում է մասնագիտությունների թողարկման որակին առնչվող տեղեկատվության հավաքագրում (տես աղյուսակ 3.3): Տեղեկատվության մշակման պարագայում ոչ միայն կարևորվում է որակին առնչվող տարաբնույթ գործոնների հավաքագրումը, այլև դրանցից յուրաքանչյուրի ազդեցության չափի որոշումը կրթական ծրագրերի որակի ձևավորման վրա:

II քայլ. ընդգծվում են կրթական ծրագրերի իրականացման որակին առնչվող այն ցուցանիշները, որոնց գծով տարբեր մասնագիտություններ ձեռք են բերել լավագույն մակարդակ: Այսպես, աղյուսակ 3.4.1-ը ցույց է

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ՂՈՒՅԹ**
Իրականացվող
կրթական
ծրագրերի որակը
բնութագրող
ցուցանիշների
համախումբը
կարող է ընդլայնվել

կամ կրճատվել, պայմանավորված մասնագիտության պատրաստման գործընթացի վրա ներքին և արտաքին միջավայրի գործոնների ազդեցության փոփոխմամբ:



տալիս, որ կրթական ծրագրերի մատուցման առավելագույն ճկունություն է ցուցաբերվել «X» մասնագիտության գծով, իսկ դասահաճախումների առավել մեծ ակտիվություն է նկատվել «Z» մասնագիտության գծով: Ուսումնական ձեռնարկների հրապարակման առումով առավել նպաստավոր դիրքերում են գտնվում «Z» և «U» մասնագիտությունները:

III քայլ. որոշվում է «Էտալոնային» մակարդակից իրականացվող յուրաքանչյուր կրթական ծրագրի իրականացման որակական ցուցանիշների շեղումը (աղյուսակ 3.4.2): Օրինակ՝ եթե a գործոնի գծով որակի լավագույն մակարդակ է ցուցաբերել «U» կրթական ծրագիրը, ապա «X» ծրագրի շեղումն այդ մակարդակից կկազմի 0.250 (1/4):

Աղյուսակ 3.4.2. Կրթական ծրագրերի որակի ցուցանիշների շեղումները առավելագույն մակարդակից

	«X»	«Y»	«Z»	«U»	«V»
A	0,250	0,750	0,50	1,000	0,250
B	0,286	0,714	0,571	1,000	0,286
C	1,000	0,750	0,250	0,500	0,500
D	0,529	0,706	0,824	0,471	1,000
E	0,568	0,751	1,000	0,173	0,131
F	0,778	0,556	0,667	0,944	1,000
G	0,900	1,000	0,950	0,950	1,000
H	1,000	0,924	0,978	0,859	0,489
I	0,294	0,706	1,000	0,059	0,412
J	0,989	0,935	1,000	0,968	0,914
K	0,666	0,333	1,000	0,666	0,333
L	0,333	0,667	1,000	1,000	0,667
M	0,737	0,705	0,842	1,000	0,789
N	0,857	0,429	0,286	1,000	0,943

IV քայլ. ճշգրտված են հաշվարկված շեղումները՝ ելնելով կրթական ծրագրերի իրականացման որակի վրա յուրաքանչյուր գործոնի ազդեցության չափից: Այսպես, համալսարանում մասնագիտությունների թողարկման որակի համար առավել կարևորվում է կրթական ծրագրերի վերանայման պարբերականության գործոնը՝ 20% ազդեցության չափով: Հետևաբար, «X» գործոնի շեղումը կհաշվարկվի՝ $0.250 \times 20\% = 0.050$ և այլն:

Աղյուսակ 3.4.3. Որակի գործոնների ազդեցության կշիռներով ճշգրտված շեղումները

	«X»	«Y»	«Z»	«Մ»	«Վ»
a 20%	0,050	0,150	0,100	0,200	0,050
b 5%	0,014	0,036	0,029	0,050	0,014
c 2%	0,020	0,015	0,005	0,010	0,010
d 5%	0,026	0,035	0,041	0,024	0,050
e 7%	0,040	0,053	0,070	0,012	0,009
f 2%	0,016	0,011	0,013	0,019	0,020
g 6%	0,054	0,060	0,057	0,057	0,060
h 25%	0,250	0,231	0,245	0,215	0,122
i 2%	0,006	0,014	0,020	0,001	0,008
j 12%	0,119	0,112	0,120	0,116	0,110
k 3%	0,020	0,010	0,030	0,020	0,010
l 5%	0,017	0,033	0,050	0,050	0,033
m 4%	0,029	0,028	0,034	0,040	0,032
n 2%	0,017	0,009	0,006	0,020	0,019
Հանրագումար	0,678	0,797	0,819	0,833	0,547

V քայլ. Ճշտգրված շեղումների հանրագումարի հաշվարկով ձևավորվում է համալսարանում թողարկվող մասնագիտությունների վարկանիշային սանդղակը: Փաստորեն, որքան հաշվարկված շեղումների հանրագումարը ձգտում է 1.0-ի, այնքան տվյալ մասնագիտության թողարկման որակը մոտենում է բուհի ձեռք բերած կրթական ծառայությունների մատուցման լավագույն մակարդակին:

Աղյուսակ 3.4.4. Որակի գործոնների ազդեցության կշիռներով ճշգրտված շեղումները

Վարկանիշ	Թողարկվող մասնագիտություններ	Հանրագումար
1	«Ս»	0,833
2	«Z»	0,819
3	«Y»	0,797
4	«X»	0,678
5	«V»	0,547

Կատարելով թողարկվող մասնագիտությունների վարկանիշավորում, բուհում հնարավորություն է ստեղծվում իրականացնելու համեմատական վերլուծություններ և բացահայտելու որակի ապահովման թույլ կողմերը: Օրինակ՝ եթե «Ս» մասնագիտության պատրաստման կրթական ծրագրերի որակը լավագույնն է համարվում, ապա համալսարանին պետք է մտահոգի «Վ» մասնագիտության կրթական ծրագրի իրականացման որակական հատկանիշների բարելավումը՝ հիմք ընդունելով նաև այդ բնագավառում «Ս» մասնագետների պատրաստման փորձը:

3.5. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ ՏՆՏԵՍԱԿԱՆ ՑՈՒՑԱՆԻՇՆԵՐՈՎ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կրթության ոլորտի ծառայությունների որակը տնտեսագիտորեն որոշակիորեն արժևորվում է մասնագետ շրջանավարտի հետբուհական կրթական ծախսերով:



Տնտեսագիտական տեսանկյունից կրթության ոլորտի ծառայությունների որակի գնահատումը ունի առանձնահատկություններ: Այսպես, եթե արտադրության գործընթացում որակի գնահատման ցուցանիշներ են խոտանի տեսակարար կշիռը պատրաստի արտադրանքի թողարկման ծավալում, պատվիրատուների բողոքարկումները, թողարկվող արտադրանքի ինքնարժեքում խոտանի ուղղման ծախսերը, ապա՝ կրթության ոլորտում այդ ցուցանիշները ոչ միայն կիրառելի չեն, այլև ընդհանրապես չեն առնչվում ծառայությունների մատուցման գործընթացին:

Գերազանց գնահատականներով շրջանավարտների տեսակարար կշիռը կամ անբավարար առաջադիմությամբ բուհից ազատված ուսանողների թվաքանակը որոշ չափով վկայում են անհրաժեշտ որակական մակարդակ պահանջող կրթական ծառայությունների առկայության մասին: Տնտեսագիտական առումով, սակայն լիարժեք չեն կարող որակ բնութագրել, քանի որ համալսարանը ձգտում է միևնույն ռեսուրսները ծախսել ինչպես գերազանց առաջադիմությամբ, այնպես էլ բավարար գնահատականներով սովորող ուսանողների վրա: Այլ բան է, որ էապես բարձր առաջադիմություն դրսևորող ուսանողներն արդյունավետ են օգտագործում բուհի գրադարանային ֆոնդը և տեղեկատվական տեխնոլոգիաները, առավել հաճախակի են օգտվում դասախոսի հետ անհատական աշխատանք կատարելու հնարավորությունից, որը թույլ է տալիս ենթադրել, որ նրանց որակյալ կրթությունը առավել ծախսատար է: Սակայն տնտեսագիտական առումով, այդ «հավելյալ» ծախսերը գրեթե անհնար է չափել:

Կրթության ոլորտի ծառայությունների որակը տնտեսագիտորեն որոշակիորեն արժևորվում է մասնագետ շրջանավարտի հետբուհական կրթական ծախսերով: Բուհում սովորելու տարիներին ստացած կրթական ծառայությունների որակի աստիճանի և հետբուհական վերապատրաստման հաճախականության միջև դիտվում է սերտ փոխկապակցվածություն: Որքան մեծ են աշխատանքի շուկա մուտք գործած շրջանավարտ մասնագետի վերապատրաստման հաճախականությունը և դրա վրա կատարվող ծախսերը, այնքան ցածր է բուհում այդ նախկին ուսանողի ստացած կրթական ծառայությունների որակը, քանի որ այս դեպքում ակնառու է, որ համալսարանական տարիներին ուսանողն ստացել է «հնացած» կամ մասնագիտությանը ոչ համապատասխանող «ավելորդ» գիտելիքներ:

Վերջին տասնամյակում միջազգային պրակտիկայում առավել աշխուժացավ բարձրագույն մասնագիտության ավարտական դիպլոմների բուհերի համատեղ տրամադրումը, որը պայմանավորվեց ոչ միայն ակադեմիական գործընթացի արդյունավետության բարձրացմամբ, այլև պահանջվող որակ ունեցող ուսանողության շարժունության պահանջով: Ժամանակակից պայմաններում նկատվում է կրթական ծառայությունների մատուցման թանկացում՝ կապված տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառման, կրթական նորամուծության եղանակների ներդրման հետ: Ստեղծված իրավիճակում նույն մասնագետներ պատրաստող տարբեր բուհեր ինտեգրացիոն ուղիներ են որոնում և միմյանց միջև բաշխում կատարում՝ ծախսատար կրթական տարբեր տեխնոլոգիաների ներդրման

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կրեդիտներով ամրագրված մոդուլներով կրթության կազմակերպման պարագայում հնարավորություն է ստեղծվում ինչ-որ չափով մեղմել ուսումնական պլանների «կոշտությունը» և գնալ պարտադիր և ընտրովի դասընթացների համատեղման:



ուլորտում:

Նման միջբուհական համագործակցության արդյունքում գործում է «պասիվ» շարժունության սկզբունքը: Ուսանողին հնարավորություն է ընձեռվում մեկ կրթական ծրագրի շրջանակներում մոդուլներ ընտրել կոնսորցիում կազմած տարբեր բուհերից, որոնք նախօրոք լուծել են ուսման որակի փոխվստահության և բուհից բուհ կրեդիտների փոխանցման հիմնախնդիրները:

Ակադեմիական ճկունությունը ժամանակակից կրթական համակարգի կազմակերպման առաջնահերթություններից է: Այն ենթադրում է ինչպես ուսանողի ակադեմիական ազատությունների շրջանակի հնարավորինս ընդլայնում, այնպես էլ բուհերի կրթական ծառայությունների արդյունավետ իրականացում՝ ակադեմիական կրեդիտների փոխանցման և միմյանց փոխանցման ճանապարհով:

Կրեդիտներով ամրագրված մոդուլներով կրթության կազմակերպման պարագայում հնարավորություն է ստեղծվում ինչ-որ չափով մեղմել ուսումնական պլանների «կոշտությունը» և գնալ պարտադիր և ընտրովի դասընթացների համատեղման: Համալսարանական կրթության միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ ուսանողներին հնարավորություն է ընձեռվում դասավանդվող մոդուլների առնվազն 30%-ն ընտրել սեփական նախասիրությամբ: Միարժեք կրեդիտներով ընտրովի մոդուլների ընդգրկումն ուսումնական պլաններում թույլ է տալիս ուսանողներին կազմելու անհատական ուսումնական պլաններ, որտեղ պարտադիր մոդուլները համընդհանուր են բոլորի համար, իսկ ընտրովիները՝ բազմազան են:

Այս ոլորտի պարտադիր պայմաններից է այն, որ ընտրովի մոդուլները պետք է լրացնեն կիսամյակի ընթացքում կուտակվող կրեդիտների նվազագույն սահմանը և չհամարվեն դեռևս չանցած մեկ այլ մոդուլի տրամաբանական իրավահաջորդը: Հաջորդ նախապայմանը, դասավանդվող մոդուլի որակն է, որի անհրաժեշտ մակարդակի պայմաններում հնարավոր է այն «արտահանել» բուհից և փոխանցել մեկ այլ համալսարան:

Կուտակվող կրեդիտների որակի նկատմամբ բուհերի միջև փոխվստահության պայմաններում ուսանողը կարող է ուսումնառության ընթացքում մի քանի առարկա անցնել ոչ թե մայր, այլ ուրիշ համալսարաններում: Նման իրավիճակներ հիմնականում ստեղծվում են, երբ կոնկրետ ընտրված առարկան կա՛մ ընդհանրապես չի դասավանդվում մայր բուհում, կա՛մ, որ ավելի հաճախ է պատահում, տվյալ կիսամյակում առարկայի գծով ակադեմիական խումբ չի ձևավորվում: Հնարավոր են նաև ուսանողի աշխարհագրական ժամանակավոր տեղափոխումներ՝ առանց ուսման ժամանակային խզվածության:

Այսպիսով, ուսանողի ուսումնառության ընթացքում կրեդիտների միջբուհական փոխանակում է կատարվում և արդյունքում ուսումնական պլանի պահանջվող, տարբեր համալսարաններից կուտակած ակադեմիական կրեդիտների ամփոփումով, շրջանավարտին կարող է տրվել դիպլոմ ոչ թե մեկ բուհից, այլ տարբեր համալսարաններից ձևավորված կոնսորցիումից: Դրանով իսկ կրթության ընթացքում շարժուն է դառնում ոչ թե ուսանողը, այլ նրա հավաքած ակադեմիական կրեդիտների ֆոնդը: Հետևաբար, կրթության որակի ցուցանիշ կարող է հանդես գալ բուհից

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Որակական
բնութագրիչ
գործոնների
թվաքանակը
սահմանափակ չէ
և կարող է դուրս
գալ կրթության
որակին
առաջադրվող
փոփոխուն
պահանջներից:



արտահանվող կրեդիտների տեսակարար կշիռը:

Որակյալ մասնագիտական կրթության որակն իր արտացոլումն է գտնում նաև կրթավճարների սահմանման ճկուն քաղաքականության մշակման ոլորտում, որի արդյունքում բուհը հնարավորություն է ունենում ապահովելու լիարժեք և որակյալ ծառայությունների մատուցում:

Վիճակագրական հետազոտությունները վկայում են, որ արևմտյան զարգացած երկրներում բուհն ավարտելուց հետո շրջանավարտի կրթավճարների փոխհատուցման միջին ժամկետը 4-6 տարի է: Մեր հանրապետությունում, ուսման տարեկան վարձերի ցածր մակարդակը թույլ է տալիս կատարելու կրթավճարների փոխհատուցում՝ բավական կարճ ժամանակահատվածում:

Բնականաբար, նման իրավիճակում ոչ միայն պետք է հաշվի առնվի կրթավճարների փոխհատուցման ուսանողի ապագա հնարավորությունները, այլ նաև այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են՝ տվյալ մասնագիտության վարկանիշային դիրքն աշխատանքի շուկայում, երիտասարդ մասնագետի աշխատանքային եկամուտների կանխատեսվող աճը, մասնագիտության գծով նոր աշխատատեղերի բացման մոտակա հնարավորությունները և այլն:

Այսպիսով, կրթության ոլորտի ծառայությունների որակը տնտեսական տարբեր գործոններով է բնորոշվում: Հետևաբար, անհրաժեշտություն է ծագում մեկ ինտեգրալային ցուցանիշով բնութագրել մատուցվող կրթության ոլորտի ծառայությունների որակը: Նպատակահարմար է որակը բնութագրող ինտեգրալային ցուցանիշը կառուցել բազմագործոնային ընդգրկմամբ՝ հիմքում դնելով մատուցվող կրթական ծառայությունների ծախսատարությունը:

Ընդ որում, որակական բնութագրիչ գործոնների թվաքանակը սահմանափակ չէ և կարող է դուրս գալ կրթության որակին առաջադրվող փոփոխուն պահանջներից: Այսպես, տնտեսական առումով գնահատելով բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակը, առավելապես արժևորվում է այնպիսի ռեսուրսների նպատակային ծախսումներով, ինչպիսիք են՝

- նորագույն կրթական տեխնոլոգիաների ծախսատարությունը,
- որակի հավաստում ստացած «արտահանվող կրթական մոդուլների» ծախսատարությունը,
- հետբուհական գործունեության ընթացքում շրջանավարտի վերապատրաստման ծախսերի տեսակարար կշիռը, ընդհանուր կրթավճարումը:

Հաշվի առնելով թվարկած գործոնները, կրթության որակը բնութագրող տնտեսագիտական ցուցանիշը (K) կներկայացվի այսպես.

$$K = (M / \sum V + N / \sum E) : n - P / \sum F$$

M – բուհից «արտահանվող» կրթական մոդուլների ծախսեր,

$\sum V$ - բուհում դասավանդվող կրթական մոդուլների հանրագումարային ծախսեր,

N - կրթական նորագույն տեխնոլոգիաների ծախսեր,

$\sum E$ - հանրագումարային կրթական ծախսեր,

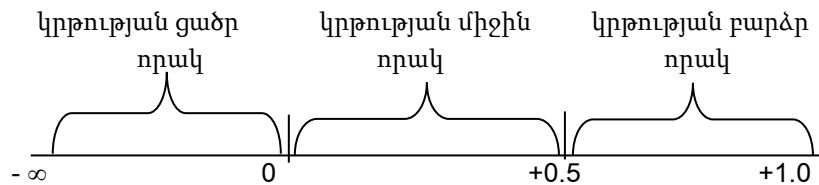
P – հետբուհական կրթական ծախսեր,

ΣF – կրթավճարների հանրագումար,
 n – որակի ցուցանիշում ընդգրկված դրական գործոնների քանակ (այս պարագայում՝ 2):

Այսպիսով, որքան K ցուցանիշը մոտենա 1-ին, այնքան տնտեսական տեսանկյունից բարձր կգնահատվի մատուցվող կրթական ծառայությունների որակը:

Տեսականորեն հնարավոր է որակի ինտեգրալային ցուցանիշի նաև բացասական արդյունք, եթե բուհերը ընդհանրապես չկիրառեն կրթական նոր տեխնոլոգիաներ, չարտահանեն որակի փոխձանաչում ստացած կրթական մոդուլներ, փոխարենը թողարկեն այնքան «անորակ շրջանավարտներ», որոնք աշխատանքի շուկայում հաճախակի կդիմեն վերապատրաստման և կպահանջեն որակավորման հետբուհական լայնածավալ ծախսեր:

Հետևաբար, մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցման որակը արժևորելիս, կիրառելով ինտեգրալային ցուցանիշը, կունենանք հետևյալ գնահատման գոտիները.



Բուհական համակարգում մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցման որակի գնահատման առաջարկվող արժեքային գոտիների մեկնաբանումները ներկայացված են աղյուսակ 3.5.1-ում:

Աղյուսակ 3.5.1. Կրթական ծառայությունների որակի գնահատման առաջարկվող սանդղակը բուհերում

$0,5 < K \leq 1,0$	Կրթական ծառայությունների մատուցման բարձր որակ	բուհում դասավանդվող բոլոր մոդուլները ընդունելի են այլ համալսարանների կողմից, չեն կատարվում հետբուհական ծախսեր, կրթությունը կատարվում է առաջավոր տեխնոլոգիաներով
$0 < K < 0,5$	Կրթական ծառայությունների մատուցման միջին որակ	դասավանդվող մոդուլները որակի առումով մասամբ են ընդունելի այլ համալսարանների կողմից, կատարվում են հետբուհական որակավորման որոշակի ծախսեր, կրթությունը մասամբ է իրականացվում առաջավոր տեխնոլոգիաներով
$K < 0$	Կրթական ծառայությունների ցածր որակ	կրթությունը չի իրականացվում առաջավոր տեխնոլոգիաներով, դասավանդվող մոդուլները որակի առումով ընդունելի չեն այլ համալսարանների կողմից և չեն փոխանցվում, կատարվում են շրջանավարտի հետբուհական որակավորման ծախսեր:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակը բնութագրող առաջարկվող տնտեսական ինտեգրալային ցուցանիշի կիրառումը նպատակահարմար է մի շարք առումներով:

Առաջին՝ կրթության որակի ցուցանիշը կառուցվում է բազմագործոնային հենքով, հաշվի առնելով մասնագիտական կրթության որակը ձևավորող բուհական և աշխատանքի շուկայի պահանջները:

Երկրորդ՝ առաջարկվող որակի ցուցանիշը հնարավորություն է ստեղծում համեմատական վերլուծությունների կիրառման համար, քանի որ բազմագործոնային սկզբունքից բացի, ցուցանիշի կառուցման հիմքում դրվում է կրթական ծառայությունների մատուցման ծախսատարությունը, որը համադրելի է դարձնում որակը բնութագրող բազմաբնույթ գործոնների ազդեցության չափերը:

Երրորդ՝ որակը բնութագրող ինտեգրալային ցուցանիշը թույլ է տալիս համադրելու ոչ միայն մեկ բուհում իրականացվող տարբեր կրթական ծրագրերի որակը, այլև իր հաշվարկման պարզությամբ հնարավորություն է ստեղծում կրթական ծրագրերի մատուցման որակի միջհամալսարանական համեմատման համար:

Եվ վերջապես, մասնագիտական կրթության որակը բնութագրող տնտեսական ինտեգրալային ցուցանիշի կիրառումը բուհերում հնարավորություն է ընձեռում որոշելու կրթական ծառայություններին ուղղված ծախսային ռեսուրսների հասցեագրման և նույնիսկ արդյունավետության աստիճանը: Օրինակ՝ եթե ձևավորվի իրավիճակ, երբ հաշվետու ժամանակաշրջանում որակի վարկանիշային սանդղակում որևէ համալսարան հայտնվի վերջին տեղում (տես աղյուսակ 3.6), իսկ որակի գնահատման տնտեսական հաշվարկներով ընդհակառակը՝ համարվի առաջատար, ապա այդ անհամապատասխանության պարագայում կարձանագրվի տվյալ բուհի որակի ապահովմանն ուղղված ֆինանսական ռեսուրսների ոչ ճիշտ հասցեագրում և փոշիացում:

3.6. ՈՐԱԿԻ ՆԵՐԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՄԱՆ ԲԱՐԵԼԱՎՈՒՄԸ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ցուրաքանչյուր համալսարան, ելնելով թողարկվող մասնագիտությունների առանձնահատկություններից, յուրահատուկ մտեցումներ պետք է ցուցաբերի որակի կառավարմանը և ձևավորի վերահսկման յուրօրինակ գործիքակազմ:

Կրթական ծառայությունների որակի ներքին ապահովումը համարվում է յուրաքանչյուր բուհի կողմից կիրառվող որակի կառավարման մոդելում որպես հիմնարար դրույթ: Բնականաբար, յուրաքանչյուր համալսարան, ելնելով թողարկվող մասնագիտությունների առանձնահատկություններից, յուրահատուկ մտեցումներ պետք է ցուցաբերի որակի կառավարմանը և ձևավորի վերահսկման յուրօրինակ գործիքակազմ: Այսպես, գծապատկեր 3.6.1-ում ներկայացված է բուհում կրթության որակի ներքին ապահովման մի այնպիսի մոդել, որը հնարավորինս հաշվի է առնում Բոլոնիայի չափորոշիչների պահանջները:

Նախ՝ բուհը պետք է ունենա մատուցվող կրթական ծառայությունների որակի վերաբերյալ տեղեկատվության հավաքագրման և վերլուծության պատշաճ միջոցներ, առանց որի չի կարող ճիշտ գնահատվել բուհական գործունեության արդյունավետությունը: Չափազանց կարևոր է ապահովել կրթության որակի տարբեր կողմերը բնութագրող տեղեկատվական այլընտրանքային աղբյուրներ՝ խուսափելու համար սուբյեկտիվիզմից:

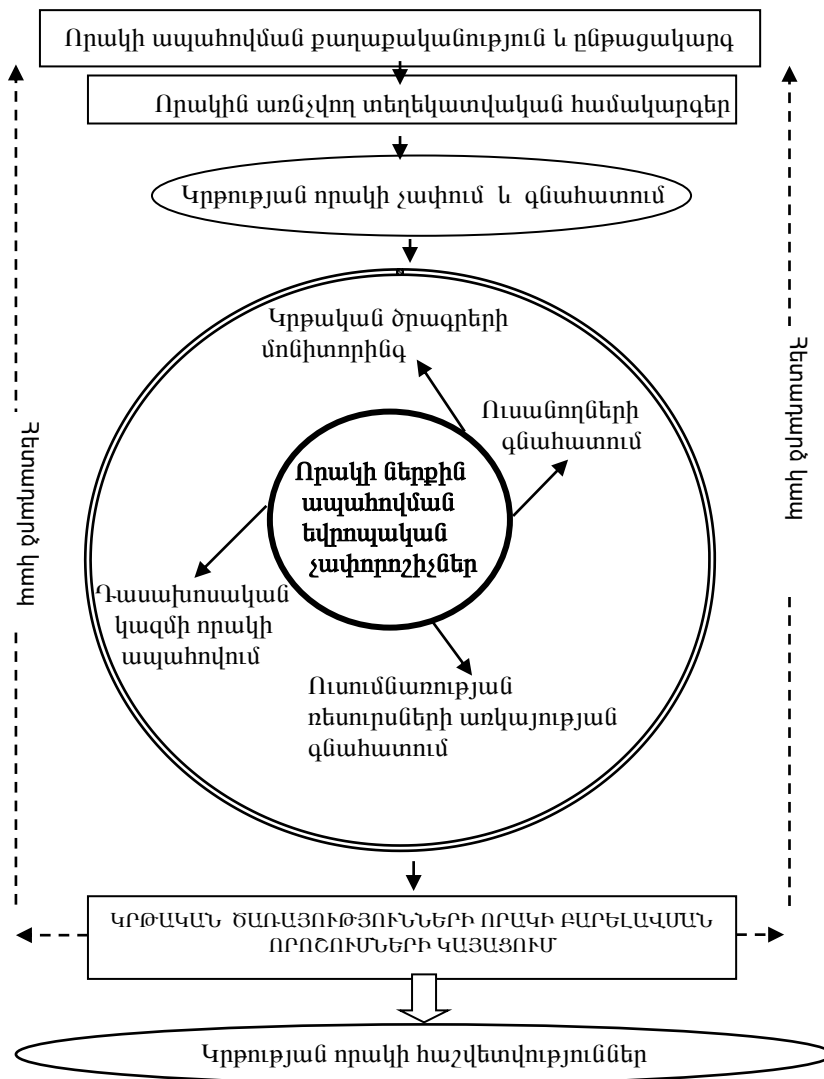
Բուհը հնարավորինս պետք է կիրառի արտաքին և ներքին տե-



դեկատվական աղբյուրների լայն շրջանակ, ընդհուպ այլընտրանքային տեղեկատվության ընդգրկումը որակի ապահովման գործընթացում: Այսպես, պրոֆեսորադասախոսական համակազմի գործունեության որակի գնահատման տեղեկատվության աղբյուրները պետք է համալրեն ուսանողական հարցախույզները, գործընկեր դասախոսների, ամբիոնի վարիչների կարծիքները, վարչական օղակների արձանագրումները և այլն:

Կրթության որակի գնահատման տեղեկատվության աղբյուրներն են՝ արտաքին՝ լիազորված մարմին, գործատուներ, կրթական հաստատություններ, հասարակական կազմակերպություններ. ներքին՝ ուսանողական հարցախույզներ, ամբիոններ, դեկանատներ:

Ակադեմիական խմբում ուսանողական հարցախույզը կատարվում է անանուն, առանց դասախոսների ներկայության, վստահված անձի դեկավարությամբ, որը պարտավոր է, նախքան հարցաթերթիկների լրացումը, բացատրական աշխատանք կատարել: Դեկանատից և ամբիոնից ստացվող տեղեկատվության պատասխանատուները համապատասխանաբար դեկաններն ու ամբիոնի վարիչներն են, ովքեր տեղեկատվություն են տրամադրում ռեկտորի ստորագրած հատուկ հայտով և ձևաչափով:



Գծապատկեր 3.6.1. Որակի կառավարման ընդհանրական մոդել

Տեղեկատվության հավաքագրումը և խմբավորումն իրականացվում են կենտրոնացված կարգով, իսկ մշակումը՝ համակարգչային տեխնոլոգիաներով, որի արդյունքներն արխիվացվում են առնվազն երեք տարի: Այսպես, դասախոսի աշխատանքային արդյունքների որակը բնութագրող ուսանողական հարցախույզներին մասնակցում են հարցման ենթակա ակադեմիական խմբի առնվազն երկու երրորդը, իսկ հարցաթերթիկները հաստատում է համալսարանի ռեկտորատը:

Կրթության որակին առնչվող տեղեկատվական համակարգը հնարավորություններ է ստեղծում սահմանելու հետադարձ կապ որակի բարելավմանն ուղղված որոշումների կայացման, իրագործման և բուհի ռազմավարական համակարգում փոփոխություններ կատարելու միջև: Կարևորվում է որակի չափայնության համակարգի կիրառումը: Այսպես, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի գիտամանկավարժական աշխատանքի որակական գնահատման համար յուրաքանչյուր գործոնին՝ ըստ առաջնայնության աստիճանի, ամրակցվում են բավարար շեմեր՝ հաստատված բուհի գիտխորհրդի կողմից, որը ներկայացվում է աղյուսակ 3.6.1-ում:

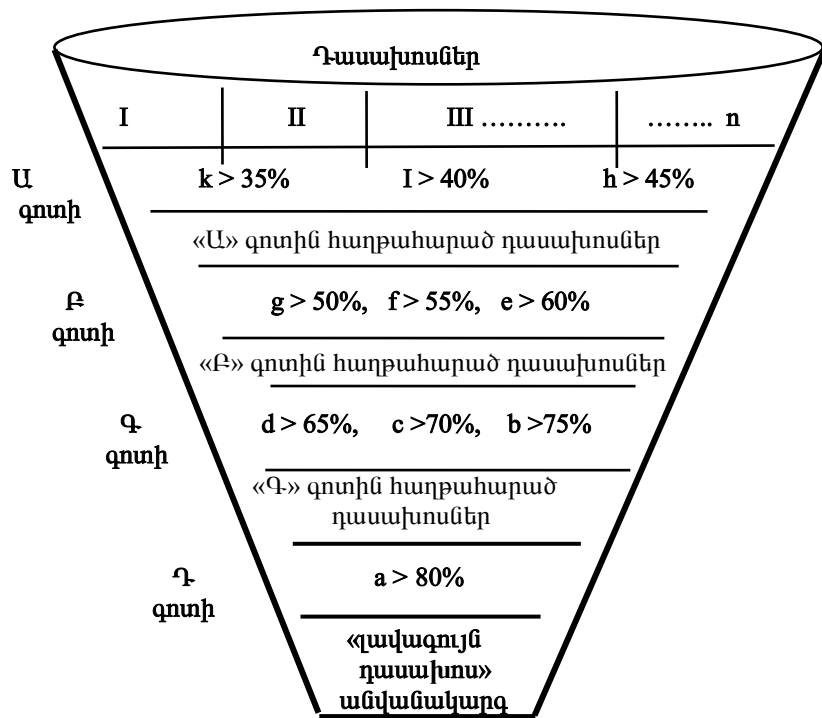
Աղյուսակ 3.6.1

Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի գործունեության որակի գնահատման առնվազն և բավարար շեմեր

	Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի գործունեության որակական գործոններ	Բավարար շեմ
a	ուսումնամեթոդական աշխատանքը (դասագրքերի, ուսումնական ձեռնարկների հրատարակում)	80%
b	կրթական նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառումը	75%
c	գիտահետազոտական աշխատանքի արդյունքները	70%
d	ամբիոնի վարիչի կողմից դասախոսին տրվող գնահատականը	65%
e	գիտահետազոտական և դրամաշնորհային ծրագրերին մասնակցության ակտիվությունը	60%
f	ուսանողների հետ անհատական աշխատանքի ակտիվությունը	55%
g	կուրսղեկության ակտիվությունը	50%
h	ուսանողների շրջանում հայրենասիրական և ազգային արժեքների ամրապնդումը	45%
I	դասավանդման մատչելիությունը և գիտելիքների ստուգման նկատմամբ պահանջկոտությունը	40%
k	աշխատանքային կարգապահությունը	35%

Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի աշխատանքային որակը գնահատելիս կիրառվում է վերլուծության արտաքսման եղանակը՝ ցուցանիշների ընտրության չորս գոտիով՝ «Ա», «Բ», «Գ», «Դ», և յուրաքանչյուրին ամրագրված «արտաքսման չափանիշներ», որոնք հաստատվում են բուհի գիտական խորհրդով: Յուրաքանչյուր գոտիով ամրագրված անգամ մեկ արտաքսման չափանիշը չբավարարելու դեպքում դասախոսն անցում չի կատարում որակավորման հաջորդ գոտի

(տես գծապատկեր 3.6.2):



Գծապատկեր 3.6.2. Պրոֆեսորադասախոսական համակազմի գործունեության որակական գնահատման փուլերը

Ընդ որում, կարևորվում է նաև դասախոսների մոտիվացումը որակի ապահովման գործընթացում, երբ արտաքսման բոլոր շեմերն հաղթահարած պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի անդամներին տրվում է «լավագյուն դասախոս» անվանակարգը (տես գծապատկեր 3.6.2):

ԻՆՔՆԱՍՏՈՒԳԱՆ ՀԱՐՑԵՐ



1. Ինչպիսի՞ բաղադրիչներ է պարունակում շրջանավարտի մասնագիտական ունակությունների շրջանակը (3.2):
2. Ինչպե՞ս են մեկնաբանվում փոխանցելի և մասնագիտական հմտությունները (3.3):
3. Ինչպե՞ս է իրականացվում մասնագիտական կրթության որակի վարկանիշավորումը (3.4):
4. Ինչպե՞ս է գնահատվում մասնագիտական կրթության որակը տնտեսական ցուցանիշներով (3.5):
5. Ի՞նչ որակական բնութագրիչներ են տրվում պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի գործունեությանը:

ԳԼՈՒԽ 4. ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ՀԵՏԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆՈՒՄ

Գլխի բովանդակությունը

- Դոկտորանտուրայի որակական հատկանիշները
- Դոկտորանտուրայի որակի գնահատման մոտեցումները



Նյութի ուսումնասիրությունից հետո ուսանողը կարող է.

- նկարագրել հետբուհական կրթության մատուցման էկոհամակարգը,
- մեկնաբանել հետբուհական կրթության շահառուների նպատակադրումները,
- բնութագրել կրթության կառավարման գործընթացը,
- հիմնավորել կրթական գործընթացի ազատականացման և ինքնավարության անհրաժեշտությունը կենտրոնացված կառավարման համակարգում,
- ներկայացնել մասնագիտական դասընթացի կառավարման առանձնահատկությունները:

4.1. ՀԵՏԲՈՒՀԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ ԶԱՆՏԲՈՒՐԳՅԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Դոկտորանտուրայում ձևավորվում է ոչ միայն գիտական նորույթ, այլև պատրաստվում են գիտական կոչում ունեցող շրջանավարտներ, ովքեր պահանջարկ ունեն աշխատաշուկայում:



Երբ առնչվում ենք Հայաստանում վարվող գիտության զարգացման քաղաքականության և գիտական աստիճանաշնորհման համակարգի հետ, հանդիպում ենք դիրքորոշումների, թե, իբր, շուտով վերանալու է երկրորդ գիտական աստիճանը, լինելու է միայն մեկ դոկտորի (PhD) աստիճան, ինչպես Արևմուտքում է: Ավելին, համոզմունք է ձևավորվում նաև, թե Բոլոնիայի համաձայնագիրն է դա պահանջում ու Հայաստանն ուզի, թե չուզի, պետք է գնա այդ ճանապարհով: Կարելի է նաև հակառակ տեսակետն էլ լսել, թե՛ Հայաստանը ԵԱՏՍ անդամ է ու մեր գիտական աստիճանաշնորհման համակարգը պետք է կրկնի կամ շատ մոտ լինի ռուսականին:

Նշենք, որ Բոլոնիայի հռչակագիրը շատ խիստ սահմանափակումներ չի առաջադրում համաձայնագրին միացած երկրներին, թույլ է տալիս ընտրության հնարավորություն: Առավել զարգացած երկրներից, ինչպիսիք են՝ Ֆրանսիան, Շվեդիան կամ Գերմանիան, չհեռանալով սեփական ավանդույթներից, օգտվում են այդ հնարավորությունից: Մենք, նաև ողջ հետխորհրդային տարածքի երկրները, անվերապահորեն ընդունում ենք Բոլոնիայի համաձայնագիրը՝ ոչինչ չառաջարկելով սեփական փորձից, ձևավորված ավանդույթներից: Մինչդեռ, մեր կարծիքով, գիտական աստիճանաշնորհման երկաստիճան համակարգը մեր յուրօրինակ ներդրումը կարող է լինել: Այս տեսակետը կիսում են բազմաթիվ գիտնականներ, ոլորտի պատասխանատուներ և՛ Հայաստանից, և՛ Ռուսաստանից: Անիմաստ կլինի ուղղակի հրաժարվել դրանից, քանզի տրամաբանորեն մեզ համար անհատը մտնում է գիտության ասպարեզ թեկնածուականով, իսկ դոկտորականով իր ուրույն ներդրումն է ունենում գիտության մեջ: Դրանք որակապես տարբեր մակարդակներ են:

Գոյություն ունի նաև կարծիք, իբր թե երկաստիճան համակարգը խանգարում է Արևմուտքում մեր վկայագրերի փոխանաչմանը: Մակայն այս հարցում Արևմուտքում չկա միասնական մոտեցում: Օրինակ՝ իտալական կամ իսպանական դոկտորի աստիճանը մեխանիկորեն չի համարվում անգլիական PhD: ԱՄՆ մի նահանգում ստացած բժշկագիտության դոկտորի վկայագիրը կարիք ունի հաստատման՝ մեկ այլ նահանգ տեղափոխվելիս:

Ակադեմիական ազատությունը գիտահետազոտական ուսումնառության և բուհական կյանքի հիմնարար սկզբունքն է: Մերժելով անհանդուրժողականությունը և ընդունելով երկխոսության ձևը՝ համալսարանը դասախոսների համար գիտահետազոտական աշխատանքներ կատարելու, գիտելիքներ փոխանցելու, ինչպես նաև այդ գիտելիքները յուրացնել ցանկացող ուսանողների համար կատարյալ վայր է: Յուրաքանչյուր համալսարան, ելնելով իր հնարավորություններից, պետք է ապահովի ուսանողի ազատությունները և կրթություն ստանալու բավարար պայմանները:

Այս ուղղությամբ դոկտորանտուրայում Բոլոնիայի գործընթացը ներկայացրեց հստակ ուղենիշներ, որոնք իրենց արտացոլումը գտան դեռևս 2005 թվականին ընդունված Զալցբուրգյան 10 սկզբունքներում:

1. Գիտահետազոտական ուսուցման հիմնական բաղադրիչը գիտելիքների կատարելագործումն է հիմնարար գիտահետազոտական գործունեության միջոցով: Միևնույն ժամանակ, ընդունված է, որ գիտահետազոտական ուսուցումը պետք է ավելի և ավելի բավարարի աշխատանքային շուկայի պահանջներին, որն ավելի լայն հասկացություն է, քան գիտական հասարակայնությունը:

2. Գիտահետազոտական ուսուցումն ընդգրկել հաստատությունների ռազմավարության և քաղաքականության մեջ: Համալսարանները՝ որպես կրթական հաստատություններ, պետք է մասնագիտական առաջընթացի հնարավորություն ընձեռեն և երաշխավորեն, որ իրենց առաջարկած գիտահետազոտական ծրագրերը և գիտահետազոտական ուսուցումը համապատասխանում են նոր ծագած խնդիրներին:

3. Գիտահետազոտական ծրագրերի բազմազանության ապահովման կարևորությունը: Եվրոպայի գիտահետազոտական ծրագրերի բազմազանությունը, ներառյալ միացյալ դոկտորանտուրաները, պետք է ամրապնդվի որակով և որակյալ փորձով:

4. Երիտասարդ հետազոտողները պետք է ճանաչվեն որպես նոր գիտելիքի ստեղծման ասպարեզում զգալի ավանդ ունեցող բարձրակարգ մասնագետներ և աշխատեն համապատասխան վճարովի հիմունքներով:

5. Գնահատման և ղեկավարման որոշիչ դերը: Ինչ վերաբերում է անհատ գիտահետազոտական թեկնածուներին, ապա բոլոր հարաբերությունները պետք է լինեն թափանցիկ և պայմանագրով կարգավորված, որտեղ հստակ սահմանված կլինեն գիտահետազոտական թեկնածուների, ղեկավարների, հաստատությունների, անհրաժեշտության դեպքում նաև այլ գործընկերների միջև հարաբերությունները:

6. Ցանկալի արդյունքի հասնելը: Գիտահետազոտական ծրագիրը

ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ակադեմիական ազատությունը գիտահետազոտական ուսումնառության և բուհական կյանքի հիմնարար սկզբունքն է:



պետք է արդյունավետ լինի և ձգտի նորարարությունների, որոնք ներկայացված են Եվրոպայի տարբեր համալսարաններում՝ հաշվի առնելով երկրների առանձնահատկությունները:

7. Տևողություն: Գիտահետազոտական ծրագրերը պետք է ունենան համապատասխան տևողություն (որպես կանոն՝ 3-4 տարի):

8. Նորարարական համակարգերի խթանում: Գիտահետազոտական ծրագրերը պետք է բավարարեն միջմասնագիտական ուսուցման և փոխանցելի գիտելիքների հարցադրումներին:

9. Շարժունության խթանում: Գիտահետազոտական ծրագրերը պետք է ձևավորված լինեն նպաստելու ինչպես աշխարհագրական, այնպես էլ միջմասնագիտական և միջուլորտային շարժունությանը:

10. Համապատասխան ֆինանսավորման ապահովում: Որակյալ գիտահետազոտական ծրագրերի զարգացումը, ինչպես նաև թեկնածուների հաջող ավարտն ապահովելու համար անհրաժեշտ է հիմնական և օժանդակող ֆինանսավորում:

Միշտ չէ, որ ԲԿԵՏ երկրները նույն մոտեցումներն են ցուցաբերում դոկտորանտուրան կազմակերպելիս: Նրանց մեծ մասը հրաժարվել է ակադեմիական կրեդիտների օգտագործումից (Իսպանիա, Ֆրանսիա, Գերմանիա, Հունաստան), մյուս մասը կրեդիտներ է կիրառում ոչ թե հետազոտական աշխատանքի, այլ միայն կազմակերպվող դասընթացների գծով (ՄԹ, Լեհաստան, Ֆինլանդիա), որոշ երկրներում (Շվեդիա, Իտալիա, Լիտվա, Հայաստան) դոկտորանտուրայում ամբողջական կրեդիտային համակարգ է ներդրված: Եթե ԲԿԵՏ երկրների հիմնական մասը դոկտորանտուրան կազմակերպում է 3 տարով, ապա Շվեդիան, Հոլանդիան, Լատվիան դոկտորանտուրան ընդունում են 4 տարով: Միասնական մոտեցում չի ցուցաբերվում նաև դոկտորանտուրայի ընդունելության ժամանակ (ընդունելության քննություններ, հարցազրույցներ, երաշխավորություններ): Որոշ երկրներում նույնիսկ դոկտորանտուրա հնարավոր է ընդունվել բակալավրիատից, որտեղ ուսանողը ցուցաբերել է բարձր առաջադիմություն և հասցրել է կուտակել 300 և ավելի ակադեմիական կրեդիտներ (Իսպանիա, Ռումինիա, Մոնտենեգրո): Բելգիայում այդ հնարավորությունը տրվում է միայն արտասահմանցի դիմորդներին:

Այս առումով, դոկտորանտուրայի զարգացման գծով սահմանվող Զալցբուրգյան սկզբունքները նպատակ չեն հետապնդում ԲԿԵՏ երկրներում միասնական և ստանդարտ համակարգով կազմակերպելու բարձրագույն մասնագիտական երրորդ մակարդակի կրթություն: Դոկտորանտուրան առավել ինքնավարություն և ակադեմիական ազատություն է պահանջում և այստեղ տեղին չէ ստանդարտացումը, միաժամանակ կարևորվում է համակարգի զարգացման նպաստավոր ուղենիշերի սահմանումը, որոնք արտացոլված են հենց Զալցբուրգյան սկզբունքներում:

Ի դեպ, Զալցբուրգյան սկզբունքները նույնպես անընդհատ զարգացման գործընթաց են ապրում: Այսպես, Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակում ստեղծված «Դոկտորական կրթության խորհրդի» մասնակից 37 երկիր դեռևս 2010 թվականին որոշում ընդունեցին համակարգի զարգացման մի շարք կարևորագույն կետերի շուրջ, որոնք շրջանառության մեջ մտան «Զալցբուրգ – II» անվանմամբ: Այդ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ
Դոկտորանտուրան առավել ինքնավարություն և ակադեմիական ազատություն է պահանջում և այստեղ տեղին չէ ստանդարտացումը, միաժամանակ կարևորվում է համակարգի զարգացման նպաստավոր ուղենիշերի սահմանումը, որոնք արտացոլված են հենց Զալցբուրգյան սկզբունքներում:



կարևորագույն կետերն են.

- միջգիտակարգային հետազոտությունների ընդլայնումը, երբ հետազոտությունն ընդգրկում է հարակից գիտություններ և նորույթը համալրում է մի շարք գիտական ուղղություններ, կրթության նկատմամբ հետազոտության գերակայությունը, երբ դոկտորանտը ժամանակի հիմնական մասը ծախսում է հետազոտությունների, այլ ոչ թե դասընթացների վրա,

- շարժունության ակտիվացումը, երբ այլ համալսարանների հետ իրականացվում են համատեղ գիտական հետազոտություններ և կազմակերպվում են գիտական փոխադարձ այցեր,

- փոխանցելի հմտությունների բարելավումը, երբ դոկտորանտին ուսուցանվում են առավելապես գիտական խնդիրներ ձևակերպելու և լուծելու կարողություններ, ինչպես նաև հետազոտության կազմակերպման և կառավարման հմտություններ,

- ինքնավարության և ակադեմիական ազատությունների ընդլայնումը, երբ դոկտորանտն ակտիվ մասնակից է դառնում իր իսկ ուսումնական պլանի բովանդակության ձևավորմանը,

- ուսանողի մասնագիտական կարողությունների կատարելագործումն առավելապես ոչ թե կրթության, այլ հետազոտության և ինքնակազմակերպման ճանապարհով,

- գիտական ղեկավարի ինստիտուտի կանոնակարգումը, երբ իրավունքների և պարտականությունների հստակեցման շրջանակում դոկտորանտուրայում ձևավորվում է «գիտական ղեկավարման մշակույթ»,

- դոկտորանտուրայի ֆինանսավորման ծանրության կենտրոնի տեղափոխումը մասնավորից դեպի հանրային ոլորտ, դրանով իսկ դոկտորանտուրային առավելապես տալով սոցիալական ուղղվածություն:

Այսպիսով, «Զայցբուրգ-II»-ի գերակայությունը դոկտորանտուրայի ավարտին առավելապես ոչ թե «լավ ատենախոսության» պատրաստումն է, այլ հետազոտության ճանապարհով մրցակցային հմտություններ ու կարողություններ ձեռք բերած որակավորված դոկտորի ձևավորումն է:

4.2. ՇՈՒԿԱՅԱՄԵՏ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Գիտությունը մտավոր աշխատանքի արդյունք է և կարող է նաև առևտրային շահեր չհետապնդել, ուստի գիտահետազոտական գործունեության արդյունքը, նեղ

Ներկայումս հարցադրումներ են հնչում, թե դասական իմաստով մեր իրականությունում գործում է արդյոք գիտության շուկա, եթե այո, ապա ի՞նչ առանձնահատկություններ ունի: Որպես կանոն, վիճահարույց է համարվում գիտության արդյունքների առք ու վաճառքի իրականացման անհրաժեշտությունը: Փաստարկներ են բերվում, որ գիտությունը մտավոր աշխատանքի արդյունք է և կարող է նաև առևտրային շահեր չհետապնդել, ուստի գիտահետազոտական գործունեության արդյունքը, նեղ իմաստով, չպետք է դիտարկել ապրանք, որը վաճառահանվում է շուկայում: Այստեղից հետևություն, որ նորույթները, չլինելով առք ու վաճառքի առարկա, ընդհանուր առմամբ չեն կարող ձևավորել գիտության շուկա: Մյուս կողմից՝ շուկան ոչ

իմաստով, չպետք է դիտարկել ապրանք, որը վաճառահանվում է շուկայում:



ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

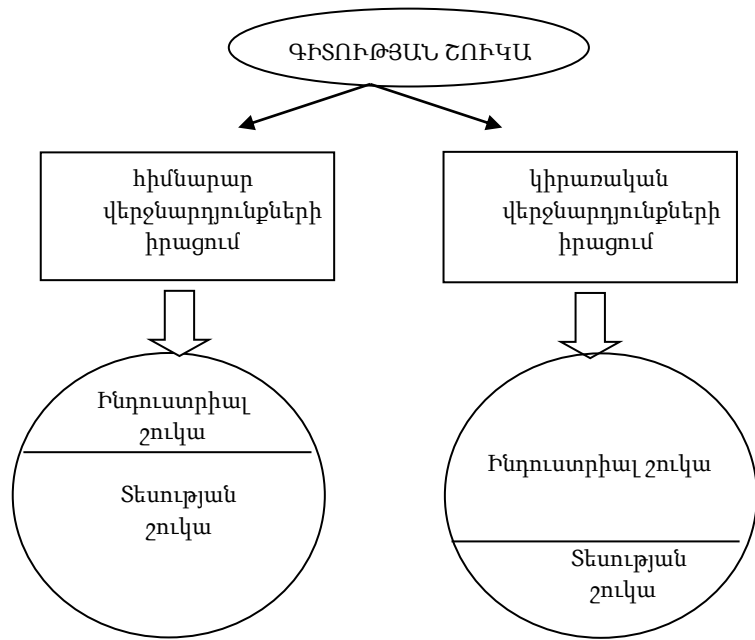
Եթե գիտական նորույթներ և ինովացիոն արդյունքներ են ձևավորվում, որոնք ունեն պահանջարկ, ապա դրանք այնուհետև դրսևորվում և իրացվում են հենց գիտության շուկայում:



միայն առք ու վաճառքի հարթակ է, այլ, որն ավելի կարևոր է, առաջարկի և պահանջարկի կարիքների սպառման միջավայր է: Ուստի, եթե գիտական նորույթներ և ինովացիոն արդյունքներ են ձևավորվում, որոնք ունեն պահանջարկ, ապա դրանք այնուհետև դրսևորվում և իրացվում են հենց գիտության շուկայում:

Ընդ որում, գիտահետազոտական արդյունքները հասցեագրվում են մի շարք սպառողների, հանձինս՝ պետության, գործարար կառույցների, շահագրգիռ գիտական օղակների, հասարակության որոշակի խմբերի և այլն: Ուստի, գիտության շուկայում կարող է գիտահետազոտական արդյունքների առք ու վաճառք տեղի չունենալ և առևտրային շահեր չհետապնդվել, սակայն կարևորն այն է, որ ձևավորված վերջնարդյունքները հասցեատերեր ունենան և իրացվեն վերը թվարկած սպառողների կողմից: Այդ սպառման գործընթացը կարգավորվում է հենց գիտության շուկայում:

Ընդհանուր առմամբ, գիտության շուկան կարելի է հատվածավորել երկու մասով՝ տեսության և ինդուստրիալ: Գիտական շուկայի կառուցվածքը ձևավորվում է գիտության վերջնարդյունքների սպառողական արժեքից կախված: Այսպես, եթե գիտության շուկայում առավելապես պահանջարկ են վայելում հիմնարար հետազոտությունները, ապա շուկայի կառուցվածքում գերակշռում է տեսության հատվածը: Եվ հակառակը, եթե գիտության շուկայում առավելապես պահանջարկ են վայելում կիրառական հետազոտությունները, ապա շուկայի գերակշիռ հատվածը բաժին է ընկնում ինդուստրիալ հատվածին (տես գծապատկեր 4.2.1):



Գծանկար 4.2.1. Գիտության շուկայի հատվածավորումը սպառողական պահանջարկի վերջնարդյունքներով

Երկու դեպքում էլ **գիտության արդյունքները պետք է լինեն շուկայամետ**, ունենալով իրենց հասցեատերերը և սպառողները, հակառակ դեպքում, գիտության վերջնարդյունքները և դրանց վրա ծախսվող ռեսուրսներն ուղղակի կփոշիանան: Բացի այդ, ելնելով

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Գիտության
շուկայի
մարքեթինգը լուրջ
դերակատարում
ունի դոկտորան-
տուրայի
արդյունավետ
կազմակերպման
գործում, քանի որ
գիտահետազո-
տական աշխա-
տանքները, թիրա-
խավորած լինելով
կոնկրետ շահա-
ռուների,
բավարարում են
գիտական ար-
դյունքներ
ակնկալող սպա-
ռողների պահանջ-
ները:



սոցիալ-տնտեսական զարգացման ներկայիս տեմպերից, գիտության շուկան պետք է շատ ակտիվ գործի և ձգտի հնարավորինս կարգավորել առաջարկվող ինովացիոն արդյունքների արագ և լիարժեք սպառումը: Հակառակ դեպքում, գիտության բնագավառում ձևավորվող արդյունքները կոնկրետ ժամանակահատվածում հասցեատեր չունենալու պատճառով կարող են հնանալ և հետագայում պարզապես կորցնել ներդրման գրավչությունը:

Այս առումով, որոշակի ռիսկային են հիմնարար գիտության համակարգում ձևավորվող վերջնարդյունքները: Որպես կանոն, դրանց շահառուներն են՝ պետությունը, ակադեմիական կառույցները, ֆինանսաարդյունաբերական խոշոր հանգույցները: Հիմնարար գիտության վերջնարդյունքները, ընդհանուր առմամբ, միտվում են տեսանելի ապագային, երբեմն արագորեն չապահովելով ներդրումային հատույց, ուստի կարող են և չհետաքրքրել գործարար աշխարհին, հետևաբար շուկայում իրենց առաջարկի պահին չներկայացվեն առևտրային շահերով: Այդ պատճառով հիմնարար հետազոտության ֆինանսավորման աղբյուրները հիմնականում ձևավորվում են հանրային ֆինանսների հաշվին (պետական բյուջե, դրամաշնորհներ, հիմնադրամներ):

Գիտության շուկայի ինդուստրիալ հատվածի պատվիրատուներն են գործարար աշխարհի ներկայացուցիչները, որոնք ակնկալվող գիտական արդյունքների և ինովացիոն առաջարկների մեջ փնտրում են առևտրային շահեր: Ուստի, գիտության շուկայի ինդուստրիալ հատվածը գործում է ֆինանսավորման մասնավոր աղբյուրներով, երբ կազմակերպություններն իրենց մրցակցային դիրքերն ամրապնդելու նպատակով նորամուծություններ են պահանջում գիտական աշխարհից և ստանալով դրանք, արագորեն ներդրում են կատարում:

Ընդ որում, գիտության շուկայի մարքեթինգը լուրջ դերակատարում ունի դոկտորանտուրայի արդյունավետ կազմակերպման գործում, քանի որ գիտահետազոտական աշխատանքները, թիրախավորած լինելով կոնկրետ շահառուների, բավարարում են գիտական արդյունքներ ակնկալող սպառողների պահանջները և սոցիալ-տնտեսական զարգացման լուրջ խթան են դառնում: Այստեղից հետևում է, որ դոկտորանտուրայում ծախսվող ռեսուրսները պետք է ուղղորդվեն շուկայամետ գիտական հետազոտություններին:

Անգամ, եթե դոկտորանտուրայի կրթական և հետազոտական ծրագրերի ֆինանսավորման բեռն ամբողջովին ընկնում է դիմորդի վրա և բացառապես կատարվում է կրթավճարների հաշվին, ապա ծրագրվող գիտահետազոտական աշխատանքները ֆինանսավորող արտաքին պատվիրատուի բացակայությունը բնավ չի ենթադրում, որ ակնկալվող գիտական արդյունքները չեն կարգավորվում շուկայական հարաբերություններով: Եթե ասպիրնատի նախաձեռնությամբ իրականացվող գիտական գործունեության վերջնարդյունքների գծով այդ պահին դեռևս չկա արտաքին ֆինանսավորում, բայց առկա է դրանց գծով պահանջարկ, ապա ենթադրվում է, որ այդ վերջնարդյունքները շուկայամետ են, անկախ ֆինանսավորման բնույթից, եթե դրանք *բավարարում են գիտության շուկայում ձևավորված պահանջարկը՝* ունենալով թիրախավորված կոնկրետ հաս-

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Դոկտորանտուրայի կազմակերպման գործընթացում չափազանց կարևորվում է շուկայամետ գիտական հետազոտությունների իրականացումը, որի արդյունքում գիտահետազոտական գործունեությունը կամրջվում է գիտության շուկայի տեսական կամ ինդուստրիալ հատվածի հետ:



ցեատերեր:

Ներկայացվող հիմնախնդրի լուծման մոտեցումներն արդեն իսկ ներկայացվել են Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակում ընդունված Ջալցբուրգյան 10 սկզբունքներում: Այսպես, համաձայն առաջին սկզբունքի, գիտահետազոտական ուսուցման հիմնական բաղադրիչը՝ գիտելիքի կատարելագործումն է հիմնարար գիտահետազոտական գործունեության միջոցով: Միննույն ժամանակ պահանջվում է, որ գիտահետազոտական ուսուցումը ոչ միայն ուղղորդվի ակադեմիական ոլորտին, այլ ավելի ու ավելի բավարարի աշխատաշուկայի պահանջներին: Այս ճանապարհով դոկտորանտուրայի շրջանավարտը մի կողմից՝ աշխատանք է գտնում ակադեմիական շրջանակից դուրս, մյուս կողմից՝ պահանջված է համարվում գործարար աշխարհում, ոչ միայն իր կարողություններով, այլև իր իսկ մշակած նորությունների ներդրման հմտություններով: Մակայն գիտական շուկայում պահանջարկ ունեցող հետազոտական նորությունների շրջանակ սահմանելը դեռևս հիմնախնդիր է համարվում:

Իսկապես, ի՞նչը կարելի է համարել նորարարություն: Մասնագիտական գրականությունում ներկայացվում են նորարարության մի շարք սահմանումներ.

- կատարել էմպիրիկ հետազոտություն, որը նախկինում չի արվել,
- մեկ ուրիշի հետազոտությունը նորովի մեկնաբանել,
- լինել միջգիտակարգային և կիրառել տարբեր մեթոդաբանություններ,
- նոր տեղեկատվություն ձևավորել առաջին անգամ,
- զարգացնել նախկինում արված նորարարական հետազոտությունը,
- ներկայացնել յուրահատուկ և նոր գաղափարներ:

Կարելի է ընդլայնել վերոնշյալ թվարկումների շրջանակը, սակայն, մեր կարծիքով, նորարարությունը հետազոտության այն վերջնարդյունքն է, որը պահանջված է և կոնկրետ իր սպառողներն ունի գիտության տեսության կամ ինդուստրիալ շուկայում:

Դոկտորանտուրայի կազմակերպման գործընթացում չափազանց կարևորվում է շուկայամետ գիտական հետազոտությունների իրականացումը, որի արդյունքում գիտահետազոտական գործունեությունը կամրջվում է գիտության շուկայի տեսական կամ ինդուստրիալ հատվածի հետ: Ներկայումս միջազգային պրակտիկայում լայն տարածում են գտնում տեխնոպարկերը, գիտաարտադրական կլաստերները, որտեղ գիտությունն ու արտադրությունը սերտ փոխկապակցման եզրեր են գտնում և ինովացիոն առաջարկներն արագորեն ներդրվում են պրակտիկայում: Դոկտորանտուրան նույնպես իր ուրույն դերակատարումն ունի «գիտահետազոտական գործունեություն - ինդուստրիալ շուկա» կամրջի հիմնադրման ճարտարապետությունում, եթե իրագործում է շուկայամետ գիտական հետազոտություններ:

Այսպես, ակադեմիական ռեսուրսները, որոնց օգտագործումն ուղեկցվում է էական ֆինանսական ծախսերով, կարող են ուղղորդվել ոչ շուկայամետ հետազոտությունների, ի վերջո, ձևավորել այնպիսի

գիտական վերջնարդյունքներ, որոնք տարիների ընթացքում չունենալով պահանջարկ, ոչ միայն կկորցնեն իրենց գրավչությունը գիտական շուկայում, այլև ֆինանսավորման աղբյուրները:

Բնականաբար, նման պարագայում դոկտորանտուրան որքան էլ ձգտի դեպի գիտության շուկա, այն ձևավորվող կամրջի վրա կներկայացվի, այսպես կոչված, «միակողմանի երթևեկության» սկզբունքով՝ հանդիպակաց պահանջարկ չունենալով պատվիրատու սպառողներից: Արդյունքում, դոկտորանտուրայում ընդգրկված ակադեմիական ռեսուրսներն անարդյունավետ կօգտագործվեն, քանի որ առաջարկվող ոչ շուկայամետ գիտական ծրագրերը, չունենալով պահանջարկ, ուղղակի չեն հայտնվի «ակադեմիական ռեսուրսներ – ինդուստրիալ շուկա» կամրջի վրա (տես գծապատկեր 2.2):

Հետևաբար, չունենալով սպառողներ և պահանջարկ, տարիների ընթացքում դոկտորանտուրայում ձևավորված ոչ շուկայամետ հետազոտական ուղղությունները կկորցնեն իրականացման գրավչությունը և մարելով, այլևս չեն ֆինանսավորվի: Նման իրավիճակներում կարելի է փաստել, որ դոկտորանտուրայի ծրագրերն ուղղորդված չեն դեպի գիտության շուկան և «գիտություն-արտադրություն» փոխկապակցման բացակայության պատճառով բարդանում է դոկտորական ծրագրերի իրականացման ֆինանսավորումը:

Ի դեպ, կարող է ձևավորվել նաև հակառակ իրավիճակը, երբ ինդուստրիալ շուկան հրատապ պահանջարկ ունենա ինովացիոն մշակումների գծով, սակայն գործող դոկտորանտուրայի ինստիտուտը ժամանակին չարձագանքի դրան: Բնականաբար, ձևավորված իրավիճակում գիտության շուկայում կաճի հետազոտությունների վերջնարդյունքների գրավչությունը, և ինդուստրիալ ոլորտի ներկայացուցիչները պատրաստակամություն կհայտնեն ժամանակի ընթացքում այդ ուղղություններով ավելացնելու ֆինանսավորման ծախսերը:

Այս պարագայում, նույնպես չի արձանագրվի ակադեմիական ռեսուրսների օգտագործման արդյունքների և գիտության շուկայի արդյունավետ փոխկապակցում, քանի որ դոկտորանտուրան, չկարողանալով ապահովել ներդրման բարձր հատույց ապահովող ինովացիոն արդյունքներ, «ակադեմիական ռեսուրսներ – ինդուստրիալ շուկա» կամրջի վրա նորից կձևավորի «միակողմանի երթևեկության էֆեկտ», սակայն այս անգամ՝ հակառակ ուղղությամբ:

Դոկտորանտուրայում իրականացվող ծրագրերը, եթե դառնում են շուկայամետ, ապա դրանք «ակադեմիական ռեսուրսներ – ինդուստրիալ շուկա» կամրջի վրա արդեն ձևավորում են «երկկողմանի երթևեկության էֆեկտ», քանի որ առաջարկվող գիտական մշակումները պահանջարկ են ունենում և կրում են ներդրման թիրախային ուղղություններ:

Այնուհանդերձ, միայն առաջարկի և պահանջարկի առկայության պայմանը բավարար չէ դոկտորանտուրայում իրականացվող հետազոտական ծրագրերի արդյունավետության գնահատման համար: Ինովացիոն ծրագրերի պահանջարկն ու առաջարկը կարող են միաժամանակ ձևավորվել և գիտության շուկայում համընկնել, սակայն գիտահետազոտական վերջնարդյունքները դեռևս չունենան ներդրման

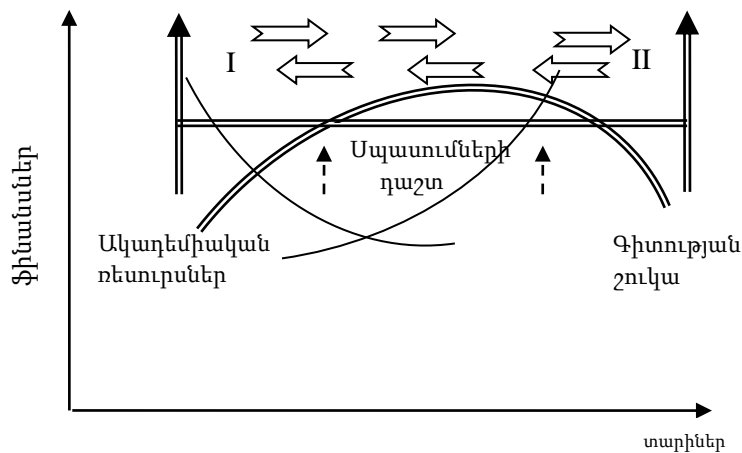
ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ինովացիոն ծրագրերի պահանջարկն ու առաջարկը կարող են միաժամանակ ձևավորվել և գիտության շուկայում համընկնել, սակայն գիտահետազոտական վերջնարդյունքները դեռևս չունենան ներդրման հնարավորություն:



հնարավորություն:

Այս առումով, դոկտորանտուրայում իրականացվող ծրագրերը, շուկայամետ լինելուց բացի, պետք է նաև հնարավորինս օժտված լինեն առաջարկվող գիտական վերջնարդյունքների արագ ներդրման հնարավորություններով, որը թույլ կտա սահմանափակել «սպասումների հովիտը» և այնտեղից նորույթները տեղափոխել դեպի վեր՝ «սկադեմիական ռեսուրսներ – ինդուստրիալ շուկա» կամրջի վրա (տես գծապատկեր 4.2.2): Բնականաբար, որքան արագ իրականացվեն դոկտորանտուրայում ձեռք բերված գիտական նորույթների գործնական կիրառումները, այնքան կկրճատվի նորույթների ներդրման սպասումների դաշտը:



Գծապատկեր 4.2.2. Հետազոտական արդյունքների ներդրման ակտիվացման մեխանիզմը

Այս առումով դոկտորանտուրայում իրագործվող շուկայամետ ծրագրերը պետք է կազմակերպվեն այնպես, որ կարողանան բարձրացնել գիտահետազոտական արդյունքների թե՛ առաջարկի գրավչության աստիճանը (գծապատկեր 4.2.2, կոր I), թե՛ ինդուստրիալ ոլորտի ներկայացուցիչների պատրաստակամությունը՝ նորույթների արագ ներդրումների ուղղությամբ (գծապատկեր 4.2.2, կոր II):

Ընդ որում, գծապատկեր 4.2.2-ից պարզորոշ երևում է, որ կոր I-ի դեպի վեր շարժը պահանջում է գիտական ծրագրերի ֆինանսավորման աճ և հնարավորինս կարճաժամկետ ավարտվածություն: Հետևաբար, դեկտորանտուրայում իրականացվող գիտական ծրագրերն առաջարկի և պահանջարկի առկայության պարագայում շուկայամետ լինելուց բացի, պետք է նաև շուկայում մրցակցային լինեն: Իսկ մրցունակության ապահովման կարևորագույն գործոն է դոկտորանտուրայում կրիտիկական զանգվածի ձևավորումը:

Այսպես, վերոնշյալ հիմնախնդրի լուծման մոտեցումներն արդեն իսկ ներկայացվել են Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակում ընդունված Ջալցբուրգյան 10 սկզբունքներում: Համաձայն վեցերորդ սկզբունքի՝ գիտահետազոտական ուսուցման հիմնական բաղադրիչը դոկտորանտուրայի ծրագրերում կրիտիկական զանգվածի ձեռքբերումն է: Նպատակը մեկն է. իրագործել այնպիսի մրցունակ գիտական ծրագրեր,

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՑԹ

Շուկայամետ գիտական հետազոտությունները, անգամ կրիտիկական գանգվածի առկայության պարագայում, չեն կարող ցանկալի հատույց ունենալ, եթե գիտության շուկայում չգործեն առաջարկի և պահանջարկի ներդաշնակեցման կառուցակարգեր:



որոնք ոչ միայն պահանջված լինեն շուկայում և ապահովեն ցանկալի արդյունքներ, այլև գիտաարտադրական կլաստերների շուրջ տարբեր համալսարաններից համախմբեն անհրաժեշտ և բավարար ասպիրանտներ, գիտական ղեկավարներ, ֆինանսական աղբյուրներ: Դոկտորական ծրագրերի երկկողմ և բազմակողմ համագործակցությունը համալսարանների տարածաշրջանային, ազգային ու միջազգային մակարդակով պետք է իր զարգացումը ստանա: Դոկտորանտ ուսանողները պետք է հնարավորություն ունենան աշխատելու հետազոտական թիմերի և տարբեր գիտահետազոտական միջավայրերի, այդ թվում՝ վիրտուալ հետազոտությունների ցանցերում: Եթե մեր հանրապետությունում կազմակերպվող ասպիրանտուրայում կրիտիկական գանգվածի հասանելիության միտում դեռևս չի նկատվում, ապա միջազգային փորձը վկայում է, որ այդ հիմնախնդրին արևմտյան բուհերում սկսել են լուրջ ուշադրություն դարձնել (տես գծապատկեր 4.2.3):

Շուկայամետ գիտական հետազոտությունները, անգամ կրիտիկական գանգվածի առկայության պարագայում, չեն կարող ցանկալի հատույց ունենալ, եթե գիտության շուկայում չգործեն առաջարկի և պահանջարկի ներդաշնակեցման կառուցակարգեր: Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ գիտության շուկան հնարավոր է ակտիվացնել ինչպես «վերևից»՝ պետության և հանրային ֆինանսավորման աջակցությամբ, այնպես էլ «ներքևից»՝ համալսարանական կառույցներում գործող դոկտորանտուրայի նախաձեռնությամբ:

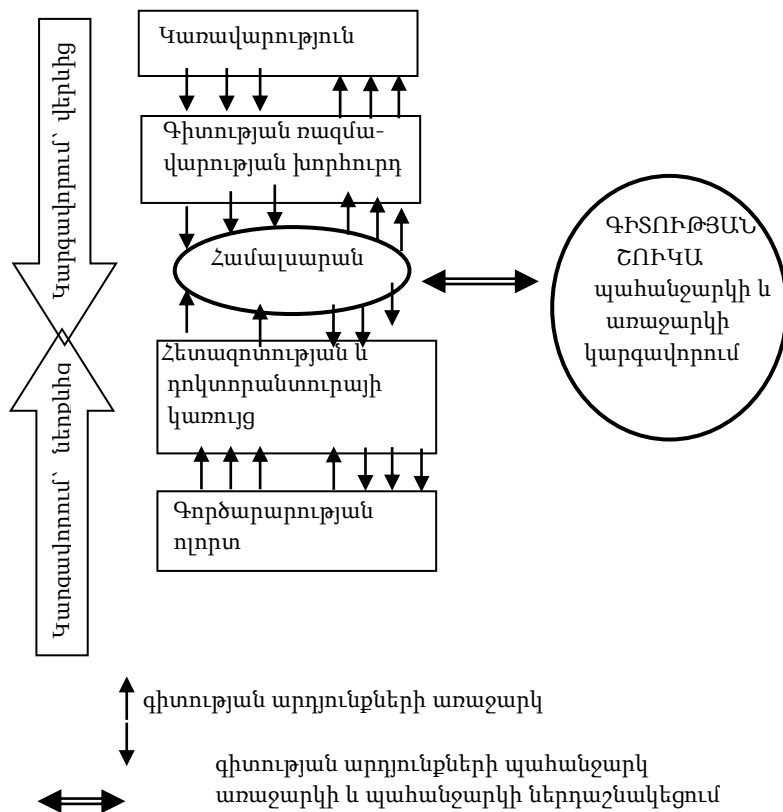
Այս առումով հատկանշական է Նորվեգիայի փորձը, որտեղ պետության մակարդակով գործում է գիտության կենտրոնացված խորհուրդ և թիրախավորված կլաստերներում կոորդինացնում են երկրում իրականացվող հետազոտական աշխատանքները: Գիտության խորհուրդը, որը գործում է հանրային ֆինանսավորմամբ, տարեկան 7,3 միլիարդ նորվեգական կրոն է հատկացնում տարբեր ուղղություններ ունեցող գիտահետազոտական աշխատանքներին: Այստեղ խնդիր է դրվում ոչ միայն կամրջելու համալսարաններում ձևավորվող գիտական արդյունքներն ու արդյունաբերությունը, այլև գիտության շուկայում ստեղծելու կլաստերներ՝ կոորդինացնելով տարբեր համալսարանների ակադեմիական ռեսուրսները նախօրոք թիրախավորած վերջնարդյունքներին, դրանով իսկ դոկտորանտուրայում իրականացվող ծրագրերում ձևավորելով կրիտիկական գանգված (անհրաժեշտ և բավարար ռեսուրսներ):

Նման պարագայում համալսարանում սովորող դոկտորանտների գիտահետազոտական աշխատանքների ֆինանսավորման առնվազն 30%-ն իրականացնում է գիտական խորհուրդը, որն էլ սերտ փոխառնչություններ է սահմանում ակադեմիական և ինդուստրիալ ոլորտների միջև:

Ընդ որում, Նորվեգիայում գործող գիտության խորհուրդը գիտելիքահենք տնտեսության զարգացմանն ուղղորդված ռազմավարական խնդիրներ է իրականացնում, դրանում կարևորելով դոկտորանտուրայում ընդգրկված գիտական ղեկավարների և ուսումնառողների գործունեության անմիջական առնչությունը պետության նախանշած գիտական ծրագրերին: Ընդ որում, շուկայամետ գիտական

հետազոտությունների կազմակերպումն իրականացվում է ոչ միայն «վերևից»՝ պետության կողմից, այլև «ներքևից»՝ համալսարանների անմիջական նախաձեռնությամբ, դոկտորանտուրան ընդգրկելով գիտաարտադրական կլաստերներում (տե՛ս գծապատկեր 2.4):

Այսպես, Հայդելբերգի(Գերմանիա) համալսարանի դոկտորանտուրան համապատասխան ուղղություններով սերտաճել է գործող երկու խոշորագույն ինովացիոն կլաստերների՝ մոլեկուլային կենսաբանության և Եվրոպա-Ասիա հետազոտական կենտրոնների հետ, իսկ դոկտորանտները միանգամից ընդգրկվում են գիտական խմբերում: Ջիրոնայի (Իսպանիա) համալսարանում կազմակերպվող դոկտորանտուրան սերտաճման միտումներ ունի գործող տեխնոպարկերի հետ: Մասնավորապես, ներկայումս այդ համալսարանի դոկտորանտուրայում գործում են 112 գիտահետազոտական խմբեր, որոնք հիմնականում երկու ուղղությամբ են գործունեություն ծավալում՝ հանքային ջրերի արդյունահանման կառավարում, զբոսաշրջության ինդուստրիա: Բնականաբար, նման պայմաններում դոկտորանտուրան ենթադրում է ռեսուրսային կլաստերների ձևավորում հետազոտական նշված երկու ուղղությամբ, որն էլ մրցակցային է դարձնում իրագործվող ծրագրերը գիտության շուկայում:



Գծապատկեր 4.2.3. Հետազոտությունների առաջարկի և պահանջարկի ներդաշնակեցման մոտեցումները Նորվեգիայի գիտության շուկայում

Հետևաբար, արդյունավետ դոկտորանտուրայի տեսլականն է շահագրգռել երկրի կամ նույնիսկ այլ երկրների լավագույն երիտասարդ հետազոտողներին՝ իրենց կրթությունը շարունակել տվյալ համալսարանում: Այս դեպքում պետք է կիրառվի կրթության նորարարական մոտեցում, շեշտը դնելով միջգիտակարգային համա-

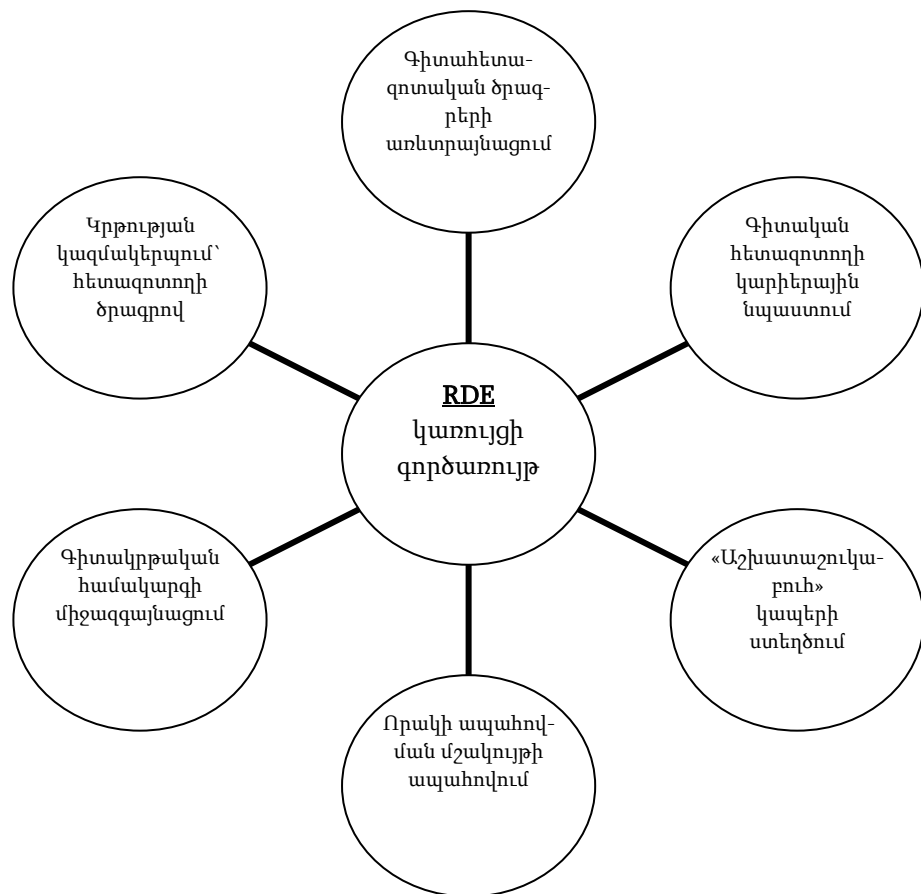
**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտության ներկայիս շուկայում մրցունակ են համարվում այն ծրագրերը, որոնք հետազոտության և դոկտորանտուրայի կառույցների կողմից իրականացվում են միջգիտակարգային բազմազանության հիման վրա:



կարգված ասպիրանտական ծրագրերի իրագործման վրա: Այս առումով, անհրաժեշտ է, որ ասպիրանտական դպրոցի առաջարկած դասընթացների ծրագրերը լինեն հնարավորինս ճկուն, որպեսզի դրանք մի կողմից՝ համապատասխանեցվեն ասպիրանտների գիտական հետաքրքրություններին, մյուս կողմից՝ ամբողջ ասպիրանտական դպրոցի շրջանակներում ապահովեն բարձր չափանիշներ: Ընդ որում, «ներքևից» նախաձեռնվող գիտության և ինդուստրիալ ոլորտի սերտաճման գործում մեծ դերակատարում ունեն համալսարաններում գործող հետազոտության և դոկտորանտուրայի կառույցները (RDE), որոնց հիմնական առաքելությունն է.

- իրականացնել գիտահետազոտական և մասնագիտական կրթության երրորդ մակարդակի կրթական ծրագրեր՝ ազգային տնտեսության և հասարակության կրթական կարիքներին համահունչ,
- ստեղծել նպաստավոր միջավայր՝ գիտության շուկայի ներդաշնակ և համակողմանի զարգացման համար,
- դոկտորանտուրայում սահմանել որակի ապահովման արդյունավետ համակարգ և գիտահետազոտական աշխատանքների իրագործման ֆինանսական կայունություն (տես գծապատկեր 4.2.4):



Գծապատկեր 4.2.4. Հետազոտության և դոկտորանտուրայի (RDE) կառույցի հիմնական գործառույթները

Համալսարաններում գործող հետազոտության և դոկտորանտուրայի կառույցների նպատակը, ընդհանուր առմամբ, ներկայացվում է երկու բլոկով.

Առաջին բլոկ՝ կրթական

կազմակերպել հետազոտական ծրագրով երրորդ աստիճանի մասնագիտական կրթության մատուցում, անընդհատ բարելավել կրթական ծրագրերը՝ ելնելով բուհի հեռապատկերից և առաքելությունից, ապահովել կրթության որակի ապահովման մշակույթ, աջակցելով միջհամալսարանական համատեղ ուսուցմանը՝ երրորդ աստիճանի մասնագիտական կրթական համակարգում:

Երկրորդ բլոկ՝ գիտահետազոտական

կառավարել համալսարանի գիտահետազոտական գործունեությունը՝ ապահովելով վերջինիս կայուն զարգացումը և արդյունավետությունը, աջակցել համալսարանի գիտահետազոտական գործունեության ֆինանսական կայունությանը՝ պայմաններ ստեղծելով «աշխատաշուկա-բուհ» համագործակցության և գիտական մշակումների առևտրայնացման համար, գիտահետազոտական ոլորտում աջակցել ներազգային և միջազգային բուհական համագործակցության կապերի ամրապնդմանը:

Համալսարաններում գործող հետազոտության և դոկտորանտուրայի կառույցը ձգտում է դառնալ.

- կառույց, որը **հարմարունակ է** միջավայրի փոփոխություններին, **արագ և համարժեք է արձագանքում** հասարակության և տնտեսության փոփոխվող կարիքներին, աշխատուժի շուկայի պահանջներին,

- կառույց, որն **էական դերակատարում ունի** հասարակության զարգացման և համալսարանական նորարարական ծրագրերում,

- կառույց, որը **հետազոտողներ է պատրաստում** լիարժեք կարիերայի, մասնագիտական առաջընթացի և թոփ մենեջմենթի համար,

- կառույց, որն ապահովում է **առաջնակարգ կրթություն և գիտահետազոտական գործունեություն**՝ տնտեսության և պրակտիկայի համակցման, հետազոտողների և պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի արդյունավետ համագործակցության միջոցով,

- կառույց, որը **նախաձեռնող է արտաքին գործարար** միջավայրի հետ իր փոխհարաբերություններում, ունակ է բոլոր մասնակիցների համար ապահովելու ֆինանսական կայունություն և սոցիալական երաշխիքներ,

- կառույց, որն **առաջնորդվում է գլոբալ հեռանկարով**՝ ուղենիշ ունենալով իր գիտակրթական համակարգի միջազգայնացումն ու եվրոպական ինտեգրումը:

Գիտության շուկայում մրցունակ են համարվում այն ծրագրերը, որոնք հետազոտության և դոկտորանտուրայի կառույցների կողմից իրականացվում են միջգիտակարգային բազմազանության հիման վրա, որը շեշտվում է Ջալցբուրգյան երրորդ սկզբունքում: Բացի այդ, Ջալցբուրգյան II հանձնարարականներում ընդգծվում է, որ երրորդ աստիճանի բարձրագույն կրթությունը կարգավորելու նպատակը պետք է լինի բազմազան, ներառական և բարձրորակ հետազոտական միջավայրի ապահովումը:

Գիտության զարգացման կառույցներ ստեղծելու ընթացքում անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել տարբեր ինստիտուցիոնալ, մշակութային և գիտական արժեքների բազմազանության կարևո-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Համատեղ դոկտորական ծրագրերը տարբեր համալսարանների միջև (ինչպես ազգային, այնպես էլ միջազգային) պետք է մշակվեն, հիմնվելով հատուկ կարիքների վրա, որոնք հնարավոր չէ բավարարել մեկ համալսարանի ռեսուրսներով և պահանջում է մեկից ավելի բուհերի կարողություններ:



րությանը, անհրաժեշտությանը և իմացությանը, հաշվի առնելով նաև տարածաշրջանային և ազգային հիմնական պահանջները: Համատեղ դոկտորական ծրագրերը տարբեր համալսարանների միջև (ինչպես ազգային, այնպես էլ միջազգային) պետք է մշակվեն, հիմնվելով հատուկ կարիքների վրա, որոնք հնարավոր չէ բավարարել մեկ համալսարանի ռեսուրսներով և պահանջում է մեկից ավելի բուհերի կարողություններ:

Դոկտորանտուրայի միջհամալսարանական համագործակցությունը, որը երկու մասնակից հաստատությունների համատեղ շահերից է բխում, նպատակ ունի ստեղծելու արագ զարգացող տնտեսության պահանջներին համապատասխան մրցունակ և նոր գիտելիք, որն էլ, իր հերթին, կբարձրացնի համատեղ օգտագործվող ակադեմիական ռեսուրսների արդյունավետությունը: Զայցբուրգյան II հանձնարարականները մատնանշում են, որ «դոկտորանտների բավարար քանակի» խնդիրը (կրիտիկական զանգված) ստիպում է ավելի մեծ ուշադրություն դարձնել համատեղ ծրագրերի միջոցով նպաստավոր հետազոտական ծրագրեր իրագործելու հնարավորությանը:

4.3 ԴՈԿՏՈՐԱՆՏՈՒՐԱՅԻ ԻՆՔՆԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱԵՔՍՈՒՄ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Պետության քաղաքականությունը բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բնագավառում բուհերի ակադեմիական ազատությունները և ինքնավարությունը խթանելն ու զարգացնելն է:



Բուհական համակարգում ինքնավարության ընդլայնման և ակադեմիական ազատությունների հիմնախնդիրը ծագեց Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկի նախաշեմին: Դեռևս 1988 թ. սեպտեմբերի 18-ին Բոլոնիայում նշելով հնագույն համալսարանի 900-ամյակը, մի շարք երկրների համալսարանների ռեկտորներ ստորագրեցին «Համալսարանական ազատությունների խարտիան»՝ կոչ անելով բոլոր պետություններին ու ազգերին ընդունելու հիմնարար սկզբունքներ, որոնք պետք է աջակցեն համալսարանների կրթական գործունեությանը: Համալսարանական ազատությունների խարտիան նախանշեց հիմնարար սկզբունքներ, ըստ որոնց՝ համալսարանը հասարակության ոլորտում աշխարհագրորեն և պատմական տարբեր ժառանգությամբ ձևավորված ինքնավար հաստատություն է, որտեղ հասարակության կարիքների բավարարման համար իրականացվող գիտահետազոտական աշխատանքները և ուսուցումը պետք է անկախ լինեն քաղաքական և տնտեսական իշխանությունից:

Այս ամենը հաշվի առնելով՝ մեր հանրապետությունում օրենսդրորեն ամրագրվեց համալսարանական համակարգում ակադեմիական ազատությունների առկայության անհրաժեշտությունը: Այսպես, օրենսդրորեն ամրագրվեց, որ «...պետության քաղաքականությունը բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության բնագավառում բուհերի ակադեմիական ազատությունները և ինքնավարությունը խթանելն ու զարգացնելն է»:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունը մեր հանրապետությունում իրականացնում է իր ինքնավարությունը՝ ինքնակառավարման և կոլեգիալության սկզբունքներով, ինքնուրույն է ուսում-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Համալսարանը հասարակության ոլորտում աշխարհագրորեն և պատմական տարբեր ժառանգությամբ ձևավորված ինքնավար հաստատություն է, որտեղ հասարակության կարիքների բավարարման համար իրականացվող գիտահետազոտական աշխատանքները և ուսուցումը պետք է անկախ լինեն քաղաքական և տնտեսական իշխանությունից:



նական գործընթացի կազմակերպման, կրթական տեխնոլոգիաների և սովորողների ընթացիկ ատեստավորման ձևերի, կարգի ու պարբերականության ընտրության հարցերում, ինքնուրույն է որոշում աշխատողների հաստիքացուցակը, իրականացնում աշխատողների ընտրությունը, կատարում է գիտամանկավարժական համակազմի համալրում, սահմանում է պրոֆեսորադասախոսական կազմի գիտական և ուսումնական ստորաբաժանումների ղեկավարների պաշտոնների զբաղեցման կարգերը:

ՀՀ բուհերն իրավունք ունեն օրենքով և իրենց կանոնադրությամբ չարգելված այլ գործունեություն ծավալելու: Բուհերի իրավասությունների մեջ է մտնում՝ ղեկավար անձնակազմի և պրոֆեսորադասախոսական կազմի ընտրության ընթացակարգի մշակումը, ուսումնական պլանների և առարկայական ծրագրերի մշակումն ու հաստատումը, ուսումնական գրականության և ձեռնարկների հրատարակումը, տեղական և միջազգային գիտակրթական ծրագրերին մասնակցությունը, գիտական հետազոտությունների կատարումը, հետազոտական աշխատանքներում սովորողների մասնակցության ապահովումը, վճարովի կրթական ծառայությունների իրականացումը:

ՀՀ բուհերին օրենսդրությամբ հնարավորություն է տրված ինքնուրույն որոշելու իրենց ֆինանսական միջոցների օգտագործման ուղղությունները՝ ներառյալ աշխատողների վարձատրության և նյութական խրախուսման կարգը և չափերը, սահմանել կրթաթոշակներ:

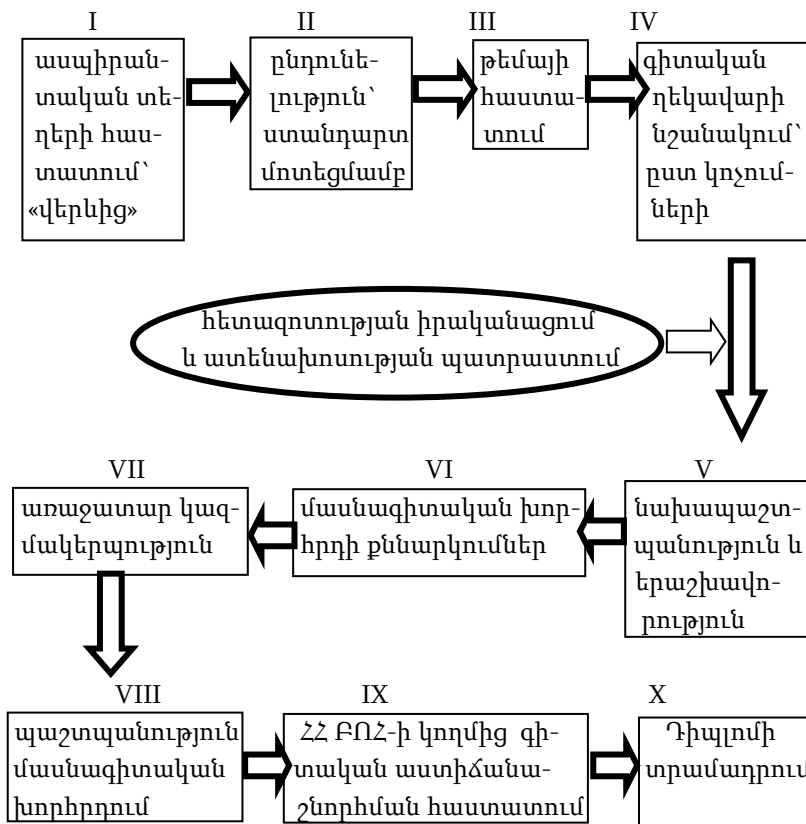
Բուհերի իրավասությունների մեջ է մտնում նաև ֆինանսների կառավարումը, աշխատավարձի, կրթաթոշակի վճարումը, ուսման վարձի փոխհատուցումը, ուսանողական նպաստների տրամադրումը, բուհի զարգացմանը նպատակաուղղված ծախսերի կատարումը, հետբուհական կրթության կազմակերպումը: Սակայն կարծիք կա, որ ՀՀ բուհերը գործնականում չեն կարողանում լիարժեք իրացնել իրենց իրավասությունները մի շարք ուղղություններով:

Նախ՝ էական է բուհերի կախվածությունը ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունից: Ուսանողների միջբուհական տեղափոխումները, ակադեմիական երկարաժամկետ դադարից հետո բուհերում սովորողների վերականգնումները, ընդունելության տեղերի հաստատումները և նմանատիպ բազմաթիվ հարցեր ներկայումս լուծվում են բացառապես նախարարության թույլտվությամբ: Դեռևս առկա է խորհրդային ժամանակներից ժառանգած իներցիոն այն ուժը, որը կաշկանդում է համալսարաններին առանց ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության միջամտության ամբողջ թափով իրացնել իրենց վերապահված իրավասությունները:

Նույնիսկ կարևորագույն հարց համարվող դիմորդների ընտրությունը վերապահված չէ բուհերին և շուրջ երկու տասնամյակ՝ ընդունելության քննություններ են անցկացվում կենտրոնացված կարգով՝ առանց բուհերի ակտիվ մասնակցության: Մինչդեռ համաաշխարհային փորձը ցույց է տալիս, որ համալսարանները գործուն մասնակցություն ունեն իրենց դիմորդների ընտրության հարցում:

Երկրորդ՝ ՀՀ պետական բուհերը խոշոր հարկատուներ են: Ստեղծվել է մի իրավիճակ, որ պետական բուհերը տարեկան ավելի շատ հարկեր են մուծում պետական բյուջե, քան բյուջետային ֆինանսավորում են

ստանում: Հետևաբար, պետությունը բուհերին հնարավորություն տալով ինքնուրույն որոշելու տնօրինած ֆինանսական միջոցների օգտագործման ուղղությունները, միաժամանակ հարկային բեռի հետևանքով թույլ չի տալիս լայն թափով զարգացնելու համալսարանական գործունեությունը:



Գծապատկեր 4.3.1. Ասպիրանտուրայի կազմակերպման ներկայիս գործընթացի փուլերը ՀՀ-ում

Ուստի, ներկայումս հիմնախնդիր է համարվում կառավարության կողմից համալսարանական համակարգում հարկային արտոնությունների սահմանումը, որը, ի դեպ, մեկ տասնամյակից ավելի գործում է ավելացված արժեքի հարկի գծով: Միայն այդ հարկատեսակից բուհերին ազատելով՝ անմիջապես հնարավորություն ստեղծվեց էականորեն բարձրացնելու պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի աշխատավարձը, ստեղծելու իրախուսման ֆոնդեր, համալսարաններում կատարել կապիտալ շինարարություն, ընդլայնել հրատարակչական գործը և այլն:

Եվ վերջապես, համալսարանները ներկայումս չեն կարողանում նաև լիարժեք իրացնել գիտահետազոտական ոլորտում իրենց իրավասությունները: Սահմանափակ են ասպիրանտուրային և դոկտորանտուրային պետության հատկացրած տեղերը:

Չնայած անդամակցելով Բոլոնիայի գործընթացին, դեռևս ՀՀ բարձրագույն մասնագիտական կրթական համակարգը խնդիրներ ունի եվրոպական չափանիշներով համալսարաններին վերապահված իրավասությունների և ինքնավարության իրագործման ոլորտում: Այդ իրավիճակը հստակ նախանշվում է նաև ասպիրանտուրայի կազմակերպման ողջ շղթայում, որտեղ, մեր կարծիքով, լուրջ ռեզերվներ կան ինքնավարության դրսևորման հարցում:

Այսպես, ներկայումս հանրապետությունում կազմակերպվող ասպիրանտուրայի գործընթացի շղթայի մի շարք օղակներում (տես գծապատկեր 4.3.1) հնարավոր է վերանայել ինքնավարության աստիճանը, որոշակիորեն այն բարձրացնելով կամ իջեցնելով:

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Պահպանելով ակադեմիական պարտականությունները, հատկապես դոկտորանտուրային տրամադրվում են հնարավորինս լայն ակադեմիական ազատություններ:



Կրթական գործընթացն ավանդաբար ընդգծվել է իր պահպանողականությամբ և ուսուցչակենտրոն հստակ դրսևորումներով: Մովորողների իրավունքները կրթական գործընթացում միշտ էլ ցայտուն չեն դրսևորվել և առավելապես առնչվել են ակադեմիական պարտականությունների իրացման հետ (ինտենսիվ դասահաճախումներ, ուսումնառության վարքագծի ճկունության և խոսքի իրավունքի խիստ սահմանափակումներ): Մեր ժամանակներում, պահպանելով ակադեմիական պարտականությունները, հատկապես դոկտորանտուրային տրամադրվում են հնարավորինս լայն ակադեմիական ազատություններ, որոնք ունեն իրենց պատճառները:

Նախ՝ տեղեկատվական հասարակության դարաշրջանում ուսանողը ոչ միայն քաջատեղյակ պետք է լինի իր ուսումնառության կազմակերպման «խոհանոցին», այլև որպես պատվիրատու, պետք է ի վիճակի լինի իր չափաբաժնով մասնակցություն բերելու կրթական ծառայությունների մատուցման բարեփոխումներին: Անհատի ձևավորման արդյունքը գիտելիքահենք տնտեսությունում ոչ միայն մասնագետ դառնալն է, այլև սեփական նախաձեռնությամբ որոշումներ կայացնող, գործնական իրավիճակներում ճկուն կողմնորոշվող, որոշումների կայացման հմտություններով մարդ-քաղաքացու դաստիարակումն է:

Ակադեմիական ազատությունները հաճախ շաղկապվում են ուսանողի ակադեմիական ինքնավարության հետ: Բուհի ուսանողին՝ որպես կրթական ծառայությունների մատուցման պատվիրատուի, որոշակի սահմաններում հնարավորություն է տրվում սեփական նախաձեռնությամբ ընտրելու իր ուսումնառության տարիները, կրեդիտների կուտակման ծանրաբեռնվածությունը՝ դրանով իսկ առավել ճկուն դարձնելով ուսումնառությունը: Ուսումնառությունն առավել գրավիչ է դառնում նաև այն պարագայում, երբ ուսանողությունն ակտիվ մասնակցություն է բերում իր իսկ ուսումնական պլանի կառուցման ճարտարապետությանը, սեփական նախասիրություններով ընտրելով մոդուլներ, նույնիսկ դասախոսներ: Իր ուսումնառության տարիներին, դառնալով շարժունակ, ուսանողները կարող են իրենց ակադեմիական ակտիվում կրեդիտներ կուտակել այլ բուհերից:

Եվ վերջապես, հանդիսանալով կրթական գործընթացի առանցքային սուբյեկտ՝ ուսանողությունը պարտադրված է մասնակցելու բուհի կառավարմանը, իր ներկայացուցչությունը ունենալով գիտական և ֆակուլտետային խորհուրդներում, պաշտպանելու սովորողների շահերը, կայացնելու կրթական բարեփոխումներին առնչվող կառավարչական որոշումներ: Այդ է պատճառը, որ ՀՀ-ում պետական բուհերի կառավարման խորհրդում ներկայումս պարտադիր ընդգրկվում են ուսանողության ներկայացուցիչներ:

Այսպիսով, համալսարանական համակարգում արդիական է համարվում «ուսանողակենտրոն» կրթական մշակույթի ձևավորումը հետևյալ հիմնական բաղադրիչներով.

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ

ԴՐՈՒՅԹ

Համալսարանական համակարգում արդիական է համարվում «ուսանողակենտրոն» կրթական մշակույթի ձևավորումը:



- ուսումնառության ծանրության կենտրոնի տեղափոխում տեսական ոլորտից դեպի կիրառական ոլորտ,
- հետազոտողի՝ հաշվետու լինելու ունակությունների զարգացում և պատասխանատվության բարձրացում,
- հետազոտողի՝ ինքնուրույն գործելու հմտությունների զարգացում,
- դասախոս-հետազոտող-գիտական ղեկավար հարաբերությունների նոր որակ՝ հիմնված անհատական աշխատանքի նկատմամբ ստեղծագործական մոտեցում դրսևորելու վրա,
- դասախոսների և հետազոտողների կողմից երկուստեք վերլուծական մոտեցում դասավանդման և ուսումնառության գործընթացների:

Նման պարագայում մեծանում է ակադեմիական ազատությունների շրջանակը, քանի որ կոնտակտային ժամերի ծանրության կենտրոնն ուսանողական հոսքերից տեղափոխելիս անհատ-հետազոտողին, ուսանողներն ու դասախոսները հետզհետե հրաժարվում են կարծրատիպ ուսուցման ավանդական եղանակներից և կրթական ծառայություններ մատուցելիս յուրաքանչյուր պարագայում հանդես են բերում երկուստեք վերլուծական մոտեցում:

Ի տարբերություն դասախոսակենտրոն ուսուցման, որի հիմքում ընկած է դասախոսից ուսանող գիտելիքի փոխանցման գործընթացը, ուսանողակենտրոն կրթության կազմակերպման պարագայում առանցքային է համարվում այն հարցադրումը, թե «ի՞նչ պետք է անի ուսանողը, այլ ոչ թե դասախոսը»: Հետևաբար, ուսանողը ակտիվ միջամտություն է ցուցաբերում իր ուսումնական պլանի բովանդակության ձևավորմանը՝ իրացնելով իրեն ընձեռած հնարավորությունները ոչ պարտադիր մոդուլների ընտրության ոլորտում:

Չնայած ՀՀ-ում գործող «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքում բուհի ինքնավարության, իրավասության և ակադեմիական ազատությունները ներկայացնելիս (հոդված 6) անդրադարձ չի կատարվում ուսանողության ակադեմիական ազատություններին, այնուամենայնիվ դրանց հատկացվել են օրենսդրական որոշ ամրագրումներ: Այսպես, բուհի ուսանողը իրավունք ունի ընտրելու տվյալ մասնագիտության կամ մասնագիտացման ուսուցման համար պարտադիր և ոչ պարտադիր դասընթացներ, որոնք տրամադրում են համապատասխան ամբիոնները: Բացի այդ, նա կարող է մասնակցել իր կրթության բովանդակության ձևավորմանը՝ պահպանելով բարձրագույն մասնագիտական կրթության պետական չափորոշիչների պահանջները:

Պրակտիկական ցույց է տալիս, որ ակադեմիական ազատությունները առավել ցայտուն են դրսևորվում բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ մակարդակում: Սակայն մեր հանրապետությունում դեռևս գործում են որոշակի սահմանափակումներ, կապված նաև կրեդիտային համակարգի կիրառման պահանջի հետ: Այսպես, ՀՀ-ում բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին ուղեցույցի համաձայն՝ հետազոտողի կրթական բաղադրիչը պետք է ունենա 4 հիմնական մաս.

1. մասնագիտական կարողությունների ուսուցում:
2. Ընդհանուր հետազոտական կարողությունների ուսուցում:

ԴՐՈՒՅԹ

Ակադեմիական ազատություններն առավել ցայտուն են դրսևորվում բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ մակարդակում:



3. Կառավարման և հաղորդակցման կարողությունների ձևավորում:

4. Դասավանդման և գիտամանկավարժական մեթոդների ուսուցում:

Կարևորվում է, որ ասպիրանտը ձեռք բերի այնպիսի կարողություններ ինչպիսիք են.

- հետազոտության մեթոդները և եղանակները,
- հետազոտությունների կառավարումը,
- գիտական խնդիրներ ձևակերպելու և լուծելու կարողությունները,
- գիտական էթիկայի կանոնների և մտավոր սեփականության իրավունքի իմացությունը,
- գիտական գրագրությունը և ձևակերպումը,
- մարդկային և նյութական ռեսուրսների կառավարումը,
- կարիերայի կառավարումը,
- ժամանակի կառավարումը:

Ընդ որում, առաջարկվում է հետազոտողի կրթական ծրագրի պլանավորման հետևյալ ընդհանուր սկզբունքները.

1. հետազոտողի եռամյա ծրագրի լրիվ բեռնվածությունը համարժեք է 180 կրեդիտային միավորի (կամ 180 կրեդիտ \times 30 = 5 400 ժամ):

2. Ծրագրի 25-30%-ը կազմում է կրթական բաղկացուցիչը, որը համապատասխանում է 36-54 կրեդիտի, կամ 1080-1620 ժամ լրիվ ուսումնական բեռնվածության, ներառում է ընդհանուր, մասնագիտական ընտրովի/պարտադիր դասընթացներ:

Ծրագրի մասնագիտական կրթամասի կրեդիտների թիվը սահմանվում է կրթական բաղկացուցչի կրեդիտների թվի 1/3-ը (12-18 կրեդիտ), կապված կրթական բաղկացուցչին հատկացված բաժնից:

3. Ծրագրի մնացած 70-80% ծավալը 126-144 կրեդիտ (3780-4320 ժամ) կազմում է հետազոտական բաղկացուցիչը՝ ինքնուրույն հետազոտական աշխատանքի, թեկնածուական ատենախոսության կատարման և եզրափակիչ ատեստավորման՝ հրապարակային պաշտպանության տեսքով (վերջինիս համար հատկացվում է 5 կրեդիտ): Դրա հիման վրա ներկայացվում է հետազոտողի ծրագրի նախագծման ընդհանրացված սխեմա, որտեղ, ըստ մասնագիտությունների առանձնահատկությունների, հաշվարկվում և տեղադրվում են կրեդիտներ:

Կրեդիտային համակարգի կիրառման ոլորտում բուհերը դոկտորանտուրայում պետք է ունենան ակադեմիական լայն ազատություն: ԵԲԿՏ երկրների մեծամասնությունում դոկտորանտուրայում չի կիրառվում կրեդիտային համակարգ, քանի որ կրեդիտների կուտակման գործընթացը կրթության վերջին փուլում թերևս դառնում է անիմաստ: Սակայն մյուս կողմից, հետազոտողների շարժունության պարագայում, երբ նրանք կրթություն են ստանում տարբեր բուհերում, կուտակված կրեդիտների փոխանցման պահանջ է ծագում: Բացի այդ, կրեդիտներով չափվում է սովորող հետազոտողի ակադեմիական աշխատատարությունը, որով բարձրանում է կրթական գործընթացի պլանավորման և վերահսկողական արդյունավետությունը: Ուստի, ասպիրանտուրայում կրեդիտային համակարգի կիրառումը պետք է թողնել բուհի հայեցողությանը, այլ ոչ թե համարել պարտադիր պահանջ:

4.4 ԳԻՏԱԿԱՆ ՂԵԿԱՎԱՐՆԵՐԻ ԻՆՍՏԻՏՈՒՏԻ ՈՐԱԿԱԿԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄՆԵՐԸ

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՑԹ

Շատ կարևոր է կանոնակարգված գիտական ղեկավարների գործառնությունների, պատասխանատվության և իրավունքների շրջանակի առկայությունը դոկտորանտուրայում:



Դոկտորանտուրայի որակի ապահովման գործընթացում լուրջ դերակատարում ունի գիտական ղեկավարի ինստիտուտը, որը տարբեր երկրներում բազմաբնույթ հիմունքներով է գործում: Այսպես, ՀՀ-ում այն ամբողջովին ժառանգվել է Խորհրդային Միության կրթական համակարգից և անկախության տարիներից ի վեր գրեթե փոփոխության չենթարկվելով, մեր կարծիքով, լիարժեք չի նպաստում ասպիրանտուրայի զարգացմանը: Մեր երկրում դեռևս գիտական ղեկավարների նշանակման նախաձեռնություն են ցուցաբերում համալսարանական ամբիոնները, հիմնականում հաշվի առնելով նրանց ղեկավարման փորձառությունը, համբավը և գիտական աստիճանն ու գիտության մեջ ունեցած վաստակը:

Ստացվում է այնպես, որ ասպիրանտին ամրագրված գիտական ղեկավարը հաճախ լիարժեքորեն չի ընկալում ակնկալվող գիտական նորույթի պահանջարկը, սերտ առնչություն չի ունենում հետազոտության թեմայի հետ, նեղ մասնագիտացված չէ տվյալ ոլորտի հետազոտություններում և մակերեսային պատկերացումներ ունի առաջադրված հիմնախնդիրների լուծման ուղղությամբ: Այդ պատճառով էլ քիչ չեն դեպքերը, երբ հետազոտության վերջնարդյունքներին հասանելիության ճանապարհին ասպիրանտը ղեկավարից չի ստանում լիարժեք և որակյալ խորհրդատվություն, ինչի հետևանքով ձախողումներ է ունենում ատենախոսության պաշտպանության ժամանակ:

Ավելին, մեր իրականությունում դեռևս կանոնակարգված չէ գիտական ղեկավարների գործառնությունների, պատասխանատվության և իրավունքների շրջանակը: Ստացվում է այնպես, որ ասպիրանտուրայի կազմակերպման առաջին դեմքը՝ ղեկավարն իրեն ամրագրված պարտավորվածություն, նույնիսկ պատասխանատվություն չունի ասպիրանտի հնարավոր ձախողման պարագայում:

ՀՀ-ում դեռևս ասպիրանտների շրջանում սոցիոլոգիական հարցումներ չեն իրականացվել գիտական ղեկավարման ինստիտուտից բավարարվածության առումով, ինչի պատճառով էլ հնարավոր չէ գնահատել ղեկավարների աշխատանքը երիտասարդ հետազոտողների տեսանկյունից: Մակայն այդ պրակտիկան արդեն իսկ տեսանելի է արևմտաեվրոպական երկրներում:

Դոկտորանտների շրջանում կատարված հարցումները վկայում են, որ միշտ չէ, երբ երիտասարդ հետազոտողները բավարարված են գիտական ղեկավարների աջակցությունից (տես աղյուսակ 4.4.1): Դա այն դեպքում, երբ ղեկավարման ու գնահատման հարցերի կարգավորումը հիմնվում է ասպիրանտների գիտական ղեկավարների և հաստատության միջև կնքված համատեղ պարտավորությունների մասին պայմանագրի վրա: Մասնավորապես, մեկից ավելի ղեկավարների դեպքում Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում անհրաժեշտ ուշադրություն են դարձնում պրոֆեսորադասախոսական կազմի մասնագիտական որակների շարունակական զարգացմանը և **ղեկավարների աշխատանքի գնահատմանը:**

Այս առումով, Բոլոնիայի գործընթացը բնութագրող փաստաթղթերում նշվում է, որ գիտական ղեկավարի աշխատանքը պետք է պատշաճ կերպով գնահատվի և ընդգրկված լինի դասախոսի ծանրա-

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ

ԴՐՈՒՅԹ

Դոկտորանտների շրջանում կատարված հարցումները վկայում են, որ միշտ չէ, երբ երիտասարդ հետազոտողները բավարարված են գիտական ղեկավարների աջակցությունից:



բեռնվածության և աշխատանքային պարտականությունների նկարագրությունում:

Աղյուսակ 4.4.1

Ինչպե՞ս եք գնահատում գիտական ղեկավարի աջակցությունը ձեր հետազոտությունն իրագործելիս (%)¹

Երկրներ	Սեռը	Վաստ 1	2	3	4	Գերազանց 5	Հարցվողներ
Ավստրիա	արական	7,4	8,9	21,1	27,9	34,7	190
	իգական	5,4	5,4	17,3	31,2	40,7	260
Բելգիա	արական	8,1	10,3	19,1	41,2	21,3	236
	իգական	8	8	22,3	33	28,7	112
Խորվաթիա	արական	8,8	12,2	17	34,1	27,9	147
	իգական	4,3	7,6	16,2	37,5	34,4	90
Ֆինլանդիա	արական	4,3	7,7	16,2	37,5	34,3	352
	իգական	6,1	11,8	18,4	32,5	31,2	228
Ֆրանսիա	արական	4,5	11,5	18,7	31,8	33,5	418
	իգական	4,4	14,4	25,4	30,9	24,9	343
Գերմանիա	արական	4,4	14,5	25,3	30,9	24,9	450
	իգական	8,5	8,2	19,7	35,9	27,7	340
Հոլանդիա	արական	7	3,8	18	40,5	30,7	289
	իգական	0	5,1	17,9	37,5	39,5	195
Նորվեգիա	արական	3,4	7,9	17,5	36,6	34,6	355
	իգական	3	9	15	33,5	39,5	301
Շվեդիա	արական	4,3	9,1	17,8	32,6	36,2	230
	իգական	1,5	7,1	17,3	35,7	38,4	196

Ընդհանուր առմամբ, դոկտորանտուրայի ուսանողներին գիտական ղեկավարի տրամադրումն իրականացվում է երկու ուղիով՝ պասիվ և ակտիվ: Պասիվ նշանակման վառ օրինակը դրսևորվում է մեր երկրում, երբ այդ նախաձեռնությունը գալիս է ամբիոնից, և այն էլ ասպիրանտի ընդունելությունից հետո միայն, որն էլ, մեր կարծիքով, մրցակցային չի դարձնում հետբուհական կրթական համակարգը:

Ակտիվ նշանակման պարագայում գիտական ղեկավարն արդեն իր իսկ նախաձեռնությամբ է ընտրում ասպիրանտին և վերջինիս չի դիտարկում սոսկ որպես աստենախոսություն շարադրող, այլ առաջին հերթին որակում է որպես թիմակից՝ ամրագրված հստակ հետազոտական և ուսումնառության գործառնություններով: Այս պարագայում գիտական ղեկավարն անձնական նախաձեռնությամբ, համալսարանի առաքելության շրջանակներում, բացահայտում է գիտության շուկայում իրենց լուծումներին սպասող գիտական հիմնախնդիրները, որոնք առաջադրում են պատվիրատուները, լինեն դրանք գործարար ոլորտի ներկայացուցիչներ, թե պետական կառույցներ (տես գծապատկեր 4.4.1): Բնականաբար, այս

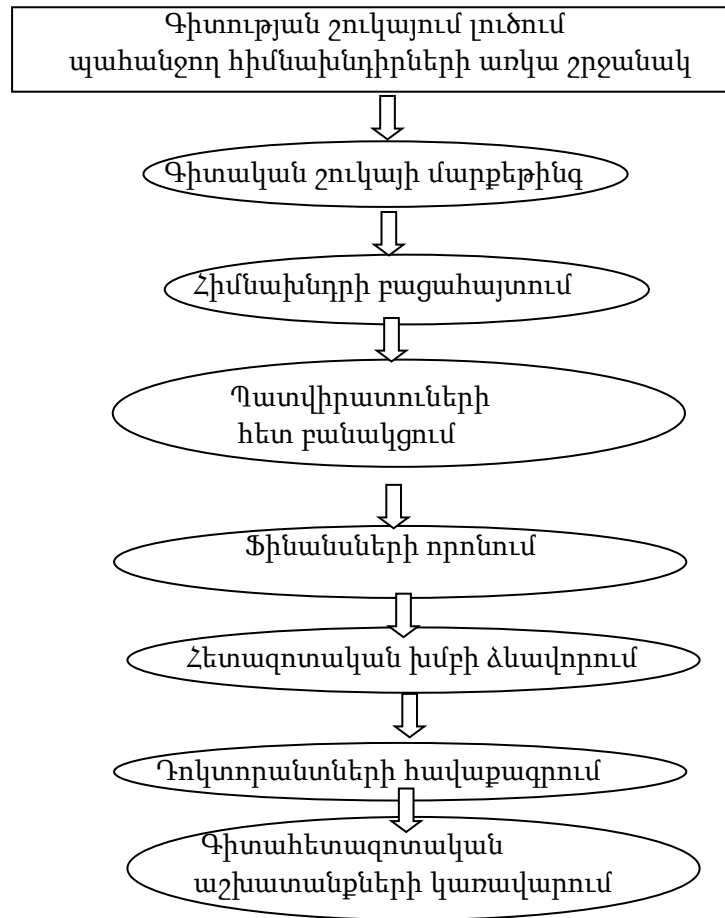
¹ Eurodoc Survey I, Descriptive Report, 2009, page 240

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Զալցբուրգյան 5-րդ սկզբունքը ամրագրում է, որ «գիտահետազոտական թեկնածուների, ղեկավարների, հաստատությունների, անհրաժեշտության դեպքում, նաև այլ գործընկերների միջև հարաբերությունները պետք է լինեն թափանցիկ և պայմանագրով կարգավորված»:



փուլում լուծվում են նաև նախատեսվող հետազոտական աշխատանքների ֆինանսավորման խնդիրներ:



Գծապատկեր 4.4.1. Գիտական ղեկավարի գործառնությունները հետազոտության կազմակերպման համատեքստում

Այնուհետև, թեմայի գիտական ղեկավարը համալսարանի հովանու ներքո պայմանագիր է կնքում գիտահետազոտական աշխատանքների պատվիրատուների հետ և որպես գիտական ծրագրի ղեկավար, առաջին հերթին ինքն է պատասխանատվություն կրում հետազոտության թե՛ որակի, թե՛ ձևավորման վերջնարդյունքի համար: Ուստի այս պարագայում, գիտական ղեկավարը ձևավորում է հետազոտական թիմ և դրանում հավաքագրում է ղեկորանտներ, նրանց հետ կնքելով պայմանագրեր: Այս առումով, Զալցբուրգյան 5-րդ սկզբունքն ամրագրում է, որ «գիտահետազոտական թեկնածուների, ղեկավարների, հաստատությունների, անհրաժեշտության դեպքում, նաև այլ գործընկերների միջև հարաբերությունները պետք է լինեն թափանցիկ և պայմանագրով կարգավորված»:

Այս ոլորտում, ղեկորանտների շրջանում կատարված սոցիոլոգիական հարցումները վկայում են, որ ԲԿԵՏ երկրներում դեռևս ամբողջովին լուծված չեն ղեկորանտության ընթացող գործառնությունների պայմանագրային կարգավորման խնդիրները: Անգամ հարցման ենթարկված ղեկորանտների շուրջ մեկ երրորդը տեղեկացված չէ, թե պայմանագրային ինչպիսի դրույթներով է կարգավորվում հետազոտական ծրագրեր իրականացնող թիմում կատարած աշխատանքի դիմաց իրեն

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտական
ղեկավարը
պատասխա-
նատվություն է
կրում
հետազոտության
թե՛ որակի, թե՛
ձևավորման
վերջնարդյունք-
ների համար:



հասանելիք ֆինանսավորումը (տես աղյուսակ 4.4.2):

Գիտական ղեկավարների գործառույթները չեն սահմանափակվում միայն ծրագրային աշխատանքների գծով պարտավորությունների իրականացմամբ և պայմանագրային ֆինանսավորման կարգավորմամբ: Գիտական ղեկավարումը պետք է արտացոլի ասպիրանտական կրթու-
թյան փոփոխվող հանգամանքներն ու պայմանները, ինչպես, օրինակ՝ գլոբալ մրցակցությունը, սահմանափակ ֆինանսավորումը, ուսանողական կազմի փոփոխվող բնույթը, գնահատման չափանիշները:

Աղյուսակ 4.4.2

Եթե դուք ընդգրկված եք հետազոտական ծրագրեր իրականացնող թիմում, ապա՝ ունեցել եք արդյոք պայմանագրով հստակ ամրագրված ֆինանսավորում (%)²

Երկրներ	Սեռը	Այո	Ոչ	Չգիտեմ	Հարցվող- ներ
Ավստրիա	արական	37.5	38.5	24	104
	Իգական	41.8	30.4	27.8	108
Բելգիա	արական	50	33.3	16.7	66
	Իգական	39.6	33.3	31.8	107
Խորվաթիա	արական	29	39.3	31.8	107
	Իգական	23.3	36.7	40	60
Ֆինլանդիա	արական	38	38	24	187
	Իգական	43.2	36.3	20.5	146
Ֆրանսիա	արական	37.1	37.5	31.5	197
	Իգական	46.4	27.9	25.7	183
Գերմանիա	արական	35	45.5	19.5	200
	Իգական	40.2	45.8	17	179
Հոլանդիա	արական	46.9	26.9	26.2	145
	Իգական	46.6	30.8	22.6	208
Նորվեգիա	արական	46.6	30.8	22.6	208
	Իգական	37.7	30.9	31.4	220
Շվեդիա	արական	33.1	33.1	33.9	127
	Իգական	42.4	31.1	26.5	132

Գիտական ղեկավարների ակտիվ նշանակման պարագայում էապես վերանայվում են ասպիրանտների ընդունելության մոտեցումները և նրանցից ակնկալվող հետազոտական որակի ապահովման գործընթացի չափանիշները: Նշենք դրանցից մի քանիսը:

Ասպիրանտների ընդունելության պահանջներ

Պասիվ ղեկավարման պարագայում ասպիրանտի ընդունելության պահանջները կարող են լինել համընդհանուր ամբողջ համալսարանի, անգամ երկրի համար: Նման իրավիճակում ենք հայտնվել մենք այսօր, երբ գործում է ասպիրանտների ընդունելության համընդհանուր կարգ, որը պահանջում է մասնագիտության և օտար լեզվի ընդունելության քննու-
թյուններ: Առկա իրավիճակը հանդուրժելի և ընդունելի է գիտական

² Eurodoc Survey I, Descriptive Report, 2009, page 250

**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Շատ կարևոր է նաև հարցազրույցների ընթացքում գիտական ղեկավարի կողմից դիմորդի հետազոտական աշխատանքներ կատարելու կարողություններին և հմտություններին ծանոթությունը:



**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտական ղեկավարներին հանդիպման հաճախականությունը կարող է նվազել դոկտորան տուրայի ավարտին զուգընթաց:



ղեկավարի համար, ով ընդունելությունից հետո է միայն դիմորդի հետ ծանոթանում և դրանից որոշ ժամանակ անց ուրվագծում սպասվող գիտահետազոտական աշխատանքների և ուսումնառության շրջանակը, որոշում ատենախոսության թեման, հետազոտության թիրախային ուղղությունները: Բնականաբար, թեմայի ընտրության գործընթացում գիտական ղեկավարն ու ասպիրանտը երկուստեք փոխհամաձայնեցված համարժեք վերաբերմունք են ցուցաբերում միայն ընդունելության ավարտից հետո և շրջանցում են երրորդ կողմի մասնակցությունն այդ գործընթացին:

Գիտական ղեկավարի, որպես ծրագրի իրագործման պատասխանատվություն ստանձնած անձի դեպքում ասպիրանտի ընդունելության մոտեցումները փոխվում են: Անշուշտ, օտար լեզվի կամ մասնագիտական գիտելիքների առկայությունը մնում է պարտադիր պահանջ, բայց ոչ բավարար: Դրան զուգահեռ, անհրաժեշտ է համարվում նաև ասպիրանտի հմտությունների և կարողությունների գնահատումը՝ նախատեսվող հետազոտական աշխատանքները կատարելիս: Այս առումով, մինչ ընդունելության քննությունները, թերևս գիտական ղեկավարի նշանակման ավելի կարևոր հանգամանք է դառնում ապագա ասպիրանտի հետ հարցազրույցներ կազմակերպելը, հասկանալու համար, թե դիմորդը տեղեկացված է իր լուծմանը սպասող գիտական հիմնախնդրին և մինչ ընդունելությունն այդ ուղղությամբ ի՞նչ աշխատանքներ է կատարել:

Շատ կարևոր է նաև, որ հարցազրույցների ընթացքում գիտական ղեկավարը դիմորդի հետազոտական աշխատանքներ կատարելու կարողություններին և հմտություններին ծանոթանա: Գնալով դոկտորանտուրայում ակնառու է դառնում այն պահանջը, երբ գիտական ղեկավարն ի սկզբանե ցանկանում է համոզվել, թե ի վիճակի է արդյոք դիմորդը, կամ ապագա երիտասարդ հետազոտողը հաղթահարել իր առջև դրված հետազոտական խնդիրները գիտության կոնկրետ ոլորտում, որից հետո որոշում է կայացնում նրան ընդունելու դոկտորանտուրա՝ նույնիսկ առանց ընդունելության քննությունների:

Նման պրակտիկա, թերևս, կիրառվում է մեր երկրում՝ հայցորդի ինստիտուտի պարագայում, սակայն վերը նշված գործընթացները կազմակերպվում են խիստ ձևական և հարցազրույցներով ընդունելությունն աստիճանաբար արժեզրկվում է, քանի որ ատենախոսությունը ոչ մի կերպ չի առնչվում գիտագործնական ծրագրերի հետ և պասիվ գիտական ղեկավարում է իրագործվում: Փաստորեն, հայցորդի ինստիտուտի պարագայում դիմորդի հետազոտական աշխատանքներ կատարելու կարողություններին և հմտություններին գիտական ղեկավարի ծանոթանալու նպատակով հարցազրույցն առնչվում է ոչ թե թեմատիկ ծրագրերի իրագործմանը, այլ առավելապես թիրախավորում է ատենախոսության ամբողջականացմանը և պաշտպանությանը, որը կարող է գիտության շուկայում նույնիսկ պահանջարկ չունենալ և միայն ծառայել ասպիրանտի կարիերայի աճին:

Ղեկավարման մոտիվացիա

Գիտական ղեկավարն ստանձնելով իր պարտականությունները, պետք է հստակ պատասխանատվության շրջանակ ունենա: Հայաստանյան իրականությունում այդ պատասխանատվության նորմերը դեռևս իրենց իրավաբանական ամրագրումը չեն ստացել: Ստացվում է այնպես, որ ատենախոսության ձախողման, ուսումնառության պլանի թերակա-

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Գիտական ղեկավարման մոտիվացիան անհրաժեշտ է իրականացնել պատշաճ մակարդակով, նյութական գործոններից բացի, հաշվի առնելով նաև այլընտրանքային մոտեցումներ:



տարման գծով պատասխանատվության փաստերը շրջանցում են գիտական ղեկավարին:

Այս առումով ուսանելի է արևմտյան դոկտորանտուրայի փորձը, որտեղ հստակորեն գործում է գիտական ղեկավարման մոտիվացիոն համակարգ: Գիտական ղեկավարումը յուրաքանչյուր համալսարանում համբավ և նյութական բարեկեցություն է ապահովում պրոֆեսորների համար: Նրանք դոկտորանտական դպրոցներ են ձևավորում, դրանով կարողանում են դուրս գալ գիտության շուկա, դրամաշնորհներ ձեռք բերել, պայմանագրային ծրագրեր իրականացնել գործատուների հետ: Ուստի, գիտական ղեկավարման պարտավորությունների թերացումը ծանր հարված կարող է հասցնել փորձառու պրոֆեսորի կուտակած բարի համբավին:

Տեղին է գիտական ղեկավարի մոտիվացիայի արևմտյան փորձի ուսումնասիրումը: Մեր երկրում ղեկավարման մոտիվացիան ներկայումս սահմանափակվում է միայն պրոֆեսորի կոչում ստանալու հեռանկարով: Թերևս, նպատակահարմար կլիներ **գիտական ղեկավարման արդյունավետության գնահատման** ոչ միայն չափանիշների սահմանում, այլև դրանց կիրառումը ղեկավարման մոտիվացիոն գործառույթներում (պաշտոնի բարձրացում, ծրագրերի ֆինանսավորման համալսարանական աղբյուրների տրամադրում, ասպիրանտական դպրոցի ընդլայնում և այլն):

Այս առումով դոկտորանտներին ղեկավարման արդյունավետության գնահատմանը արևմտյան բուհերում այնքան մեծ նշանակություն է տրվում, որ ղեկավարման համար պրոֆեսորները աշխատավարձ չեն ստանում և մոտիվացված են աշխատում, քանի որ նյութականից բացի հետապնդում են նաև սոցիալական կապիտալի, գիտական համբավի ձևավորման շահեր: Նույնիսկ որոշ բուհերում, օրինակ՝ Մտոկհոլմի տեխնոլոգիական արքայական ինստիտուտի դոկտորանտուրայում «Հետազոտության ղեկավարման հիմունքներ» առարկայի գծով հատուկ դասընթաց է կազմակերպվում դոկտորանտների համար, մատուցելով նրանց ատենախոսության գիտական ղեկավարման հմտություններ և գիտության շուկայում կողմնորոշվելու կարողություններ:

4.5 ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՄՇԱԿՈՒՅԹԸ ԴՈԿՏՈՐԱՆՏՈՒՐԱՅՈՒՄ

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում որակի և մրցունակության հիմնախնդիրները պետք է դիտարկել այն շահառուների տեսանկյունից, որոնք պահանջարկ են ցուցաբերում դոկտորանտուրայի վերջնարդյունքների նկատմամբ: Այս առումով, որակի և մրցունակության գծով առավել մեծ հետաքրքրություն են ցուցաբերում համալսարանները, որոնք դոկտորանտուրայի ծրագրեր են իրականացնում:

Ավանդաբար մեր երկրում համալսարաններն առավելապես դիտարկվել են որպես կրթական ծառայություններ մատուցող միավորներ, գիտության զարգացման առումով որոշակիորեն զիջելով Խորհրդային Միությունում գործող գիտահետազոտական ինստիտուտներին: Անկախացումից հետո անհրաժեշտ դարձավ շեշտադրում կատարելու համալսարանական միջավայրում գիտության զարգացման վրա, քանի որ

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

ՀՀ-ում դեռևս պաշտպանվող ատենախոսությունների քանակով են համալսարանները դիտարկում իրենց մրցունակության դիրքերը դոկտորանտուրայում, որը գիտության ակտիվ շուկա ունեցող երկրներում առանցքային չեն համարում:



գիտահետազոտական ինստիտուտների համակարգը պարզապես փլուզվեց: Դրան զուգահեռ, որակական առումով, գիտության զարգացման համակարգում գրեթե բարեփոխումներ չիրականացվեցին, քանի որ ասպիրանտական համակարգն արմատապես չբարեփոխվեց և հետբուհական կրթությունը չդարձավ մրցակցային:

Ներկայումս ՀՀ համալսարաններում գործող ասպիրանտուրայում հետբուհական կրթության որակը հիմնականում ներկայացվում է ատենախոսությունների պաշտպանություններով: Բնականաբար, մեր երկրում պաշտպանվող ատենախոսությունների քանակով են համալսարանները դիտարկում իրենց մրցունակության դիրքերը: Իսկ գիտության ակտիվ շուկա ունեցող երկրների համալսարանները այս խնդիրն այլ կերպ են դիտարկում, ուստիև հետբուհական կրթության մրցակցային դիրքերի ապահովման համար ձգտում են.

- մեծացնել առավել պատրաստված դիմորդների քանակը,
- ընդլայնել բանիմաց գիտական ղեկավարների շրջանակը,
- դոկտորանտուրա ներգրավել այլընտրանքային ֆինանսական աղբյուրներ,
 - ամրապնդել «ակադեմիա-գիտության շուկա» փոխկապակցումը,
 - շրջանավարտ հետազոտողի որակական հատկանիշները հնարավորինս համապատասխանեցնել աշխատաշուկայի պահանջներին,
 - հետբուհական կրթական համակարգում արդյունավետ կազմակերպել ուսումնական բլոկը,
 - ընդլայնել միջգիտակարգային ասպիրանտական ծրագրերը,
 - միջազգայնացնել հետբուհական կրթական համակարգը,
 - հնարավորինս ներկայանալի դառնալ գիտության շուկայում՝ հրատարակումներով, նորամուծական առաջարկներով, շնորհանդեսներով,
 - կազմակերպել ատենախոսությունների պաշտպանական արդյունավետ գործընթաց,
 - դոկտորանտուրայում ներդնել շրջանավարտ հետազոտողների գործունեության հետագծի գնահատման համակարգ:

Որակի ապահովումը դոկտորանտուրայում նպատակահարմար է քննարկել գիտահետազոտական գործունեության վերջնարդյունքները սպառողների տեսանկյունից, որոնք ուղղակի և անուղղակի շահառուներ են հանդես գալիս տարբեր հարթություններում:

Դոկտորանտուրայի ավարտին նշանակալից վերջնարդյունք է մտավոր (ինտելեկտուալ) կապիտալի ձևավորումը: Կրթության այս փուլի շրջանավարտը հստակ առանձնանում է այնպիսի իրազեկվածությամբ, ինչպիսիք են՝ ինովացիոն առաջարկներ ներկայացնելու նրա կարողությունները, գիտական առաջընթաց ապահովող նորույթների առաջադրման հմտությունները, նորամուծական գաղափարների գիտագործնական ներդրումների ունակությունները:

Բնականաբար, դոկտորանտուրայի շրջանավարտն ունենալով նման կարողություններ, բարձր վարձատրության է հավակնում աշխատաշուկայում: Եթե շրջանավարտ դոկտորանտը նպաստում է գիտական նորույթների ձևավորմանը, ապա դրանով ընդարձակվում է դոկտորանտուրայի շահառուների շրջանակը՝ ընդգրկելով ոչ միայն

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՑԹ**

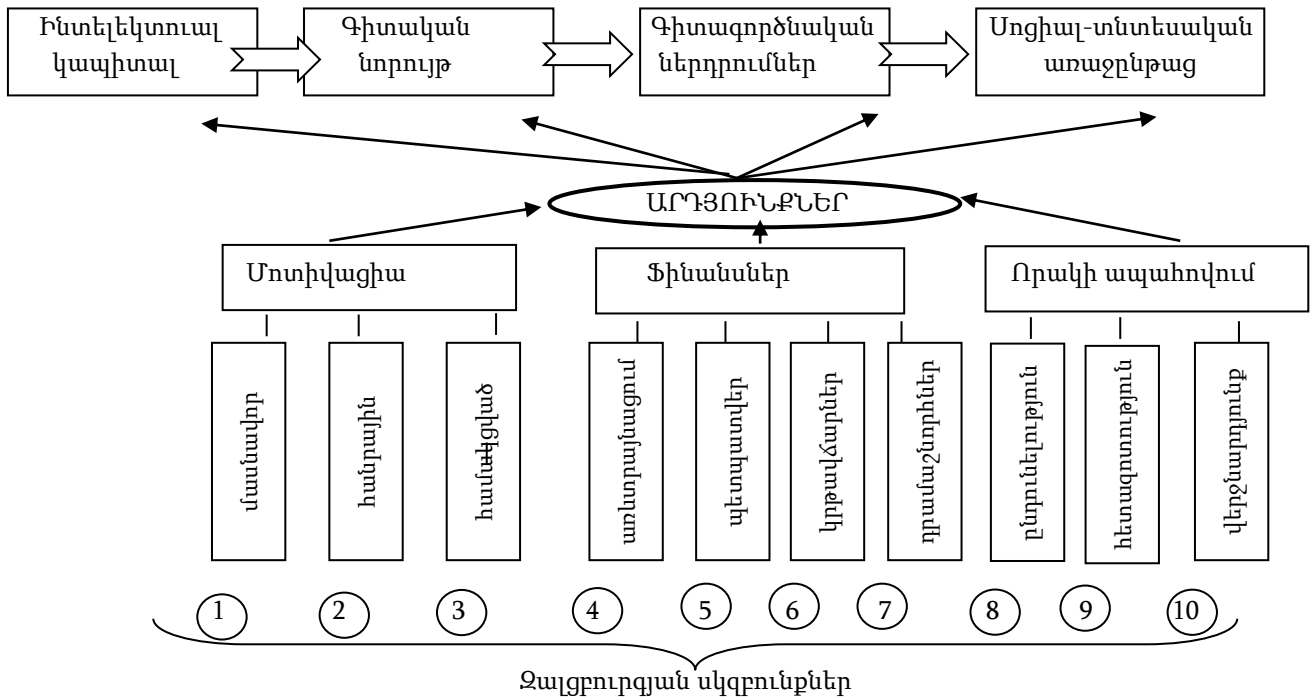
Որակի ապահովումը դրկտորանտուրայում քննարկվում է վերջնարդյունքները սպառողների տեսանկյունից, որոնք ուղղակի և անուղղակի շահառուներ են հանդես գալիս տարբեր հարթություններում:



անհատ հետազոտողներին, այլև համալսարաններին, գործարար ոլորտի ներկայացուցիչներին, պետությանը, որոնք դրկտորանտուրայից բխող վերջնարդյունքներն ի վերջո ուղղորդում են երկրի սոցիալ-տնտեսական առաջընթացին (տես գծապատկեր 4.5.1):

Մեր իրականությունում, ասպիրանտուրայի վերջնարդյունքները հիմնականում ուղղորդվում են մտավոր կապիտալի ձևավորմանը, որն արձանագրվում է ատենախոսությունների պաշտպանություններով և ասպիրանտներին գիտական աստիճաններ շնորհելով: Փաստորեն երկրում գործող գիտության շուկայի պասիվ վիճակն այնքան էլ նպաստավոր պայմաններ չի ստեղծում գիտական նորույթների ներդրման համար, ինչի հետևանքով հաճախ խզվում է «նորույթ - գիտագործնական ներդրում – սոցիալ-տնտեսական առաջընթաց» կապը (տես գծապատկեր 4.5.1):

Քանի որ հանրապետությունում ներկայումս ասպիրանտուրան հիմնականում թիրախավորում է մտավոր կապիտալի ձևավորումը, ապա մոտիվացիոն լծակները հիմնականում մասնավոր բնույթ են կրում և հետազոտությունը կազմակերպվում է դիմորդի կրթավճարով: Պետությունն այս դեպքում որպես շահառու հանդես գալով, փորձում է ինչ-որ կերպ երկրում ապահովել մտավոր կապիտալի վերարտադրությունը՝ ասպիրանտուրային հատկացնելով պետպատվերի չափաբաժիններ:



Գծապատկեր 4.5.1. Մրցունակ դրկտորանտուրայի առանցքային բաղադրիչները

Փաստորեն, ասպիրանտուրան մեր երկրում ավելի շատ հասցեագրվում է անհատի կարիերայի աճին, ուստի մենք դեռևս առավել կիրառելի ենք դարձնում Զալցբուրգյան առաջին սկզբունքը, համաձայն որի՝ «Գիտահետազոտական ուսուցման հիմնական բաղադրիչը գիտելիքների կատարելագործումն է, որն ավելի ու ավելի է բավարարելու

**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտության
շուկայի ակտիվ
վիճակը
նպաստավոր
պայմաններ է
ստեղծում գի-
տական
նորույթների
ներդրման
համար,
արդյունավետ
դարձնում
«նորույթ - գիտա-
գործնական
ներդրում –
սոցիալ-տնտե-
սական
առաջընթաց»
փոխառնչու-
թյունը:



**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտա-
հետազոտական
ուսուցման որակի
ապահովումը չի
կարող
արդյունավետ
իրականացվել
փակ համակարգի
պայմաններում՝
ներգրավելով
միայն բուհական
անձնակազմի
ներուժը:



աշխատանքային շուկայի պահանջներին»: Նման պարագայում դոկտորանտուրայի մուտքի և էլքի որակի ապահովման չափանիշները փոքր-ինչ այլ են, քանի որ «ընդունելություն-հետազոտություն-վերջնարդյունք» շղթան առավելապես թիրախավորում է անհատի աստիճանաշնորհումը:

Այնինչ, դոկտորանտուրան առավելապես երկրի սոցիալ-տնտեսական առաջընթացին հասցեագրելու դեպքում է, գիտության շուկայի ակտիվացմանը զուգընթաց, Զալցբուրգյան մյուս սկզբունքների կիրառումը դառնում հրատապ, քանի որ «ընդունելություն-հետազոտություն-վերջնարդյունք» շղթան այլ որակներ է պահանջում: Մասնավորապես, դոկտորանտուրա դիմորդների ընտրության առաջնահերթություններից է դառնում վերջինիս կարողությունները ոչ միայն նորամուծություններ ստեղծելու, այլև դրանց գիտագործնական ներդրումների գծով: Այս դեպքում, ընդունելության մոտիվացիոն շրջանակը ընդլայնվում է՝ ընդգրկելով ոչ միայն դիմորդի, այլև գիտական ծրագրերի ղեկավարի և գիտական ծրագրի պատվիրատուի շահերը:

Բնականաբար, գիտության ակտիվ շուկայի պարագայում փոխվում է նաև դոկտորանտուրայի ֆինանսավորման կառուցվածքը, որտեղ իրենց ուրույն տեղն են գրավում տարբեր գիտական ֆոնդերից տրվող դրամաշնորհները, գործարար շրջանակների հետ կնքվող պայմանագրերը և այլն: Բնականաբար, այդ պարագայում փոխվում են նաև դոկտորանտուրայի վերջնարդյունքներին ներկայացվող որակական պահանջները, երբ հետազոտության նորույթներն իրենց գիտագործնական ներդրումներն են ստանում, իսկ ձևավորվող մտավոր կապիտալը օգտագործվում է առավել արդյունավետ, նպաստելով շահառուների լայն ընդգրկմամբ որակի մշակույթի ձևավորմանը

Բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ապահովման գործընթացի միջազգային և հայրենական փորձը վկայում է, որ արդեն առաջնահերթ է համարվում ոչ թե վերահսկողության և նույնիսկ որակի կառավարման հիմնախնդիրը, այլև գիտակրթական ծառայությունների մատուցման շուրջ՝ որակի մշակույթի ձևավորումը:

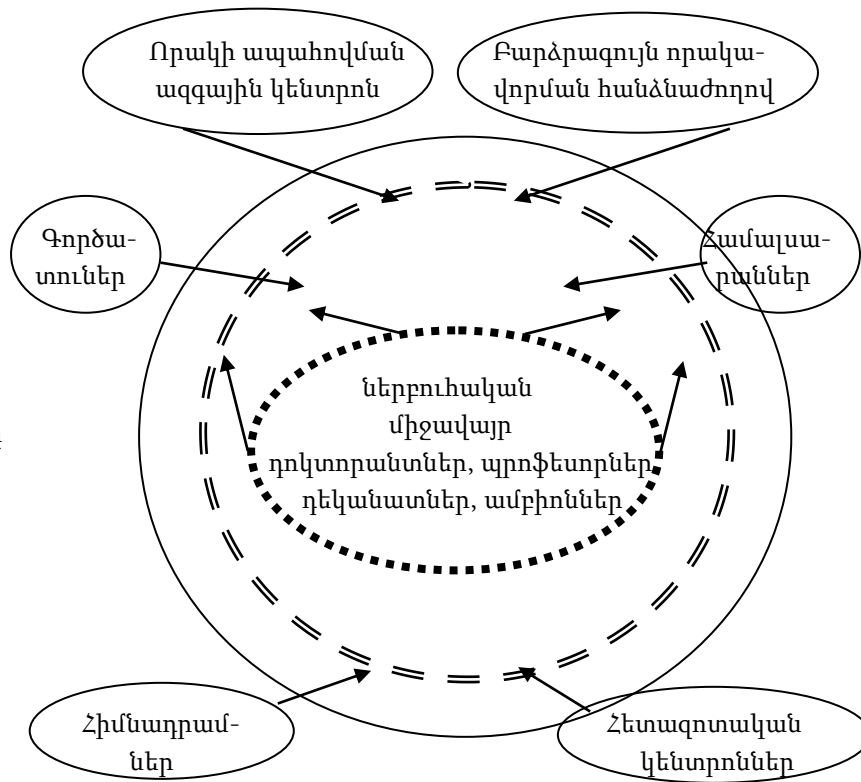
Գիտահետազոտական ուսուցման որակի ապահովումը չի կարող արդյունավետ իրականացվել փակ համակարգի պայմաններում՝ ներգրավելով միայն բուհական անձնակազմի ներուժը: Դոկտորանտուրայում գիտակրթական որակի ապահովմամբ շահագրգիռ են ոչ միայն կրթական ծառայություններ մատուցողները (համալսարանները), այլև այդ ծառայություններից օգտվողները՝ գիտահետազոտական կառույցները, գործատուները, ինչպես նաև պետությունը: Հետևաբար, որակի ապահովումը վերահսկողական, կառավարման գործառույթներից աստիճանաբար վերադասվում և մտնում է գիտահետազոտական ուսուցման ծառայությունների որակի մշակույթի հարթություն:

Գիտակրթական ծառայությունների որակի ապահովման մշակույթը ձևավորվում է հետևյալ ազդակներով և ուղղություններով.

- որակի ապահովման «վերնից» ներազդեցություն, երբ կրթական ծառայությունների որակը վերահսկում և գնահատում են պետության լիազոր մարմինները,
- որակի ապահովման «ներքինից» ներազդեցություն, երբ կրթական ծառայությունների որակը կառավարվում է ներբուհական ուժերով՝

ներգրավելով դոկտորանտներին, պրոֆեսորներին, վարչակազմին,
 ➤ որակի ապահովման «հարակից» ներազդեցություն, երբ գիտակրթական ծառայությունների որակով շահագրգռված՝ մատուցվող կրթական ծառայությունների արդյունքները վերլուծում են գործատուները, հասարակական կազմակերպությունները և գործընկեր բուհերը:

Գծապատկեր 4.5.2-ում ներկայացված է կրթության որակի մշակույթի ձևավորման միջավայրը (շրջանագծի մակերեսը), որին նպաստում են տարբեր ուղղություններից եկող ազդակներ:



ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Կրթության որակի մշակույթը իր լիարժեք դրսևորումը չի ստանա, եթե միայն կիրառվեն որակի վերահսկողության և կառավարման պետական միջոցներ: Կրթության որակի ապահովման «ներքևից» ներազդեցությունը առաջնայնություն է:



Գծապատկեր 4.5.2. Ուսումնառության և հետազոտության որակի մշակույթի ձևավորման համակարգային մեխանիզմը դոկտորանտուրայում

Որակի ապահովման «վերևից» ներազդեցությունն իրականացնում են պետության լիազոր գործակալությունները, որոնք սահմանված գործառույթներով գնահատում են համալսարանական գործունեության ներուժը՝ անհրաժեշտ որակ ապահովելու գործում (շենքային պայմաններ, գրադարաններ, լաբորատորիաներ, կրթական չափորոշիչների, ուսումնական պլանների, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի առկայություն և այլն):

Պետությունը շահագրգիռ է գիտակրթական ծառայությունների մատուցման պատշաճ որակի ապահովմամբ, քանի որ այն նպաստում է մտավոր կապիտալի ձևավորմանը, հասարակության սոցիալ-տնտեսական մակարդակի աճին: Ուստի, պետությունն իրականացնում է անգամ բուհերում ձևավորվող ատենախոսությունների որակի մոնիտորինգ: Սակայն կրթության որակի մշակույթն իր լիարժեք դրսևորումը չի ստանա, եթե միայն կիրառվեն որակի վերահսկողության և կառավարման պետական միջոցներ: Բոլոնիայի գործընթացի՝ վերջին տարիներին

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Կրթության
որակի
ապահովման
մշակույթի
առկայության
պարագայում
միավորվում են
գիտակրթական
ծառայություն-
ների և առնչվող
թե՛ անմիջական
(դոկտորանտներ,
գործատուներ,
բուհեր,
պետություն), թե՛
անուղղակի
շահառուները:



**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Որակի
մշակույթի
առկայության
պայմաններում
հնարավորինս
ապահովվում են
փոխվստա-
հության, հրա-
պարա-
կայության,
տեղեկատվու-
թյան թափան-
ցիկության Բոլո-
նիայի
գործընթացի
սկզբունքները:



ընդունած մի շարք փաստաթղթերում բազմիցս ընդգծվել է կրթության որակի ապահովման «ներքնից» ներագդեցության առաջնայնությունը, երբ բուհերը սեփական նախաձեռնությամբ լուրջ ուշադրություն են դարձնում մատուցվող գիտակրթական ծառայությունների որակի ինքնավերլուծությանը՝ ընդգրկելով երիտասարդ հետազոտողների, ամբիոնների, վարչական ներուժը:

Եվ, վերջապես, կրթական ծառայությունների մատուցման մակարդակի բարձրացմանը լրջագույնս նպաստում է որակի ապահովման «հարակից» ներագդեցությունը, որը որակի մշակույթի ձևավորման անուղղակի տարրերից է:

Դոկտորանտուրայի նկատմամբ հարակից ազդակներ են ստացվում գործատուներից, որոնք «անորակ» շրջանավարտ մասնագետների պարագայում հսկայական միջոցներ են տրամադրում երիտասարդ հետազոտող կադրերի վերապատրաստման, աշխատանքային փորձաշրջանի, թրեյնինգների կազմակերպման համար:

Գիտակրթական ծառայությունների որակով շահագրգռված են նաև համալսարանների գործընկեր բուհերը: Երիտասարդ հետազոտողների և պրոֆեսորների շարժունության ակտիվացումը, միջգիտակարգային հետազոտությունները, կրթական միասնական ծրագրերի և համատեղ ավարտական դիպլոմների տրամադրումը չեն կարող անտարբեր թողնել հարակից բուհերին՝ կոնկրետ մասնագիտության կադրերի պատրաստման որակի նկատմամբ: Պատահական չէ, որ հատկապես Արևմտյան Եվրոպայում լայն զարգացում է ապրում տարբեր տարածաշրջաններից համալսարանական ցանցերի ձևավորումը, որի նպատակը հիմնականում համատեղ գիտակրթական գործընթացի արդյունավետ կազմակերպումն է, սակայն այն չի կարող իրականացվել առանց կրթության որակի նկատմամբ փոխվստահության առկայության:

Հետևաբար, գիտակրթական միասնական տարածքում գործող բուհերում որակի չափանիշների նկատմամբ միասնական մոտեցման դրսևորման և, ինչու չէ, միմյանց հանդեպ տարբեր համալսարանների կողմից պատրաստվող միևնույն մասնագիտության մոնիտորինգի իրականացման անհրաժեշտություն է ծագում: Նման պայմաններում մի կողմից՝ բարձրանում է որակի նկատմամբ փոխվստահությունը, մյուս կողմից՝ ամրապնդվում է որակի ապահովման «դրսից ներմուծվող» մշակույթը համալսարան:

Կրթական ծառայությունների որակի մշակույթի ձևավորման վրա ոչ պակաս ազդեցություն են գործում հասարակական կազմակերպությունները, հետազոտություններ ֆինանսավորող հիմնադրամները, շրջանավարտների միությունները և այլն, որոնք հետադարձ կապ ապահովելով բուհերի հետ, կարծես «տեղեկատվական կամուրջ» են դառնում «բուհ-շրջանավարտներ-աշխատանքի շուկա-հասարակություն» շղթայում, դրանով իսկ քննարկման հարց դարձնելով գիտահետազոտական ուսուցման ծառայությունների որակի բարձրացման հիմնախնդիրները:

Այսպիսով, դոկտորանտուրայի ոլորտում որակի մշակույթի ձևավորումը, որն այդքան արդիական է համարվում Բոլոնիայի գործընթացում և ծառայում է կրթական ծառայություններին առնչվող շահառուների նպատակների բավարարմանը, լուծում է կարևորագույն խնդիրներ:

Նախ՝ կրթության որակի ապահովման մշակույթի առկայության պարագայում միավորվում են գիտակրթական ծառայություններին առնչվող թե՛ անմիջական (դոկտորանտներ, գործատուներ, բուհեր, պետություն), թե՛ անուղղակի շահառուները՝ դրանով իսկ ուժեղացնելով որակի վերահսկողությունը և ժամանակին ու տեղին պահանջներ ներկայացնելով գիտահետազոտական գործունեությանը:

Բացի այդ, պայմաններ են ստեղծվում գիտակրթական միասնական տարածքի ընդլայնման և այդ ուղղությամբ խորքային գործընթացների զարգացման համար, քանի որ որակի մշակույթի առկայության պայմաններում բարձրանում է համալսարանական պարտավորվածությունը ոչ միայն պետական վերահսկող լիազոր մարմինների նկատմամբ, այլև ակադեմիական փոխճանաչման գործընթացում ընդգրկված գործընկեր բուհերի, հասարակական կազմակերպությունների, միջազգային գիտակրթական կառույցների, հիմնադրամների հանդեպ:

Եվ, վերջապես, որակի մշակույթի առկայության պայմաններում հնարավորինս ապահովվում են փոխվստահության, հրապարակայնության, տեղեկատվության թափանցիկության Բոլոնիայի գործընթացի սկզբունքները, որոնք, վերջին հաշվով, բացահայտում են գիտակրթական ծառայությունների թերությունները և դրանով իսկ նպաստում որակի ապահովմանը:

4.6. ՄԻԶՔԻՏԱԿԱՐԳԱՅԻՆ ԵՎ ՀԱՄԱՏԵՂ ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐ

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Դոկտորանտուրան ներկայումս փորձում է հնարավորինս զարգանալ միջգիտակարգային ուսումնահետազոտական հիմունքներով, որը մրցակցային դիրքեր է ապահովում:



Դոկտորանտուրան ներկայումս փորձում է հնարավորինս զարգանալ միջգիտակարգային ուսումնահետազոտական հիմունքներով, որը մրցակցային դիրքեր է ապահովում մի շարք առումներով:

Նախ՝ ժամանակակից գիտությունը չի կարող մեկուսացված զարգանալ և այս առումով նկատվում է նորությունների միջգիտական համակցման միտում, որն էլ դոկտորանտների շրջանում գրավիչ նախադրյալներ է ստեղծում միջգիտակարգային ուսումնահետազոտական ծրագրերում ընդգրկվելու համար:

Երկրորդ՝ միջգիտակարգային դոկտորանտական ծրագրերի իրագործումը խրախուսում է շարժունությանը և համատեղ դիպլոմների տրամադրումը, որը Զալցբուրգյան սկզբունքներով է ամրագրված:³ Միջգիտական հարթությունում կատարելով հետազոտություններ, դոկտորանտներն առավել հաճախ են գործունեություն ծավալում տարբեր համալսարաններում, գիտաժողովներում և առավել ներկայացուցչական դարձնում «մայր համալսարանի» դոկտորանտուրան գիտության շուկայում:

Երրորդ՝ միջգիտակարգային դոկտորանտական ծրագրերի իրագործումը նպաստում է կրիտիկական զանգվածի ձևավորմանը, որը մի կողմից կազմավորում է համատեղ և բազմաբնույթ թիմային հետազոտությունների իրագործման հնարավորություն, մյուս կողմից՝ նպաստում է դոկտորանտուրայի կազմակերպչական ծախսերի օպտիմալացմանը:

³ Bologna seminar doctoral programmes for the european knowledge society, Salzburg, 3-5 February 2005

**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի
Վիճակագ-
րության
ինստիտուտը,
2013 թվականին
վերանայեց
«Մասնագիտա-
կան կրթության
դասակարգման
միջազգային
չափորոշիչներ»-
ը, ներկա-
յացնելով մաս-
նագիտություն-
ների կոնկրետ
ցանկ և
ծածկագրում:



**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

ԲԿԵՏ տարբեր
երկրներում ոչ
միշտ է
հնարավոր ճիշտ
նույն
անվանմամբ
մասնագիտու-
թյունների
թողարկումը,
որը և կարող է
դժվարություն
ներ առաջացնել
մասնագիտու-
թյունների
փոխձանաչման
և համադրման
ոլորտում:



Միջգիտակարգային ասպիրանտական ծրագրերը հնարավորություն են ընձեռում առավել արդյունավետ օգտագործելու տարբեր ֆակուլտետների, բուհերի ռեսուրսները դոկտորանտուրայում, քանի որ միավորվելով գիտական ծրագրերի շուրջ, կատարվում է հետազոտական աշխատանքների օպտիմալ բաշխում:

Մեր իրականությունում, միջգիտակարգային ասպիրանտուրան դեռևս զարգացման սաղմնային փուլում է գտնվում: Անգամ միևնույն ֆակուլտետում գործող տարբեր ամբիոններ դժվարակամ են՝ համագործակցելու համատեղ գիտական ծրագրերի շուրջ: Իսկ միջհամալսարանական համագործակցությունն ասպիրանտուրայի բնագավառում սահմանափակվում է միայն ատենախոսությունների գծով մասնագիտական խորհուրդների ձևավորմամբ, որը բնավ էլ որոշիչ դեր չի խաղում հետբուհական կրթության մրցունակության բնագավառում:

Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի 40 երկրում ուսանողների շարժունության գծով կատարված հետազոտությունները վկայում են, որ գերակշռում են «ուսանողների արտահանման» հաշվեկշիռ ունեցող երկրները (16 երկիր): Հատկանշականն այն է, որ Հայաստանը դասվում է այն 15 երկրի շարքին, որտեղ Բոլոնիայի գործընթացի 10 տարվա ընթացքում ուսանողների «արտահանումը համարժեք է եղել ներկրմանը»: Սակայն պետք է նշել նաև, որ ուսանողների թե՛ արտագնա և թե՛ ներգնա շարժունությունը մեր երկրում բավականին պասիվ է և համեմատաբար փոքր թիվ է կազմում:

Այնուամենայնիվ, շարժունության գծով Բոլոնիայի գործընթացի հետագիծը էական է, քանի որ այդ ժամանակահատվածում իրականացվել է ծանրության կենտրոնի տեղափոխում կարճաժամկետ «կրեդիտային» շարժունությունից (ազգային տարածաշրջանային կամ եվրոպական ծրագրերի շրջանակներում) դեպի «դիպլոմային» շարժունություն՝ արտասահմանում բարձրագույն կրթության որակավորում ստանալու համար:

Նպաստավոր գործոնը, որը կարող է խթանել կրթական ծառայությունների արտահանումը ՀՀ-ում, մեր աշխարհագրական դիրքն է: ՀՀ-ի տարածաշրջանային հարևան երկրներում բարձրագույն մասնագիտական կրթության ծառայությունների պահանջարկը չի բավարարվում համալսարանական առաջարկով, քանի որ խիտ բնակեցված այդ երկրներում բուհերը այնքան էլ շատ չեն: Հատկապես, «արտագնա» ուսանողների կազմում վերջին տասնամյակում մեծ տեսակարար կշիռ են կազմում արաբական, Կենտրոնական Ասիայի, Արևելյան Եվրոպայի քաղաքացիները: Հետևաբար, մեր հանրապետությունը պետք է միջոցներ ձեռնարկի իր տարածաշրջանային հարևաններին բարձրագույն մասնագիտական կրթության ծառայություններ մատուցելու ուղղությամբ:

Պաշտոնական վիճակագրությունը վկայում է, որ դեռևս օտարերկրյա ուսանողների թվաքանակը ՀՀ բուհերում այս առումով բավարար մակարդակի վրա չէ: Արաբական, հարավասիական, Կենտրոնական Ասիայի երկրներից ուսանողների ներգրավումը հայրենական կրթական շուկայում դեռևս էական չէ: Թերևս, վերջին տարիներին նկատվում է Իրանից ուսանողների ներհոսք, որն, ի դեպ, կրճատման միտումներ ունի ասպիրանտուրայում:

Կարևորվում է նաև մասնագիտական կրթական ծրագրում

ներկայացնել շրջանավարտի մասնագիտական գործունեության ոլորտը և օբյեկտները, մասնագիտական գործունեության խնդիրները: ԲԿԵՏ-ում դեռևս ամբողջովին չեն լուծվել մասնագիտությունների ու դիպլոմների համադրելիության խնդիրները: Այս ուղղությամբ լայնածավալ աշխատանքներ է իրականացնում ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Վիճակագրության ինստիտուտը, որը դեռևս 2013 թվականին վերանայեց Մասնագիտական կրթության դասակարգման միջազգային չափորոշիչները: Ներկայացնելով մասնագիտությունների կոնկրետ ցանկ և ծածկագրում, չափորոշիչները հիմնականում երկու նպատակ են հետապնդում:

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Միջգիտակարգային ծրագրերին մասնակցությունը շահավետ է դառնում ոչ միայն համալսարանների համար, որտեղ ստեղծվում է հետազոտողների կրիտիկական զանգված, այլև հենց դոկտորանտների համար, որոնք թիմային աշխատանքի փորձ են ձեռքբերում, ուժեղացնում են իրենց հետազոտական պոտենցիալը, առավել ընդգրկում բնույթ են հաղորդում նորամուծական սեփական ձեռքբերումներին:



Առաջին՝ **համեմատելի դաշտ** է ստեղծվում տարբեր երկրներում մասնագիտությունների բազմազանության շրջանակում, թողարկվող մասնագիտությունները դասակարգելով ծածկագրման երեք դասով՝ ընդլայնված, նեղ և կոնկրետացված: Այսպես, «Բիզնես, վարչարարություն և իրավագիտություն» մասնագիտությունը ներկայացվում է 04 ընդարձակ դասով, որն այնուհետև առավել վերլուծական ենթադասերի է բաժանվում (տես աղյուսակ 4.6.1):

Ընդ որում, ԲԿԵՏ տարբեր երկրներում ոչ միշտ է հնարավոր ճիշտ նույն անվանմամբ մասնագիտությունների թողարկումը, որը և կարող է դժվարություններ առաջացնել մասնագիտությունների փոխձանձանի և համադրման ոլորտում: Այս առումով «Մասնագիտական կրթության դասակարգման միջազգային չափորոշիչներ»-ում ձևակերպվում է ցուցաբերվում, յուրաքանչյուր ընդլայնված ոլորտին տալով միջգիտակարգային մասնագիտության ծածկագիր: Այսպես, «Մաքսային գործ» մասնագիտությունը, որը մեր հանրապետությունում միշտ էլ մրցակցային է համարվել, այսօր որպես այդպիսին, չի ընկալվում արևմտեվրոպական կրթական շուկայում: Քանի որ այդ մասնագիտությունն իր մեջ հիմնականում ընդգրկում է տնտեսական իրավունք և ֆինանսներ, ապա այն հնարավոր է ԲԿԵՏ տարածքում ներկայացնել որպես 0412 և 0421 մասնագիտությունների համակցում, դրանով իսկ դասակարգելով 0418 ծածկագրով, դարձնել համադրելի տարբեր երկրներում (տես աղյուսակ 4.6.1):

Երկրորդ՝ «Մասնագիտական կրթության դասակարգման միջազգային չափորոշիչներ»-ի կիրառումը թույլ է տալիս **իրականացնել հիմնավոր վիճակագրություն**՝ ԲԿԵՏ տարածքում պատրաստվող մասնագիտությունների թողարկման, աշխատաշուկայում մասնագետների շարժի ուղղությամբ: Այսպես, այս ստանդարտները հնարավորինս խմբավորել են համալսարաններում թողարկվող մասնագիտությունները, և այդ բազմազանությունում ներկայացրել ընդամենը 11 ընդլայնված, 29 նեղ և 110 կոնկրետացված ոլորտներ՝ վերջին ենթադասը խմբավորելով քառանիշ ծածկագրով, որոնք պարտադիր ընդունելի պետք է լինեն ԲԿԵՏ բոլոր երկրներում: Համեմատության համար նշենք, որ մինչ այդ մեր հանրապետությունում ընդունված մասնագիտությունների քանակը շատ ընդլայնված էր և շուրջ 2,5 անգամ գերազանցում էր ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի սահմանած մասնագիտություններին:

Մասնագիտությունների դասակարգումը և ծածկագրումը

Ընդլայնված ոլորտ	Նեղ ոլորտ	Կոնկրետացված ոլորտ
04 Բիզնես, վարչարարություն և իրավագիտություն	041 Բիզնես, վարչարարություն	0411 Հաշվապահական հաշվառում և հարկում
		0412 Ֆինանսներ, բանկային գործ, ապահովագրություն
		0413 Կառավարում և վարչարարություն
		0414 Մարքեթինգ և գովազդ
		0415 Գործավարություն
		0416 Առևտուր
		0417 Աշխատանքային կարողություններ
		0418 Միջգիտակարգային մասնագիտությունների ծրագրեր, որոնք ընդգրկում են բիզնես և վարչարարություն
	0421 Իրավագիտություն	0421 Իրավագիտություն
		0428 Միջգիտակարգային ծրագրեր , որոնք ընդգրկում են իրավագիտություն

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Ժամանակակից գիտական հետազոտություններն առավել արդյունավետ են ընթանում, եթե մեկից ավելի գիտական ուղղություններ են ընդգրկում և կարողանում են ներդաշնակեցնել հետազոտական տարբեր գործիքակազմերի կիրառումը:



Միջգիտակարգային համագործակցությունը հատկապես ցայտուն է դրսևորվում համատեղ գիտական հետազոտություններում, երբ հիմնականում թիմային աշխատանքի շնորհիվ անհատները ինտեգրում են տարբեր ոլորտներից տեխնիկական, տեղեկատվական, հայեցակարգային, մեթոդաբանական գործիքակազմեր, հասնելու համար համատեղ հետաքրքրություն ներկայացնող գիտական արդյունքների: Ընդ որում, եթե այսօր գիտության ոլորտում այդ համագործակցությունը դիտարկվում է որպես միջգիտակարգային, ապա վաղը այն դառնում է որպես հետազոտական մի անկախ և գիտության առանձին ոլորտ (կենսաքիմիա, էկոաուդիտ, աստղաֆիզիկա և այլն):

Կիրառական գիտության նկատմամբ հասարակության պահանջմունքների դինամիկ զարգացումները ներկայումս հանգեցնում են այն բանին, որ հաճախ գիտական մի ուղղություն ի գորու չի լինում բավարարելու դրանք և տարբեր ոլորտներից համատեղ հետազոտական աշխատանքներ են պահանջվում: Այսպես, մեքենատրանսպորտային համակարգի բարելավման գիտական հետազոտություններում ներկայումս ընդգրկված են մի շարք ոլորտներ, ինչպիսիք են՝ արագընթաց ճանապարհների շինարարությունը, քաղաքաշինությունը, շրջակա միջավայրի պաշտպանությունը, աշխատուժի շարժի մոնիտորինգն ու վիճակագրությունը:

Համատեղ հետազոտական ծրագրերի իրականացումը նաև հասարակական պահանջմունք են դառնում, ելնելով ազգաբնակչության սպառողական մոտեցումների դինամիկ փոփոխություններից: Այսպես,

Ֆիզիկայի բնագավառում միկրոալիքային ռադարների զարգացումն ակտիվացավ Երկրորդ համաշխարհային պատերազմի տարիներին: Սակայն պատերազմից հետո գիտական այդ նախագծերը սկսեցին կիրառվել քաղաքացիական նպատակների համար և էլեկտրոնիկայի, միկրոալիքային ֆիզիկայի, կենսաֆիզիկայի, սննդի վերամշակման ոլորտների համատեղ հետազոտության արդյունքներով ստեղծվեցին միկրոալիքային վառարաններ, որոնք այսօր կիրառվում են մեր խոհանոցներում:

Հետևաբար, գիտական հետազոտություններն առավել արդյունավետ են ընթանում, եթե մեկից ավելի գիտական ուղղություններ են ընդգրկում և կարողանում են ներդաշնակեցնել հետազոտական տարբեր գործիքակազմերի կիրառումը՝ նախանշված վերջնարդյունքներին հասնելու համար: Այս իրավիճակներում դոկտորանտուրայում ձևավորվում են մի շարք կազմակերպչական առանձնահատկություններ, ինչպիսիք են.

- տարբեր մասնագիտությամբ հետազոտողների աշխատանքների միջև աշխատանքների բաշխումն ու կոորդինացումը,
- արդյունավետ կոմունիկացիոն ուղիների ձևավորումը հետազոտական թիմերի միջև,
- որոշումների խմբային կայացման և մասնագիտական կոնֆլիկտների համահարթեցման մշակույթի ձևավորումը,
- հետազոտությունների համաֆինանսավորման գործող մեխանիզմի ստեղծումն ու համատեղ վերահսկողությունը:

Այնուամենայնիվ, միջգիտակարգային ծրագրերին մասնակցությունը շահավետ է դառնում ոչ միայն համալսարանների համար, որտեղ ստեղծվում է հետազոտողների կրիտիկական զանգված, այլև հենց դոկտորանտների համար, որոնք թիմային աշխատանքի փորձ են ձեռքբերում, ուժեղացնում են իրենց հետազոտական պոտենցիալը, առավել ընդգրկուն բնույթ են հաղորդում նորամուծական սեփական ձեռքբերումներին:

4.7. ԻՆՔՆԱԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ԵՎ ԻՆՔՆԱՄՈՏԻՎԱՑՈՒՄԸ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՄԱՆ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ

Ուսանողի ինքնակազմակերպման ու ինքնամոտիվացման պահանջը առավել ցայտուն են դրսևորվում բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում, որը որոշակիորեն փոխառնչվում է նաև Բոլոնիայի գործընթացի կազմակերպչական, միջազգայնացման, ֆինանսավորման, տեղայնացման հիմնախնդիրների հետ:

Այսպես, Բոլոնիայի գործընթացը բախվեց նաև սոցիալ-տնտեսական հիմնախնդիրներին: Մի կողմից՝ շարժունության ապահովումը պահանջում է խոշորածավալ ռեսուրսներ, որոնց տիրապետում են հիմնականում զարգացած եվրոպական երկրները, մյուս կողմից՝ ինչպես բարձրագույն մասնագիտական կրթության, այնպես էլ շարունակական կրթության հասանելիությունը սոցիալական առումով

**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Ուսանողի
ինքնակազմա-
կերպման ու
ինքնամոտի-
վացման
պահանջն
առավել ցայտուն
են դրսևորվում
բարձրագույն
մասնագիտական
կրթության
երրորդ
աստիճանում:



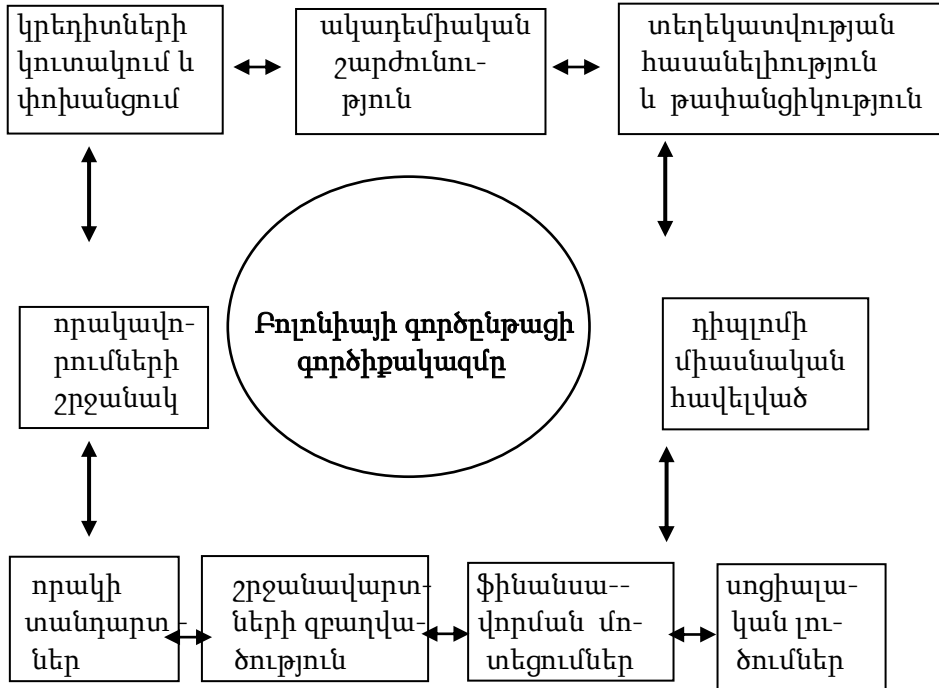
**ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Ներկայումս ՀՀ-
ում առկա են
սոցիալական
դժվարու-
թյուններ՝
կապված
բարձրագույն
մասնագիտա-
կան կրթության
հասանե-
լիության,
ֆինանսա-
վորման,
շրջանա-
վարտների
զբաղվածության
ապահովման
հետ:



տարբեր աստիճաններ ունի ԲԿԵՏ-ի երկրներում, որոնք խոչընդոտներ են ստեղծում Բոլոնիայի գործընթացի արդյունավետ իրագործման համար:

Բոլոնիայի գործընթացը դեռևս լիովին չի լուծել բարձրագույն կրթությամբ մասնագետների զբաղվածության ապահովման և շարժունության դյուրացման հիմնախնդիրները, որը Եվրոպայում առավել ցայտուն դրսևորվեց համաշխարհային ֆինանսատնտեսական վերջին ճգնաժամի տարիներին:



Գծապատկեր 4.7.1. Բոլոնիայի գործընթացի ապահովման գործիքակազմը

Փորձը ցույց տվեց նաև, որ Բոլոնիայի գործընթացի հիմնադրույթները որոշ առումներով իրագործվում են ոչ խորքային մոտեցումներով (կրեդիտների հիմնավոր հաշվարկ, դիպլոմի հավելված, տեղեկատվության թափանցիկություն և հասանելիություն, կրթական արդյունքների չափայնություն), մասամբ ձևականորեն, որը մի քանի անգամ առիթ է տալիս ներկայացնելու նմանատիպ հարցադրումներ՝ կազմակերպվող գագաթնաժողովներում:

Այսպիսով, Բոլոնիայի գործընթացի հետագծի վերլուծությունը վկայում է այն մասին, որ այն կարճաժամկետ հատվածում չի կարող լուծել իր առջև ծառայած մարտահրավերները և և այս առումով, պետք է շարունակաբար բարելավի իր գործիքակազմը (տես գծապատկեր 4.7.1): Պատահական չէ, որ Բոլոնիայի գործընթացի գործիքակազմն անընդհատ բարեփոխումների փուլ է անցնում, որը պայմանավորվում է ժամանակի պահանջով ԲԿԵՏ ճարտարապետության մոտեցումների վերանայումներով:

Այսպես, Բոլոնիայի գործընթացի մեկնարկին պահանջ դրվեց ակադեմիական կրեդիտների կիրառման և շարժունության ինչպես ուղղահայաց (կրթական ստորին մակարդակից դեպի վերին մակարդակ), այնպես էլ հորիզոնական ուղղություններով (կրթական

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

ԲԿԵՏ-ում չի առաջադրվել որևէ շեմային սահմանափակում՝ կրթական ծրագրերում ընտրովի և պարտադիր դասընթացների տոկոսային հարաբերակցության վերաբերյալ, որը խոչընդոտում է ուսանողակենտրոն ուսուցման հանդեպ ընդհանուր մոտեցումների ձևավորմանը, քանի որ տարբեր բուհերում ուսանողները տարբեր ակտիվությամբ են մասնակցում իրենց իսկ ուսումնական պլանի ձևավորմանը:



նույն ծրագրի շրջանակում), որը խնդիր առաջացրեց կրեդիտների փոխձանաչման և որակի գնահատման առումով: Այդ խնդրի լուծման անկյունաքարը դարձավ որակի ապահովման եվրոպական ստանդարտների ընդունումը, այնուհետև պարզ դարձավ, որ դրա լիարժեք կիրարկման համար պահանջվում է որակի ապահովման մշակույթի ձևավորում՝ հետևյալ ազդակներով և ուղղություններով.

- որակի ապահովման «վերնից» ներազդեցություն, երբ կրթական ծառայությունների որակը վերահսկում և գնահատում են պետական լիազոր մարմինները,
- որակի ապահովման «ներքևից» ներազդեցություն, երբ կրթական ծառայությունների որակը կառավարվում է ներբուհական ուժերով՝ ներգրավելով ուսանողներին, դասախոսներին, վարչակազմին,
- որակի ապահովման «հարակից» ներազդեցություն, երբ կրթական ծառայությունների որակով շահագրգռված՝ մատուցվող կրթական ծառայությունների արդյունքները վերլուծում են գործատուները, հասարակական կազմակերպությունները և նույնիսկ գործընկեր բուհերը:

Բոլոնիայի գործընթացին առնչվող ներկայիս կուտակված խնդիրներին ավելացան նաև սոցիալական դժվարություններ, կապված բարձրագույն մասնագիտական կրթության հասանելիության, ֆինանսավորման, շրջանավարտների զբաղվածության ապահովման, դիպլոմի միասնական հավելվածի կիրառման հետ, որոնք պահանջում են նոր տարրերով համալրել գործընթացն ապահովող գործիքակազմը:

Ակնհայտ է, որ Բոլոնիայի գործընթացի հետագիծը թողեց հսկայածավալ արդյունքներ ԲԿԵՏ-ում: Բոլոնիայի համաձայնագրի անդամ բոլոր երկրները ներմուծել են մասնագիտական կրթության բազմաստիճան համակարգ: Բուհերի 95%-ն արդեն կիրառում է երկաստիճան համակարգ, ընդունվել են 180-240 և 60-120 կրեդիտ միջակայքերը՝ համապատասխանաբար առաջին և երկրորդ շրջափուլերի համար: Գործում է 3+2 տարի մոդելը (180 + 120), կրեդիտ ընդամենը 5 երկրում, որոնց թվին է դասվում նաև ՀՀ-ն, գործում է 4+2 տարբերակը, համապատասխանաբար 240 և 120 ակադեմիական կրեդիտներով:

ԲԿԵՏ-ում դոկտորանտուրայի ծրագրերն աստիճանաբար ձեռք են բերում կառուցվածքային կրթական բաղադրիչներ և մոդուլային հենքով են կազմակերպվում: Այնուամենայնիվ, դեռևս չկա ընդհանուր համաձայնություն դոկտորանտուրայի տևողության, կրեդիտների և մոդուլային կառուցվածքի վերաբերյալ: ԲԿԵՏ երկրներում անհամաչափ է ծրագրային բարեփոխումների ընթացքը, հատկապես մոդուլացման, ճկուն կրթական ծրագրերի ներմուծման, աշխատաշուկայի պահանջներին համահունչ շրջանավարտների կարողությունների և հմտությունների ձևավորման ուղղությամբ:

Մինչ այժմ դեռևս ԲԿԵՏ-ում չի առաջադրվել որևէ շեմային սահմանափակում՝ կրթական ծրագրերում ընտրովի և պարտադիր դասընթացների տոկոսային հարաբերակցության վերաբերյալ, որը խոչընդոտում է ուսանողակենտրոն ուսուցման հանդեպ ընդհանուր մոտեցումների ձևավորմանը, քանի որ տարբեր երկրներում ուսանողները տարբեր ակտիվությամբ են մասնակցում իրենց իսկ

ԱՌԱՆՔՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

ԲԿԵՏ երկրներում միևնույն մասնագիտության գծով տրվող դիպլոմի հավելվածում բարձրագույն կրթության վերջնարդյունքները՝ շրջանավարտների կարողությունները, հմտությունները, ոչ միշտ են համընկնում, որը դժվարացնում է շրջանավարտների շարժունությունը աշխատաշուկայում:



ուսումնական պլանի ձևավորմանը: Բացի այդ, ԲԿԵՏ երկրներում միևնույն մասնագիտության գծով տրվող դիպլոմի հավելվածում բարձրագույն կրթության վերջնարդյունքները՝ շրջանավարտների կարողությունները, հմտությունները, ոչ միշտ են համընկնում, որը դժվարացնում է շրջանավարտների շարժունությունը աշխատաշուկայում:

Բուհի ուսանողն իրավունք ունի մասնակցելու ուսումնական հաստատությունների համապատասխան կառավարման մարմինների աշխատանքներին՝ օրենսդրորեն նախատեսված կամ համալսարանի կանոնադրությամբ: Սակայն դրա հետ մեկտեղ կրթական բարեփոխումների ներկայիս գործընթացը դեռևս մտահոգիչ կողմեր ունի, մասնավորապես.

- ուսանողության գերակշիռ զանգվածը հիմնականում օտարված է կրթական բարեփոխումների գործընթացից,
- դեռևս ցածր է կրթական բարեփոխումների գործընթացում ուսանողության՝ որոշումներ կայացնելու մասնակցության աստիճանը:

Այս առումով կարևոր է «լսել» ուսանողներին և հաշվի առնել նրանց վերաբերմունքը բուհական համակարգում ընթացող կրթական բարեփոխումների նկատմամբ:

Բոլոնիայի գործընթացը միանշանակ չի ընկալվում ԲԿԵՏ-ում՝ կապված մի շարք գործոնների հետ:

Նախ՝ ավանդական կրթական ավանդույթներ ունեցող երկրների (Միացյալ Թագավորություն, Գերմանիա, Ֆրանսիա) որոշ խոշորագույն համալսարաններում դժվարությամբ են հրաժարվում բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում ազգային ձեռքբերումներից և Բոլոնիայի գործընթացի համընդհանուր չափանիշների կիրառումը միանշանակ չի ընկալվում: Նկատվում է նաև կրթության որակի ճանաչման ոլորտում խտրականության սկզբունքի կիրառում առավել հանրաճանաչ և խոշորագույն բուհերի կողմից: Հատկապես այն ակնառու է դրսևորվում կրեդիտների միջբուհական փոխանակման գործընթացում, երբ ԲԿԵՏ-ի զարգացող երկրներից կրեդիտները մեծամասամբ դժվարությամբ են ընդունվում՝ զարգացած երկրների խոշորագույն համալսարաններում:

Երկրորդ՝ Բոլոնիայի գործընթացի գործիքակազմի կիրառումն առավել արդյունավետ է իրագործվում խոշոր և ֆինանսապես առավել կայուն համալսարաններում, որոնք կարողանում են ապահովել շարժունության ֆինանսավորում, կրթական նոր և թանկարժեք տեխնոլոգիաների կիրառում, որակի ապահովման արդյունավետ վերահսկում: Արդյունքում միջին և փոքր համալսարանները չեն կարողանում լրկոմոտիվի դեր ստանձնել Բոլոնիայի գործընթացում և ակտիվ դերակատարում չունեն ԲԿԵՏ կառուցման ճարտարապետությունում: Արդյունքում, նրանց մնում է միայն հետևել ուժեղներին՝ ընդունելով վերջիններիս սահմանած կրթական ծառայությունների մատուցման չափանիշները և կանոնները:

Երրորդ՝ բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքում ընդգրկված երկրներն ունեն տարբեր քաղաքական և սոցիալական ռազմավարական դրսևորումներ, իսկ վերջին աշխարհաքաղաքական

ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Դոկտորանտները ինքնակազմակերպման ուղիներ են որոնում հիմնականում ֆինանսավորման աղբյուրների հայթայթման, ժամանակի արդյունավետ կառավարման, գիտական, շրջանակներում սոցիալական կապիտալի ձևավորման ոլորտներում:



ԱՌԱՆՑՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Շատ կարևոր է նաև դոկտորանտուրայում ուսանողների ինքնամոտիվացման ակտիվության պահպանումը:



դրսևորումներն այդ տարբերություններն այնքան սրեցին, որ ԱՊՀ երկրներն իրենց սոցիալ-տնտեսական զարգացման հեռանկարները կապելով առավելապես Եվրոպական տնտեսական միության հետ, փոքր-ինչ պասիվացան Եվրոպական կրթական շուկայում:

Հետևաբար, եթե Բոլոնիայի գործընթացի սկզբնական շրջանում առավելապես կարևորվում էին ազգային և ավանդական կրթական առանձնահատկությունների շրջանցումը և համընդհանուր կրթական չափորոշիչների մշակումը, ապա՝ ներկայումս արդիական են համարվում աշխարհաքաղաքական ստեղծված բարդ իրավիճակում ԲԿԵՏ երկրներում ավանդույթի ուժով ձևավորված կրթական համակարգերի ներդաշնակեցման հիմնախնդիրների լուծումները:

Ձևավորված իրավիճակում դոկտորանտները ինքնակազմակերպման ուղիներ են որոնում մի շարք ոլորտներում, ինչպիսիք են.

- ուսումնական պլանում կրթամասի կառուցման մասնակցությունն ու անհատական մոտեցումների ցուցաբերումը՝ առարկաների ընտրության և ակադեմիական կրեդիտների կուտակման հարցում,
- միջգիտակարգային և համատեղ հետազոտական ծրագրերի մասնակցությանը պատրաստակամության դրսևորումը և խմբային աշխատանքներում ընդգրկվածության մոտիվացիոն ուղիների իրացումը,
- գիտական ամսագրերի ընտրությունը և հոդվածների հրատարակումների գործընթացի կազմակերպումը,
- դրամաշնորհային ծրագրերին մասնակցությունը և հետազոտական գործունեության այլընտրանքային ֆինանսավորման աղբյուրների որոնումը,
- շարժունության կազմակերպումը և գիտական շրջանակներում սոցիալական կապիտալի ձևավորումը,
- ժամանակի արդյունավետ կառավարումը:

Շատ կարևոր է նաև դոկտորանտուրայում ուսանողների ինքնամոտիվացման ակտիվության պահպանումը: Դոկտորանտները մշտապես պետք է ձգտեն մասնակցել աշխատաժողովներին, գիտաժողովներին ու իրենց կուրսեցիների հետազոտական արդյունքների քննարկումներին, որը և կարող է պարտադիր պահանջ չլինել, սակայն իրականում լուրջ ազդեցություն ունենալ փորձի փոխանակման, համատեղ ծրագրերի իրականացման հնարավորությունների ձևավորման ոլորտներում: Ինքնամոտիվացման դրսևորումները անհրաժեշտ են նաև հասարակական հիմունքներով դասավանդումներ իրականացնելու, բանավիճային ակումբներ կազմակերպելու, կրտսեր կուրսեցիների համար փոխօգնություն և խորհրդատվություն իրականացնելու հարցերում:

4.8. ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ՀԱՇՎԵՏՎՈՂԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Դոկտորանտուրայում գիտահետազոտական աշխատանքները նույնպես պլանավորվում են թե՛ գործողությունների տեսակի, և թե՛ իրականացման ժամանակացույցի կտրվածքով: Ընդունելությունից հետո դոկտորանտը իր գիտական ղեկավարի հետ կազմում է անհատական աշխատանքային պլան՝ ուսումնառության ողջ ժամանակաշրջանի կտրվածքով, դրանում նշելով կուտակվող ակադեմիական կրեդիտների բաշխվածությունը՝ ըստ կիսամյակների, նաև գիտահետազոտական աշխատանքների ակնկալվող արդյունքները (հոդվածների հրատարակում, մասնակցություն գիտաժողովներին, շարժունություն, այլ համալսարաններ հետազոտական այցեր, որակավորման քննություններ և այլն):

Փաստորեն, ի սկզբանե դոկտորանտին ներկայացվում է իր ուսումնառության տարիներին ակնկալվող գիտակրթական գործունեության հետագիծը և ժամանակացույցը, որոնց հետևելը դառնում է վերջնարդյունքներին հասանելիության առաջնահերթ գրավականներից մեկը: Սակայն փորձը ցույց է տալիս, որ դոկտորանտները ոչ միշտ են հետևողականորեն պահպանում հետազոտական պլանավորված աշխատանքների իրագործումը, որը պայմանավորվում է մի շարք հանգամանքներով:

Առաջին՝ ելնելով կրթամասի պահանջների նկատմամբ դոկտորանտներին ընձեռած ակադեմիական ազատություններից, ուսանողները հաճախ տարբեր կիսամյակներում կամընտրական առարկաներ են վերցնում, որով և շեղումներ են առաջանում նրանց գիտակրթական նախանշված ծրագրերում:

Երկրորդ՝ միշտ չէ, որ հետազոտական աշխատանքի պլանավորված արդյունքները ձևավորվում են նախանշված ժամկետներում, և ստացվում է այնպես, որ դոկտորանտները ելնելով կոնկրետ հետազոտության առանձնահատկություններից ու բարդության աստիճանից՝ կոնկրետ ժամանակային առումով ուշացումով են հրատարակվում, ամփոփում փորձարարական գործունեության ելքերը, վերլուծական աշխատանքները և այլն:

Սակայն կարևորն այն է, որ հետազոտական պլանավորված աշխատանքների իրագործման ժամանակային շեղումները բացասաբար չանդրադառնան գիտակրթական գործունեության վերջնարդյունքների վրա և դոկտորանտը սահմանված ժամկետներում պաշտպանի ատենախոսություն:

Դոկտորանտուրայի կազմակերպման աշխատանքներում մեծ տեղ է հատկացվում հաշվետվողականությանը: Ընդ որում, հաշվետվություններ են ներկայացնում ինչպես դոկտորանտները, այնպես էլ նրանց գիտական ղեկավարները: Եթե գիտական ղեկավարների հաշվետվությունները հիմնականում առնչվում են հետազոտական թիմային աշխատանքների արդյունքներին, որոնք ղեկավարում է ինքը, ապա դոկտորանտները տարեկան հաշվետվություններ են ներկայացնում անհատական գիտակրթական արդյունքների վերաբերյալ, որոնք հիմք են դառնում նրանց հաջորդ կուրս տեղափոխելու համար:

Գիտական ղեկավարների հաշվետվությունները հիմք են ծառայում նաև դոկտորանտուրայի մրցունակության գնահատման տեղե-

կատվության համար, քանի որ նրանցում նշվում են հաշվետու ժամանակաշրջանում ոչ միայն պաշտպանված ատենախոսությունները, այլև շահած դրամաշնորհները, աշխատաշուկայում կնքված գիտահետազոտական պայմանագրերը, հետազոտական արդյունքների ներդրումները, հրատարակումները, դիմորդների աճը և այլն:

Համալսարանների հաշվետվողականությունը պահանջում է դոկտորանտների և գիտական ղեկավարների կողմից ոչ միայն ուղղակի, այլև այլընտրանքային տեղեկատվություն, որը ստացվում է սոցիոլոգիական հարցումների հիման վրա: ՀՀ-ում դեռևս ասպիրանտների շրջանում սոցիոլոգիական հարցումներ չեն իրականացվել մասնագիտական կրթության երրորդ մակարդակի բավարարվածության առումով, արդյունքում հնարավոր չէ գնահատել հետազոտության աշխատանքը սովորողների տեսանկյունից: Սակայն այդ պրակտիկական արդեն իսկ տեսանելի է արևմտաեվրոպական երկրներում:

Այսպես, Երիտասարդ հետազոտողների և դոկտորանտների եվրոպական խորհուրդը (Euorodoc) հետազոտություն իրականացրեց, պարզելու համար դոկտորանտուրայի կազմակերպման համապատասխանությունը Բոլոնիայի գործընթացին: Դոկտորանտների շրջանում կատարված հարցումները վկայում են, որ միշտ չէ, երբ Երիտասարդ հետազոտողները բավարարված են գիտական ղեկավարների աջակցությունից, այն դեպքում, երբ ղեկավարման ու գնահատման հարցերի կարգավորումը հիմնվում է ասպիրանտների գիտական ղեկավարների և հաստատության միջև կնքված համատեղ պարտավորությունների մասին թափանցիկ պայմանագրի վրա:

Մասնավորապես, մեկից ավելի ղեկավարների դեպքում Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում անհրաժեշտ ուշադրություն են դարձնում պրոֆեսորադասախոսական կազմի մասնագիտական որակների շարունակական զարգացմանը և ***ղեկավարների աշխատանքի գնահատմանը:***

Այս առումով Բոլոնիայի գործընթացը բնութագրող փաստաթղթերում նշվում է, որ գիտական ղեկավարի աշխատանքը պետք է պատշաճ կերպով գնահատվի և ընդգրկված լինի դասախոսի ծանրաբեռնվածության և աշխատանքային պարտականությունների նկարագրությունում:

Թեմայի գիտական ղեկավարը, համալսարանի հովանու ներքո, պայմանագիր է կնքում գիտահետազոտական աշխատանքների պատվիրատուների հետ և որպես գիտական ծրագրի ղեկավար, առաջին հերթին ինքն է պատասխանատվություն կրում հետազոտության թե՛ որակի, թե՛ ձևավորման վերջնարդյունքների գծով: Ուստի, այս պարագայում, գիտական ղեկավարը ձևավորում է հետազոտության թիմ և հավաքագրում է ասպիրանտներ, նրանց հետ կնքելով պայմանագրեր: Այս առումով, Զալցբուրգյան 5-րդ սկզբունքով նախանշում է, որ «գիտահետազոտական թեկնածուների, ղեկավարների, հաստատությունների, անհրաժեշտության դեպքում, նաև այլ գործընկերների միջև հարաբերությունները պետք է լինեն թափանցիկ և պայմանագրով կարգավորված»:

Դոկտորանտների շրջանում կատարված սոցիոլոգիական հարցումները վկայում են, որ ԲԿԵՏ երկրներում դեռևս ամբողջովին

լուծված չեն պայմանագրային կարգավորման խնդիրները: Անգամ հարցման ենթարկված դոկտորանտների շուրջ մեկ երրորդը տեղեկացված չէ, թե պայմանագրային ինչպիսի դրույթներով է կարգավորվում հետազոտական աշխատանքի դիմաց իրեն հասանելիք ֆինանսավորումը (տես աղյուսակ 4.8.1):

Գիտական ղեկավարների գործառույթները չեն սահմանափակվում միայն ծրագրային աշխատանքների գծով պարտավորությունների իրականացմամբ և պայմանագրային ֆինանսավորման կարգավորմամբ: Գիտական ղեկավարումը պետք է արտացոլի դոկտորանտուրայում կրթության փոփոխվող հանգամանքներն ու պայմանները, ինչպես, օրինակ՝ գլոբալ մրցակցությունը, սահմանափակ ֆինանսավորումը, ուսանողական կազմի փոփոխվող բնույթը, գնահատման չափանիշները:

Աղյուսակ 4.8.1

Եթե դուք ընդգրկված եք հետազոտական ծրագրեր իրականացնող թիմում, ունեցել եք արդյոք պայմանագրով հստակ ամրագրված ֆինանսավորում (%)⁴

Երկրներ	Սեռը	Այո	Ոչ	Չգիտեմ	Հարցվողներ
Ավստրիա	արական	37.5	38.5	24	104
	իգական	41.8	30.4	27.8	108
Բելգիա	արական	50	33.3	16.7	66
	իգական	39.6	33.3	31.8	107
Խորվաթիա	արական	29	39.3	31.8	107
	իգական	23.3	36.7	40	60
Ֆինլանդիա	արական	38	38	24	187
	իգական	43.2	36.3	20.5	146
Ֆրանսիա	արական	37.1	37.5	31.5	197
	իգական	46.4	27.9	25.7	183
Գերմանիա	արական	35	45.5	19.5	200
	իգական	40.2	45.8	17	179
Հոլանդիա	արական	46.9	26.9	26.2	145
	իգական	46.6	30.8	22.6	208
Նորվեգիա	արական	46.6	30.8	22.6	208
	իգական	37.7	30.9	31.4	220
Շվեդիա	արական	33.1	33.1	33.9	127
	իգական	42.4	31.1	26.5	132

Այս առումով ուսանողներն առաջարկում են.

- առավել հաճախակի դարձնել սոցիալական հարցերի քննարկումները՝ կատարելով քանակական և որակական վերլուծություններ,
- հնարավորինս հանրային ֆինանսներով լուծել ուսանողական կրթավճարների լիարժեք փոխհատուցման և ապրուստի հոգածության խնդիրները, հաշվեկշռելով ուսանողական ծախսերն

⁴ Eurodoc Survey I, Descriptive Report, 2009, page 250

ու դրանց ուղղորդված ֆինանսական հոսքերը, կատարելով օրենսդրական միջամտություններ,

- ընդլայնել ուսանողությանը տրվող ֆինանսական արտոնությունները ճամփորդության, գրականության ձեռքբերման, կենցաղային վճարների պարագայում:

Մասնագիտական կրթական ծառայությունների մատուցման մրցունակության գնահատման նպատակով արդեն ավանդույթ է դարձել բուհերի հաշվետվողականության հիման վրա վարկանիշային սանդղակների հրատարակումը, որն արդեն մի քանի տասնամյակ կիրառվում է միջազգային պրակտիկայում՝ վարկանիշավորման տարբեր գործակալությունների կողմից: ՀՀ-ում բուհերի վարկանիշավորման պրակտիկան ընդամենը իր կիրառությունը գտավ 2013 թվականից, որը մի քանի նպատակ է հետապնդում.

- գնահատել բուհերի մրցակցային դիրքերը և բարելավել համալսարանական հաշվետվողականությունը,
- ընդլայնել բուհական համակարգի շահառուների՝ ուսանողների, դիմորդների, գործատուների, պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմի տեղեկացվածությունը կրթական ծառայությունների մատուցման որակի, արդյունավետության մասին,
- խթանել բուհերին տեսանելի ապագայում նպաստավոր մրցակցային դիրքերի մոտիվացիոն առումով:

Սակայն բուհերի վարկանիշավորումը միանշանակ չեն ընդունում կրթության ոլորտի շահառուները: Այսպես, Եվրոպական ուսանողների միությունը ընդունեց հռչակագիր, ընդգծելով վարկանիշավորման թերությունները:

Նախ՝ ուսանողները գտնում են, որ Բոլոնիայի գործընթացն առավելապես պետք է կենտրոնանա համալսարանների կողմից որակի ապահովման հաշվետվողականությանը, այլ ոչ թե վարկանիշավորմանը: Եթե որակի տեղեկատվությունը կողմնորոշիչ է դառնում ուսանողության համար, ապա վարկանիշավորումը սրում է բևեռացումը Արևմուտքի և Արևելքի միջև և ավելորդ անգամ ընդգծում կրթական դաշտի անհավասարությունը ԲԿԵՏ-ում:

Բացի այդ, ուսանողներն ընդդիմանում են բուհերի շուկայականացմանը, վարկանիշավորումը դիտելով բարձրագույն կրթության աճող շուկայականացման գործոն: Նրանք գտնում են, որ վարկանիշները սպառնալիք են սոցիալական ուղղվածության տեսակետից և չեն կարող հիմնավոր կողմնորոշիչ դեր կատարել բուհի ընտրության գործում, քանի որ վարկանիշավորումը կրթական շուկայում թիրախավորում է բուհի հեղինակության գովազդը և համապարփակ չի արտացոլում ուսանողի և դիմորդի շահերը:

Հետևաբար, մրցունակ կարող են համարվել դոկտորական այն ծրագրերը, որոնք հասցեագրված են ուսումնառության գործընթացի շահառուներին և բավարարում են վերջիններիս պահանջները, այլ ոչ թե բարձր որակներով վարկանիշավորում են գնահատման տարբեր գործակալությունները:

4.9. ԳԻՏՈՒԹ ՅԱՆ ԷԹԻԿԱՅԻ ՆՈՐՄԵՐ ԵՎ ՄՏԱՎՈՐ ՄԵՓԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Յուրաքանչյուր գիտնական պետք է ինքնաքննադատական վերլուծություններ կատարի և ձգտի իր կողմից նորույթի կամ նորամուծական առաջարկների անընդհատ և հետևողական կատարելագործմանը:



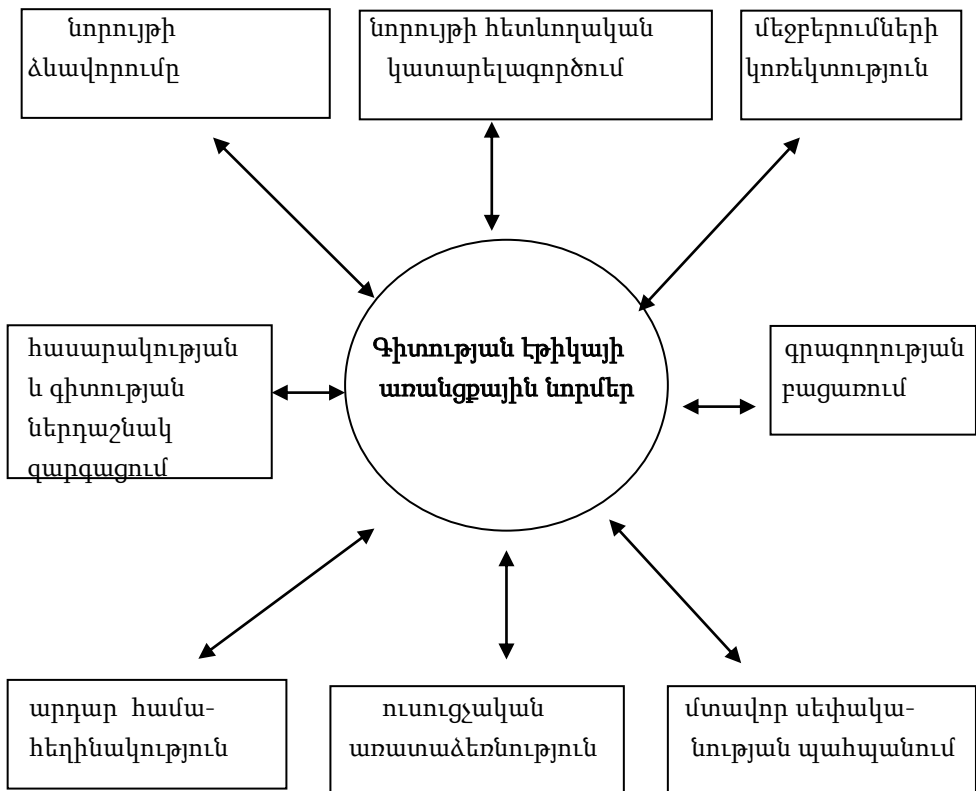
ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ ԴՐՈՒՅԹ

Գիտնականները նրբանկատորեն են մոտենում իրենց գործընկերների մշակումներին, փորձելով ընդգծել և արժևորել վերջիններիս մշակած նորույթի դրույթները, որից հետո միայն ձևակերպել այդ դրույթների զարգացման սեփական մոտեցումները:



Գիտության էթիկան ընդգրկում է մարդկության հիմնախնդիրների նկատմամբ գիտնականի և գիտական ընկերակցության պատասխանատվության նորմերի շրջանակը: Այդ նորմերը կարգավորում են գիտություն-հասարակություն և գիտնականների միջանձնային փոխհարաբերությունների դաշտը, առավելապես հիմնված բարոյականության և պատշաճ վարքագծի դրսևորման սկզբունքների վրա (տես գծապատկեր 4.9.1):

Գիտական հանրության էթիկայի կարևորագույն սկզբունքը **հետազոտողի ձգտումն է դեպի նորույթի ձևավորումը**: Մյունխենի համալսարանում 1918 թվականին Մաքս Վեբերի «Գիտությունը որպես կոչում և մասնագիտություն» հանրահայտ դասախոսությունում նշվում է, որ «Արվեստի կատարյալ գործը երբեք չի հնանում և մնում է անգերազանցելի: Եվ հակառակը, մեզնից յուրաքանչյուրը քաջ գիտակցում է, որ գիտության մեջ կատարած ներդրումը, մինևույն է, հնանալու է 10, 20, 40 տարի հետո: Գիտության մեջ ցանկացած նորամուծական գաղափար իր հետ բերում է նոր հարցադրումներ, որոնց լուծումները միտված են արդեն իսկ ձևավորված նորույթների գերազանցմանը: Յուրաքանչյուր գիտնական քաջ գիտակցում է, որ ի վերջո, որոշ ժամանակ անց, այլոց մշակումները գերազանցելու են իր գիտական նորույթը»:



Գծապատկեր 4.9.1. Գիտության էթիկայի ապահովման առանցքային նորմերը

Հետևաբար, յուրաքանչյուր գիտնական պետք է ինքնաքննադատական վերլուծություններ կատարի և ձգտի իր կողմից **նորույթի կամ**

**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Գիտական էթիկայի նորմերի կոպիտ խախտում է «կեղծ համահեղինակությունը», երբ դոկտորանտները հրատարակվում են մարդկանց հետ, ովքեր ընդամենը աջակցել կամ ուղղորդել են իրական հեղինակներին, այլ ոչ թե լուրջ բաժնեմասնակցություն ունեցել համահեղինակման գործընթացում:



**ԱՌԱՆՔԱՅԻՆ
ԴՐՈՒՅԹ**

Մտավոր սեփականության տիրապետողն իր իրավունքների մասին ծանուցելու նպատակով կարող է օգտագործել հեղինակային իրավունքի պահպանության նշան:



նորամուծական առաջարկների անընդհատ և հետևողական կատարելագործմանը: Էթիկայի այս նորմը առավել արդիական է մեր իրականությունում, քանի որ ատենախոսության պաշտպանությունից հետո շատ-շատերը գիտական աստիճանաշնորհման դիպլոմը դնելով գրպանում և լուծելով իրենց կարիերայի հարցերը, պարզապես «մոռանում» են գիտության մասին և դառնում անտարբեր իրենց հետագա հետազոտություններում:

Գիտության էթիկայի առանցքային նորմերից է **հասարակության և գիտության ներդաշնակ զարգացումը:** Հասարակության շարժիչ ուժ հանդիսացող ինովացիոն մշակումները հաճախ ուղեկցվում են շրջակա միջավայրի աղտոտմամբ, բնապահպանական հաշվեկշռի խախտմամբ, մասսայական ոչնչացման զինատեսակների արտադրությամբ, առողջապահական համակարգի թուլացմամբ, որոնց կանխարգելմանը պետք է ձգտեն գիտնականները և խստագույնս պահպանեն այդ բարոյական նորմը:

Գրագողության կանխարգելումը և այլոց աշխատանքներից **մեջբերումների կոռեկտությունը** նույնպես գիտության էթիկայի կարևորագույն նորմերից են: Ցանկացած գիտական աշխատանք չի կարող համարվել լիարժեք, եթե այն հիմնված չլինի մինչ այդ իրականացված հետազոտական մշակումների վրա: Հետևաբար, գիտնականները նրբանկատորեն են մոտենում իրենց գործընկերների մշակումներին, փորձելով հնարավորինս մասնագիտական գրականությունից մեջբերումներով ընդգծել և արժևորել վերջիններիս մշակած նորույթի դրույթները, որից հետո միայն ձևակերպել այդ դրույթների զարգացման սեփական մոտեցումները: Չափազանց կարևոր է, որ այս գործընթացում թույլ չտրվի պլագիատ և այլոց գիտական մշակումներն ու նորամուծությունները չներկայացվի որպես սեփական ներդրում գիտության ոլորտում:

Համահեղինակության էթիկան նույնպես որոշիչ դերակատարում ունի գիտնականների բարոյական գործելաճի վարքագծում: Երբ, գիտական խոշոր աշխատություններում նշվում է յուրաքանչյուր հեղինակի շարադրած գլուխը կամ պարագրաֆը, այս դեպքում հստակեցվում են համահեղինակության սահմանագծերը և յուրաքանչյուրի գիտական պատասխանատվությունը: Սակայն համահեղինակության էթիկայի նորմերը դժվար իրագործելի են դառնում, երբ համահեղինակները հողված են հրատարակում և նրանցից յուրաքանչյուրը տարբեր բաժնեմասնակցություն է ունենում մտքերի շարադրման, նորույթի ձևակերպման, ինովացիոն առաջարկների վերարտադրման գործընթացում:

Հատկապես էթիկայի նորմերի կոպիտ խախտում է «կեղծ համահեղինակությունը», երբ դոկտորանտները հրատարակվում են իրենց գիտական ղեկավարների հետ, կամ երիտասարդ հետազոտողները՝ գիտական ստորաբաժանումների վարչակազմի հետ, այսինքն՝ այնպիսի մարդկանց հետ, ովքեր ընդամենը ուղղորդել և նպաստել են հրատարակմանը, այլ ոչ թե լուրջ ներդրում ունեցել հողվածի պատրաստման գործընթացում: Ստեղծված իրավիճակում ցանկալի է փորձառու գիտնականների ազգանունը նշել ոչ թե համահեղինակների կազմում, այլ հրատարակվող նյութում հեղինակների կողմից ուղղակի երախտագիտության խոսքեր ուղղել նրանց:

Երկու կամ ավելի գիտնականների համատեղ ստեղծագործական աշխատանքով ստեղծված ստեղծագործության նկատմամբ հեղինակային իրավունքը համահեղինակներին է պատկանում համատեղ՝ անկախ այն

բանից, թե այդ ստեղծագործությունը մեկ միասնական ամբողջություն՝ ունի է, թե կազմված է մասերից, որոնցից յուրաքանչյուրն ունի նաև ինքնուրույն նշանակություն:

Համահեղինակների փոխհարաբերությունները սահմանվում են նրանց միջև կնքված պայմանագրով: Պայմանագրի բացակայության դեպքում համահեղինակները ստեղծագործության նկատմամբ հեղինակային իրավունքն իրականացնում են համատեղ, իսկ եկամուտը նրանց միջև բաշխվում է հավասար:

Եթե համահեղինակների ստեղծագործությունը կազմում է մեկ անբաժանելի ամբողջություն, ապա՝ համահեղինակներից որևէ մեկն իրավունք չունի առանց բավարար հիմքերի արգելել մյուս համահեղինակներին՝ օգտագործել ստեղծագործությունը:

Ակադեմիական չկանոնային հաղթահարումը և ուսուցչի հետազոտական առատաձեռնությունը նույնպես գիտության էթիկայի առանցքային նորմեր են: Մեր իրականությունում քիչ չեն դեպքերը, երբ կայացած «գիտնականները» արհեստական արգելքներ են ստեղծում երիտասարդ և խոստումնալից հետազոտողների կարիերայի աճի ճանապարհին: Կայացած գիտնականի համար բարոյական նորմ է ուսուցչի հետազոտական առատաձեռնության ցուցաբերումը խոստումնալից և երիտասարդ հետազոտողների նկատմամբ, կիսվելով վերջիններիս հետ նորամուծական գաղափարներով, ուղղորդելով հեռանկարային ինովացիոն գաղափարների իրագործմանը, աջակցելով նորությունների ներդրմանը և այլն:

Գիտության էթիկայի նորմերից է ***մտավոր սեփականության նկատմամբ պատշաճ վերաբերմունքի ցուցաբերումը***: Մտավոր սեփականության օբյեկտներ են մտավոր գործունեության արդյունքները և ապրանքների, աշխատանքների կամ ծառայությունների անհատականացման միջոցները: Մտավոր գործունեության արդյունքների կամ անհատականացման միջոցների նկատմամբ գույքային իրավունքների տիրապետողը մտավոր սեփականության այդ օբյեկտն իր հայեցողությամբ ցանկացած ձևով և եղանակով օրինաչափ օգտագործելու բացառիկ իրավունք ունի: Հետևաբար, ուրիշ անձանց կողմից մտավոր սեփականության այն օբյեկտների օգտագործումը, որոնց նկատմամբ բացառիկ իրավունքը պատկանում է դրանց իրավատիրոջը, թույլատրվում է միայն վերջինիս համաձայնությամբ:

Մտավոր սեփականությունը ամրագրվում է հեղինակային իրավունքով, որը տարածվում է ստեղծագործական գործունեության արդյունք համարվող գիտության, գրականության և արվեստի ստեղծագործությունների վրա՝ անկախ ստեղծագործության նշանակությունից ու արժանիքներից, ինչպես նաև այն արտահայտելու եղանակից: Ընդ որում, այդ իրավունքը տարածվում է ինչպես հրապարակված, այնպես էլ չհրապարակված ստեղծագործությունների վրա:

Գիտության, գրականության կամ արվեստի ստեղծագործության նկատմամբ հեղինակային իրավունքը ծագում է այն ստեղծելու փաստի ուժով: Հեղինակային իրավունքի ծագման համար չի պահանջվում ստեղծագործության գրանցում կամ որևէ այլ ձևականություն: Ընդ որում, հեղինակ է ճանաչվում այն անձը, ում անունը որպես հեղինակ նշված է ստեղծագործության վրա կամ ում անունը որպես հեղինակ նշված է ստեղծագործությունը հրապարակելիս, կամ ում անունը որպես հեղինակ

նշված է գույքային իրավունքները կոլեկտիվ հիմունքներով կառավարող համապատասխան կազմակերպությունում կամ նոտարի մոտ կամ օրենքով համապատասխան լիազորություն ունեցող այլ կազմակերպություններում ի պահ հանձնված ստեղծագործության օրինակի վրա, քանի դեռ հակառակն ապացուցված չէ:

Մտավոր սեփականության տիրապետողն իր իրավունքների մասին ծանուցելու նպատակով կարող է օգտագործել հեղինակային իրավունքի պահպանության նշան, որը տեղադրվում է ստեղծագործության բնօրինակի կամ յուրաքանչյուր օրինակի վրա և կազմված է՝

1) շրջանակի մեջ վերցված լատիներեն «C» տառից.

2) բացառիկ հեղինակային իրավունքները տիրապետողի անունից (անվանումից).

3) ստեղծագործության առաջին հրատարակության տարեթվից:

Հետևաբար, իրավատեր է համարվում հեղինակային իրավունքի պահպանության նշանում հիշատակված անձը, ում իրավունքների նկատմամբ հարգալից վերաբերմունք է ցուցաբերվելու հասարակության յուրաքանչյուր անդամի, առավել ևս՝ գիտության ներկայացուցիչների կողմից:

ԻՆՔՆԱՍՏՈՒԳՄԱՆ ՀԱՐՑԵՐ



6. Ի՞նչ պահանջներ են առաջադրում Ջալքբուրգյան սկզբունքները դոկտորանտուրային (4.1):
7. Ինչպիսի՞ դերակատարում ունեն շուկայամետ գիտական հետազոտությունները (4.2):
8. Ինչպե՞ս են գնահատվում գիտական ղեկավարների գործունեության որակական հատկանիշները (4.4):
9. Ինչպե՞ս կբնութագրեք որակի ապահովման մշակույթը դոկտորանտուրայում (4.5):
10. Որո՞նք են ինքնակազմակերպման մոտիվացման հատկանիշները որակի ապահովման համատեքստում (4.7):
11. Ինչպե՞ս է ձևավորվում հետազոտական աշխատանքների հաշվետվողականությունը:

Օգտագործված գրականություն

1. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 1999
2. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Երևան, 2004
3. Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն հիմնադրամի պաշտոնական կայք, //www.anqa.am
4. Խաչատրյան Ն., Կրթության ֆինանսական կառավարում, «Էդիթ Պրինտ», Երևան, 2013
5. Ճուղուրյան Ա., Խաչատրյան Ն., Կրթական ծառայությունների եկամուտների կառավարման հիմնախնդիրները բուհերում, «Հանրային կառավարում» գիտական հանդես, Երևան, 2013, 3-4
6. Ճուղուրյան Ա., Խաչատրյան Ն., Ունակությունների հենքով համալսարանական կրթության ապագան, «Այլընտրանք» եռամսյա գիտական հանդես, Երևան, 2020, ապրիլ-հունիս,
7. Ճուղուրյան Ա., Կիրակոսյան Ն., Խաչատրյան Ն., Մասնագիտական կրթական ծրագրերի կառավարման հիմնախնդիրներն, «Եվրոպական» ակադեմիայի տարեգիրք, Երևան, 2019
8. Ճուղուրյան Ա., Մխիթարյան Ա., Ասպիրանտուրայից դոկտորանտուրա, Հյուսիսայան համալսարան, Երևան, 2016
9. Երիցյան Ս., Ճուղուրյան Ա., Մխիթարյան Ա., Դոկտորանտուրայի կազմակերպում, «Էդիթ Պրինտ», Երևան, 2018
10. Ճուղուրյան Ա., Կառավարում, ուս. ձեռն., «Հյուսիսային համալսարան» հրատ., Երևան, 2021
11. Պողոսյան Ա., Աուդիտի կազմակերպման հիմնախնդիրները բուհերում, «Հյուսիսափայլ» գիտական հանդես, Երևան, 2021
12. Պողոսյան Ա., Աուդիտի կազմակերպման հիմնախնդիրները բուհերում, «Հյուսիսափայլ» գիտական հանդես, Երևան, 2021, 2 (8)
13. Mkhitaryan A., Khachatryan N., Khalafyan N., Management of doctorate in the market of science, Katchar scientific periodical, Yerevan, 2020, pp. 65-82

ARMEN THUGHURYAN ATOM MKHITARYAN NONNA KHACHATRYAN
EDUCATION QUALITY ASSURANCE IN UNIVERSITIES

manuel
theoretical and practical approach

CONTENTS:

Introduction

Chapter 1: Defining the quality of education in universities

- 1.1 The field of higher education services
- 1.2 Quality management development process
- 1.3 Features of quality assessment in the service sector
- 1.4 Ways to improve the quality of higher professional education system

Chapter 2: Quality assurance in the university system

- 2.1 The culture of quality assurance in universities
- 2.2 Functions of the National Quality Assurance Center
- 2.3 Institutional and Educational Program Accreditation
- 2.4 Internal quality assurance toolki of professional education
- 2.5 The system of evaluating the learning based outcomes

Chapter 3: Approaches to assessing quality competitiveness

- 3.1 Competitive benchmarks of professional education
- 3.2 The range of professional abilities of the graduate
- 3.3 Transferable and vocational skills
- 3.4 Quality rating of professional educational programs
- 3.5 Evaluation of the quality of education by economic indicators
- 3.6 Improvement of intra-university quality management

Chapter 4: Quality Assurance in Postgraduate Education

- 4.1 Salzburg principles in doctoral education quality ensurance
- 4.2 Market-oriented scientific research
- 4.3 The autonomy of doctoral studies for quality assurance in context
- 4.4 Qualitative evaluations of the Institute of Scientific Managers
- 4.5 The culture of quality assurance in doctoral studies
- 4.6 Interdisciplinary and joint research programs
- 4.7 Self-organization and self-motivation in the context of quality assurance.
- 4.8 Accountability of research outcomes
- 4.9 Science ethics norms and intellectual property

References

ԱՐՄԵՆ ՃՈՒՂՈՒԲՅԱՆ ԱՏՈՄ ՄԻԻԹԱԲՅԱՆ ՆՈՆՆԱ ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ

**ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԱՊԱՀՈՎՈՒՄԸ
ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ
(ուսումնական ձեռնարկ)**

Армен Джугурян, Атом Мхитарян, Нонна Хачатрян
ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ
(учебное пособие)

Համակարգչային ձևավորող՝ Կ. Պետրոսյան

Կազմի ձևավորումը՝ PRactice agency

Չափսը՝ А4 210 x 297,
թուղթը՝ օֆսեթ
Ծավալը՝ 7,25 տպ. մամուլ
Տպարանակ՝ 200

