

ԻՈՒԱՆԴԻԱՅԻ ՆԱԽԱԳԱՀՈՒԹՅԱՄԲ ԽՈՐՀՐԴԱԺՈՂՎ

8 մարտի 2004

2010-ին ընդառաջ. Եվրոպայում բարձրագույն կրթության և
մասնագիտության կրթության և ուսուցման ընդհանուր թեմաներ
և մոտեցումներ

Իրավիճակի հետազոտություն

Սինթա Դին և Էլիզաբեթ Ուոթրս
Փետրվար 2004

Բովանդակություն

Համառոտ ակնարկ	3
1. Համատեքստի սահմանում. Եվրոպայում կրթության և ուսուցման ոլորտի քաղաքականության և գործունեության ասպարեզում ընդհանուր հիմահարցերի և թեմաների առաջացումը	9
2. Թափանցիկություն	30
3. Կրեդիտների փոխանցումը Եվրոպայում	52
4. Որակ.....	69
5. Որակավորումների շրջանակներ	90
6. Եզրակացություններ	116
Հավելված. Քննարկման հարցեր՝ 1-6 բաժինների հիման վրա	120
ՀՂՈՒՄՆԵՐ	128

Համառոտ ակնարկ

Եվրոպական Միությունը կդառնա աշխարհի ամենամրցունակ գիտելիքահեն տնտեսությունը մինչև 2010 թվականը

2000թ. մարտի Լիսաբոնյան հռչակագրում պետությունների և կառավարությունների ղեկավարներն ազդարարին այն ռազմավարական նպատակը, համաձայն որի մինչև 2010թ. Եվրոպական Միությունը (ԵՄ)¹ պետք է դառնա աշխարհի ամենամրցունակ գիտելիքահեն տնտեսական տարածքը: Կրթությունը և ուսուցումը համարվում են առանցքային գործոններ այս նպատակին հասնելու տեսանկյունից: Տնտեսական և սոցիալական այս զարգացող կարգը կատարելագործելու, պահպանելու և դրանից օգուտներ քաղելու համար ԵՄ քաղաքացիները պետք է ձեռք բերեն և պարբերաբար թարմացնեն այն անհրաժեշտ գիտելիքները, կարողունակությունները և հմտությունները, որոնք թույլ կտան նրանց վերածվել համաաշխարհային կարգի աշխատուժի: ԵՄ-ն իր ռազմավարության շրջանակներում նպատակ ունի մինչև 2010թ. կրթության և ուսուցման իր համակարգերը դարձնել աշխարհում իրեն հավասարը չունեցող որակի կողմնորոշիչ, և այն պարտավորվել է մատչելի դարձնել ուսումնառության նոր ու ավելի մեծ հնարավորություններն իր բոլոր քաղաքացիներին նրանց կյանքի ողջ ընթացքում: Հանձնաժողովի 2003թ. նոյեմբերի հաղորդագրությունը քաղաքական նոր թափ է հաղորդել կրթության և ուսուցման ոլորտի առանցքային նպատակներին հասնելու ուղղությամբ գործադրվող ջանքերին²: Հաղորդագրության մեջ նշված է, որ հարկավոր է առավել սերտորեն ինտեգրել մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը բարձրագույն կրթության ոլորտի հետ: Փաստաթուղթը նաև խորհուրդ է տալիս հիմնել որակավորումների եվրոպական շրջանակ: Ասվածը մեկնակետ է հանդիսանում այն բանավեճի համար, որը ծավալվում է 2004թ. առաջին կեսին՝ ԵՄ-ում Իռլանդիայի նախագահության օրերին:

Կրթությունը և ուսուցումը ԵՄ-ում

Անցած չորս տասնամյակների ընթացքում կրթության և ուսուցման ոլորտը նշանակալի փոփոխությունների է ենթարկվել Եվրոպական Միությունում: *Հանրակրթության* (տարրական և միջնակարգ մակարդակներում), *բարձրագույն կրթության* և *մասնագիտական ուսուցման*՝ ավանդաբար տարանջատված համակարգերի միջև առկա տարբերությունները գնալով ավելի մշուշոտ են դառնում սոցիալական, տնտեսական և քաղաքական փոփոխվող իրականության պատճառով: Սա նշանակում է, որ ներկայում կրթության և ուսուցման համակարգերը բոլոր մակարդակներում հիմնված են ուսումնառության նոր փիլիսոփայությունների, մոտեցումների և միջավայրերի վրա և պետք է ծառայեն նոր կարիքների և ուղղվածությունների:

Համապետական մակարդակում կրթության և ուսուցման տարբեր ձևերի միջև կապակցվածության և շարակցման ապահովումը՝ այդ ձևերի բազմազանության և

¹ Հարմարությունից ելնելով սույն գեկույցում «Եվրոպական Միություն» (ԵՄ) եզրույթը նշանակում է անդամ պետությունների և եվրոպական ինստիտուտների այն խումբը, որ գոյություն են ունեցել 1957թ.-ից մինչ գեկույցը կազմելու պահը՝ 2004թ. փետրվար ամիսն ընկած ժամանակահատվածում:

² Հաղորդագրություն Հանձնաժողովից, Կրթություն և ուսուցում 2010. Մանրամասն աշխատանքային ծրագրի իրականացման վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության նախագիծ (2003թ.):

տարաբնույթ կարիներին արձագանքելու կարողության պահպանման հետ մեկտեղ անդամ պետությունների առջև դրված հիմնական խնդիրներից մեկն է: ԵՄ մակարդակում ձեռնարկվող գործողությունները նպատակ ունեն արտացոլելու այս մոտեցումը: Խնդրի մասշտաբները մեծանում են ԵՄ ընլայնմանը զուգահեռ:

1992թ.-ից սկսած ԵՄ՝ կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) ոլորտներում վարած քաղաքականությունները հիմնված են եղել Եվրոպական Միության մասին Պայմանագրի (Մասստրիխտ) վրա: Սրանով է նշանավորվել կրթության [ոլորտի] ներառումը Պայմանագրի մեջ, մինչդեռ մասնագիտական ուսուցումը արդեն իսկ ներառված էր Հռոմի Պայմանագրի (1957թ.) սոցիալական դրույթների մեջ: ԵՄ քաղաքականությունները հարգում են անդամ պետությունների պատասխանատվությունը կրթության և ուսուցման համակարգերի և ուսումնական ծրագրերի կազմակերպման գործում և փորձում են լրացնել ու հավելյալ արժեք տալ ազգային քաղաքականություններին: ԵՄ մակարդակում իրականացվող [ՄԿՈՒ-ին վերաբերող] գործողություններն ուղղված են ՄԿՈՒ որակի բարելավմանը սկզբնական և շարունակական մակարդակներում՝ աջակցելու ինտեգրմանը և վերաինտեգրմանն աշխատաշուկային, օժանդակելու տնտեսական փոփոխություններին հարմարվելու գործընթացին և խթանելու համագործակցությունը կրթություն/ուսուցում իրականացնողների ու ձեռնարկությունների միջև: Կրթության ոլորտին վերաբերող գործողությունները ԵՄ մակարդակում նպատակ ունեն բարելավելու որակը անդամ պետությունների միջև համագործակցությունը խրախուսելու, և, հարկ եղած դեպքում, հավաքական գործողություններին օժանդակություն ցուցաբերելու և դրանք լրացնելու միջոցով: ԵՄ մակարդակի գործողություններն օժանդակում են նաև տեղեկատվության ու փորձառության օրինակների փոխանակմանը և ինչպես կրթության, այնպես էլ ուսուցման մեջ ընդգրկված սովորողների ու նրանց ուսուցանողների միջազգային շարժունակության հնարավորություններին:

Ընդհանուր խնդիրների կարգավորմանը միտված գործողությունները ԵՄ մակարդակում

Անդամ պետությունների՝ կրթության և ուսուցման ոլորտում վարած քաղաքականությունների, կրթության/ուսուցման համակարգերի և իրականացման կապակցվածությունն ու համադրելիությունը բարելավելուն միտված գործողությունները ԵՄ մակարդակում կենտրոնացած են ընդհանուր մտահոգության առարկա հանդիսացող բնագավառների վրա: Անդամ պետությունները Եվրոպական Հանձնաժողովի հետ մեկտեղ բացահայտում են այն գերակա խնդիրները, որոնք կարող են դառնալ համագործակցային գործողությունների առարկա, և համագործակցում են այդ խնդիրների կարգավորմանը նվիրված մոտեցումների մշակման և կիրառման շուրջ: Համագործակցությունը և ընդհանուր մոտեցումներն օգնում են մեծացնել համադրելիությունը ԵՄ համակարգերի միջև: ԵՄ ընդլայնման նախապատրաստական փուլում միացող և թեկնածու երկրները մասնակցում են ԵՄ՝ կրթության և ուսուցման ոլորտի ընթացիկ նախաձեռնություններից շատերին: Մի շարք այլ երկրներ ու շահագրգիռ կողմեր նույնպես ներգրավված են համագործակցության և երկու գործընթացների մեջ. դրանցից մեկը Կոպենհագենյան գործընթացն է, իսկ մյուսը Բոլոնյայի գործընթացը (երկուսն էլ ուսումնասիրվում են սույն փաստաթղթում), որոնք տարածվում են ԵՄ և անդամ պետությունների սահմաններից դուրս:

Առաջընթացի «գույքագրում»

Քանի որ արդեն մոտենում ենք ԵՄ կրթության և ուսուցման համակարգերում համաշխարհային կարգի չափորոշիչների ստեղծման տասնամյա ծրագրի կեսին, արժե ուսումնասիրել, թե ինչ ձեռքբերումներ են կատարվել եվրոպական մակարդակում իրականացման ենթակա մի շարք գերակա գործողությունների կտրվածքով: Իռլանդիայի Որակավորումների ազգային գերատեսչությունը հյուրընկալում է խորհրդաժողով *Ղեկի 2010թ.՝ ընդհանուր հիմնահարցեր և մոտեցումներ Եվրոպայում բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում* խորագրով: Խորհրդաժողովը տեղի է ունենալու Դուբլինում 2004թ. մարտի 8-ին՝ ԵՄ-ում Իռլանդիայի նախագահության օրերին: Խորհրդաժողովի նպատակն է ուսումնասիրել այն քայլերը, որ ձեռնարկվել են եվրոպական մակարդակում բարձրագույն կրթության և ՄԿՈւ ասպարեզներում առկա մի շարք ընդհանուր խնդիրների լուծման նպատակով: Բացի այդ, խորհրդաժողովը փորձելու է բացահայտել լավագույն փորձը և մոտեցումների ընդհանրությունները և եզրակացություններ է կատարելու առ այն, թե արդյոք բարձրագույն կրթության և ՄԿՈւ ասպարեզում եվրոպական մակարդակի ընդհանուր գործողությունները կարող են մեծացնել արդյունավետությունն ու արդյունավորությունը և նպաստել Լիսաբոնյան նպատակների իրականացմանը թե ոչ:

Հետազոտությունը

Իռլանդիայի Որակավորումների ազգային գերատեսչությունը հետազոտություն է անցկացրել՝ խորհրդաժողովի համար ներածական հաշվետվություն կազմելու նպատակով: Հետազոտության խնդիրն էր ուսումնասիրել մի շարք կարևոր թեմաներ, որոնք վերաբերում են քաղաքականության մշակմանը եվրոպական մակարդակում, ինչպես նաև բարձրագույն կրթությանը և մասնագիտական կրթությանն ու ուսուցմանը՝ հաշվի առնելով, որ քաղաքական լանդշաֆտի փոփոխություններն արդեն թույլ են տալիս խոսել այս երկու ոլորտների առավել խոր ինտեգրման մասին: Ընդհանուր թեմաներ արժարժեքով՝ նախաձեռնության հեղինակները հույս ունեին, որ զուգահեռ զարգացումները թույլ կտան գտնել հնարավոր լուծումներ, որոնց համար ելակետ կհանդիսանան Հանձնաժողովի 2003թ. նոյեմբերի հաղորդագրության երաշխավորությունները: Բացի այդ, հեղինակների կարծիքով այդ ոլորտներում առկա քաղաքականության [հետ կապված] հիմնահարցերի համեմատումն ու համադրումը, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության/ուսուցման ոլորտներում որգեզրված համատեղ մոտեցումների և այդ մոտեցումների արդյունավետության բացահայտումը նույնպես կարող են օգտակար դեր ունենալ: Հետազոտողները պարզել են, որ սովորողների և աշխատողների շարժունակությունը խթանելու նպատակը վերջին շրջանում կենդանություն է հաղորդել քաղաքականության մշակմանը կրթության և ուսուցման ոլորտում: Քանի որ շարժունակությունը սերտորեն կապված է տարբեր երկրներում ուսումնառության և կարողունակությունների գրանցման և արժևորման եղանակին, որոշվել է ուշադրությունը կենտրոնացնել որակավորումների բնագավառի, և մասնավորապես այն քաղաքականությունների և գործելակերպերի վրա, որոնք օժանդակում են որակավորումների միջազգային փոխացմանը: Հետազոտությունը մասնավորապես ուղղված է այնպիսի հարցերի ուսումնասիրմանը, ինչպիսին են *թափանցիկությունը, կրեդիտների փոխանցումը, որակը և որակավորումների շրջանակները*:

Հեղինակների կարծիքով, հետազոտության արժեքավոր կողմերից մեկն էլ այն է, որ մեկ ուսումնասիրության շրջանակներում վերլուծության են ենթարկված քաղաքականության մեջ և գործանականում արձանագրված զարգացումները, որոնք միմյանցից անջատ տեղի են ունեցել բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզներում: Սույն զեկույցում ներկայացված են ուսումնասիրության արդյունքները: Ջեկույցը գլխավորապես հիմնված է ներկա դրությամբ մատչելի փաստաթղթային աղբյուրների վերլուծության վրա: Այն ուղղված է բացառապես եվրոպական մակարդակում տեղի ունեցող գործողություններին: Եվրոպական առանցքային հաստատություններում իրականացված առաջնային հետազոտությամբ հաստատվել են փաստաթղթային աղբյուրների վրա հիմնված հետազոտության արդյունքները: Ջեկույցում ընտրված չորս թեմաների (որակ, թափանցիկություն, կրեդիտների փոխանցում և որակավորումների շրջանակներ) լույսի ներքո ներկայացված է այն առաջընթացը, որ գրանցվել է մինչ օրս Լիսաբոնյան նպատակների իրականացման ասպարեզում: Առաջին հերթին ուսումնասիրված են ԵՄ մակարդակի զարգացումները բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ ոլորտներում, ինչպես նաև Բոլոնյայի՝ առավել ընդարձակ եվրոպական միջկառավարական գործընթացը, որում ներգրավված են ԵՄ անդամ պետությունները: Ընդհանուր գծերով ներկայացված է ԵՄ մակարդակի քաղաքականությունը, իսկ այդ քաղաքականության իրականացման հարցում եղած մոտեցումները ենթարկված են համեմատության և հակադրման: Ներկայացված է նաև յուրօրինակ «քարտեզագրական վարժանք», որը վերաբերում է Բոլոնյայի և Կոպենհագենյան գործընթացների շրջանակներում իրականացվող թեմատիկ նախաձեռնություններին, որոնց փոխկապվածությունը նույնպես քննարկված է: Նախնական այս վերլուծությունից հետո զեկույցում յուրաքանչյուր թեմայի կտրվածքով բարձրացված են առանցքային հարցեր քննարկման համար, որոնք կարող են բանավեճերի առարկա դառնալ խորհրդաժողովի ընթացքում:

Թեպետ սույն ներածական զեկույցում կրթության և ուսուցման ոլորտի ներկայիս զարգացումները ներկայացված են ԵՄ մակարդակում վերջին քառասուն տարիների ընթացքում կատարված քաղաքականության մշակման և համագործակցության համատեքստում, այդուհանդերձ այն հաշվի է առնում նաև առավել ընդարձակ համաեվրոպական նախաձեռնություններն այդ բնագավառում: Ջեկույցում ամփոփ ձևով նկարագրված են առանցքային արդյունքներից մի քանիսը և զետեղված է թարմ տեղեկատվություն ընթացիկ զարգացումների վերաբերյալ ընտրված թեմաների կտրվածքով: Փորձ է արված բացահայտել ընդհանուր հիմնահարցերն ու մոտեցումները, բարձրացնել իրազեկությունը առկա լարվածությունների մասին, հարցեր բարձրացնել ընդունված ռազմավարությունների բնույթի վերաբերյալ և մատնանշել, թե որոնք են ազգային մակարդակում ներկայում ձևավորվող քաղաքականությունների և գործելակերպերի կադասարների իրականացման արդյունքներից մի քանիսը:

Ընդհանուր թեմաներ ուսումնասիրելու նպատակն առաջին հերթին տեղեկատվության և փորձի փոխանակումն է, որը թույլ կտա աշխուժացնել առաջընթացի ու հնարավոր լուծումների վերաբերյալ փոխադարձ տեղեկացման զուգահեռ զարգացումները: Բացի այդ, հեղինակները հույս ունեն, որ առանցքային դերակատարների միջև ծավալվող աշխույժ շփումները և բանավեճերը կարող են հանգեցնել քաղաքականության մշակման և գործողությունների ինտեգրմանը, ինչն էլ իր հերթին նոր ռազմավարությունների

իրականացումը կդարձնի առավել ուղղորդված: Այսպիսով, Եվրոպայի տարբեր կողմերից մեկ վայրում հավաքելով բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման բնագավառներում քաղաքականություն մշակողներին և գործիչներին և հնարավորություն ընձեռելով նրանց կառուցողական երկխոսություն ծավալելու միմյանց հետ, Դուբլինի խորհրդատուները հնարավորություն է տալիս իրական նպաստ բերել Լիսաբոնյան օրակարգի գծով առաջընթացի խորացմանը: Սույն զեկույցում արժարժվող թեմաները կքննարկվեն խորհրդատուների ընթացքում: Բացի այդ, հնարավորություն կտրվի քննարկելու Եվրոպայում ձևավորվող՝ ինտեգրված կրթության և ուսուցման կադապարները, որի մասին Եվրոպական Հանձնաժողովն առանձին հաշվետվություն կներկայացնի: Խորհրդատուների հաշվետվության մեջ կներկայացվեն երաշխավորություններ հետագա գործողությունների բերաբերյալ՝ հատուկ շեշտ դնելով որակի, կրեդիտային համակարգի, թափանցիկության և որակավորումների շրջանակների հարցերով միասնական գործողությունների վրա:

Սույն ուսումնասիրությունը կարող է նաև հիմք դառնալ ազգային մակարդակում առավել մանրամասն հետազոտությունների անցկացման համար, ինչպիսի օրինակ 2004թ. անցկացվելիք հետազոտությունն է, որը նվիրված է Լիսաբոնյան նպատակների իրականացման հարցում ՄԿՌԻ համակարգերի ունեցած նպաստի գնահատմանը: Այդ հետազոտության մեջ հաշվի կառնվեն անդամ պետությունների ներդրած ջանքերը. հետազոտության արդյունքները կներկայացվեն ՄԿՌԻ ոլորտում եվրոպական համագործակցության ամրապնդմանը նվիրված ԵՄ նախարարական խորհրդատուների ժամանակ, որը տեղի է ունենալու 2004թ. դեկտեմբերին՝ Նիռեռլանդների նախագահության ընթացքում:

Երախտագիտության խոսք

Հեղինակները ցանկանում են խորին շնորհակալություն հայտնել բոլոր նրանց, ովքեր իրենց նպաստն են բերել սույն հետազոտական աշխատանքի իրականացմանը: Մասնավորապես կցանկանայինք մեր երախտագիտությունը հայտնել Իռլանդիայի Որակավորումների ազգային գերատեսչության, Եվրոպական Հանձնաժողովի, Մասնագիտական ուսուցման զարգացման եվրոպական կենտրոնի (CEDEFOP), Իռլանդիայի նախարարությունների և սոցիալական գործընկեր կազմակերպությունների աշխատակիցներին և բոլոր նրանց, ովքեր օգնել են պարզել փաստաթղթերի և նյութերի աղբյուրները և տրամադրել են ուսումնասիրության հետ կապված արդիական տեղեկատվություն: Բոլոր սխալները և բացթողումները, սակայն, պետք է վերագրվեն բացառապես հեղինակներին:

1. Համատեքստի սահմանում. Եվրոպայում կրթության և ուսուցման ոլորտի քաղաքականության և գործունեության ասպարեզում ընդհանուր հիմնահարցերի և թեմաների առաջացումը

1.1. Եվրոպական Միությունն՝ իբրև որակի համաշխարհային կողմնորոշիչ կրթության և ուսուցման բնագավառում

Կրթության և ուսուցման ոլորտը զբաղեցնում է Եվրոպական Միության սոցիալական և տնտեսական քաղաքականությունների սիրտը: Աշխարհի ամենաաշխույժ գիտելիքահեն տնտեսությունն ունենալու իր հավակնոտ նպատակին զուգահեռ ԵՄ-ն մտադիր է ապահովել իր բոլոր քաղաքացիների լիարժեք զարգացումը՝ տրամադրելով նրանց համաշխարհային մակարդակի կրթություն և ուսուցում ստանալու արդարացի հնարավորություններ:

2001թ. ԵՄ-ն ձեռնամուխ է եղել մի հավակնոտ համագործակցային առաքելության իրականացմանը, որի նպատակն է բարելավել կրթության և ուսուցման բոլոր համակարգերի որակն ու արդյունավետությունը, աջակցել կրթության և ուսուցման հնարավորությունների հասանելիությանը բոլոր քաղաքացիներին և բացել համակարգերի դռներն աշխարհի առջև:³ 2002թ. մարտ ամսին Բարսելոնայում ԵՄ Նախարարների Խորհուրդը հավանություն տվեց *Կրթության և ուսուցման համակարգերի հետ կապված նպատակների հետագա իրականացման մասնրամասն աշխատանքային ծրագրին* (իետայսու՝ աշխատանքային ծրագիր)՝ այս ընդհանուր նպատակներն իրականացնելու համար: Աշխատանքային ծրագրի գերակա նպատակն է մինչև 2010թ. ԵՄ-ում իրականացվող կրթությունը և ուսուցումը վերածել որակի համաշխարհային կողմնորոշիչ:

«Որակի համաշխարհային կողմնորոշիչ» դառնալը ենթադրում է, որ ԵՄ անդամ պետությունները պետք է սահմանեն որակի ընդհանուր չափորոշիչներ կրթության և ուսուցման ասպարեզում և հասնեն դրանց: Աշխատանքային ծրագիրը մշակված է այս նպատակին հասնելու գործը թեթևացնելու միտումով՝ առանցքային շահագրգիռ կողմերին, այդ թվում քաղաքականություն մշակողներին և կրթություն/ուսուցում իրականացողներին, առավել սերտ համագործակցային գործընթացներում և մեխանիզմներում ներառելու միջոցով: Ընդունելով աշխատանքային ծրագիրը՝ ԵՄ անդամ պետությունները պարտավերվել են հասնել դրա ընդհանուր նպատակներին և թիրախներին, տրամադրել ռեսուրսներ առաջարկվող համագործակցային գործողությունները խթանելու նպատակով և իրականացնել մանրակրկիտ մշտադիտարկում և գնահատում:

Աշխատանքային ծրագիրն անդրադառնում է այնպիսի ընդհանուր հիմնահարցերի, որոնք կրթության և ուսուցման ոլորտում ԵՄ առաքելության առանցքն են կազմում: Այդ հիմնահարցերի թվին են պատկանում դասավանդման որակի և կարգավիճակի մեծացումը, կրթության/ուսուցման իրականացման՝ անհատական, սոցիալական և տնտեսական կարիքները բավարարելու հարցում համապատասխանության և ընկալունակության

³ «Կրթության և ուսուցման համակարգերի ապագա հատուկ նպատակների մասին» հաշվետվություն, հաստատվել է Ստոկհոլմի Եվրոպական Խորհրդում 2001թ. մարտին:

ապահովումը, համակարգերի մատչելիության և դրանցով առաջխաղացման բարելավումը, ներդրումների մեծացումը և ռեսուրսների արդյունավետ օգտագործումը: Աշխատանքային ծրագիրը գործում է զուգահեռ և լրացնում է այլ ընթացիկ համաեվրոպական նախաձեռնությունները կրթության և ուսուցման բնագավառում: Դրանց թվին են պատկանում այն գործողությունները, որ վերաբերում են կոնկրետ թեմաների՝ կապված ցկյանս ուսումնառության, շարժունակության, որակի, նորարարության խրախուսման հայեցակարգերի և կրթության ու ուսուցման մասին գիտելիքների պաշարի կուտակման և կառավարման հետ: Այս նախաձեռնություններից մի քանիսը խրախուսում են կրթության և ուսուցման կոնկրետ կողմերին ուղղված համագործակցությունը: Օրինակ, Կոպենհագենյան գործընթացի նպատակն է ավելացնել մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակը, համապատասխանությունն ու արդյունավետությունը Եվրոպայի բոլոր կողմերում: Սոկրատես և Լեոնարդո դա Վինչի գործողությունների ծրագրերը նպաստում են կրթության և ՄԿՈՒ ասպարեզներում համագործակցությանը գործնական մակարդակում, ինչն իր հերթին նպաստում է շարժունակությանը և նորարարությանը: Կրթության և ուսուցման ոլորտը սերտորեն կապված են ԵՄ-ի սոցիալական և զբաղվածության քաղաքականությունների հետ, մասնավորապես ԵՄ Ջբաղվածության ռազմավարության, Եվրոպական սոցիալական հիմնադրամի (ԵՄՀ), ԵՄ-ի հետազոտությունների և նախագծումների քաղաքականությունների, ինչպես նաև սոցիալական գործընկերների նախաձեռնած քաղաքականությունների հետ:

ԵՄ-ի սահմաններում իրականացվող կրթության և ուսուցման որակը աշխարհի այլ տարածաշրջանների հետ համեմատելու և հակադրելու համար պահանջվում է համագործակցություն առավել ընդարձակ միջազգային հիմունքներով: Սա տեղի է ունենում ԵՄ ընդարձակման գործընթացի համատեքստում: ԵՄ-ն և անդամ պետությունները մասնակցում են առավել ընդլայնված եվրոպական միջկառավարական Բոլոնյայի գործընթացին, որը միտված է բարձրագույն կրթության ասպարեզում համագործակցության խորացմանը: ԵՄ-ն մի շարք երկկողմ պայմանավորվածություններ է ձեռ բերել, օրինակ Կանադայի և ԱՄՆ-ի հետ՝ բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ բնագավառներում համագործակցությունը հեշտացնելու նպատակով: ԵՄ այն անդամ պետությունները, որոնք անդամակցում են նաև ՏՀԶԿ-ին, մասնակցում են առաջատար այնպիսի նախաձեռնությունների, որոնք թույլ են նաև տալիս համեմատական վերլուծություններ անցկացնել, օրինակ ցկյանս ուսումնառության և մեծահասակների կրթության ասպարեզներում: Բացի այդ, ԵՄ-ն համագործակցում է նաև ԵՄ անդամ չհանդիսացող պետությունների հետ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի և Եվրոպայի Խորհրդի ղեկավարած նախաձեռնությունների շրջանակներում:

ԵՄ մակարդակում կրթության և ուսուցման ոլորտի համագործակցային գործունեության ներկայիս առաջնահերթությունների շուրջ հանգամանքները սահմանելու համար կարևոր է ուսումնասիրել ժամանակի ընթացքում այս ոլորտում առաջ եկած նպատակները, մարտահրավերները և ձեռքբերումները (ԵՄ մակարդակում): Սա թույլ կտա չափել ընդունված գործընթացների և մեխանիզմների հաջողության ներուժը և գնահատել թիրախներին հասնելու համար սահմանված ժամանակային շրջանակների ու վերջնաժամկետների օգտակարությունը: Ջեկոյցի սույն բաժինը առաջին հերթին անդրադառնում է այն գործոններից մի քանիսին, որոնք նպաստում են ԵՄ կրթության և

ուսուցման համակարգերի բազմազանությանը: Այստեղ ներկայացվում են ԵՄ քաղաքականությունների մշակման և դրանց իրականացմանն ուղղված համագործակցային գործողությունների բնույթը և մասշտաբները, ինչպես նաև բացահայտվում են կրթության և ուսուցման միջև մերձեցման կետերը ողջ ԵՄ-ում: Սույն բաժնում նկարագրված են կրթության և ուսուցման ոլորտում ԵՄ համագործակցության գլխավոր փուլերը վերջին քառասուն տարիների ընթացքում: Եվ վերջապես, այս հատվածում բացահայտված են նաև այն ընդհանուր հիմնահարցերը, որոնք սկսել են ի հայտ գալ ընթացիկ քաղաքականության և պրակտիկայի մեջ՝ հատուկ շեշտ դնելով այն հիմնահարցերի վրա, որոնք կապված են որակավորումների փոխանցման հետ: Ջեկույցի մյուս բաժիններում ներկայացված են Եվրոպական քաղաքականություններում և պրակտիկայում տեղի ունեցած զարգացումները՝ կապված որակավորումների թափանցիկության և ճանաչման, կրեդիտների համակարգերի, որակի երաժիշիքի և (ԵՄ մակարդակում և այլուր) որակավորումների շրջանակների ձևավորման հետ: Այս թեմաները հատկապես կարևոր են Համատեղ միջանկյալ հաշվետվության⁴ համատեքստում, որը ներկայացվելու է Եվրոպական Խորհրդի ուշադրությանը 2004թ. գարնանը և մեկնակետ է հանդիսանալու կրթության և ուսուցման ոլորտում 2010թ. նպատակներին հասնելուն ուղղված հետագա քայլերի համար:

1.2 Կրթության և ուսուցման համակարգերը ԵՄ-ում. բազմազանության մարտահրավերը

Հանրակրթություն. տարրական և ստորին միջնակարգ (հիմնական ընդհանուր) մակարդակները

ԵՄ անդամ պետություններում տարրական և ստորին միջնակարգ մակարդակի կրթության համակարգերը, որ կարգավորվում են պետության կողմից, դրսևորում են մի շարք ակնհայտ նմանություններ, որոնց թվին են պատկանում, օրինակ, աշակերտների և ուսուցիչների բնութագրերը են, մակարդակները, պարբերաշրջանները, օրացույցերը և ժամանակացույցերը, առարկայական ուղղվածությունները, քննությունների տեսակները և որակավորումները: Վերջին տասնամյակում նկատելի միտումներից մեկն է եղել մասնագիտական ուղղվածության մեծացումը վերին միջնակարգ (ավագ դպրոցի) կրթության մակարդակում, որը տեղի է ունեցել կամ ամբողջական (հոլիստիկ) եղանակով, կամ զուգահեռ ծրագրերի իրականացման միջոցով, որոնք հանգեցնում են [դպրոցի] նույն ավարտական վկայականի շնորհմանը՝ ուսումնառության արդյունքների առավել ակադեմիական կամ տեխնիկական կամ մասնագիտական ուղղվածությամբ:

Սակայն կան նաև առանձնահատկություններ, որոնք ավելի խորն են «թաքնված» և հեշտությամբ չեն ենթարկվում համեմատական վերլուծության. դրանց թվին են պատկանում, օրինակ, ուսումնառության արժևորումը տարբեր հասարակություններում, ազգային համակարգերի հիմքում ընկած կրթության փիլիսոփայությունը և սկզբունքները, ուսումնական հաստատությունների մշակույթը, ուսումնառության նկատմամբ մոտեցումներն և ընդունված մեթոդները, ինչպես նաև որակի կառավարումը և ապահովումը:

⁴ Կրթության և ուսուցման ոլորտի 2010թ. նպատակներին նվիրված Եվրոպական Հանձնաժողովի և ԵՄ Նախագահության Համատեղ միջանկյալ հաշվետվությունը ներկայացվելու է Եվրոպական Խորհրդի գարնանային նիստին 2004թ.:

Հանրակրթական մակարդակից հետո՝ համակարգերի՝ ենթահամակարգերի բաժանման պահից սկսած տարբերություններն անդամ պետությունների միջև գնալով մեծանում են: Այս տարբերությունների ի հայտ գալուն զգալիորեն նպաստում են կրթություն/ուսուցում իրականացնող հաստատությունների բնույթները (պրոֆիլները) և մանդատները:

Բարձրագույն կրթություն. իրականացում և իրականացնողներ

Բարձրագույն կրթությունը կարող է ունենալ ինչպես ակադեմիական, այնպես էլ [տեխնիկական] մասնագիտական ուղղվածություն: Բոլոնյայի գործընթացի համատեքստում կազմված ծրագրային փաստաթղթերում տարբերություն է դրված համալսարանների⁵ և «այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջև»⁶: Վերջիններս կարող են համալսարանների նման գործունեություն իրականացնել բարձրագույն կրթության ոլորտում, սակայն որպես հաստատություններ կարող են օժտված լինել առավել սահմանափակ ինքնավարությամբ կամ առաջարկվող ուսումնական առարկաների (դիսցիպլինների) թվով կարող են զիջել համալսարաններին: Մյուս կողմից Եվրոպական Հանձնաժողովի Հաղորդագրության սահմանմամբ «համալսարաններ» եզրույթը ներառում է համալսարանները և մյուս բոլոր բուհերը, այդ թվում օրինակ՝ *Fachhochschule-ները*, *պոլիտեխնիկական ինստիտուտները* և *Grande Ecole-ները* [համալսարանական հատվածից դուրս գտնվող ճարտարագիտական և տեխնիկական ուղղվածության բուհերը: *Ծանոթագրությունը՝ թարգմանչի*]⁷: Հաստատությունների ինքնավարության մակարդակներում և իրականացվող ուսուցման մասշտաբներում առկա տարբերությունները կարող են ազդել կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական զարգացումների վրա. այս խնդիրն առավել մանրամասն քննարկվում է սույն զեկույցի հետագա բաժիններում:

Համալսարաններն⁸ ինքնավար և պատասխանատու իրավաբանական, ուսումնական և հասարակական կառույցներ են և, որպես կանոն, նմանություններ են դրսևորում ողջ ԵՄ-ում և ընդհանրապես աշխարհում հաստատության բնույթը (պրոֆիլի) և կարգավիճակի, ծրագրերի տեսակների և առաջարկվող որակավորումների ու խրախուսվող ուսումնառության բնույթի կտրվածքով: Համալսարանները, որպես կանոն, պետական կրթական համակարգերից և իրավական կարգավորումներից «դուրս են»: Դրանք հիմնականում ինքնակարգավորվող են և իրենց կարգավիճակը «չափում» են միջազգային մակարդակում:

⁵ «Համալսարանն ինքնավար հաստատություն է... այն ստեղծում, քննում, գնահատում և փոխանցում է մշակույթ գիտահետազոտական աշխատանքի և դասավանդման միջոցով... համալսարանի գիտահետազոտական աշխատանքը և դասավանդումը պետք է լինեն բարոյապես և մտավոր առումով անկախ ցանկացած քաղաքական իշխանությունից և տնտեսական ուժից... համալսարանի մշտական ուշադրության կենտրոնում համընդհանուր գիտելիքի ձեռքբերումն է, իր առաքելությունն իրականացնելիս այն դուրս է գալիս աշխարհագրական և քաղաքական սահմաններից»: Հատված Magna Charta Universitatum-ումից (համալսարանների մեծ խարտիայից), 1988թ.:

⁶ Օրինակ, 19.05.2001թ. Պրահայի կոմյունիկեի բաժիններից մեկը, որը ենթավերնագրված է «բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները և ուսանողները»:

⁷ ՀԱՆՁՆԱԺՈՂՈՎԻ ՀԱՂՈՐԴԱԳՐՈՒԹՅՈՒՆ Համալսարանների դերը գիտելիքների Եվրոպայում COM(2003) 58 վերջնական:

⁸ Սույն զեկույցի նպատակներից ելնելով՝ համալսարանները կտարբերակվեն այլ բուհերից, որոնք հիմնված չեն Magna Charta Universitatum-ի բոլոր հիմնարար սկզբունքների վրա:

Մյուս բուիերն ավելի դժվար է ենթարկել [անդրսահմանային] համեմատության: Որոշ երկրներում այս հատվածում գերիշխում են մասնավոր և ինքնավար ուսումնական հաստատությունները, այլուր այս հաստատությունները կարող են խիստ կանոնակարգման առարկա լինել և ենթակա լինել կոնկրետ համապետական/տարածաշրջանային քաղաքականությունների: Հաստատությունները և դրանց առջարկած ծրագրերը կարող են ենթարկվելց հատուկ մոնիթորինգի և գնահատման պետական իշխանությունների կողմից, իսկ դրանց առաջարկած որակավորումները կարող են հավատարմագրվել կամ վավերացվել արտաքին կառույցների կողմից: Ընդհանուս առմամբ ավանդական համալսարանների համակագից դուրս իրականացվող բարձրագույն կրթությունը սովորաբար ավելի մասնագիտական ուղղվածություն է ունենում, ուստի իրականացումը կարող է «տատանվել» կրթության և ուսուցման համակարգերի միջև: Որոշ դեպքերում այսօրինակ հաստատություններն առաջարկում են դասընթացներ, որոնք լրացնում են աշկերտական ծրագրերի գործնական տարրերը կամ դրանց մաս են կազմում: Որոշ անդամ պետություններում նմանօրինակ հաստատություններում առաջարկվող ծրագրերը գնալով ավելի հաճախ են իրականացվում *դուալ* հիմունքով՝ ակադեմիական մասը լրացվում է արտադրական/աշխատանքային պրակտիկայով ձեռնարկություններում: Այս ծրագրերի համար սերտ համագործակցություն է պահանջվում գործատուների, սոցիալական գործընկերների և հաստատությունների միջև: Ղեկավարման, կառավարման և իրականացման ասպարեզներում առկա տարբերությունները ազդեցություն են թողնում այս հաստատությունների ինքնավարության և դրանց գործառնության մեջ արտաքին շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածության վրա: Այս գործոնների համակցությունը մեծացնում է բազմազանության հնարավոր աստիճանը բուիերի միջև և դրանով իսկ ավելացնում է միջազգային համագործակցության բարդությունները:

Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում

Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումն (ՄԿՈՒ) առհասարակ սերտորեն կապված է երկրի տնտեսական կյանքի հետ, և դրա նպատակն է ուղղակիորեն արձագանքել զբաղվածության ոլորտի կարիքների: ՄԿՈՒ-ն որպես կանոն «տեղական» բնույթ է կրում և պետք է հարմարվի տեղական տնտեսական միտումներին: Գործատուներն ու սոցիալական գործընկերները տարբեր չափով ներգրավված են լինում ՄԿՈՒ զարգացման գործում, հատկապես ղեկավարման, կարգավորման, կազմակերպման, ֆինանսավորման, չափորոշիչների սահմանման, որակավորումների մշակման, կարողունակությունների և ուսումնական ծրագրերի մշակման, ինչպես նաև ուսումնառության իրականացման կտրվածքով: ՄԿՈՒ-ի քաղաքականությունները, շահագրգիռ կողմերը, իրականացումը և իրականացնող հաստատությունները կարող են զգալիորեն տարբերվել միմյանցից տարբեր երկրներում: ՄԿՈՒ եզրույթը վերաբերում է ուղղակիորեն զբաղվածության հանգեցնող սկզբնական մասնագիտական որակավորումների ձեռքբերմանը, որն հիմնականում երկրի կրթության և ուսուցման համակարգի անբաժան մասն է կազմում: Շարունակական մասնագիտական ուսուցումը (ՇՄՈՒ) կարող է համարվել ՄԿՈՒ բաղկացուցիչ մաս, սակայն ազգային համակարգերի հետ դրա կապերն ավելի թույլ են: Սույն զեկույցի նպատակներից ելնելով՝ ՇՄՈՒ-ն համարվում է ՄԿՈՒ-ի տարրերից մեկը:

Որոշ երկրներում ՄԿՈՒ ոլորտը խիստ կանոնակարգված է (ընդ որում պետությունը, տնտեսության ճյուղերը և ձեռնարկությունները և սոցիալական գործընկերները

իրավաբանորեն ամրագրված պարտավորություններ ունեն) և զգալի հսկողության է ենթարկվում պետության կողմից ինչպես կենտրոնական, այնպես էլ շրջանային մակարդակում: Կան երկրներ էլ, որտեղ այս ոլորտը ապակենտրոնացված եղանակով է հսկվում պետական իշխանությունների կողմից: Որոշ դեպքերում այն կարող է նաև խիստ ընկալունակ լինել շուկայական ուժերի նկատմամբ:

ՄԿՈՒ կարող է իրականացվել բացառապես դպրոցներում կամ այդ նպատակով ստեղծված կենտրոններում կամ դուալ հիմքունքներով՝ ձեռնարկությունների հետ մեկտեղ (ինչպես օրինակ աշկերտական ծրագրերում): Ինչպես արդեն նշվել է, ՄԿՈՒ-ն երբեմն հիմնական կրթության իրականացման մաս է կազմում միջնակարգ և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում. այն կարող է նաև առաջարկվել կրթության իրականացման մյուս ձևերին զուգահեռ: Մասնագիտական ուղղվածություն ունեցող հմտություններ և կարողունակություններ կարելի է ձեռք բերել նաև ձեռնարկություններում՝ չկտրվելով աշխատանքից: ՄԿՈՒ ծրագրերը կարող են զգալիորեն տարբերվել միմյանցից ուսումնական ծրագրերի, մոտեցումների, մեթոդների, ուսումնառության ակնկալվող արդյունքների և տևողության, ինչպես նաև տեսության և պրակտիկայի միջև հավասարակշռության տեսանկյունից:

Հետմիջնակարգ, հետագա և մեծահասակների կրթություն

Անդամ պետություններից շատերում գոյություն ունեն ծրագրեր, որոնք երկարացնում են հանրակրթության տևողությունը և նախապատրաստում են երիտասարդներին աշխատանքի անցնելու համար: Այսօրինակ ծրագրերը հաճած այնպես են կազմվում, որպեսզի բավարարեն նաև այն մեծահասակների կարիքները, ովքեր վերադառնում են կրթության ասպարեզ՝ հիմնական որակավորումներ ստանալու կամ գոյություն ունեցող որակավորումները զարգացնելու նպատակով: Տարբեր երկրներում կրթության այս հատվածը կարող է համարվել ՄԿՈՒ կամ բարձրագույն կրթություն կամ առանձին ենթահամակարգ. դա կախված է ծրագրերի և առաջարկվող որակավորումների մասնագիտական ուղղվածությունից, իրականացնող հաստատության տեսակից և ֆինանսավորման մեխանիզմներից: Բացի այդ, մի շարք երկրներում գոյություն ունի մեծահասակների կրթության և համայնքային կրթության ավանդույթ, որը գոյակցում է կրթության և ուսուցման մյուս ճյուղերի հետ:

Եվրոպական սոցիալական հիմնադրամը (ԵՍՀ) աջակցություն է տրամադրել հետմիջնակարգ, հետագա կամ մեծահասակների կրթության իրականացմանը, ինչպես նաև հիմնական կրթական համակարգից դուրս գտնվող կրթության և ուսուցման ոլորտի այլ նախաձեռնություններին: Աջակցություն ստացած նախաձեռնություններից շատերը հստակ ուղղվածություն ունեն դեպի առավել անբարենպաստ պայմաններում գտնվող երիտասարդների և մեծահասակների կարիքները: ԵՍՀ-ն միջոցներ է հատկացրել ուսումնառության նոր միջավայրեր, այդ թվում սոցիալական ուղղվածություն ունեցող տնտեսության համար աշխատող ձեռնարկություններ, երիտասարդական և համայնքային արտադրամասեր և ատաղրական պրակտիկա անցնելու համար նախատեսված ընկերություններ (ուսուցում իրականացնող «կեղծ» ընկերություններ) ստեղծելու համար: Կրթության/ուսուցման իրականացման առավել ավանդական մոդելի համեմատ այս նախաձեռնություններն ավելի շատ փորձարարական և փորձահեն բնույթ են կրում,

սահմանափակված չեն ֆորմալ ուսումնական ծրագրերով, «ավանդական» ուսուցիչների կողմից չեն իրականացում և ավելի կարճ տևողություն ունեն: Դրանք կարող են նաև հանգեցնել վկայագրման՝ սկսած տարրական մակարդակից: Ոչ այնքան ֆորմալ միջավայրերում իրականացվող կրթությունը և ուսուցումը սովորաբար ներառում է ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսումնառության գործողությունների ողջ ներկայանակը⁹:

Կրթության և ուսուցման իրականացման այս համեմատաբար նոր ձևերի նպատակն է նպաստել սահուն անցմանը և կամուրջներ կառուցել հանրակրթական և ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառության միջավայրերի և զբաղվածության «աշխարհի», ինչպես նաև կրթության/ուսուցման իրականացման այլ ձևերի միջև: Դրանք սովորաբար համատեղում են հանրակրթության, բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ հետ կապվող մանկավարժության եղանակները: Այս կերպ դրանք սովորողին ծանոթ մոտեցումներից տանում են դեպի այն մոտեցումները, որոնք մեծացնում են սովորողի ինքնուրույնությունը՝ շեշտը դնելով փորձառեն (էմպիրիկ) ուսումնառության վրա: Այս ուղղությամբ տարվող՝ միաձուլող իրականացումը աստիճանաբար վերացնում է կրթության և ուսուցման միջև եղած տարբերությունները և օգնում է խրախուսել շարունակական կրթության անընդհատության (կոնտինուումի) հայեցակարգը: Մյուս կողմից իրականացնող հաստատությունների և ուսուցիչների (ուսումնառությունն ուղղորդողների) էությունը կարող է չափազանց տարաբնույթ լինել, և առավել ֆորմալ ու պակաս ֆորմալ հաստատությունների կապերը կրթության և ուսուցման համակարգի այս հատվածում միշտ չէ, որ հստակ սահմանված են լինում կամ լավ են գործում: Այս տարբերությունները խորանում են, երբ փորձեր են արվում համեմատականներ անցկացնել ԵՄ անդամ պետությունների միջև:

ԵՄ և անդամ պետությունների առջև ծառայած հիմնական մարտահրավերը կրթության և ուսուցման իրականացման որակի բարձր մակարդակի պահպանումն է՝ ուսումնառության հնարավորությունները ողջ կյանքի ընթացքում և ողջ կյանքի կտրվածքով մատչելի դարձնելու քաղաքականության կենսագործման հետ մեկտեղ: Սրա համար պահանջվում է թուլացնել այն լարվածությունը, որ ներկայում դիտարկվում է ընթացիկ քաղաքականության մեջ և պրակտիկայում, և մասնավորապես անել հետևյալը՝

- մեծացնել մատչելիությունը և բարելավել որակը,
- պահպանել դրական բազմազանությունը և ապահովել համադրելիություն, ձկունություն և կայունություն
- պետական կարգավորում և ինստիտուցիոնալ ինքնավարություն,
- անհատական կարիքների բավարարում՝ հասարակական և տնտեսական կարիքներին արջագանքելու հետ մեկտեղ:

⁹ Սահմանումները վերցված են «Ուսումնառությունն առավել տեսանելի դարձնելը» փաստաթղթից, CEDEFOP 2000թ.: Ոչ ֆորմալ ուսումնառությունը սահմանված է իբրև «ուսումնառություն, որ ներկառուցված է այնպիսի ծրագրված գործողությունների մեջ, որոնք անմիջականորեն չեն կարող որակվել իբրև ուսումնառություն, սակայն պարունակում են ուսումնառության կարևոր տարրեր»: Ինֆորմալ ուսումնառությունը սահմանված է իբրև ուսումնառություն, որ բխում է աշխատանքի, ընտանիքի կամ հանգստի հետ կապված առօրյա գործողություններից:

1.3. Կրթության և ուսուցման ոլորտի համագործակցությունը ԵՄ մակարդակում անցած քառասուն տարիների ընթացքում

Համագործակցությունը քաղաքականության մշակման և կիրառման ասպարեզում

Մերօրյա Եվրամիությանը նախորդած Եվրոպական համայնքների հիմնադրման մասին 1957թ. Հռոմի պայմանագիրը դրույթ էր պարունակում մասնագիտական ուսուցման ընդհանուր քաղաքականություն: Ի սկզբանե մասնագիտական ուսուցումը սերտորեն կապվել է զբաղվածության քաղաքականությունների հետ, և հետևաբար համարվել է համագործակցության բնագավառներից մեկը, ի տարբերություն կրթության բնագավառի, որը գտնվում էր անդամ պետությունների հայեցողության տիրույթում: Մասնագիտական ուսուցման հետ կապված քառասնամյա համագործակցության շնորհիվ մեծացել է քաղաքականությունների, համակարգերի և գործելակերպերի թափանցիկությունը ԵՄ շրջանակներում, ինչը քննարկվում է գեկույցի հաջորդ բաժնում: Այդուհանդերձ, հաշվի առնելով մասնագիտական ուսուցման բազմազանությունը ԵՄ անդամ պետությունների ներսում և դրանց միջև, ինչպես նաև մասնագիտական ուսուցման ընկալունակությունը զբաղվածության և հմտությունների փոփոխվող բնույթին և այն փաստը, որ ամեն տասնամյակ նոր անդամ պետություններ են միացել ԵՄ-ին՝ թափանցիկության հասնելու նպատակը շարունակում է մնալ օրակարգում:

Այս ընթացքում ի հայտ են եկել ԵՄ համագործակցության երկու հիմնական ուղղություններ՝ մեկը՝ քաղաքականության և որոշումների կայացման մակարդակում, մյուսը՝ իրականացման: ԵՄ քաղաքականություն ձևավորել նշանակում է տեղյակ լինել և հաշտեցնել ազգային իրականություններում առկա տարբերությունները: Եվրոպական Հանձնաժողովը և դրա գործակալությունները, ԵՄ անդամ պետությունների նախարարությունները և ԵՄ սոցիալական գործընկեր կազմակերպությունների ներկայացուցչական մարմինները կուտակել են գիտելիքների և *նոու-հաուի* պաշար ԵՄ անդամ պետությունների մասնագիտական ուսուցման քաղաքականությունների, համակարգերի և գործելակերպերի վերաբերյալ: Ջանազան կոմիտեները ծառայում են իբրև բանավեճերի, մտքերի ու փորձի փոխանակման և որոշումների կայացման ասպարեզ: Դրանց մասնակցող պետական պաշտոնյաները ԵՄ և ազգային քաղաքականությունների զարգացումների շփման գծում են գտնվում, և դրանով իսկ մեծացնում են այդ երկուսի միջև առկա կապը և հետևողականությունը: Սոցիալական գործընկերների կատարած ներդրումը գործընթացում մշտապես ամրապնդվել է, հատկապես 1980-ականների կեսերին ԵՄ մակարդակում սոցիալական երկխոսությանը պաշտոնական բնույթ տալուց հետո:

Իրականացման մակարդակում ուսուցման և կրթության ոլորտի առանցքային դերակատարները միջազգային համագործակցություն են ծավալում ուսումնառության նորարարական գործընթացներ, գործելակերպեր, ծառայություններ և ապրանքներ մշակելու և գնահատելու նպատակով՝ հատուկ շեշտ դնելով միջազգային կրթական շարժունակությունը խրախուսելու վրա: ԵՄ քաղաքականության իրականացման մակարդակում Հանձնաժողովը աջակցություն է ցուցաբերում Եվրոպական և ազգային մակարդակում գործող մի շարք գործակալությունների և ցանցերի: Այս գործակալությունները և ցանցերը իրականացնում են հետազոտական աշխատանք և տեխնիկական ու փորձագիտական աջակցություն են ցուցաբերում՝ ԵՄ՝ կրթության և ուսուցման ոլորտի

նախաձեռնությունները և ծրագրերն օժանդակելու նպատակով: Դրանք նաև հանդես են գալիս իբրև յուրօրինակ խողովակներ քաղաքականության և պրակտիկայի միջև՝ նպաստելով քաղաքականությունների փոխանցման և հարմարեցման գործընթացներին. բացի այդ, դրանք աշխուժացնում են քաղաքականության մշակման գործընթացը կարիքների բացահայտման և նորարարական գործունեության միջոցով: Ուսումնառության նպաստողները (ուսուցիչները) և սովորողները նույնպես իրենց ներդրումն են ունեցել ԵՄ մակարդակում ընթացող զարգացումներում՝ միջազգային գործընկերային ցանցերին և պիլոտային (փորձնական) ու շարժունակության ծրագրերին իրենց ակտիվ մասնակցության միջոցով:

Քառասնամյա համագործակցության հիմնական արդյունքները հինգն են: Առաջինը, անդամ պետությունների համար պարտավորություններ սահմանող *acquis communautaire*-ի (ԵՄ օրենսդրության ամբողջությունը) իրականացման արդյունքում ԵՄ անդամ պետությունների քաղաքականությունները և գործելակերպերը ընդհանուր առանձնահատկություններ և նպատակներ ունեն: Երկրորդը, որոշումների կայացումը եվրոպական մակարդակում համարվում է կարևոր կողմնորոշիչ նպատակների սահմանման համար անդամ պետությունների մակարդակում: Երրորդը, մասնագիտացված գործակալությունների և միջազգային համագործակցության փորձ կուտակած համայնքների և անձանց կրիտիկական զանգվածի շնորհիվ ամուր հիմքեր են ստեղծվել առավել արդյունավետ և արդյունավոր ԵՄ գործունեության համար: Չորրորդը, առանցքային դերակատարների միջև փոխվստահության և փոխընթերցման մթնոլորտը գնալով ամրապնդվում է: Եվ վերջապես, ԵՄ նախաձեռնությունների աջակցությունը վայելող գործնական միջոցառումները շարունակում են մեծ տեղ տալ փորձարարությանը և օգնում են տարախել այն նորարարությունները, որոնք ենթադրաբար մեծացնում են ազգային համարագրի և գործելակերպերի կարևորությունն ու որակը: Համագործակցությանը զարգացումն անցած քառասուն տարիների ընթացքում ընդհանուր առմամբ անցել է երեք փուլով, և այս ընթացքում հավաքական գործունեության մեջ գերիշխող հիմնական թեման է եղել շարժունակությունը:

Մասնագիտական ուսուցման ընդհանուր քաղաքականության ձևավորումը 1960-ական և 1970-ական թթ.

Հռոմի պայմանագրի՝ մասնագիտական ուսուցման ընդհանուր քաղաքականության շրջանակը իրավաբանական պարտադիր ուժ ունեցող Որոշման մեջ արտացոլվել է 1963թ.¹⁰: Մասնագիտական ուսուցման խորհրդատվական կոմիտե եռակողմ մարմինը հիմնադրվել է 1963թ. դեկտեմբերին՝ քաղաքականության մշակման և իրականացման հարցերում օժանդակություն ցուցաբերելու նպատակով: Պատվիրակման սկզբունքն առաջինն է եղել այն տասը սկզբունքների շարքում, որ ամրագրվել են իրավական փաստաթղթերում: Մյուս սկզբունքների թվում են եղել՝

- մասնագիտական ուսուցման երաշխավորումը բոլորի համար
- առավել լայն նշանակության ուսումնական ծրագրերի մշակումը՝ անհատի հանրակրթությունը շարունակելու նպատակով

¹⁰ Մասնագիտական ուսուցման իրականացման ընդհանուր սկզբունքները սահմանող խորհրդի Որոշում, 2 ապրիլի 1963թ. (63/266/EEC):

- մատչելիության և առաջխաղացման ուղեգծերի կատարելագործումը
- մասնագիտական ուսուցման կարևորության մեծացումը՝ կապված տնտեսական պահանջների հետ
- աշխարհագրական և զբաղմունքային շարժունակության խրախուսումը
- կարիերային վերաբերող տեղեկատվության և խորհրդատվության տրամադրումը
- գիտելիքների և նոու-հաուի փոխանակման խրախուսումը:

Ժամանակի ընթացքում ուսումնառության գործընթացի վրա ազդող քաղաքականությունների մասշտաբը մեծացել է, իսկ համագործակցության տեմպն՝ ավելացել: 1960-ական և 1970-ական թթ. համագործակցության ջանքերը հիմնականում ուղղված էին տեղեկատվության և փորձի փոխանակմանը և ուսումնական ծրագրերի ու որակավորումների մերձեցմանը: Խորհուրդն ընդունել է մի քանի Հրահանգներ մի շարք զբաղմունքների համար ֆորմալ որակավորումների փոխճանաչման վերաբերյալ: 1970-ականներին Խորհրդի կողմից ընդունված Կարգերն ուղղված էին հանրակրթության և մասնագիտական կրթության ու զբաղվածության բնագավառների միջև առկա կապերի ամրապնդմանը՝ դրանով իսկ փորձելով թեթևացնել երիտասարդների (հատկապես նրանց, ովքեր ոչ այնքան բարենպաստ պայմաններում են գտնվում) անցումը մեծահասակ կյանք և աշխատանքի: 1975թ. Խորհրդի Կարգով հիմնադրվեց CEDEFOP¹¹-ը, որը կարևոր դեր է խաղացել ԵՄ մակարդակում ՄԿՈՒ որակի բարելավմանն ուղղված գործողություններն օժանդակելու իմաստով:

Գործազրկության աճի դեմ պայքարը 1980-ական թվականներին

ԵՄ մակարդակում համագործակցության կարևորությունը մեծացավ 1980-ական թթ., երբ աշխատաշուկայի կառուցվածքը սկսեց փոփոխության ենթարկվել, ինչը հանգեցրեց գործազրկության բարձր մակարդակի, որն էլ իր հերթին զգալի ազդեցություն թողեց երիտասարդների վրա: Խորհրդի՝ 1983թ. հուլիսին ընդունված Բանաձևն արդիականացրեց 1963թ. ընդհանուր քաղաքականության շրջանակը՝ դրա իրականացումն ամրապնդելու նպատակով: Բանաձևում հատուկ շեշտ դրվեց մասնագիտական ուսուցման դերի վրա՝ իբրև սոցիալական և զբաղվածության քաղաքականության կարևոր գործիք. մեծ էր նաև շեշտադրումը երիտասարդներին աշխատանքային կյանքի նախապատրաստելու և հավասար հնարավորություններ խրախուսելու վրա:

Եվրոպական սոցիալական հիմնադրամը (ԵՍՀ) նպաստեց մասնագիտական ուսուցման (իբրև գործազրկության դեմ պայքարի գործիք) զարգացմանը անդամ պետություններում: ԵՍՀ-ն աջակցություն ցուցաբերեց անդամ պետությունների՝ երիտասարդներին աշխատանքային կյանքին ինտեգրելուն ուղղված նախաձեռնությունները, որոնցից շատերում ներգրավված էին ուսումնական հաստատությունները և (կամ) դրանց անձնակազմերը. այդպիսով ԵՍՀ-ն նպաստեց ազգային կրթական քաղաքականություններում կատարվող տեղաշարժին՝ ուղղված երիտասարդների մասնագիտական կարիքների առավել ուղղակի «սպասարկմանը»: Մինևույն ժամանակ սկսեցին երևան գալ տնտեսական կյանքում կատարվող նշանակալի

¹¹ Մասնագիտական ուսուցման զարգացման եվրոպական կենտրոնի (CEDEFOP) հիմնադրման մասին Խորհրդի Կարգ, 10.02.1975թ.:

տեղաշարժերը, որոնք մեծապես պայմանավորված էին աշխատուժի կողմից պահանջարկ վայելող գիտելիքների, հմտությունների և կարողունակությունների վրա ազդող նոր տեխնոլոգիաների հասանելիությամբ:

1989թ. Հանձնաժողովը ստեղծեց մարդկային ռեսուրսների հարցերով զբաղվող աշխատանքային խումբ. նախքան այդ ԵՄ-ում ընդունվել էին մի շարք գործողությունների ծրագրեր, ներառյալ *Պետրան* (1987թ.) սկզբնական մասնագիտական ուսուցման ոլորտի համար և *Կոմետը* (1986թ.) ու *Էրազմուսը* (1987թ.) բարձրագույն կրթության ոլորտի համար: Շարունակական մասնագիտական ուսուցմանը նվիրված գործողությունների ծրագիրը (*Ֆորս*) ընդունվեց 1990թ.: Այս ծրագրերը մասնագիտական ուսուցում և բարձրագույն կրթություն իրականացնողներին հնարավորություն տվեցին համագործակցել որոշակի նախագծերի շուրջ բազմազգ գործընկերությունների համատեքստում: Դրանցից շատերը նաև նպաստեցին սովորողների և նրանց համաբերաղների (ֆասիլիտատորների) շարժունակության հնարավորություններին և նախատեսված էին կրթության և ուսուցման բնագավառը ձեռնարկությունների և աշխատանքի աշխարհի հետ առավել սերտորեն կապելու համար:

Քաղաքականության նոր ուղղվածություն ՄԿՌԻ և բարձրագույն կրթության ոլորտների համար 1990-ական թթ.

1990-ականները հող նախապատրաստեցին Համայնքի՝ կրթության և ուսուցման հետ կապված գործելակերպերի զգալի փոփոխությունների համար: Եվրոպական Միության մասին պայմանագրում (Մասստրիխտ, 1992թ.) անդամ պետությունները փոփոխությունների ենթարկեցին Հռոմի պայմանագիրը, ինչի արդյունքում կրթությունը և մասնագիտական ուսուցումը պաշտոնապես տարանջատվեցին, և դրանցից յուրաքանչյուրին տրվեց առանձին իրավական հիմք: Սրանով նշանավորվեց կրթության «մուտքը» պայմանագիր: 1985թ. Գրավիերի գործը¹² զգալի մտահոգություն էր առաջացրել կրթության և ուսուցման բնագավառում ԵՄ իրավասությունների շրջանակի առումով: Այդ գործը քննելուց հետո Եվրոպական Համայնքների Դատարանը վճռեց, որ բարձրագույն կրթությունը հիմնականում գտնվում է մասնագիտական ուսուցման ընդհանուր քաղաքականության տիրույթում, քանի որ կրթությունը, որը նախապատրաստում է [սովորողներին] որևէ կոնկրետ մասնագիտության, արհեստի կամ զբաղվածության համար, մասնագիտական ուսուցում է, և համալսարանական կրթությունն ընդհանուր առմամբ համապատասխանում է այս պայմաններին: Սույն զեկույցի համատեքստում ուշագրավ է, որ նշված վճիռը ընդհանուր նպատակ սահմանեց ՄԿՌԻ և բարձրագույն կրթության համար: 1992թ. պայմանագրում մասնագիտական ուսուցման ընդհանուր քաղաքականությունը փոխարինվեց Համայնքի մասնագիտական ուսուցման քաղաքականությամբ:

Հանձնաժողովի ներքին կառուցվածքում Կրթության, ուսուցման և երիտասարդության հարցերով նորաստեղծ Գլխավոր տնօրինությունը փոխարինեց մարդկային ռեսուրսների գծով աշխատանքային խումբը, որը հիմնադրվել էր 1989թ.: ԵՄ ընդլայնման հետ կապված պլանավորումն արդեն մեկնարկել էր և անդամության իրավունք ստանցած երկրներում լուրջ ներդրումներ կատարվեցին կրթության և ուսուցման համակարգի արդիականացման գործում: Սոցիալ-տնտեսական պատճառներից ելնելով անդամ պետություններն արդեն իսկ

¹² Գրավիերի գործը և Եվրոպական Համայնքների Դատարանի վճիռը, 1985թ.:

միջոցներ էին ձեռնարկում կրթության և ուսուցման սեփական համակարգերը բարեփոխելու ուղղությամբ: 1993թ. *ԱՃ, մրցունակություն, զբաղվածություն. 21-րդ դարի մարտահրավերները և դրանց դիմակայելու ուղիները* վերնագրված ծրագրային փաստաթղթում նշվում էր, որ ԵՄ անդամ բոլոր պետություններում կրթության և ուսուցման համակարգերում առկա էին համանման թուլություններ: Դրանց թվին էին պատկանում

- հաստատությունների և գործելակերպերի կարծրությունը
- Տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաների (S<S) թերօգտագործումը ուսումնական միջավայրերում և գործընթացներում
- առաջարկվող որակավորումների և գործատուների կարիքների միջև խորացող բացը
- երիտասարդներից շատերի դժգոհությունը ուսումնառության գործընթացից և արդյունքում դպրոցը վաղ լքողների թվի մեծացումը
- փորձի բացակայությունը ֆորմալ համակարգից դուրս կատարվող ուսումնառությունն օժանդակելու, դրան հարմարվելու և այն վավերացնելու հարցերում
- դասավանդող աշխատուժի ծերացումը:

1990-ականների վերջին մանագիտական ուսուցումն արդեն համարվում էր ԵՄ-ի Զբաղվածության եվրոպական ռազմավարության (ՋԵՌ) կենտրոնական տարրերից մեկը: Սա նշանակում էր, որ Զբաղվածության, արտադրական հարաբերությունների և սոցիալական հարցերի գծով գլխավոր տնօրինությունը գնալով ավելի նշանակալի դեր էր խաղում ԵՄ մասնագիտական ուսուցման քաղաքականությունների մշակման գործում: Զբաղվածության և հարմարվողականության նախաձեռնությունների իրականացումը նույնպես հնարավորություններ ստեղծեց ՄԿՈՒ ասպարեզում միջազգային համագործակցություն ծավալելու համար:

2001թ. հունիսին ստեղծվեց հմտությունների և շարժունակության հարցերով զբաղվող բարձր մակարդակի աշխատանքային խումբ: Այն բաղկացած էր եվրոպական բիզնեսի առաջնորդներից, ինչպես նաև առաջատար արհմիությունների, աշխատաշուկայի, հանրային քաղաքականության և կրթության փորձագետներից: Աշխատանքային խումբը բացահայտեց եվրոպական նոր աշխատաշուկայի գլխավոր խթանիչ ուժերը և առանձնահատկությունները և պարզեց զարգացման ճանապարհին ծառայած խոչընդոտները: Այն խորհուրդ տվեց քայլեր ձեռնարկել եվրոպական աշխատանքային հնարավորությունների, աշխարհագրական և զբաղմունքային շարժունակության և հմտությունների զարգացման մասին տեղեկատվության և այդ ամենի թափանցիկության բարելավման ուղղությամբ: Հանձնաժողովի՝ հմտություններին և շարժունակությանը նվիրված գործողությունների ծրագիրը (COM (2002թ.) 72) հիմնված է խմբի կատարած աշխատանքի արդյունքների վրա:

Շարժունակության խրախուսումը

Կրթության և ուսուցման ոլորտում ԵՄ քաղաքականության՝ Հռոմի պայմանագրի ստորագրումից սկսած զարգացման վերը շարադրված հակիրճ ներկայացումից կարելի է եզրակացնել, որ քաղաքականության գլխավոր շարժիչ ուժերից մեկը եղել է աշխատողների շարժունակությունը խրախուսելու ցանկությունը: Սրա հետ կապվել են մի շարք գործողություններ և նախաձեռնություններ, որոնք ուղղված են եղել ոչ միայն զբաղմունքային, այլև կրթական շարժունակությանը նպաստելուն:

Միջազգային աշխատանքային (զբաղմունքային) շարժունակություն

Ավելի քան քառասուն տարի շարունակ Համայնքն աջակցություն է ցուցաբերել այն նախաձեռնություններին, որոնք խրախուսել են միջազգային աշխատանքային շարժունակությունը: Խորհրդի՝ 1963թ. ապրիլի Որոշման մեջ հատուկ կետ կար կոնկրետ զբաղմունքների համար պահանջվող ուսուցման նկարագրերի ստանդարտացման վերաբերյալ, որի հիման վրա «ավարտական քննությունները հաջողությամբ հանձնելու համար պահանջվող չափորոշիչների ներդաշնակեցմանը պետք է հետամուտ լինել վկայականների փոխձանաչման նպատակով»: Այս կետի արդյունքում Խորհուրդն ընդունել է բազմաթիվ Հրահանգներ առանձին մասնագիտությունների և մասնագիտական զբաղմունքների գծով որակավորումների փոխձանաչման վերաբերյալ՝ այդօրինակ որակավորումներ ունեցողներին իրավունք տալով աշխատել մեկ այլ անդամ պետությունում: 1970-ական թթ. «ներդաշնակեցման» նպատակը փոխարինվեց «չափորոշիչների մերձեցման (ապրքսիմացիայի)» նպատակով: 1985թ. մասնագիտական ուսուցման որակավորումների համեմատելիության մասին Խորհրդի Որոշման մեջ ներկայացվեց հինգ մակարդակից բաղկացած կառուցվածք՝ իբրև կողմնորոշիչ տարբեր անդամ պետություններում ստացած որակավորումների համապատասխան մակարդակները որոշելու համար¹³: Սրա արդյունքները նկարագրված են ստորև՝ թափանցիկությանը նվիրված բաժնում:

1988 և 1992 թվականներին ընդունված Խորհրդի հրահանգներում ներկայացվեց ընդհանուր համակարգ առնվազն երեք տարի տևողությամբ մասնագիտական կրթության և ուսուցման ավարտին շնորհված բարձրագույն կրթության որակավորումների ձանաչման մասին: 1990-ականների սկզբին քննարկումների առարկա դարձավ որակավորումների *թափանցիկության* բարելավումը, որը համարվում էր ավելի համահունչ [լիազորությունների՝ ավելի ցածր մակարդակներին] պատվիրակման սկզբունքին: Քաղաքականության նպատակները նույնպես տեղաշարժվեցին այնպիսի նախաձեռնությունների օժանդակման ուղղությամբ, որոնք նպաստում էին թափանցիկության ավելացմանը Համայնքի համակարգերում՝ իբրև միջոց որակավորումների *որակի* վերաբերյալ հիմնավորված որոշում կայացնելու համար: Համայնքի աջակցությամբ իրականացվեցին զանազան հետազոտական աշխատանքներ, պիլոտային ծրագրեր, մասնագիտական անձնակազմի փոխանակման ծրագրեր և ուսումնական այցեր, որոնք ուղղված էին կրթության և ուսուցման համակարգերի, ծրագրերի և որակավորումների թափանցիկության մեծացմանը: Այս գործողությունները նպաստեցին վստահության մթնոլորտի ձևավորմանը՝ սկսած իրականացնողների մակարդակից: Ուղղվածության փոփոխության հետ մեկտեղ ԵՄ մակարդակում մշակվեցին նոր մեխանիզմներ՝ որակավորումների առավելապես ոչ պաշտոնական «ձանաչումն» օժանդակելու նպատակով, ինչը պետք է լրացներ «կարգավորվող» մասնագիտությունների՝ քաղաքականության հետ կապված Հրահանգներով արտոնված ֆորմալ ձանաչումը: Այդ մեխանիզմների թվին էին պատկանում այնպիսի «գործիքների» մշակումը, ինչպիսին վկայականների և դիպլոմների հավելվածներն էին և օժանդակ ծառայությունները, ներառյալ EURES-ը, NARIC-ը և մասնագիտական

¹³ 1985թ. հուլիսի 16-ի Խորհրդի Որոշումը ԵՀ անդամ պետություններում մասնագիտական ուսուցման որակավորումների համեմատելիության մասին, 85/368/EEC

կողմնորոշման ազգային ռեսուրս կենտրոնները, որոնց առավելմանրամասն անդրադառնում է զեկույցի հաջորդ բաժինը:

Անդրազգային կրթական շարժունակություն

Անդրազգային շարժունակությունը նշանակալի դեր է խաղացել ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ենթահամակարգերի թափանցիկության մեծացման գործում: Այնուամենայնիվ, հարևան երկրներում ստացած ուսման և աշխատանքի տեղավորման հետ կապված ճանաչումը միշտ էլ խնդրահարցույց է եղել: Առաջին իսկ միջազգային շարժունակության ծրագրից սկսած 1960-ական թթ. կեսերին (Երիտասարդ աշխատողների փոխանակման ծրագիր) այս խնդիրը մարտահրավեր է հանդիսացել է ԵՄ աջակցությունը վայելող ծրագրերի համար: ԵՄ-ի Պետրա գործողությունների ծրագիրը (1987-1994թթ.) փորձեց լուծել այս հիմնահարցը՝ ներառելով պարտադիր մի սկզբունք, համաձայն որի մասնագիտական ուսուցման կամ աշխատանքային փորձի հետ կապված տեղավորումները մեկ այլ անդամ պետությունում պետք է հանգեցնեն վկայականի շնորհման և կազմեն երիտասարդի ուսուցման դասընթացի պաշտոնապես ճանաչման մասերից մեկը¹⁴: Այնուամենայնիվ, գործնականում այս նպատակին հասնելը խնդրահարույց էր, քանի որ մասնագիտական ուսուցման ազգային համակարգերը և ծրագրերը կազմված էին աշխարհագրական շարժունակության կարիքները բավարարելու նպատակով, իսկ շարժունակության հնարավորություններից օգտվող երիտասարդների փոքր թիվը չէր արդարացնում անհրաժեշտ փոփոխությունների իրականացումը: Չնայած այս ամենին՝ գործնական աշխատողներից շատերի փորձը ցույց էր տալիս, որ կրթությունն այլ երկրում [տեխնիկական] մասնագիտական շարունակելը ուսումնառության նոր միջավայրեր էր ստեղծում, որոնք «ստիպում» էին սովորողին հարմարվել և արձագանքել նոր հարաբերություններին և գործելակերպերին, ավելի լավ գիտակցել և ավելի ակտիվ լինել ուսումնառության գործընթացում և ավելի լավ գնահատել ու հստակ ձևակերպել սեփական առաջընթացը: Համապատասխան գործողությունների ծրագրերի մասին ազգային զեկույցները վկայում են այն մասին, որ միջազգային ուսումնառության այս հնարավորությունները մեծացրել են սովորողների անձնական, սոցիալական և հաղորդակցական կարողունակությունները, իսկ նրանց տեխնիկական հմտությունները կատարելագործվել են (հաճախ դա տեղի է ունեցել փորձահեն ուսումնառության միջոցով), քանի որ սովորողներից քչերն են տիրապետել հյուրընկալ երկրի լեզվին: Ուսումնառության արդյունքների երկու տեսակներն էլ, կարծես թե, բարդ է եղել գնահատել, և արդյունքում վկայականները հիմնականում արտացոլել են ընդամենը հաճախումները և ոչ թե ուսումնառության արդյունքները:

Բարձրագույն կրթության ասպարեզում 1989թ. ներդրվեց Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ)՝ ԵՄ-ի Էրազմուս ծրագրով ուսանողների շարժունակությունը խթանելու նպատակով: Այս ծրագրի շրջանակներում համալսարանները և մյուս բուհերը հիմնականում երկկողմ հիմունքներով պայմանավորվածություն են ձեռք բերում նորմատիվային ժամաքանակի և բեռնվածության վրա հիմնված ուսման որևէ ծրագրի շուրջ օտարերկրացի սովորողների համար, իսկ ուսումնական ծրագրի ավարտին սովորողին շնորհվում են կրեդիտային միավորներ ուսումնառության արդյունքների

¹⁴ Խորհրդի Որոշում, որն ուղղում կատարեց 87/569/EEC (PETRA) 91/387/EEC Որոշման մեջ:

գնահատման հիման վրա: ԿՓԵՀ-ը խորությամբ կուսումնասիրվի ստորև՝ կրեդիտերին նվիրված բաժնում:

Ընդհանուր առմամբ համեմատաբար քիչ թվով սովորողներ են մասնակցել միջազգային ուսումնական և աշխատանքի տեղավորման ծրագրերի: Այնուամենայնիվ, այդօրինակ ծրագրերը կարծես թե ավելի մեծ ազդեցություն են թողել, քան թվերն են վկայում: Ուսուցիչներն ու վերապատրաստողները գործընկերային հարաբերություններ են հաստատել փոխանակման ծրագրեր նախապատրաստելու և իրականացնելու նպատակով՝ դրանով իսկ զարգացնելով սեփական հմտությունները: Համակարգերն ու ծրագրերն ընդհանուր առմամբ ավելի թափանցիկ են դարձել սերտ շփման և անմիջական համեմատական վերլուծության շնորհիվ: Օտարերկրացի սովորողներին հյուրընկալելու անհրաժեշտության հետ կապված հարցեր են ծագել կրթության և ուսուցման իրականացման բնույթի, համեմատական կարևորության, որակի, արդյունավետության և ձկունության վերաբերյալ: Ծրագրերի փորձը նաև ցույց է տվել, որ հարկավոր է ձանաչել և վավերացնել տարբեր ազգային միջավայրերում ձեռք բերված ուսումնառությունը: Բացի այդ, այս ծրագրերը էական դեր են խաղացել ուսումնառության գործընթացին եվրոպական մակարդակ հաղորդելու տեսանկյունից՝ ստեղծելով ԵՄ-ի մասին ընդհանուր գիտելիքներ ունենալու, ինչպես նաև լեզուների տիրապետելու և միջմշակութային ուսումնառության անհրաժեշտություն:

1.4. Ցկյանս ուսումնառություն. նոր ռազմավարական տեսլական կրթության և ուսուցման ոլորտի համար

1990-ականների կեսերին ցկյանս ուսումնառության կոնտինուումի գաղափարը, որն առաջին անգամ քննարկման էր դրվել 1970-ական թթ., վերածնվեց և ԵՄ-ն որոշեց 1996թ. հռչակել Ցկյանս ուսումնառության եվրոպական տարի: Չնայած ԵՄ մասին պայմանագրում կրթությունը և ուսումնառությունն առանձին իրավական հիմքեր ունեին, այդուհանդերձ այս փուլում արդեն կրթության և ՄԿՈՒ համակարգերի որոշ հատվածների միջև առկա տարբերությունները ԵՄ-ում գնալով ավելի շատ էին ջնջվում: Հանրակրթական և մասնագիտական ուսումնական ծրագրերի և դրանց իրականացման միջև ավելի սերտ ինտեգրում էր նկատվում, իսկ կրթության և ՄԿՈՒ ուղեգծերը կապող «կամուրջների» թիվը նույնպես ավելանում էր: Բացի այդ, ճյուղային մակարդակում ի հայտ էին գալիս նոր մոտեցումներ ուսուցման և կարողունակությունների նկատմամբ, օրինակ տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաների ոլորտում:

Ցկյանս ուսումնառության ԵՄ սահմանումը վերաբերում է նախադպրոցական տարիքից սկսվող և մինչև կենսաթոշակային տարիքը շարունակվող ուսումնառությանը և ընդգրկում է ինչպես ֆորմալ, այնպես էլ ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառությունը: Այն ներառում է կյանքի ընթացքում կատարվող բոլոր այն գործողությունները, որոնք բարելավում են գիտելիքները, հմտությունները և կարողունակությունները՝ անկախ նրանից, թե որտեղ և ինչպես են դրանք ձեռք բերվել: Այս սահմանումն ըստ էության մարտահրավեր է նետում ավանդական մտածելակերպին, որը հավասարեցնում է ուսումնառությունը կրթության և ուսուցման ֆորմալ համակարգում գիտելիքների և հմտությունների ֆորմալ ձեռքբերման հետ: Ցկյանս ուսումնառության հասկացությունն արտացոլում է անհատի

հիմնարար իրավունքների հետ կապված իդեալները, անձնական նպատակների իրականացման գործընթացը, անհատի ներառումն ու ներգրավվածությունը հասարակության ընթացիկ զարգացման գործում և եկամտաբեր աշխատանքային հնարավորությունների մատչելիությունը նրա համար:

Ցկյանս ուսումնառության հասկացությունը առանցքային տեղ է հատկացնում անհատ սովորողին և ոչ թե ուսումնառության համակարգերին և հաստատություններին: Սա մարտահրավեր է նետում կրթության և ուսուցման համակարգի տարբեր մակարդակների ներսում և միջև առկա ավանդական սահմաններին: Սա նաև փորձաքար է հանդիսանում գիտելիքների և նոու-հաուի «մշակման», «փաթեթավորման», «առաքման» և գնահատման հիմքում ընկած սկզբունքների, հաստատությունների բնույթի, դասավանդման և ուսումնառության գործընթացների և ուսումնառության գնահատման համար:

Ցկյանս ուսումնառության նկատմամբ ուշադրությունը սկսեց ազդել համակարգային բարեփոխումների գործընթացների վրա՝ հիմնականում սովորողների փոփոխվող բնութագրի և կարիքների համար իր կարևորության պատճառով: Այն նաև կրթության նոր ենթաձյուղերի ի հայտ գալու պատճառ դարձավ, ենթաձյուղեր, որոնք գտնվում են հիմնական կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման միջև ընկած «սահմանային գոտում»: Սրան զուգահեռ նկատվեց պակաս ֆորմալ միջավայրերում ձեռք բերված ուսումնառության ճանաչման աճող միտում: Այս հանգամանքը նոր խնդիրներ առաջացրեց՝ կապված նրա հետ, թե ինչպես և ով պետք է գնահատի և վավերացնի ուսումնառությունը: Այն նաև մեծացրեց սովորողներին օժանդակություն ցուցաբերելու բարելավված մեխանիզմներ ունենալու անհրաժեշտությունը, ներառյալ ուսումնառության հնարավորությունների մասին տեղեկատվության տրամադրումը, ինչպես նաև կողմնորոշում և խորհրդատվություն՝ պատշաճ ընտրություն կատարելու հարցում սովորողներին օգնություն ցուցաբերելու նպատակով: Այս հարցն առավել մանրակրկիտ ուսումնասիրվում է ստորև՝ ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրին նվիրված բաժնում: Տեղային և ժամանակային սահմանափակումներ չունեցող, համեմատաբար հեշտ արդիականացվող և անհատական կարիքներին հարմարեցված ուսումնառության ասպարեզում առաջարկված հնարավորություններով տեղեկատվական և հաղարդակցության տեխնոլոգիաները կարող են զգալի նպաստ բերել փոփոխության գործընթացին ապագայում:

1990-ականների վերջերին ԵՄ անդամ պետությունները ընդունեցին ցկյանս ուսումնառության սկզբունքները մշակելու և օժանդակելու անհրաժեշտությունը և զարկ տվեցին համապատասխան բարեփոխումների գործընթացին՝ նախատեսածն իրականություն դարձնելու նպատակով:

1.5. 2000-2010թթ.՝ կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խորացման և ընդլայնման ռազմավարության իրականացումը

Նոր հազարամյակի սկզբին, երբ տնտեսական պայմանների շնորհիվ բարենպաստ իրավիճակ ստեղծեց Լիսաբոնյան նպատակների սահմանման համար, իսկ տասը նոր անդամ պետությունների միանալու ժամանակը մոտենում էր, կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խորացումը նոր թափ ստացավ: Միևնույն ժամանակ, ինչպես արդեն նշվել է, կրթության և ուսուցման ոլորտի բոլոր մակարդակներում

առանցքային դերակատարների կրիտիկական զանգվածը ԵՄ անդամ հանիսացող և անդամության շեմին գտնվող երկրներում սկսել էր ձեռք բերել պահանջվող գիտելիքները և կարողությունները՝ եվրոպական համագործակցությունը նոր և առավել ինտենսիվ մակարդակի հասցնելու համար:

Անդամ պետությունների ներկայացուցիչները պարտավորվեցին ամրապնդել կրթության և ուսուցման համակարգերն իրենց երկրներում երկու տարբեր տեսանկյուններից՝ ազգային քաղաքականության և համակարգային բարեփոխումների միջոցով և ԵՄ մակարդակում համագործակցության խորացման միջոցով. երկուսն էլ արձագանքում էին Լիսաբոնի (2000թ.) և Բարսելոնայի (2002թ.) նպատակներին հասնելու առնչությամբ բացահայտված ընդհանուր հիմնահարցերին:

2001թ. սկսած ԵՄ-ի *աշխատանքային ծրագրի* իրականացման ընթացքում գործադրվել է այսպես կոչված Համակարգման բաց մեթոդը՝ ապակենտրոնացված մի մոտեցում, որի շրջանակներում օգտագործվում են գործընկերությունների բազմակի ձևեր՝ արդյունավետ գործելակերպեր տարածելու և անդամ պետություններին՝ սեփական քաղաքականությունները մշակելու հետ մեկտեղ ԵՄ նպատակներին ավելի շատ մերձենալու հարցում օգնություն ցուցաբերելու նպատակով¹⁵: Հաջորդող տասներկու ամիսների ընթացքում ստեղծվեցին ութ թեմատիկ աշխատանքային խմբեր: Այս խմբերի խնդիրն էր խթանել նպատակների իրականացումը, ապահովել մասնակից երկրներում ձեռնարկվող գործողություններում եվրոպական մակարդակի ներկայությունը և նպաստել փորձի և փորձագիտական կարողությունների կուտակմանը: Այսօրինակ մոտեցումը, որը մշակված էր կրթության ազգային համակարգերի և ՄԿՈՒ համակարգերի վրա ուղղակի ազդեցություն ունենալու միտումով, նորություն է ԵՄ-ի համար:

Կոպենհագենի հռչակագիրը (2002թ. նոյեմբեր) և *Մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում ընդլայնված եվրոպական համագործակցության խորախուսման մասին Խորհրդի Բանաձևը* (2002թ. նոյեմբեր) նպատակ ունեն ստեղծել ընդհանուր տեսլական առ այն, թե ՄԿՈՒ-ն Եվրոպայում ինչպես հարկավոր հարմարեցնել և բարելավել ԵՄ սահմանած նպատակներին հասնելու համար: Կոպենհագենի գործընթացն¹⁶ արտացոլում է միջկառավարական Բոլոնյայի գործընթացի¹⁷ համատեքստում ընթացող նախաձեռնությունները, որով առավել ընդարձակ եվրոպական տարածքում ստեղծվել է

¹⁵ Լիսաբոնյան Եզրակացություններում Համակարգման բաց մեթոդը սահմանվեց իբրև լավագույն փորձի տարածման և ԵՄ հիմնական նպատակների շուրջ առավել սերտ մերձեցման միջոց և նշվեց, որ այն լինելու է լիովին ապակենտրոնացված մոտեցում, որում օգտագործվելու են գործընկերության փոփոխական ձևեր և որն օգնելու է անդամ պետություններին քայլ առ քայլ մշակել սեփական քաղաքականությունները: Համակարգման բաց մեթոդը պետք է հիմնված լինի այնպիսի գործիքների վրա, ինչպիսին ցուցանիշներն ու հենանիշներն են, նչպես նաև լավագույն փորձի համեմատումը, պարբերական մոնիթորինգը, գնահատումն ու փորձագիտական գնահատումը, ևն, որոնք պետք է կազմակերպված լինեն իբրև փոխադարձ ուսումնառության գործընթացներ:

¹⁶ Վերաբերում է Հռչակագրում և Բանաձևում նշված գերակա/առաջնահերթ գործողությունների իրականացման համար ընդունված գործընթացին: ԵՄ անդամ պետությունները, Ազատ առևտրի եվրոպական ընկերակցության- Եվրոպական տնտեսական տարածքի մեջ մտնող երկրները և թեկնածու երկրներն ու սոցիալական գործընկերները մասնակցում են գործընթացին:

¹⁷ Գործընթացը նախաձեռնվել էր ի պատասխան Եվրոպայի կրթության նախարարների Համատեղ հռչակագրի, որը հրապարակվել էր 1999թ. հունիսի 19-ին Բոլոնյայում կայացած հանդիպման արդյունքում: Սա ԵՄ-ով սահմանափակվող գործընթաց չէ, սակայն ԵՄ անդամ պետությունները մասնակցում են դրան:

բարձրագույն կրթության ասպարեզում ընդլայնված համագործակցության նոր փուլ, որը սկսվել է 1998թ. Սորբոնի հռչակագրով: Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների կարևոր շարժառիթներից մեկը Եվրոպայում որակյալ և շարժունակ աշխատուժի ապահովումն էր: Սա նշանակում էր, որ հարկավոր էր անհապաղ խիստ ուղղորդված գործողություններ ծավալել կապված որակավորումների, կրեդիտային համակարգերի և որակի երաշխիքի թափանցիկության և ճանաչման հետ: Անհրաժեշտ էր սահմանված նպատակներին հասնել ինչպես ազգային, այնպես էլ Եվրոպական մակարդակներում: Սուրատես և Լեոնարդո դա Վինչի ԵՄ ծրագրերի համար սահմանվեցին նոր առաջնահերթություններ՝ դրանց, Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների և ցկյանս ուսումնառության նպատակների միջև առավել սերտ կապ ապահովելու նպատակով:

Այս ընթացքում ԵՄ մակարդակում հետագա զարգացում ապրեց ցկյանս ուսումնառության հայեցակարգը, որը կամուրջի դեր է տանում ազգային և Եվրոպական մոտեցումների միջև: Հանձնաժողովի նախաձեռնությամբ մեկնարկեց ցկյանս ուսումնառության շուրջ խորհրդակցությունների գործընթաց, որի արդյունքում հրապարակվեց Հաղորդագրություն *Ցկյանս ուսումնառության Եվրոպական տարածքը իրականություն դարձնելը* խորագրով (2001թ. նոյեմբեր) և ընդունվեց *Ցկյանս ուսումնառության մասին Խորհրդի Բանաձևը* (2002թ. հունիս): Սոցիալական երկխոսության տիրույթում Եվրոպական մակարդակում գործող սոցիալական գործընկերները համաձայնության եկան *Կարողունակությունների և որակավորումների ցկյանս զարգացման գործողությունների շրջանակի* շուրջ (2002թ. փետրվար): Ուշադրության կենտրոնում պահելով սովորողների շարժունակությունը՝ ԵՄ մակարդակում համաձայնություն կայացվեց հետևյալ հիմնական ծրագրային նախաձեռնությունների շուրջ՝ *Շարժունության վերաբերյալ գործողությունների ծրագիր* (2000թ. դեկտեմբեր), *Շարժունության վերաբերյալ Եվրախորհրդարանի և Խորհրդի երաշխավորությունը* (2001թ. հուլիս) և *Խորհրդի Բանաձևը հմտությունների և շարժունակության վերաբերյալ* (2002թ. հունիս):

2002թ. անդամ պետությունների զբաղվածության քաղաքականություններին նվիրված ուղենիշներում ներառվեց ուղենիշ ցկյանս ուսումնառության մասին: Այն կոչ էր անում անդամ պետություններին իրականացնել համահունչ և համընդգրկուն ռազմավարություններ և սահմանել թիրախներ՝ շեշտը դնելով կրթության և ուսուցման համակարգերի որակն ու արդյունավետությունը բարելավելու և մարդկային ռեսուրսների ասպարեզում պետական և մասնավոր ներդրումները բարելավելու անհրաժեշտության վրա:

1.6. Ընդհանուր թեմաներ ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում

Անցած քառասուն տարիների ընթացքում քաղաքականության մեջ և պրակտիկայում տեղի ունեցած վերոհիշյալ զարգացումները ցույց են տալիս, որ քաղաքականության, համակարգերի, իրականացնողների և ծրագրերի մակարդակներում, ինչպես նաև ազգային և ԵՄ-ի մակարդակներում, ի հայտ են եկել ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության համար ընդհանուր հիմնահարցեր: Այդ ընդհանուր թեմաները կրում են ինչպես վերացական (օրինակ, որակ, մատչելիություն, առաջխաղացում, արդարացիություն, գործընկերություն, գործնական կապերի հաստատում), այնպես էլ գործնական (օրինակ, ուսումնառության նոր մոտեցումների, մեթոդների և գործիքների ինտեգրում, ծրագրերի կարևորության, ուղղորդման արդյունավետության և տեղեկատվական ծառայությունների հզորացում,

ուսումնառության բոլոր տեսակների վավերացում): Բոլոր այս թեմաների զարգացմանը կարող է նպաստել միջազգային համագործակցությունը, որը խթան է հանդիսանում փոփոխության համար և օգնում է տարածել նորարարական գաղափարներ:

ՄԿՈՒ-ի և բարձրագույն կրթության ասպարեզում քաղաքականությանը և պրակտիկային բնորոշ գլխավոր խնդիրը, սակայն, մնում է շարժունակությունը, որը կապված է որակյալ և շարժունակ եվրոպական աշխատուժ ունենալու նպատակի հետ: Չնայած քառասուն տարի շարունակ Համայնքի մակարդակում մշակվել են ընդհանուր քաղաքականություն և պրակտիկա, այդուհանդերձ երկրների միջև որակավորումների փոխանցման և ճանաչման կապակցված և պարզ համակարգի բացակայությունը շարունակում է մնալ հիմնական խոչընդոտը շարժունակության ճանապարհին: Սույն ուսումնասիրությունը նվիրված է չորս ընդհանուր թեմաների, որոնք անմիջական կարևորություն ունեն ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ասպարեզներում որակավորումների ճանաչման տեսանկյունից, այն է՝ թափանցիկությունը, կրեդիտների փոխանցումը, որակը և որակավորումների շրջանակները: Այս հիմնահարցերն ուղղակիորեն կապված են կրթության և ուսուցման եվրոպական տարածք ստեղծելու ԵՄ նպատակին: Որակավորումների ճանաչումը հիմնված է դրանց հիմքում ընկած կրթության, ուսուցման և որակավորումների համակարգերի և շրջանակների (որոնք շարունակաբար փոփոխվում և առավել խրթին են դառնում) թափանցիկության և որակի վրա: Անդրազգային ճանաչման համար պահանջվում է նաև կրեդիտների փոխանցման արդյունավետ համակարգերի առկայություն: Բացի այդ, շատերը կարծում են, որ որակավորումների համակարգերը կարող են կարևոր դեր խաղալ ճանաչման գործընթացին նպաստելու գործում:

Թեպետ ԵՄ համագործակցության առարկա հանիսացող այս հարցերն ի հայտ են եկել ԵՄ՝ աշխարհագրական շարժունակությունը մեծացնելու քաղաքական գերակայության պատճառով, այդուհանդերձ դրանք կարևոր են նաև ցկյանս ուսումնառությունը իրականություն դարձնելու, ինչպես նաև կրթության և ուսուցման ազգային համակարգերի բարեփոխումների և տնտեսական մրցունակության տեսանկյունից: Շարժունության համար սահմանված նպատակներին հասնելու համար անդամ պետություններից պահանջվում է սերտորեն համագործակցել միմյանց հետ բոլոր մակարդակներում: ԵՄ անդամները թե՛ ազգային և թե՛ Համայնքի մակարդակով պետք է անդրադառնան մի քանի արմատական հիմնախնդիրների, ինչպիսին են, օրինակ՝

- ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության նպատակը և ընկալումը,
- իրականացնողների ուղղվածությունը և ՄԿՈՒ ու բարձրագույն կրթության իրականացման բնույթը,
- կապակցվածության հաստատումը որակավորումների համակարգերում և շրջանակներում,
- կրթության և ուսուցման կարիքների բավարարումը նորահայտ զբաղմունքների կտրվածքով,
- կրթության և ուսուցման շարունակական կարևորության ապահովումը (առանձին քաղաքացիների, հասարակության և տնտեսության համար),
- զբաղմունքային կարողունակությունների սահմանումը և արդիականացումը,

- վերը նկարագրված լարվածությունները քաղաքականության ասպարեզում (օրինակ՝ որակի և մատչելիության կամ ձկունության ու կայունության միջև):

Բոլոր այս հիմնախնդիրներին արդյունավետ կերպով անդրադառնալու տեսանկյունից վճռական նշանակություն ունի առավել ընդլայնված և ռազմավարական պլանավորման առավել բարձր մակարդակի վրա գտնվող համագործակցությունը ԵՄ մակարդակում՝ պետությունների, հաստատությունների և սոցիալական գործընկերների մասնակցությամբ: Որակավորումների թափանցիկության և ճանաչման մեծացմանն ուղղված գործընթացների և ընթացակարգերի շուրջ եվրոպական համագործակցությունը պետք է հավելյալ արժեք տա և լրացնի գոյություն ունեցող ազգային/տարածաշրջանային նախաձեռնությունները, որպեսզի դրանք կարողանան ազդեցություն ունենալ համակարգերի վրա: Սույն զեկույցի մնացած բաժիններում քննարկվում են վերոհիշյալ չորս հիմնահարցերը, որոնք ներկայացված են 2003թ. նոյեմբերին Հանձնաժողովի՝ Խորհրդին ուղղված Հաղորդագրության մեջ առաջ քաշված, ՄԿՈԻ և բարձրագույն կրթության ոլորտների հետագա ինտեգրմանը վերաբերող առաջարկների համատեքստում: Հաղորդագրության մեջ նախատեսված միջոցառումների թվին են պատկանում որակավորումների թափանցիկության առաջարկվող միասնական շրջանակը, *EUROPASS*-ը և առաջարկվող համընդգրկուն Որակավորումների եվրոպական շրջանակը: «Կրթության և ուսուցում 2010» համատեղ միջանկյալ հաշվետվությունը, որը ներկայացվելու է կրթության նախարարների Խորհրդի ուշադրությանը 2004թ. փետրվարի 26-ին, մեկնակետ է հանդիսանում Դուբլինի Խորհրդաժողովում այս հիմնահարցերի շուրջ քննարկումներ ծավալելու համար: Սույն զեկույցի յուրաքանչյուր բաժնի վերջում ներկայացվում են մի շարք հարցեր՝ Խորհրդաժողովի ընթացքում քննարկելու համար:

Հարցեր քննարկման համար

- Ինչպե՞ս հաշտեցնել 2010թ. նպատակներին հասնելու գործում առաջընթաց արձանագրելու՝ եվրոպական մակարդակում առկա հրատապությունը ազգային/տարածաշրջանային համակարգերի և իրականացնողների կարիքների հետ, որոնք ժամանակ են պահանջում անհրաժեշտ բարեփոխումներն իրականացնելու համար:
- ԵՄ համակարգերի, իրականացման և որակավորումների նկատմամբ վստահության ընթացիկ մակարդակը բավարար է արդյոք 2010թ. նպատակներին հասնելու համար:
- ԵՄ անդամության թեկնածու երկրներում և այդ երկրների ու ներկայիս անդամ պետությունների միջև իրականացվող փոխվստահությունը խթանելու միջոցառումները բավականաչափ արդունավե՞տ են արդյոք:
- Որքանո՞վ է արդյունավետ որակավորումների հետ կապված հիմնախնդիրները մի շարք տարբեր եվրոպական մակարդակի նախաձեռնությունների միջոցով լուծելը:
- Որքանո՞վ են արդյունավետ անդամ պետությունների և Հանձնաժողովի՝ որակավորումների վրա ուղղակի ազդեցություն ունեցող տարբեր նախաձեռնությունները համատեղելուն և փոխլրացնելուն ուղղված ջանքերը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր չափել և գնահատել համագործակցության տարբեր ընթացակարգերն ու գործընթացները՝ որոշելու, թե որ գործելակերպերն են առավել արդյունավետ և արդյունավոր:
- Որքանո՞վ է արդյունավետ Համակարգման բաց մեթոդը ընդհանուր նպատակներին հասնելու գործում առաջընթաց արձանագրելու համար: Ինչպե՞ս է մշտադիտարկվում և գնահատվում այս մոտեցումը:
- Ի՞նչ գործելակերպեր կարելի է որդեգրել՝ ապահովելու, որ ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգումներն արտացոլված լինեն ազգային հաշվետվողականության՝ Լիսաբոնյան նպատակների հետ կապված ընթացակարգերում:
- Արդո՞ք ի հայտ եկող եվրոպական կողմնորոշիչներն ու սկզբունքները (որոնք կապված են խորհրդաժողովի հարցերի հետ), որոնք մշակվել են զանազան նախաձեռնությունների շրջանակներում, պե՞տք է համահունչ դարձվեն և գնահատման ենթարկվեն նախքան պետությունների կողմից իրականացվելը:
- Ի՞նչ խնդիրներ պետք է լուծել մասնագիտական կրթության և ուսուցման ու բարձրագույն կրթության որակավորումների եվրոպական կողմնորոշիչ մակարդակի ներդրումից առաջ:
- Վտանգ կա՞ արդյոք, որ նման շրջանակը կարող է քայքայել ազգային շահերի գիտակցությունը և ճկունությունը որակավորումների ճանաչման իմաստով:

2. Թափանցիկություն

2.1. Համատեքստը

Ինչպես նշվեց նախորդ բաժնում, սովորողների և աշխատողների շարժունակության խթանումը երկրների և տարածաշրջանների, տնտեսության ճյուղերի և ընկերությունների միջև քաղաքականության առանցքային նպատակներից մեկն է՝ մինչև 2010թ. Եվրոպան աշխարհի ամենամրցունակ և աշխույժ գիտելիքանհեն տնտեսությունը դարձնելու Լիսաբոնյան թիրախի հետ կապված: Աշխատուժի ազատ տեղաշարժը Համայնքի քաղաքականության առանցքային սկզբունքներից մեկն է եղել 1957թ. Հռոմի պայմանագրից ի վեր և դրանից հետո բազմիցս վերահաստատվել է: Բաց աշխատաշուկան դիտվում է իբրև միասնական շուկայի ստեղծման կարևոր նախապայմաններից մեկը: Գլոբալացման ազդեցությունը և բազմազգ կորպորացիաների և կոնգլոմերատների հիմնադրումը հանգեցրել են զգալիորեն ավելի մեծ թվով շփումների ընկերությունների և երկրների միջև, որն էլ իր հերթին հանգեցրել է որակյալ աշխատողների հեշտ տեղաշարժի պահանջարկի մեծացման: Վերջերս ընդունված քաղաքականության (ծրագրային) գործիքներից մի քանիսը նվիրված են շարժունակության թեմային, այդ թվում *Շարժունության վերաբերյալ գործողությունների ծրագիրը* (2000թ. դեկտեմբեր), *Շարժունության վերաբերյալ Եվրախորհրդարանի և Խորհրդի Երաշխավորությունը* (2001թ. հուլիս) և *Խորհրդի Բանաձևը հմտությունների և շարժունակության վերաբերյալ* (2002թ. հունիս): Սոցիալական գործընկերների՝ *Կարողունակությունների և որակավորումների ցկյանս զարգացման գործողությունների շրջանակում* (2002թ. փետրվար) որակավորումների թափանցիկությունն ու փոխանցելիությունը դիտվում են իբրև վճռական նշանակություն ունեցող երևույթներ աշխարհագրական և զբաղմունքային շարժունակությունը դյուրացնելու և աշխատաշուկաների արդյունավետությունը մեծացնելու տեսանկյունից:

1957-ից 1999թթ. Համայնքի մակարդակում երեք հիմնական ռազմավարություններ որդեգրվեցին շարժունակության ճանապարհին կանգնած գլխավոր խոչընդոտներից մեկը, այն է՝ որակավորումները մի երկրից մյուսը փոխանցելու խնդիրը, վերացնելու նպատակով: Այս բաժնի սկզբում ընդհանուր գծերով ներկայացվում են այդ երեք ռազմավարությունները, որոնք ուղղված են համապատասխանաբար որակավորումների ճանաչմանը, համեմատելիությանը և թափանցիկությանը: Այնուհետև նկարագրվում են Համայնքի՝ վերջերս ձեռնարկած գործողությունները ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության մակարդակներում որակավորումների թափանցիկության և ճանաչման կտրվածքով: Նշվում է, որ տեղի է ունենում մոտեցումների և քաղաքականությունների աստիճանական մերձեցում. մասնավորապես նկարագրվում է որակավորումների թափանցիկության ապահովման *Եվրոփաս* (Europass) առաջարկվող միասնական շրջանակը և քննարկվում են դրա իրականացման հետևանքները մի շարք հարցեր: Շեշտվում են ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում թափանցիկության ապահովման հետ կապված դիտարկվող հիմնական լարվածություններից մի քանիսը, իսկ վերջում հարցեր են բարձրացվում, որոնք կարող են հիմք հանդիսանալ 2004թ. մարտի 8-ին Դուբլինում կայանալիք խորհրդաժողովի քննարկումների համար:

2.2. Շարժունության առջև եղած խոչընդոտների վերացումը. երեք ռազմավարություն

Որակավորումների ճանաչումը

Փորձելով խրախուսել աշխատողների շարժունակությունը՝ Համայնքի մակարդակում ընդունված առաջին ռազմավարությունը կապվեց որոշակի զբաղմունքների համար որակավորումների ճանաչման հետ, ինչը հանգեցրեց մի շարք ճյուղային և ընդհանուր հրահանգների ընդունման 1964-ից 1999թ. ընկած ժամանակահատվածում: Ճյուղային հրահանգներն օգտագործվեցին իբրև միջոց կարգավորվող մասնագիտություններում (օրինակ՝ բժշկների, բուժքույրերի/բուժեղբայրների և ճարտարապետների) ուսուցման տևողության և բովանդակության համար նվազագույն չափորոշիչներ սահմանելու համար: Ընդհանուր հրահանգները կիրառելի էին նաև այն մասնագիտությունների նկատմամբ, որոնք կարգավորման էին ենթարկվում էին որոշ, բայց ոչ բոլոր, անդամ պետություններում: Այնուամենայնիվ, այս մոտեցումը նպաստեց աշխատուժի միայն փոքր մասնաբաժնի շարժունակությանը, և պարզվեց, որ գլխավոր թերությունը չկարգավորվող մասնագիտություններում որակավորումների միջազգային ճանաչման ասպարեզում է: Հաճախ նշվում էր, որ վիրաբույժների որակավորումների ճանաչումն ավելի դյուրին է, քան ավտոմեխանիկների կամ շինարարների որակավորումներինը:

Հարկ է նշել, որ Եվրոպական Խորհրդարանն այս օրերին քննարկում է գոյություն ունեցող հրահանգները նոր հրահանգով փոխարինելու առաջարկը, որը կպարզեցնի և կկատարելագործի որակավորումների ճանաչումը կարգավորվող մասնագիտություններում: Առանցքային առաջարկներից մեկը վերաբերում է մասնագիտական «հարթակների» ստեղծմանը, որտեղ ճյուղերը կամավոր հիմքունքներով կարող են համաձայնության գալ ընդհանուր չափորոշիչների շուրջ՝ երաշխավորելով որակավորումների կարևորությունը և արդիականացումը: Ակնկալվում է, որ Խորհրդարանը հրահանգի շուրջ համաձայնության կհասնի մինչև 2004թ. սեպտեմբերը: Այնուամենայնիվ, հաշվի առնելով, որ չկարգավորվող մասնագիտություններում գոյություն ունի որակավորումների և կարողունակությունների վիթխարի բազմազանություն, ճանաչման հարցը հնարավոր չէ ամբողջությամբ լուծել իրավական գործիքների միջոցով, ինչպիսին հրահանգներն են: Ի հավելումն դրա, քանի որ չկարգավորվող մասնագիտություննի մասնաբաժինը մեծանում է, գնալով ավելի ակնհայտ է դառնում, որ հրահանգները սահմանփակ ազդեցություն են գործում, և քաղաքացու տեսակետից դրանք պետք է լրացվեն որակավորումների ճանաչմանն ուղղված լրացուցիչ գործիքներով:

Որակավորումների համեմատելիությունը

Քանի որ հրահանգների կիրառելիությունը համարվում էր սահմանափակ, հաջորդ ռազմավարությունն ուղղված էր այն որակյալ աշխատողների որակավորումները համեմատելու համակարգի ստեղծմանը, որոնք ընդհանուր և ճյուղային ճանաչման հրահանգների «ծածկույթի» մեջ չէին մտնում: Սա էր Խորհրդի՝ 1985թ. որակավորումների համեմատելիության մասին որոշման (85/368/EEC) նպատակը: Որոշմամբ նախատեսվում էր ստեղծել ընդհանուր ձևաչափ, որը կհեշտացներ տարբեր զբաղմունքները միջազգային/անդրսահմանային համեմատության ենթարկելու գործը: 1985թ. ի վեր CEDEFOP-ի իրականացրած լայնածավալ ծրագրի շրջանակներում համեմատություն է ենթարկվել ավելի քան 200 զբաղմունք 19 ոլորտներից: Իրականացված աշխատանքն

օգտակար է համարվել որակավորումների համակարգերի մասին փոխընթացումը բարելավելու տեսակետից, և դրա շնորհիվ ի հայտ է եկել իրազեկվածություն Համայնքային մակարդակը որակավորումներին ինտեգրելու անհրաժեշտության մասին: Այնուամենայնիվ, ընթացակարգն ի վերջո համարվեց չափազանց բարդ՝ պահանջվող մանրակրկիտ վերլուծական աշխատանքի և որոշումների կայացման գործընթացում միաձայնություն ապահովելու անհրաժեշտության պատճառով: Սրընթաց փոփոխվող զբաղմունքների համատեքստում մշտական արդիականացման կարիք ունեցող բնութագրիչների համակարգի մշակումն իրագործելի չհամարվեց: Հինգ մակարդակներից բաղկացած եվրոպական զբաղմունքային շրջանակը, որն ընկած էր այս աշխատանքի հիմքում, բավականաչափ ճանաչված չէր կամ լայն կիրառություն չունեցող ազգային մակարդակում, և աշխատանքները ավարտվեցին 1993թ.: Այնուամենայնիվ, գործընթացի կարևոր արդյունքներից մեկն այն էր, որ այն բանավեճ ծնեց տարբեր երկրներում զբաղմունքային սահմանումների և չափորոշիչների նկատմամբ ընդհանուր մոտեցման մշակման շուրջ: Բացի այդ, այն ազդեցություն ունեցավ որակավորումների շրջանակների մշակման վրա որոշ երկրներում. այս հարցն առավել մանրամասն ուսումնասիրվում է զեկույցի մյուս բաժիններից մեկում:

Որակավորումների թափանցիկությունը

Քանի որ ճանաչման հիմնական թիրախը կարգավորվող մասնագիտություններն էին, իսկ համեմատելիությունը որակավորումների փոխանցման չափից դուրս մանրակրկիտ «միկրոմակարդակային» մոտեցում էր, 1990-ականների ընթացքում մշակվեց երրորդ ռազմավարությունը, որը հիմնված էր թափանցիկության հասկացության վրա: Թափանցիկությունը կարելի է սահմանել իբրև տեսանելիության այն աստիճանը, որ անհրաժեշտ է ազգային և միջազգային մակարդակում որակավորումների արժեքն ու բովանդակությունը բացահայտելու և համեմատելու համար: Այն բոլոր պոտենցիալ օգտագործողներին թույլ է տալիս ավելի հեշտ ընթացել տարբեր ազգային որակավորումները՝ ինչպես կրթական, այնպես էլ զբաղվածության համատեքստում: Այս մոտեցումը նկարագրված է Խորհրդի բանաձևերից երկուսում: Խորհրդի 1992թ. (92/C49/01) բանաձևում եզրակացվեց, որ որակավորումների թափանցիկության ուղղությամբ տարվող աշխատանքը պետք է տարվի նոր ուղղությամբ: Բանաձևի թիրախը անհատի կարիքներն էին, և մասնավորապես որակավորումների վերաբերյալ առավել լայն տեսակետ հաշվի առնելու անհրաժեշտությունը: Այն նաև խրախուսում էր անդամ պետությունների կողմից այնպիսի նախաձեռնությունների իրականացումը, որոնք նպատակաուղղված են ազգային որակավորումների և համակարգերի վերաբերյալ տեղեկատվության փոխանակմանը: Խորհրդի 1996թ. (96/C224/04) բանաձևում անդամ պետություններին կոչ էր արվում խրախուսել [տեխնիկական] մասնագիտական որակավորումների թափանցիկության մեծացումը վկայականների համար ընդհանուր ձևաչափի ներդրման միջոցով: Բանաձևի հեղինակների համոզմամբ, մասնագիտական վկայականը պետք է պարունակի, օրինակ, տեղեկություններ ուսուցման նպատակի, տևողության և բովանդակության, ստացած որակավորումների, դասընթացի վերջնական արդյունքի և վկայականի վավերականության (որևէ զբաղմունք «մուտք գործելու» կամ հետագա կրթության և ուսուցման իմաստով) մասին: Ի լրումն դրա, վկայականը պետք է հարկ եղած դեպքում տրամադրվի Համայնքի մյուս անդամ երկրների լեզուներով:

Նշված բանաձևերի ընդունումից հետո անդամ պետությունների մակարդակում և երկկողմ/բազմակողմ մակարդակում կազմակերպվեցին մի շարք նախաձեռնություններ, որոնք միտված էին մասնագիտական որակավորումներն առավել թափանցիկ դարձնելուն: Մասնավորապես 1995-1999թթ. ընկած ժամանակահատվածում Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրի կողմից աջակցություն ստացան ավելի քան երկու հարյուր ծրագրեր, որոնց նպատակն էր մշակել գործնական և փորձարարական լուծումներ այս բնագավառի համար: Այնուամենայնիվ, թափանցիկության վերաբերյալ 1992 և 1996թ. բանաձևերում տրված երաշխավորություններին հետևողների և դրանք իրականացնողների թիվը մեծ չեղավ: Սրա պատճառը մասամբ այն էր, որ անդամ պետություններից քչերն էին ցանկանում կամ ի վիճակի վերափոխել իրենց «պաշտոնական» վկայականների կառուցվածքը, որոնց մի մասը կարգավորվում էր օրենքով: Չնայած Համայնքի ծրագրերի (օրինակ Լեոնարդո դա Վինչի և Սոկրատես) շրջանակներում և ազգային մակարդակում կատարվող նախաձեռնությունները դիտվում էին իբրև դրական զարգացում, այդուհանդերձ, իրականում որակավորումների թափանցիկության մեծացմանն ուղղված միջոցառումների փաստացի և լայնատարած իրականացման օրինակները շատ քիչ էին: Անհրաժեշտ էր փորձարարությունից անցնել իրականացման, ծրագրերից՝ քաղաքականության, և հենց այդ համատեքստում է, որ 1998թ. հիմնադրվեց Մասնագիտական որակավորումների թափանցիկության եվրոպական համաժողովը: Համաժողովի աշխատանքներն առավել մանրակրկիտ ներկայացված են ստորև: Ինչ վերաբերում է բարձրագույն կրթության ոլորտին, ապա նշենք, որ երբ 1999թ. եվրոպական երեսուներեկ երկրների կրթության նախարարները նախաձեռնեցին Բոլոնյայի գործընթացը, նրանք ընդունեցին մի շարք սկզբունքներ և փոխհամաձայնեցված նպատակներ, որոնցից մեկը որակավորումների թափանցիկությունն էր: Սա ցույց է տալիս, որ թափանցիկության հիմնախնդիրը Համայնքի և աշխատաշուկայի վերաբերյալ մտահոգությունների շրջանակներով չի սահմանափակվում: Այն դուրս է գալիս նաև որակավորումների թափանցիկության շրջանակներից և ներառում է կրթության և ուսուցման համակարգերի թափանցիկությունը: Այնուամենայնիվ, սույն զեկույցի նպատակներից ելնելով, այստեղ ուշադրության առարկան որակավորումները թափանցիկ դարձնելն է:

2.3. Որակավորումների թափանցիկության բարելավմանն ուղղված գործողություններ

Վերը շարադրված երեք ռազմավարությունները շարժունակության խրախուսման խնդրի լուծման երեք տարբերակներ են, սակայն դրանցից և ոչ մեկին չի հաջողվել համապարփակ կերպով վերացնել բոլոր խոչընդոտները. մնացել են արգելքներ, որոնք սերտորեն կապված են անդամ պետությունների մշակույթին, ավանդույթներին և աշխատաշուկայի կառուցվածքներին: Այդուհանդերձ, մոտեցումներից յուրաքանչյուրը նպաստել է առկա համալիր խնդիրների ընթացիկ ըմբռնմանը և առաջ է մղել լուծումների հասնելու քաղաքական ու տեխնիկական պատրաստության մակարդակը: Մասնավորապես երբ 1990-ականներին ներմուծվեց թափանցիկության մոտեցումը, այն ընկալվեց իբրև «ավելի մեղմ» և սակավ միջամտողական՝ ուշադրությունը կենտրոնացված կարգավորումներից (իրավական և վարչական) տեղափոխելով առավել ապակենտրոնացված մոդելի վրա, որակավորումների ճանաչման հարցը թողնելով շուկային, կամ աշխատաշուկային, կամ ուսումնառություն տրամադրող հաստատություններին: Թափանցիկությունն առնվազն ներառում է որակավորումների վերաբերյալ տեղեկատվության արդյունավետ փոխանակում, ինչը թույլ է տալիս շնորհող հաստատության կամ երկրի համատեքստից

դուրս ավելի հեշտ հասկանալ որակավորումները: Թափանցիկությունը ճանաչման անհրաժեշտ պայմաններից մեկն է և առաջին քայլերից է կրեդիտների փոխանցման ու որակի երաշխիքի համակարգերի ստեղծման ճանապարհին:

Վերջին տարիներին իրականացվել են մի քանի կարևոր (Համայնքի մակարդակի և բազմակողմ) գործողություններ, որոնք նպատակաուղղված են եղել բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ ասպարեզում որակավորումների առավել մեծ թափանցիկության հասնելուն: Այդ գործողությունների թվին կարելի է դասել մասնագիտացված գործակալությունների ցանցերի ձևավորումը, ֆորմալ ճանաչման գործընթացների ստեղծումը և նոր գործիքների մշակումը՝ որակավորումներն առավել դյուրըմբռնելի դարձնելու նպատակով:

Թափանցիկությունն օժանդակող տեղեկատվական ցանցեր

Քանի որ թափանցիկությունն ըստ էության հիմնված է տեղեկատվության մատչելիության վրա, կարևոր է քննարկել Համայնքի մակարդակում ընթացող զարգացումները, որտեղ մի քանի տեղեկատվական ցանցեր հիմնականում նվիրված են թափանցիկությանը և որակավորումների ճանաչմանը: Այս համատեքստում գործող գլխավոր ցանցերն են ENIC-ն ու NARIC-ը (տեղեկատվական կետերի ցանցը դիպլոմների ճանաչման ԵՄ Հրանհանգների վերաբերյալ), Եվրոպական զբաղվածության ծառայությունների ցանցը (EURES) և մասնագիտական ուսուցման հետ կապված կողմնորոշման նպատակով ստեղծված ռեսուրս կենտրոնների ցանցը (Euroguidance):

Տեղեկատվական կենտրոնների եվրոպական ցանցը (ENIC)

Ճանաչման լիսաբոնյան կոնվենցիան ¹⁸ կենսագործելու և ընդհանուր առմամբ որակավորումների ճանաչման համար քաղաքականություն և պրակտիկա մշակելու նպատակով Եվրոպայի խորհուրդը և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն հիմնադրել են ENIC-ը (ակադեմիական ճանաչման և շարժունակության վերաբերյալ Ազգային տեղեկատվական կենտրոնների եվրոպական ցանց): Եվրոպայի խորհուրդը և ՅՈՒՆԵՍԿՕ/CEPES-ը (Բարձրագույն կրթության եվրոպական կենտրոնը) համատեղ ջանքերով ապահովում են ENIC ցանցի Քարտուղարության աշխատանքները: Վեջինս սերտորեն համագործակցում է Եվրամիության NARIC ցանցի հետ (տե՛ս ստորև):

ENIC ցանցը բաղկացած է Եվրոպական մշակութային կոնվենցիան ստորագրած կամ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի եվրոպական տարածաշրջանի մեջ մտնող պետությունների ազգային տեղեկատվական կենտրոններից: ENIC-ը ազգային իշխանությունների կողմից հիմնադրվող մարմին է: Թեպետ ENIC-ների մեծությունը և կոնկրետ իրավասությունները կարող են տարբեր լինել, այդուհանդերձ դրանք ընդհանուրառմամբ տեղեկատվություն են տրամադրում հետևյալի մասին՝

- օտարերկրյա դիպլոմների, աստիճանների/կոչումների և այլ որակավորումների ճանաչում,
- կրթության համակարգերը ինչպես արտասահմանյան երկրներում, այնպես էլ տվյալ ENIC-ի երկրում,

¹⁸ Լիսաբոնի կոնվենցիայի մասին տեղեկությունների համար այցելեք <http://conventions.coe.int/treaty/EN/cadreprincipal.htm> կայք-էջը:

- արտասահմանում ուսանելու հնարավորություններ, այդ թվում տեղեկություններ վարկերի և կրթաթոշակների մասին, ինչպես նաև խորհրդատվություն շարժունակության և համարժեքության հետ կապված գործնական հարցերի կապակցությամբ:

ՅՈՒՆԵՍԿՕ-CEPES-ը (Բարձրագույն կրթության եվրոպական կենտրոնը կամ ֆրանսերեն՝ *Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur*) հիմնադրվել է 1972թ. սեպտեմբերին բարձրագույն կրթության ոլորտում Եվրոպայի տարածաշրջանի (որի մեջ մտնում են Եվրոպայի, Հս. Ամերիկայի պետությունները և Իսրայելը) անդամ պետությունների միջև համագործակցությունը խթանելու նպատակով: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-CEPES-ի գործունեությունը հիմնականում ուղղված է Կենտրոնական և Որևելյան Եվրոպայի երկրների բարձրագույն կրթության ոլորտին: 2003թ. սեպտեմբերին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-CEPES-ը դարձել է Բոլոնյայի գործընթացի առաջընթացին հետևող խմբի անդամ:

UNESCO-CEPES-ը ձեռնարկում է այնպիսի ծրագրեր, որոնք կարևոր են բարձրագույն կրթության զարգացման և բարեփոխման համար, մասնավորապես հաշվի առնելով ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ բարձրագույն կրթության հիմնախնդիրներին նվիրված Համաշխարհային խորհրդատվության (1998թ.) և Բոլոնյայի գործընթացի հետ կապված հետագա գործողությունները, որոնց նպատակն է ստեղծել Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածք: Այն նաև ծառայում է իբրև քարտուղարություն կամ համաքարտուղարություն մասնագիտացված ցանցերի համար, հատկապես այն ցանցերի, որոնք առնչվում են Եվրոպայի խորհրդի/ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ Եվրոպայի տարածաշրջանում բարձրագույն կրթությանը վերաբերող որակավորումների ճանաչման կոնվենցիայի (Ճանաչման մասին լիսաբոնյան կոնվենցիայի) իրագործմանը:

NARIC (Ակադեմիական ճանաչման ազգային տեղեկատվական կենտրոն) ցանցը

NARIC (Ակադեմիական ճանաչման ազգային տեղեկատվական կենտրոն) ցանցը Եվրոպական Հանձնաժողովի նախաձեռնություններից է և ստեղծվել է տակավին 1984թ.: Ցանցի նպատակն է բարելավել դիպլոմների ակադեմիական ճանաչումը և ուսման ժամանակահատվածները ԵՄ անդամ պետություններում, Եվրոպական տնտեսական տարածքի մեջ մտնող երկրներում և ասոցացված երկրների հետ Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայում, Մալթայում և Կիպրոսում: Ցանցն աջակցություն է ստանում Համայնքի ՍՈԿՐԱՏԵՍ/ԷՐԱՋՍՈՒՄ ծրագրերի կողմից խթանում է այս երկրներում ուսանողների և աշխատակազմերի շարժունակությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջև: Ցանցի նպատակն է բարելավել կրթության համակարգերի որակն ու թափանցիկությունը տեղեկատվության և փորձի փոխանակման միջոցով: ԵՄ և ԵՏՏ բոլոր երկրները և Կենտրոնական և Արևելյան Եվրոպայի բոլոր ասոցացված երկրները, ինչպես նաև Կիպրոսում, ունեն NARIC-ներ: Կենտրոնների նպատակն է օժանդակություն ցուցաբերել ուսանողների, ուսուցիչների և հետազոտողների շարժունակությանը՝ տրամադրելով նրանց ազդեցիկ խորհուրդներ և տեղեկատվություն որակավորումների ակադեմիական ճանաչման և ցանցին մասնակից մյուս երկրներում իրականացվող ուսման ժամանակահատվածների վերաբերյալ: Կրթության նախարարություններն իրենց երկրներում NARIC-ներ ստեղծում են, սակայն առանձին NARIC-ների կարգավիճակը և աշխատանքի շրջանակները կարող են տարբերվել: Դրանք կարող են տեղեկատվություն տրամադրել որևէ երկրի կրթության և ուսուցման համակարգի բոլոր կողմերի վերաբերյալ, սակայն կարող

են կենտրոնանալ բացառապես բարձրագույն կրթության վրա: NARIC-ների մեծ մասը որոշումներ չեն կայացնում ակադեմիական ճանաչման վերաբերյալ, քանի որ ուսումնական հաստատություններն ինքնավար են, սակայն տրամադրում են տեղեկատվություն և խորհրդատվություն օտարերկրյա պետությունների կրթության համակարգերի և որակավորումների մասին: Այս ծառայության հիմնական օգտվողները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն են, ուսանողները և նրանց խորհրդատուները, ծնողները, ուսուցիչները և ապագա գործատուները:

NARIC կենտրոնները հիմնականում պատասխանատու են նաև 1997թ. Ճանաչման մասին լիսաբոնյան կոնվենցիայի իրականացման հետ կապված աշխատանքի համար: Սա նշանակում է, որ դրանք ինտեգրված են Տեղեկատվական կենտրոնների եվրոպական ցանցի (ENIC) հետ, որը կապված է Եվրոպայի խորհրդի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի հետ և որի առաքելությունն ու նպատակները միանգամայն նման են: Այս երկու ցանցերն ունեն ընդհանուր վեբ-կայք (www.enic-naric.net), որտեղ կարելի է հղումներ գտնել մասնակից երկրների վեբ-կայքերի հասցեներին:

Ելնելով ակադեմիական կամ մասնագիտական նպատակներից՝ ճանաչման գործին ձեռնամուխ լինելիս NARIC-ն իր տրամադրության տակուսի մի շարք գործիքներ, որոնք կարող են մեծացնել թափանցիկությունը: Աստիճանները/կոչումները/դիպլոմները դիտարկելիս այն կարող է օգտագործել դիպլոմի հավելվածը. շարժունակության հետ կապված կարճաժամկետ ուսումնական ժամանակահատվածների համար կարող է օգտագործվել Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ): Դիպլոմի հավելվածը և ԿՓԵՀ-ը նկարագրված են ստորև: Մինչև վերջերս, սակայն, մասնագիտական որակավորումների կամ աշխատանքային փորձի անդրսահմանային համեմատության գործում օժանդակող միջազգային մասնագիտացված գործիքները երկկողմ և ճյուղային/զբաղմունքային համաձայնագրերից զատ սակավաթիվ էին՝ ինչպես աշխատաշուկա մուտք գործելու, այնպես էլ հետագա ուսումնառության նպատակով: Եվրոփաս-Ուսուցման և վկայականի հավելվածի մշակումը դիտվել է իբրև այս բացը լրացնող քայլեր: Դրանք նույնպես առավել մանրամասն ներկայացված են ստորև:

Մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների վերաբերյալ տեղեկատվության տրամադրման խնդիրը սովորաբար NARIC կենտրոնների կողմից չի իրականացվում, որոնց մեծ մասը տեղակայված է լինում կրթության նախարարություններում և հիմնականում նվիրված են բարձրագույն կրթության ոլորտի վերաբերյալ տեղեկատվության և ծառայությունների տրամադրմանը: Մյուս կողմից, ինչպես արդեն նշվել է, մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը, հաճախ այլ նախարարությունների «տիրույթում» են գտնվում: Մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների համար ազգային կողմնորոշիչ կետերի (ԱԿԿ) ստեղծումը (Մասնագիտական որակավորումների թափանցիկության եվրոպական համաժողովի 2000թ. երաշխավորությունների հիման վրա) դիտվեց իբրև այս խնդրի լուծման եղանակներից մեկը: Անդամ պետություններից յուրաքանչյուրը պետք է որոշեր արդյոք ԱԿԿ-ները տեղակայվելու են NARIC-ում, որևէ այլ համապատասխան գործակալությունում թե արդյոք հարկավոր է ստեղծել նոր մարմին: ԱԿԿ-ների դերն ու գործառույթները նույնպես նկարագրված են այս բաժնում:

Դիպլոմների ճանաչման մասին Հրահանգների վերաբերյալ տեղեկատվակա կետերի ցանց

Այս ցանցը շաղկապում է այն ազգային գործակալությունները, որոնք տեղեկատվություն են տրամադրում որակավորումների ճանաչման մասին առկա երեք ընդհանուր հրահանգների շրջանակներում: Խորհրդի 89/48/EEC Հրահանգով հիմնադրվել է առնվազն երեք տարի տևողությամբ մասնագիտական (բարձրագույն) կրթության և ուսուցման ավարտին շնորհված բարձրագույն կրթության դիպլոմների ճանաչման ընդհանուր համակարգ: Խորհրդի 92/51/EEC Հրահանգը վերաբերում է կարճ պարբերաշրջանով բարձրագույն կրթության հետ համընկնող մասնագիտական կրթության և ուսուցման ճանաչմանը: Խորհրդի 1999/42/EC Հրահանգով ստեղծվել է որակավորումների ճանաչման մեխանիզմ, որն առնչվում է առևտրի և շուկաների ազատականացմանը նվիրված հրահանգներում նշվող մասնագիտական գործունեությանը: Այն նաև լրացրել է որակավորումների ճանաչման ընդհանուր համակարգերը՝ գոյություն ունեցող ցուցակում ավելացնելով նոր զբաղմունքներ և տնտեսության նոր ճյուղեր:

Եվրոպական զբաղվածության ծառայություններ (EURES)

EURES ցանցի նպատակն է նպաստել աշխատողների ազատ տեղաշարժին ԵՄ և ԵՏՏ (Եվրոպական Տնտեսական Տարածք) անդամ պետությունների միջև: Ցանցում ներգրավված գործընկերներն են զբաղվածության պետական ծառայությունները, արհմիությունները և գործատուների կազմակերպությունները: Եվրոպական Հանձնաժողովը համակարգում է ցանցը: EURES-ի նպատակները հետևյալն են՝

- Տեղեկատվություն, խորհրդատվություն և խորհուրդներ տրամադրել պոտենցիալ շարժունակ աշխատողներին ԵՏՏ-ում առկա աշխատանքային հնարավորությունների և կեսապայմանների ու աշխատանքային պայմանների վերաբերյալ,
- Օգնություն ցուցաբերել այն գործատուներին, որոնք փորձում են արտերկրից աշխատողներ հավաքագրել,
- Մասնավոր խորհուրդներ տրամադրել և կողմնորոշել աշխատողներին և գործատուներին սահմանամերձ շրջաններում:

EURES խորհրդատուների ցանցը փորձագիտական խորհրդատվություն և կողմնորոշում է առաջարկում արտերկրում աշխատանք գտնելու և տարբեր երկրներում ապրուստի ու աշխատանքային պայմանների վերաբերյալ: Բացի այդ, EURES-ը հավաքագրման ծառայություններ տրամադրում գործատուներին: ՏՏ համակարգը զբաղվածության հանրային ծառայություններին թույլ է տալիս փոխանակել թափուր աշխատատեղերի վերաբերյալ տեղեկատվություն. առկա է նաև տվյալների ծավալուն շտեմարան ապրուստի և աշխատանքային պայմանների վերաբերյալ: EURES-ը պարզորոշ սահմանված որևէ դեր չունի որակավորումների վերաբերյալ տեղեկատվության փոխանակման հարցում, սակայն ներքուստ դրա արդյունավետությունը (աշխատողների շարժունակությանը նպաստելու տեսանկյունից) կախված է որակավորումների թափանցիկության մակարդակից:

Մասնագիտական ուսուցման հարցերում կողմնորոշման համար նախատեսված ազգային ռեսուրս կենտրոնների ցանց (Euroguidance)

Եվրամիության և Եվրոպական Տնտեսական Տարածքի յուրաքանչյուր անդամ պետությունում գոյություն ունի ուղղորդման հարցերով զբաղվող առնվազն մեկ ազգային ռեսուրս կենտրոն: Այս կենտրոնները համագործակցում են միմյանց հետ՝ բոլոր անդամ պետությունների մասնագիտական կողմնորոշման ծառայությունների միջև կապ ձևավորելու նպատակով: Ռեսուրս կենտրոնների առաքելությունն է նպաստել շարժունակությանը Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրի համատեքստում: Կենտրոններն այս առաքելությունն իրականացնում են անդամ պետությունների միջև կարիերային հնարավորությունների վերաբերյալ տեղեկատվություն փոխանակելու, մասնագիտական կողմնորոշման գծով խորհրդատուների հարցերին պատասխանելու, պիլոտային ծրագրեր իրականացնելու և այդ ծրագրերի արդյունքները Եվրամիության տարածում տարածելու միջոցով:

Վերը շարադրվածը ցույց է տալիս, որ որակավորումների թափանցիկության ասպարեզում ներկայում գործող ցանցերի թիվը բավականին մեծ է: Խնդիրը ոչ թե տեղեկատվության պակասն է կամ տեղեկատվական ռեսուրսների բացակայությունը, այլ համակարգումն է: Մի շարք երկրներում այս գործողություններից մի քանիսն իրականացվում են նույն կազմակերպության կողմից, սակայն ընդհանուր պատկերն ավելի շատ մասնատվածության, քան ինտեգրացվածության տպավորություն է թողնում: Արդյունքում քաղաքացիները հաժախեցնում ստանում բոլոր այն օգուտները, որոնք կարելի էր քաղել տարաբնույթ ցանցերի և ծառայությունների առաջարկած արժեքավոր տեղեկատվությունից:

2.4 Որակավորումների թափանցիկությունը խրախուսելու մեխանիզմներ

ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտում միջազգային շարժունակությունը հանդես է եկել իբրև ազգային համակարգերի թափանցիկությունը մեծացնելու նպատակին ծառայող կատալիզատոր և հանգեցրել է այնպիսի գործիքների մշակման, որոնք սովորողներին հնարավորություն են ընձեռում կրեդիտային միավորներ կամ ճանաչում ստանալ անդրսահմանային ուսման ժամանակահատվածների և աշխատանքային փորձի դիմաց: Ինչպես նշվել է նախորդ բաժնում, Համայնքի Պետրա գործողությունների ծրագրով (1987-1994թթ.) նեմուծվել է այն սկզբունքը, որ մեկ այլ անդամ պետությունում մասնագիտական ուսուցում կամ աշխատանքային փորձ ձեռք բերելու դեպքում սովորողին պետք է վկայական շնորհվի, և այդ փորձառությունը պետք է ձևավորի մասնակցի ուսուցման դասընթացի ճանաչվող մասը: Այնուամենայնիվ, գործնականում այդ վկայականները որպես կանոն հիմնված չեն եղել ուսումնառության արդյունքների վրա: Այս սկզբունքը հետագա զարգացում է ապրել 2000թ.՝ Եվրոփաս-Ուսուցման ներդրմամբ, որն ընդհանուր ձևաչափում գրանցում է շարժունակության դեպքերը, որոնցում ուսումնառությունը տեղի է ունեցել աշխատանքային միջավայրում: Բարձրագույն կրթության ոլորտում Էրազմուս ծրագիրը մեծ հաջողությամբ խրախուսել է սովորողների շարժունակությունը, և հենց այս ծրագրի շրջանակներում է նախաձեռնվել Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ)՝ մասնակից հաստատությունների կողմից ճանաչման շնորհման միջոցով շարժունակությանը նպաստելու նպատակով: ԿՓԵՀ-ը պիլոտային (փորձնական) ստուգման է ենթարկվել առաջին Էրազմուս ծրագրի շրջանակներում, իսկ ներկայում կիրառվում է ավելի քան հազար բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից ինչպես

Եվրամիությունում, այնպես էլ դրա սահմաններից դուրս: 2003թ. սեպտեմբերի Բեռլինի կոմյունիկեից հետո, ԿՓԵՀ-ի կիրառումն ու հետագա զարգացումը խրախուսման են արժանանում ինչպես Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում, այնպես էլ ԵՄ Հանձնաժողովի կողմից, որը ներդրել է ԿՓԵՀ տարբերանշանը և դրամաշնորհներ է տրամադրում այն հաստատություններին, որոնք ներդնում են ԿՓԵՀ-ը (ԿՓԵՀ-ն առավել մանրամասն ներկայացված է կրեդիտների փոխանցմանը նվիրված բաժնում):

Դիպլոմի հավելվածը

Բարձրագույն կրթության ասպարեզում դիպլոմի հավելվածը Եվրոպայի Խորհրդի/ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի՝ *Եվրոպական տարածաշրջանում բարձրագույն կրթությանը վերաբերող որակավորումների ճանաչման կոնվենցիայի* (ընդունվել է 1997թ. Լիսաբոնում) ուղղակի արգասիքն է: Այն մարմնավորում է լիսաբոնյան կոնվենցիայի սկզբունքները, որոնք վերաբերում են որակավորումների գնահատմանը, որակավորումների ճանաչմանը և տեղեկատվության տրամադրմանը: Հավելվածը ներդրվել է որակավորումների համակարգերում տեղի ունեցող սրընթաց փոփոխությունների պատճառով, որոնք կապված են քաղաքական, տնտեսական և տեխնոլոգիական միջավայրերում ընթացող փոփոխությունների հետ: Ժամանակին պարզ դարձավ, որ որակավորումների չճանաչումը վերածվում էր համընդհանուր խնդրի, քանի որ գնալով ավելի մեծ թվով շարժունակ քաղաքացիներ ձգտում էին իրենց որակավորումների արդարացի ճանաչման: Համարվում էր, որ կրթության նախկին վկայականները բավարար չափով տեղեկություններ չեն պարունակում ճանաչման համար. բացի այդ, ճառագնաց խոչընդոտում էին տերմինաբանության հետ կապված շփոթները և թերահավատ վերաբերմունքը օտարերկրյա որակավորումների նկատմամբ:

Դիպլոմի հավելվածը մշակվեց իբրև ձև, ոչ պարտադիր մի գործիք, որը կարելի էր հարմարեցնել տեղական կարիքներին և կիրառել ազգային ու միջազգային մակարդակներում՝ ակադեմիական և մասնագիտական նպատակներով անհրաժեշտ ճանաչման գործընթացին օժանդակելու համար: Հավելվածը «արժեքային դատողություններ» չէր պարունակում և դրա նպատակն էր ներկայացնել հնարավորինս շատ տեղեկատվություն՝ առանց շփոթեցնող մանրամասների: Այն նկարագրվեց իբրև «պարզ, սակայն զգայուն մի գործիք, որը մշակված է ժամանակ ու գումար խնայելու և աշխատանքային բեռնվածությունը թեթևացնելու նպատակով»:

Դիպլոմի հավելվածի ընդհանուր մոդելը մշակվել է Եվրահանձնաժողովի, Եվրոպայի Խորհրդի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ/CEPES-ի կողմից և ներդրվել է 1998թ.: Այն տեղեկություններ է պարունակում այս կամ այն որակավորման վերաբերյալ, ներառյալ որակավորման բնույթի, մակարդակի, համատեքստի, բովանդակության և կարգավիճակի նկարագիրը: Այն տրվում է դիպլոմը շնորհող հաստատության կողմից և անձնական փաստաթուղթ է, որը վերաբերում է դրա կոնկրետ տիրոջը: Այն դիտվում է իբրև միջոց՝ բարձրագույն կրթության ոլորտում թափանցիկությունը և ճանաչումը բարելավելու և որակավորումների համակարգերում ընթացող արագ փոփոխություններին հարմարվելու համար: Այդ կերպ այն նպաստում է շարժունակությանը, մատչելիությանը և ցկյանս ուսումնառությանը և սովորողներին, գործատուներին և ուսումնական հաստատություններ օգուտներ տալու մեծ ներուժ է պարունակում:

Դիպլոմի հավելվածի խրախուսումը ճանաչման մասին լիսաբոնյան կոնվենցիայի բոլոր կողմերի պարտականությունն է. Բոլոնյայի հռչակագիրը և 2001թ. երաշխավորությունները շարժունակության վերաբերյալ նույնպես խորհուրդ են տալիս կիրառել այն: Հավելվածի օգտագործումը գնալով ավելի լայն տաածում է ստանում Եվրոպայի և դրա սահմաններից դուրս գտնվող երկրների բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, թեև պաշտոնական որևէ ուսումնասիրություն չի անցկացվել դրա իրականացման կամ ազդեցության մակարդակը որոշելու նպատակով: 2003թ. սեպտեմբերին Բոլոնյայի գործընթացին մասնակից երկրների կրթության նախարարները համաձայնության եկան առ այն, որ 2005թ.-ից հետո բուհ ավարտող յուրաքանչյուր ուսանող մեխանիկորեն և անվճար պետք է ստանա դիպլոմի հավելվածը, որը պետք է տրամադրվի լայնորեն օգտագործվող եվրոպական լեզուներից մեկով: 2003թ. ԵՄ Հանձնաժողովը շրջանառության մեջ դրեց «դիպլոմի հավելվածի տարբերանշան» բոլոր այն բուհերի համար, որոնք համապատասխանում են այս պահանջներին: Այս տարբերանշանով ճանաչվում են նվաճումները, և այն նպատակ ունի խրախուսել դիպլոմի հավելվածի մեխանիզմի կիրառումը: Չնայած արդեն իսկ կան ԿՓԵՀ-ի/դիպլոմի հավելվածի իրականացման օժանդակություն ցուցաբերող խորհրդատուներ, այդուհանդերձ Հանձնաժողովը վերապատրաստելու է նաև Բոլոնյայի գործընթացը խրախուսող ազգային խմբերի ներկայացուցիչներին: Վերջիններիս շարքին են պատկանում ավագ դասախոսական անձնակազմը, ռեկտորները, դեկանները և ամբիոնների վարիչները, որոնք պետք է խորհրդատվական օգնություն ցուցաբերեն Բոլոնյայի գործողությունների ներդրման և (կամ) իրենց հաստատություններում կամ այլ հաստատություններում բարեփոխումների իրականացման հարցում:

ՄԿՈՒ որակավորումների թափանցիկությունը

Մինչև 1990-ական թթ. սկիզբը անդամ պետություններում և եվրոպական մակարդակում, հատկապես Համայնքի ծրագրերի շրջանակներում ձեռք բերված փորձը ցույց էր տվել, որ որակավորումների թափանցիկության բարելավումը անմիջական օգուտ է բերում ինչպես առանձին անհատներին, այնպես էլ կրթության և ուսուցման համակարգերին: Այն օգնել էր արտերկրում աշխատանք փնտրող մարդկանց, հեռանկարային աշխատողների որակավորումների մասին տեղեկատվության կարիք ունեցող գործատուներին և [աշխատանքի կամ կրթության և ուսուցման կտրվածքով] տեղավորման կամ փոխանակման ծրագրերի մասնակցող ուսանողներին կամ փորձնակներին: Բացի այդ, այն օգտակար դեր է խաղացել նաև կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների կամ ձեռնարկությունների համար, որոնք գործուղում կամ ընդունում են մարդկանց տեղավորման կամ փոխանակման ծրագրերով, կամ այն կենտրոնների համար, որոնք տեղեկատվություն և մասնագիտական կողմնորոշման ծառայություններ են տրամադրում սովորողների և աշխատողների միջազգային շարժունակությանը նպաստելու նպատակով: Ազգային մակարդակում թափանցիկությունը կարող է օգուտ բերել ազգային համակարգերին որակավորումների կապակցվածությունը և հետևողականությունը բարելավելու միջոցով: Այն մասնավորապես այն բարձրագրերը մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների կարգավիճակը չափորոշիչները և աշխատանքային համապատասխանությունն ավելի դյուրըմբռնելի դարձնելու միջոցով: 1990-ականների վերջերին պարզ դարձավ, որ անհրաժեշտ են նոր նախաձեռնություններ մասնագիտական և բարձրագույն կրթության և

ուսուցման ասպարեզում ավելի վաղ կատարված աշխատանքի արդյունքների հիման վրա առաջ ընթանալու համար: Մասնագիտական որակավորումների թափանցիկության եվրոպական համաժողովը հիմնադրվեց 1998թ.՝ իբրև Եվրահանձնաժողովի ու CEDEFOP-ի համատեղ նախաձեռնություն: Համաժողովի նպատակներն էին՝

- ուսումնասիրել մասնագիտական որակավորումների թափանցիկության բացայակության պատճառով շարժունակության առջև ծառայած խոչընդոտները վերացնելու ուղիները,
- նախաձեռնել անկանխակալ երկխոսություն գոյություն ունեցող նախաձեռնությունները, մեխանիզմները և հաստատությունները լավագույնս օգտագործելու վերաբերյալ,
- քննարկել թափանցիկությանը նվիրված նոր տեխնիկական և քաղաքական նախաձեռնությունների անհրաժեշտությունը:

Համաժողովի նպատակն էր մատնանշել հնարավոր գործնական լուծումներ թափանցիկության հիմնահարցի համար, որոնք պետք է քննարկվեին քաղաքական իշխանությունների կողմից Համայնքի, անդամ պետությունների կամ սոցիալական գործընկերների մակարդակում: Այս խնդրին անդրադառնալիս Համաժողովը քննարկել է անդամ պետությունների փորձը՝ կապված ՄԿՈՒ համակարգերի բարեփոխման հետ և 1992 ու 1996թ. բանաձևերի իրականացման հետ, ինչպես նաև Լեոնարդո դա Վինչիի ծրագրերից ստացվող գնահատականները և տնտեսության ճյուղերի հարաճուն դերը թափանցիկության և շարժունակության խրախուսման հարցում: 2000թ. Համաժողովը հանդես եկավ մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների թափանցիկության վերաբերյալ առաջարկով: Առաջարկը պարունակում էր երկու հիմնական ելակետ՝ վկայականի հավելվածի իրականացում և անդամ պետություններից յուրաքանչյուրում մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների համար ազգային կողմնորոշիչ կետերի հիմնադրում:

Վկայականի հավելված

Վկայականի հավելվածի ներդրումը Համաժողովի առաջարկած երկու հիմնական գործողություններից մեկն էր: 1999թ. Համաժողովը քննարկեց մի շարք անդամ պետությունների փորձը, մասնագիտական (ՄԿՈՒ) վկայականների համար հավելվածներ մշակելու հետևյալված ծրագրերն ու նախաձեռնությունները, որոնցից մի քանիսը փորձեր էին մասնագիտական վկայականների թափանցիկության մասին Խորհրդի 1996թ. (վերը հիշատակված) բանաձևի երաշխավորություններն իրականացնելու ուղղությամբ: Լեոնարդո դա Վինչիի ծրագրերից երկուսի (*EuroCert-ի* և *Infomodels-ի*) շրջանակներում կազմված հավելվածները մեկնակետ հանդիսացան Համաժողովի կողմից վկայականի հավելվածի ընդհանուր ձևանմուշի մշակման համար: Ձևանմուշը հետագա վերամշակման և ստուգման ենթարկվեց Համաժողովի և դրա տեխնիկական աշխատանքային խմբի կողմից 2000-2002թթ. ընկած ժամանակահատվածում:

Վկայականի հավելվածը տրամադրում է տեղեկություններ, որոնք լրացնում են համապատասխան ազգային իշխանությունների կողմից տրված կամ ձևաչափված պաշտոնական վկայականում ներկայացված տվյալները: Վկայականի հավելվածը տրվում է անդամ պետության իրավասու վկայագրող մարմնի կողմից: Դա կարող է լինել նախարարություններից որևէ մեկը, կառավարական կամ որ կառավարական գործակալություն կամ կրթություն/ուսուցում իրականացնող հաստատություն: Վկայականի հավելվածի նպատակն է մասնագիտական (ՄԿՈՒ) վկայականն առավել դյուրմբռնելի

դարձնել «ընթերցողի» համար, հատկապես այն դեպքերում, որք այդ «ընթերցողն» արտերկրում գտնվող գործատու է կամ հասատատություն: Այս իսկ պատճառով Համաժողովը խորհուրդ տվեց վկայականի այնպիսի հավելված մշակել, որը պետք է հեշտ լինի օգտագործել (ինչպես շնորհողի, այնպես էլ ընթերցողի համար), պետք է լինի դյուրըմբռնելի (կապակցված տերմինաբանությամբ), կարճ (երկու էջից ոչ ավել) և պետք է լրացնի ինչպես նաև մեկնաբանի բուն վկայականում տրված տեղեկությունները:

Պայմանավորվածություն ձեռք բերվեց նաև առ այն, որ հավելվածը պետք է տեղադրվի համացանցում և, ըստ պահանջի, պետք է նաև տրվի տպագիր տարբերակով, և որ ընդահանուր ձևաչափը պետք է օգտագործվի բոլոր անդամ պետությունների բոլոր վկայականների հավելվածներում: Պարզություն ապահովելու համար կողմերը համաձայնեցին նաև, որ հավելվածը պետք է լինի հավաքական, այն է՝ պետք է վերաբերի բուն վկայականին և ուստի կիրառելի լինի կոնկրետ այդ վկայականը ստացած բոլոր անձանց նկատմամբ: Դրանում պետք է, մասնավորապես, թվարկված լինեն վկայականի տիպական «տիրոջ» կողմից ձեռք բերված հիմնական հմտությունները և կարողունակությունները: Հակիրճությունն ապահովելու նպատակով կողմերը համաձայնեցին, որ հավելվածում պետք է ներառվի միայն առանցքային նշանակություն ունեցող տեղեկատվություն, օրինակ, դասընթացի կամ ուսման ծրագրի վերաբերյալ, իսկ հարկ եղած դեպքում մանրամասների համար հղում պետք է կատարվի համապատասխան ազգային կողմնորոշիչ կետին: Հավելվածների թարգմանության գործում աջակցություն ցուցաբերելու նպատակով տեխնիկական խումբը, համագործակցելով CEDEFOP-ի հետ, մշակեց ուղենիշներ և բացատրական բառարաններ:

Ազգային կողմնորոշիչ կետեր

Մասնագիտական (ՄԿՌԻ) որակավորումների թափանցիկության մեծացումը ենթադրում է, որ հարկավոր է բավարարել առանձին անհատների և կազմակերպությունների տեղեկատվական կարիքները: 2000թ. Համաժողովն առաջարկեց յուրաքանչյուր անդամ պետությունում ստեղծել *Ազգային կողմնորոշիչ կետ (ԱԿԿ)*, որը պետք է

- հանդես գա իբրև հաղորդակցման առաջին եզրը ազգային որակավորումների, վկայականների և վկայականների հավելվածների մասին տեղեկություններ ստանալու համար,
- ուղղակիորեն տիրապետի համապատասխան տեղեկատվությունը կամ կապի մեջ լինի համապատասխան ազգային մարմինների հետ, որոնք տիրապետում են այդ տեղեկատվությանը,
- լինի ազգային գործընկեր նմանօրինակ պարտականություններ ունեցող կողմնորոշիչ կետերի եվրոպական ցանցում:

Կազմվեց ազգային կողմնորոշիչ կետերի պարտականությունների և խնդիրների մանրամասն նկարագիր, ըստ որի անդամ պետություններից յուրաքանչյուրը կարող էր ստեղծել նոր կառույց կամ հատկացնել ԱԿԿ գործառնությունները գոյություն ունեցող ազգային կենտրոններից կամ հաստատություններից մեկին: Անդամ պետություններում և թեկնածու երկրներում Ազգային կողմնորոշիչ կետեր հիմնադրվեցին և սկսեցին գործառնել 2001-ից 2004թ. ընկած ժամանակահատվածում, իսկ տեղեկատվության փոխանակմանը նպաստելու նպատակով ձևավորվել է ցանց:

2.4 Սոստեղծման և քաղաքականությունների աստիճանական մերժեցում

2000թ. մարտին Լիսաբոնում կայացած Եվրոպական Խորհրդի հանդիպումից հետո թափանցիկության վրա կատարվող շեշտադրումը հատկապես ուժեղ և պարզորոշ է դարձել: Հանդիպման ընթացքում որակավորումների թափանցիկության մեծացումը որակվեց իբրև կրթության և ուսուցման համակարգերի արդյունքների և գիտելիքահեն հասարակության ու ցկյանս ուսումնառության ի հայտ եկող կարիքների հետագա համահարթեցմանը հասնելուն նպակատառ ուղղված մոտեցման երեք գլխավոր բաղադրիչներից մեկը: Մասնավորապես եզրակացություններում պարզորոշ կերպով խորհուրդ է տրվում մշակել եվրոպական ընդհանուր ձևաչափ *ինքնակենսագրականների* (CV) համար, ինչպես նաև համաեվրոպական տեղեկատվական համակարգ ուսումնառության հնարավորությունների մասին (Ploteus/Պլոտեուս), որոնք արդեն ստեղծվել են: Երբ սահմանվեց եվրոպական կրթությունը և ուսուցումը մինչև 2010թ. համաշխարհային որակի կողմնորոշիչ դարձնելու նպատակը, ապագա նպատակների վերաբերյալ աշխատանքային ծրագրով հատուկ կոչ արվեց՝ հետագա գործողություններ ձեռնարկել որակավորումների թափանցիկությունն ապահովելու համար: Այս նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ էր գործի դնել համապատասխան մեխանիզմներ, այդ թվում Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ), դիպլոմների և վկայականների հավելվածները և ինքնակենսագրականի եվրոպական ձևաչափը: Զուգահեռաբար շեշտվեց նաև ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսումնառության ճանաչման անհրաժեշտությունը, ինչը բխում էր ցկյանս ուսումնառության մասին հռչակագրից և հավանության էր արժանացել Կոպենհագենի հռչակագրում:

Հանձնաժողովի 2001թ. հաղորդագրությունը ցկյանս ուսումնառության մասին այս խնդիրներին անդրադարձավ ուսումնառության արժևորման խորագրի ներքո՝ շեշտելով, թե ինչպես են թափանցիկությանը նպաստող գործիքներն օգնում մարդկանց ճանաչում ստանալ իրենց հմտությունների համար՝ անկախ նրանցի, թե դրանք ձեռք են բերվել ուսումնառության ֆորմալ համակարգերի միջոցով թե դրանցից դուրս: Շարժունության մասին 2001թ. երաշխավորությունը խրախուսում է թափանցիկության փաստաթղթերի կիրառումը որակավորումների եվրոպական տարածք ստեղծելու նպատակով: *Խորհրդի* 2002թ. հունիսի *բանաձևը հմտությունների և շարժունակության վերաբերյալ* կոչ արեց խորացնել համագործակցությունը գոյություն ունեցող գործիքների վրա հիմնված թափանցիկության և ճանաչման շրջանակի շուրջ:

Վերջին երկու տարիների ընթացքում մեկնարկել է բարձր մակարդակի գործընթաց՝ ուղղված համագործակցության մեծացմանը մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում. գործընթացը հիմնված է երկու քաղաքականության (ծրագրային) փաստաթղթերի վրա՝ 2002թ. նոյեմբերի Կոպենհագենի հռչակագրի և 2002թ. դեկտեմբերի (ԵՄ) Խորհրդի՝ *Մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում եվրոպական համագործակցության խորացման մասին* բանաձևի վրա: Կոպենհագենի հռչակագիրը հստակ կոչ է անում քայլեր ձեռնարկել տեղեկատվական գործիքների և ցանցերի կյանքի կոչման և կատարելագործման միջոցով մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում թափանցիկությունը մեծացնելու ուղղությամբ: Հռչակագրում առաջարկվում է թափանցիկության մեկ ընդհանուր շրջանակի մեջ ինտեգրել գոյություն ունեցող գործիքները, ինչպիսին են ինքնակենսագրականի եվրոպական ձևաչափը, վկայականի և դիպլոմի հավելվածները,

լեզուների համընդհանուր եվրոպական կողմնորոշիչ շրջանակը և Եվրոփաս-Ուսուցումը: Բացի այդ, Կոպենհագենի հռչակագիրը ստորագրած կողմերն ակնկալում են, որ Կոպենհագենի գործընթացն աստիճանաբար ինտեգրվելու է ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրի հետ: Սա կարևոր զարգացում է, որը ցույց է տալիս, որ առկա է որոշակի պարտավորվածություն՝ կրթության և ուսուցման նպատակներին հասնելու գործում ինտեգրացված մոտեցում ցուցաբերելու իմաստով: Հատկանշական է, որ Կոպենհագենի հռչակագրի առաջանահերթությունների իրականացմանը նվիրված ընթացիկ հաշվետվությունը ներառվել է Խորհրդի և Հանձնաժողովի համատեղ միջանկյալ հաշվետվությունում՝ ուղղված 2004թ. գարնանային Եվրոպական Խորհրդին, որը նվիրված էր ապագա նպատակների ծրագրի իրականացմանը: Այս հաշվետվությունն ըստ էության նոր մեկնակետ է ինտեգրացված քաղաքական և տեխնիկական լուծումների մշակման համար, լուծումներ, որոնք բոլոր մակարդակներում (Համայնքում և դրասահմաններից դուրս) համընդգրկուն կերպով անդրադառնում են որակավորումների թափանցիկության և ճանաչման խնդիրներին:

Արձագանքելով թափանցիկության միասնական շրջանակ մշակելու մասին Կոպենհագենի հռչակագրի կոչին՝ 2003թ. դեկտեմբերին Հանձնաժողովն ընդունեց Եվրախորհրդարանի և Խորհրդի՝ որակավորումների և կարողունակությունների թափանցիկության միասնական շրջանակի վերաբերյալ (Եվրոփաս) որոշման առաջարկ: Որոշում ընդունելու մասին առաջարկում առաջ է քաշվում ցկյանս ուսումնառության ողջ ընթացքում որակավորումների և կարողունակությունների թափանցիկության ապահովման համար միասնական շրջանակ, որն ինտեգրում է մասնագիտական կրթության և ուսուցման, բարձրագույն կրթության և ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառության բնագավառները: Թափանցիկության մասին փաստաթղթերի, իրականացնող մարմինների և դրանց հետ կապված ցանցերի նկատմամբ կիրառվող առանցքային սկզբունքները կատարելագործումն ու համակարգումն են: Եվրոփաս շրջանակի ստեղծումը նշանակալի քայլ է դեպի որակավորումների թափանցիկության ապահովման այնպիսի մակարդակը, որը կնպաստի շարժունակությանը, կրեդիտների փոխանցմանը և կուտակմանը և որակի երաշխավորմանը ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ասպարեզում Եվրոպայի ողջ տարածքում: Քանի որ այս գործիքը նոր է, արժե այն առավել մանրակրկիտ ուսումնասիրել և քննարկել դրա իրականացման և հետագա զարգացման հետ կապված հարցեր:

2.5. Եվրոփաս՝ թափանցիկության ապահովման միասնական շրջանակ

«Եվրոփաս» ապրանքանիշը վերցված է գոյություն ունեցող Եվրոփաս-Ուսուցումից, որը վերափոխման է ենթարկվում Որոշում ընդունելու մասին առաջարկով և վերանվանվում է իբրև «ՄոբիլիՓաս»: Նոր Եվրոփասի հիմնական գաղափարն է կառուցվածաքվորված և S<S-ի հիման վրա կազմված (էլեկտրոնային) թղթապանակի ձև ունեցող մեկ միասնական շրջանակի մեջ շաղկապել որակավորումների և կարողունակությունների թափանցիկությանը նպատակաուղղված առանձին փաստաթղթերը: Եվրոփասի թղթապանակի առանցքը այսպես կոչված եվրոպական ինքնակենսագրականն է, որի հետ կապվելու են «Եվրոփասի մյուս փաստաթղթերը»: Եվրոփասի թղթապանակի մեջ ներառված են մի շարք գոյություն ունեցող փաստաթղթեր, սակայն ապագայում դրանց հնարավոր է ավելացնել որակավորումների և կարողունակությունների թափանցիկության հետ կապված այլ փաստաթղթեր: Այս համատեքստում հատկապես կարևոր է այն, որ Եվրոփասը հիմնված

լինի մի այնպիսի դինամիկ համակարգի վրա, որը կարող է ինտեգրել ճյուղային կամ ընկերությունների վրա հիմնված որակավորումները, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսումնառության վավերացումը և անձնական կամ մասնագիտական զարգացումը գրանցելու մյուս մոդելները, որ կարող են երևան գալ ապագայում: Առաջարկվող ազատ կառուցվածքը կնպաստի այս երկարաժամկետ տեսլականի իրականացմանը:

Եվրոփասի շրջանակներում ներառվելիք (արդեն գոյություն ունեցող) փաստաթղթերը կազմվել են եվրոպական մակարդակում՝ թե՛ Համայնքի ինստիտուտների և թե՛ միջազգային կազմակերպությունների կողմից (ներառյալ Եվրոպայի խորհրդի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի փաստաթղթերը) կամ Համայնքի մակարդակում տեղի ունեցող որևէ քաղաքականության գործընթացի համատեքստում անդամ պետությունների միջև կայացված համաձայնության արդյունքում: Դրանք վերաբերում են այն որակավորումներին և կարողունակություններին, որոնք ձեռք են բերվել ցկյանս ուսումնառության ընթացքում, ներառյալ ՄԿՈՒ-ն և բարձրագույն կրթությունը, և ներառում են անձնական կարողունակությունները (ինքնակենսագրական/CV), լեզուների ուսումնառությունը (լեզուների եվրոպական թղթապանակ), շարժունակության հետ կապված փորձը (ՄոբիլիՓաս) և մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակավորումները (վկայականի հավելված) կամ բարձրագույն կրթության որակավորումները (դիպլոմի հավելված): Ինչպես նշվեց, ապագայում հնարավոր է ավելացնել այլ փաստաթղթեր, որոնք կարող են ավելի սերտորեն առնչվել կոնկրետ ոլորտներին կամ հմտություններին և ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառության վավերացմանը: Ներկայիս պայմաններում Եվրոփասում ներառվելու են հետևյալ հինգ փաստաթղթերը:

Ինքնակենսագրականի (CV) եվրոպական ձևաչափի՝ թղթապանակի «ողնաշարը»

Եվրոպական ինքնակենսագրականը (CV) 2002թ. մարտի Հանձնաժողովի երաշխավորության միջոցով ստեղծված ինքնակենսագրականի (CV) եվրոպական ձևաչափի փոքր-ինչ կատարելագործված տարբերակն է: Մյուս ինքնակենսագրականների նման այն անձնական փաստաթուղթ, որը լրացվում է տվյալ ինքնակենսագրականի տերը հանիսացող անձի կողմից:

ՄոբիլիՓաս՝ շարժունակությունը տեսանելի դարձնելը

Հինգ տարի գործառնելուց հետո (խորհրդի 1999/51/EC Որոշումն ուժի մեջ է մտել 2000թ. հունվարի 1-ից) Եվրոփաս-Ուսուցումը փոխարինվելու է ՄոբիլիՓաս-ով, որի միջոցով գրանցվելու է Եվրոպայում ուսումնառության նպատակով ձեռք բերված միջազգային շարժունակության ողջ փորձը, որ համապատասխանում է որակի կոնկրետ չափանիշների: Այս փաստաթղթի կառուցվածքը հիմնված է ընթացիկ Եվրոփաս-Ուսուցման կառուցվածքի վրա, սակայն կատարվել են մի շարք կարևոր բարելավումներ: Մասնավորապես նոր փաստաթուղթը թույլ է տալիս առավել մանրամասն նկարագրել շարժունակության հետ կապված փորձը՝ օգտագործելով եվրոպական ինքնակենսագրականի՝ կարողությունների վրա հիմնված մոտեցումը: Բացի այդ, ուշագրավ է, որ նոր ձևաչափի շնորհիվ հնարավոր կլինի գրանցել կրթության հետ կապված շարժունակության փորձը, այնպես որ այն այլևս չի սահմանափակվի ՄԿՈՒ ծրագրերի շրջանակներում ձեռք բերված աշխատանքային փորձով:

Դիպլոմի հավելված՝ թափանցիկություն բարձրագույն կրթության ոլորտում

Դիպլոմի հավելվածը վերաբերում է բարձրագույն կրթությանը և անձնական փաստաթուղթ է, որը տեղեկատվություն է պարունակում փաստաթղթի տիրոջ ստացած կրթության ուղեգծի վերաբերյալ: Այն լրացվում է հաստատության կողմից և հանձնվում է տիրոջը այն աստիճանի/կոչման/դիպլոմի հետ մեկտեղ, որի հավելվածն այն հանդիսանում է: Դիպլոմի հավելվածի ներկայիս տարբերակը մշակվել է Եվրահանձնաժողովի, Եվրոպայի խորհրդի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-CEPES-ի համատեղ ջանքերով: Բոլոնյայի գործընթացի կողմ հանդիսացող պետությունների նախարարների կողմից նպատակ է սահմանվել, որ 2005թ. սկսած բուհ ավարտող յուրաքանչյուր ուսանող պետք է մեխանիկորեն և անվճար ստանա դիպլոմի հավելված: Այն պետք է տրվի լայնորեն օգտագործվող եվրոպական լեզուներից մեկով: Հանձնաժողովը ներկայացրել է «Դիպլոմի հավելվածի տարբերանշան» բոլոր այն հաստատությունների համար, որոնք լավ արդյունքներ են ցույց տալիս այս չափանիշի կտրվածքով, և առաջին փուլում (2003թ. նոյեմբեր) արդեն իսկ շնորհվել է 28 տարբերանշան. ակնկալվում է, որ երկրորդ փուլում (2004թ.) տարբերանշան ստացողների թիվն ավելանալու է:

Վկայականի հավելված՝ թափանցիկություն մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում

Վկայականի հավելվածը կիրառվում է մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում: Արդեն նշվել է, որ ազգային իշխանությունների կողմից ներկայում օգտագործվում է ընդհանուր ձևաչափ՝ նախապատրաստելու հավելվածներ յուրաքանչյուր վկայականի համար, որ տրվում է նրանց կողմից: Այս փաստաթուղթը բնույթով տարբերվում է մյուսներից, քանի որ այն հղում չի պարունակում փաստաթղթի տիրոջը. վկայականի հավելվածը հստակեցնում է այն մասնագիտական (ՄԿՌԷ) որակավորումը, որին այն վերաբերում է, և նույնն է այդ որակավորումն ունեցող բոլոր անձանց համար:

Լեզուների եվրոպական թղթապանակը՝ լեզվական հմտությունների գրանցում

Լեզուների եվրոպական թղթապանակը Եվրոպայի խորհրդի շրջանակներում համաձայնեցված մոդելի ադապտացված տարբերակն է և հիմնված է Լեզուների ընդհանուր շրջանակի վրա: Այն մի փաստաթուղթ է, որում քաղաքացիներն իրենք կարող են գնահատել և գրանցել իրենց կողմից ձեռք բերված լեզվական ու մշակութային հմտությունները: Մասնավորապես այն պարունակում է Լեզուների անձնագիր, որում անձնագրի տերը կարող է մանրամասն ներկայացնել իր լեզվական ունակությունները: Առանձին երկրները կարող են տեղայնացնել ընդհանուր մոդելը՝ (օրինակ) վերջինս հատուկ թիրախային խմբերի կարիքներին համապատասխանեցնելու նպատակով:

Եվրոփասի իրականացումը

Առաջարկվում է յուրաքանչյուր երկրում ստեղծել Եվրոփասի գծով ազգային գործակալություն, որը պետք է համակարգի Եվրոփասի իրականացումը: Այս գործակալությունը պատասխանատու կլինի թափանցիկության հետ կապված փաստաթղթերի կառավարման, Եվրոփասի շրջանակին նպաստող տեղեկատվական

համակարգերի ստեղծման և կառավարման համար, Եվրոփասի մասին իրազեկության բարձրացման, օգտագործողներին տեղեկատվություն տրամադրելու և կողմնորոշելու և եվրապական մակարդակում մասնագիտական տեղեկատվության փոխանակման համար: Յուրաքանչյուր անդամ պետություն ազատ է որոշել, թե գործակալությունը հիմնադրվելու է արդեն իսկ գոյություն ունեցող մեկ այլ գործակալության ընդարձակման հաշվին, գոյություն ունեցող մի քանի գործակալությունները միավորելու կամ դրանք նոր գործակալությամբ փոխարինելու միջոցով: Հանձնաժողովը ֆինանսական աջակցություն կցուցաբերի Եվրոփասի ազգային գործակալություններին: 2004թ. նպատակ կա նաև կազմել Եվրոփասի թղթակիցների խումբ մասնակից երկրներից՝ իրականացման գործընթացն օժանդակելու և մշատադիտարկելու նպատակով:

Եվրոփասի շրջանակը շատ նշանակալի քայլ է ցկյանս ուսումնառության համատեքստում որակավորումների և կարողունակությունների թափանցիկության ապահովման տեսանկյունից: Այն կարող է հավելյալ արժեք տալ առկա գործիքներին և մեխանիզմներին՝ ստեղծելով փաստաթղթերի համակարգված թղթապանակ, որը հաղորդակցման իմաստով ավելի ուժեղ ազդեցություն կարող է գործել, քան առանձին փաստաթղթերի հավաքածուն: Փաստաթղթերը մեկ միասնական շրջանակում «պարփակվելը» և դրանց հետ կապված իրականացնող և օժանդակ կառույցների վերակազմավորումը զգալի օգուտներ կբերի քաղաքացիներին: Դա նրանց համար կծառայի իբրև կապակցված, արդյունավետ, մատչելի, տեսանելի և հարմարավետ հաղորդակցական գործիք, որն առավել հասկանալի ու ճանաչված կդարձնի նրանց որակավորումները: Դրանից զատ այն օգուտ կտա որակավորումների ազգային համակարգերին, քանի որ այն հնարավորություն կտա միմյանց կապելու զանազան տեղեկատվական ծառայություններ և համակարգեր, որոնք միայն կբարձրացնեն ներքին թափանցիկության մակարդակը: Համայնքի մակարդակում Եվրոփասի համար առաջարկված ազատ կառուցվածքը ամուր հիմքեր կստեղծի ապագայում ուսումնառության գնահատման, վավերացման և գրանցման հարցում նոր և դինամիկ մոտեցումների ավելացման համար: 2005թ.-ից սկսած (ինչպես որ առաջարկվում է) Եվրոփասի շրջանակի բարեհաջող իրականացման համար հարկավոր է մանրակրկիտ քննարկել մի շարք հարցեր, հատկապես ազգային մակարդակում թափանցիկության գծով միջոցառումների իրականացման առնչությամբ: Այս բաժնի վերջում ներկայացված են մի քանի հարցեր, որոնք վերաբերում են Եվրոփասին և ընդհանուր առմամբ թափանցիկությանը և կարող են քննարկման առարկա դառնալ Դուբլինի խորհրդաժողովի մասնակիցների համար:

2.6 Դիտարկումներ

Թեպետ թափանցիկությունն ի սկզբանե շարժունակության հետ է կապվել, այդուհանդերձ կարելի է տեսնել, որ ներկայում այն առավել ընդարձակ կարևորություն ունի կրթության և ուսուցման քաղաքականություն մշակելու գործում: Որակավորումներն առավել թափանցիկ դարձնելով հնարավոր է առավել թափանցիկ դարձնել համակարգերը և այդպիսով հող նախապատրաստել կրեդիտային համակարգերի, որակի երաշխիքի չափանիշների և որակավորումների շրջանակների մշակման համար: Այս հարցերն ուսումնասիրվում են զեկույցի հաջորդ բաժիններում: Ամենայն հավանականությամբ հենց թափանցիկության ասպարեզում է գրանցվել ամենանշանակալի առաջընթացը (ինչպես քաղաքական, այնպես էլ տեխնիկական մակարդակներում): Հանձնաժողովն այս տեսակետն

արտահայտել է 2003թ. նոյեմբերին ընդունված *Կրթություն և ուսուցում 2010* Հաղորդագրության մեջ, որտեղ այն գնահատում է լիսաբոնյան ռազմավարության հաջողությունը և նշում է, որ ռազմավարական նպատակներին հասնելու համար հարկավոր է իրականացնել հետագա անհետաձգելի բարեփոխումներ: Եթե բարձրագույն կրթության ոլորտում թափանցիկության մեխանիզմների մշակումը բավականին երկար ժամանակ է տևել (սկսած Սոկրատես և Էրազմուս ծրագրերի նախաձեռնումից 1980/1990-ական թթ.), ապա ՄԿՈՒ ոլորտում այս հիմնախնդրին անդրադառնում են միայն վերջին տարիներին:

Ուսումնասիրելով մասնագիտական (ՄԿՈՒ) որակավորումների թափանցիկության ասպարեզում հարաբերականորեն արագ ձեռք բերված հաջողության պատճառները՝ կարելի է գալ այն եզրակացության, որ թափանցիկության հարցերով զբաղվող եվրոպական համաժողովի որդեգրած մեթոդիկական վճռորոշ նշանակություն է ունեցել այս հարցում: Համաժողովի հիմնական ձեռքբերումներն է եղել տարբեր ծրագրերից բխող հաջող գործելակերպերը մասսայականացնելը՝ փոխհամաձայնեցված գերակա հիմնահարցերի շուրջ հավաքական գործողությունների միջոցով: Այն կարողացել է շաղկապել ազգային, ճյուղային և ծրագրային մակարդակի զանազան նախաձեռնությունները՝ պրագմատիկ լուծումներ մշակելու նպատակով: Այն հիմնվել է բարձրագույն կրթության ոլորտում դիպլոմի հավելվածի մշակման փորձի վրա՝ ադապտացնելով այդ մոտեցումը ՄԿՈՒ համատեքստին և դարձնելով այն առավել հեշտ կառավարելի: Այն նաև ինտեգրել է թափանցիկության հիմնահարցի տեխնիկական և քաղաքական ասպեկտները: Եվ որ թերևս ամենակարևորն է Համաժողովը լուրջ փոխհամաձայնության մթնոլորտ է հաստատել անդամ պետությունների շրջանում, խրախուսել է փոխըմբռնումն ու փոխվստահությունը դրական մթնոլորտ է ստեղծել առաջընթացի համար:

Այնուամենայնիվ, թափանցիկության մեխանիզմների կառավարման և «մատակարարման» հարթության վրա դեռևս առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ: Այս խնդիրներում ներգրավված են մի շարք տարբեր գործակալություններ և ցանցեր են, որոնք ունեն տարբեր առաքելություններ և գործառույթներ: Թափանցիկության մեխանիզմների ինտեգրման ուղղությամբ կատարվող քայլերը ազգային մակարդակում համակարգման հետ կապված խնդիրներ կարող են առաջացնել, և բացի այդ հակասությունների պատճառ կարող են դառնալ գոյություն ունեցող այն գործակալությունների միջև, որոնք կցանակնան նոր դերեր ստանձնել: Ի հավելումն նշվածի, բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ մակարդակներում որոշակի լարվածություն է առկա նաև թափանցիկության նկատմամբ մոտեցումների միջև, և այդ բարդությունները պետք է ուսումնասիրել գործողությունների և իրականացման հաջող փուլին անցնելուց առաջ:

Որակավորումների մասին տեղեկատվություն տրամադրման իմաստով Դիպլոմի հավելվածը որդեգրում է անհատական մոտեցում, իսկ վկայականի հավելվածը՝ հավաքական: Որոշ մասնագետներ կարծում են, որ այս փաստը լարվածություն է առաջանցում համակարգի հանդեպ ուղղվածության և առանձին սովորողի հանդեպ ուղղվածության միջև: Այնուամենայնիվ, հավաքական մոտեցման հիմնական առավելությունն այն է, որ տարաբնույթ և մեծ թվով որակավորումների առկայության դեպքում (ինչը հատուկ է ՄԿՈՒ-ին) այն հեշտացնում է վկայականների տրամադրման գործը: Եվրոպական Համաժողովի կողմից անցկացված պիլոտային ստուգման արդյունքում պարզվել է, որ վկայականի հավելվածը համապատասխանում է գործատուների և

աշխատանք փնտրողների, սովորողների և հաստատությունների կարիքներին: Հարց է ծագում, թե որ մոտեցումն (հավաքական թե անհատական, համակարգին ուղղված թե սովորողին ուղղված) է առավել սազական զբաղմունքային շարժունակության կամ հետագա ուսման հնարավորությունների մատչելիության տեսակետից:

«Հին» Եվրոփաս-Ուսուցումը, որը ՄԿՈւ ասպարեզում շարժունակությունը գրանցելու միակ մեխանիզմն էր, կապված էր աշխատավայրում ձեռք բերված փորձառության հետ և որակի կոնկրետ չափանիշներ չէր պարունակում: Մյուս կողմից ԿՓԵՀ-ն, իբրև ճանաչման մեխանիզմ, հիմնված է ուսումնառության շուրջ համաձայնությունների և ուսումնառության ծրագրի ուսումնական ծրագրի և բովանդակության ըմբռնման վրա: Երկուսն էլ ավելի շատ կենտրոնանում են «մուտքերի» և գործընթացի, ոչ թե ուսումնառության արդյունքների վրա: Նոր ՄոբիլիՓասը կարող է որոշակիորեն միաձուլել այս մոտեցումները, սակայն կնախքան փորձարկումը և գնահատումը դժվար է պատկերացնել, թե այն ինչպես կարող է բավարարել ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում շարժունակության փորձի հետ կապված ճանաչման առավել լիարժեք համակարգ ունենալու անհրաժեշտությունը: Կարևոր հարցերից մեկը մասնավորապես այն է, թե արդյո՞ք նոր առաջարկը հաշվի առնում է Եվրոփաս-Ուսուցման գնահատումը, որի կապակցությամբ մի շարք առանցքային հարցեր են բարձրացվել մոդելի և դրա իրականացման վերաբերյալ: Մյուս հարցն էլ այն է, թե արդյոք որևէ կոնկրետ նպատակի համար մշակված մեխանիզմները կարող են կիրառվել մեկ այլ նպատակի համար: Գոյություն ունեցող փաստաթղթերը, որոնք պետք է ներառվեն Եվրոփասի շրջանակում, ժամանակին մշակվել են իբրև առանձին մեխանիզմներ՝ կոնկրետ նպատակների ծառայելու համար: Այնպես որ դժվար է կանխատեսել, թե արդյոք դրանք նույն հաջողությամբ կաշխատեն, երբ շաղկապված լինեն նոր շրջանակի միջոցով: Օրինակ, ՄոբիլիՓասն արդյոք կարևորություն կունենա՞ բարձրագույն կրթության համար, ինչպես որ նախատեսված է որոշման մասին առաջարկում:

Դուբլինի խորհրդաժողովը հնարավորություն է տալիս քաղաքականություն մշակողներին և գործադիրողներին քննարկելու որոշ կարևոր հարցեր Եվրոփասի և ընդհանրապես թափանցիկության վերաբերյալ, հատկապես մինչև 2005թ. սկիզբը Եվրո֓ասի իրականացմանը նախապատրաստվելու անհրաժեշտության համատեքստում: Ստորև ներկայացվում է հնարավոր հարցերի ցուցակը:

Հարցեր քննարկումների համար

Թափանցիկությանը վերաբերող ընդհանուր հարցեր

- Թափանցիկությունն արդարացրե՞լ է իրեն արդյոք իբրև ռազմավարական մոտեցում. նպատակներն ու խնդիրներն արդյոք հստակ են և ընդունելի բոլոր համապատասխան շահագրգիռ կողմերի համար:
- Որո՞նք են մի շարք որակավորումների և մասնագիտությունների համար ֆորմալ ճանաչման գործընթացների բացակայության հետևանքներն անհատների համար (օրինակ, հայրենի երկրից դուրս աշխատաշուկայի մատչելիության տեսակետից):
- Ո՞րն է թափանցիկության շրջանակի հավելյալ արժեքը որակավորումների ազգային համակարգերի համար:
- Կողմնորոշիչ մակարդակների շրջանակը արդյոք ավելի՞ արդյունավետ է թափանցիկության հասնելու տեսակետից, քան գոյություն ունեցող մեխանիզմները: Օրինակ, հավանական է, որ Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում բարձրագույն կրթության երեք պարբերաշրջանների որդեգրումը նպաստել է թափանցիկությանը: Նույն այս մոտեցումը կարո՞ղ է արդյոք հավասարապես կիրառելի լինի մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի նկատմամբ:

Եվրոպիան իբրև ռազմավարություն

- Արդյոք Եվրոպիասի առաջարկվող նոր շրջանակը օգտակա՞ր զարգացում է:
- Արդյո՞ք փաստաթղթերի շաղկապումն ու ինտեգրումն անպայմանորեն արդյունավետ քայլ է:
- Արդյոք Եվրոպիասը պե՞տք է ներառի կրթության և ուսուցման բոլոր որակավորումները:
- Արդյոք համապատասխան շահագրգիռ կողմերը սատարու՞մ են Եվրոպիասի ռազմավարությունը և արդյոք դա բավակա՞ն է ռազմավարության իրագործման համար:
- Արդյոք շահագրգիռ կողմերի համար համոզի՞չ են դրա օգուտներն ու հավելյալ արժեքը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր իրազեկել օգտագործողներին ռազմավարության մասին:
- Ինչպե՞ս է Եվրոպիասը համատեղելու ոչ ֆորմալ/ինֆորմալ ուսումնառության ճանաչումը ֆորմալ ուսումնառության ճանաչման հետ - արդյոք այս ուղղությամբ հետագա աշխատանքներ պետք չե՞ն:
- Ինչպե՞ս է այն հարկավոր կապել աշխատավայրի համար կարողունակությունների այլ շրջանակների / կարողունակությունների գնահատումների հետ:
- Ինչպե՞ս է Եվրոպիասը կամրջելու ցկյանս ուսումնառության տարաբնույթ միջավայրերը:
- Անհրաժե՞շտ են արդյոք որոշ թիրախային նախաձեռնություններ՝ երաշխավորելու, որ կոնկրետ խմբեր դուրս չմնան Եվրոպիասից:
- Ի՞նչ իրական արժեք է ունենալու Եվրոպիասի թափանցիկության շրջանակը առանձին սովորողի համար:

Իրականացում

- Թափանցիկությունը դարձե՞լ է արդյոք իրականություն առաջին հերթին ազգային մակարդակում: Արդյո՞ք սա ավելի լուրջ խնդիր է, քան միջազգային/վերազգային թափանցիկությունը:
- Ի՞նչ առաջընթաց է գրանցվել ազգային մակարդակում գոյություն ունեցող միջազգային մեխանիզմների իրականացման իմաստով:
- Իրականացման ճանապարհին եղած ո՞ր խոչընդոտներն են վերացվել և ինչպե՞ս են դրանք հաղթահարվել:
- Ո՞ր գործակալություններն են կառավարում թափանցիկության զանազան մեխանիզմները՝ դրանք օգտագործողներին մատչելի դարձնելու համար: Ինչպիսի՞ կարողունակություններ են պահանջվում զանազան գործակալություններից:
- Ի՞նչ նպատակներ պետք է սահմանվեն Եվրոփասի իրականացման համար:
- Ինչպե՞ս է կարելի չափել Եվրոփասի իրականացման նպատակների հարցում գրանցված առաջընթացը:

Նպաստը կրթության և ուսուցման մյուս նպատակների իրականացման տեսակետից

- Թափանցիկությունն ինչպե՞ս է կարող հանգեցնել փոխվստահության զարգացմանը, առաջին հերթին ազգային մակարդակում, ապա՝ Համայնքի մակարդակում:
- Արդյոք բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի միջև վստահության հարցը լիարժեքորեն լուծվա՞ծ է ազգային մակարդակում: Եթե ոչ, ապա կարո՞ղ են արդյոք եվրոպական մոտեցումներն օգնել այս խնդրում:
- Արդյոք թափանցիկության ասպարզում գրանցված առաջընթացը բավարա՞ր է՝ կրեդիտների փոխանցման, որակի երաշխիքի և որակավորումների եվրոպական ընդհանուր շրջանակի համար ամուր հիմք դառնալու տեսակետից:

3. Կրեդիտների փոխանցումը Եվրոպայում

3.1. Համատեքստը

Կրթության և ուսուցման համակարգերը Եվրոպայում կլինեն այնքան համատեղելի, որ թույլ կտան քաղաքացիներին «տեղաշարժվել» դրանց միջև և օգտվել դրանց բազմազանությունից, և Եվրոպայի ցանկացած մասում ձեռք բերված որակավորումների, գիտելիքների և հմտությունների տերերը կարիերայի և հետագա ուսումնառության նպատակով կկարողանան դրանք ըստ էության վավերացնել Միության ողջ տարածքում:¹⁹

Սույն բաժինն ուսումնասիրում է կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգերի դերը ինչպես ՄԿՈւ, այնպես էլ բարձրագույն կրթության ասպարեզներում 2010թ. համար սահմանված վերոհիշյալ նպատակներին հասնելու հարցում: Ստորև ուսումնասիրվում են Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների շրջանակներում տեղի ունեցած զարգացումները: Այս զարգացումների նպատակն է օժանդակել անդրազգային/կրթական շարժունակությունը, բայց դրանք իրենց բնույթով հնարավորություններ են ընձեռում ազգային/կրթական շարժունակության համար: Այս նախաձեռնությունների արդյունքները վերջին հաշվով ուղղված են ինչպես ազգային, այնպես էլ անդրազգային զբաղմունքային շարժունակության պայմանների բարելավմանը:

Կրեդիտային համակարգերը կարող են նպաստել սովորողների կողմից կրեդիտների/կրեդիտային միավորների փոխանցմանն ու կուտակմանը: Դրանք կարող են հիմնված լինել ժամանակի և բեռնվածության նորմատիվային (պայմանական) հաշվարկի վրա և կապված լինել ուսումնառության արդյունքներին: Կրեդիտային համակարգերը կարող են ծրագրերի նախագծման ու իրականացման հարցում ձկունության և ազատության հնարավորություն տալ, օրինակ հավատարմագրված աշխատանքի և ուսման ինտեգրման միջոցով, հայրենի երկրի կամ արտերկրի որևէ ձեռնարկությունում կամ մեկ այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում: Դրանք կարող են նպաստել հավատարմագրված ինքնուրույն/առանձին մոդուլների և հեռավար ուսումնառության ներառմանը ամբողջական որակավորման հանգեցնող ծրագրերում: Կրեդիտային համակարգերը սովորողներին կարող են հնարավորություն ընձեռել ժամանակի ընթացքում «կուտակելու» որակավորումներ, մի ծրագրից մյուսը փոխադրվելու, նախընթաց ուսումնառության համար ձանաչում ստանալու (անկախ նրանից, թե ուսումնառությունը որտեղ, երբ և ինչպես է ձեռք բերվել) և աշխատանքային նոր պրոֆիլների կարիքները բավարարելու նպատակով որակավորումներին «հավելումներ» կատարելու համար:

Կրեդիտների փոխանցման համակարգերի ներդրման համար պահանջվում է ուսումնական ծրագրի և դրանց իրականացման համապատասխան կազմակերպում: Ծրագրերի միավորայնացումը և մոդուլացումը այնպիսի միջավայր են ստեղծում, որը նպաստավոր է կրեդիտների փոխանցման համակարգերի մշակման/զարգացման համար: Անհրաժեշտ է դասընթացների միավորների միջև ստեղծել համարժեքությունների փոխհամաձայնեցված մակարդակներ՝ կրեդիտների փոխանցմանը նպաստելու համար: Միջազգային միջավայրում այս նպատակին հասնելու համար պահանջվում է, որպեսզի

¹⁹ Եվրոպայում կրթության և ուսուցման համակարգերի նպատակների իրականացման դիտարկմանը նվիրված մանրամասն աշխատանքային ծրագիր, 20 փետրվարի, 2002թ. COM (2001) 501:

ներգրավված կողմերը գան փոխհամաձայնության և վստահության (միմյանց համակարգերի և իրականացման հանդեպ) որոշակի մակարդակի: Բացի այդ, անհրաժեշտ է, որպեսզի նրանք տիրապետեն որոշակի կարողությունների, այդ թվում լեզվական, համարժեքությունների շուրջ համաձայնության գալու համար, ինչպես նաև ունենան այս ամենի համար պահանջվող պայմաններ, ինչպիսին են պատշաճ գործընկերները, ժամանակն ու ֆինանսական միջոցները: Կրեդիտների փոխանցման համակարգերը կախված են նաև որակավորումների համար նախատեսված մի շարք կողմնորոշիչ մակարդակներից:

Ներկայում Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ) միակ հաջող փորձարկում անցած եվրոպական համամիութենական համակարգն է, որը նպաստում է կրեդիտների փոխանցմանը մի երկրից մյուսը: ԿՓԵՀ-ը հիմնադրվել է ԵՄ Էրազմուս ծրագրի շրջանակներում 1989թ.²⁰ անդրազգային ուսումնահեն ծրագրերի մասնակցող բուհերի ուսանողների կարիքներին արձագանքելու նպատակով: Էրազմուսը, որը ներկայում Սոկրատես ծրագրի բաղկացուցիչ մասն է կազմում, օժանդակում է միջինստիտուցիոնալ պայմանավորվածությունների/համաձայնությունների կայացմանը, ինչի շնորհիվ տեղի է ունենում ուսանողների փոխանակում քառորդի, կիսամյակի կամ լրիվ ուսումնական տարվա կտրվածքով: ԿՓԵՀ-ն ուսանողակենտրոն համակարգ է, որն ավանդաբար հիմնված է եղել նորմատիվային (պայմանական) ժամաքանակի և [ուսանողական] բեռնվածության վրա: Ընթացիկ ծրագրերի շրջանակներում շարունակվում են կրեդիտներն ուսումնառության արդյունքների կապելու ուղղությամբ տարվող աշխատանքները:

Կրեդիտների հարցը շոշափվում է վերջին շրջանի ԵՄ նախաձեռնություններից մի քանիսում: Կոպենհագենի գործընթացի նպատակներից մեկը (առաջնարիերթ գործողությունների շրջանակներում) ՄԿՈՒ ոլորտի համար կրեդիտների փոխանցման համակարգի ստեղծման հարցն ուսումնասիրելն է²¹: Առաջնահերթ գործողությունները նախատեսված են «շարժունակության մեծացման և ցկյանս ուսումնառության մատչելիության հեշտացման համար հիմք» ստեղծելու համար: Աշխատանքն այս բնագավառում մեկնարկել է 2002թ. նոյեմբերին և առայժմ զարգացման վաղ փուլում է գտնվում:

Եվրահանձնաժողովը աջակցություն է ցուցաբերում նաև մի քանի պիլոտային/փորձնական ծրագրերի, որոնք կապված են եվրոպական կրեդիտային համակարգերի կատարելագործման հետ, ինչպիսի ԿՓԵՀ-ն (լրացում) է ցկյանս ուսումնառության համար²²: Հանձնաժողովը մտադիր է «ընդլայնել այս ծրագիրը 2004/5թթ.՝ սովորողներին, գործատուներին, համալսարաններին, ՄԿՈՒ և այլ ուսումնական հաստատություններին ներառելու նպատակով»²³: ԵՄ-ն օժանդակություն է ցուցաբերել TRANSFINE նախագծին, որը հատուկ շեշտ է դնում այնպիսի կրեդիտային համակարգերի

²⁰ <http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects.html>

²¹ Կոպենհագենի գործընթացը հղում է պարունակում այն առաջնահերթ գործողություններին, որոնք ներառված են ՄԿՈՒ ոլորտում համագործակցության ընդլայնման խրախուսման մասին հորհրդի բանաձևերում և 2002թ. նոյեմբերի Կոպենհագենի հռչակագրում:

²² ԵՄ ներդրումը Բեռլինից Բերգեն 2 հոկտեմբերի, 2003թ.:

²³ Պրահայից Բեռլին, 14 փետրվարի, 2003թ.:

զարգացման վրա, որոնք կարող են ծառայել ինֆորմալ և ոչ ֆորմալ ճանապարհով ձեռք բերված ուսումնառությանը:

Բարձրագույն կրթության ոլորտի ԿՓԵՀ սխեման և ՄԿՈՒ-ի համար կրեդիտների փոխանցման համակարգի մշակման աշխատանքների նախնական արդյունքները նկարագրված են ստորև, որտեղ փորձ է արվում պարզել այն ընդհանուր մոտեցումները, որոնք կարող են հնարավորություններ ստեղծել հետագա համատեղ գործողությունների համար:

3.2 ԿՓԵՀ զարգացումը Բոլոնյայի գործընթացի համատեքստում

1999թ. Բոլոնյայի հռչակագրի մասնակից եվրոպական կառավարությունները նպատակադրվեցին *ստեղծել կրեդիտների մի համակարգ, ինչպիսին օրինակ ԿՓԵՀ համակարգն է՝ իբրև սովորողների՝ առավել լայն տարածում ունեցող շարժունակության խրախուսման պատշաճ միջոց*²⁴: ԿՓԵՀ-ն, որն այդ պահի դրությամբ արդեն տասը տարի շրջանառության մեջ էր եղել, մեծամասնության կողմից ընդունված էր իբրև առանցքային մոդել բարձրագույն կրթության ոլորտում կրեդիտների փոխանցման համար: Համակարգին պետք է նպաստեին որակի երաշխիքի փոխձանաչված համակարգերը, և այն պետք է լրացվեր դիպլոմի հավելվածի կիրառմամբ, ինչպես նշվել է նախորդ բաժնում:

ԿՓԵՀ-ն ի սկզբանե մշակվել էր համալսարնների համար, սակայն ներկայումս այն կիրառվում է նաև այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում: Համալսարանների հարաբերական համասեռությունը ավանդական իմաստով նպաստել է այդ հաստատություններում համակարգի լայնորեն ընդունված լինելուն: Բացի այդ, համալսարանները լայնորեն ներգրավված են միջազգային համագործակցային նախաձեռնություններում: Համալսարանները և մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հիմնական մասը ներկայում կամ գործառնում են Բոլոնյայի գործընթացով նախատեսված կրթության եռաստիճան կառուցվածքի հիման վրա կամ աշխատում են այդ ուղղությամբ: ԿՓԵՀ-ի կանոններին հետևելու համար հաստատություններից սովորաբար պահանջվում է համեմատական վերլուծության ենթարկել դասընթացները և սահմանել ու չափել ուսումնառության ակնկալվող արդյունքները, ինչը նպաստում է թափանցիկության ապահովման գործընթացին և փոխվստահության զարգացմանը: Մասնակից հաստատություններին հասանելի է տեղեկատվական մի փաթեթ, որը պարունակում է դասընթացների ցանկ/կատալոգ և ուսանողների համար նախատեսված ընդհանուր բնույթի տեղեկություններ ընդունող/հյուրընկալ հաստատության մասին: Բացի այդ, փաթեթում ներառված է *ուսումնառության մասին համաձայնագիր*, որի տակ իրենց ստորագրությունն են դնում ուսանողը և երկու պատասխանատու հաստատությունները: Փաստաթղթում նկարագրվում է այն աշխատանքը, որ պետք է կատարվի, այդ թվում դասընթացները և հանձնարարությունները: *Ստուգման գրքույկի պատճենը* բաղկացած է ուսումնառության «ձեռքբերումների» մասին արձանագրությունից, որը փաստաթղթային տեսքով ներկայացնում է ուսանողի առաջադիմությունը (դասընթացներ, կրեդիտներ, գնահատականներ): Կրեդիտային միավորներ/կրեդիտներ ձեռք են բերվում դասընթացն

²⁴ Եվրոպայի երկրների կրթության նախարարների համատեղ հռչակագիր, 1999թ. հունիսի 19-ին, Բոլոնյա:

ավարտելուց և ուսումնառության արդյունքների գնահատումից հետո: ԿՓԵՀ-ը հիմնված է այն սովորույթի/պայմանավորվածության վրա, որ լրիվ ուսումնական տարվա նորմատիվային (պայմանական) բեռնվածությունը կազմում է 60 կրեդիտ/կրեդիտային միավոր:

Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը որոշակի դեր է խաղում համալսարաններում և այլ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսումնառության կազմակերպման մոտեցումները վիճարկելու իմաստով: ԿՓԵՀ-ի ներդրումն ի ցույց է դրել կրեդիտների վրա հիմնված համակարգերի ներուժը բարձրագույն կրթության արդիականացմանը նպաստելու իմաստով: ԿՓԵՀ ներդրումը համաեվրոպական մասշտաբով օգնել է կյանքի կոչել բարեփոխումներ, որոնք կապված են քաղաքականության և կազմակերպական հարցերի (օրինակ, մատչելիություն, առաջխաղացման ուղեգծեր, ձկուն իրականացում/մատակարարում), ուսումնական ծրագրերի (օրինակ, մոդուլացում և միավորայնացում), նորարարական մանկավարժական եղանակների, գնահատման և վկայագրման գործընթացների և ընթացակարգերի հետ: Այս հիմնահարցերը չեն սահմանափակվում արտերկրում ուսանելու ժամանակահատվածի ճանաչման անհրաժեշտությամբ, այլ վերածվում են առավել ընդարձակ բանավեճի, որը վերաբերում է բարձրագույն կրթությունը նոր հանգամանքներին հարմարեցնելու անհրաժեշտությանը: Այս նոր հանգամանքների թվին են պատկանում հասարակության՝ մատչելիության մեծացման պահանջների բավարարումը, առավել բազմաբնույթ ուղղվածություն ունեցող սովորողներին ներառելը, տնտեսության կարիքներին առավել արդյունավետ կերպով արձագանքելը և նոր խաղացողների ներգրավման հետևանքով առաջացած մրցակցությունը կարգավորելը:

2003թ. Միտումների վերաբերյալ III հաշվետվությունը²⁵, որը հիմնված է Բոլոնյայի գործընթացի նպատակների առնչությամբ ձեռք բերված առաջընթացը «չափելու» նպատակով անցկացված հարցախույզի վրա, հաստատում է, որ ԿՓԵՀ-ը ընդունվել է իբրև կրեդիտների փոխանցման ամենակարևոր համակարգը: Հաշվետվության հեղինակները նշում են, որ մոտավորապես 1200 բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ մասնակից երկրներում ԿՓԵՀ ներդնելու նպատակով դրամաշնորհի ստանալու դիմում են ներկայացրել: Առկա է ընդհանուր համաձայնություն առ այն, որ ԿՓԵՀ-ը խրախուսում է վերագրային կրթական շարժունակության զարգացման գործընթացը: Բարձրագույն կրթության ոլորտում ընթացող [բակալավորի և մագիստրոսի աստիճանների համար նախատեսված պարբերաշրջանների ներդրման նպատակ հետապնդող] ազգային բարեփոխումների համատեքստում որոշ երկրներ (օրինակ, Ավստրիան, Գերմանիան, Ֆրանսիան և Իտալիան) ընդգրկել են ԿՓԵՀ-ն իբրև պարտադիր տարր: Իսկ Դանիան և Նորվեգիան կրեդիտների ազգային համակարգերը փոխարինել են ԿՓԵՀ-ով:

EURASHE-ի²⁶ *Բարձրագույն կրթությունը Եվրոպայում* խորագրով հաշվետվության մեջ (2003թ. մայիս) նշվում է, որ ընկերակցության մեջ մտնող հաստատություններն

²⁵ (<http://www.bologna-berlin2003.de/>)

²⁶ Եվրոպական համալսարանական ընկերակցությունը (ԵՀԸ) և Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների եվրոպական ընկերակցությունը աշխատում են անդամ հաստատությունների հետ և նրանց անունից՝ բանավիճելու և փորձարարական աշխատանք կատարելու ընդհանուր մտահոգության առարկա հանդիսացող հարցերի շուրջ:

օգտագործում են ԿՓԵՀ-ը՝ իբրև կրեդիտների կուտակման հնարավորությունները մեծացնելու եղանակ այն ուսանողների համար, ովքեր ցանկանում են բարձրագույն կրթության կարճ պարբերաշրջանից փոխադրվել երկար պարբերաշրջան: Այսպիսով, ԿՓԵՀ իրականացումը բարձրագույն կրթության համակարգի ողջ կտրվածքով կարող է խրախուսել տարբեր տեսակի հաստատություններին համագործակցել միմյանց հետ՝ ընդհանուր նպատակներին հասնելու համար: Թվում է նաև, որ ԿՓԵՀ-ը կարող է նպաստել բարձրագույն կրթության համակարգի բոլոր անկյուններից եկող սովորողների ուղեգծերի պարզեցմանը:

ԿՓԵՀ իրականացման հետ կապված հարցեր

2003թ. Միտումներ III հաշվետվության մեջ մատնանշվել է, որ հարցված հաստատությունների երկու երրորդն օգտագործում են ԿՓԵՀ, սակայն պարզ չէ, թե ինչ չափով/աստիճանով է կիրառվում համակարգը ողջ հաստատության կտրվածքով: Հաշվետվությունը պարզել է, որ ԿՓԵՀ-ը հաճախ չի ներառվում ողջ հաստատությանը վերաբերող քաղաքականությունների կամ ուղենիւնների մեջ, իսկ դրա սկզբունքները և գործիքները հաճախ լիարժեք չեն ընկալվում: Այն ուշադրություն է հրավիրել մի շարք խնդիրների վրա, որոնք հանգեցնում են անհետևողականության համակարգի կիրառման ասպարեզում. այդ խնդիրների թվում են.

- կարծր ինստիտուցիոնալ քաղաքականությունները և շրջանակները,
- փորձի և գիտակության բացակայությունը բեռնվածության չափման, ուսումնառության արդյունքների ձևակերպման և գնահատման ասպարեզում,
- հիմնարար հասկացությունների սահմանումների թյուրըմբռնումը,
- ուսանողների և դասավանդողների համար պատշաճ մակարդակի օժանդակ ծառայությունների բացակայությունը:

Հարցվողները մատնանշել են ԿՓԵՀ իրականացման համար ֆինանսական աջակցության բացակայությունը: Բացի այդ, տպավորություն այն է եղել, որ ԿՓԵՀ-ը հիմնականում կիրառվել է ուսանողների վերազգային փոխանակումների դեպքում: Չնայած ուսանողների դրական տրամադրվածությանը ԿՓԵՀ նկատմամբ «ուսանողական միությունների գրեթե 90 տոկոսը նշել է, որ իրենց անդամները ժամանակ առ ժամանակ ճանաչման հետ կապված խնդիրներ են ունենում, երբ հայրենիք են վերադառնում արտերկրում ուսանելուց հետո»: Ուսանողների գրեթե 40 տոկոսը պատասխանել է, որ ակադեմիական անձնակազմի զգալի մասը ծանոթ չէ ԿՓԵՀ-ին, և այս տեսակետի օգտին են վկայում ԿՓԵՀ գծով խորհրդատուների «դաշտային» այցելությունները: Բացի այդ, հարցվողները մտահոգություն են հայտնել ԿՓԵՀ իրականացման անհետևողականության կապակցությամբ, ինչը կարող է խարխուլել համակարգը:

Ինչպես արդեն նշվել է, մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները կարող են այնքան ինքնուրույն չլինել, որքան համալսարանները, և դրանք երբեմն ենթարկվում են հանրային/պետական իշխանությունների կողմից թելադրվող պայմաններին համապետական/շրջանային քաղաքականությունների և համակարգերի համատեքստում: Այս հաստատությունները կարող են առաջարկել կարճ պարբերաշրջան ունեցող դասընթացներ, ինչը կարող է սահմանափակումներ դնել արտերկրում ուսանելու ժամանակահատվածի վրա: Ի տարբերություն համալսարանների՝ ուսումնառության

իրականացումն այս հաստատություններում կարող է ավելի շատ ուղղված լինել գործնական կարողունակությունների ձևավորմանը, ինչի արդյունքում իրականացման համեմատական վերլուծությունը կարող է ավելի բարդ լինել, քան ակադեմիական ուսման վրա հիմնված իրականացման վերլուծությունը: Հեղինակների փորձը ցույց է տվել, որ այսօրինակ հաստատությունների այն սաները, ովքեր մասնակցում են Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրի շրջանակներում առաջարկվող՝ արտերկրում աշխատանքի հետ կապված ուսման հնարավորություններին, երբեմն ավելի մեծ դժվարությունների են բախվում արտերկրում ձեռք բերված ուսումնառության ճանաչման հարցում, քան իրենց այն ընկերները, ովքեր մասնակցում են ակադեմիական ուղղվածություն ունեցող ծրագրերի: Թվում է, թե առավել բարդ է վավերացում ստանալ արտերկրում ձեռք բերված՝ աշխատանքի վրա հիմնված և ոչ ֆորմալ ուսումնառության համար: Ձեռնարկությունների հետ սերտ համագործակցության միջոցով այս խնդիրը հաղթահարելու նպատակով՝ որոշակի ճյուղերի համար (այդ թվում ակվակուլտուրայի և անտառաբուծության համար) ստեղծվել են «Համալսարան-ձեռնարկություն կրթական գործընկերություններ», որոնք ի սկզբանե կազմավորվել և աջակցություն են ստացել ԵՄ Կոմեսոտ ծրագրի շրջանակներում:

Փաստարկներ ԿՓԵՀ ընդլայնման օգտին

Եվրոպական համալսարանական ընկերակցության (ԵՀԸ)/Շվեյցարական Համադաշնության՝ 2002թ. հոկտեմբերին Ցյուրիխում կայացած խորհրդաժողովի²⁷ եզրակացություններում և երաշխավորություններում փաստարկներ են բերված ԿՓԵՀ ընդլայնման օգտին, որպեսզի այն ծառայի նաև որպես կուտակման համակարգ: Սրա համար կպահանջվի հաստատության ընդհանուր ծրագրի շրջանակներում՝ առանձին ծրագրերի միավորների քանակական հաշվարկ անցկացնել, ինչը տարբերվում է մեկ այլ հաստատության ծրագրերից որևէ մեկի միավորի փոխանցումից (գուցե նաև փոխանակումից): Ակնհայտ է, որ նման համակարգի համար կպահանջվի բոլոր ուսումնական ծրագրերը հարմարեցնել կրեդիտային համակարգին: Այս մոտեցումը կարող է լրացնել բակալավրի, մագիստրոսական և դոկտորական աստիճանների պարբերաշրջանների համար նախատեսված նոր ինստիտուցիոնալ մեխանիզմները: ԵՀԸ-ն կարծում է, որ ԿՓԵՀ-ի այս ընդարձակումը կարող է խրախուսել ձկունության մեծացումը ուսումնառության և որակավորումների գործընթացներում, օժանդակություն ցուցաբերել ուսումնական ծրագրերի բարեփոխումներին, հնարավորություն ստեղծել այլ միջավայրից բարձրագույն կրթության միջավայր փոխանցումների համար, նպաստել ցկյանս ուսումնառությանը, ներառյալ ոչ ֆորմալ ուսումնառության ճանաչումը, և միջազգային մասշտաբով մեծացնել համակարգերի ու իրականացման թափանցիկությունն ու համեմատելիությունը: ԵՀԸ-ն անդամ հաստատություններին խորհուրդ է տվել որդեգրել այս մոտեցումը և ընդլայնել ԿՓԵՀ օգտակարությունը՝ մի քանի քայլ առաջ անցնելով միջազգային համագործակցության խրախուսմանն ուղղված օժանդակությունից:

2003թ. Բեռլինի կոմյունիկեում²⁸, նախարարները ճանաչեցին այն կարևոր դերը, որ ԿՓԵՀ-ը խաղում է ուսումնական ծրագրերի միջազգային մշակման հարցում: Նրանք նշեցին, որ բարձրագույն կրթության ոլորտում ԿՓԵՀ-ը վերածվում է ընդհանրացված մի հիմքի

²⁷ <http://www.eua.be/>

²⁸ <http://www.bologna-berlin.de/>

ազգային կրեդիտային համակարգերի համար և խրախուսեցին ԿՓԵՀ հետագա զարգացումն՝ իբրև կուտակման համակարգ: Եվրահանձնաժողովը մշակել և ներդրել է ԿՓԵՀ տարբերանշան բոլոր այն հաստատությունների համար, որոնք կիրառում են ԿՓԵՀ-ը առաջին և երկրորդ աստիճանի պարբերաշրջանների բոլոր ծրագրերի համար: Առաջին փուլում այս տարբերանշանին են արժանացել տասը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ (2003թ. նոյեմբեր), և ակնկալվում է, որ հետագա ամենամյա փուլերում տարբերանշանը կշնորհիվ շատ ավելի մեծ թվով հաստատությունների:

Կրեդիտների կուտակման համակարգի մշակումը կարող է խորն ազդեցություն գործել քաղաքականությունների, համակարգերի և կրթության/ուսուցման իրականացման վրա: Նմանօրինակ համակարգ կյանքի կոչելու որոշումը բարդանում է այնքանով, որքանով հաստատությունը ենթարկվում է արտաքին կանոնակարգման և հսկողության: «Թյունինգ» ծրագիրը²⁹ ի հայտ բերեց մի շարք թուլություններ ԿՓԵՀ-ում, որոնք պետք է այնպայմանորեն վերացվեն, որպեսզի ԿՓԵՀ-ը վերածվի կրեդիտների կուտակման համակարգի: Դրանք թվին են պատկանում մակարդակների ցուցիչների, որակավորումների բնութագրիչների և ուսումնառության արդյունքների թափանցիկ սահմանումների անհրաժեշտությունը, ինչը նշանակում է, որ ուղղվածությունը գերազանցապես քանակական (ժամանակ և բեռնվածություն) չափումներից պետք է տեղափոխվի որակական չափումների հարթություն: Միտումներ III-ի հեղինակներն այս կապակցությամբ նշում են, որ «ԿՓԵՀ-ն իբրև գործիք/մեխանիզմ արագ և հեռուն գնացող ընդարձակումների է ենթարկվում նախքան դրա սկզբնական տարբերակն ընկալվել և ներդրվել է հաստատություններից շատերում»:

ԿՓԵՀ-ի հաջողությանը և շարունակական զարգացմանը նպաստող գործոնները, ինչպես նաև դրա իրականացման ընթացքում բացահայտված խնդիրները, կարող են հաշվի առնվել ՄԿՈՒ ոլորտի համար կրեդիտների փոխանցման համակարգի մշակման առաջարկների լույսի ներքո, ինչը քննարկված է ստորև:

3.3 Կրեդիտների փոխանցումը Կոպենհագենի գործընթացի շրջանակներում

Երբ ԵՄ Նախարարների Խորհուրդը Բարսելոնայում 2002թ. հավանություն տվեց աշխատանքային ծրագրին, այն հանդես եկավ ՄԿՈՒ ասպարեզում որակավորումների թափանցիկությունն ապահովելու նպատակով որոշակի մեխանիզմներ ներդնելու ուղղությամբ [Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում կատարվող զարգացումների նմանությամբ] հետագա գործողություններ ծավալելու կոչով: Գործողություններ ձեռնարկելու այս կոչն ըստ էության արձագանք էր հմտությունների և շարժունակության գծով բարձր մակարդակի աշխատանքային խմբի երաշխավորություններին, որոնք կապված էին որակավորումների բաղդատումը բարելավելու և սովորողների շարժունակությունը մեծացնելու անհրաժեշտության հետ³⁰: Այս հարցը ևս մեկ անգամ արժարծվեց Հանձնաժողովի Հմտությունների և շարժունակության գործողությունների ծրագրում, որում Հանձնաժողովն առաջարկեց անդամ պետությունների հետ միասին մշակել «որակավորումների կուտակման մոդուլային համակարգ, որը թույլ կտա քաղաքացիներին միակցել տարբեր հաստատություններում և երկրներում ստացված կրթությունը և

²⁹ <http://www.europa.eu.int/comm/education/tuning/html>

³⁰ High level task force on skills and mobility, final report 14.12.2001

ուսուցումը»³¹: Գործելու կոչը հաջորդեց եվրոպական սոցիալական գործընկերների կազմած *Կարողունակությունների և որակավորումների ցկյանս զարգացման գործողությունների շրջանակի* հրատարակմանը (2002թ. փետրվար), որում նշված էր, որ հարկավոր է ապահովել «փոխանցելի/փոխադրելի» որակավորումների համակարգ: Բացի դրանից, այդ փաստաթուղթը արձագանք էր ցկյանս ուսումնառության և շարժունակության ԵՄ ռազմավարություններին³²:

Կրեդիտների փոխանցման հետ կապված գործողությունները հետագա զարգացում են ապրում Կոպենհագենի գործընթացի միջոցով: Կոպենհագենի հռչակագիրը առաջնահերթություն է տալիս հետևյալին՝

ուսումնասիրել, թե ինչպես է հնարավոր տարբեր երկրների շրջանում և տարբեր մակարդակներում խրախուսել կարողունակությունների և/կամ որակավորումների թափանցիկությունը, համեմատելիությունը, փոխանցելիությունը/փոխադրելիությունը և ձանաչումը՝ կողմնորոշիչ մակարդակների, վկայագրման ընդհանուր սկզբունքների և ընդհանուր միջոցառումների մշակման միջոցով, ներառյալ կրեդիտների փոխանցման համակարգը մասնագիտական կրթության և ուսուցման համար:

Այս առաջնահերթության մասին հոգ տանելու նպատակով 2002թ. նոյեմբերին ստեղծվեց ՄԿՈՒ բնագավառում կրեդիտների փոխանցման հարցերով զբաղվող տեխնիկական աշխատանքային խումբը (ՏԱԽ-ԿՓ): Հանձնաժողովն ընտրեց փորձագետներ համապատասխան նախարարությունների (ԵՄ անդամ պետությունների, ԵՏՏ-ԱԱԵԸ երկրների, անդամության թեկնածու երկրների) և եվրոպական մակարդակում սոցիալական գործընկերների ներկայացուցիչների (UNICE, ETUC) կատարած առաջարկների հիման վրա: ՏԱԽ-ԿՓ-ում նախագահում է Հանձնաժողովը, և այն օժանդակություն է ստանում CEDEFOP-ից: ՏԱԽ-ի մանդատը/հանձնագիրն է ուսումնասիրել եվրոպական մակարդակում ՄԿՈՒ բնագավառի համար կրեդիտների փոխանցման համակարգի մշակման տարբերակներ՝ հաշվի առնելով բարձրագույն կրթության ոլորտում իրականացվող համապատասխան ծրագրերի փորձը, և դրան զուգահեռ ուսումնասիրել կարողունակությունների և որակավորումների ընդհանուր կողմնորոշիչ մակարդակների դերն ու բնույթը, ինչպես նաև վկայագրման ընդհանուր սկզբունքները: ՏԱԽ-ը պարբերաբար հաշվետվություններ է ներկայացնում Կոպենհագենյան համակարգման խմբին (ԿՀԽ) և Մասնագիտական ուսուցման հարցերով խորհրդատվական կոմիտեին և պետք է հաշվետվություն հանձնի Հանձնաժողովին, որում պետք է ներակայացնի, թե որոնք են այս բնագավառում կոնկրետ գործողությունների հիմքերը: ՏԱԽ-ԿՓ-ն ունի հատուկ նախատեսված վիրտուալ «հարթակ», որից կարող է օգտվել: Վիրտուալ Համայնքը ստեղծվել է խմբին աջակցություն ցուցաբերելու նպատակով, ինչպես նաև ավելի մեծ թվով մարդկանց խրախուսելու մասնակցություն բերել բանավեճին ու տրամադրել հետազոտական տվյալներ և գործնական օրինակներ³³:

Քանի որ ՏԱԽ-ԿՓ հանձնագրում նշված էր, որ այն պետք է հաշվի առնի ԿՓԵՀ-ը, վերջին պլանների մշակման ժամանակաշրջանում մեկնարկեցին ուսումնասիրություններ, որոնք ուղղված են կրեդիտներն ուսումնառության արդյունքներին կապելուն և ԿՓԵՀ-ը

³¹ COM (2002) 72 13.02.2002-Section 3.1.3. page 15

³² Council Resolution on lifelong learning 27.06.2002

³³ <http://cedefop.Communityzero.com/>

կրեդիտների կուտակման համակարգի վերածելուն: ՏԱԽ-ԿՓ-ն հաշվի է առել, որ դասընթացների ու կարողութենամետ գնահատման ընթացակարգերի միավորայնացումը և մոդուլացումը արդեն իսկ զգալիորեն ներկա են ՄԿՈՒ իրականացման ասպարեզում:

Այնուամենայնիվ, կան մի շարք հարցեր, որոնք (բարձրագույն կրթության ոլորտի հետ համեմատած) բարդացնում են ՄԿՈՒ ասպարեզում կրեդիտների փոխանցման համակարգի իրականացումը: Առաջին հերթին, ՄԿՈՒ-ն ԿՓԵՀ-ի տասերեքամյա պատմությունը չունի, ինչն օգնել է բարձրացնել իրազեկության և վստահության մակարդակները համալսարանների և մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանում, որոնք աշխատում են իբրև գործընկերներ համակարգը կենսագործելու ուղղությամբ: Եվրոպական մակարդակում ՄԿՈՒ-ն, ի տարբերություն բարձրագույն կրթության ոլորտի, չունի մեծամասնության կողմից ընկալվող պարբերաշրջաններ կամ կողմնորոշիչ մակարդակներ: Բացի այդ, ՄԿՈՒ համակարգի ներսում չկա եվրոպական մակարդակում կրեդիտների փոխանցման համար նախատեսված այնպիսի համապատասխան ենթակառուցվածք, ինչպիսին ապահովում են, օրինակ, ԵՀԸ-ի կամ EURASHE-ի տիպի կազմակերպությունները, որոնք բարձրագույն կրթության համակարգում տեղեկատվության փոխանակման և կարողությունների ամրապնդման միջոցով խրախուսում և խթանում են քաղաքականություններ և գործելակերպեր: Ի հավելումն ասվածի, վերազգային շարժունակության հնարավորությունները ՄԿՈՒ ասպարեզում ավելի բազմազան են, քան բարձրագույն կրթության ոլորտում: Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրի կողմից ՄԿՈՒ ասպարեզում օժանդակություն ստացող շարժունակության հնարավորությունների տևողությունը տատանվում է մեկ շաբաթիվ մեկ տարվա սահմաններում: Տասնհինգ և դրանից բարձր տարիք ունեցող սովորողները կարող են մասնակցել ծրագրին: Տեղավորումների նպատակն է լինել աշխատանքի հետ կապված, այնպես որ ժամանակի մի մասը սովորողն անցկացնի ձեռնարկությունում, և սրա համար կարող է պահանջվել, որպեսզի գործատուները և սոցիալական գործընկերները ներառվեն գործընկերային մեխանիզմներում, որոնք կապված են կրեդիտների փոխանցման մեխանիզմների հետ: Եվ վերջապես, ՄԿՈՒ ոլորտի որակավորումների համակարգերը նույնպես բավականին բազմազան ու բարդ են առանձին երկրների ներսում և դրանց շրջանում:

ՏԱԽ-ԿՓ խումբը նպատակադրվեց որոշել ՄԿՈՒ ոլորտում եվրոպական կրեդիտային համակարգի (ՄԿՈՒԵԿ) գործառույթները և մշակման սկզբունքները: Խումբը եկավ այն եզրակացության, որ ՄԿՈՒԵԿ նպատակն է հանդես գալ իբրև ճկուն կառույց՝ ՄԿՈՒ բնագավառում շարժունակությունը (Եվրոպայում) խրախուսելու նպատակով: Գերմանիային Կասսելի համալսարանին պատվիրվեց ուսումնասիրություն անցկացնել՝ գնահատելու, թե ՄԿՈՒ ոլորտի կրեդիտային համակարգերի նկատմամբ ազգային/շրջանային մակարդակներում առկա մոտեցումները որքանով և որ պայմանների առկայության դեպքում կարող են կարևորություն ներկայացնել ՄԿՈՒԵԿ համար: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզվեց, որ անդամ պետություններից մի քանիսն են միայն մշակել կրեդիտների փոխանցման համակարգ ՄԿՈՒ ոլորտի համար:

2003թ. նոյեմբերին ներկայացվեց ՏԱԽ-ԿՓ առաջին հաշվետվությունը:³⁴ Հաշվետվության մեջ խումբը հետևյալ կերպ է սահմանում ՄԿՈՒԵԿ գործառույթները՝

³⁴ Հաշվետվություն ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտների փոխանցման մասին: Եվրոպական հանձնաժողով, 2003թ. նոյեմբեր:

- Նպաստել ուսումնառության արդյունքների *փոխանցմանը* տարաբնույթ ազգային ՄԿՈՒ համակարգերի ներդրում և դրանց միջև, ինչպես նաև ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ՄԿՈՒ համակարգերի միջև, որոնք ընդգրկում են ինչպես լիարժեք ծրագրեր և դասընթացներ, այնպես էլ մոդուլներ ու միավորներ (ընդ որում միավորը ամենափոքր չափելի արդյունքն է)։
- Նպաստել ուսուցման/կրթության/ուսումնառության գործողությունների (մոդուլների) կամ էլ մասնակի կամ լրիվ որակավորման ձեռքբերմանն ուղղված որակավորման միավորների/ծրագրերի *կուտակմանը* և *փոխձանաչմանը*` մասնակի կամ լրիվ որակավորումների սահմանման, գնահատման և վկայագրման հարցում օժանդակություն ցուցաբերելու միջոցով` անկախ այդ ուսումնառության վայրից և ժամանակից։
- Նպաստել ուսուցում իրականացնողների, ուսուցիչների և սովորողների միջև վերազգային *համագործակցությանը*։
- Նպաստել ուսումնառության գործընթացների և արդյունքների *թափանցիկությանը*։
- Նպաստել *շարժունակությանը* ուսուցման/կրթության/ուսումնառության գործընթացների «ներսում» ինչպես նաև մասնագիտական շարժունակությանը` լիարժեք որակավորումների նկարագրությունը/բնութագիրը բարելավելու միջոցով։

Հաշվետվությունն ուսումնասիրում է 2003թ. գրանցված առաջընթացը, այդ թվում ՄԿՈՒԵԿ գործառնական տիպաբանություն/դասակարգում ստեղծելու առաջարկը և մշակման աշխատանքները մի շարք թեմաների կտրվածքով։ Սրանց թվին են պատկանում ՄԿՈՒ ծրագրերի և որակավորումների համակարգերի և շրջանակների սահմանումը, «փոխվստահության գոտիներ»³⁵ հասկացության բնույթի և դերի ուսումնասիրումը (ինչով որոշվում է, թե որքանով են ընդունելի որակավորումների ազգային համակարգերի միջև եղած տարբերությունները տարբեր մակարդակներում), իրականացման, գնահատման և վկայագրման հետ կապված հարցերի քննարկումը։ Հանձնաժողովն օժանդակություն է ցուցաբերում հետազոտական մի ծրագրի, որն իրականացնում է Լոնդոնում գտնվող Որակավորումների և ուսումնական ծրագրերի գծով գերատեսչությունը (ՈՌԻԳ) և որի նպատակն է բացահայտել և սահմանել ՄԿՈՒ ազգային համակարգերում փոխվստահության դերը կրեդիտների փոխանցման և կուտակման առնչությամբ և ստացված արդյունքները կապել ՄԿՈՒԵԿ մշակման հետ։ Հետազոտության շրջանակներում ուսումնասիրվելու է, թե «փոխվստահության գոտիների» հայեցակարգն ինչպես կարող է օգտագործվել` դիմակայելու այն մարտահրավերներին, որոնք խոչընդոտում են ՄԿՈՒԵԿ մշակվող մոդելի

³⁵ «Փոխվստահության գոտին անհատների, ձեռնարկությունների և այլ կազմակերպությունների միջև հստակ կամ լուր համաձայնություն կամ պայմանավորվածություն է, որը վերաբերում է մասնագիտական (ՄԿՈՒ) ուսումնառության արդյունքների «մատակարարմանը», ձանաչմանը և գնահատմանը։ Այն գործնական աջակցություն է ցուցաբերում աշխատանքի համար հավաքագրման, հետագա ուսումնառության և որակավորումների ձանաչման ու վկայագրման արժեքի մասին որոշումների ընդունման ժամանակ։ Այն կարող է իր բնույթով դիմամիկ լինել և կարող է ձևով ու բովանդակությամբ քիչ թե շատ ֆորմալ դառնալ` կախված շահագրգիռ կողմերի փոխվստահության մակարդակից և կարիքներից։ Կազմակերպությունների միջև համաձայնությունների մանրամասները կարող են օգտագործվել մասնագիտական (ՄԿՈՒ) ուսումնառության մակարդակների վրա հիմնված ձանաչման շրջանակ ստեղծելու նպատակով։ Այդ կողմնորոշիչ մակարդակները, իրենց բնութագրիչներով հանդերձ, կարող են կազմել շրջանակ և ապահովել յուրատեսակ մի «լեզու», որը կարող է կիրառվել տարբեր միջավայրերում ձեռք բերված մասնագիտական (ՄԿՈՒ) ուսումնառությունը համեմատելու նպատակով։ Մայք Քոուլզ, Որակավորումների և ուսումնական ծրագրերի գերատեսչություն։

ընդունմանը՝ կապված ազգային համակարգերից դուրս ձեռք բերված ուսումնառության և, անկախ միջավայրից, ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառության³⁶ որակի, ճանաչման և վավերացման հետ: Հետազոտության ընթացքում հաշվի կառնվեն ՄԿՈՒ որակավորումների ազգային տարբեր համակարգերում առկա տարաբնույթ կողմնորոշիչ մակարդակները կամ շրջանակները և ուսուցման իրականացման տարբեր տեսակների ողջ «ծաղկաբույլը»: Բացի այդ հաշվի կառնվեն այն եղանակները, որոնց միջոցով ՄԿՈՒ ազգային համակարգերում ներկայումս ապահովվում է փոխվստահություն կրեդիտների փոխանցման նկատմամբ:

ՏԱԽ-ԿՓ-ն առաջարկում է 2004թ. ավարտին հասցնել ՄԿՈՒԵԿ հայեցակարգային հիմքը, այդ թվում հիմնարար սկզբունքների ձևակերպումը, ինչպես նաև նախաձեռնել պիլոտային/փորձնական ծրագրեր (տարբեր մոտեցումները փորձարկելու նպատակով), և աշխատել կրեդիտների և որակավորումների Եվրոպական շրջանակի մշակման ուղղությամբ³⁷:

3.4 Դիտարկումներ

ԵՄ գոյություն ունեցող քաղաքականություններով, օրինակ որակավորումների ճանաչման մասին հրահանգներով, նախատեսված է քաղաքացիների որակավորումների անդրսահմանային ճանաչում: Սա ԵՄ անդամ պետությունների վրա պատասխանատվություն է դնում ապահովելու, որպեսզի որակավորումները թափանցիկորեն արտացոլեն անհատի գիտելիքները և ունակությունները: Բացի այդ, ԵՄ քաղաքականությունը խրախուսում է քաղաքացիներին օգտվել այլ անդամ պետություններում առկա ուսումնառության հնարավորություններից, և այս հանգամանքը նույնպես ենթադրաբար պատասխանատվություն է դնում անդամ պետությունների ուսերին տրամադրելու պատշաճ ճանաչում այդօրինակ ուսումնառության հնարավորությունների համար և երաշխավորելու, որ դրանք արտացոլված լինեն քաղաքացիներին որակավորումներում: Եվրոպական մակարդակում ընթացող զարգացումները (համագործակցության ուղղությամբ), ինչպիսին ԿՓԵՀ-ն ու մշակման փուլում գտնվող ՄԿՈՒԵԿ համակարգն են, նպատակ ունեն օժանդակելու այդ քաղաքականությունների իրականացմանը:

ԿՓԵՀ մշակումն ու «մասսայականացումը» նպաստում է Եվրոպայում վերազգային գործընկերությունների և օժանդակ ցանցերի ամրապնդմանը և օգնում է սերմանել վստահություն և մեծացնել թափանցիկությունը բարձրագույն կրթության ոլորտում: Այս վստահությունը հիմնված է համալսարանների կողմից ծրագրերի և դասընթացների մասին տրամադրվող տեղեկատվության վրա, որը նկարագրում է դասընթացները դրանց բովանդակության, ուսումնառության արդյունքների և ուսանողների նորմատիվային (պայմանական) բեռնվածության (կրեդիտի), ինչպես նաև Ուսումնառության մասին

³⁶ Սահմանումները վերցված են «Ուսումնառությունը տեսանելի դարձնելը» հրատարակությունից, CEDEFOP, 2000թ.: Ոչ ֆորմալ ուսումնառությունը սահմանված է իբրև «ուսումնառություն, որը ներկառուցված է որոշակի ծրագրված գործողություններում, որոնք պարզորոշ կերպով հնարավոր չէ որակել իբրև ուսումնառություն, սակայն դրանք պարունակում են ուսումնառության կարևոր տարրեր»: Ինֆորմալ ուսումնառությունը սահմանված է իբրև ուսումնառություն, որը բխում է աշխատանքի, ընտանիքի կամ հանգստի հետ կապված ամենօրյա գործունեությունից:

³⁷ ՏԱԽ-ԿՓ 2004թ. աշխատանքային ծրագիր. գաղափարներ 19.12.2003թ. հանդիպման ընթացքում քննարկման համար (ներկայացումը վերցվել է վիրտուալ Համայնքից):

համաձայնագրի ու ստուգման գրքույկի պատճենի կտրվածքով: ԿՓԵՀ-ը թույլ է տալիս ուսանողներին փոխադրվել նույնանման հաստատությունների մի դասընթացից մյուսը (նույնպես նույնանման դասընթաց), և հաստատությունների միջև կնքված պայմանագրերի շրջանակներում նրանց հնարավորություն է տալիս վավերացնել արտերկրում ձեռք բերված ուսումնառությունը: ԿՓԵՀ-ը նաև առավել տեսանելի է դարձնում համալսարաններում և մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում իրականացվող բարձրագույն կրթության ընդհանրությունները: Այն կարող է նաև հիմք հանդիսանալ ուսանողների շարժունակության համար հաստատությունների ներսում կամ դրանց միջև՝ անկախ նրանից, թե այդ շարժունակությունը ազգային կամ միջազգային մակարդակում է տեղի ունենում: ԿՓԵՀ-ը հաստատության կամ ծրագրի տիպի/տեսակի իմաստով չեզոք է: Այն կարող է կիրառվել տարաբնույթ ծրագրերի և «մատակարարման» եղանակների կտրվածքով, ուստի տպավորություն է ստեղծվում, թե այն կարող է տեսականորեն ընդգրկել նաև ՄԿՈՒ-ն ու ցկյանս ուսումնառությունը:

Մյուս կողմից այս զարգացումները կարող են ավելի խորացնել տարբերությունները և լարվածություն առաջացնել, օրինակ, բազմազանության կտրվածքով ազգային կարիքների և մերձեցման կտրվածքով եվրոպական կարիքների միջև, պետական կարգավորման և ինստիտուցիոնալ ինքնավարության միջև, շահագրգիռ կողմերի, առանձին հաստատությունների և համակարգերի տարբեր կարիքների միջև: Այսօրինակ հակասությունները պետք է ենթարկվեն վերլուծության և հաղթահարվեն՝ ապահովելու, որպեսզի ԿՓԵՀ շարունակական զարգացումը մնա ցանկալի և պատշաճ մակարդակի վրա:

ՄԿՈՒԵԿ-ը դեռևս կոնցեպտուալ փուլում է գտնվում, այնպես որ չափազանց վաղ է՝ իմանալու՝ արդյոք այդօրինակ ծրագիրը կնպաստի Եվրոպայի ՄԿՈՒ համակարգերի համեմատելիության և համադրելիության մեծացմանը կամ կխթանի շարժունակությունը ՄԿՈՒ ոլորտում կամ կապահովի ուսումնառության արդյունավետ վավերացում/հաստատում թե ոչ: Բացի այդ, վաղ է նաև կանխատեսելու համար, թե արդյոք ՄԿՈՒԵԿ-ը կնպաստի շարժունակությանը ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության համակարգերի միջև թե ոչ:

Կրեդիտների փոխանցման, գուցե նաև կուտակման, եվրոպական համակարգերի ներդրման ցանկալիությանը և իրագործելիությանը վերաբերող որոշումների կայացման գործընթացի համար պահանջվում է խորին վերլուծություն այնպիսի հարցերի շուրջ, ինչպիսին են հետևյալը՝ *ինչպիսի՞ ազդեցություն կարող են նման համակարգերն ունենալ ուսումնառության վրա. դրանք ինչպե՞ս կկարողանան համատեղել ուսումնառության տարբերմիջավայրերում կիրառվող տարբեր հասկացություններ/հայեցակարգեր, ուսումնական ծրագրեր և մեթոդներ. ինչպիսի՞ ազդեցություն կարող են ունենալ ուսումնառության գնահատման և ֆորմալ որակավորումների վրա. ի՞նչ հետևանքներ են սպասում որակավորումներ շնորհող մարմիններին և որակավորումների համակարգերին ու շրջանակներին. ինչպե՞ս է կարելի սերմանել առավել խոր ըմբռնում և վստահություն տարբեր շահագրգիռ կողմերի, հաստատությունների, ենթահամակարգերի և երկրների միջև. ի՞նչ կարող է շահել կամ կորցնել Եվրոպան ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության համակարգերի համեմատելիության մեծացումից:*

Բոլոնյայի գործընթացը խրախուսել է ԿՓԵՀ մշակումն ու իրականացումը բարձրագույն կրթության ոլորտում: Կարևոր է հաշվի առնել, որ ԿՓԵՀ-ը ժամանակային առումով համապատասխանել է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների

կարիքներին ու շահագրգռվածությանը՝ «մատակարարման» առավել ճկուն եղանակներին հարմարվելու տեսակետից: ԿՓԵՀ-ի առաջարկվող ընդլայնումը (ինչի արդյունքում աշխարհագրական շարժունակությանը նպաստող համակարգից այն կվերածվի լրիվ որակավորման հանգեցնող կրեդիտների կուտակման համակարգի) նույնպես կարծես թե արձագանքում է բարձրագույն կրթության համակարգի նորահայտ կարիքներին: ԿՓԵՀ-ն իրականացնելու հարցում ինստիտուցիոնալ շահագրգռվածությունը (համակարգում նորարարություններ ներդնելու և ուսանողների կարիքները բավարարելու իմաստով) կարևոր դեր է խաղացել ԿՓԵՀ-ի հաջողության և «մասսայականացման» գործում:

Կոպենհագենի գործընթացը նպաստում է ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտային համակարգերի շուրջ բանավեճին, որը ծավալվում է քաղաքականության մակարդակում: ՏԱԽ-ԿՓ աշխատանքի օգտակարությունն ակնհայտ է հիմնախնդիրների և հնարավորությունների հետազոտման իմաստով: Ի վերջո, իհարկե, քաղաքականություն մշակողներն են որոշելու արդյոք սատարելու են ՄԿՈՒԵԿ առաջարկվող մոդելի վրա հիմնված կրեդիտների փոխանցման համակարգը թե ոչ: ՏԱԽ-ԿՓ-ն ընդունում է, որ թեպետ կարևոր է շարունակել ՄԿՈՒԵԿ հայեցակարգային հիմքի հզորացումը, սակայն անհրաժեշտ է նաև նախաձեռնել մոդելի լայնամասշտաբ խրախուսում և փորձարկել նորահայտ մոտեցումները:

Թե՛ Բոլոնյայի և թե՛ Կոպենհագենի գործընթացների շրջանակներում ներգրավված քաղաքականություն մշակողները կարող են քննարկել միմյանցից արդյունավետ գործելակերպերի տարրեր փոխառելու, որդեգրելու և հարմարեցնելու հնարավորությունը: Միջնորդ մարմինների միջոցով աշխատելու պրակտիկան (ինչպիսին ԵՀԸ-ն և EURASHE-ն են) բավականին արդյունավետ է բարձրագույն կրթության համակարգում ԿՓԵՀ խրախուսման և զարգացման համար: Համաեվրոպական այն ծրագրերը, որոնք ուսումնասիրում են նույն կողմնորոշիչ մակարդակներն ունեցող կոնկրետ ճյուղին վերաբերող դասընթացները (օրինակ ԹՅՈՒՆԻՆԳ ծրագիրը), կարող են դիտարկվել նաև ՄԿՈՒ ոլորտում կիրառության տեսանկյունից՝ փոխվստահություն ստեղծելու և չափորոշիչներն ու որակի մեխանիզմներն ընդունելու հարցերում օգնություն ցուցաբերելու իմաստով: Հաշվետվողականության ազգային մեխանիզմները, որոնք կենտրոնացած են կրեդիտային համակարգերի իրականացման հարցում առաջընթաց գրանցելու վրա, կարող են հաշվի առնել վերջինս (ծրագիրը) ինչպես ՄԿՈՒ, այնպես էլ բարձրագույն կրթության ոլորտում: Ապագայում Կոպենհագենի գործընթացում առաջընթացն ուսումնասիրելու նպատակով կարելի է անցկացնել հետազոտություն, որը նման է Բոլոնյայի գործընթացի ԹՐԵՆԴՋ (Միտումներ) III ուսումնասիրությանը: Բացի դրանից, կարելի է տրամադրել առավել նպատակային օժանդակություն՝ փորձարկելու կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը նույն մակարդակի վրա գտնվող և համանման ուսումնական ծրագրեր և ուսումնառության մոտեցումներ ունեցող ծրագրերի առնչությամբ՝ անկախ իրականացնող հաստատության տեսակից, օրինակ հյուրանոցային և սննդի սպասարկման կամ ՏՀՏ-ների ճյուղերում: Մյուս կողմից ՄԿՈՒԵԿ-ը կարող է ուղղված լինել գերազանցապես ՄԿՈՒ համակարգերին և իրականացնողներին բնորոշ կրթության/ուսուցման իրականացմանը, ինչպիսին են օրինակ աշկերտությունների և վերապատրաստման ծրագրերի ու ձեռնարկությունների հենքի վրա անցկացվող ուսուցման նախաձեռնությունների որոշակի ձևերը: «Փոխվստահության գոտիների» վերաբերյալ

ընթացիկ հայեցակարգային աշխատանքի արդյունքները և ինֆորմալ ու ոչ ֆորմալ ուսումնառության՝ ՄԿՈՒ ոլորտի համար կրեդիտային համակարգի մշակման հետ կապված վավերացումը հնարավոր է փորձարկել ԿՓԵՀ հետագա զարգացման համատեքստում: Վիրտուալ համայնքների համար ընտրվող քննարկման թեմաները հնարավոր է ընդլայնել՝ ներառելով բանավեճեր և խաչաձև քննարկումներ ԿՓԵՀ-ի և ՄԿՈՒԵԿ-ի մշակողների ու խթանողների միջև:

3.5. Հարցեր խորհրդատուի համար

Գոյություն ունեն մի շարք գործոններ, որոնք կարծես թե նպաստել են ԿՓԵՀ-ի բարեհաջող կենսագործմանը և շարունակական զարգացմանը, և դրանց մանրակրկիտ քննարկումն օգտակար է ՄԿՈՒ ոլորտի համար կրեդիտների փոխանցման զուգահեռ համակարգի մշակման համատեքստում:

- Համալսարանների՝ «ունիվերսալ» հաստատություններ լինելու ավանդույթը պայմաններ է ստեղծում միջինստիտուցիոնալ վստահության որոշակի մակարդակի համար, ինչին նպաստում է կազմակերպական վարքագծի և կրթության իրականացման նմանատիպ ձևերի առկայությունը:
- Համալսարանների՝ սեփական կարգավիճակը բարձրացնելու և միջազգային մակարդակում ուսանողների համար գրավիչ, ինչպես նաև մրցունակ լինելու անհրաժեշտությունը շահագրգռում է դրանց ներգրավվել վերազգային համագործակցության մեջ և օժանդակել այն, ինչը մեծացնում է նրանց տեսանելիությունը և նպաստում է օտարերկրացի ուսանողներին կարիքները բավարարելու ինստիտուցիոնալ կարողությունների զարգացմանը:
- Բոլոնյայի գործընթացի համար մշակված երկու տարին մեկ անգամ կազմակերպվող հանդիպումների գործընթացը, այդ թվում երկրների կողմից կառավարման պարտականությունների ստանձնումը, համակարգումը, հետագա գործողությունները և մշտադիտարկման ու գնահատման ընթացակարգերը, մեծացնում է գործընթացի նկատմամբ սեփականության զգացումը:
- ԿՓԵՀ-ի ներդաշնակ աճը և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ուղղակի ներգրավվածությունը ծրագրի ընթացիկ զարգացման գործում, ինչը լավագույն պայմաններն է ստեղծում դրա կարևորության, համապատասխանության, օգտակարության և կիրառելիության համար:
- Շահագրգիռ կողմերի, ներառյալ դասախոսների և ուսանողների հետ խորհրդակցությունների աստիճանը խթանում է հաստատությունների մասնակցությանը ԿՓԵՀ գործընթացին:
- Բարձրագույն կրթության ոլորտում փորձառություն ունեցող ՀԿ-ների կողմից ցուցաբերվող լուրջ առաջնորդությունը և դրանց ստանձնած օժանդակ դերերը նպաստում է կարողությունների ամրապնդմանը հաստատություններում:
- ԿՓԵՀ շաղկապումը կոչումների եռաստիճան կողմնորոշիչ շրջանակի հետ առավել արդյունավետ է դարձնում այն:
- Վերազգային միջհամալսարանական ուսումնառման շարժունակության էությունը քիչ թե շատ պարզեցնում է համեմատականներ անցկացնելու գործը:

- ԿՓԵՀ մեխանիզմների չեզոք բնույթը և այն փաստը, որ կրեդիտների շնորհումը հիմնված է ուսանողների նորմատիվային (պայմանական) բեռնվածության վրա, կարծես թե նպաստել են համակարգի կիրառմանը տարաբնույթ ծրագրերի կողմից և «մատակարարման» տարբեր եղանակների կտրվածքով:
- ԵՄ նպատակային ֆինանսավորումը օժանդակություն է ցուցաբերել համապատասխան ցանցերին և գործողություններին, որոնք ուղղակիորեն կապված են ԿՓԵՀ զարգացման հետ:

Ի հայտ են եկել մի շարք խնդիրներ, որոնք կարող են լուրջ նշանակություն ունենալ ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտների փոխանցման համակարգ ստեղծելու ծրագրերի համար. հետևյալ խնդիրները կարելի է քննարկել խորհրդատվորակի ընթացքում.

- ԿՓԵՀ խթանման և զարգացման համար գոյություն ունեցող բազմաբնույթ մեխանիզմները,
- Համալսարանների և մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների միջև վստահության սերմանումը,
- Տարբեր երկրների տարբեր տեսակի հաստատությունների առաջարկած ծրագրերի միջև համարժեքությունների ստեղծումը,
- ԿՓԵՀ կիրառումը աշխատանքի վրա հիմնված վերազգային ուսանողական ծրագրերի նկատմամբ և վստահության ձևավորումը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և ձեռնարկությունների միջև,
- ԿՓԵՀ-ի ճանաչման և «մասսայականացման» համար պահանջվող ժամանակի պատճանների գնահատումը,
- ԿՓԵՀ-ի համար օժանդակ կառույցներ պահելու և մասնագիտական անձնակազմի ու ֆինանսական միջոցների շարունակական մատչելիությունը ապահովելու հետևանքների (ռեսուրսների իմաստով) վերլուծությունը.
- ԿՓԵՀ-ն իբրև կրեդիտների կուտակման համակարգ կիրառելու նպատակով որդեգրված գործընթացների և ընթացակարգերի շարունակական գնահատումից դասեր քաղելը:

Խորհրդատվորակը հրաշալի հնարավորություն է ընձեռում քննարկելու նորահայտ ՄԿՈՒԵԿ համակարգի համար նախատեսվող ծրագրերը ԿՓԵՀ ասպարեզում տասնհինգ տարի շարունակ ընթացող զարգացումներից քաղված դասերի լույսի ներքո: Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացներում ներգրավված քաղաքականություն մշակողները կարող են քննարկել ԿՓԵՀ-ն ու ՄԿՈՒԵԿ-ը՝ առաջարկվող որակավորումների եվրոպական շրջանակին շաղկապելու կամ դրանում ներառելու հետ կապված խնդիրների նկատմամբ ընդհանուր մոտեցումներ որդեգրելու հնարավորությունը: Առաջարկվում է քննարկել հետևյալ հարցերը:

Քննարկման հարցեր

ԿՓԵՀ

- Ի տարբերություն ավանդական համալսարանական միջավայրի, Ի՞նչ խնդիրներ են ծագել (եթե, իհարկե, ծագել են) պետության կողմից կարգավորվող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ԿՓԵՀ-ն իրականացնելիս և ինչպե՞ս են այդ խնդիրները լուծվել:
- Ի՞նչ խնդիրներ են ի հայտ եկել ԿՓԵՀ-ի իրականացման ժամանակ՝ կապված բարձրագույն կրթության ոլորտում աշխատանքի վրա հիմնված վերազգային ծրագրերի (օրինակ՝ Լեոնարդո դա Վինչի) հետ, և ինչպե՞ս են այդ խնդիրները լուծվել:
- Ի՞նչ մարտահրավերներ են ի հայտ գալիս ԿՓԵՀ ընդլայնման (որպես կրեդիտների կուտակման համակարգ ծառայելու նպատակով) առնչությամբ:
- Արդյոք կրեդիտներ «հատկացվում» են (կարո՞ղ են «հատկացվել») պարբերաշրջանների սահմաններում գտնվող մակարդակներին:

ՄԿՈՒԵԿ

- Արդյոք մշակման փուլում գտնվող ՄԿՈՒԵԿ-ը արտացոլում է շահագրգիռ կողմերի, այդ թվում ձեռնարկությունների և սոցիալական գործընկերների ցանկությունները: Արդյոք ձեռնարկությունները, ոլորտային և ճյուղային ընկերակցությունների և սոցիալական գործընկերների կարիքները պատշաճ մակարդակով հաշվի առվում են: Ի՞նչ չափով և ինչպե՞ս է հնարավոր ավելի մեծ պատասխանատվություն դնել ՄԿՈՒ շահագրգիռ կողմերի ուսերին ՄԿՈՒԵԿ զարգացման համար: Ե՞րբ և ինչպե՞ս են տեղի ունենալու ընդլայնված խորհրդակցություններ ՄԿՈՒ ոլորտի շահագրգիռ կողմերի հետ ողջ Եվրոպայում: Որչա՞փ դիմադրություն կարելի է ակնկալել:
- Արդյոք բավարար ուշադրություն դարձվե՞լ է ՄԿՈՒ ենթահամակարգի հաստատությունների ուղղվածության, մեծության և ռեսուրսների հարցերում առկա տարբերություններին և այն փաստին, որ ՄԿՈՒ իրականացնող բազմաթիվ հաստատություններ ոչ մշակում են ուսումնական ծրագրեր և ոչ էլ գնահատում կամ հավատարմագրում են այդ հաստատություններում ձեռք բերված ուսումնառությունը:

Կրեդիտների հետ կապված ընդհանուր հարցեր

- Որքա՞ն հրատապ է ազգային համակարգերի միջև կրեդիտների փոխանցմանը նպաստելու հարցը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր կրեդիտները կապել ուսումնառության արդյունքների հետ: Ի՞նչ է ԿՓԵՀ-ի հետ կապված փորձը ցույց տալիս այս կապակցությամբ:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր ապահովել սիներգիա ԿՓԵՀ-ի և ՄԿՈՒԵԿ-ի միջև:
- Հնարավոր է արդյոք լիարժեք կենսագործել ԿՓԵՀ-ը, ՄԿՈՒԵԿ-ը առանց ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության միավորայնացման/մոդուլացման Եվրոպայի ողջ տարածքում:

- Հնարավոր է արդյոք մշակել համաեվրոպական կրեդիտային համակարգ ազգային/չրջանային մակարդակներում նմանօրինակ համակարգերի կրիտիկական գանգվածի բացակայության պայմաններում:
- Արդյոք թե՛ ՄԿՈՒԵԿ-ը և թե՛ ԿՓԵՀ-ը կկիրառվե՞ն իրականացնող հաստատություններում ինչպես ՄԿՈՒ, այնպես էլ բարձրագույն կրթության համակարգերի նկատմամբ:
- Տրամաբանակա՞ն է արդյոք մշակել առանձին եվրոպական կրեդիտային համակարգեր բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ ոլորտների համար այնժամ, երբ այդ երկու ոլորտների միջև առկա տարբերությունները գնալով ավելի աղուտ են դառնում:
- Արդյոք կրեդիտային համակարգերի և ի վերջո նաև որակավորումների եվրոպական շրջանակի մշակման ուղղությամբ տարվող աշխատանքներում պե՞տք է ներգրավված լինեն մասնակից երկրների որակավորումների գերատեսչությունները, ինչպես նաև մյուս կարևոր շահագրգիռ կողմերը:

4. Որակ

4.1 Համատեքստը

Կրթության և ուսուցման ոլորտում ձեռք կբերվի ամենաբարձր մակարդակը, և Եվրոպան կճանաչվի իբրև համաշխարհային կողմնորոշիչ՝ իր կրթության և ուսուցման համակարգերի և հաստատությունների որակի ու կարևորության համար³⁸:

ԵՄ Խորհրդի և Հանձնաժողովի՝ 2010թ. համար սահմանած հինգ նպատակների թվում սա առաջինն է: Այն ուղղակիորեն արձագանքում է ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրում նշված երեք ռազմավարական խնդիրներից առաջինին, այն է՝ *բարելավել կրթության և ուսուցման համակարգերի որակն ու արդյունավետությունը:*

Սույն բաժինը նվիրված է որակի³⁹ կառավարման⁴⁰ և երաշխիքի⁴¹ հետ կապված ջանքերին, որոնք գործադրվում են համագործակցության եվրոպական գործընթացների համատեքստում, որոնք նպատակաուղղված են ՄՏՈՒ և բարձրագույն կրթության ասպարեզներում շարժունակության խրախուսմանը: Ստորև քննարկվում են այս նպատակին ձգտելու հետևանքները և ուսումնասիրվում են համապատասխան եվրոպական զարգացումները, որոնք ուղղված են այդ նպատակին հասնելուն: Քննվում են ԵՄ կրթության և ուսուցման ընդհանուր որակը բարելավելուն միտված քաղաքականությունները և գործելակերպերը: Հաշվի առնելով փոխլրացման սկզբունքը՝ այս քաղաքականությունների իրականացումը հակված է «ներքևից վերև» լինել, իսկ ԵՄ համագործակցությունը առավել ուղղված է դեպի գործընթացը: Հատուկ ՄԿՈւ ոլորտի համար որակի կառավարման և երաշխիքի ԵՄ ընդհանուր գործընթացների և ընթացակարգերի մշակման հետ կապված քաղաքականությունները և գործելակերպերը կուսումնասիրվեն Բոլոնյայի միջկառավարական գործընթացի շրջանակներում համանման զարգացումների առնչությամբ, որտեղ եվրոպական քաղաքականության իրականացումը որոշակի չափով խթանվում է միջնորդ մարմինների կողմից⁴²:

ԵՄ անդամ պետություններում ներկայումս առկա է կրթության և ուսուցման բնագավառում որակի երաշխիքն ամբողջականորեն/իր ամբողջականության մեջ քննարկելու միտում՝ հաշվի առնելով հետևյալը՝ քաղաքականության մշակումը (օր.՝ օրենսդրություն, սոցիալական երկխոսություն, ներդրումներ), իֆստիտուցիոնալ հարցերը

³⁸ Եվրոպայում կրթության և ուսուցման համակարգերի նպատակների հետ կապված հետագա գործողությունների մանրամասն աշխատանքային ծրագիր: COM (2001) 501, ընդունվել է 2002թ. փետրվարին Խորհրդի և Հանձնաժողովի կողմից և հավանության է արժանացել Խորհրդի կողմից 2002թ. մարտին:

³⁹ Որակ - ապրանքի կամ ծառայության հետևողական համապատասխանությունը չափորոշիչների ու ակնկալիքների այս կամ այն խմբին, ISO (Չափանմուշացման միջազգային կազմակերպություն) 9000:

⁴⁰ Որակի կառավարում - համակարգված գործողություններ՝ որակի կտրվածքով որևէ կազմակերպությունը տնօրինելու և հսկելու նպատակով, ISO 9000:

⁴¹ Որակի երաշխիք - Որակի կառավարման մասերից մեկը, որն ուղղված է ներշնչելուն հավատ առ այն, որ որակի պահանջները կիրականացվեն, ISO 9000:

⁴² Եվրոպական մակարդակի ընկերակցությունները ներառում են ոչ կառավարական կազմակերպությունները և ոլորտների/ձյուղերի կամ կրթություն/ուսուցում իրականացնող հաստատությունների շահերը ներկայացնող կամ հատուկ նպատակով (օր.՝ որակի երաշխիք) հիմնադրված ցանցերը:

(օր.՝ ղեկավարում, կառավարում, հարաբերություններ և գործընկերություններ, անձնակազմի կարողություններ և անձնակազմի կատարելագործում), գիտահետազոտական ծրագրերը (օր.՝ մանկավարժության եղանակներ, ուսումնական ծրագրեր, բովանդակություն, նյութեր), օժանդակ ծառայությունները (օր.՝ տեղեկատվական և խորհրդատվական ծառայություններ) և գնահատման ու վկայագրման գործընթացներն ու ընթացակարգերը: Որակի կառավարումը և երաշխիքը հիմնված են տարաբնույթ գործոնների բարդ փոխազդեցության վրա. այդ գործոնների թվին են պատկանում մշակույթն ու սովորույթները, հասարակական միտումները, հարստությունը, ներդրումները, օրենսդրությունը, տարբեր շահագրգիռ կողմերի փոխհարաբերությունները, փոխվստահությունը, աշխատաշուկայի պայմանները, մարդկային ռեսուրսները և իֆստիտուցիոնալ կարողությունները: Ներկայում կրթության և ուսուցման որակի համար հիմնական մարտահրավերների թվում են ցկյանս ուսումնառությանը նպաստելու համար պահանջվող վերակառուցման գործընթացը, ռեսուրսները լավագույնս օգտագործելը և սոցիալական ներառումն ապահովելը:

2010թ. նպատակների հետ կապված առաջին մարտահրավերն ԵՄ անդամ պետությունների պատասխանատվությունն է իրենց կրթության և ուսուցման համակարգերի որակի՝ ազգային սկզբունքներին, առաջնահերթություններին, կարիքներին, կարողություններին և ռեսուրսներին համապատասխան կառավարման և երաշխիքի համար: Կրթության և ուսուցման որակի բարձրացումը սկսվում է իրականացնող հաստատությունների մակարդակից և կապված է հետևյալի հետ՝

- հասարակության ակնկալիքները հաստատության տեսակից/տիպից,
- ինչպես է այն ապահովված ռեսուրսներով, ինչպես է այն ղեկավարվում, կառավարվում և կապվում արտաքին աշխարհին,
- ինչպես է այն նպաստում գործընկերություններին և օգուտ քաղում դրանցից,
- ինչպես է այն խթանում ուսումնառության նպաստողների/ուսուցանողների և ուսումնառության միջավայրերի զարգացումը,
- ինչպես է այն կազմում, իրականացնում և գնահատում որակի բարելավմանն ուղղված պլանները/ծրագրերը:

Անդամ պետությունները հենվում են ԵՄ-ում կուտակված գիտելիքների և ունակությունների վրա, ինչի արդյունքում տարբեր անդամ պետություններում կիրառվող պրակտիկայի տարբեր կողմեր կարող են փոխանցվել և հարմարեցվեց այլ ազգային/շրջանային պայմանների:

Կրթության և ուսուցման բնագավառում հաստատության և անդամ պետության մակարդակում որակը կառավարելիս պետք է հավվի առնել ԵՄ և առավել լայն միջազգային ակնկալիքներն ու նպատակները: Բարձր որակի և դրան հասնելու համար պահանջվող միջոցառումների կիրառման մասին ընդհանուր պատկերացումը/ըմբռնումը երկրների միջև փոխվստահության ամրապնդման հիմնական պայմաններից մեկն է, որն էլ իր հերթին նպաստում է համակարգերի համատեղելիությանը և պատշաճ պայմաններ է ստեղծում սովորողների ու աշխատողների շարժունակության համար: Որակի չափորոշիչների ընդհանուր և երաշխավորված հայեցակարգը կարող է ապահովել շարժունակության մեխանիզմների կենսունակությունը, ինչպիսին, օրինակ, Կրեդիտների փոխանցման

Եվրոպական համակարգն են և վկայականի ու դիպլոմի հավելվածները: Որակավորումների ճանաչումը անդամ պետությունների միջև/տարածաշրջանում առավել դյուրին է այն դեպքերում, երբ չափորոշիչների, մոտեցումների, կառույցների և կոչումների արտահայտման հետ կապված հասկացությունները/հայեցակարգերն ոչ միայն հստակ ձևակերպված են, այլև ընդհանուր են բոլորի համար: Համաշխարհային մակարդակում ԵՄ կրթության և ուսուցման համակարգերի կարգավիճակի և գրավչության բարելավումը կախված կլինի որակից:

Որակի կառավարման և երաշխիքի ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խթանիչ ուժը ողջ աշխարհում մրցունակությանը, շարժունակությանը և կրթության/ուսուցման գրավչությանը նպաստելն է: Այնուամենայնիվ, ընդհանուր նպատակներ, սկզբունքներ, չափանիշներ, չափորոշիչներ, մոտեցումներ և մեխանիզմներ սահմանելու և դրանք կիրառելու ու գնահատելու նպատակով ծավալվող համագործակցությունը նույնպես հավելյալ արժեք է տալիս անդամ պետությունների՝ սեփական կրթության և ուսուցման համակարգերի ու իրականացման ընդհանուր որակը բարձրացնելուն ուղղված ջանքերին:

Համագործակցության համար հիմքեր ստեղծելու համար անդամ պետությունները պետք է կապեն իրենց ազգային քաղաքականությունները և գործելակերպերը որակի կառավարման, երաշխիքի և հսկողության՝ միմյանց համար հայտնի/հասկանալի մեխանիզմների: Երբ անդամ պետությունները բավարար չափով ծանոթացած լինեն դրանց հետ և քաջատեղյակ դառնան այն հիմնարար սոցիալական և տնտեսական պայմաններին, որոնք նպաստել են դրանց զարգացմանը, կարող են ներգրավվել համագործակցային գործողությունների մեջ՝ լավագույն պրակտիկան բացահայտելու, զարգացնելու, տարածելու և փորձարկելու նպատակով: Այս բաժնում կուսումնասիրվի, թե ինչպես են տարբեր մոտեցումներն անդրադառնում նշված հարցին:

Կրթության և ուսուցման իրականացման որակը բարձրացնելուն և համաշխարհային հենքի վրա համեմատական վերլուծություններին նպաստելուն ուղղված եվրոպական ջանքերի տեսանելիությունը մեծացնելու նպատակով եվրոպական նախաձեռնություններում գործընկերների իրավունքներով ներգրավվում են համապատասխան միջազգային մարմինները, օրինակ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն, ԱՄԿ-ն և ՏՀԶԿ-ն և այլ ցանցեր: Եվրոպական երկրներն ըստ հարկի ներգրավվում են վերջիններիս կողմից ղեկավարվող նախաձեռնություններում, որոնք ուղղված են որակի բարելավմանը: Բացի այդ, որակի երաշխիքի հարցերով զբաղվող մի շարք գործակալություններ և հավատարմագրող գործակալություններ նշանակալի դեր են խաղում այս ասպարեզում թե՛ ազգային, թե՛ տարածաշրջանային և թե՛ միջազգային մակարդակներում: Այս առավել ընդարձակ ջանքերի վերլուծությունը սույն ուսումնասիրության հետաքրքրության շրջանակներից դուրս է գտնվում:

Վերջին տասնամյակում ԵՄ կրթության և ուսուցման քաղաքականությունները որակի հայեցակարգին սկսել են անդրադառնալ առավել հրապարակայնորեն: Եվրոպական Միության մասին պայմանագրով (Մասստրիխտ, 1992թ. հունիս) նախատեսված է խրախուսել համագործակցությունը անդամ պետությունների միջև՝ ԵՄ-ի կրթության և ուսուցման համակարգերում որակի բարձր չափորոշիչների հասնելու և դրանք պահպանելու նպատակով: Եվրահանձնաժողովին տրվել է որակի հարցերում ԵՄ համագործակցությունը համակարգելու դերը, ինչի համար նախկինում պատասխանատու էին բացառապես անդամ պետությունները:

1993թ. ԱՃ, մրցունակություն, գրադավածություն. 21-րդ դարի մարտահրավերները և առաջընթացի ուղիները հաշվետվության մեջ շեշտված է, որ հարկավոր է անհապաղ մեծացնել ԵՄ կրթության և ուսուցման համակարգերի որակը: Այս բաժինն ուսումնասիրում է ԵՄ քաղաքականության մեխանիզմները և գործողությունները, որոնք ներդրվել են ի պատասխան այդ անհրաժեշտության:

4.2 Մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակը ԵՄ-ում

1994թ. ընդունվեց *Խորհրդի՝ Մասնագիտական ուսուցման որակին և գրավչությանը վերաբերող բանաձևը (94/C374/01)*: Դրան հաջորդեցին *Խորհրդի 1995թ. եզրակացությունները մասնագիտական ուսուցման որակի կարևորության և հետևանքների մասին*, որում անդամ պետություններին կոչ արվեց բարելավել ՄԿՈՒ որակն ու գրավչությունը և սոցիալական գործընկերների հետ մեկտեղ մշակել տեղեկատվության փոխանակման և գնահատման մեթոդներն ու գործիքները խրախուսելու հետ կապված փորձառության հետ կապված մեխանիզմներ:

ՄԿՈՒ ասպարեզում որակի բարելավման հետ կապված մի շարք հարցերի վերաբերյալ ԵՄ մակարդակում հետազոտություն անցկացնելու պատվեր տրվեց: 1998թ. CEDEFOP-ը այդ հետազոտության արդյունքների հիման վրա հրատարակեց մի շարք փաստաթղթեր, որոնք վերաբերում էին այնպիսի հիմնահարցերի, ինչպիսին են ՄԿՈՒ ծրագրերի որակի գնահատումը, միջազգայնորեն ճանաչված չափորոշիչների կիրառումը ՄԿՈՒ ծրագրերի նկատմամբ, որակի ցուցիչների օգտագործումը ՄԿՈՒ ասպարեզում և ՄԿՈՒ ուսուցանողների համար նախատեսված վերապատրաստման միջոցառումների ընդլայնումը:

2001թ. ապրիլին ստացվեց Մասնագիտական ուսուցման գծով խորհրդատվական կոմիտեի (ՄՈՒԽԿ) դրական արձագանքը Հանձնաժողովի առաջարկի նկատմամբ, որից հետո հիմնադրվեց *Մասնագիտական ուսուցման որակի եվրոպական համաժողովը*: ԵՄ և ԱՄՆ-ԵՏՏ անդամ երկրները, սոցիալական գործընկերները և Հանձնաժողովը պարտավորվեցին հոգ տանել մի շարք հարցերի, այդ թվում հետևյալի մասին՝

- որակի հետ կապված հարցերի պարզաբանում,
- փորձագետների աշխատանքի արդյունքները քաղաքականություն մշակողներին փոխանցելու/տրամադրելու մեթոդների բարելավում,
- աշխատանքի այնպիսի բնագավառների բացահայտում, որոնք կարող են կյանքի կոչվել Համայնքի մակարդակում,
- ՄԿՈՒ-ի որակի ասպարեզում նորարարության տարածման խրախուսում:

Համաժողովի շրջանակներում ստեղծվեցին չորս ենթախմբեր՝ հետևյալի մասին բանավեճը խթանելու նպատակով՝ որակի կառավարման մոտեցումները ՄԿՈՒ իրականացողների համար, ինքնագնահատումը ՄԿՈՒ իրականացնող հաստատություններում, քննությունների տեսակները և վկայագրման պրակտիկան և եվրոպական որակի ցուցիչները ՄԿՈՒ ռազմավարության մեջ: Որակի դերի ուսումնասիրումը ՄԿՈՒ դասավանդողների վերապատրաստման տեսանկյունից դարձավ հորիզոնական քննարկման առարկա: CEDEFOP-ը European Training Village-ում («Ուսուցման եվրոպական գյուղակ») հիմնեց փոխգործուն վեբ-կայք՝ համաժողովի աշխատանքին օժանդակություն ցուցաբերելու

նպատակով⁴³: Համաժողովը նպաստեց տարբեր ՄԿՈՒ համակարգերի հիմքում ընկած հասարակական գործունեների և ՄԿՈւ ասպարեզում որակի կառավարման համար անդամ պետություններում առկա մեխանիզմների վրա դրանց ազդեցության ուսումնասիրման գործընթացին՝ իրականացման թափանցիկությունը, կապակցվածությունը և արդյունավետությունը մեծացնելու նպատակով:

Համաժողովն ուսումնասիրեց մի քանի առանցքային հիմնահարցեր, ինչպես օրինակ այն, թե ինչպես է կարող անդրազգային համագործակցության գործընթացը նպաստել ՄԿՈՒ իրականացման բարձր որակի ապահովմանը: Համաժողովը բացահայտեց առանցքային տարրեր՝ որակի մշակման վերաբերյալ քաղաքականությունների սահմանումն ուղղորդելու նպատակով: Այն ուսումնասիրեց այնպիսի մեխանիզմներ, գործիքներ, ցուցիչներ և ընթացակարգեր, որոնք կարող են օգնել համակարգերին պահպանել ուղղվածությունը դեպի որակը և հաշվի առնել ծախս/օգուտ հարաբերակցությունը: Այն վերլուծեց հիմնահարցեր, որոնք կապված են պետության, սոցիալական գործընկերների, ձեռնարկությունների և ուսուցում/վերապատրաստում իրականացնող մարմինների՝ որակի համակարգի նախագծման ու կառավարման կտրվածքով ունեցած պարտականությունների որոշման/սահմանման հետ և քննարկեց որակի խնդիրների հետ կապված նպատակները, չափորոշիչները և գնահատման համակարգերը:

Համաժողովի աշխատանքը հետագայում ներառվեց Կոպենհագենի գործընթացի շրջանակներում հիմնադրված ՄԿՈւ որակի հարցերով զբաղվող Տեխնիկական աշխատանքային խմբի մանդատի/հանձնագրի մեջ: Վերջինիս աշխատանքն ուսումնասիրվում է ստորև:

Շեշտը դրվեց ԵՄ-ի Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրի որակի վրա (1995 և 2000թ.): 2002թ. Հանձնաժողովը հանդես եկավ Լեոնարդոյի ծրագրերի թեմատիկ մշտադիտարկում անցկացնելու նախաձեռնությամբ: Ազգային գործակալությունների ցանցերը մշտադիտարկում են հինգ թեմատիկ փնջերում խմբավորված ծրագրերը, որոնցից մեկը *Ուսուցման որակն* է: Այս վարժանքի նպատակն է ամրապնդել փորձի և տեղեկատվության փոխանակումն ու շփումները տարբեր ծրագրերի միջև, բարձրացնել դրանց տեսանելիությունը և աջակցություն ցուցաբերել ծրագրերի արդյունքների տարածմանը:

4.3 Բարձրագույն կրթության որակը ԵՄ-ում

1998թ. դեկտեմբերի 24-ի Խորհրդի՝ բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի երաշխիքի հարցերով ԵՄ համագործակցության մասին Երաշխավորությունում (No 561/98) ԵՄ անդամ պետություններին կոչ է արվում բարձրագույն կրթության համակարգերում ներդնել որակի գնահատման և որակի երաշխիքի մեխանիզմներ: Որակի գնահատման համակարգերի՝ Երաշխավորության մեջ շարադրված հիմնարար սկզբունքները նպատակաուղղված էին որակի գնահատման և որակի երաշխիքի համար պատասխանատու մարմինների ինքնուրույնությունն ու ինքնավարությունը/անկախությունը պահպանելուն, արտաքին և ներքին գնահատումը խրախուսելուն և բոլոր կարևոր ու համապատասխան շահագրգիռ կողմերին ներգրավելուն: Անդամ պետություններին խորհուրդ տրվեց խրախուսել համագործակցությունը որակի երաշխիքի համար

⁴³ <http://www.trainingvillage.gr/>

պատասխանատու գերատեսչությունների միջև՝ ազգային առանձնահատկությունները/պայմանները, եվրոպական ասպեկտը և միջազգային պահանջները հաշվի առնելով հանդերձ որակը պահպանելու և բարելավելու նպատակով: Համագործակցության բնագավառների թվում էին տեղեկատվության և փորձի շարունակական փոխանակումը այլ անդամ պետությունների և այս բնագավառում ակտիվ միջազգային կազմակերպությունների հետ:

Խորհրդի 1998թ.Երաշխավորության հիման վրա Եվրահանձնաժողովի օժանդակությամբ հիմնադրվեց Բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի երաշխիքի եվրոպական ցանցը (ENQA): Վերջինս աջակցում է իր անդամներին տեղեկատվության և լավագույն փորձի փոխանակման, անձնակազմերի վերապատրաստման և սեմինարների միջոցով: Այն նախաձեռնում և հրատարակում է ուսումնասիրություններ և հարցախույզեր որակի երաշխիքի բնագավառում Եվրոպայում ընթացող զարգացումների վերաբերյալ: ENQA-ն հանդես է գալիս նաև իբրև քաղաքականության համաժողով որակի երաշխիքի ասպարեզում եվրոպական զարգացումների համար:Բարձրագույն կրթության ոլորտային կազմակերպությունները ներկայացված են դրա Ջեկավար կոմիտեում, և պետական պաշտոնյաները մասնակցում են Համաժողովի Գլխավոր Վեհաժողովի տարեկան նիստերին: Ներկայում ENQA-ն ենթարկվում է փոփոխությունների, որոնք թույլ կտան, որպեսզի Համաժողովում ներկայացված լինեն Բոլոնյայի հռչակագիրը ստորագրած բոլոր քառասուն պետությունները: Սա կնպաստի վերազգային գնահատումներին և ENQA-ին հնարավորություն կտա ստանձնել այն դերը, որն այդ մարմինն վերագրվել է Բեռլինի 2003թ. սեպտեմբերի կոմյունիկեում:

2003թ. Հանձնաժողովն ընդունեց Հաղորդագրություն, որով նախաձեռնվում էր *Համալսարանների դերը⁴⁴ գիտելիքների Եվրոպայում-COM (2003) 58* խորագրով խորհրդակցությունների գործընթացը:Հաղորդագրությունը բարձրացնում է հիմնահարցեր՝ կապված որակի երաշխիքի առավել ընդարձակ միջոցառումների (մասնավորապես ինստիտուցիոնալ դեակավարման, ռազմավարական կառավարման գործընթացների և ընթացակարգերի, ինստիտուցիոնալ և ծրագրային գնահատման և մարդկային ռեսուրսների ասպարեզում գերազանցության հասնելու համար նախատեսված միջոցառումների) անցկացման անհրաժեշտության հետ:

ԵՄ-ն օժանդակություն է ցուցաբերում նաև մի շարք այլ նախաձեռնությունների, հիմնականում ՍՈԿՐԱՏԵՍ գործողությունների ծրագրի միջոցով, որոնք կապված են բարձրագույն կրթության ասպարեզում որակի բարելավման նպատակների հետ: ԵՄ-ի 6-րդ շրջանակային գիտափորձարարական ծրագիրը աջակցություն է ցուցաբերում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և դրանց գործունեության որակի բարելավմանը:

ԵՄ կառավարությունները մասնակցում են Բոլոնյայի՝ ընդլայնված եվրոպական միջկառավարական գործընթացին: Հանձնաժողովը ներկայացնում է ԵՄ-ն իբրև գործընկեր այդ գործընթացում և օժանդակում է մի շարք գործողություններ, որոնք իրականացվում են Բոլոնյայի գործընթացի համատեսքստում, որոնք կուսումնասիրվեն այս բաժնի շրջանակներում՝ ստորև:

⁴⁴ «Համալսարաններ» եզրույթի իմաստը Հաղորդագրության մեջ ներառում է բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները:

4.4 Կրթության և ուսուցման որակին ուղղված ԵՄ նախաձեռնությունները 2000-2004թթ.

Ցկյանս ուսումնառություն

Հանձնաժողովի՝ *Ցկյանս ուսումնառության եվրոպական տարածքը իրականություն դարձնելը (2001թ. նոյեմբեր)* Հաղորդագրության մեջ առաջարկվում են մի շարք մեխանիզմներ՝ ցկյանս ուսումնառության ռազմավարությունների որակն առավելագույնի հասցնելու նպատակով: Այդ մեխանիզմների թվին են պատկանում թիրախների սահմանումը և մշտադիտարկումը, որակի երաշխիքի հզոր գործիքների մշակումը և որակի չափանիշների փորձարկման համար նախատեսված գնահատման վարժանքները:

Ցկյանս ուսումնառության համար որակի ցուցիչների մի խումբ սահմանելու նպատակով 2001թ. հիմնադրվեց աշխատանքային խումբ, որը բաղկացած է երեսուներորս եվրոպական երկրների, Հանձնաժողովի (ներառյալ Eurostat, Eurydice, Cedefop), ՏՀԶԿ-ի և ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի ներկայացուցիչներից: Ցուցիչների ստեղծման նպատակն էր սահմանել որակի հայեցակարգ և «մատակարարել» ընդհանուր չափորոշիչներ եվրոպական երկրներին՝ ցկյանս ուսումնառության ռազմավարության իրականացման ասպարեզում իրենց ջանքերը գնահատելու համար: Ցկյանս ուսումնառության որակի ցուցիչներին նվիրված Հանձնաժողովի հաշվետվության մեջ (2002թ. հունիս) ընդգծվեց որակի երաշխիքի արդյունավետ համակարգը հավատարմագրման, վկայագրման և ձանաչման գործալ համակարգերին սերտորեն կապելու անհրաժեշտությունը:

Սրան հետևեց *Խորհրդի՝ ցկյանս ուսումնառության մասին Բանաձևը (2002/Ը 163/01)*, որում որակի երաշխիքը ձանաչվում է իբրև գերակա ուղղություն և մասնավորապես հղում է արվում որակավորումների վավերացմանն ու ձանաչմանը, իսկ անդամ պետություններին կոչ է արվում հատուկ ուշադրություն դարձնել ուսուցիչների և վերապատրաստողների կրթության և ուսուցման բարելավման վրա: Անդամ պետությունները հրավիրեցին Հանձնաժողովին խրախուսել որակի խթանները և լավագույն գործելակերպերի փոխանակումը՝ ուսումնառության բոլոր հատվածներում արդյունավետ առաջադիմությունը մեծացնելու նպատակով:

Զբաղվածության եվրոպական ռազմավարությունը

1999-ից 2001թթ. ԵՄ Զբաղվածության ուղենիշներում (1999 և 2000թթ. համար) անդամ պետություններին խորհուրդ էր տրվում բարելավել կրթության և ուսուցման ազգային համակարգերի որակը: 2002թ. ուղենիշներում անդամ պետություններին կոչ էր արվում իրականացնել ցկյանս ուսումնառության՝ կապակցված և համընդգրկուն ռազմավարություններ՝ շեշտը դնելով կրթության և ուսուցման համակարգերի որակն ու արդյունավետությունը բարելավելու անհրաժեշտության վրա:

Ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագիրը

Ինչպես արդեն նշվել է, կրթության և ուսուցման որակի բարելավման հետ կապված խնդիրն ու նպատակն աշխատանքային ծրագրում ընդհանուր բնույթ են կրում և այնպես են մտածված, որ կիրառելի լինեն կրթության և ուսուցման բոլոր համակարգերի նկատմամբ: Լրացնելով ցկյանս ուսումնառության հայեցակարգը խրախուսելու ԵՄ մոտեցումը՝

աշխատանքային ծրագիրը մեկ սեղանի շուրջ է հավաքում քաղաքականություն մշակողներին ինչպես կրթության, այնպես էլ ուսուցման ոլորտներից: Համագործակցելով Հանձնաժողովի հետ, որը հանդես է գալիս նաև իբրև համակարգող՝ նրանք համաձայնության են գալիս ընդհանուր սկզբունքների, նպատակների ու մեթոդների շուրջ՝ Եվրոպայում կրթության և ուսուցման իրականացման որակի բարելավման՝ Համայնքի ընդհանուր նպատակների մշակումն ու կենսագործումն ուղղորդելու նպատակով:

Կրթության և ուսուցման որակի մեծացումը «խաչմերուկում» գտնվող թեմա է, ինչի պատճառով բոլոր թեմատիկ աշխատանքային խմբերի արդյունքները կարևորություն ունեն: Այնուամենայնիվ, ուսուցիչների և վերապատրաստողների հիմնահարցերն ուսումնասիրող աշխատանքային խումբը հատուկ հետաքրքրություն է ներկայացնում, քանի որ այն արձագանքում է նաև Կոպենհագենի գործընթացի չորս առաջնահերթ/գերակա գործողություններից մեկին, ինչը կուսումնասիրվի ստորև: Մինչ օրս աշխատանքային խումբը կենտրոնացել է եղել հանրակրթական և մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի ուսուցիչների հետ կապված որակի հարցերի վրա: Աշխատանքի հաջորդ փուլում ավելի մեծ տեղ կհատկացվի վերապատրաստողներին և մյուս ուսուցանողներին, որոնք օժանդակում են աշխատանքի վրա հիմնված ուսումնառությունը և շարունակական մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը⁴⁵:

Խումբն ուսումնասիրել և վերլուծել է թեմաների լայն շրջանակ, այդ թվում հետևյալը՝

- ուսուցիչների (դասավանդողների) փոփոխվող դերը, ուսուցիչների համար պահանջվող նոր կարողությունները,
- սոցիալական փոփոխությունների ազդեցությունը դասավանդման միջավայրի և բուն դասավանդման վրա,
- ուսուցիչների նախնական և ընթացիկ նախապատրաստման որակը և ուսուցիչների առաջադիմության որակն ու արդյունավետությունը,
- ինչպես ապահովել կրթության և ուսուցման միջավայրերի՝ գիտելիքներով հարուստ ուսումնառության կազմակերպություններ լինելը,
- ինչպես ապահովել ուսուցիչների և վերապատրաստողների հարգվածությունը և նրանց ցուցաբերվող աջակցությունը (ուսումնառության մասնագետներ լինելու համար):

Աշխատանքային խումբը որդեգրեց նախապես ընտրված երկրներ ուսումնական այցելություններ կատարելու մեթոդը՝ իբրև սկզբնական հետազոտություն անցկացնելու ձև՝ ուսուցիչների և վերապատրաստողների կրթության որակի մեծացման բնագավառում լավագույն փորձի օրինակներ հավաքելու համար⁴⁶: Սրա շնորհիվ ուղղակի կապեր են հաստատվել առանցքային ազգային դերակատարների հետ և անմիջականորեն հասանելի են դարձել գործելակերպերի օրինակներն, ինչպես նաև առանձին երկրների առջև ծառայած խնդիրների մասին տեղեկությունները:

Աշխատանքային խմբի աշխատալանի մյուս փուլը, որը նպատակաուղղված է ՄԿՈՒ ոլորտի մի շարք ուսուցանողների ուղղվածությունների տարբերությունների և կարիքների տարբերությունների արձարծմանը, նոր մարտահրավերների աղբյուր կարող է

⁴⁵ Աշխատանքային խումբ. Ուսուցիչների և վերապատրաստողների կրթության բարելավումը – ընթացիկ հաշվետվություն, 2003թ. նոյեմբեր:

⁴⁶ www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en

հանդիսանալ: Արտացոլելով ՄԿՈՒ իրականացման գործում ներգրավված հաստատությունների բազմազանությունը՝ ուսումնառության համաբերողների բնութագիրը մեծապես տարբերվում է և ներառում է հետևյալը՝ կոչում/աստիճան ունեցողներին, կրթություն մասնագիտության ասպարեզում կոչում/աստիճան ունեցողներին, կրթություն մասնագիտացմամբ մագիստրոսի/ասպիրանտի դիպլոմ ունեցողներին և մասնագիտական փորձառությամբ ոչ շրջանավարտներին, ովքեր կարող են ունենալ կամ չունենալ լրացուցիչ մանկավարժական որակավորում: Բոլոր այս ուսուցանողները նպաստում են ուսումնառության տարբեր տեսակներին՝ սկսած ֆորմալ և խիստ կառուցվածքավորված ուսումնառությունից և վերջացրած ոչ ֆորմալ ու փորձարարական ուսումնառությամբ: Ուսումնառությանը նպաստելը կարող է լինել նրանց աշխատանքի կողմերից միայն մեկը: Նրանց կատարողականության գնահատումը կարող է հիմնված լինել սովորողների՝ իբրև աշխատողներ ցուցաբերած կարողունակությունների կամ որակավորում ստանալու հարցում նրանց ունեցած հաջողության վրա:

4.5 Նպատակային/նպատակաուղղված մոտեցում որակի հետ կապված հիմնահարցերին Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների շրջանակներում

Բոլոնյայի գործընթացը

1999թ. բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի զարգացման մասին Բոլոնյայի հռչակագիրը ստորագրած եվրոպական երկրները համաձայնության եկան ընդհանուր նպատակի շուրջ հանուն

Որակի երաշխիքի ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խրախուսման՝ համեմատելի չափանիշներ և մեթոդիկաներ մշակելու մտադրությամբ⁴⁷:

1999թ. սկսած եվրոպական բոլոր երկրներում կառավարությունները, համաեվրոպական գործընկերները, համալսարանները և մյուս բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները գնալով ավելի մեծ կարևորություն են տվել այս նպատակին: Սկզբնական շրջանում համագործակցությունն ուղղված էր հիմնականում ծրագրերի որակին բակալավրի/մագիստրոսի աստիճանների հետ կապված պարբերաշրջանների համատեքստում: Վերջերս ավելի հաճախ շեշտարդրվում է ինստիտուցիոնալ որակի երաշխիքը:

Ծրագրերի հետ կապված որակի երաշխիք

Սկզբնական շրջանում բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի շուրջ եվրոպական համագործակցությունը հիմնականում կենտրոնացած էր որակի այն հիմնահարցերի վրա, որոնք կապված էին բարձրագույն կրթության ծրագրերի և աստիճանների դյուրընթերցման (ընկալման) և համեմատելիության մեծացման հետ: Ծրագրերի որակն ազդում էր կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգի արժեքի և հաջողության վրա, ինչն էլ իր հերթին հետևանքներ ուներ շարժունակության ծրագրերի ընդլայնման համար:

⁴⁷ Տե՛ս Եվրոպական երկրների՝ 1999թ. հունիսի 19-ին Բոլոնյայում հավաքված կրթության նախարարների համատեղ հռչակագիրը:

1990-ական թթ. օժանդակություն ստացան մի շարք պիլոտային/փորձնական գործողություններ, որոնց շրջանակներում մշակվեցին և փորձարկվեցին ծրագրերի գնահատման ընդհանուր մեթոդիկաներ: 1994/1995թթ. ԵՄ կողմից օժանդակություն ստացող պիլոտային ծրագրի շրջանակներում տասնյոթ երկրներում գնահատվեցին բարձրագույն կրթության քառասունվեց ծրագրեր: Այլ ծրագրերի շրջանակներում գնահատվեցին առանձին ճյուղեր/ոլորտներ, ինչպես օրինակ ագրոնոմիան, ճարտարագիտությունը, ֆիզիկան և տնտեսագիտությունը:

Առաջին լայնամասշտաբ ծրագիրը՝ *Կրթության կառույցների կարգավորումը Եվրոպայում (ԹՅՈՒՆԻՆԳ)*, մեկնարկեց 2001թ. և շարունակվում է մինչ օրս: Ծրագիրն աջակցություն է ստանում ԵՄ Սոկրատես ծրագրի կողմից և ներառում է շուրջ 135 համալսարաններից բաղկացած կոնսորցիում՝ Դեուստայի (Իսպանիա) և Խրոնիմխենի (Նիդեռլանդներ) համալսարանների ղեկավարությամբ: Դրանք աշխատում են ինը բնագավառների (գործարար վարչարարություն, մանկավարժություն, երկրաբանություն, պատմություն, մաթեմատիկա, քիմիա, ֆիզիկա, քույրական գործ և եվրոպագիտություն) շրջանակներում բարձրագույն կրթության առաջին և երկրորդ պարբերաշրջանների ընդհանուր և կոնկրետ առարկաների հետ կապված կարողունակությունների բնութագրման ուղղությամբ: Ծրագիրն ուղղված է առաջին և երկրորդ պարբերաշրջանների ծրագրերի (աստիճանների շնորհման հանգեցնող) առանձին համատեքստերում առարկաներին վերաբերող գիտելիքների և ուսումնառության արդյունքների շուրջ փոխհամաձայնության ձեռքբերմանը: Այս գործընթացը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին թույլ է տալիս փոխանակել որակավորումների բաղկացուցիչ տարրերի առնչությամբ որակի կողմնորոշիչ կետերի մասին իրենց պատկերացումները: Պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմերը հնարավորություն ունեն փոխանակելու, համեմատելու և հակադրելու բովանդակություններն ու մեթոդիկաները և դասեր քաղելու միմյանց փորձից: Շոշափելի և ոչ շոշափելի արդյունքները, որոնք բխում են նոր մոտեցումների և ըմբռնումների յուրացումից, կարող են ուղղակիորեն փոխադրվել ուսումնառության միջավայրեր: Գործընթացը նպաստում է առանցքային հասկացությունների/հայեցակարգերի համընդհանուր ըմբռնման տարածմանը:

Բակալավրի և մագիստրոսական ծրագրերի միջև թափանցիկության մեծացման ուղղությամբ աշխատելու նպատակով *Որակի համատեղ նախաձեռնություն (ՈՂՆ)*⁴⁸ անվամբ հայտնի նախաձեռնության շրջանակներում ստեղծվեց ինֆորմալ ցանց: ՈՂՆ ցանցն իր վրա վերցրեց Եվրոպայում տարածման ենթակա կողմնորոշիչ կետեր մշակելու խնդիրը: 2002թ. այն կազմեց այսպես կոչված «դուբլինյան բնութագրիչները», որոնք առաջարկվեցին իբրև ընդհանուր բնութագրիչներ (որակավորումների կտրվածքով) բակալավրի և մագիստրոսական բոլոր ծրագրերի համար: 2004թ. մարտ 12-ին Դուբլինում կայանալիք առաջիկա հանդիպման ժամանակ քննարկվելու են դոկտորական աստիճանների համար նախատեսված ընդհանուր բնութագրիչները: Այս գործընթացը նպաստում է բարձրագույն կրթության երեք պարբերաշրջանների ընդհանուր որակավորումների համար ընդհանուր կառուցվածքի և տերմինաբանության ստեղծմանը:

2002թ. ստեղծված *Եվրոպական վերագգային գնահատման ծրագիրը (TEEP)* համակարգվում է բարձրագույն կրթության ասպարեզում որակի երաշխիքի եվրոպական

⁴⁸ <http://www.jointquality.org>

ցանցի կողմից (ENQA), և այն նպատակաուղղված է եվրոպական մակարդակում ընդհանուր չափանիշների ու որակի երաշխիքի կիրառման մեթոդիկա մշակելուն: TEEP-ը կապված է արդեն նկարագրված նախաձեռնություններից ստացված փորձի հետ և հիմնված է դրա վրա: Որակի երաշխիքի հարցերով զբաղվող գործակալությունները վերահսկում են տարբեր դիսցիպլինների համար արտաքին գնահատման վերազգային մեթոդների մշակման գործընթացը: Գնահատման մեթոդն համապատասխանում է 1998թ. Խորհրդի կողմից ընդունված Երաշխավորության (բարձրագույն կրթության ասպարեզում որակի երաշխիքի շուրջ եվրոպական համագործակցության մասին) պահանջներին և ներառում է երեք տարր՝ *ինքնագնահատման* հաշվետվություններ կրթական միջավայրի, ուսումնառության արդյունքների և որակի երաշխիքի մեխանիզմներ վերաբերյալ, *դաշտային այցելություններ* և *հաշվետվությունների հրապարակում*:

Մասնակից հաստատություններից պահանջվում է տեսանելի դարձնել որակի երաշխիքի իրենց մեխանիզմները ռազմավարության և նպատակների, գործընթացների և արդյունքների կտրվածքով: Այդ կերպ ծրագիրը հաշվի է առնում որակի կառավարման հետ կապված ինստիտուցիոնալ կարողությունները: Քանի որ ծրագրի արդյունքները հիմնված են բարձրագույն կրթության համակարգի շահագրգիռ կողմերի՝ արդեն իսկ փորձարկված և ստուգված փորձառությունների վրա, իսկ արտաքին գնահատման համար դրանք հիմնվում են այսպես կոչված փորձագիտական ստուգման վրա, ապա կարելի է ակնկալել, որ դրանք կարող են ծառայել իբրև պատշաճ մակարդակի, կարևոր և օգտակար մոդելներ բարձրագույն կրթության համակարգի համանման իրականացնողների համար:

Ինստիտուցիոնալ որակի երաշխիք

2001թ. Պրահայում կայացած հանդիպման ժամանակ, որը 1999թ. Բոլոնյայի հանդիպմանը հաջորդող քայլերից մեկն էր, եվրոպական երկրների նախարարները հանդես եկան ճանաչման և որակի երաշխիքի ցանցերի միջև առավել սերտ համագործակցություն հաստատելու և առավել մեծ փոխվստահություն կառուցելու կոչով: Նրանք խրախուսեցին բոլոր գործընկերներին համագործակցել որակի ընդհանուր կողմնորոշիչ շրջանակի ստեղծման շուրջ և տարածել դրա հետ կապված լավագույն փորձը⁴⁹: Պրահայի հանդիպման նախապատրաստական փուլում ավելի քան 300 բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ և դրանք ներկայացնող կազմակերպությունները հանդիպել էին Սալամանկայում (2001թ. մարտին): Նրանք սահմանել էին «որակն» իբրև հիմնարար անկյունաքար և հիմնարար սկզբունք նորահայտ բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի⁵⁰ վստահության, կարևորության, շարժունակության, համատեղելիության և գրավչության համար:

2003թ. դրությամբ Բոլոնյայի հռչակագիրը ստորագրած երկրները ստեղծել էին կամ փորձում էին ստեղծել որակի արտաքին հսկողության համար այս կամ այն ձևով պատասխանատու գործակալություններ, և բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ճնշող մեծամասնությունը ենթակա էին որակի արտաքին երաշխիքի ընթացակարգերի:

⁴⁹ Բարձրագույն կրթության համակարգի համար պատասխանատու եվրոպական նախարարների հանդիպման կոմյունիկե, Պրահա, 2001թ. մայիսի 19:

⁵⁰ Սալամանկայի ժողովի ուղերձը կարելի է գտնել Գրացի ժողովի տեքստերի հավաքածուի մեջ:

Եվրոպական համալսարանների ընկերակցությունը (ԵՀԸ) ավստրիական Գրաց քաղաքում կայացած ժողովի ընթացքում (2003թ. մայիս) ներկայացրեց առաջարկ բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի երաշխիքի եվրոպական ասպեկտի խրախուսման մասին. առաջարկը հիմնված էր ԵՀԸ 2001թ. կազմած զեկուցագրի վրա: Այնտեղ առանձնացվում էին որակի շուրջ բանավեճի չորս մակարդակներ՝ ինստիտուցիոնալ, ազգային/շրջանային, եվրոպական և միջազգային: Որակի երաշխիքի հարցերով զբաղվող վերոհիշյալ գործակալությունների արժեքը (արտաքին ստուգման և հանրային հաշվետվողականության իմաստով) ճանաչելով հանդերձ՝ ԵՀԸ-ն շեշտեց համալսարաններում որակի ներքին մշակույթ զարգացնելու առաջնային կարևորությունը: ԵՀԸ [ՍՈԿՐԱՏԵՍ ծրագրի միջոցով ֆինանսավորվող] *Որակի մշակույթին նվիրված ծրագրից* բխող կարևոր ուղերձներից մեկն այն էր, որ որակի լավ սկզբունքների սահմանումը օգտակար է, սակայն նպատակը պետք է լինի որակի լավ պրակտիկա/գործելակերպեր ունենալը: Վերջինիս համար պահանջվում է կազմակերպական զարգացում, մասնակցության միջոցով համայնքների զարգացում, հաղորդակցության արդյունավետ միջոցներ և օժանդակ շրջանակներ որակի ստուգման և գնահատման գործընթացների ու չափորոշիչների համար:

2003թ. Բեռլինում կայացած հանդիպման ժամանակ⁵¹ եվրոպացի նախարարները ընտրեցին որակի երաշխիքն իբրև առաջիկա երկու տարվա ընթացքում գործողություն պահանջող երեք գերակա նպատակներից մեկը: Նախարարներն իրենց կոմյունիկեում⁵² կոչ արեցին մշակել փոխադարձաբար ընդունելի չափանիշներ և մեթոդիկաներ: 1999թ. ստեղծված Բարձրագույն կրթության ասպարեզում որակի երաշխիքի եվրոպական ցանցին (ENQA)⁵³ տրվեց մանդատ՝ որակի երաշխիքի չափորոշիչների, ընթացակարգերի և ուղենիշների փոխհամաձայնեցված խումբ/«հավաքածու» մշակելու, որակի երաշխիքի համար և (կամ) հավատարմագրող գործակալությունների կամ մարմինների համար փորձագիտական ստուգման պատշաճ համակարգի ապահովման ուղիներ փնտրելու և հաջորդ հանդիպման ժամանակ (նախատեսված է անցկացնել Նորվեգիայի Բերգեն քաղաքում 2005թ.) զեկույցով հանդես գալու համար:

ENQA-ին խնդրեցին այս խնդրի հետ կապված աշխատել իր անդամների միջոցով և համագործակցել Եվրոպական համալսարանների ընկերակցության (ԵՀԸ) և Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների եվրոպական ընկերակցության (EURASHE), ինչպես նաև Եվրոպայի ազգային ուսանողական միությունների (ESIB) հետ:

Բոլոնյայի գործընթացն աստիճանաբար ձեռք է բերում կարևոր օժանդակ ենթակառուցվածքներ, որոնք օգնում են բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին համընդգրկուն կերպով մեծացնել որակը, որպեսզի արդյունքում ձևավորվի որակի կառավարման ամբողջական մոտեցում: Միջնորդ մարմինները (եվրոպական ընկերակցությունները և ցանցերը) այս գործընթացում կարևոր դեր են խաղում իբրև կատալիզատորներ և մուլտիպլիկատորներ: ENQA-ի դերը հատկապես կարևոր է որակի երաշխիքի հետ կապված Բոլոնյայի նպատակների առաջխաղացման համար: Դրանք նաև

⁵¹ <http://www.Bologna-berlin2003.de>

⁵² Բարձրագույն կրթության համակարգի համար պատասխանատու եվրոպական նախարարների հանդիպման կոմյունիկե, Բեռլին, 2003թ. սեպտեմբեր

⁵³ <http://www.enqa.net>

վճռական նշանակություն ունեն իբրև վերազգային գործունեության համար աջակցություն և ֆինանսավորում ստանալու աղբյուրներ: Ընդհանուր առմամբ այս հաստատությունները (օր.՝ EUA, ENQA, EURASHE, ESIB) առանցքային դեր են խաղում իրենց անդամների շահերի պաշտպանության և խրախուսման իմաստով և ներգրավում են նրանց համապատասխան և կարևոր գործընկերությունների, ցանցերի և ծրագրերի մեջ, մշակում են նոր մոտեցումներ և հետևում են կարևոր արդյունքներին ու գնահատում դրանք:

Գիտահետազոտական ինստիտուտների, բովանդակային ցանցերի, պիլոտային ծրագրերի և փաստաթղթերի շարունակական զարգացմանն ու ընդլայնմանն օգնության են գալիս հաղորդակցության արդյունավետ միջոցները, որոնք նպաստում են արդյունքների տարածմանը և ձեռքբերումների խորացմանն ուղղված նախաձեռնություններին, ինչպիսին են օրինակ վեբ-կայքերը, պարբերական սեմինարները, հաշվետվողականության ազգային մեխանիզմները, եվրոպական հարցախույզերը (օր.՝ *Միտումներ* հարցախույզերի շարքը) և աշխատանքային խմբերը (օր.՝ Բոլոնյայի գործընթացը խրախուսողների խումբը):

Կոպենհագենի գործընթացը⁵⁴

Խորհրդի Բանաձևում (2002թ.)⁵⁵ և Կոպենհագենի Հռչակագրում⁵⁶ (2002թ.) մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում համագործակցությունն ընդլայնելու միջոցով հետապնդվող գերակայություններից շարքում նշվում էր ՄԿՈւ համակարգում որակի հասնելը: Կոպենհագենի գործընթացն ապահովում է այն քաղաքական աջակցությունը, որ անհրաժեշտ է ՄԿՈւ ասպարեզում թափանցիկ և համընդհանուր ընդունելության արժանացող որակի չափորոշիչների մշակման համար: Որակի երաշխիքը գործողությունների գերակա ուղղություն է, որն ունի երկու նպատակ՝

- ուշադրությունը բևեռել մասնագիտական կրթության և ուսուցման բոլոր ձևերի շրջանակներում աշխատող ուսուցիչների և վերապատրաստողների ուսումնառության կարիքների վրա,
- խրախուսել համագործակցությունը որակի երաշխիքի ասպարեզում՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով մոդելների և մեթոդների փոխանակմանը, ինչպես նաև մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտում որակի ընդհանուր չափանիշներին ու սկզբունքներին:

ՄԿՈՒ վերապատրաստողների սկզբնական և շարունակական ուսուցման որակի մեծացումը

Կոպենհագենի գործընթացը նպատակ ունի լրացնելու և հավելելու աշխատանքային ծրագրի գործողությունները: Ընթացիկ հաշվետվություններն իրենց նպաստն են բերում աշխատանքային ծրագրի հաշվետվությանը: Կոպենհագենի գործընթացը լիովին

⁵⁴ Կոպենհագենի գործընթացը վերաբերում է Բանաձևում և Հռչակագրում (տե՛ս ստորև) նշված առաջնահերթ գործողությունների կատարման հետ կապված ծրագրված և ընթացքում գտնվող գործունեությանը:

⁵⁵ Մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խորացման խրախուսման մասին Բանաձև, հաստատվել է Եվրամիության Խորհրդի (Կրթություն, երիտասարդություն և մշակույթ) կողմից 2002թ. նոյեմբերի 12-ին:

⁵⁶ 2002թ. նոյեմբերի 29-ից 30-ը Կոպենհագենում հավաքված եվրոպական երկրների՝ մասնագիտական կրթության և ուսուցման համար պատասխանատու նախարարների Հռչակագիրը մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խորացման մասին, հակիրճ՝ «Կոպենհագենի Հռչակագիր»:

ինտեգրվելու է աշխատանքային ծրագրի գործողությունների հետ, թեպետ դա տեղի է ունենալու աստիճանաբար: Կոպենհագենյան համակարգման խումբը ստեղծվել է Կոպենհագենի գործընթացը մշտադիտարկելու, դրա գործողությունների և աշխատանքային ծրագրի գործողությունների միջև սիներգիա ապահովելու և աստիճանական ինտեգրման գործընթացը մշտադիտարկելու նպատակով:

Աշխատանքային ծրագրի Ա աշխատանքային խմբում որոշվել է արժարժեք «ուսուցիչների և վերապատրաստողների (ինչպես նաև ուսումնառության մյուս նպաստողների/ուսուցանողների) ուսումնառության կարիքների» հետ կապված որակական կողմի հարցը: Ինչպես նշվել է նախորդ բաժիններից մեկում, ՄԿՈՒ որոշ վերապատրաստողներ, օրինակ արհեստների ուսուցիչներն ու վարպետները և ընկերություններում աշխատող վերապատրաստողները, դեռևս հատուկ ուշադրության չեն արժանացել այս աշխատանքային խմբում, սակայն խումբը մտադիր է անդրադառնալ նրանց աշխատանքային պլանի հաջորդ փուլում:

Որակի երաշխիքի ասպարեզում համագործակցության խրախուսումը

Կոպենհագենի գործընթացը ձկուն եղանակով է կազմակերպվել, որպեսզի հաշվի առնվի ՄԿՈՒ բազմազանությունը և որպեսզի դրա նկատմամբ սահմանված պահանջները արագ արձագանքեն աշխատաշուկայի պահանջներին՝ կարողունակությունների հետ կապված արագ փոփոխվող կարիքների և նոր տեխնոլոգիաների սրընթաց զարգացման կտրվածքով: Հանձնաժողովը համակարգում է ՄԿՈՒ ասպարեզում որակի հարցերով զբաղվող տեխնիկական աշխատանքային խմբի (ՏԱԽ-Ո) աշխատանքները, որոնց մասնակցում են Հանձնաժողովի կողմից ընտրված փորձագետներ, սոցիալական գործընկերները և ընտրված ներկայացուցիչներ մասնակից երկրներից: CEDEFOP-ը նույնպես ներակայացված է խմբում և բացի այդ կառավարում է Վիրտուալ Համայնքը⁵⁷, որն օժանդակություն է ցուցաբերում խմբին և նպատակ ունի թեմայի շուրջ բանավեճի դռները բաց անել լայն հասարակայնության առջև:

ՏԱԽ-Ո-ն շարունակեց ՄԿՈՒ ասպարեզում որակի եվրոպական համաժողովի աշխատանքը: Այն հավատարիմ է մնում փոխհամաձայնություն սերմանելու և որակի ընդհանուր սկզբունքների, մեթոդների, չափանիշների ու ցուցիչների գծով գոյություն ունեցող փորձի մասին փաստեր հավաքելու և վերլուծելու մոտեցմանը՝ Եվրամիության երկրների ՄԿՈՒ ասպարեզում որակի երաշխիքի և կառավարման համակարգերի կենսագործումը (կամավոր հիմունքներով) ուղղորդելու նպատակով: ՏԱԽ-Ո-ն նպատակ ունի նպաստելու եվրոպական համակարգերի միջև փոխվստահության ձևավորմանը, ինչպես նաև ծրագրերի ու իրականացման որակի բարելավմանը: Մեծ շեշտ է դրվում ՄԿՈՒ «ելքերի» և «արդյունքների» բարելավման ու գնահատման վրա՝ աշխատանի տեղավորման հնարավորությունը մեծացնելու, առաջարկի և պահանջարկի համապատասխանությունը բարելավելու, ցկյանս ուսումնառության մատչելիությունն ավելացնելու (հատկապես անբարենպաստ պայմաններում գտնվող մարդկանց համար) կտրվածքով: Մինչև 2003թ. ավարտը ՏԱԽ-Ո-ն կազմել էր իր հանձնագրի/մանդատի մեջ մտնող հարցերին վերաբերող մի շարք հաշվետվություններ:

⁵⁷ <http://cedefop.Communityzero.com/>

Որակի չափորոշիչներ և նորմեր

ՏԱԽ-Ո-ն իր անդամների կողմից կատարված ներդրումների վերլուծության հիման վրա ուսումնասիրել է ազգային և միջազգային չափորոշիչների ու նորմերի կիրառությունը, ուժեղ և թույլ կողմերը: Որակի երաշխիքի և կառավարման չափորոշիչների կիրառման կտրվածքով ՏԱԽ-Ո-ն ուսումնասիրել է ՄԿՈՒ համակարգերի և իրականացնողների առջև ծառայած մարտահրավերները, ինչպիսին են, օրինակ, փոփոխություններին մշատապես և արագ արձագանքելու հետ կապված լարվածությունը, անորոշությունները, որոնք կապված են այն բնագավառների հետ, որոնց համար պետք է սահմանվեն չափորոշիչներ, ինչպես նաև նրա հետ, թե ովքեր պետք է սահմանեն չափորոշիչներ և ռեսուրսների հետ առնչվող խնդիրներ: Ավելին, նրանց վերլուծության արդյունքում բացահայտվել է, որ չափորոշիչներն ու նորմերը պետք է տարբերակվեն՝ ըստ ՄԿՈՒ տարբեր տարրերի (ինչպես սկզբնական, այնպես էլ շարունակական մակարդակներում) և ըստ հանրային ու մասնավոր հիմունքներով իրականացվող ուսուցման, քանի որ այս երկու «իրականացումները» տարբեր նպատակներ են հետապնդում: ՏԱԽ-Ո հաշվետվություններից մեկում⁵⁸ նշված է, որ յուրաքանչյուր անդամ պետություն ունի ներդրման/մուտքի, գործընթացի և արդյունքի/ելքի չափորոշիչներ, որոնք սահմանվում են տարբեր հաստատությունների կողմից՝ կառավարությունների, համապետական մարմինների, շրջանային իշխանությունների և մասնավոր կազմակերպությունների կողմից, որոնք կապված են համակարգերի (օր.՝ որակ և արդյունավետություն), իրականացնողների (օր.՝ հավատարմագրման, քննությունների և որակավորումների հետ կապված պահանջներ) և անհատների (օր.՝ կարողունակությունների վրա հիմնված ուսումնառություն) հետ: Որոշ ճյուղերում և տնտեսության ոլորտներում գոյություն ունեն միջազգային չափորոշիչներ:

Որակի երաշխիքի ընդհանուր շրջանակ

Հավատարիմ մնալով իր մանդատին՝ ՏԱԽ-ը բացահայտեց չափանիշների մի ընդհանուր «կորիզ» և ցուցիչների մի խումբ եվրոպական մակարդակում որակի զարգացման համար: Սա հանգեցրեց Որակի երաշխիքի ընդհանուր շրջանակ⁵⁹ ունենալու առաջարկի ձևավորմանը, որը (շրջանակը) խմբի կարծիքով կարող է կիրառվել ինչպես համակարգային, այնպես էլ ՄԿՈՒ իրականացնողների մակարդակում: Շրջանակը կարող է ծառայել մի շարք նպատակների՝ իբրև ստուգացանկ, մեխանիզմ/գործիք, կողմնորոշիչ կամ նույնիս նորմատիվ շրջանակ: Այն բաղկացած է չորս փոխկապակցված տարրերից՝ մոդել, մեթոդիկա, մոնիթորինգի համակարգ և չափման գործիք: Բացի այդ, ՏԱԽ-Ո-ն կազմել է առանցքային հարցերի մի խումբ, որն արտացոլում է որակի երաշխիքի ընդհանուր մոդելի կիրառման հետ կապված առանցքային հիմնախնդիրները:

⁵⁸ Որակի չափորոշիչներն ու նորմերը եվրոպական ՄԿՈՒ համակարգում, Կիմ Ֆարշու, 2003թ. սեպտեմբեր:

⁵⁹ Որակի երաշխիքի ընդհանուր եվրոպական շրջանակ: Հաշվետվություն Կիմ Ֆարշույի կողմից, 2003թ. հոկտեմբեր:

Որակի ցուցիչներ

ՏԱԽ-Ո-ն առաջարկել է նաև մի խումբ ցուցիչներ⁶⁰, որոնցից երկուսը համընդգրկուն բնույթ են կրում, այն է՝ ՄԿՈւ իրականացնողների այն մասնաբաժինը, որոնք կիրառում են մոտեցման իմաստով Որակի երաշխիքի ընդհանուր շրջանակի հետ համահունչ որակի կառավարման համակարգեր և ուսուցանողների/վերապատրաստողների վերապատրաստման նպատակով կատարվող ներդրումները: ՄԿՈւ համակարգերի ասպարեզում քաղաքականության գերակայություններին վերաբերող ցուցիչների թիվը վեցն է՝ գործազրկությունն ըստ խմբերի, խոցելի խմբերի գերակայության աստիճանը, մասնակցությունը սկզբնական մասնագիտական կրթությանը և ուսուցմանը և ցկյանս ուսումնառությանը, ուսուցման բարեհաջող ավարտը, վերապատրաստվողների կարգավիճակը ուսուցման ավարտից վեց ամիս հետո և ձեռք բերված հմտությունների օգտագործումն աշխատավայրում: Առաջարկվել են նաև երկու որակական ցուցիչներ՝ աշխատաշուկաների փոփոխվող պահանջներին ՄԿՈւ-ն հարմարեցնելու համար գոյություն ունեցող մեխանիզմները և մատչելիության, ներառյալ ուղղորդման/կողմնորոշման խթանումը խրախուսելու համար գոյություն ունեցող ծրագրերը:

ՏԱԽ-Ո-ն իրականացնում է տեղեկատվությունը տեսակավորելու և վերլուծելու կարևոր գործառույթը՝ անդամ պետություններում ՄԿՈՒ որակի չափման մասին գիտելիքներն ավելացնելու նպատակով: Հետազոտության արդյունքները հիմք են հանդիսանում տվյալ բնագավառում առկա համագործակցության խորացման համար: Գործելակերպերը, այդ թվում մոդելները, օգտագործվում են բանավեճ առաջացնելու համար (համեմատություն անցկացնելու նպատակով), ինչպես նաև առավել մեծ թափանցիկության և համատեղելիության հասնելու ճանապարհին առաջընթաց գրանցելու նպատակով:

ՏԱԽ-Ո անդամները կիսում են իրենց փորձը և մասնագիտական իմացությունը հանրության լայն շերտերի հետ հատուկ այդ նպատակով ստեղծված «Վիրտուալ Համայնքի» միջոցով: Աշխատանքի արդյունքները հարկավոր է (փոխ)լրացնել իրազեկության ինտենսիվ և էքստենսիվ բարձրացմամբ և այնպիսի ծրագրային գործողություններով, որոնք ներառում են ՄԿՈՒ իրականացնողների և մյուս շահագրգիռ կողմերի լայն շրջանակ: Գիտակցելով նշվածի կարևորությունը՝ ՏԱԽ-Ո-ն մտադիր է շարունակել և նախաձեռնել մի շարք գործողություններ հաջորդ փուլի համար: Խումբը մտադիր է շարունակել անդամ պետություններում ՄԿՈՒ համակարգերի որակի երաշխիքի համար պատասխանատու հաստատությունների «քարտեզագրումը», որպեսզի ավելի լավ պատկերացում կազմի, թե «ով ինչով է զբաղված» այս բնագավառում: Այս ամենը կնպաստի տեղեկատվության, փորձի փոխանակմանը և համագործակցությանը համանման գործառույթներ ու օրակարգեր ունեցող հաստատությունների միջև:

4.6 Դիտարկումներ

Ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրի համատեքստում արդեն իսկ դրվել են կրթության և ուսուցման որակի բարելավման շուրջ եվրոպական համագործակցության հիմքերը: Որակի երաշխիքի շուրջ համագործակցությունը խորացնելու խնդիրը ՄԿՈՒ ոլորտի համար առանձին ուշադրության է արժանացել Կոպենհագենի գործընթացի

⁶⁰ ՏԱԽ-Ո կողմից առաջարկված որակի կապակցված ցուցիչների սահմանափակ խմբի մասին էդվին Սեյֆրիդի հաշվետվությունը, 2003թ. հոկտեմբեր:

շրջանակներում, իսկ բարձրագույն կրթության ոլորտի համար՝ Բոլոնյայի գործընթացի համատեքստում: Ուշադրության կենտրոնը որակի երաշխիքը, հավատարմագրումը և որակավորումների ճանաչումն են:

Այս երեք միանգամայն տարբեր համատեքստերում տարբեր խմբավորումների տրվել են միանման մանդատներ, որոնք կապված են Եվրոպայում կրթության և ուսուցման որակի բարելավմանը և ներառում են ընդհանուր գիտելիքների և ունակությունների շուրջ քննարկումների և վերլուծությունների անցկացումը, հենանիշերի սահմանումը և լավագույն պրակտիկայի հարմարեցումը և փոխանցումը: Այս խմբավորումներին հանձնարարվել է առաջարկել նորարարական քաղաքականություններ և գործելակերպեր և նպաստել դրանց կիրառմանը ԵՄ-ում, Բոլոնյայի համատեքստի մեջ ընդգրկել անդամության թեկնածու երկրները, ԱԱԵՏ-ԵՏՏ երկրները և նույնիսկ ընդլայնված Եվրոպան:

Ի հավելումն առավել գործընթացին միտված նպատակների, Կոպենհագենի գործընթացը հետապնդում էր առավել շոշափելի արդյունքների (օրինակ՝ ընդհանուր կիրառելիություն ունեցող մոդելներ, մեթոդներ, գործիքներ/մեխանիզմներ և նյութեր) հասնելու նպատակ: Դրանք ուղղված են հետևյալին՝ առնչվող որոշումների կայացման գործընթացի որակը բարձրացնելուն՝ հավատարմագրման տրամադրում, կոչումների շնորհում, ուսումնական ծրագրերի մշակում, ուսումնառության միջավայրերի կառավարում, ուսումնառության խրախուսում և գնահատում: Այս նախաձեռնությունների նպատակն է ազդեցություն գործել ինչպես համակարգերի, այնպես էլ գործելակերպերի վրա: Նպատակները սահմանվել են՝ զարգացումներին մասնակցությունն ընդլայնելու և որակի հետ կապված բոլոր արդյունքները տարածելու համար նախատեսված ցանցերից օգտվելու նպատակով: Նախաձեռնությունների շրջանակներում որդեգրվել են նաև մի շարք հաղորդակցական մոտեցումներ, ներառյալ ինտերակտիվ/փոխգործուն վեբ-կայքեր, վիրտուալ համայնքներ, խորհրդաժողովներ և սեմինարներ ու հրատարակություններ:

Բացի այդ, բոլոր նախաձեռնությունները ուղղված են կրթության և ուսուցման անդրսահմանային շարժունակության ծրագրերի որակի մեծացմանը, որպեսզի այդ համատեքստերում/միջավայրերում ստացված ուսումնառությունը արժևորվի և ֆորմալ ճանաչման արժանանա: Եվրամիության գործողությունների ծրագրերը նորարարական պրակտիկայի աղբյուր են երեք նախաձեռնությունների համար: Այս ծրագրերը որդեգրել են առավել թեմատիկ ուղղվածությամբ մոտեցումներ, քան դրանց նախորդները, և տարբեր միջոցառումների (պիլոտային և շարժունակության ծրագրեր, համատեղ գործողություններ, թեմատիկ ցանցեր, «հարակից» միջոցառումներ և խթանում) լրիվ ներուժը կարող է օգտագործվել նոր ի հայտ եկող առաջանահերթ թեմաները, ինչպիսին օրինակ որակի կառավարումն է, «փորձարկելու» համար:

- Թե՛ Կոպենհագենի և Բոլոնյայի գործընթացները և թե՛ աշխատանքային ծրագիրն արձագանքում են միևնույն նպատակին, այն է՝ որակի կառավարման բարելավում կրթության և ուսուցման ասպարեզում, սակայն մի քանի գործոններ, *այդ թվում հետևյալը*, տարանջատում/առանձնացնում են դրանք՝
- ԵՄ քաղաքականության մշակման հետ կապված կառավարման և բյուրոկրատական մեխանիզմները (աշխատանքային ծրագիր և Կոպենհագեն),

- Հանձնաժողովի կողմից ղեկավարվող և կենտրոնացված մոտեցումները (աշխատանքային ծրագիր և Կոպենհագեն),
- Սոցիալական գործընկերների և շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածությունը (աշխատանքային ծրագիր, Բոլոնյա և Կոպենհագեն),
- Իրականացնող հաստատությունների ուղղակի ներգրավվածությունը մշակման և փորձարկման գործում (Բոլոնյա),
- Միջնորդ կազմակերպություններն իբրև խթանիչ ուժ (Բոլոնյա),
- Ջարգացումների այնպիսի ուղղորդումը, որը թույլ է տալիս առաջին հերթին բավարարել հանրային/պետական կրթական և ուսուցման համակարգերի (աշխատանքային ծրագիր), ինքնակարգավորվող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների (Բոլոնյա), հանրային/պետական և մասնավոր համակարգերի և իրականացնողների, այդ թվում ձեռնարկությունների (Կոպենհագեն) կարիքները,
- Տարբեր երկրներում հանրակրթությանը, բարձրագույն կրթությանը և ՄԿՈՒ-ին բնորոշ տարբեր աստիճանի բարդությունները հաղթահարելը,
- Համապատասխան շահագրգիռ կողմերի՝ վերազգային համագործակցության մեջ ներգրավվելու կարողությունների տարբեր աստիճանները և տարբեր ենթահամակարգերում զարգացումները խթանելու համար առկա ռեսուրսների չափն ու բնույթը հաշվի առնելը:

Չնայած նրան, որ 1994թ.-ից ի վեր ՄԿՈՒ որակի բարձրացման գործում լուրջ շեշտ է դրվում ԵՄ մակարդակում ընթացող համագործակցության վրա, այդուհանդերձ Հանձնաժողովի վերջին Հաղորդագրություններից մեկում⁶¹ մի քանի անգամ մատնացույց է արվում ԵՄ մասնագիտական ուսուցման ասպարեզում որակի «անբավարարությանը» և նույնիսկ «բացակայությանը»: ԵՄ համագործակցության գործընթացների հավելյալ արժեքը պետք է մշտական մոնիթորինգի և ստուգման ներքո գտնվի՝ դրանց կարևորությունը և հաջողության ներուժը ապահովելու համար:

Բոլոնյայի գործընթացի արդյունքները ցույց են տալիս, որ որակավորումների հետ կապված որակի երաշխիքը դիտվում է իբրև որակի երաշխիքի նկատմամբ առավել համընդգրկուն/ամբողջական մոտեցման մաս, որը ներառում է քաղաքականության, ինստիտուցիոնալ և ծրագրային ու նույնիսկ ոլորտային/ձյուղային տարրեր Կոպենհագենի գործընթացի համատեքստում: Սրա համար պահանջվում են ավելի մեծ թվով զարգացումներ ազգային և միջազգային մակարդակներում, որոնք պետք է նախորդեն համաեվրոպական զարգացումներին կամ համընկնեն դրանց հետ:

Ազգային և տարածաշրջանային մակարդակներում ենթահամակարգերի ներսում կամ դրանց միջև որակի կառավարման և երաշխիքի ընդհանուր մեխանիզմների կիրառման վրա ազդող տարբերությունների թվին են պատկանում հետևյալը՝

- այն, թե որչափ է կրթություն/ուսուցում իրականացնող հաստատությունը ինտեգրված համապետական/շրջանային համակարգերին,

⁶¹ Կրթություն և ուսուցում 2010. Եվրոպայում կրթության և ուսուցման համակարգերի նպատակների շուրջ հետագա աշխատանքների մասին մանրամասն աշխատանքային ծրագրի իրականացման վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության նախագիծ:

- հանրային հաշվետվողականության պահանջները,
- դրա մեծությունն ու ինչպես է այն ղեկավարվում,
- ինստիտուցիոնալ գործընկերությունների և ֆինանսավորման մեխանիզմների բնույթը,
- այն, թե որչափ է իրականացումը կապված աշխատանքի աշխարհի հետ,
- դրա կապվածությունը տնտեսության ճյուղերի և ձեռնարկությունների հետ,
- ծրագրերի բնույթ ու տևողությունը,
- որդեգրված ուսումնական ծրագրերը և մանկավարժական մոտեցումները:

Եվրոպական մակարդակում ՄԿՈւ և բարձրագույն կրթության համար ընդհանուր մոտեցումների և գործելակերպերի սահմանման փորձեր կատարելիս պետք է հաշվի առնել նաև այն տարբերությունները, որ կապված են նրա հետ, թե ինչպես են ազգային/շրջանային համակարգերն արտացոլում իրենց տարբեր սոցիալական և տնտեսական կարիքները, ինչպես նաև ուսկի կառավարման ու երաշխիքի դերն ու բնույթն այդ առումով:

Ասվածի կապակցությամբ հարց է ծագում այն մասին, թե արդյոք կրթության և ուսուցման որակի կատարելագործման հետ կապված համագործակցությունը առավել արդյունավետ կարող է լինել, եթե այն ի սկզբանե ներառի ազգային մակարդակում ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում միանման ծրագրեր և որակավորումներ առաջարկող նմանատիպ հաստատություններ: Սրան կարող է հաջորդել միանման ծրագրեր ու որակավորումներ առաջարկող տարբեր տեսակի հաստատությունների համագործակցությունը: Եվրոպական համագործակցությունն այդ դեպքում կարող է նույն հաջողականությունն ունենալ: Ազգային/տարածաշրջանային մակարդակում նման համագործակցության ներկայիս աստիճանը/խորությունը կարող է հետաքրքիր քննարկման թեմա դառնալ խորհրդաժողովի ընթացքում:

Հաշվի առնելով նախաձեռնությունների քաղաքական բնույթի հետ կապված տարբերությունները, եվրոպական մակարդակում համագործակցության խորացման նկատմամբ ցուցաբերվող մոտեցումները, նախաձեռնությունների և բուն ենթահամակարգերի մեկնակետերը և ներկայիս կարգավիճակը՝ այս պահի դրությամբ մերձեցման խորացման խրախուսումը կարող է վաղաժամ և վիճահարույց լինել (հաշվի առնելով նաև այն, որ գոյություն ունի հակադիր քաղաքականության ուղղվածություն, որը խրախուսում է հարգել և ընդլայնել բազմազանությունը Եվրոպայի ողջ տարածքում): Այնուամենայնիվ, արժե քննարկել «կամրջող նախաձեռնությունների» իրականացման հնարավորությունը. կարելի է քննարկման դնել, օրինակ, հետևյալը՝

- Փորձարկել ՄԿՈւ և բարձրագույն կրթության «սահմանային գոտում» գտնվող ծրագրեր առաջարկող հաստատություններում որակի կառավարման և որակի երաշխիքի հայեցակարգային շրջանակները,
- Քննարկել համատեղ ուսուցման/վերապատրաստման նախաձեռնությունների հնարավորությունը ՄԿՈւ և բարձրագույն կրթության ոլորտների մասնագետների/ուսուցիչների/վերապատրաստողների խառը խմբերի համար՝ եվրոպական տարբեր նախաձեռնություններից բխող հայեցակարգերը կիրառելու նպատակով.

- Կարելի է աջակցել որակի խնդիրների շուրջ միացյալ նախաձեռնությունները տարբեր ՀԿ-ների միջև, որոնք ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում աշխատելու փորձ ունեն.
- Ուսումնահեն և աշխատանքի հետ կապ ունեցող ծրագրերին առնչվող որակի խնդիրների համար ընդհանուր սկզբունքների և չափանիշների սահմանման և իրականացման, ինչպես նաև [տարբեր դերակատարների ունեցած] փորձի ամբարման նպատակով համատեղ գործողությունները կարող են լինել փոխշահավետ և ծառայել ենթահամակարգերի միջև փոխըմբռնման ու թափանցիկության մեծացմանը.
- Ոչ ֆորմալ ուսումնառության որակի և սովորողների համար նախատեսված խորհրդատվական ծառայությունների բարելավման շուրջ ընդհանուր մտահոգությունները նույնպես կարող են դառնալ միացյալ գործողությունների առարկա.
- Քանի որ ինչպես Բոլոնյայի, այնպես էլ Կոպենհագենի գործընթացները առաջնահերթություն են տալիս կրեդիտային համակարգերի ուսումնասիրմանը, կարելի է կազմակերպել միացյալ նախաձեռնություն՝ գնահատելու կրթության/ուսուցման առավել ձկուն իրականացման ազդեցությունը որակի երաշխիքի ինստիտուցիոնալ համակարգերի վրա:

Հետևյալ մոտեցումները կարող են նվազ «միջամտողական» լինել՝

- Գոյություն ունեցող աշխատանքային խմբերին և ցանցերին կարելի է օժանդակություն ցուցաբերել, որպեսզի դրանք ընդլայնվեն՝ ներառելով ներկայացուցիչներ երկու ենթահամակարգերից.
- կազմակերպել CEDEFOP/ARION մոդելի վրա հիմնված բազմազգ և բազմաթիվ դերակատարներից բաղկացած ուսումնական այցելություններ, որոնց կմասնակցեն ներկայացուցիչներ երկու ենթահամակարգերից, ովքեր կարող են ուսումնասիրել երկու ենթահամակարգերի որակի ապահովմանը նպատակաուղղված քաղաքականություններ և գործելակերպեր/պրակտիկա.
- Վիրտուալ համայնքները կարող են խրախուսել ավելի լայն մասնակցություն ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության առանցքային դերակատարների կողմից, որպեսզի նրանք միմյանց տրամադրեն որակի խնդիրների հետ կապված իրենց գիտելիքները և ունակությունները.
- Իրազեկության բարձրացման/տեղեկատվության տարածման հետ կապված միջոցառումները կարող են շարժառիթ դառնալ կրթության և ուսուցման տարբեր համակարգերից առավել մեծ մասնակցության համար:

Խորհրդատվողի ընթացքում կարելի է արժարժել մի շարք օգտակար հարցեր, որոնք ներկայացված են ստորև:

Քննարկման հարցեր

- ՄԿՈՒ-ն համարվում է «անբավարար որակ և գրավչություն ունեցող»⁶² համակարգ: Որո՞նք են այս տեսակետի հիմքում ընկած պատճառները:
- ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում որակի կառավարման հարցում շրջանային/համապետական և ճյուղային մոտեցումների մասին տվյալները համընդգրկուն ու արդիական են արդյոք: Որո՞նք են այս մոտեցումների ուժեղ և թույլ կողմերը: Ի՞նչ նոր քայլեր կարելի է ձեռնարկել եվրոպական մակարդակում՝ ազգային/շրջանային/ինստիտուցիոնալ մակարդակներում որակի երաշխիքի ապահովմանը նպաստելու համար:
- Ի՞նչ է հայտնի այն ազդեցության մասին, որ որակի երաշխիքը գործում է ազգային կրթական և զբաղմունքային շարժունակության և որակավորումների ճանաչման վրա:
- Կա՞ն արդյոք շրջանային/ազգային մակարդակներում ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտների ներսում և դրանց միջև որակի երաշխիքի հարցում ընդհանուր մոտեցումների գոյության օրինակներ: Ի՞նչն է ցանկալի և իրագործելի դարձնում այդ ընդհանուր մոտեցումները:
- Արդյոք ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության սահմանների «աղոտացումը/խամրումը» հետևանքներ ունի՞ որակի երաշխիքի և և եվրոպական մակարդակում դրա շուրջ համագործակցության վրա:
- Արդյոք ՄԿՈՒ ազգային համակարգերը բավականաչափ պատրաստված են որակի երաշխիքի հետ կապված ՏԱԽ-Ո (Կոպենհագեն) աշխատանքի արդյունքները փորձարկելու համար: Ինչպե՞ս է հնարավոր դրանք լավագույնս տարածել և փորձարկել:
- Ի՞նչ միջոցառումներ է հնարավոր կազմակերպել ՄԿՈՒ շահագրգիռ կողմերի ողջ ներկայակցը, մասնավորապես սովորողներին, Կոպենհագենի գործընթացի համատեքստում վերազգային համագործակցային գործողություններում անմիջականորեն ներգրավելու համար (առնվազն նույն չափով, ինչ Բոլոնյայի համատեքստում է դա արվել):
- ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության «սահմանային գոտում» գտնվող կրթություն/ուսուցում իրականացնողներն ինչպե՞ս են կարող ավելի մեծ օգուտներ քաղել Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացներից:
- Ինչպե՞ս են գնահատվում Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների արդյունավետությունն ու արդյունավորությունը որակի երաշխիքի հետ կապված դրանց նպատակների կտրվածքով:
-

⁶² Հաղորդագրություն Հանձնաժողովից, Կրթություն և ուսուցում 2010. Մանրամասն աշխատանքային ծրագրի իրականացման վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության նախագիծ (2003թ.), բաժին 1.1.4, էջ 9:

5. Որակավորումների շրջանակներ

5.1. Համատեքստը

Սույն ուսումնասիրության նախորդ բաժիններում քննարկվել է, որ որակավորումների և կարողունակությունների փոխանցումը դառնում է կրթության և ուսուցման բնագավառում եվրոպական համագործակցության առավել կարկառուն խթանիչ ուժերից մեկը և որ այն մի շարք առանձին, սակայն միմյանց հետ կապված քաղաքականության նախաձեռնությունների առարկա է հանդիսանում: Ակնհայտ է, որ թափանցիկության, կրեդիտների փոխանցման և որակի երաշխիքի խնդիրների ուղղությամբ տարվող աշխատանքը հանգեցրել է որոշակի մերձեցման թե՛ արդյունքներում և թե՛ հայեցակարգային, քաղաքական ու տեխնիկական մակարդակներում առկա մտածողության հարթության վրա: Ինչպես կնշվի ստորև, որակավորումների շրջանակներ ստեղծվել են բազմաթիվ երկրներում՝ ինչպես Եվրոպայում, այնպես էլ այլուր: Մշակվել են շրջանակներ, որոնց «ծածկույթի» մեջ են մտնում զբաղմունքային և մասնագիտական ոլորտներ, իսկ որոշ շրջանակներ գործում են վերագգային մակարդակում: Այդ դեպքում ո՞րն է հաջորդ քայլը: Եվրոպական մակարդակում որակավորումների շրջանակի ստեղծման ուղղությամբ շարժվելը հնարավոր պատասխաններից մեկն է: Այս առաջարկը (փոքր-ինչ տարբեր ձևակերպումներով) բխում է մի շարք աղբյուրներից, որոնց մասին արդեն հիշատակվել է սույն փաստաթղթում: Օրինակ, «Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի համար որակավորումների համընդգրկուն շրջանակ»-ը Բեռլինի 2003թ. կոնյունիկեի ընդունումից հետո Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում առաջարկված գործողություններում նշանակալի տեղ է զբաղեցնում: «Որակավորումների եվրոպական շրջանակն» Հանձնաժողովի կողմից իբրև կոնկրետ առաջարկ ներկայացվում է լիսաբոնյան նպատակներին նվիրված միջանկյալ հաշվետվության մեջ, որը ներառում է նաև առանձին զեկույց Կոպենհագենի գործընթացի ընթացքի վերաբերյալ: Լիսաբոնյան նպատակների իրագործման ուղղությամբ ձեռք բերված առաջընթացի մասին Եվրահանձնաժողովի և Խորհրդի միացյալ/համատեղ միջանկյալ հաշվետվության մեջ կոչ է արված ստեղծել որակավորումների եվրոպական շրջանակ: Այս հայեցակարգի/հասկացության մասին նշված է նաև ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրի աշխատանքային խմբերի հաշվետվություններից մի քանիսում: Այն նաև ակնառու թեմա է ոլորտային նախաձեռնություններում, հատկապես զբաղվածության նոր և առաջացման փուլում գտնվող ոլորտներում, որոնք որակավորումների ավանդական ուղեգծեր չունեն: Թվում է, թե որակավորումների որոշակիորեն ինտեգրված շրջանակի գաղափարը թափ է ստանում եվրոպական մակարդակում, և այդ իսկ պատճառով արժե քննարկել նման շրջանակ նախագծելու, մշակելու և իրականացնելու հետ կապված խնդիրներից մի քանիսը, որպեսզի հետագա գործողությունները ծրագրվեն հիմնավոր դիրքերից:

Փաստաթղթի այս բաժնում մի քանի տեսանկյուններից ուսումնասիրվում է որակավորումների շրջանակների գաղափարը. առաջին հերթին քննարկվում են որակավորումների շրջանակներ հասկացության սահմանման և հիմնավորման հետ կապված հարցեր, այնուհետև ուսումնասիրվում են գոյություն ունեցող ազգային, միջազգային և ոլորտային շրջանակների առանձնահատկություններից մի քանիսը և դրանց իրականացման հետ կապված խնդիրները: Վերջում ընդհանուր գծերով ներկայացվում է

որակավորումների շրջանակների հնարավոր դերը լիսաբանյան նպատակների իրագործման հարցում և արծարծվում են հարցեր, որոնք կարելի է առավել մանրամասն քննարկել առաջիկա խորհրդատուական ընթացքում:

Որակավորումների շրջանակներ. սահմանում և հիմնավորում

Որակավորումների շրջանակների մասին քննարկում նախաձեռնելիս առաջին խնդիրը, որին կարելի է բախվել, սահմանումն է. ի՞նչ է «որակավորումը», ի՞նչ նկատի ունենք ասելով «շրջանակ»: Անգլերենում այս եզրույթների ընդհանուր օգտագործման հետ կապված լեզվական նրբությունների, ինչպես նաև դրանց թարգմանության հետ կապված բարդությունների լիարժեք քննարկումը սույն փաստաթղթի շրջանակներից դուրս է գտնվում: Այնուամենայնիվ, հստակություն ունենալու համար արժե առաջ քաշել լայն աշխատանքային սահմանումներ: Հետևյալը ոչ թե խիստ հրամայական բնույթ ունեցող սահմանումներ են, այլ ընդամենը նկարագրում են, թե ինչպես են *որակավորում*, *որակավորումների համակարգ* և *որակավորումների շրջանակ* եզրույթները կապված միմյանց հետ ազգային մակարդակում ընթացիկ պրակտիկայի սահմաններում⁶³:

Որակավորում

Որակավորում ստանում է այն անհատը, ով հավաստիացնում է իրավասու գերատեսչությանը, որ ինքը ուսման որևէ դասընթացի կամ ուսումնառության որևէ այլ ծրագրի շրջանակներում բավարարել է դրանց չափորոշիչների պահանջները: Որակավորումը կարող է շնորհել պաշտոնական թույլտվություն՝ մուտք գործել աշխատաշուկա կամ ձեռնամուխ լինել հետագա կրթության և ուսուցման: Այն կարող է նաև շնորհել որևէ արհեստով կամ մասնագիտությամբ զգաղվելու իրավունք:

Որակավորումների համակարգ

Որակավորումների ազգային համակարգը ներառում է որևէ երկրի գործունեության բոլոր այն կողմերը, որոնք հանգեցնում են ուսումնառության ճանաչման, ներառյալ քաղաքականության մշակումը, ինստիտուցիոնալ պայմանավորվածությունները/մեխանիզմները, գնահատման և շնորհման գործընթացները, հմտությունների ճանաչումը և այլ մեխանիզմներ, որոնք կրթության և ուսուցման համակարգը կապում են աշխատաշուկայի հետ:

Որակավորումների շրջանակ

Որակավորումների շրջանակը կարող է սահմանվել կամ իբրև հայեցակարգային շրջանակ, կամ որպես տեխնիկական շրջանակ, և որոշ շրջանակներ ներառում են տարրեր ինչպես մեկից, այնպես էլ մյուսից:

Հայեցակարգային (կամ տեսական) շրջանակը կարող է ներառել որակավորումների հարցում մոտեցման հիմքում ընկած փիլիսոփայական հիմնավորում, առանցքային սկզբունքներ և

⁶³ Վերոհիշյալ սահմանումները վերցված են Մայք Քոուլզի աշխատանքից, որը նախաձեռնվել է որակավորումների համակարգերին և ցկյանս ուսումնառության գործունեության նվիրված SՀԶԿ-ի ընթացիկ ուսումնասիրություններից մեկի շրջանակներում:

գործառնական ուղենիշներ, ինչպիսին են, օրինակ, մատչելիության, կապվածությունների, շարակցման և որակի մասին ձևակերպումները:

Տեխնիկական (կամ) գործնական շրջանակը սովորաբար ներառում է որակավորումների դասակարգում ըստ ձեռք բերված ուսումնառության մակարդակների և համաձայն մի շարք չափանիշների: Տեխնիկական շրջանակներից շատերը կարող են ներկայացվել տրամագրերի տեսքով, որոնք ցույց են տալիս որակավորումների տարբեր մակարդակների հարաբերությունը միմյանց նկատմամբ:

Որակավորումների *ազգային* շրջանակները կարող են լինել համապարփակ և ընդգրկել ուսումնառության հետ կապված բոլոր «նվաճումները» և ուղեգծերը կամ կարող են սահմանփակված լինել կրթության և ուսուցման կոնկրետ հատվածներից մեկով, օրինակ բարձրագույն կրթությամբ, մասնագիտական կրթությամբ և ուսուցմամբ կամ որևէ զբաղմունքային բնագավառով: Շրջանակների մի մասն ունենում է ավելի մեծ թվով «նախագծային» տարրեր և ավելի «կոշտ» կառուցվածք. լինում են շրջանակներ, որոնք հիմնված են օրենսդրության վրա, մինչդեռ կամ շրջանակներ, որոնք հենվում են փոխհամաձայնության վրա և կապված են լինում կարգերի ու կանոնների հետ: Երբեմն տարբերակում են *ազգային որակավորումների շրջանակ*, որը ենթադրում է, որ միայն *ազգային* որակավորումներն են ներառված (իմա՝ ազգային/համապետական մարմինների կողմից շնորհված), և *որակավորումների ազգային շրջանակ*, որը ներառում է որևէ երկրում տրվող բոլոր որակավորումները: Վերջին դեպքում շրջանակն է ազգային, այլ ոչ թե որակավորումները: Այս տարբերակումը կարող է դրվել ազգային շրջանակների տիպաբանության հիմքում, սակայն սույն ուսումնասիրության շրջանակներում նման վերլուծություն չի նախաձեռնվել: Հարկ է նշել, որ թեպետ բոլոր երկրները ունեն որակավորումների համակարգ և շատերն էլ ունեն առնվազն հայեցակարգային որակավորումների շրջանակ, այդուհանդերձ ոչ բոլորն էլ մշակել տեխնիկական շրջանակներ: Շրջանակների ներդրումը կարծես թե կապված է կրթության և ուսուցման համակարգում պետական կարգավորման և հսկողության մակարդակի և կրթության ու ուսուցման տարբեր մակարդակներում և ոլորտներում բնագավառներում առկա որակավորումների միջև հստակ ու թափանցիկ փոխադարձ կապերի, ընդհանուր կապակցվածության և շարակցման առկայության աստիճանի հետ: Առավել կենտրոնացված համակարգերի դեպքում ազգային շրջանակների ներդրումը կարող է ավելի հեշտ լինել, քան տարածաշրջանային մաարդակով ապակենտրոնացված կամ դաշնային կառուցվածքի դեպքում: Սոցիալական երկխոսության՝ ազգային մակարդակում առկա կառույցները նույնպես կարող են ազդել ազգային շրջանակ ստեղծելու որոշման վրա:

Որակավորումների շրջանակի հնարավոր սահմանումներից մեկը քննելուց հետո արժե ուսումնասիրել այն գործոնները, որոնք պատճառ են դարձել վերջին տասնամյակներում կրթության և ուսուցման ազգային քաղաքականությունների ու պրակտիկայի բնագավառում նման «կառույցների» ի հայտ գալու համար: Ըստ հեղինակ Ադամի⁶⁴, գոյություն ունեցող որակավորումների ազգային շրջանակները բարդ ու համալիր

⁶⁴ Սթիվեն Ադամ, *Որակավորումների կառույցները եվրոպական բարձրագույն կրթության ասպարեզում. այլընտրանքային մոտեցումներ բարձրագույն կրթության եվրոպական որակավորումներում պարբերաշրջանների ու մակարդակների հստակեցմանը*, 2003թ. մարտի 27-ից

կառույցներ են, որոնք մշակվել են հատուկ/կոնկրետ տնտեսական, սոցիալական և քաղաքական նպատակների հասնելու մտադրությամբ: Ներկայումս բազմաթիվ երկրներ ուսումնասիրում են իրենց որակավորումների շրջանակները և արդիականացնում իրենց կրթական համակարգերը՝ համաշխարհայնացման մարտահրավերներին դիմակայելու և քաղաքական, տնտեսական, սոցիալական և տեխնոլոգիական մակարդակներում ընթացող փոփոխություններին արձագանքելու նպատակով: Ազգային շրջանակների մեծ մասի նպատակը որակավորումների թափանցիկության, որակի, մատչելիության, շաղկապվածության և հանրային կամ աշխատաշուկայի կողմից ճանաչման բարելավման համար հիմքերի ստեղծումն է որևէ երկրում կամ միջազգայնորեն: Դրա միջոցով շրջանակները փոխադարձ կապեր են ստեղծում որակավորումների միջև՝ համարժեքության ճանաչման և որակավորումների միջև շարակցման ու առաջխաղացման նպատակներով: Այս նպատակներն իրենց էությամբ *ինստիտուցիոնալ* են, քանի որ դրանք կապված են որակավորումների՝ կրթություն/ուսուցում իրականացնողների վրա հիմնվող «մատակարարման» վրա: Ինստիտուցիոնալ նպատակները կարելի է դասակարգել հետևյալ կերպ՝

Համարժեքություն և կապվածություններ

Այս նպատակները կապված են որակավորումները շաղկապելու և համեմատելու հետ՝ հաճախ մակարդակների վրա հիմնված շրջանակի միջոցով, որը կարող է նաև ճկուն հիմք ծառայել որակավորումների միջև կրեդիտների փոխանցման համար:

Որակի երաշխիք

Սովորաբար շրջանակի մեջ ներառվելիք որակավորումների, ինչպես նաև որակավորումների «մատակարարման» (որակավորմանը հանգեցնող ուսուցման տրամադրում) և շնորհման նկատմամբ կիրառվում են որակի մի խումբ չափանիշներ: Որակը կարող է նաև պետական ֆինանսավորում հատկացնելու հիմք ծառայել, թեև շրջանակները կարող են այդ մտադրությամբ ստեղծված չլինել:

Կապակցվածություն և թափանցիկություն

Այս նպատակները հաճախ վերաբերում են հանրակրթության և մասնագիտական որակավորումների միջև կապն ապահովելուն և ցկյանս ուսումնառության համար առաջխաղացման մատչելի ուղեգծեր երաշխավորելուն:

Ի լրումն ինստիտուցիոնալ նպատակների, որակավորումների շրջանակները կատարում են նաև մի շարք կարևոր գործառնություններ, որ կապված են *օգտագործողների* հետ և ուղղված են հատկապես սովորողների կարիքներին: Այսպիսի անցումը սովորողի «դիրքին» վերջերս մշակված ազգային համակարգերից մի քանիսի կարևոր առանձնահատկություններից է: Ազգային համակարգերը կարող են՝

- Բարձրացնել քաղաքացիների և գործատուների իրազեկությունը որակավորումների մասին,

28-ը Կոպենհագենում կայացած սեմինարի (նվիրված Բոլոնյայի գործընթացին) ընթացքում ներկայացված զեկույց:

- Նպաստել հմտությունների և կարողունակությունների ճանաչմանը և օժանդակել սովորողների և աշխատողների շարժունակությունը,
- Բարելավել ուսումնառության հնարավորությունների մատչելիությունը բոլորի համար և դրանով իսկ խրախուսել սոցիալական ներառումը,
- Բացահայտել մուտքի, առաջխաղացման և ելքի այլընտրանքային ուղիներ,
- Նպաստել և աջակցել սովորողներին և հստակեցնել ցկյանս ուսումնառության հետ կապված հնարավորությունները:

Քանի որ կրթության և ուսուցման համակարգերը դարձել են առավել աշխույժ և բազմազան և քանի որ դրանց նկատմամբ եղած տնտեսական և սոցիալական պահանջները մեծացել են, զարմանալի չէ, որ կառավարությունները որակավորումների շրջանակներին սկսել են վերաբերվել իբրև քաղաքականության օգտակար գործիքների/մեխանիզմների: Դրանք կիրառվում են որակավորումների անհամադրելի/առանձին մեխանիզմների և այդ որակավորումները հսկող կամ դրանց վրա ազդեցություն ունեցող հաստատությունների և իրականացնողների համար համակարգման և կապակցվածության որոշակի աստիճան ապահովելու համար: Մինչ օրս մշակված շրջանակներից շատերը ունեն բազմաթիվ ընդհանրություններ և բևեռված են այնպիսի հիմնահարցերի վրա, ինչպիսին են առաջխաղացումն ու մատչելիությունը, ոլորտային սահմանների և «կարծրությունների» նվազեցումը, ուսումնառության արդյունքների առավել լայնատարած ճանաչումը, ձկունությունն ու ներդաշնակությունը: Դրանք ձգտում են հաշտեցնել այն հակասությունները, որ գոյություն ունեն անհատական մակարդակում առավել ձկուն լինելու անհրաժեշտության և ինստիտուցիոնալ մեխանիզմների կարծրության, սովորողի կամ համակարգի նկատմամբ առկա ուղղվածության միջև: Ուստի, ազգային շրջանակները (որակի առումով համակարգերն առավել թափանցիկ, առավել կապակցված, առավել ձկուն և առավել հետևողական դարձնելու միջոցով և ընդհանրապես սովորողների, հասարակության և տնտեսության կարիքների նկատմամբ առավել զգայուն դարձնելու միջոցով) կարող են դիտվել իբրև կարևոր լրացումներ որակավորումների ազգային համակարգին ինչպես ինստիտուցիոնալ, այնպես էլ անհատական մակարդակում:

5.3. Փաստարկներ որակավորումների եվրոպական շրջանակ ստեղծելու օգտին

Լիսաբոնյան ռազմավարության հաջողությանը նվիրված Հաղորդագրության մեջ⁶⁵ Հանձնաժողովը լուրջ փաստարկներ է բերում որակավորումների եվրոպական շրջանակ ստեղծելու գաղափարի օգտին: Հանձնաժողովը նշում է, որ եվրոպական աշխատաշուկան չի կարող արդյունավետ աշխատել բարձրագույն կրթության և մասնագիտական ուսուցման որակավորումների ճանաչման համար նախատեսված ընդհանուր եվրոպական կողմնորոշիչ շրջանակի բացակայության պայմաններում: Եվրահանձնաժողովի կարծիքով, նման շրջանակը էական նշանակություն կարող է ունենալ շարժունակությանը նպաստելու և եվրոպական համակարգերն առավել թափանցիկ դարձնելու նպատակով իրական եվրոպական աշխատաշուկա ստեղծելու համար: Եվրոպական ընդհանուր շրջանակը պետք

⁶⁵ Հանձնաժողովի Հաղորդագրություն. «Կրթություն և ուսուցում 2010. Լիսաբոնի ռազմավարության հաջողությունը կախված է անհապաղ բարեփոխումներից»: Եվրոպայում կրթության և ուսուցման համակարգերի նպատակների շուրջ հետագա աշխատանքների մասին մանրամասն աշխատանքային ծրագրի իրականացման վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության նախագիծ, 2003թ. նոյեմբեր:

է հիմնված լինի ազգային շրջանակների վրա, որոնք իրենց հերթին պետք է լինեն համընդգրկուն և ներառել սկզբնական ու շարունակական ուսուցման բոլոր մակարդակները: Հանձնաժողովը կարծում է, որ փոխվաստահությունը հիմնված է որակի երաշխիքի համատեղելի/համադրելի և վստահելի մեխանիզմների վրա, որոնք կարևոր նշանակություն ունեն որակավորումների այս ընդհանուր եվրոպական շրջանակի մշակման տեսանկյունից: Այն հայտարարում է, որ պարտավորվում է գործադրել բոլոր անհրաժեշտ ջանքերը մինչև 2005թ. եվրոպական շրջանակ հիմնելու ուղղությամբ և նշում է, որ նույնն ակնկալում է անդամ պետություններից: Այս նպատակի իրագործումը դիտվում է իբրև առաջնահերթություն լիսաբոնյան ռազմավարության հաջողության տեսանկյունից:

Որակավորումների եվրոպական շրջանակի ստեղծման առաջարկը կարծես թե վկայում է այն մասին, որ Եվրահանձնաժողովը դիտում է այն իբրև մի շարք քաղաքականության հիմնահարցեր լուծելու միջոց, հիմնահարցեր, որ բնույթով նման են այն խնդիրներին, որոնք արդեն լուծվել են ազգային մակարդակում շրջանակների ստեղծման միջոցով: Այն կարող է օժանդակել և հնարավորություններ ընձեռել ցկյանս ուսումնառության կապակցված ռազմավարությունների համար, բարելավել մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակն ու գրավչությունը, խրախուսել շարժունակությունը և կապակցել Բոլոնյայի գործընթացների շրջանակներում որակավորումների շուրջ տարվող աշխատանքները: Այն կարող է նաև որոշակիորեն լուծել ինստիտուցիոնալ հիմնահարցեր, ինչպիսին են ծրագրերի և որակավորումների կարևորությունը, որակի երաշխիքը, թափանցիկությունը, կրեդիտների փոխանցումը և ճանաչումը, ինչպես նաև սովորողի հետ կապված խնդիրներ, օրինակ՝ մատչելիություն, առաջխաղացում և շարժունակություն:

Որակավորումների եվրոպական շրջանակի հարցն արծարծվում է նաև Եվրահանձնաժողովի ու ԵՄ Նախագահության 2004թ. փետրվարին հրապարակված «Կրթություն և ուսուցում 2010. Լիսաբոնի ռազմավարության հաջողությունը կախված է անհապաղ բարեփոխումներից» համատեղ միջանկյալ հաշվետվության մեջ: Այն ընդգծում է ազգային շրջանակների հիման վրա եվրոպական շրջանակ մշակելու անհրաժեշտությունը, որպեսզի այն ծառայի ընդհանուր կողմնորոշիչ որակավորումների և կարողունակությունների ճանաչման համար: Այնտեղ նշված է, որ այդ շրջանակը պետք է հիմնված լինի ազգային շրջանակների վրա, որոնք իրենց հերթին պետք է լինեն կապակցված և ներառեն բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտները:

Քանի որ որակավորումների եվրոպական շրջանակի հայեցակարգի շուրջ բանավեճն առայժմ վաղ փուլում է գտնվում, ներկա պահին արժե քննակել ազգային, միջազգային և ոլորտային մակարդակներում որակավորումների շրջանակների մշակման և իրականացման հետ կապված այն խնդիրները, որոնք ծառայել են մինչ օրս: Սա կարող է թույլ տալ կոնկրետացնել բանավեճը, պարզել, թե որոնք են կարևոր հակասությունները և մարտահրավերները և մատնանշել մի քանի ասպեկտներ, որոնք կարող են ազդել լուծման ճանապարհների վրա:

5.4 Որակավորումների շրջանակների իրականացումը

ԵՄ անդամ պետություններից մի քանիսը և մի քանի այլ երկրներ ազգային մակարդակում ներդրել կամ փորձում են ներդնել կրեդիտային համակարգեր և

որակավորումների շրջանակներ, որոնց նպատակն է, օրինակ, խրախուսել և ճանաչել ուսումնառության առավել ձկուն ուղեգծերը կամ մեծացնել մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակն ու գրավչությունը: Որոշ երկրներում գոյություն ունեն կրեդիտների և որակավորումների համակարգեր (օրինակ՝ Շոտլանդիա): Ինչպես նշվեց, ներկայում ավելի մեծ տարածում է ստանում այն կարծիքը, որ ժամանակն է մշակել մի այնպիսի շրջանակ, որում նմանօրինակ ազգային նախաձեռնությունները կարող են փոխազդել միմյանց հետ՝ դրանով իսկ նպաստելով միջապետական փոխանցմանը: Թեև այս հակիրճ ուսումնասիրության սահմաններում հնարավոր չէ մանրամասն քննարկել ազգային զարգացումները, այդուհանդերձ այդ մակարդակում ծառայած խնդիրներից մի քանիսը ներկայացվում են ընդհանուր գծերով՝ որակավորումների շրջանակի ստեղծման գործընթացի հաջողության համար վճռական նշանակություն ունեցող գործոնները բացահայտելու նպատակով: Սա կարող է հարստացնել եվրոպական շրջանակ հիմնադրման գործի ցանկալիության և իրագործելիության շուրջ ընթացող բանավեճը, ինչը կարևոր է՝ հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ եվրոպական երկրներից շատերը չունեն հստակ ձևակերպված ազգային շրջանակներ, իսկ Բելիխի կոմյունիկեում անդամ պետություններին կոչ է արված մշակել «համեմատելի և համատեղելի որակավորումների շրջանակ բարձրագույն կրթության համակարգերի համար»:

Բարձրագույն կրթության դեպքում Բոլոնյայի հռչակագիրը ստորագրած պետությունների նախարարները (2003թ. սեպտեմբերին Բելինում կայացած հանդիպման ընթացքում) առանձնացրել են հետևյալ տարրերը, որոնք պետք է որակավորումների ազգային շրջանակների մաս կազմեն՝ ծանրաբեռնվածություն, մակարդակ, ուսումնառության արդյունքներ, կարողունակություններ և պրոֆիլ/ուղղվածություն:

Ազգային շրջանակներ

Ինչպես արդեն ասվել է, բազմաթիվ երկրներում առկա են որակավորումների բազմակի համակարգեր, և տարաբնույթ ջանքեր են գործադրվել այդ որակավորումները ազգային շրջանակներում ընդգրկելու ուղղությամբ՝ որակավորումների համակարգերում և դրանց միջև համակարգմանը, համապատասխանությանը, կապակցվածությանը, ինտեգրմանը և թափանցիկությանը նպաստելու համար: Որոշ որակավորումների ազգային շրջանակներ համընդգրկուն են և ներառում են կրթության և ուսուցման բոլոր մակարդակները (օրինակ՝ Իռլանդիա, Շոտլանդիա), մինչդեռ կան նաև շրջանակներ, որոնք տարբերություն են դնում, օրինակ, մասնագիտական (ՄԿՈԻ) և ակադեմիական կրթության միջև կամ բարձրագույն կրթության որակավորումների և մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակավորումների միջև, օրինակ՝ Անգլիա, Ուելս և Հյուսիսային Իռլանդիա, Շոտլանդիա, Դանիա (բարձրագույն կրթություն): Շրջանակների մի մասը վերաբերում է ուսումնառության որևէ կոնկրետ բնագավառի որակավորումներին: Շրջանակները նաև տարբերվում են միմյանցից իրենց իրավական կարգավիճակով, օրինակ՝ կամավոր հիմունքներով, կանոնակարգող, օրենքով սահմանված և պայմանագրի վրա հիմնված:

Մի շարք գերազանցապես անգլիախոս երկրներ (այդ թվում Նոր Զելանդիան, Անգլիան, Ուելսը և Հս. Իռլանդիան, Ավստրալիան, Շոտլանդիան, Հարավային Աֆրիկան և Իռլանդիան) վերջին տասնամյակի ընթացքում պաշտոնապես մշակել և հրապարակել են որակավորումների ազգային շրջանակներ: Դանիայում վերջերս մշակվել է

որակավորումների շրջանակ բարձրագույն կրթության ոլորտում: Չնայած այս շրջանակները բազմաթիվ ընդհանուր գծեր ունեն, այդուհանդերձ դրանք նույնական չեն: Դրանք տարբերվում են իրենց նպատակներով/խնդիրներով և մանրամասներով, սակայն այս երկրների որակավորումների շրջանակներին բնորոշ ընդհանուր գիծը որակավորումների «խառը տնտեսությունն» է, որը մասամբ գալիս է իրավական, պետական կարգավորումներից, մասամբ էլ՝ կամավորությունից, աշխատաշուկայում փոխադարձ ճանաչումից:

Բազմաթիվ եվրոպական երկրներ ավանդաբար տարբերություն են անցկացրել *կրթության* և *ուսուցման* միջև և զուգահեռ շրջանակներ են ունեցել *մասնագիտական (ՄԿՈԻ)* կրթության և ուսուցման և *ակադեմիական* (կամ *ընդհանուր*) կրթության համար: Այս շրջանակները «ձգվում» են միջնակարգից մինչև երրորդային/բարձրագույն կրթության և ուսուցում, ըստ որում գոյություն ունեցող որակավորումների համակարգերը սովորաբար զգալիորեն կախված են լինում իրավասու պետական մարմիններից: Իրավական կարագավորումների վրա հիմնված որակավորումների հետ կապված հարաբերական «կարծրությունը» միջազգայնացման և համաշխարհայնացման դարաշրջանում խնդիրներ է առաջ բերել այս համակարգերի համար, ներառյալ որակավորումներ ունեցող անձանց շարժունակությունը և հաստատությունների՝ միջազգային մակարդակում գործառնելու կարողությունը (ծրագրերի իրականացման իմաստով): Աշխարհի տարբեր մասերում գտնվող երկրները նույնպես կանգնած են որակավորումների համաշխարհայնացման այն մարտահրավերի առջև, որոնք առաջարկվում են մասնագիտական/տնտեսության ոլորտներում, հատկապես տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտում և մյուս նորահայտ զբաղմունքային/մասնագիտական բնագավառներում: Սրանք սովորաբար գործառնում են առանց որևէ կապ ունենալու ազգային որակավորումների որևէ համակարգի կամ շրջանակի հետ:

Որակավորումների շրջանակները հաճախ պարունակում են մեխանիզմներ ոչ միայն ավանդական որակավորումների հետ կապվող ուսումնառության արդյունքների, այլև ուսումնառության արդյունքների առավել փոքր փնջերի ճանաչման համար: Սրանց երբեմն անվանում են կրեդիտային համակարգեր, իսկ բաղադրիչները կոչվում են միավորներ կամ մոդուլներ: Այս շրջանակների մակարդակներում ճանաչում կարող են ստանալ ինչպես միավորի չափորոշիչները, այնպես էլ ամբողջական որակավորումները: Միացյալ Նահանգներում, օրինակ, բարձրագույն կրթության ոլորտում տարիներ շարունակ գործել է կրեդիտների կուտակման և փոխանցման համակարգ: Այնտեղ մեկ այլ հաստատության կրեդիտները ճանաչելու որոշումը կայացվում է ընդունող հաստատության կողմից, և համակարգը կախված է բազմաթիվ երկկողմ ու բազմակողմ համաձայնագրերից, որոնք որոշ դեպքերում կարգավորվում են առանձին նահանգների կողմից (երբ խոսքը գնում է հանրային հաստատությունների կնքած համաձայնագրերի մասին):

2001թ. CEDEFOP-ը ուսումնասիրություն անցկացրեց որակավորումների մակարդակների եվրոպական կառուցվածքների մասին՝ կենտրոնանալով մասնավորապես հինգ երկրների/եվրոպական տարածաշրջանների վրա՝ Գերմանիա, Իսպանիա, Ֆրանսիա, Նիդերլանդներ և Անգլիա ու Ուելս⁶⁶: Աշխատուժի և աշխատանքային կազմակերպությունների [հարթությունների վրա ընթացող] լուրջ կառուցվածքային

⁶⁶ CEDEFOP, Որակավորումների մակարդակների եվրոպական կառուցվածքները, 2001թ.:

փոփոխությունների համատեքստում այս ուսումնասիրությունը փորձում էր պարզել, թե կրթության և ուսուցման համակարգերը, և մասնավորապես որակավորումների մակարդակների դասակարգման ազգային համակարգերն ինչպես են արձագանքում այս փոփոխություններին: Ուսումնասիրությունը վերլուծեց որակավորումների ազգային շրջանակների առանձնահատկությունները, ներառյալ մակարդակների թիվն ու սահմանումը, որակավորումների սահմանումը, դասակարգման չափանիշները և որակավորումների արդիականացման/թարմացման ընթացակարգերը: Այն քննեց ազգային շրջանակների և 1985թ. հինգ մակարդակից բաղկացած եվրոպական կառուցվածքի (տե՛ս ստորև) նմանություններն ու տարբերությունները և գնահատեց, թե արդյոք որակավորումների մակարդակների եվրոպական կառուցվածքը կիրառվում է ԵՄ համապատասխան անդամ պետություններում թե ոչ, և եթե այո, ապա ինչպես ու ինչ չափով:

Օգտագործելով ընդգրկման և օգտագործման խորության, շաղկապվածության և համապարփակության չափանիշները՝ ուսումնասիրության հեղինակները վերլուծեցին դասակարգման ազգային համակարգերի մասշտաբը: Բացի այդ, հաշվետվության մեջ ընդգրկվեցին վեց չափանիշներ, որոնց օգնությամբ կարելի է սահմանել որակավորումների շրջանակի մակարդակները՝

1. Ներդրման չափանիշները/ընդունելության պահանջները կրթության և ուսուցման ծրագրերի համար,
2. Որակավորումներ «մատակարարող» ծրագրերի առանձնահատկությունները, ծրագրերի տևողությունը և ուսման վայրը,
3. Ելքային չափանիշները ուսումնառության արդյունքների կտրվածքով. ձեռքբերման նպատակները,
4. Արդյունքային/ելքային չափանիշները զբաղմունքային պրակտիկայի կամ աշխատանքի առանձնահատկությունների կտրվածքով,
5. Որակավորման դիրքը զբաղմունքային ստորակարգություններում,
6. Հավասարության ձևակերպումները, որոնք պաշտոնապես հռչակում են որակավորումների հավասարությունը որոշակի մակարդակում:

Ուսումնասիրությունը պարզեց, որ պետության դերը չափորոշիչների և որակավորումների մշակման և պահպանման ասպարեզում տարբերվում է ինչպես երկրների միջև, այնպես էլ դրանց ներսում: Հաշվետվությունում նշված է, որ որակավորումները սոցիալական կառուցվածքներ են, ուստի որակավորումների «հատկացումը» մակարդակներին կարող է ենթակա լինել քաղաքական և սոցիալ-մշակութային ճնշումների: Ընդհանուր առմամբ ուսումնասիրությունը պարզեց, որ ուսումնասիրված երկրներից և ոչ մեկը չունեն դասակարգման համակարգ, որը բաղկացած լիներ որակավորումների եզակի մի խմբից, որն իբրև կողմնորոշիչ շրջանակ է ծառայում մի շարք լայն ու սպառիչ մակարդակներում «տեղադրված» ուսումնառության և աշխատանքային փորձառության լայն բազմազանությունը վկայագրելու համար: Ուսումնասիրությունը բացահայտեց նաև, որ լիովին միասնականացված կառուցվածքի ստեղծումը երկրների մեծ մասում իրատեսական նպատակ չէ, քանի որ հաճախ կլինեն հաստատություններ, որոնք կարող են ցանկանալ շնորհել այդօրինակ համակարգից դուրս

գտնվող որակավորումներ: Ուսումնասիրությունից բխող հիմնական դիտարկումներից մեկն էլ *շրջանակը համակարգից* տարբերելու բարդությունն է և շրջանակի նրբերանգները (*հայեցակարգային կամ տեխնիկական*) հստակեցնելու անհրաժեշտությունը, որոնց աշխատանքային սահմանումները նշվել են սույն բաժնի սկզբում:

CEDEFOP-ի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ ուսումնասիրված երկրներում ազգային շրջանակների ստեղծման ուղղությամբ տարվող աշխատանքները մշակման տարբեր փուլերում են գտնվում, և նույն իրավիճակը տիրում է նաև մյուս երկրներում. այդ մասին վկայում է Ազգային կողմնորոշիչ կետերի/կենտրոնների վեբ-կայքերում գետեղված տեղեկատվությունը: Այս հանգամանքով է թերևս բացատրվում այն փաստը, որ Համատեղ միջանկյալ հաշվետվության մեջ (2004թ. փետրվար) չի նշվում կոնկրետ ամսաթիվ, որի դրությամբ որակավորումների եվրոպական շրջանակը (որը պարզորոշ կերպով հիմնված է ազգային շրջանակների վրա) պետք է շրջանառության մեջ դրված լինի:

Միջազգային շրջանակներ

Ինչպես տեսանք, որակավորումների շրջանակներն ազգային մակարդակում ծառայում են մի շարք նպատակների, այդ թվում իբրև դասակարգման համակարգ, թափանցիկության մեխանիզմ, ճանաչման գործիք, և դրանք կարող են մի շարք տարբեր ձևերով հանդես գալ (ինչպես հայեցակարգային, այնպես էլ տեխնիկական): Փորձագետներից մեկը հեղինակների հետ այս թեմայի շուրջ քննարկման ժամանակ նշել է, որ «շրջանակն աղյուսակների և թվերի հավաքածու չէ ընդամենը»: Գոյություն ունեցող և ապագա միջազգային շրջանակների բնույթը քննարկելիս անհրաժեշտ է անդրադարձնալ նույն մտահոգություններին և փորձել ընդհանուր ըմբռնման հասնել այս շրջանակների նպատակների, մասշտաբների և նախագծման հարցերի շուրջ:

Ակնհայտ է, որ ներկայում առկա է միջազգային զգալի հետաքրքրություն որակավորումների շրջանակների նկատմամբ: ՏՀԶԿ-ն, Եվրամիությունը, ԱՄԿ-ն, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն և Համաշխարհային բանկն ակտիվ են այս բնագավառում, և ինչպես արդեն ասվել է, բազմաթիվ երկրներ օգտագործում են որակավորումների շրջանակները կրթության և ուսուցման համակարգերի բարեփոխման նպատակով: Ինչ վերաբերում է միջազգային մակարդակին, ապա Եվրոպական Համայնքի որոշ նախաձեռնություններ և մեխանիզմներ, որոնք նպատակաուղղված են ավելի վաղ սույն փաստաթղթում քննարկված շարժունակության և թափանցիկության խրախուսմանը, զգալի միջազգային ուղղվածություն ունեն: Կողմնորոշիչ մակարդակների ընդհանուր շրջանակի բացակայությունը (որը կարող է համարվել իբրև անկյունաքար տեխնիկական շրջանակի համար) կարող էր թույլ չտալ այնպիսի նախաձեռնություններին, ինչպիսին են Կրեդիտների փոխանցման եվրոպական համակարգը (ԿՓԵՀ) և Եվրոփաս-Ուսուցումը, իրացնելու իրենց լիարժեք ներուժը՝ իբրև կրեդիտների կուտակման և ուսումնառության տարաբնույթ փորձերի ճանաչման մեխանիզմներ: Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում փոխհամաձայնություն է կայացվել բարձրագույն կրթության որակավորումների եվրոպական շրջանակ մշակելու նպատակի շուրջ, և դրա շնորհիվ նշանակալի համատեղ գործունություն է ծավալվել որակի և կրեդիտների փոխանցման նախաձեռնությունների շուրջ, ինչին արդեն անդրադարձել ենք սույն ուսումնասիրության նախորդ բաժիններում: Նոր Եվրոփասը որակավորումների թափանցիկության ընդհանուր շրջանակ է, որը նախատեսված է օգնելու անձանց առավել

տեսանելի դարձնել ֆորմալ, ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ միջավայրերում ուսումնառության ողջ «կարիերայի» ընթացքում ունեցած իրենց ուսումնառությունն ու ձեռքբերումները:

Եվրոպական ինտեգրման և համագործակցության խորացումը, ինչպես նաև համաշխարհայինացման գալուստը, վերագգային մակարդակում (Եվրոպայում) հանգեցրել է մի շարք փոխկապված շրջանակների մշակմանը: Դրանցից առաջինը 1985թ. Եվրոպական Խորհրդի որոշմամբ ընդունված մասնագիտական ուսուցման որակավորումների հինգ մակարդակից բաղկացած Եվրոպական շրջանակն էր⁶⁷: Այս որոշման նպատակն էր խթանել առաջընթացը մասնագիտական ուսուցման որակավորումների համեմատելիության հասնելու ուղղությամբ, հատկապես որակյալ աշխատողների համար, որպեսզի նրանք կարողանան պատշաճ աշխատանք գտնել մյուս անդամ պետություններում: Այնուամենայնիվ, ինչպես վերը նշվեց, այս շրջանակը, որակավորումների ազգային համակարգերի համար զարգացման և վերանայման ուղեցույց ծառայելով հանդերձ, լայնորեն չի որդեգրվել անդամ պետությունների կողմից: CEDEFOP-ի 2001թ. ուսումնասիրությունը պարզել է, որ հինգ մակարդակից բաղկացած Եվրոպական շրջանակը բավականաչափ հայտնի չէ կամ լայնորեն չի կիրառվում ուսումնասիրված երկրներում: Չնայած դրան, որոշ դեպքերում այն ազդեցություն ունեցել է մակարդակների ազգային շրջանակի մշակման վրա: Այն նաև հարստացրել է որակավորումները աշխատաշուկայի փոփոխվող ուղղվածության հետ կապելու շուրջ ընթացող բանավեճը, թեպետ շարունակական ազդեցություն ունենալու անկարողության հիմնական պատճառներից մեկը համարվում է զբաղմունքային ոլորտներից շատերում արագ փոփոխություններին համընթաց գնալու հետ կապված դժվարությունը: Մակարդակներից բաղկացած միջազգային որևէ նոր շրջանակի մշակման գործին ձեռնամուխ լինելիս քաղաքականություն մշակողները պետք է անպայմանորեն հաշվի առնեն նախկին այս փորձը և, մասնավորապես, զբաղմունքային հմտությունների մակարդակները մեկ միասնական շրջանակի ուսուցման մակարդակների հետ համատեղելու խնդիրը (ինչը փորձել էին անել 1985թ. մոդելում): Շրջանակի ազդեցության հարաբերական թուլության հետ կապված մյուս պատճառների շարքում հաճախ նշվում են համեմատելիության նկատմամբ դրա մոտեցման բարդությունը և տարբեր երկրների միջև փոխընթերցման բացակայությունը՝ որակավորումների դաշտը ձևավորող տարաբնույթ մշակույթների ու ավանդույթների կտրվածքով: Հիմնական խնդիրը կարող է լինել այն, որ այդ շրջանակը ժամանակավրեպ էր, իմա՝ «ժամանակից առաջ էր ընկել», և որ երկրները դեռևս պատրաստ չէին համաձայնության գալու համեմատելիության շուրջ, քանի որ մեկը մյուսի համակարգերի որակի նկատմամբ բավականաչափ վստահություն չէր տածում: Այդ շրջանակի ստեղծումից մինչ օրս ընկած քսանամյա ժամանակահատվածում քաղաքականության մակարդակում և վերագգային գործընկերությունների հետ կապված բազմաթիվ ծրագրերի շրջանակներում ձեռնարկված գործողությունները զգալիորեն մեծացրել են թափանցիկությունը և նպաստել են փոխընթերցման խորացմանը: Սա նշանակալիորեն նպաստում է վստահության մթնոլորտ ստեղծելու ջանքերին, որի շնորհիվ Եվրոպական շրջանակ հիմնադրելու ուղղությամբ տարվող աշխատանքները ներկայում կարող են ավելի ընդունելի լինել անդամ պետությունների համար:

⁶⁷ 1985թ. հուլիսի 16-ի Խորհրդի որոշումը Եվրոպական համայնքի անդամ պետությունների միջև մասնագիտական ուսուցման որակավորումների համեմատելիության վերաբերյալ (85/368/EEC):

Կրթության և ուսուցման միջազգային համակարգերի դասակարգման ամենաբարձր մակարդակի և հեղինակավոր դասակարգումը Միավորված ազգերի կրթական, գիտական և մշակութային կազմակերպության (ՅՈՒՆԵՍԿՕ) դասակարգումն է: Կրթության միջազգային չափանմուշային դասակարգումը (ISCED) մշակվել է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից 1970-ական թթ. սկզբին, իսկ ընդունվել է 1978թ.՝ ծառայելու իբրև մեխանիզմ ինչպես առանջին երկրներում, այնպես էլ միջազգային մակարդակում կրթության վերաբերյալ վիճակագրական տվյալներ հավաքելու, կուտակելու և ներկայացնելու համար: ISCED-ը կրթության և ուսուցման իրականացման (և ոչ թե որակավորումների) վերաբերյալ վիճակագրական տեղեկությունների հավաքման համար նախատեսված շրջանակ է: Այնուամենայնիվ, այն երկու առանձնահատկություն ունի, որոնք բնորոշ են նաև որակավորումների շրջանակներին, այն է՝ *մակարդակների* և ուսումնառության *բնագավառների* բնութագրումը, թեպետ վերջինը լիովին չի համապատասխանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման կամ բարձրագույն կրթության ենթահամակարգերին, որոնք առանձնացվում են ազգային շրջանակների սահմաններում: Այս երկու առանձնահատկությունների կտրվածքով էլ ISCED-ը ձգտում է լինել համընդգրկուն և համընդհանուր: 1997թ. ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն համաձայնության եկավ վերանայված ISCED-ի շուրջ, որը արտացոլում էր կրթության և ուսուցման համակարգերի կառուցվածքում տեղի ունեցած փոփոխությունները: Կարևոր է, որպեսզի որակավորումների շրջանակների հետագա զարգացումը միջազգային մակարդակում ինչ-որ կերպ կապված լինի մեծ համբավ և լայն կիրառություն ունեցող ISCED-ի մակարդակների հետ, ինչը կնպաստի թափանցիկության և կապակցվածության հասնելու նպատակին: Արդեն իսկ Բոլոնյայի համակարգի «եռաստիճան» կառուցվածքը որոշ չափով հետևում է այս մոտեցմանը:

ՏՀԶԿ-ի շրջանակներում նույնպես ներկայում առկա է մեծ հետաքրքրություն որակավորումների համակարգերի նկատմամբ, ինչի դրսևորումն է նրանց ընթացիկ ծրագրերից մեկը, որն ուսումնասիրում է որակավորումների համակարգերի դերը ցկյանս ուսումնառության խրախուսման հարցում: Այս ծրագրի նպատակն է կիսվել անցած տասնամյակում որակավորումների համակարգերի հետ կապված ճնշումների և պահանջների հարցը լուծելու փորձառությամբ, բացահայտել քաղաքականության ընդհանուր հիմնահարցեր և մարտահրավերներ և տարածել որակավորումների համակարգեր, այդ թվում որակավորումների շրջանակներ մշակելու և կառավարելու հետ կապված փորձն ու մեխանիզմները: Յուրաքանչյուր երկիր կազմել է մանրակրկիտ հաշվետվություն ընթացիկ իրավիճակի վերաբերյալ, և դրանց հիման վրա անցկացվող վերլուծությունը, որը հրատարակվելու է 2004թ., արժեքավոր մեկնաբանություններ է պարունակելու որակավորումների համակարգերի՝ սովորողների, կրթության և ուսուցման համակարգերի, հասարակությունների և տնտեսությունների վրա ունեցած ազդեցության վերաբերյալ: Այս ծրագրի շրջանակներում քննվող թեմաներից մեկը որակավորումների շրջանակների ազդեցությունն է ցկյանս ուսումնառության վրա:

Ոլորտային շրջանակներ

Միջազգայնացման հետ կապված մարտահրավերները և տնտեսությունների ու զբաղմունքների սրընթաց փոփոխությունների արդյունքում ակտիվացել է ոլորտային (ճյուղային) որակավորումների մշակումը: Վերջին տարիներին բիզնեսի և

արդյունաբերության որոշ ոլորտներ/ճյուղեր աշխուժացրել են իրենց ջանքերը կրթության և ուսուցման ասպարեզում այնպիսի լուծումներ և որակավորումների և/կամ կարողունակությունների շրջանակներ մշակելու ուղղությամբ, որոնք հաճախ ազգային որակավորումների սահմաններից դուրս են գտնվում: Արդյունքում ի հայտ են եկել մեծ թվով տարաբնույթ նախաձեռնություններ, ներառյալ, օրինակ, ուսուցման միջազգային մոդուլների, գնահատման չափորոշիչների, ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների և/կամ կարողունակությունների մշակումը:

Եվրոպական հանձնաժողովի մակարդակում կրթության, ձեռնարկությունների, զբաղվածության, ներքին շուկայի և տրանսպորտի գծով Գլխավոր տնօրինությունները օժանդակում են որակավորումների և կարողունակությունների զարգացմանը ոլորտային և ճյուղային մակարդակներում: Մեծ թվով ոլորտային նախագծեր են առկա Լեոնարդո դա Վինչի ծրագրում: Սոցիալական գործընկեր կազմակերպությունները, առևտրի պալատները, բազմազգ ընկերությունները և մասնավոր ձեռնարկությունները ինքնուրույն նախաձեռնություններով են հանդես եկել ոլորտային շրջանակների մշակման նպատակով, որոնք հաճախ ուղղված են նոր և զարգացող ոլորտներին, որոնցում ուսումնառության և որակավորումների ավանդական ուղեգծեր կարող են չլինել: Օրինակ, տեղեկատվական և հաղորդակցության տեխնոլոգիաների ոլորտում ընթացիկ նախաձեռնությունների թվին են պատկանում Կարիերա-Տիեզերք նախագծերը, որոնք հովանավորվում են ընկերությունների մի միավորման կողմից և ներառում են բազմազգ ընկերություններ⁶⁸, Պերմանիայում մշակված կրեդիտային համակարգը SS խորացված ուսուցման համար⁶⁹, Մայքրոսոֆթի ուսուցման ծրագիրը⁷⁰ և Համակարգիչների վարման եվրոպական արտոնագիրը (ECDL)⁷¹:

Չնայած ոմանք կարող են համարել, որ ոլորտային նախաձեռնությունների շրջանակը համապատասխան ոլորտների համար օգտակար արդյունքներ է տվել, այդուհանդերձ համակարգման, ռազմավարական դիրքորոշման, երկարաժամկետ հետազա գործողությունների բացակայությունն հետևանքներ է թողնում առավել խոր ազդեցություն ունենալու և կայունության ներուժի վրա: *Professionalisation Durable* (Կայուն մասնագիտացում) ծրագրի շրջանակներում, որ նախաձեռնվել էր Ֆրանսիայի նախագահության ընթացքում 2001թ., փորձ կատարվեց մշակել մոդել ընդհանուր եվրոպական որակավորումների չափորոշիչների ստեղծման համար (բոլոր ոլորտների կտրվածքով): Մոդելը փորձնական ստուգում անցավ երկու ոլորտներում, հյուրանոցային և ավտոմոբիլային արտադրության, և դրա շրջանակներում ինը երկրներ համատեղ ջանքերով մշակեցին զբաղմունքի ընդհանուր նկարագիր և հմտությունների բնութագիր տեղավորման գծով կառավարիչի և փոխադրումների գծով տեխնիկի զբաղմունքների համար: Եվրահանձնաժողովի անունից այդ ծրագրի վերաբերյալ անցկացված ուսումնասիրության հեղինակները հանգել են այն եզրակացության, որ հնարավոր էր կատարելագործել և պարզեցնել մոդելը և ինտեգրել այն ոլորտային, ազգային և միազգային մակարդակում իրականացվող այլ նախաձեռնությունների հետ, հատկապես այն նախաձեռնությունների, որոնք Կոպենհագենի կոչակագրի համատեքստում էին ծավալվել: Ծրագրի աշխատանքը

⁶⁸ www.career-space.net

⁶⁹ Մանրամասների համար տես ոլորտային որակավորումներին նվիրված վիրտուալ համայնքի կայքը՝ <http://cedefop.Community zero.com/sq>

⁷⁰ www.microsoft.net

⁷¹ www.ecdl.net

շարունակվում է, և առավել մանրամասն տեղեկություններ կարելի է ստանալ «Ուսուցման եվրոպական գյուղի» վեբ-կայքի⁷²:

Որակավորումների եվրոպական շրջանակի ապագա հնարավոր զարգացումը քննարկելիս կարևոր է հաշվի առնել ոլորտային մակարդակում տեղի ունեցող զարգացումները և հնարավոր շփման կետերը ոլորտային, ազգային և միջազգային շրջանակների միջև: Որոշ ճյուղային շրջանակներ մշակվել են կրթության և ուսուցման արդի իրականացման և որակավորումների «կարծրությունների», նոր տիպի աշխատանքների ի հայտ գալու և կրթության և ուսուցման «ֆորմալ» համակարգի՝ այս փոփոխությունների հետ համընթաց քայլելու հետ կապված դժվարությունների պատճառով, ինչպես նաև ազգային համակարգերի միջև շարակցման և շաղկապվածության հասնելու հետ կապված բարդությունների պատճառով: Թվում է՝ նման դեպքերում ոլորտների կամ զբաղմունքների ներկայացուցիչների համար ավելի հեշտ է եղել աշխատել միասին վերազգային ձևաչափով և ոչ թե փորձել աշխատանքներ տանել ազգային շրջանակների մշակման ուղղությամբ: Ինչպես ասվել է թափանցիկությանը նվիրված բաժնում, մասնագիտական ճանաչման մասին հրահանգի նախագծում առաջարկվում է մասնագիտական հարթակներ/պլատֆորմներ ստեղծել, որտեղ ոլորտների ներկայացուցիչները կարող են կամավոր հիմունքներով համաձայնության գալ ընդհանուր չափորոշիչների շուրջ: Չնայած չափորոշիչներ սահմանելու խնդիրն անհրաժեշտ է տարբերակել այդ չափորոշիչները շրջանակում տեղադրելու խնդրից, այդուհանդերձ հնարավորություն կա ոլորտային մակարդակի կարևոր աշխատանքը ինտեգրել որակավորումների համընդգրկուն եվրոպական շրջանակի մշակման շուրջ ապագա աշխատանքի հետ:

2003թ. Մասնագիտական ուսուցման հարցերով խորհրդատվական կոմիտեն (ՄՈՒԽԿ/ACVT) Կոպենհագենի հռչակագրին հետ կապված հետագա քայլերի համատեքստում համաձայնության եկավ ոլորտային մակարդակում որակավորումների և կարողունակությունների մշակման ռազմավարության շուրջ: Առաջին հերթին, CEDEFOP-ը նախաձեռնում է համակարգված/պարբերական «քարտեզագրական» աշխատանքներ՝ ոլորտային մակարդակի նախաձեռնությունների տեսանելիությունը մեծացնելու և յուրօրինակ «գույքագրման» հիմքեր դնելու համար, որոնք թույլ կտան օգտագործողներին հաղորդակցվել և կապեր հաստատել միմյանց հետ: Այս «գույքագրումը» կնպաստի նաև քաղաքականությունների միջև կապերի ամրապնդմանը, օրինակ ոլորտային սոցիալական երկոսությանը, մասնագիտական ճանաչմանը նվիրված հրահանգի նախագծով նախատեսված ընդհանուր պլատֆորմներին և Լեոնարդո դա Վինչիի ու Համայնքի մյուս ծրագրերի շրջանակներում անցկացվող նախագծերին: Երկրորդը, Լեոնարդո դա Վինչի ծրագիրն առավել պարբերական կօգտագործվի ոլորտային որակավորումների մշակմանը նպաստելու համար:

Երրորդը, ՄՈՒԽԿ-ը կօգտագործվի իբրև հարթակ համագործակցության, հաղորդակցության և թափանցիկության համար՝ ոլորտային որակավորումների մակման կտրվածքով: Professionalisation Durable ծրագրից ստացված փորձը կներառվի այս աշխատանքում: Չնայած այս աշխատանքն ուղղակիորեն կապված չէ շրջանակներ մշակելու հետ, այնուամենայնիվ, այն կարևոր քայլ է հանդիսանում մեծ թվով անշատ ոլորտային նախաձեռնությունները համակարգելու և առկա լավագույն փորձը խորացնելու

⁷² www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/CCprojects

ուղղությամբ: Այն նաև փորձում է ինտեգրել ոլորտային նախաձեռնությունները ազգային և միջազգային զարգացումների հետ և ապահովել ռազմավարական համագործակցության մի այնպիսի մակարդակ, որը թույլ է տալիս բոլոր երեք մակարդակներում առկա լավագույն «պրակտիկաներին» դասեր քաղել միմյանցից:

Շրջանակների մշակման և իրականացման հետ կապված ընդհանուր խնդիրներ

Ազգային, միջազգային և ոլորտային որակավորումների շրջանակների մշակման պատճառներն ու ընթացքը ընդհանուր առմամբ ուսումնասիրելուց հետո հնարավոր է քննարկել մի քանի ընդհանուր խնդիրներ, որոնք ազդում են տարբեր հանգամանքներում մոտեցման ընտրության վրա: Այս խնդիրները կարող են դասակարգվել իբրև հայեցակարգային, քաղաքական և տեխնիկական բնույթի հարցեր: Հայեցակարգային խնդիրները վերաբերում են որակավորման սահմանմանը, շրջանակի սահմանմանը, դրա նպատակին և մասշտաբին, առանցքային սկզբունքներին և հիմքում եղած փիլիսոփայությանը: Քաղաքական հիմնահարցերի թվին են պատկանում շրջանակի սեփականատիրության և հսկողության հարցերը, շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածությունը, դերերի և պարտականությունների բաշխումը տարբեր գործակալությունների միջև և այն կապերը, որոնց շրջանակը նպաստում է որակավորումների ազգային համակարգի ներսում և դրանից դուրս: Տեխնիկական խնդիրների շարքին են պատկանում մի շարք բարդ/համալիր հարցեր, ինչպիսին են օրինակ որակավորումների մակարդակները, չափանիշների ու չափորոշիչների սահմանումը, մուտքի/ընդունելության, փոխադրման և առաջխաղացման ընթացակարգերը սովորողների համար, կրեդիտների, որակի երաշխիքի և ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ ուսումնառության վավերացման հետ կապված մեխանիզմները: Այս և նման այլ հարցեր պետք է անպայմանորեն լուծում գտնեն, եթե նպատակը եվրոպական շրջանակի գաղափարը կոնկրետ առաջարկի վերածելն է:

5.5 Որակավորումների շրջանակների դերը լիսաբոնյան նպատակներին հասնելու կտրվածքով

Լիսաբոնի ռազմավարության վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության ընդունումից հետո որակավորումների եվրոպական շրջանակի մշակումը (ռազմավարության մեջ այն ներկայացվում է իբրև առանցքային նպատակ) քաղաքականության կիզակետում է հայտնվել: Քաղաքականության մյուս ազգային ու միջազգային զարգացումները և ոլորտային նախաձեռնությունները նույնպես մերժենում են այդ նպատակին, ինչպես արդեն նշվել է: 1999թ. Բոլոնյայի հռչակագիրը նշանավորեց Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածք ստեղծելու գործընթացի պաշտոնական մեկնարկը: Վերը արդեն նկարագրվել է, թե այս միջկառավարական համաձայնագրի շրջանակներում, որը ստորագրվել է քառասուն եվրոպական պետությունների կողմից, ինչպես է մշակվում այս բնագավառում ուսման ծրագրերի և դրանց հետ կապված որակավորումների առավել սերտ համակարգվող համակարգ: Մասնավորապես եռաստիճան կառուցվածքի մասին համաձայնագիրը կարող է համարվել մասնակի շրջանակ եվրոպայում բարձրագույն կրթության ոլորտի համար: Կոպենհագենի գործընթացի շրջանակներում թափանցիկության, որակի և հատկապես կրեդիտների փոխանցման ուղղությամբ տարված աշխատանքը բարձրացրել է իրազեկությունը որակավորումների համար ընդհանուր կողմնորոշիչ կետեր ունենալու անհրաժեշտության մասին: Որակավորումների բնութագրիչների մշակման ուղղությամբ

Թյունինգ ծրագրի տարած աշխատանքը նույնպես կարևոր է: Ազգային և ոլորտային շրջանակների միջոցով փորձ է արվել կարգ ու կանոն/կապակցվածություն ներդնել տվյալ շրջանակների տիրույթում գտնվող որակավորումների համակարգերում և կառույցներում/կառուցվածքներում, սակայն դրանց մասշտաբները սահմանափակ են եղել վերազգային տեսակետից: Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների շրջանակներում կատարվող ընթացիկ աշխատանքների մի մասը ցույց է տալիս, որ շրջանակի գաղափարի հետ կապված մտահոգությունների և մոտեցումների իմաստով կան որոշ ընդհանրություններ, որոնք կարելի է մոտիկից ուսումնասիրել առաջիկա անելիքները ծրագրելու համատեքստում:

Բոլոնյայի գործընթացին զուգահեռ ձեռնարկվել են որակավորումներին վերաբերող մի շարք ազգային և միջազգային նախաձեռնություններ, այդ թվում Ռոակի համատեղ նախաձեռնությունը (ՈՆՆ/ՅՈՒ)/Դուբլինյան բնութագրիչները, Անդրեվրոպական գնահատման ծրագիրը (TEEP), Թյունինգ ծրագիրը, որակավորումների ազգային շրջանակների հետ կապված զարգացումները և տարբեր թեմատիկ սեմինարներ: Բոլոնյային նվիրված դանիական սեմինարը *Որակավորումների կառուցվածքները եվրոպական բարձրագույն կրթության համակարգում* խորագրով անցկացվեց Կոպենհագենում 2003թ. մարտի 27-28-ը: Այս սեմինարի ընթացքում շրջանառության մեջ դրվեց ընթացիկ իրավիճակը ներկայացնող հաշվետվություն⁷³, որն ուսումնասիրում էր եվրոպական բարձրագույն կրթության որակավորումների երեք պարբերաշրջանների/աստիճանների հստակեցման նկատմամբ եղած այլընտրանքային մոտեցումները: Հաշվետվության մեջ և սեմինարի ընթացքում քննարկվել են այն խնդիրները և բանավեճերը, որոնք կապված են որակավորումների բնութագրման հետ: Դրանք նաև նվիրված էին բարձրագույն կրթության որակավորումների (ներառյալ ցկյանս ուսումնառությունը) մակարդակների բնութագրման համար անհրաժեշտ որակավորումների կառուցվածքների, այլընտրանքային մեթոդիկաների և տեսական հիմքերի հանդեպ ընթացիկ եվրոպական մոտեցումներին:

Դանիական սեմինարի արդյունքում կազմվեցին մի շարք մանրակրկիտ երաշխավորություններ բարձրագույն կրթության ոլորտի շահագրգիռ կողմերի համար, որոնք հետագայում որդեգրվեցին կրթության նախարարների կողմից (Բեռլինում): 2003թ. Բեռլինի կոմյունիկեն կոչ է անում ստեղծել որակավորումների եվրոպական շրջանակ և այդ թվում իրականացնել ցկյանս ուսումնառություն: Կոմյունիկեում «նախարարները խրախուսում են անդամ պետություններին մշակել համեմատելի և համատեղելի որակավորումների շրջանակ բարձրագույն կրթության համակարգերի համար, որը պետք է ձգտի բնութագրել որակավորումները ծանրաբեռնվածության, մակարդակի, ուսումնառության արդյունքների, կարողունակությունների և պրոֆիլի/ուղղվածության կտրվածքով: Նրանք նաև պարտավորվում են մշակել որակավորումների համապարփակ շրջանակ Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի համար: ... Ավելին, նախարարները կոչ են անում բոլոր նրանց, ովքեր աշխատում են Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի համար որակավորումների շրջանակ ստեղծելու ուղղությամբ ընդգրկել ուսումնառության ձկուն ուղեգծերի, հնարավորությունների և եղանակների լայն բազմազանությունը և պատշաճ

⁷³ *Որակավորումների կառուցվածքները եվրոպական բարձրագույն կրթության ոլորտում . եվրոպական բարձրագույն կրթության որակավորումների պարբերաշրջանների և մակարդակների հստակեցման այլընտրանքային մոտեցումներ* խորագրով հաշվետվությունը կարելի է գտնել <http://www.bologna.dk> վեբ-կայքում:

կերպով կիրարկել ԿՓԵՀ կրեդիտները: Նրանք շեշտում են, որ հարկավոր է բարելավել հնարավորությունները բոլոր քաղաքացիների համար՝ ըստ նրանց ձգտումների և կարողությունների՝ ցկյանս ուսումնառության ուղեգծերին դեպի բարձրագույն կրթության ոլորտ և դրա ներսում հետևելու նպատակով»⁷⁴:

Բոլոնյայի ամբողջական օրակարգի և եվրոպական որակավորումների բնութագրման ու տեղադրման արդյունավետ համակարգերի ստեղծման միջև լուրջ կապեր գոյություն ունեն: Պրահայի կոմյունիկեում նշված բոլոր հիմնական «աշխատանքային տողերը» հիմնարար ազդեցություն են կրում որակավորումների ընդհանուր և արդյունավետ բնութագրիչների մշակման հետևանքով, և սա որոշ չափով ցույց է տալիս որակավորումների եվրոպական շրջանակի գաղափարի առաջացումը Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում: *Դյուրընթեռնելի և համեմատելի աստիճանների համակարգի որդեգրման* համար (ձանաչմանը նպաստելու նպատակով) պահանջվում են ընդհանուր և հստակ բնութագրիչներ: *Ըստ էության երկու հիմնական պարբերաշրջանների վրա հիմնված համակարգի* որդեգրումը ենթադրում է որոշակի համաձայնության առկայություն տարբեր մակարդակներում եղած աստիճանների բնույթի և դերի մասին: *Կրեդիտների համակարգի ստեղծումը* ինքնին մի մոտեցում է, որ կարող է օգնել որակավորումների բնութագրման և քանակականացման և դրանք առավել թափանցիկ դարձնելու գործում: *Շարժունակության, անձնակազմի, ուսանողների և հետազոտողների խրախուսմանը* հնարավոր է նպաստել միայն որակավորումների հարցի շուրջ փոխընթերցում ապահովելու միջոցով: *Որակի երաշխիքի ասպարեզում եվրոպական համագործակցության խրախուսումը* պահանջում է թափանցիկ և, հնարավորության դեպքում, համընդհանուր մոտեցումներ որակավորումների արտահայտման, որակավորումների բնութագրիչների և որակի ու չափորոշիչների այլ արտաքին կողմնորոշիչ կետերի նկատմամբ: *Բարձրագույն կրթության ասպարեզում եվրոպական ասպեկտի խրախուսման* գործին կարող է նպաստել գոյություն ունեցող դասընթացների, ուսումնական ծրագրերի և «մակարդակների» միջև առկա թափանցիկության մեծացումը: Ինչ վերաբերում է *ցկյանս ուսումնառությանը*, ապա որակավորումների և մակարդակների բնութագրման շուրջ ցանկացած փոխհամաձայնություն պետք է հետևանքներ ունենա որակավորումների կառուցվածքների, ոչ համալսարանական որակավորումների և աստիճանների և այդպիսով ուսումնառության բոլոր փուլերի ու տեսակների վրա: Եվ վերջապես, *բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի գրավչության խրախուսման* գործը կիեշտանա, երբ որակավորումների շրջանակի մշակման արդյունքում իրականություն դառնան եվրոպական բարձրագույն կրթության որակավորումների ընթերցելիությունը և համեմատելիությունը:

Մինչ Բեռլինի կոմյունիկեի ընդունումից հետո շարունակվում է աշխատանքը Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում, հիմնական խնդիրներից մեկը մնում է բարձրագույն կրթության որակավորումների և մակարդակների բնութագրման եղանակների կատարելագործումը: Առկա է հստակ արտահայտված պարտավորություն ընդհանուր շրջանակի մշակման գործընթացն առաջ տանելու վերաբերյալ, որպեսզի մինչև 2005թ. Բերգենի հանդիպումն այն հասցվի նոր մակարդակի: Այնուամենայնիվ, իրավիճակը բարդացնում է այն հանգամանքը, որ որակավորումների շրջանակների հարցում գոյություն ունեն մի քանի այլընտրանքային և մրցակից մոտեցումներ: Եվրոպական բարձրագույն

⁷⁴ www.bologna-berlin2003.de/Communiqu

կրթության հատվածի որոշ շահագրգիռ կողմեր սկսում են համագործակցել միջազգային մակարդակում այս խնդիրները լուծելու և համընդհանուր փոխըմբռնման ուղղությամբ շարժվելու համար, ինչը կարող է հիմք դառնալ հետագա աշխատանքի համար⁷⁵: Օրինակ, ներկայում ընթացքի մեջ է կարևոր շահագրգիռ կողմերից բաղկացած աշխատանքային խումբ ստեղծելու դանիական նախաձեռնությունը (խումբը զբաղվելու է մշակման աշխատանքներով՝ կապված Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի համար որակավորումների համընդգրկուն շրջանակի հետ, և որոշ չափով խորհրդատվություն է տրամադրելու ազգային շրջանակների մշակման կապակցությամբ). խումբը հաշվետու է լինելու Բոլոնյային գործընթացը հսկող խմբին: Նախատեսված է, որ խումբն առաջին հաշվետվությունը կներկայացնի մինչև 2004թ. վերջը և կատարված աշխատանքը կդնի 2005թ. հունվարին Դանիայում կայանալիք (այս խնդիրների հետ կապված) խորհրդատուական հիմքում:

Այս խմբի կողմից արժարժվող առանցքային հիմնահարցերից մեկը որակավորումների ազգային շրջանակների մասշտաբների և նպատակների ուսումնասիրումն է, ինչպես նաև այն, թե այդ շրջանակներն ինչպես են լուծում այնպիսի հարցեր, ինչպիսին են ծրագրերի «արտահայտումը» և «չափումը», կրեդիտների հատկացումը, ուսումնառության արդյունքների և կարողունակությունների, որակավորումների և մակարդակների բնութագրիչների, առարկայական հենանիշերի բացահայտումը/որոշումը⁷⁶: Որոշ դեպքերում որակավորումների կառուցվածքները գերազանցապես ուսումնառության պարբերաշրջանների հետ կապելու ավանդական մոդելներն ու մեթոդները ավելացվում են հստակ արտահայտված կողմնորոշիչ կետերի վրա հիմնված համակարգերի մշակման միջոցով՝ օգտագործելով ուսումնառության արդյունքներն ու կարողունակությունները, մակարդակները և մակարդակների բնութագրիչները կամ ցուցիչները, առարկայական հենանիշերը և որակավորումների բնութագրիչները: Նրանք, ովքեր կողմ են այս մոտեցումներին պնդում են, որ դրանք ապահովում են առավել մեծ ճշգրտություն և ստույգություն և նպաստում են թափանցիկությանն ու բաղդատմանը: Այդուհանդերձ, հավանական է, որ բոլոր ազգային համակարգերը միանգամից այդ ուղղությամբ կշարժվեն, ինչը հետևանքներ կունենա որակավորումների համընդգրկուն եվրոպական շրջանակի համար, որը պետք է իր մեջ «տեղավորի» ազգային մոտեցումների վիթխարի բազմազանությունը: Գլխավոր հարցերից մեկն այն է, թե որոնք կլինեն եվրոպական շրջանակի առանցքային տարրերը և թե դրանք ինչ հավելյալ արժեք կտան ազգային համակարգերին: Այս հարցերը կարելի է մանրամասն քննարկել Դուբլինի խորհրդատուական ընթացքում:

ՄԿՈՒ ոլորտում կրեդիտների փոխացման հարցերով զբաղվող տեխնիկական աշխատանքային խումբը (ՏԱԽ-ԿՓ) իր ջանքերն ուղղել է ազգային և եվրոպական մակարդակներում որակավորումների շրջանակների նկատմամբ նոր մոտեցումներ մշակելու

⁷⁵ Օրինակ, Որակի համատեղ նախաձեռնությունը (ՈՂՆ/JQI), Որակի երաշխիքի եվրոպական ցանցը (ENQA), Թյունինգը ևն:

⁷⁶ Առարկայական հենանիշերի ձևակերպումները ՄԹ-ում կիրառվող մոտեցում է, որը ակադեմիական/ուսումնական համայնքին տալիս է միջոց/մեխանիզմ՝ որևէ կոնկրետ առարկայի ծրագրերի բնույթը, չափորոշիչները և առանձնահատկությունները նկարագրելու համար: Այս մոտեցումն է որդեգրել նաև «Եվրոպայի կրթական կառուցվածքների ներդաշնակեցում» (Թյունինգ) ծրագիրը:

ուղղությամբ՝ իբրև կրեդիտների փոխանցմանն ու սովորողների և աշխատողների շարժունակությանը նպաստելու միջոց: Խումբը պարզել է, որ մինչ օրս անդամ պետություններից քչերն են ներդրել շրջանակներ, ներառյալ այնպիսի շրջանակները, որոնցում համատեղված են սկզբնական, հետագա և բարձրագույն կրթությունը, ինչպես նաև ցկյանս ուսումնառությունը:

Սովորաբար շրջանակներն հարմարեցվում են այս կամ այն երկրում տիրող պայմաններին և կապված են լինում կրթության, ուսուցման և ցկյանս ուսումնառության կադապարների հետ: Խումբը նկատել է, որ Բոլոնյայի գործընթացի արդյունքում ձևավորվել է լայն փոխհամաձայնություն բարձրագույն կրթության ոլորտի մակարդակների կամ աստիճանային/կոչումային կառուցվածքների շուրջ: Սա ցույց է տալիս, որ ՄԿՈՒ ասպարեզում համանման/համեմատելի փոխհամաձայնության ձևավորումը կարող է վճռական կողմնորոշիչ ապահովել ազգային և եվրոպական մակարդակներում և դառնալ կարևոր քայլ ՄԿՈՒ ոլորտում թափանցիկության, համեմատելիության, փոխանցելիության և ճանաչման խրախուսման ուղղությամբ: Այս համատեքստում ՏԱԽ-ԿՓ-ն համարում է, որ ՄԿՈՒ ոլորտի համար ընդհանուր կողմնորոշիչ մակարդակների կամ որակավորումների շրջանակների մշակումը անհրաժեշտ պայման է կրեդիտների փոխանցման համակարգերի կայուն զարգացման համար ինչպես ազգային, այնպես էլ եվրոպական ու միջազգային մակարդակներում:

ՏԱԽ-ԿՓ-ն բարձրագույն կրթության մակարդակում եվրոպական շրջանակի ուղղությամբ մշակման աշխատանքներ տանող խմբի նման ընդունում է ՄԿՈՒ ոլորտի եվրոպական շրջանակը չի կարող արտացոլել բոլոր տարբեր շրջանային, ոլորտային կամ կոնկրետ զբաղմունքներին բնորոշ իրավիճակները: Փոխարենը որակավորումների եվրոպական շրջանակը պետք է ընկալվի իբրև «մեթաշրջանակ», որը «խուսափում» է բազմաթիվ մանրուքներից/մանրամասներից: Նման մեթաշրջանակի նպատակը պետք է լինի ձևավորել «փոխվստահության գոտիներ» և աջակցություն ցուցաբերել դրանց. սա այն հարցերից է, որը խումբը հստակորեն ուսումնասիրում է պատվիրված հետազոտության միջոցով: ՏԱԽ-ԿՓ-ն, օգտվելով որակավորումների համակարգերի և շրջանակների շուրջ նախկինում կատարված և ընթացիկ աշխատանքների արդյունքներից, բացահայտել է հետևյալ առանցքային հարցերը՝

- Ինչպե՞ս է հնարավոր գոյություն ունեցող և նորաստեղծ որակավորումների ազգային շրջանակներն դարձնել միմյանց հետ առավել համատեղելի և կապակցված.
- Ի՞նչ տեսակի տիպաբանություններ և դասակարգումներ են անհրաժեշտ առարկաների կամ ծրագրերի, գիտելիքների, հմտությունների և կարողունակությունների, ինչպես նաև հմտությունների և աշխատանքի ընդհանուր բնութագրերի և առավել մանրամասն աշխատանքային դերերի կամ մակարդակների համար.
- Որակավորումների համակարգերն ու շրջանակները պե՞տք է արդյոք ի սկզբանե ներառեն կամ հղում կատարեն կրեդիտներին (ինչպես դա արվում է, օրինակ, Շոտլանդիայում և Ուելսում). եթե այո, ապա պե՞տք է արդյոք նախատեսել «կրեդիտների և որակավորումների եվրոպական մեթաշրջանակ».
- Քանի՞ մակարդակ է պետք սահմանել նման մեթաշրջանակում.

- Փոխվստահության ուրիշ ի՞նչ գոտիներ կարող են նպաստել շարժունակությանը և խորացված համագործակցությանը ՄԿՈւ ասպարեզում մի կողմից և ՄԿՈւ ու զբաղվածության աշխարհի միջև մյուս կողմից:

Խմբի անդամները համակարծիք են, որ խնդիրները հստակեցնելու և հնարավոր մոտեցումների ու շուծումների շուրջ շահագրգիռ կողմերի ու փորձագետների հետ խորհրդակցելու համար անհրաժեշտ է զգալի ջանքեր գործադրել: 2003թ. սեպտեմբերին մեկնարկել է ուսումնասիրություն, որի նպատակն է խորհուրդներ նախապատրաստել ՏԱԽ-ԿՓ-ի համար առ այն, թե ինչպես է հնարավոր լուծել ողջ Եվրոպայում որակավորումների շրջանակների հետագա զարգացման հարցը, ինչպես նաև պարզել, թե ինչպես է հնարավոր կատարելագործել «փոխվստահության գոտիները»: Այս ուսումնասիրությունը հենվում է մի շարք երկրների և միջազգային/եվրոպական մակարդակում ձեռք բերված փորձի վրա: Երաշխավորությունները կներկայացվեն 2004թ. գարնանը:

Իբրև առավել երակարածամկետ նպատակ՝ ՏԱԽ-ԿՓ-ն խորհուրդ է տալիս, որ կրթության և ուսուցման ասպարեզում եվրոպական համագործակցության առանցքային նպատակը պետք է լինի կրեդիտների և որակավորումների եվրոպական կապակցված մեթաշրջանակի մշակումը: Այնուամենայնիվ, հաշվի առնելով այն, թե ՏԱԽ-ԿՓ աշխատանքների ընթացքն ինչ փուլում է գտնվում, անհրաժեշտ է գործադրել բազմաթիվ ջանքեր մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտի համար կրեդիտային համակարգ մշակելու ուղղությամբ: Այնուամենայնիվ, պարզ չէ՝ արդյոք դա պետք է արվի համընդգրկուն շրջանակի մշակման աշխատանքներին զուգահեռ թե՞ դրանցից առաջ: Խումբը պնդում է, որ մեթաշրջանակը կարող է նպաստել ուսումնառության արդյունքների գնահատմանն ու ճանաչմանը ազգային ու ոլորտային սահմաններից դուրս և իր լուծման ունենալ լիսաբոնյան նպատակների իրագործման հարցում:

Ամենաբարձր քաղաքական մակարդակում «որակավորումների ճանաչման նպատակով եվրոպական շրջանակ՝ իբրև ընդհանուր կողմնորոշիչ»⁷⁷ մշակելու նպատակի ամրագրումը լուրջ հիմնավորում է հանդիսանում մասնագիտական կրթության և ուսուցման և բարձրագույն կրթության ոլորտներում շարունակական և զուգահեռ զարգացումների համար: Այդ հանգամանքը նաև ընդգծում է Կրթություն և ուսուցում 2010 աշխատանքային ծրագրի ռազմավարական շրջանակի սահմաններում (Խնդիրների/Նպատակների գործընթաց) Կոպենհագենի և Բոլոնյայի գործընթացների միջև համագործակցության խորացման և սիներգիայի անհրաժեշտությունը: Այնուամենայնիվ, կան դեռ հարցեր՝ կապված անդամ պետությունների կողմից եվրոպական որևէ շրջանակում կրեդիտի դերի ճանաչման/ընդունելի լինելու (քաղաքական իմաստով) հետ: Չի կարելի ենթադրել, թե բարձր մակարդակի քաղաքական պարտավորվածությունը «տեղում» այնպայմանորեն արտացոլվելու է բոլոր անդամ պետություններում, և հարկավոր է հոգ տանել այն մասին, որ գաղափարը բավականաչափ ընդունելի լինի, հակառակ դեպքում վտանգ կա, որ այն կարող է դիտվել իբրև վերևից եկող պարտադրանք, ինչն, անտարակույս, կխաթարի դրա ընդունելիությունը:

Ինչպես ՏԱԽ-ԿՓ-ի, այնպես էլ Բոլոնյայի գործընթացը հսկող խմբին հաշվետու աշխատանքային խմբի՝ որակավորումների շրջանակների հետ կապված քննարկումների ընթացքում սկսում են հայտ գալ մի շարք կարևոր հիմնահարցեր, ինչպիսին են, օրինակ, հետևյալը՝

- Հարաբերությունները ազգային շրջանակի և համընդգրկուն շրջանակի միջև

⁷⁷ Համատեղ միջանկյալ հաշվետվություն, 2004թ. փետրվար, Կրթություն և ուսուցում 2010. Լիսաբոնի ռազմավարության հաջողությունը կախված է անհապաղ բարեփոխումներից:

- եվրոպական համընդգրկուն շրջանակի սեփականատիրությունն ու հսկողությունը,
- պատասխանատվությունը դրա մշակման, օժանդակության և արդիականացման համար,
- «վարից վեր» և «վերց վար» մշակման հակադրումը,
- շրջանակի մանրամասնության մակարդակը՝ «ազատ» կամ «կոշտ»,
- օգտագործման պարզության և «ծածկույթի» համապարփակության միջև հավասարակշռության հաստատումը,
- Ուղղվածությունը ներդրումներին/արդյունքներին
- Համընդգրկուն շրջանակի առանցքային տարրերի կամ «աղյուսների» սահմանումը/դրոշումը:

Մոտ ապագայում բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման բնագավառներում ներկայում ակտիվ աշխատանքային խմբերի շրջանակներում կարող են ի հայտ գալ հնարավորություններ այս խնդիրների շուրջ համատեղ քննարկումների, հետազոտությունների և առաջարկների համար:

5.6 Դիտարկումներ

Եվրահանձնաժողովի շրջանակներում (Նախագահության օժանդակությամբ՝ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության շրջանակներում) ներկայում փորձ է արվում ինտեգրել կրթության և ուսուցման հետ կապված մի քանի տարբեր գործընթացներ և նախաձեռնություններ՝ հավաքելով դրանց մեկ միասնական կապակցված ռազմավարության մեջ, որն ուղղված է լիսաբոնյան «Կրթություն և ուսուցում 2010» նպատակների իրագործմանը: Ընթացիկ գործընթացներից յուրաքանչյուրն ունի առանձին պատմություն, տարբեր ինստիտուցիոնալ հիմքեր և որոշ չափով նաև տարբեր նպատակներ: Ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագիրը և Կոպենհագենի գործընթացը այժմ մեկտեղվում են հաշվետվողականության միասնական շրջանակի սահմաններում, որն ինտեգրում է տարբեր «աշխատանքային տողեր»: Բեռլինյան կոմյունիկեից հետո անդամ պետությունները Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում իրականացվող գործողությունները կարող են ներկայացնել լիսաբոնյան ռազմավարության իրականացման նպատակներով կատարված գործողություններին նվիրված տարեկան հաշվետվությունների շրջանակներում: Նշվածի հետևանքներից մեկն այն է, որ մասնագիտական կրթության և ուսուցման և բարձրագույն կրթության միջև եղած կապերն անհրրաժեշտ է հստակեցնել: Ոչ ֆորմալ ր ինֆորմալ ուսումնառության ճանաչմանը նպաստելն ու այն խրախուսելը նույնպես կարմիր թելի նման անցնում է այս գործընթացների միջով: Ցկյանս ուսումնառությունը դիտվում է իբրև ընդհանուր միավորող հայեցակարգ, իսկ որակավորումների եվրոպական շրջանակի գաղափարը հանդես է եկել իբրև հաջողության համար վճռական նշանակություն ունեցող գործոն ինչպես անհատական, այնպես էլ համակարգի տեսակետից: *Անհատի* համար կարևոր է ի վիճակի լինել շարժվել մակարդակների և ուսումնառության փուլերի և ուսումնառության միջավայրերի միջև (մեկ համակարգից մյուսը, մի երկրից մյուսը, մի ոլորտից մյուսը, մի աշխատանքից մյուսը, որակավորումների մի մակարդակից մյուսը) և փոխանցել/փոխադրել իր որակավորումները՝ դրանց դիմաց ստանալով համապատասխան ճանաչում: *Համակարգերի* իմաստով կարևոր է այն, թե որքանով կապակցված, ճկուն և ազատ/բաց են դրանք և թե ինչպես են դրանք կարողանում կառավարել այնպիսի խնդիրներ,

ինչպիսին են, օրինակ, թափանցիկությունը, ձկունությունն ու կայունությունը և կարևորությունը/համա-պատասխանությունը:

Առանցքային մարտահրավերն այն է, թե ինչպես ստեղծել որակավորումների եվրոպական շրջանակ, որը նպաստում է որակավորումների ազգային շրջանակների կամ որակավորումների համարգերի միջև առկա կապերին՝ եվրոպական տարբեր որակավորումների միջև հարաբերություններում առավել մեծ չափաբաժնով թափանցիկություն «ներարկելու» նպատակով: Եվրոպական շրջանակի հավելյալ արժեքն այն է, որ այն կարող է թույլ տալ ազգային շրջանակներին և համակարգերին շարակցվել միմյանց: Սա չի ենթադրում, թե պետք է լինեն «կիսովի» կամ ընդհանուր որակավորումներ, այլ նշանակում է, որ եվրոպական շրջանակը գործում է ընդարձակ կողմնորոշիչ օղակ, որը հնարավորություն է տալիս հասկանալու, գնահատելու/արժևորելու կամ ճանաչելու որակավորումները այս կամ այն ընդդատության/երկրի սահմաններից դուրս, ինչպես նաև ճանաչելու և օժանդակելու որակավորումների բազմազանությունը: Փոխըմբռնման համար նման ընդհանուր հիմքի ստեղծումը կբարելավի միջազգային որակավորումների ճանաչումը, կմեծացնի քաղաքացիների շարժունակությունը և կրեդիտների փոխանցումն առավել արդյունավետ կդարձնի: Այս իմաստով հասկանալի է, որ եվրոպական մակարդակում շրջանակ ստեղծելու առաջարկը շաղկապում է բոլոր այն առանցքային թեմաները, որոնք գերիշխել են կրթության և ուսուցման քաղաքականության ու պրակտիկայի մեջ անցած տասնամյակի ընթացքում:

Թերևս պարզ է, որ ցանկացած համընդգրկուն եվրոպական մոդելի մշակումը պետք է բավականաչափ ձկուն լինի, որպեսզի ընդգրկի ազգային առանձնահատկությունները: Որակավորումների եվրոպական շրջանակը հավասարազոր կլինի համաձայնագրի մի այնպիսի ընդհանուր կառուցվածքի/կառույցի շուրջ, որում կարելի է տեղադրել ազգային տարբեր որակավորումները: Այն չի հանգեցնի (և կարիք չկա, որպեսզի հանգեցնի) նույնական որակավորումների ստեղծման (կոնկրետ չափորոշիչների, «մատակարարման», բովանդակության կամ մոտեցման կտրվածքով), չնայած ընդհանուր բնութագրիչների կամ «ընդհանուր» որակավորումների (ինչպիսին, օրինակ, բակալավրի կամ մագիստրոսի որակավորումներն են բարձրագույն կրթության ասպարեզում) մասին ընդհանուր փոխհամաձայնության մշակումն իր հետ լրացուցիչ առավելություններ է բերում ճանաչման և համեմատելիության իմաստով: Փոխարենն այն կարող է ապահովել «միջավայր», որի սահմաններում կարելի է «տեղավորել» որակավորումների լայն բազմազանություն: Այլ կերպ ասած՝ համաեվրոպական շրջանակի հիմնադրման միջոցով կարելի է «հաշտեցնել» առավելմանրամասն որակավորումների ազգային շրջանակները, որոնք իրենց հերթին արտացոլում են տարբեր ազգային գերակայություններ և մշակույթներ:

Այս պահին գլխավոր խնդիրը, որի մասին հարկավոր է հոգ տանել, այն է, թե արդյոք աշխատանքը, որ նախաձեռնվել է որակի երաշխիքի, կրեդիտների փոխանցման և թափանցիկության բնագավառներում, որակավորումների շրջանակների շուրջ ոլորտային, ազգային և միջազգային զարգացումների հետ մեկտեղ ամուր հիմք է հանդիսանում որակավորումների ընդհանուր եվրոպական շրջանակի մշակման համար: Այս հարցին կարելի է անդրադառնալ երեք տեսանկյունից՝ հայեցակարգային, քաղաքական և տեխնիկական:

Հայեցակարգային հարթության վրա զանազան աշխատանքային խմբերն արդեն իսկ զգալի առաջընթաց են գրանցել որակավորումների շրջանակի համար հնարավոր առանցքային «աղյուսների» սահմանման և դրա մշակման համար հիմնավորումը ձևակերպելու իմաստով: Ներկայումս ինչպես բարձրագույն կրթության, այնպես էլ մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտներում շարունակվում են աշխատանքները այնպիսի խնդիրների լուծման ուղղությամբ, ինչպիսին են ընդհանուր շրջանակի հիմքում ընկած առանցքային նպատակներն ու սկզբունքները, դերակատարները, որոնք պետք է ներգրավված լինեն շրջանակի մշակման գործում, և հնարավոր շրջանակի մասշտաբներն ու բովանդակությունը:

Քաղաքականության հարթության վրա Կոպենհագենի և Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում ընթացող աշխատանքից բխող լուրջ ուղերձներից մեկն այն է, որ ընդհանուր շրջանակը առաջադիմելու լավագույն եղանակն է և որ առկա է այն իրագործելու պարտավորվածություն/պատրաստականություն: Այս գործը քաղաքական աջակցության պատճառները հետևյալն են՝

- Այն կարող է լինել հզոր շարժիչ ուժ, որը կարող է առաջ մղել լիսաբոնյան նպատակների իրագործման հարցը.
- Մասնավորապես, այն կարող է իրականություն դարձնել ցկյանս ուսումնառությունը,
- Այն կարող է օգնել վերացնել շարժունակության հետ կապված ու կրթության և ուսուցման մակարդակների միջև, ուսումնառության տարբեր միջավայրերի/համատեքստերի միջև, աշխատանքների և ոլորտների միջև և երկրների միջև ծառայած հիմնական խոչընդոտներից մի քանիսը.
- հնարավորություններ ընծեռող պայմաններից շատերն (որակի երաշխիք, կրեդիտների փոխանցում, թափանցիկություն) արդեն առկա են կամ մշակման վերջին փուլերում են:

2010թ. լիսաբոնյան նպատակների ուղղությամբ տարվող աշխատանքների ընթացքում կարծիքներ են հնչել, թե ընդհանուր առաջընթացը քաղաքական մակարդակում բավականին դանդաղ է եղել: Այնուամենայնիվ, սույն փաստաթղթի նախորդ բաժինները ցույց են տվել, որ մի շարք բնագավառներում առաջընթացը տեսանելի ու շոշափելի է: Հնարավոր է նույնիսկ, որ որոշ շահագրգիռ կողմեր համարեն, որ որակավորումների շրջանակների ուղղությամբ տարվող աշխատանքները չափից արագ են ընթանում: Այս առումով ընթացիկ համագործակցության մեծ մասը շատ հաճախ «ինքնագործունեություն» է որոշ անդամ պետությունների իշխանությունների կողմից, որում կամավոր հիմունքներով ներգրավված են «ներքևից վերև» աշխատանքային խմբեր, և տեխնիկական աշխատանքին առայժմ համեմատաբար քիչ թվով դերակատարներ են մասնակցում: Անհրաժեշտ է այս աշխատանքի մասին տեղեկություններ տրամադրել և ընդարձակել բանավեճը. շահագրգիռ խմբերն արդեն իսկ ընդունել են դրա անհրաժեշտությունը և ջանքեր են գործադրում այդ ուղղությամբ:

Հարկ է ընդունել, որ ռազմավարության իրականացման գործընթացը երբեք դյուրին, արագ կամ էժան չի կարող լինել, և լավ արդյունքների հասնելու համար բավարար ժամանակ է անհրաժեշտ: Մասնավորապես անհրաժեշտ է քաղաքական աջակցություն ապահովել անդամ պետությունների մակարդակում: Առայժմ այնքան էլ պարզ չէ, թե արդյոք բոլոր անդամ պետություններն են համաձայն ռազմավարական նոր նպատակին, և

հարկավոր կլինի ուշադրությունը հատկացնել այն դերակատարներին և պետություններին, որոնք ներկայում անտարբեր, թերահավատ կամ անվստահ են ազգային և/կամ եվրոպական շրջանակների անհրաժեշտության վերաբերյալ և հաշվի առնել այն դերն ու ազդեցությունը, որ նրանք կարող են ունենալ: Մասնավորապես համապատասխան ուշադրություն պետք է դարձնել ՄԿՈՒ բարդ և բազմազան համակարգերին, որ գոյություն ունեն ներկայում. հարկավոր կլինի անցկացնել խորհրդակցությունների և շփումների ընդարձակ և խորը գործընթաց՝ երաշխավորելու, որ բոլոր տեսակի հետաքրքրություններ ունեցող շահագրգիռ կողմերը լիարժեքորեն ներգրավված լինեն որակավորումների շրջանակին նվիրված հետագա բանավեճերում: Չի կարելի ի սկզբանե ենթադրել, թե Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում բարձրագույն կրթության ոլորտում ուսումնառության պարբերաշրջանների և որակավորումների մակարդակների կտրվածքով ձեռք բերված առաջընթացը կարելի է պարզապես վերարտադրել ՄԿՈՒ-ի դեպքում: Կարևորն այն է, որ անհրաժեշտ է շարունակել համագործակցությունը նպատակների իրագործման ուղղությամբ և համաձայնություն պարտադրելու փորձեր չկատարել նախքան այն պահը, երբ շահագրգիռ կողմերը պատրաստ կլինեն գնալու համաձայնության:

Տեխնիկական մակարդակում առանձին աշխատանքային խմբերի և ցանցերի կողմից համեմատաբար կարճ ժամանակամիջոցում մեծաթիվ ձեռքբերումներ են կատարվել: Մոտ ապագայում նոր համագործակցային մոտեցումներ ձեռնարկելու հնարավորություն կա, մասնավորապես ՏԱԽ-ԿՓ և եվրոպական շրջանակի ուղղությամբ աշխատող բարձրագույն կրթության ցանցի աշխատանքային պլանները շաղկապելու կամ նույնիսկ ինտեգրելու միջոցով: Որոշ ընթացիկ հետազոտական ուսումնասիրությունների (օրինակ, ՏՀՁԿ-ի, [ՏԱԽ-ԿՓ-ի անունից] ՊՇԱ-ի և առաջիկա հոլանդական Նախագահության կողմից նախաձեռնված ուսումնասիրությունները) արդյունքները կարևոր դեր կխաղան ապագա զարգացումները վրա ազդեցության իմաստով:

Քննարկման հարցեր

Հայեցակարգային խնդիրներ

- Ինչու՞ ենք ցանկանում ունենալ որակավորումների եվրոպական շրջանակ:
- Ի՞նչ սկզբունքներ և փիլիսոփայություն պետք է դրվեն եվրոպական շրջանակի հիմքում:
- Որո՞նք են դրա նպատակները:
- Ովքե՞ր են շահառուները:
- Արդյոք ցանկալի ու իրագերծելի՞ է ունենալ մեկ միասնական շրջանակ ողջ ցկյանս ուսումնառության, բոլոր երկրների, բոլոր ոլորտների/ճյուղերի և բոլոր մակարդակների համար:
- Շրջանակն ինչպե՞ս կարող է օգնել լիսաբոնյան նպատակներն իրագործելու հարցում:
- Կարո՞ղ է արդյոք եվրոպական շրջանակն ինչ-որ բան ավելացնել ազգային մակարդակում այն դեպքերում, որտեղ ազգային շրջանակներ դեռևս գոյություն չունեն կամ որտեղ այն առայժմ անավարտ է:
- Արդյոք ազգային շրջանակի առկայությունը նախապայմա՞ն է եվրոպական շրջանակի

մաս կազմելու համար:

- Եվրոպական շրջանակը պետք է կապ ապահովի որակավորումների ազգային *համակարգերի* թե՛ որակավորումների ազգային *շրջանակների* միջև:

Քաղաքական խնդիրներ

- Եվրոպական շրջանակի գաղափարի համար անդամ պետություններում առկա աջակցության մակարդակն/աստիճանը ինչպիսի՞ն է:
- Ո՞վ պետք է պատասխանատու լինի շրջանակը կազմելու համար:
- Ինչպե՞ս է հարկավոր ներգրավել առանցքային շահագրգիռ կողմերին:
- Ո՞վ պետք է աջակցություն ցուցաբերի շրջանակի իրականացմանը և մշտադիտարկի այն:
- Եվրոպական շրջանակը պե՞տք է արդյոք բացահայտ կերպով կապված լինի ազգային շրջանակների հետ թե *ընդհակառակը*. Կամ պե՞տք է արդյոք դրանք գործառնեն միմյանցից լիովին անկախ:

Տեխնիկական և իրականացման հետ կապված խնդիրներ

- Ինչպե՞ս է հնարավոր «հաշտեցնել» ՄԿՈՒ, բարձրագույն կրթության, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսումնառության զանազան պահանջները:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր բավարարել զբաղմունքային ոլորտների կարիքները համաեվրոպական շրջանակի սահմաններում:
- Ընդհանուր շրջանակի անհրաժեշտության փաստն ընդունելուց հետո ի՞նչ է հարկավոր այն իրականություն դարձնելու համար:
- Ինչի՞ կարող է այն նմանվել:
- Ո՞ր մասերը/հատվածներն են արդեն առկա:
- Որո՞նք են շրջանակի մշակման և իրականացման հետ կապված արգելքները:
- Ինչպե՞ս ենք կարող երաշխավորել/ապահովել անդամ պետությունների՝ շրջանակին պատրաստ լինելը:

6. Եզրակացություններ

Սույն հետազոտական ուսումնասիրության նպատակն էր քննել, թե կրթության և ուսուցման հետ կապված մի շարք թեմաներ վերջին տարիներին ինչպես են զարգացել եվրոպական քաղաքականության և պրակտիկայի միջոցով: Սույն ուսումնասիրության համար մեկնակետ է ծառայել Համայնքի՝ կարողունակ և շարժունակ աշխատուժ ունենալու նպատակը, որը կարող է մինչև 2010թ. Եվրոպան դարձնել աշխարհի ամենաաշխույժ ու դինամիկ գիտելիքահեն տնտեսությունը: Քանի որ շարժունակության թեման սերտորեն կապված է տարբեր երկրներում ուսումնառության և կարողունակությունների գրանցման և արժևորման եղանակի հետ, հեղինակները որոշեցին ուշադրության կենտրոնում ունենալ որակավորումների բնագավառը, և մասնավորապես այն քաղաքականությունները և գործելակերպերը, որոնք նպաստում են որակավորումների անդրսահմանային փոխանցմանը: Ուսումնասիրությունը մասնավորապես ուղղված էր թափանցիկության, կրեդիտների փոխանցման, որակի և որակավորումների շրջանակների թեմաների քննարկմանը:

Ուսումնասիրության մեծ մասը հիմնված էր ընդարձակ փաստաթղթային հետազոտության վրա, ինչը դիտվել է իբրև կարևոր ելակետ հաջորդող վերլուծությունը հիմնավորելու տեսանկյունից: Ուսումնասիրության համար հավաքվել և մեկտեղվել են մեծ թվով քաղաքականության (ծրագրային) փաստաթղթեր, մեխանիզմներ և հաշվետվություններ ու զեկույցներ, որոնք անդրադառնում են նշված թեմաներին՝ թե՛ բարձրագույն կրթության և թե՛ մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտներում դրանց դրսևորումներով հանդերձ: Ուսումնասիրության առաջին փուլում նկարագրվեցին վերջին չորս տասնամյակների ընթացքում կրթության և ուսուցման եվրոպական քաղաքականության համատեքստում ընտրված չորս թեմաների առնչությամբ տեղի ունեցած զարգացումները: Այնուհետև քաղաքականության մշակմանը և իրականացմանը ուղեկցող գործընթացների բնույթը վերլուծելիս ուսումնասիրությունը համեմատեց և հակադրեց բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզներում որդեգրված մոտեցումները: Քննարկվեցին ռազմավարությունները և քողազերծվեցին այն հակասությունները, որոնք առկա են քաղաքականության և պրակտիկայի միջև Համայնքի և ազգային մակարդակում, ինչպես նաև կրթության և ուսուցման համակարգերի տարբեր մասերում թեմաների նկատմամբ որդեգրված մոտեցումների միջև: Փաստաթղթային հետազոտությունից ստացված տվյալները հաստատվեցին առանցքային եվրոպական հաստատություններում իրականացված առաջնային հետազոտության արդյունքում: Ուսումնասիրվեցին նաև եվրոպական մակարդակում ներկայումս առկա մոտեցումները՝ ինչպես քաղաքականության, այնպես էլ պրակտիկայի հարթության վրա դիրքորոշումների արդիականությունն ապահովելու նպատակով: Այդ նախածեռնությունների թվին են պատկանում մի շարք [երբեմն անհամադրելի] գործողություններ, որոնք խրախուսվում են Ապագա նպատակների գործընթացի, Կոպենհագենի գործընթացի, Բոլոնյայի գործընթացի և ցկյանս ուսումնառության տարբեր «անձրևանոցների» ներքո և դրանց զուգահեռ: Ուսումնասիրության մեջ արժարժված են մի շարք խնդիրներ, որոնք կարող են դառնալ նոր բանավեճերի և հետազոտությունների առարկա և որոնք կարող են քննարկվել նաև 2004թ. մարտին Դուբլինում կայանալիք խորհրդաժողովի ընթացքում:

Ուսումնասիրության ուշադրության կենտրոնում եվրոպական համագործակցային զարգացումներն էին. աշխատանքը հետևեց այն միտումների և գաղափարների զարգացմանը, որոնք առաջ են գալիս մի շարք միջավայրերից/համատեքստերից, այդ թվում Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացներից, ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրից և ցկյանս ուսումնառության ռազմավարությունից: Հղումներ արվեցին նաև կարևոր գուգահեռ քաղաքականությունների զարգացումներին, օրինակ սոցիալական գործընկերների ու ոլորտային շրջանակների ասպարեզներում ընթացող զարգացումներին: Քանի որ ուսումնասիրությունը գերազանցապես համաեվրոպական «թատերաբեմին» էր վերաբերում, ԵՄ քաղաքականության իրականացման հավանական ազդեցությունները անդամ պետությունների մակարդակում քննարկվեցին միայն ընդհանուր գծերով: Այնուամենայնիվ, ուսումնասիրության հեղեինակներն ընդունեցին, որ ԵՄ քաղաքականության մեխանիզմները միշտ չէ, որ ամբողջապես արտացոլում են այն ամենը, ինչ կատարվում է անդամ պետություններում կամ հավաքական մակարդակում, հատկապես բարձրագույն կրթության ոլորտում, որում Բոլոնյայի գործընթացն, օրինակ, ընդարձակ միջկառավարական նախաձեռնություն է, որը դուրս է գալիս Եվրամիության սահմաններից:

Այս հետազոտությունը մեկ ուսումնասիրության շրջանակներում ամփոփել է ընդհանուր թեմաներին առնչվող առանցքային նախաձեռնությունները և քաղաքականության մեխանիզմները: Այն ցույց է տվել, թե որտեղ կան ընդհանրություններ բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման ասպարեզներում առկա թեմաների հետ կապված հիմնահարցերում և մոտեցումներում: Այն բացահայտել է, թե որտեղ են առաջացել հակասություններ և հարցեր է բարձրացրել նախաձեռնված ռազմավարությունների և համատեղ գործողությունների բնույթի մասին, ինչպես նաև ազգային մակարդակում հավաքական քաղաքականություններ իրականացնելու հետևանքների մասին: Այն հարցեր է բարձրացրել կոնկրետ թեմատիկ բնագավառներում ապագայում նոր համատեղ գործողություններ ծավալելու ներուժի մասին: Այս ուսումնասիրությունից բխող եզրակացություններից մեկն այն է, որ ներկայում տիրող մթնոլորտը կարծես թե նպաստավոր է թափանցիկության, ճանաչման և որակավորումների փոխանցման կտրվածքով հավակնոտ և դժվարին նպատակներին հասնելու համար, նպատակներ, որոնք «Կրթություն և ուսուցում 2010» օրակարգի մաս են կազմում: Այս նպատակներին հասնելու ճանապարհին արդեն իսկ գրանցվել են բազմաթիվ դրական զարգացումներ, հատկապես հետևյալ ասպարեզներում՝

- շահագրգիռ կողմերի շրջանում փոխհամաձայնության ձևավորում,
- փոխվստահության ձևավորում,
- առանցքային հասկացությունների (օր.՝ թափանցիկություն և որակ) շուրջ ընդհանուր ըմբռնման զարգացում,
- ընդհանուր նպատակների, թիրախի և ապագայի տեսլականի սահմանում,
- ներգրավում բազմազանությունը հաշվի առնող գործընկերային հարաբերությունների մեջ,
- տարբեր տեսակետների և ավանդույթների արժևորում,
- փոփոխության մթնոլորտի ստեղծում,
- փոփոխության հրամայականի ստեղծում:

Այս առաջընթացի զգալիորեն նպաստել են մի շարք նշանակալի զարգացումներ՝

- կրթության և ուսուցման ասպարեզում իրականացված ծրագրերն ու փոխանակումներն են կարևոր դեր խաղացել.
- Եվրոպական սոցիալական օրակարգը, որը շեշտ է դնում քաղաքացիներին, հասարակությանը և տնտեսությանը ծառայելու վրա, ամուր հիմք է դարձել քաղաքականության համար.
- և վերջապես, կարևոր ազդեցություն են գործել նաև այն գաղափարները, որոնք կրթության և ուսուցման ոլորտ են թափանցել այլ ոլորտներից, օրինակ զբաղվածության, առևտրի և հարկաբյուջետային քաղաքականության ոլորտներից:

Այնուամենայնիվ, հայացքն ուղղելով դեպի ապագան, հարկ է նշել, որ հաջողության համար նպաստավոր պայմանները պետք է ստեղծվեն համակարգված և պարբերական եղանակով. դրա համար հարկավոր է

- ձևավորել հստակ, կապակցված և ինտեգրված տեսլական ապագային համար,
- շահել բոլոր առանցքային շահագրգիռ կողմերի աջակցությունը և ներգրավել նրանց,
- հատկացնել բավականաչափ/բավարար ռեսուրսներ,
- սահմանել թիրախներ, որոնք կոնկրետ են, չափելի, հասանելի, կարևոր և ժամանակի իմաստով ծրագրված,
- մշտադիտարկել առաջընթացը [դեպի թիրախների իրականացումը] և կազմել հաշվետվություններ դրա վերաբերյալ,
- գնահատել առաջադիմությունը և կատարել համապատասխան փոփոխություններ, ըստ պահանջի
- ձեռնարկել կոնկրետ գործողություններ, որոնք ընդգրկում են ՄԿՈՒ-ն, բարձրագույն կրթությունը և ցկյանս ուսումնառությունը (ինչպիսին օրինակ ԵՎՐՈՓԱՍ-ն է):

Այսպիսով, ուսումնասիրության արդյունքում պարզվել է, որ ընտրված թեմաների առնչությամբ գրանցվել է զգալի առաջընթաց, չնայած նրան, որ սկզբից կարող է հակառակ տպավորություն ստեղծվել: Թեպետ առաջին հայացքից ընթացիկ իրադարձությունները կարող են թվալ մասնատված և պարզ ուղղվածություն չունեցող, այդուհանդերձ աստիճանաբար երևան է գալիս հստակ ռազմավարական ուղղություն, որը պարզորոշ նպատակների ու բարդ խնդիրների միասնական շրջանակ է ապահովում: Նպատակների և խնդիրների շուրջ հիմնավոր փոխհամաձայնության հասնելը զգալի նշանակություն ունի, հատկապես կրթության և ուսուցման բազմազան մշակույթների, ավանդույթների և համակարգերի առկայության (Եվրոպայում) պարագայում: Այդուհանդերձ, ակնհայտ է, որ քաղաքականության մշակում նախաձեռնելիս և հետագա համատեղ գործողություններ առաջարկելիս պատշաճ ուշադրություն պետք է դարձվի ազգային և Համայնքի մակարդակներում բոլոր շահագրգիռ կողմերի պատրաստակամությունը և կարողություններն ամրապնդելուն: Չնայած սահմանները գնալով «խամրում» են և ընդհանուր խնդիրներ ու մարտահրավերները սպառնում են երկու ոլորտներին էլ, այդուհանդերձ մասնագիտական կրթության և ուսուցման ոլորտի և բարձրագույն կրթության ոլորտի՝ եվրոպական մակարդակի համագործակցության և փոխըմբռնումների միջև նշանակալի տարբերություններ կան: Չի կարելի ենթադրել, որ նույն մոտեցումներն

աշխատում են երկու բնագավառներում էլ, և այդ իմաստով սույն ուսումնասիրությունը պարունակում է որոշ լուրջ ուղերձներ: Իբրև առաջին քայլ հարկավոր է տարածել գիտելիքներն ու տեղեկատվությունը մասնագիտական կրթության և ուսուցման և բարձրագույն կրթության ոլորտներում, և ուսումնասիրությունն առաջարկում է այս քայլը կատարել թափանցիկության, կրեդիտների փոխանցման, որակի երաշխիքի և որակավորումների շրջանակների ընթացիկ նախաձեռնությունների համատեքստում: Դուբլինյան խորհրդաժողովը կարող է հանդես գալ իբրև նախնական համաժողով կամ «առևտրային գոտի», որտեղ քաղաքականություն մշակողները և գորածոյողները կարող են գրուցել այն մասին, թե տարբեր մոտեցումները մինչ օրս ինչպես են աշխատել, թե ապագայում ինչն է ցանկալի և ինչը՝ իրագործելի, ինչպես նաև այն մասին, թե որ պայմանների առկայությունը կարող է նպաստել լիսաբոնյան նպատակների իրագործմանը: Խորհրդաժողովի արդյունքում, առաջին հերթին, կրթության և ուսուցման համակարգի բոլոր մասերին վերաբերող հիմնահարցերը և մտահոգություններն առավել «փոխըմբռնելի» կդառնան. երկրորդը, կճանաչվի այն առաջընթացը, որ մինչ օրս գրանցվել է սովորողների և աշխատողների շարժունակության ճանապարհին եղած գլխավոր խոչընդոտների վերացման ասպարեզում, և վերջապես մասնակիցները կհայտնեն իրենց հավատարմությունը ապագայում նոր համատեղ/միացյալ գործողություններ ծավալելու գաղափարին:

Հավելված

Քննարկման հարցեր՝ 1-6 բաժինների հիման վրա

1. Ընթացիկ համատեքստի հետ կապված ընդհանուր հիմնահարցեր

- Ինչպե՞ս հաշտեցնել 2010թ. նպատակներին հասնելու գործում առաջընթաց արձանագրելու՝ եվրոպական մակարդակում առկա հրատապությունը ազգային/տարածաշրջանային համակարգերի և իրականացնողների կարիքների հետ, որոնք ժամանակ են պահանջում անհրաժեշտ բարեփոխումներն իրականացնելու համար:
- ԵՄ համակարգերի, իրականացման և որակավորումների նկատմամբ վստահության ընթացիկ մակարդակը բավարար՞ է արդյոք 2010թ. նպատակներին հասնելու համար:
- ԵՄ անդամության թեկնածու երկրներում և այդ երկրների ու ներկայիս անդամ պետությունների միջև իրականացվող փոխվստահությունը խթանելու միջոցառումները բավականաչափ արդունավե՞տ են արդյոք:
- Որքանո՞վ է արդյունավետ որակավորումների հետ կապված հիմնախնդիրները մի շարք տարբեր եվրոպական մակարդակի նախաձեռնությունների միջոցով լուծելը:
- Որքանո՞վ են արդյունավետ անդամ պետությունների և Հանձնաժողովի՝ որակավորումների վրա ուղղակի ազդեցություն ունեցող տարբեր նախաձեռնությունները համատեղելուն և փոխլրացնելուն ուղղված ջանքերը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր չափել և գնահատել համագործակցության տարբեր ընթացակարգերն ու գործընթացները՝ որոշելու, թե որ գործելակերպերն են առավել արդյունավետ և արդյունավոր:
- Որքանո՞վ է արդյունավետ Համակարգման բաց մեթոդը ընդհանուր նպատակներին հասնելու գործում առաջընթաց արձանագրելու համար: Ինչպե՞ս է մշտադիտարկվում և գնահատվում այս մոտեցումը:
- Ի՞նչ գործելակերպեր կարելի է որդեգրել՝ ապահովելու, որ ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտի զարգումներն արտացոլված լինեն ազգային հաշվետվողականության՝ Լիսաբոնյան նպատակների հետ կապված ընթացակարգերում:
- Արդո՞ք ի հայտ եկող եվրոպական կողմնորոշիչներն ու սկզբունքները (որոնք կապված են խորհրդաժողովի հարցերի հետ), որոնք մշակվել են զանազան նախաձեռնությունների շրջանակներում, պե՞տք է համահունչ դարձվեն և գնահատման ենթարկվեն նախքան պետությունների կողմից իրականացվելը:
- Ի՞նչ խնդիրներ պետք է լուծել մասնագիտական կրթության և ուսուցման ու բարձրագույն կրթության որակավորումների եվրոպական կողմնորոշիչ մակարդակի ներդրումից առաջ:
- Վտանգ կա՞ արդյոք, որ նման շրջանակը կարող է քայքայել ազգային շահերի գիտակցությունը և ճկունությունը որակավորումների ճանաչման իմաստով:

2. Թափանցիություն

Թափանցիկությանը վերաբերող ընդհանուր հարցեր

- Թափանցիկությունն արդարացրե՞լ է իրեն արդյոք իբրև ռազմավարական մոտեցում. նպատակներն ու խնդիրներն արդյոք հստա՞կ են և ընդունելի բոլոր համապատասխան շահագրգիռ կողմերի համար:
- Որո՞նք են մի շարք որակավորումների և մասնագիտությունների համար ֆորմալ ճանաչման գործընթացների բացակայության հետևանքներն անհատների համար (օրինակ, հայրենի երկրից դուրս աշխատաշուկայի մատչելիության տեսակետից):
- Ո՞րն է թափանցիկության շրջանակի հավելյալ արժեքը որակավորումների ազգային համակարգերի համար:
- Կողմնորոշիչ մակարդակների շրջանակը արդյոք ավելի՞ արդյունավետ է թափանցիկության հասնելու տեսակետից, քան գոյություն ունեցող մեխանիզմները: Օրինակ, հավանական է, որ Բոլոնյայի գործընթացի շրջանակներում բարձրագույն կրթության երեք պարբերաշրջանների որդեգրումը նպաստել է թափանցիկությանը: Նույն այս մոտեցումը կարո՞ղ է արդյոք հավասարապես կիրառելի լինի մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի նկատմամբ:

Եվրոփասն իբրև ռազմավարություն

- Արդյոք Եվրոփասի առաջարկվող նոր շրջանակը օգտակա՞ր զարգացում է:
- Արդյո՞ք փաստաթղթերի շաղկապումն ու ինտեգրումն անպայմանորեն արդյունավետ քայլ է:
- Արդյոք Եվրոփասը պե՞տք է ներառի կրթության և ուսուցման բոլոր որակավորումները:
- Արդյոք համապատասխան շահագրգիռ կողմերը սատարու՞մ են Եվրոփասի ռազմավարությունը և արդյոք դա բավակա՞ն է ռազմավարության իրագործման համար:
- Արդյոք շահագրգիռ կողմերի համար համոզի՞չ են դրա օգուտներն ու հավելյալ արժեքը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր իրագրել օգտագործողներին ռազմավարության մասին:
- Ինչպե՞ս է Եվրոփասը համատեղելու ոչ ֆորմալ/ինֆորմալ ուսումնառության ճանաչումը ֆորմալ ուսումնառության ճանաչման հետ - արդյոք այս ուղղությամբ հետագա աշխատանքներ պետք չե՞ն:
- Ինչպե՞ս է այն հարկավոր կապել աշխատավայրի համար կարողունակությունների այլ շրջանակների / կարողունակությունների գնահատումների հետ:
- Ինչպե՞ս է Եվրոփասը կամրջելու ցկյանս ուսումնառության տարաբնույթ միջավայրերը:
- Անհրաժե՞շտ են արդյոք որոշ թիրախային նախաձեռնություններ՝ երաշխավորելու, որ կոնկրետ խմբեր դուրս չմնան Եվրոփասից:
- Ի՞նչ իրական արժեք է ունենալու Եվրոփասի թափանցիկության շրջանակը առանձին սովորողի համար:

Իրականացում

- Թափանցիկությունը դարձե՞լ է արդյոք իրականություն առաջին հերթին ազգային մակարդակում: Արդյո՞ք սա ավելի լուրջ խնդիր է, քան միջազգային/վերազգային թափանցիկությունը:
- Ի՞նչ առաջընթաց է գրանցվել ազգային մակարդակում գոյություն ունեցող միջազգային մեխանիզմների իրականացման իմաստով:
- Իրականացման ճանապարհին եղած ո՞ր խոչընդոտներն են վերացվել և ինչպե՞ս են դրանք հաղթահարվել:
- Ո՞ր գործակալություններն են կառավարում թափանցիկության զանազան մեխանիզմները՝ դրանք օգտագործողներին մատչելի դարձնելու համար: Ինչպիսի՞ կարողունակություններ են պահանջվում զանազան գործակալություններից:
- Ի՞նչ նպատակներ պետք է սահմանվեն Եվրոփասի իրականացման համար:
- Ինչպե՞ս է կարելի չափել Եվրոփասի իրականացման նպատակների հարցում գրանցված առաջընթացը:

Նպաստը կրթության և ուսուցման մյուս նպատակների իրականացման տեսակետից

- Թափանցիկությունն ինչպե՞ս է կարող հանգեցնել փոխվստահության զարգացմանը, առաջին հերթին ազգային մակարդակում, ապա՝ Համայնքի մակարդակում:
- Արդյոք բարձրագույն կրթության և մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերի միջև վստահության հարցը լիարժեքորեն լուծվա՞ծ է ազգային մակարդակում: Եթե ոչ, ապա կարո՞ղ են արդյոք եվրոպական մոտեցումներն օգնել այս խնդրում:
- Արդյոք թափանցիկության ասպարզում գրանցված առաջընթացը բավարա՞ր է՝ կրեդիտների փոխանցման, որակի երաշխիքի և որակավորումների եվրոպական ընդհանուր շրջանակի համար ամուր հիմք դառնալու տեսակետից:

3. Կրեդիտների փոխանցումը Եվրոպայում

ԿՓԵՀ

- Ի տարբերություն ավանդական համալսարանական միջավայրի, Ի՞նչ խնդիրներ են ծագել (եթե, իհարկե, ծագել են) պետության կողմից կարգավորվող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ԿՓԵՀ-ն իրականացնելիս և ինչպե՞ս են այդ խնդիրները լուծվել:
- Ի՞նչ խնդիրներ են ի հայտ եկել ԿՓԵՀ-ի իրականացման ժամանակ՝ կապված բարձրագույն կրթության ոլորտում աշխատանքի վրա հիմնված վերագգային ծրագրերի (օրինակ՝ Լեոնարդո դա Վինչի) հետ, և ինչպե՞ս են այդ խնդիրները լուծվել:
- Ի՞նչ մարտահրավերներ են ի հայտ գալիս ԿՓԵՀ ընդլայնման (որպես կրեդիտների կուտակման համակարգ ծառայելու նպատակով) առնչությամբ:
- Արդյոք կրեդիտներ «հատկացվում» են (կարո՞ղ են «հատկացվել») պարբերաշրջանների սահմաններում գտնվող մակարդակներին:

ՄԿՈՒԵԿ

- Արդյոք մշակման փուլում գտնվող ՄԿՈՒԵԿ-ը արտացոլում է շահագրգիռ կողմերի, այդ թվում ձեռնարկությունների և սոցիալական գործընկերների ցանկությունները: Արդյոք ձեռնարկությունները, ոլորտային և ճյուղային ընկերակցությունների և սոցիալական գործընկերների կարիքները պատշաճ մակարդակով հաշվի առվնու՞մ են: Ի՞նչ չափով և ինչպե՞ս է հնարավոր ավելի մեծ պատասխանատվություն դնել ՄԿՈՒ շահագրգիռ կողմերի ուսերին ՄԿՈՒԵԿ զարգացման համար: Ե՞րբ և ինչպե՞ս են տեղի ունենալու ընդլայնված խորհրդակցություններ ՄԿՈՒ ոլորտի շահագրգիռ կողմերի հետ ողջ Եվրոպայում: Որչա՞փ դիմադրություն կարելի է ակնկալել:
- Արդյոք բավարար ուշադրություն դարձվե՞լ է ՄԿՈՒ ենթահամակարգի հաստատությունների ուղղվածության, մեծության և ռեսուրսների հարցերում առկա տարբերություններին և այն փաստին, որ ՄԿՈՒ իրականացնող բազմաթիվ հաստատություններ ոչ մշակում են ուսումնական ծրագրեր և ոչ էլ գնահատում կամ հավատարմագրում են այդ հաստատություններում ձեռք բերված ուսումնառությունը:

Կրեդիտների հետ կապված ընդհանուր հարցեր

- Որքա՞ն հրատապ է ազգային համակարգերի միջև կրեդիտների փոխանցմանը նպաստելու հարցը:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր կրեդիտները կապել ուսումնառության արդյունքների հետ: Ի՞նչ է ԿՓԵՀ-ի հետ կապված փորձը ցույց տալիս այս կապակցությամբ:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր ապահովել սիներգիա ԿՓԵՀ-ի և ՄԿՈՒԵԿ-ի միջև:
- Հնարավո՞ր է արդյոք լիարժեք կենսագործել ԿՓԵՀ-ը, ՄԿՈՒԵԿ-ը առանց ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության միավորայնացման/մոդուլացման Եվրոպայի ողջ տարածքում:

- Հնարավոր է արդյոք մշակել համաեվրոպական կրեդիտային համակարգ ազգային/չրջանային մակարդակներում նմանօրինակ համակարգերի կրիտիկական գանգվածի բացակայության պայմաններում:
- Արդյոք թե՛ ՄԿՈՒԵԿ-ը և թե՛ ԿՓԵՀ-ը կկիրառվե՞ն իրականացնող հաստատություններում ինչպես ՄԿՈՒ, այնպես էլ բարձրագույն կրթության համակարգերի նկատմամբ:
- Տրամաբանակա՞ն է արդյոք մշակել առանձին եվրոպական կրեդիտային համակարգեր բարձրագույն կրթության և ՄԿՈՒ ոլորտների համար այնժամ, երբ այդ երկու ոլորտների միջև առկա տարբերությունները գնալով ավելի աղոտ են դառնում:
- Արդյոք կրեդիտային համակարգերի և ի վերջո նաև որակավորումների եվրոպական շրջանակի մշակման ուղղությամբ տարվող աշխատանքներում պե՞տք է ներգրավված լինեն մասնակից երկրների որակավորումների գերատեսչությունները, ինչպես նաև մյուս կարևոր շահագրգիռ կողմերը:

4. Որակ

- ՄԿՈՒ-ն համարվում է «անբավարար որակ և գրավչություն ունեցող»⁷⁸ համակարգ: Որո՞նք են այս տեսակետի հիմքում ընկած պատճառները:
- ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտներում որակի կառավարման հարցում շրջանային/համապետական և ճյուղային մոտեցումների մասին տվյալները համընդգրկուն ու արդիակա՞ն են արդյոք: Որո՞նք են այս մոտեցումների ուժեղ և թույլ կողմերը: Ի՞նչ նոր քայլեր կարելի է ձեռնարկել եվրոպական մակարդակում՝ ազգային/տարածաշրջանային/ինստիտուցիոնալ մակարդակներում որակի երաշխիքի ապահովմանը նպաստելու համար:
- Ի՞նչ է հայտնի այն ազդեցության մասին, որ որակի երաշխիքը գործում է ազգային կրթական և զբաղմունքային շարժունակության և որակավորումների ճանաչման վրա:
- Կա՞ն արդյոք շրջանային/ազգային մակարդակներում ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության ոլորտների ներսում և դրանց միջև որակի երաշխիքի հարցում ընդհանուր մոտեցումների գոյության օրինակներ: Ի՞նչն է ցանկալի և իրագործելի դարձնում այդ ընդհանուր մոտեցումները:
- Արդյոք ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության սահմանների «աղոտացումը/խամրումը» հետևանքներ ունի՞ որակի երաշխիքի և և եվրոպական մակարդակում դրա շուրջ համագործակցության վրա:
- Արդյոք ՄԿՈՒ ազգային համակարգերը բավականաչափ պատրաստված են որակի երաշխիքի հետ կապված ՏԱԽ-Ո (Կոպենհագեն) աշխատանքի արդյունքները փորձարկելու համար: Ինչպե՞ս է հնարավոր դրանք լավագույնս տարածել և փորձարկել:
- Ի՞նչ միջոցառումներ է հնարավոր կազմակերպել ՄԿՈՒ շահագրգիռ կողմերի ողջ ներկայակնը, մասնավորապես սովորողներին, Կոպենհագենի գործընթացի համատեքստում վերազգային համագործակցային գործողություններում անմիջականորեն ներգրավելու համար (առնվազն նույն չափով, ինչ Բոլոնյայի համատեքստում է դա արվել):
- ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթության «սահմանային գոտում» գտնվող կրթություն/ուսուցում իրականացնողներն ինչպե՞ս են կարող ավելի մեծ օգուտներ քաղել Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացներից:
- Ինչպե՞ս են գնահատվում Բոլոնյայի և Կոպենհագենի գործընթացների արդյունավետությունն ու արդյունավորությունը որակի երաշխիքի հետ կապված դրանց նպատակների կտրվածքով:

⁷⁸ Հաղորդագրություն Հանձնաժողովից, Կրթություն և ուսուցում 2010. Մանրամասն աշխատանքային ծրագրի իրականացման վերաբերյալ համատեղ միջանկյալ հաշվետվության նախագիծ (2003թ.), բաժին 1.1.4, էջ 9:

5. Որակավորումների շրջանակներ

Հայեցակարգային խնդիրներ

- Ինչու՞ ենք ցանկանում ունենալ որակավորումների եվրոպական շրջանակ:
- Ի՞նչ սկզբունքներ և փիլիսոփայություն պետք է դրվեն եվրոպական շրջանակի հիմքում:
- Որո՞նք են դրա նպատակները:
- Ովքե՞ր են շահառուները:
- Արդյոք ցանկալի ու իրագործելի՞ է ունենալ մեկ միասնական շրջանակ ողջ ցկյանս ուսումնառության, բոլոր երկրների, բոլոր ոլորտների/ձյուղերի և բոլոր մակարդակների համար:
- Շրջանակն ինչպե՞ս կարող է օգնել լիսաբոնյան նպատակներն իրագործելու հարցում:
- Կարո՞ղ է արդյոք եվրոպական շրջանակն ինչ-որ բան ավելացնել ազգային մակարդակում այն դեպքերում, որտեղ ազգային շրջանակներ դեռևս գոյություն չունեն կամ որտեղ այն առայժմ անավարտ է:
- Արդյոք ազգային շրջանակի առկայությունը նախապայման է եվրոպական շրջանակի մաս կազմելու համար:
- Եվրոպական շրջանակը պետք է կապ ապահովի որակավորումների ազգային համակարգերի թե՞ որակավորումների ազգային շրջանակների միջև:

Քաղաքական խնդիրներ

- Եվրոպական շրջանակի գաղափարի համար անդամ պետություններում առկա աջակցության մակարդակ/աստիճանը ինչպիսի՞ն է:
- Ո՞վ պետք է պատասխանատու լինի շրջանակը կազմելու համար:
- Ինչպե՞ս է հարկավոր ներգրավել առանցքային շահագրգիռ կողմերին:
- Ո՞վ պետք է աջակցություն ցուցաբերի շրջանակի իրականացմանը և մշտադիտարկի այն:
- Եվրոպական շրջանակը պե՞տք է արդյոք բացահայտ կերպով կապված լինի ազգային շրջանակների հետ թե ընդհակառակը. կամ պե՞տք է արդյոք դրանք գործառնեն միմյանցից լիովին անկախ:

Տեխնիկական և իրականացման հետ կապված խնդիրներ

- Ինչպե՞ս է հնարավոր «հաշտեցնել» ՄԿՈՒ, բարձրագույն կրթության, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ուսումնառության զանազան պահանջները:
- Ինչպե՞ս է հնարավոր բավարարել զբաղմունքային ոլորտների կարիքները համաեվրոպական շրջանակի սահմաններում:
- Ընդհանուր շրջանակի անհրաժեշտության փաստն ընդունելուց հետո ի՞նչ է հարկավոր այն իրականություն դարձնելու համար:
- Ինչի՞ կարող է այն նմանվել:
- Ո՞ր մասերը/հատվածներն են արդեն առկա:

- Որո՞նք են շրջանակի մշակման և իրականացման հետ կապված արգելքները:
- Ինչպե՞ս ենք կարող երաշխավորել/ապահովել անդամ պետությունների՝ շրջանակին պատրաստ լինելը:

ՀՂՈՒՄՆԵՐ

Վեբ-կայքեր

ԵՄ քաղաքականության մեխանիզմների, ցկյանս ուսումնառության, Կրթություն և ուսուցում 2010-ի, Ապագա նպատակների աշխատանքային ծրագրի, Կոպենհագենի գործընթացի և գործողությունների ծրագրերի մասին տեղեկատվության համար այցելեք հետևյալ կայքը՝
<http://www.europa.eu.int/comm/education>

Բոլոնյայի գործընթացի, ընկերակցությունների և ցանցերի (օրինակ՝ ENQA, ԵՀԸ, EURASHE, NARIC-ENIC), ծրագրերի և ուսումնասիրությունների (օրինակ՝ JQI/Դուբլինյան բնութագրիչներ, TEEP, ԹՅՈՒՆԻՆԳ) և հաշվետվությունների մասին տեղեկատվության համար այցելեք հետևյալ կայքը՝
<http://www.bologna-berlin2003.de/>

Թափանցիկության և որակի շուրջ համաժողովների մասին տեղեկատվության համար այցելեք հետևյալ կայքերը՝
<http://www.cedefop.eu.int/>
<http://www.trainingvillage.gr/>

Կրեդիտների փոխանցման, թափանցիկության և որակի, ոլորտային որակավորումների հարցերով զբաղվող տեխնիկական աշխատանքային խմբերի, դրանց ուսումնասիրությունների և հաշվետվությունների մասին տեղեկատվության համար այցելեք հետևյալ կայքը՝
<http://cedefop.communityzero.com/>

ԵՄ Ջբաղվածության ռազմավարության, EURES-ի, ԵՄ Սոցիալական հիմնադրամի, հմտությունների և շարժունակության մասին տեղեկություններ ստանալու համար այցելեք հետևյալ կայքերը՝
http://europa.eu.int/comm/employment_social/empl_esf/index_en.htm
http://europa.eu.int/comm/employment_social/skills_mobility/

Սոցիալական գործընկերների շրջանակի մասին տեղեկություններ ստանալու համար այցելեք հետևյալ կայքերը՝
<http://www.etuc.org/en/index.cfm?target=/en/dossiers/colbargain/III.cfm>
<http://www.eiro.eufound.eu.int/2002/04/feature/eu0204210f.html>

Ոլորտային նախաձեռնությունների մասին տեղեկություններ ստանալու համար այցելեք հետևյալ կայքերը՝
<http://www.career-space.net/>
<http://www.microsoft.net/>
<http://www.ecdl.net/>

Հրատարակություններ

Ուսումնառությունը տեսանելի դարձնելը, CEDEFOP, 2000թ.

Եվրոպայի ՄԿՈՒ-ն միջազգայնացնելը, CEDEFOP, 2000թ.

Ուսումնառության դար, CEDEFOP, 2000թ.

Որակավորումների մակարդակների եվրոպական կառուցվածքները, CEDEFOP, 2001թ.

