

ՆԵՐԱԾԱԿԱՆ ՈՒՂԵՑՈՒՅՑ

որակավորումների ազգային շրջանակների մասին. հայեցակարգային և գործնական հիմնահարցեր քաղաքականություն մշակողների համար

Ռոն Թաք

*Հմտությունների և աշխատանք գտնելու կարողությունների հարցերով վարչություն,
Աշխատանքի միջազգային գրասենյակ*

*Բոլոր հեղինակային և հրատարակչական իրավունքները պաշտպանված են, Աշխատանքի
միջազգային կազմակերպություն, 2007թ.*

Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի հրատարակությունների հեղինակային իրավունքները պաշտպանված են Հեղինակային իրավունքների մասին համընդհանուր կոնվենցիայի 2-րդ հոդվածով: Այդուհանդերձ, դրանցից կարճ հատվածներ կարելի է վերարտադրել առանց հատուկ թույլտվության՝ պայմանով, որ աղբյուրը նշված լինի: Բազմացնելու կամ թարգմանելու համար իրավունք ձեռք բերելու համար անհրաժեշտ է դիմում ներկայացնել ԱՄԿ-ի Հրատարակությունների վարչություն (իրավունքների և թույլատվությունների շնորհման բաժին), Աշխատանքի միջազգային գրասենյակ, CH-1211 Ժնև 22, Շվեյցարիա: Աշխատանքի միջազգային գրասենյակը ողջունում է նմանօրինակ դիմումները:

ISBN 978-92-2-118611-3 (տպագիր)

ISBN 978-92-2-118612-0 (համացանցային pdf ձևաչափով)

Առաջին հրատարակությունը՝ 2007թ.

ԱՄԿ-ի հրատարակություններում օգտագործվող սահմանումները, որոնք համապատասխանում են Միավորված Ազգերի Կազմակերպության պրակտիկային, և դրանցում առկա նյութի ներկայացումը չեն ենթադրում որևէ տեսակետի արտահայտում Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի անունից՝ որևէ երկրի, տարածքի կամ դրա իշխանությունների իրավական կարգավիճակի վերաբերյալ կամ դրա սահմանների սահմանազատման վերաբերյալ:

Ստորագրված հոդվածներում, ուսումնասիրություններում կամ այլ նյութերում արտահայտված տեսակետների համար պատասխանատվությունը կրում են բացառապես դրանց հեղինակները, և դրանց հրատարակումը չի ենթադրում դրանցում արտահայտված կարծիքների հավանություն Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի կողմից:

Ընկերությունների կամ կոմերցիոն արտադրանքի անվանումներին արված հղումները չեն ենթադրում դրանց հավանություն Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի կողմից, և որևէ ընկերության կամ կոմերցիոն արտադրանքի կամ գրասենյակի անուն չեն նշվում անհավանության նշան չէ:

ԱՄԿ հրատարակությունները կարելի է ձեռք բերել խոշոր գրավաճառների կամ ԱՄԿ տեղական գրասենյակների միջոցով բազմաթիվ երկրներում կամ ուղղակիորեն ԱՄԿ Հրատարակությունների վարչությունից, որը գտնվում է Աշխատանքի միջազգային գրասենյակ, CH-1211 Ժնև 22, Շվեյցարիա հասցեում: Նոր հրատարակությունների գրացուցակները կամ ցանկերը անվճար հասանելի են վերոհիշյալ հասցեում կամ էլ.-փոստով՝ pubvente@ilo.org:

Այցելեք մեր վեբ-կայքը՝ www.ilo.org/publns:

Կազմված է Շվեյցարիայում: Տպագրված է Ֆրանսիայում:

Նախաբան

1990-ական թթ. վերջերից Որակավորումների ազգային շրջանակների (ՈԱՇ-ներ) մշակումը դարձել է ազգային կրթական և ուսուցման համակարգերի բարեփոխումների գործընթացի հիմնական ուղղություններից մեկը: Նախաձեռնությունն առաջին անգամ ի հայտ է եկել և տարածում գտել գերազանցապես զարգացած անգլիախոս երկրներում: Այնուամենայնիվ, 1990-ականների վերջերից նմանօրինակ շրջանակներ ընդունվել են նաև ոչ անգլիախոս և զարգացող երկրներում:

ՈԱՇ-ների վերաբերյալ կազմվել են մի շարք ուսումնասիրություններ և քաղաքականության (ծրագրային) փաստաթղթեր, որոնց մեծ մասը նվիրված է այդօրինակ շրջանակների պոտենցիալ օգուտներին և առավելություններին: Սույն ուղեցույցի առանձնահատկությունն այն է, որ այստեղ թեման ներկայացված է առավել հավասարակշիռ դիրքերից: Թեպետ գոյություն ունեն մի շարք պոտենցիալ առավելություններ, այդուհանդերձ միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ ՈԱՇ-ի մշակումը տեխնիկական, ինստիտուցիոնալ և ֆինանսական տեսանկյուններից կարող է բարդություններ ներկայացնել, հատկապես զարգացող երկրների համար: Նախքան սույն ուղեցույցի մշակումը ՈԱՇ-ի իրականացման հետ կապված օգուտները և մարտահրավերները մանրակրկիտ ներկայացվել են ԱՄԿ-ի՝ «Որակավորումների ազգային շրջանակներ. զարգացող երկրներում դրանց արդյունավետ իրականացման իրագործելիությունը» վերնագրված աշխատանքային փաստաթղթում, որը նվիրված է հիշյալ թեմային և հրատարակվել է տակավին 2005թ.: Ջուտ «մեխանիկական» իմաստով ՈԱՇ ստեղծելը կարող է լինել հարաբերականորեն արագ վարժանք: Այդուհանդերձ, ուսուցման գործընթացին ավելի մեծ թվով մարդկանց մասնակցության կամ ուսուցման իրականացման որակի բարելավման ասպարեզում արդյունքների հասնելու համար ժամանակ է պահանջվում: Ջարմանալի է, բայց իրականում շատ քիչ են այն փաստաթղթերը, որտեղ մանրամասն և գործնական եղանակով ներկայացված է, թե ՈԱՇ-ն իրատեսականորեն ինչի՞ կարող է հասնել, որո՞նք են անհրաժեշտ նախապայմաններն ու հնարավոր վտանգները և թե ինչպե՞ս է հնարավոր այն զարգացնել: ՈԱՇ-ներն «արժանացել» են բազմաթիվ բուռն քննարկումների, սակայն վիճելի է մնում այն, թե որքանով է ընկալվել դրանց տեխնիկական և ինստիտուցիոնալ բարդությունը:

Սույն ուղեցույցը փորձում է արձագանքել հիշյալ մտահոգություններին և դրանով իսկ աջակցել քաղաքականություն մշակողներին, որպեսզի իրենց երկրների ուսուցման համակարգերի հատուկ կարիքներին անդրադառնալիս նրանք կայացնեն հիմնավոր վճիռներ ՈԱՇ-ի մշակման անհրաժեշտության և դրա զարգացման հնարավոր ուղիների մասին: Ուղեցույցում շեշտված է, որ թեպետ ՈԱՇ-ը կարող է ծառայել իբրև օգտակար գործիք հմտությունների հետ կապված մի շարք մարտահրավերներ հաղթահարելու համար, այդուհանդերձ գոյություն չունի ՈԱՇ-ի որևէ մեկ կամ համընդհանուր ձև, որը կարող է լուծել հմտություններին վերաբերող բոլոր խնդիրները: ՈԱՇ-ի իրականացումը պետք է ծառայի հստակ սահմանված նպատակների: ՈԱՇ-ը կարող է նպաստել երկրի առջև ծառայած՝ հմտությունների ասպարեզի բազմաթիվ մարտահրավերների հաղթահարմանը, սակայն երբեք չի կարող հանդես գալ իբրև դրանց արագ լուծում: Առանց հստակ նպատակների և ՈԱՇ-ի մշակման ու խթանման խոր ըմբռնման, ՈԱՇ կյանքի կոչելը կարող է վերածվել ձգձգվող և ծախսատար ներդրման, իսկ զարգացող երկրներից շատերը կարող են պարզապես միջոցներ չունենալ դրա համար:

Ցանկանում են երախտագիտություն հայտնել սույն զեկույցի հիմնական հեղինակ պրն. Ռոն Թաքին՝ նման բարդ գործ ձեռնարկելու համար: Նա աշխատել է մի շարք երկրներում՝ տրամադրելով խորհրդատվություն և աջակցություն ՈԱՇ-ների մշակման հարցում: Ուղեցույցում արտացոլված է նրա հարուստ փորձը, որ ձեռք է բերվել զանազան երկրներում աշխատելու տարիներին: Ուղեցույցի ընդհանուր կիրառելիությունը ապահովելու իմաստով մեծ դեր են խաղացել դրա նախնական տարբերակի վերաբերյալ արված այն արժեքավոր մեկնաբանությունները, որ տրամադրել են մի խումբ փորձագետներ և քաղաքականություն մշակողներ հինգ երկրներից, որոնք արդեն հասցրել են մշակել ՈԱՇ, այն է՝ Գանայից, Իռլանդիայից, Նոր Զելանդիայից, Հարավային Աֆրիկայից և Միացյալ Թագավորությունից: ԱՄԳ-ի՝ Հնտությունների և աշխատանք գտնելու կարողությունների հարցերով վարչության մասնագետները նույնպես տրամադրել են կարևոր մեկնաբանություններ: Վերջապես, ցանկանում են շնորհակալական խոսք ուղղել Հնտությունների և աշխատանք գտնելու կարողությունների հարցերով վարչության աշխատակցուհի օրիորդ Ակիկո Սակամոտոյին այս ծրագիրը նախաձեռնելու և կառավարելու համար, ինչպես նաև զեկույցի տեքստի մշակման և վերջնական խմբագրման աշխատանքներին մասնակցելու համար: Բացի այդ, օրիորդ Ջեյն Օվրը անգնահատելի օժանդակություն է ցուցաբերել վարչական խնդիրների կարգավորման, ուղեցույցի ձևավորման և հրատարակման հարցերում:

Քրիստին Էվանս-Կլոք

ԱՄԳ, Հնտությունների և աշխատանք գտնելու կարողությունների հարցերով վարչություն, Ժնև

Բովանդակություն

Նախաբան.....	2
Համառոտ բովանդակություն.....	5
1. Ներածություն	10
1.1 Որակավորումների ազգային շրջանակի գործնական ուղեցույց.....	10
1.2 Ի՞նչ է Որակավորումների ազգային շրջանակը.....	11
1.3 Ի՞նչ է որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակը.....	16
1.4 Ընդհանուր առմամբ քաղաքականություն մշակողներն ի՞նչ մոտեցում պետք է որդեգրեն ՈԱՇ քաղաքականության մշակման հարցում	19
2. Նպատակներ և մասշտաբ.....	21
2.1 Որո՞նք են այն նպատակները, որոնց ցանկանում եք հասնել ՈԱՇ մշակման միջոցով	21
2.2 Կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղերը/հատվածներն եք ցանկանում ընդգրկել ՈԱՇ-ում.....	28
3. Ռազմավարություն.....	32
3.1 Որչա՞փ միասնականացված և կենտրոնից հսկվող/կենտրոնացված պետք է լինի ՈԱՇ-ը.....	32
3.2 Ի՞նչ լրացուցիչ քաղաքականության միջոցառումներ անհրաժեշտ կարող են լինել ՈԱՇ-ի նպատակներին հասնելու համար.....	36
3.3 Ի՞նչ է քայլեր է հարկավոր ձեռնարկել ՈԱՇ ստեղծելու համար	40
3.4 Ինչպե՞ս է պետք ղեկավարել և կառավարել ՈԱՇ-ը.....	43
4. ՈԱՇ-ի նախագծման և իրականացման հիմնական տարրերը	47
4.1 Ինչպե՞ս է հարկավոր մշակել մակարդակների համակարգը	51
4.2 Ինչպե՞ս հարկավոր իրականացնել ՈԱՇ-ի որակի երաշխիքը	63
4.3 Ինչպե՞ս է հարկավոր իրականացնել խորհրդակցության գործընթացը	67
5. Այլ հարցեր.....	71
5.1 Արդյոք որակավորումները պետք է լինեն արդյունքների վրա հիմնված/արդյունքամետ թե ոչ.....	71
5.2 Գնահատման ինչպիսի՞ համակարգեր պետք է օգտագործվեն ՈԱՇ-ի որակավորումների համար.....	72
5.3 Որակավորումները պե՞տք է արդյոք լինեն մոդուլային թե ոչ	77
5.4 Հարկավո՞ր է արդյոք մշակել կրեդիտային համակարգ	80
Բացատրական բառարան.....	85
Գրականության ցանկ.....	89
Հավելված. ՈԱՇ-ների մակարդակների օրինակներ	91

Չամառոտ բովանդակություն

1. Որակավորումների շրջանակը հմտությունների, գիտելիքների և կարողությունների՝ նախապես համաձայնեցված մակարդակների կտրվածքով մշակման, դասակարգման և ճանաչման գործիք է: Այն արդեն գոյություն ունեցող և նորաստեղծ որակավորումները կարգավորելու մի եղանակ է, որակավորումներ, որոնք սահմանվում են ուսումնառության արդյունքների կտրվածքով, որոնք էլ իրենց հերթին պարզորոշ կերպով ձևակերպում են թե սովորողը ինչ պետք է գիտենա կամ ի վիճակի լինի կատարելու՝ անկախ նրանից թե այդ հմտությունները և գիտելիքները ձեռք են բերվել դասասենյակում/լսարանում, աշխատավայրում կամ պակաս ֆորմալ միջավայրում: Որակավորումների շրջանակը մատնանշում է տարբեր որակավորումների համադրելիությունը և այն, թե ինչպես է հնարավոր մեկ մակարդակից փոխադրվել մյուսը (զբաղմունքներից կամ տնտեսության ճյուղերից որևէ մեկի «ներսում» կամ դրանց միջև /և նույնիսկ մասնագիտական կամ ակադեմիական/կրթական ոլորտների միջև, եթե ՈԱՇ-ը մշակված է այնպես, որպեսզի մեկ շրջանակի սահմաններում ներառված լինեն ինչպես մասնագիտական այնպես էլ կրթական որակավորումները/):
2. Շրջանակները կարող են լինել համընդգրկուն, այն է՝ ներառել բոլոր ուսումնական նվաճումները և ուղեգծերը կամ կարող են սահմանափակվել որևէ կոնկրետ ոլորտով, օրինակ՝ սկզբնական կրթության, մեծահասակների կրթության և ուսուցման կամ որևէ զբաղմունքային/մասնագիտական բնագավառով: Շրջանակների մի մասը կարող է ունենալ ավելի մեծ թվով տարրեր և ավելի խիստ կառուցվածք, քան մյուսները. մի մասը կարող է ունենալ իրավական հիմք, մի մասն էլ կարող է հիմնված լինել սոցիալական գործընկերների տեսակետների փոխհամաձայնեցվածության վրա: Այդուհանդերձ, բոլոր տեսակի որակավորումների շրջանակները հիմք են հանդիսանում որակավորումների որակի, մատչելիության, փոխկապակցվածության և հանրային/պետական կամ աշխատանքային շուկայի կողմից դրանց ճանաչման բարելավման համար թե՛ երկրի ներսում և թե՛ միջազգային ասպարեզում:
3. Որոշ անգլիախոս երկրներում մշակված ՈԱՇ-ների դեպքում ՈԱՇ-ը հանգեցրել է որոշակի առանձնահատկությունների, որոնք սովորաբար բացակայում են որակավորումների ավանդական համակարգերում: Այս ՈԱՇ-ների կարևորագույն առանձնահատկությունն այն է, որ դրանց պարունակած որակավորումները դիտվում են իբրև անկախ այն հաստատություններից, որոնք իրականացնում են այդ որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող ծրագրեր: Մյուս առանձնահատկությունների թվին են պատկանում ա/ մոդուլային/ուսումնական միավորների բաժանված որակավորումները, ինչը թույլ է տալիս հավատարմագրել կամ վկայագրել որևէ որակավորման միայն մեկ բաղադրիչը, բ/ պարզորոշ և ապացուցելի չափորոշիչների վրա հիմնված գնահատումը: Այդ երկրներում ՈԱՇ ասելով հասկանում են ոչ միայն բուն շրջանակը, այլև դրան բնորոշ առանձնահատկությունները: ՈԱՇ-ի տարաբնույթ սահմանումները հաճախ խառնաշփոթի աղբյուր են հանդիսանում: Այնուամենայնիվ, կարևոր է հիշել, որ ՈԱՇ-ի

բնույթը և նախագիծը պետք է հիմնված լինեն այն նպատակների վրա, որոնց փորձում են հասնել քաղաքականություն մշակողները ՈԱՇ-ի ներդրման միջոցով:

4. Կարևոր է հիշել որակավորումների «շրջանակի» և որակավորումների «համակարգի» միջև առկա տարբերության մասին: ՈԱՇ-ը, եթե այն գոյություն ունի, սովորաբար հանդիսանում է որակավորումների ընդհանրական համակարգի բաղադրիչներից մեկը: Որակավորումների «համակարգը» առավել լայն հասկացություն է, որը ներառում է բոլոր այն գործողությունները/աշխատանքները, որոնք հանգեցնում են ուսումնառության ճանաչմանը. խոսքը գնում է որակավորումներին նվիրված քաղաքականության մշակման և կենսագործման միջոցների, համապատասխան ինստիտուցիոնալ մեխանիզմների, որակի երաշխիքի գործընթացների, գնահատման և շնորհման գործընթացների ևն մասին:
5. ՈԱՇ-ի իսկական արժեքը քաղաքականության տարաբնույթ նպատակների իրականացմանը նպաստելու դրա ներուժն է, նպատակներ, ինչպիսիք են ցկյանս ուսումնառությունը, հմտությունների ճանաչումը կամ կրթության և ուսուցման որակի բարելավումը: Ուստի, ՈԱՇ-ի նախագիծը պետք է կապված լինի այն նպատակների հետ, որոնց իրականացմանը այն պետք է օժանդակի և այն համատեքստին/միջավայրին, որտեղ այն պետք է գործառնի: Խորհուրդ չի տրվում ՈԱՇ-ն ընկալել իբրև հստակ ամրագրված կամ համընդհանուր հատկանիշներ ունեցող մի միավոր. բացառություն է կազմում մակարդակների «հավաքակազմ» և որակավորումների գրանցման և այդ մակարդակներին «հատկացման» չափանիշներ ստեղծելու անհրաժեշտությունը: ՈԱՇ ստեղծելու հարցում ամենաարդյունավետ մոտեցումը քաղաքականության հստակ նպատակների սահմանումն է մեկնարկային փուլում. պետք չէ հենց սկզբից կենտրոնանալ այն կոնկրետ հատկանիշների մասին, որոնք պետք է ունենա ՈԱՇ-ը:
6. Պետությունները տարբեր պատճառներով են ընդունում ՈԱՇ: ՈԱՇ ընդունած երկրներից շատերը մտահոգված են եղել որակավորումների և աշխատավայրում փաստացի պահանջվող հմտությունների միջև առկա թույլ փոխկապակցվածությամբ: Որոշ երկրներ (Յամայկա, Տրինիդադ և Տոբագո, Գանա, Չարավային Աֆրիկա) ցանկացել են բարելավել գոյություն ունեցող որակավորումների և ուսուցման ծրագրերի վստահելիությունը և որակը: Երկրների մի մասն էլ (օր.՝ Անգլիան) հիմնականում մտահոգված է եղել որակավորումների համակարգի բավականին մասնատված բնույթով և փոխկապակցվածության բացակայությամբ: Այն երկրներում, որտեղ բնակչության զգալի մասին ֆորմալ կրթության համակարգից ժամանակին դուրս են թողել կամ այնտեղ, որտեղ դպրոցից դուրս մնացողների թիվը մեծ է եղել, հիմնական մտահոգությունը այդ մարդկանց՝ ոչ ֆորմալ ճանապարհով ձեռք բերված հմտությունների ճանաչումը և ֆորմալ համակարգին նրանց ինտեգրման հարցում օժանդակություն ցուցաբերելն է եղել (Չարավային Աֆրիկա, Սլովենիա): Տարածաշրջանային ընդհանուր աշխատաշուկա ստեղծելու ուղղությամբ կատարվող քայլերը նույնպես խթան են հանդիսացել շահագրգիռ երկրների համար որակավորումների ազգային համակարգերը վերափոխելու իմաստով՝ հաշվի առնելով տարածաշրջանի երկրների շրջանում համադրելիության և համեմատելիության մեծացման անհրաժեշտությունը (ԵՄ, ԿԱՐԻԿՈՍ, Չարավաֆրիկյան զարգացման համայնք): Չարկ է նշել նաև, որ թեպետ ՈԱՇ-ի մշակման նկատմամբ միջազգային

հետաքրքրությունն աճում է, այնուամենայնիվ ՈԱՇ-ներ այդպես էլ չեն ընդունվել մի շարք երկրների կողմից (մասնավորապես մայրցամաքային Եվրոպայում, Յուսիսային Ամերիկայում և Արևելյան Ասիայում):

7. ՈԱՇ-ի օգնությամբ կարելի է լուծել հմտությունների հետ կապված մի շարք խնդիրներ. այնուամենայնիվ, ՈԱՇ-ը հմտությունների ոլորտում երկրի առջև ծառայած բազմաթիվ մարտահրավերներին դիմակայելու համար արագ ազդեցություն ունեցող համադարման չէ: Առանց հստակ նպատակների և ՈԱՇ-ի մշակման լավագույն ուղիների համապարփակ ընկալման իրականացումը կարող է վերածվել ձգձգվող և քանկարժեք ձեռնարկի:
8. Նախնական վերլուծության անցկացումը վճռական նշանակություն ունի, քանի որ ՈԱՇ-ի մշակման համար հարկավոր է ունենալ հստակ հիմնավորումներ, ինչը թույլ կտա քաղաքականություն մշակողներին ՈԱՇ-ի շուրջ ընդհանուր բնույթի հռետորաբանությունը միկողմ թողնել և գործի անցնել ու կենտրոնանալ երկրի հատուկ կարիքների վրա՝ հիմքեր ստեղծելով ՈԱՇ-ի մշակման և իրականացման նկատմամբ կարիքներից բխող մոտեցման համար: Անհրաժեշտ է համոզված լինել, որ գոյություն ունի իրական խնդիր կամ կարիք, որին հարկավոր է լուծում տալ: Ակնհայտ է, որ խնդիրների բացակայության պայմաններում «լուծումներ» պարտադրելը հակառակ ազդեցությունը կարող է գործել: Կարևոր է նաև հստակ տարանջատել առաջնահերթությունները, հատկապես այն դեպքերում, երբ առկա են ռեսուրսային զգալի սահմանափակումներ: Օրինակ, ամբողջապես արդյունքների վրա հիմնված մոդուլային համակարգի ստեղծման նպատակով ՄԿՈՒ բոլոր որակավորումների վերանայումը թանկ հաճույք է, և այդ քայլից ակնկալվող օգուտներն անմիջապես չէ, որ արդարացնում են ներդրումը: Ասվածը նշանակում է, որ ջանքերը կարելի է կենտրոնացնել կրթության և ուսուցման միայն մեկ ճյուղի, այլ ոչ թե համապարփակ՝ կրթության և ուսուցման բոլոր ճյուղերը ներառող ՈԱՇ ունենալու ուղղությամբ: Համընդգրկուն ՈԱՇ ստեղծելը կարող է լինել վերջնանպատակ, սակայն բոլորովին էլ անպայման չէ գործընթացն ավարտի հասցնել մեկ փուլով:
9. ՈԱՇ կառուցվածքը նույնպես պետք է որոշվի ելնելով նպատակահարմարությունից: Ասվածը վերաբերում է հատկապես այն հարցին, թե որքանով պետք է միասնականացվեն շրջանակի բոլոր մասերը (կրթության և ուսուցման իրականացման բոլոր ձևերը մեկ միասնական համակարգի մեջ պարփակելու միջոցով), և թե որքանով պետք է համակարգը կառավարվի կենտրոնից: ՈԱՇ-ների առաջին սերնդի փորձը ցույց է տալիս, որ ընդհանուր շրջանակի սահմաններում նպատակահարմար է պահպանել ոլորտային/ճյուղային տարբերությունները: Հնարավոր է, որ խոշոր երկրների համար, որտեղ հաստատությունները և սովորողները մեծ թիվ են կազմում, կապակցված համակարգերի կառավարումն առավել դյուրին գործ է, քան միասնական համակարգերի կառավարումը, ինչը խրթին գործընթաց է: Ընդհակառակը, փոքր երկրները կարող են նախապատվությունը տալ «միասնական-ազատ» լուծմանը, որը ենթադրում է համապետական կառավարման և ղեկավարման առավել պարզ մեխանիզմներ: Բոլոր դեպքերում հարկավոր է օգտագործել այնպիսի կաղապար, որը միասնական շրջանակի սահմաններում ճյուղային/ոլորտային տարբերություններ պահպանելու հնարավորություն է ընձեռում՝ տվյալ երկրի պայմաններին համապատասխանող եղանակով:

10. Որակավորումների ազգային շրջանակն ընդամենը շրջանակ է: Այն կարող է վճռական դեր խաղալ բարեփոխումների գործընթացին նպաստելու հարցում, սակայն եթե այն առավել լայն ռազմավարության մաս չի կազմում, ապա շատ սահմանափակ արդյունքներ կարող է տալ: ՈԱՇ-ի ստեղծման հետ կապված ակնկալիքները կարող են ծնել չափազանցված և անիրատեսական տպավորություններ, եթե գործընթացը չի զուգակցվում այլ զարգացումների հետ: ՈԱՇ-ի բարեհաջող իրականացման բանալին այնպիսի ընդարձակ ռազմավարության մշակումն է, որը հաշվի է առնում հաջողության վրա ազդող բոլոր գործոնները: Վերջինների շարքին են դասվում տարբեր նախարարությունների կողմից վարվող քաղաքականության կապակցվածությունը, ֆինանսավորման նպաստավոր ռեժիմը, կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատություններին ցուցաբերվող աջակցությունը, ներառյալ ուսումնական նյութերի մշակումը և մասնագիտական զարգացումը: Շահագրգիռ կողմերի շրջանում ՈԱՇ-ի շուրջ աջակցության և վստահության անկեղծ մթնոլորտի ձևավորումն ունի էական նշանակություն: Գործատուների և աշխատողների կազմակերպությունները առանցքային դեր են խաղում այդ գործընթացում:
11. Նոր որակավորումների մշակման հարցում քաղաքականություն կերտողների համար առանցքային հիմնախնդիրը մշակման տեմպն ու մասշտաբն է: ՈԱՇ-ի մշակմանը նվիրված որոշ ծրագրեր հիմնված են եղել վիթխարածավալ նախագծի վրա, որով պահանջվել է մշակել բոլոր այն որակավորումները, որ այդ պահին հնարավոր էր մշակել: Թեև ՈԱՇ-ի մշակման ստույգ «գնի» հաշվարկումը չափազանց բարդ խնդիր է, այդուհանդերձ լայնածավալ ՈԱՇ-ի մշակումը թանկ հաճույք է (օրինակ, Հարավային Աֆրիկայում ութ տարվա ընթացքում 14 միլիոն եվրո գումար է ծախսվել): Բուն շրջանակի մշակումը կարող է համեմատաբար արագ կատարվել: Այնուամենայնիվ, օժանդակ տարրեր, այդ թվում վստահություն և վստահելիություն ձևավորելու, ինչպես և հասարակության մեջ ՈԱՇ-ի արմատավորման և ցանկալի արդյունքներին հասնելու համար կարող է պահանջվել զգալիորեն ավելի երկար ժամանակ (օր.՝ Շոտլանդիային և Նոր Զելանդիային այս ճանապարհն անցելու համար պահանջվել է 15-20 տարի, իսկ Ավստրալիային՝ 10):
12. Ինչ վերաբերում է ՈԱՇ-ի կառավարմանը, ապա միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ այդ խնդիրը սովորաբար հանձնարարվում է որևէ կենտրոնական մարմնի, օրինակ որակավորումների ազգային գերատեսչությանը, որը կառավարությունից անկախ լինելով հանդերձ հաշվետու է դրան: Կառավարման հետ կապված երկու առանցքային հարցերն են քաղաքականության համակարգումը նախարարությունների շրջանում և շահագրգիռ կողմերի բավարար ներգրավվածության ապահովումը: Առնվազն կրթության և զբաղվածության ոլորտների համար պատասխանատու նախարարությունները պետք է լուրջ հետաքրքրություն ցուցաբերեն ՈԱՇ-ի նկատմամբ: Այնուամենայնիվ, խորհուրդ է տրվում, որ նախարարություններից մեկն առաջատար դեր ստանձնի՝ ներքին քաղաքականության համակարգման արդյունավետ մեխանիզմ ստեղծելու նպատակով:
13. ՈԱՇ-ի մշակման առաջին հիմնական տարրը ձեռք բերվելիք ուսումնառության «մակարդակների» ձևավորումն է (այն է՝ ուսումնառության արդյունքներ, կարողունակություններ) և որակավորումների «վերագրումն» այդ մակարդակներին: Մակարդակների թիվը որոշելիս առաջին հերթին անհրաժեշտ է ապահովել

առանցքային որակավորումների և դրանց «փոխհարաբերությունների» ճիշտ ըմբռնում շահագրգիռ կոմիտեի շրջանում: ՈԱՇ-ը չի կարող ընդունվել կամ նույնիսկ ընկալվել քաղաքացիների կողմից, եթե այն չի ենթարկվում «առողջ դատողության» կանոններին, հատկապես ամենանշանակալի որակավորումների տեսանկյունից: ՈԱՇ-ի մակարդակների թիվը ֆիքսված չէ. այնուամենայնիվ, ներկայում գործող շրջանակների մեծ մասը բաղկացած է ութ կամ տասը մակարդակից:

14. Որակի երաշխիքը ՈԱՇ-ի երկրորդ կարևորագույն տարրն է: Այն վճռական նշանակություն ունի ինչպես երկրի ներսում՝ շահագրգիռ կողմերի, այնպես էլ միջազգային հանրության կողմից վստահության ցուցաբերման տեսակետից: Որակի երաշխիքի երեք հիմնական դրսևորումներն են որակավորումների և/կամ չափորոշիչների վավերացումը, կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների հավատարմագրումը և ստուգումը/աուդիտը և որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող գնահատման գործընթացի որակի երաշխիքը: Բազմաթիվ փաստեր վկայում են այն մասին, որ կենտրոնից եկող հսկողության վրա չափից շատ շեշտ դնող համակարգերը բյուրոկրատական հաճոյակատարություն և ցինիզմի նկատմամբ առավել մեծ հակվածություն ունեն: Որակի բարելավման մշակույթ առաջանում է միայն այն ժամանակ, երբ «ներքևներում» առկա է լինում պատասխանատվության զգացում որակի համար: Քաղաքականություն մշակողների նպատակը պետք է լինի խրախուսել հաստատություններին շահագրգիռ կողմերի հետ համատեղ պատասխանատվություն ստանձնել որակի համար:
15. Որակավորումների շրջանակ մշակելու գործընթացը պետք է հաշվի առնի զանազան շահագրգիռ կողմերի շրջանում վստահության մթնոլորտը խորացնելու անհրաժեշտությունը, որպեսզի նրանք կարողանան հավատալ ակնկալվող շրջանակի «ազնվությանը»: Անհրաժեշտ է ի սկզբանե բացահայտել շահագրգիռ կողմերին և երկխոսության միջոցով գործարկել փոխհամաձայնության ստեղծման մեխանիզմներ շրջանակի մշակման ընթացքում: Վստահության և հավանության մթնոլորտ ձևավորելու կարևոր եղանակներից մեկը վերից վար մոտեցումների միաձուլումն է ներքևից վերև գործընթացի հետ: Չնարավոր է մշակել խորհրդակցությունների անցկացման տարբեր եղանակներ, սակայն ընդհանուր առմամբ ընտրված մոտեցումը պետք է լինի որքան հնարավոր է թափանցիկ:

1. Ներածություն

1.1 Որակավորումների ազգային շրջանակի գործնական ուղեցույց

Բազմաթիվ երկրներ արդեն ներդրել են կամ մտադիր են ներդրել Որակավորումների ազգային շրջանակ (ՈԱՇ): Այս երկրներում հավատացած են, որ ՈԱՇ-ների օգնությամբ կարելի է ապահովել որակավորումների համապատասխանությունը տվյալ երկրի տնտեսական և սոցիալական կարիքներին, ինչպես նաև դրանց /որակավորումների/ բարձր որակը, երաշխավորել ճկունություն և առաջխաղացում սովորողների համար և ձեռք բերել միջազգային ճանաչում:

Միջազգայնորեն ՈԱՇ-ի ներդրման ընթացքն ու թափն այնքան ինտենսիվ է, որ հազիվ թե վերջին զարգացումները թվարկող որևէ ցուցակ ամբողջապես թարմ լինի: Այնուամենայնիվ, ստորև ներկայացվող աղյուսակը որոշ պատկերացում տալիս է աշխարհի տարբեր կողմերում ՈԱՇ ներդրման ընթացքի մասին:

Աղյուսակ 1. ՈԱՇ-ի տարածվածությունն աշխարհում

ՈԱՇ-ների առաջին սերունդ (իրականացումը սկսվել է 1980-ականների վերջից մինչև 1990-ականների կեսերն ընկած ժամանակահատվածում)	Երկրորդ սերունդ (իրականացումը և կատարելագործումը մեկնարկել է 1990-ականների վերջից մինչև 2000-ականների սկիզբն ընկած ժամանակահատվածում)	Երրորդ սերունդ (ընթացքում է)
Ավստրալիա, Նոր Զելանդիա, Շոտլանդիա, Հարավային Աֆրիկա, ՄԹ ¹ (բացառությամբ Շոտլանդիայի)	Իռլանդիա, Մալայզիա, Մալդիվյան Կղզիներ, Մավրիկիոս, Մեքսիկա, Նամիբիա, Ֆիլիպիններ, Սինգապուր, Տրինիդադ և Տոբագո, Ուելս	Ալբանիա, Անգոլա, Բարբադոս, Բոսնիա և Հերցեգովինա, Բոսնիա և Հերցեգովինա, Բոսնիա և Հերցեգովինա, Բրազիլիա, Զիլի, Զինաստան, Կոլումբիա, Կոնգոյի Դեմոկրատական Հանրապետություն, Յամայկա, Լեսոթո, Մակեդոնիա, Մալավի, Մոզամբիկ, Ռումինիա, Սերբիա, Սլովենիա, Ուզբեկստան, Տանզանիա, Թուրքիա, Ուգանդա, Զամբիա, Զիմբաբվե

¹ Իրավիճակը Միացյալ Թագավորությունում փոքր-ինչ բարդ է: Շոտլանդիայում գործում են այլ մեխանիզմներ, որոնք տարբերվում են ՄԹ մնացյալ մասերում գործող մեխանիզմներից: Ուելսում ներկայումս գործում է Կրեդիտների և որակավորումների շրջանակ (ԿՈՇ), որը որոշակիորեն կապված է Անգլիայի և Հս. Իռլանդիայի ՈԱՇ-ի հետ: Հս. Իռլանդիայում առկա է կրեդիտների կուտակման և փոխանցման առանձին համակարգ (ՀԻԿԿՓՀ): Բացի այդ, ՄԹ-ում կան ընդհանուր շրջանակներ մասնագիտական որոշ որակավորումների և բարձրագույն կրթության որակավորումների համար: Վերջերս երկրում մեկնարկել է խորհրդակցությունների գործընթաց /Ուսումնական/ Նվաճումների շրջանակի ստեղծման շուրջ:

Բացի այդ, մշակման փուլում են գտնվում որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակներ (ՈՏՇ-ներ) Կարիբյան ավազանի երկրներում, Եվրոպական Միությունում (ԵՄ), Խաղաղօվկիանոսյան կղզիներում և Հարավաֆրիկյան զարգացման համայնքում (ՀԱԶՀ): Սրանք չափազանց նշանակալի զարգացումներ են, որոնց անդրադարձ է կատարվում նաև սույն ուղեցույցի շրջանակներում (տե՛ս ստորև՝ ենթաբաժին 1.3-ում):

Այժմ արդեն ՈԱՇ-ների մշակման և իրականացման բնագավառում գոյություն ունի զգալի փորձառություն: Այս փորձառությունը գալիս է աշխարհի տարբեր կողմերում գտնվող երկրներից և կարող է օգնել մեզ բացահայտելու իրականացման արդյունավետ մոտեցումներ և շրջանցելու որոշ «որոգայթներ»:

Թեպետ յուրաքանչյուր երկիր ունի իր առանձնահատկությունները և սովորույթները, այնուամենայնիվ միջազգային փորձից բխող գործնական դասերն ուսումնասիրելուց շատ բան կարելի է քաղել: Սույն գործնական ուղեցույցը հենվում է մինչ օրս ՈԱՇ-ների մշակման և իրականացման փորձի ուսումնասիրման վրա՝ շեշտը դնելով մշակման և իրականացման թե՛ հաջող կողմերի և թե՛ սխալների վրա: Այն հանդես չի գալիս բոլոր երկրների համար կիրառելի «միակ լավագույն ուղու» ներկայացմամբ, քանի որ չկա այնպիսի մոտեցում, որը համընդհանուր կիրառելիություն ունենա: Փոխարենն ուղեցույցում շարադրված են առանցքային սկզբունքներ, բացատրված են այն հիմնական խնդիրները, որ պետք է հաշվի առնվեն քաղաքականություն մշակողների կողմից, ինչպես նաև ուսումնասիրված են այդ խնդիրների լուծման տարբեր եղանակների առավելությունները և թերությունները:

Ուղեցույցը հիմնականում հենվում է ՈԱՇ-ների առաջին սերնդի փորձից ստացված տվյալների վրա, քանի որ այդ ՈԱՇ-ները բավականաչափ մանրամասն են մշակված՝ դրանց հիմնական առանձնահատկությունները ըմբռնելու և պատմությունից դասեր քաղելու իմաստով: Վերջին շրջանում մշակված ՈԱՇ-ները լիարժեք ձևավորված չեն, ավելին՝ դրանց մասին տեղեկատվությունը կարող է հնանալ, իսկ դրանցից քաղած դասերը այնքան էլ հիմնավոր չլինել: Հավասարապես կարևոր է նաև այն փաստը, որ չնայած ՈԱՇ-ների վերաբերյալ առկա է զգալի ծավալով պաշտոնական տեղեկատվություն, այդուհանդերձ թեմայի շուրջ անկախ գրականությունը համեմատաբար փոքրաթիվ է, եղածն էլ գերազանցապես նվիրված է ՈԱՇ-ների առաջին սերնդին:

⇒ Անհրաժեշտ է միջազգային պրակտիկայից քաղել հիմնավոր դասեր:

1.2 Ի՞նչ է Որակավորումների ազգային շրջանակը

Հարկավոր է հստակ սահմանել սույն ուղեցույցում օգտագործվող երեք հիմնական եզրույթների իմաստը՝

- Որակավորում
- Որակավորումների շրջանակ
- Որակավորումների համակարգ:

«Որակավորում» ասելով նկատի ունենք հետևյալը՝

Չափորոշիչների² և միավորների³ փաթեթ, որոնք արժանի են համարվում ֆորմալ ճանաչման (վկայականի տեսքով):

Սա նշանակում է, որ որակավորումը կարող է բաղկացած լինել մեկ մոդուլից կամ միավորից, եթե վերջինս արժանի է համարվում ֆորմալ ճանաչման: Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ երբեմն «որակավորում» եզրույթը օգտագործվում է միայն այնպիսի էական ծավալի ծրագրերի մասին խոսելիս, որոնք հանգեցնում են լայնորեն ճանաչված և երկար պատմություն ունեցող վկայագրման ձևերի, ինչպիսին օրինակ աստիճանն է, կամ վկայագրման անպիսի մի ձևի, որը կապված է սահմանված զբաղմունքային դեր ստանձնելու կարողության հետ, իսկ որոշ դեպքերում էլ կապված է աշխատանքի ընդունվելու կանոնների հետ, այն է՝ որևէ գործունեություն ծավալելու համար անհրաժեշտ/որևէ գործողություն ծավալելու պահանջները բավարարելու համար անհրաժեշտ որակավորում:

Սույն ուղեցույցում օգտագործվում է «որակավորումների շրջանակ» եզրույթի Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ)⁴ կողմից տրված սահմանումը:

Որակավորումների շրջանակը ձեռք բերված ուսումնառության մակարդակների համար գործածվող մի խումբ չափանիշների համաձայն որակավորումներ մշակելու և դասակարգելու նպատակով կիրառվող գործիք է: Չափանիշների այդ խումբը կարող է լինել «թաքնված» որակավորումների բնութագրիչներում կամ «անթաքնված» հանդես գալ մի խումբ մակարդակների բնութագրիչների տեսքով: Շրջանակները կարող են լինել համապարփակ՝ ընդգրկելով ուսումնառության բոլոր նվաճումները և ուղեգծերը, կամ կարող են սահմանափակված լինել որևէ կոնկրետ ոլորտի սահմաններում, օրինակ սկզբնական կրթության, մեծահասակների կրթության և ուսուցման կամ որևէ զբաղմունքային բնագավառի սահմաններում: Շրջանակների մի մասը կարող է ունենալ ավելի մեծ թվով նախագծային տարրեր և ավելի կոշտ կառուցվածք, քան մյուսները. մի մասը կարող է իրավական հիմք ունենալ, մինչդեռ մյուսները կարող են հանդիսանալ սոցիալական գործընկերների տեսակետների համաձայնեցման արդյունք: Չնայած այս տարբերություններին, բոլոր տեսակի որակավորումների շրջանակները հիմք են ստեղծում որևէ երկրում և միջազգային ասպարեզում որակավորումների որակի, մատչելիության, կապերի բարելավման և հանրության կամ աշխատանքային շուկայի կողմից ճանաչման համար:

Առանձին երկրներում «որակավորումների շրջանակ» հասկացությունը կարող է ավելի կոնկրետ սահմանում ստանալ: Լեսոթոյում, օրինակ, ՈԱՇ-ը սահմանվում է հետևյալ կերպ՝

Պարզորոշ սահմանված, պետականորեն հավատարմագրված և համապատասխան մակարդակներում շնորհվող որակավորումներից բաղկացած «կառույց», որը ցույց է տալիս որակավորումների միջև առկա փոխադարձ կապերը և թե ինչպես է հնարավոր մեկ մակարդակից անցնել մյուսին: Հետևաբար, ՈԱՇ-ն այն ուղին է, որի միջոցով երկիրը մեկ միասնական համակարգի սահմաններում մեկտեղում է կրթությունը և ուսուցումը:

² Մի խումբ տվյալներ ուսումնառության արդյունքների մասին, որոնցով գնահատման գործընթացի ժամանակ կարելի է գնահատել սովորողների առաջադիմությունը: «Ուսումնառության արդյունքների» մասին առավել մանրամասն խոսվում է Բաժին 4.1-ում և 5.1-ում:

³ Չափորոշիչների կապակցված մի խումբ, որոնցով կազմվում է ուսումնառության կարճաժամկետ, միասնական ծրագիր:

⁴ *Շուռ տալով սարերը. որակավորումների ազգային համակարգերի դերը ցկյանս ուսումնառության խրախուսման գործում*, ՏՀԶԿ, 2006թ.:

Որակավորումների շրջանակի նպատակն է ապահովել ա) որակի երաշխիք անցած, պետականորեն ճանաչված և կապակցված ուսումնական չափորոշիչներ, բ) ձեռք բերված բոլոր գիտելիքների և հմտությունների ճանաչում և ընդունում: ՈԱՇ-ը գոյություն ունեցող և նորաստեղծ որակավորումները կառուցվածքավորելու մի եղանակ է:

Ստորև ներկայացվող աղյուսակը (Շտվանդիայից) որակավորումների ազգային շրջանակի մի օրինակ է: Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ նմանօրինակ շրջանակների կառուցվածքը զգալիորեն տարբերվում է երկրից երկիր (տե՛ս Չավելվածը):

Աղյուսակ 2. ՈԱՇ-ի օրինակ

Շտվանդիայի ՈԱՇ (ՇՈՇ) մակարդակը	Շտվանդիայի որակավորումների գերատեսչության ազգային միավորները, դասընթացները և խմբակային կոչումները	Բարձրագույն կրթություն	Շտվանդական մասնագիտական որակավորումները	ՇՈՇ մակարդակը
12		Դոկտորական աստիճաններ		12
11		Մագիստրոսական աստիճաններ	ՇՄՈ 5	11
10		Բակալավրի աստիճան գերազանցությամբ Ավարտական դիպլոմ		10
9		Բակալավրի սովորական (առանց գերազանցության) աստիճան Ավարտական վկայական		9
8		Բարձրագույն ազգային դիպլոմ Բարձրագույն կրթության դիպլոմ	ՇՄՈ 4	8
7	Առաջանցիկ բարձրագույն (որակավորման բարձրագույն մակարդակը դպրոցական համակարգում)	Բարձրագույն ազգային վկայական Բարձրագույն կրթության վկայական		7
6	Բարձրագույն		ՇՄՈ 3	6
5	Միջին 2 Կրեդիտային չափանմուշային աստիճան/դասարան		ՇՄՈ 2	5
4	Միջին 1 Կրեդիտային չափանմուշային աստիճան		ՇՄՈ 1	4

3	Մուտք 3 Հիմնական չափանմուշային աստիճան			3
2	Մուտք 2			2
1	Մուտք 1			1

Անշուշտ, հնարավոր են նաև այլ սահմանումներ: Իսկ վերոհիշյալ սահմանումների հետ կապված երկու պահ արժանի է հատուկ ուշադրության: Առաջինն այն է, որ ՈԱՇ-ը պետք է ունենա մակարդակներ, որոնք հիմնված են որոշակի չափանիշների վրա, իսկ երկրորդն՝ այն, որ ՈԱՇ-ի սահմաններում պետք է ձեռնարկվեն որոշ միջոցներ, որպեսզի շրջանակում գրանցված որակավորումները համապատասխանեն որակի, մատչելիության և մյուս հարցերի հետ առնչվող չափանիշներին:

Բացի այդ, ՏՀԶԿ-ի զեկույցում հստակ տարանջատված են որակավորումների «շրջանակ» և որակավորումների «համակարգ» հասկացությունները, ինչը նույնպես շատ օգտակար է:

Որակավորումների համակարգերը ներառում են որևէ երկրի գործունեության բոլոր այն կողմերը, որոնք հանգեցնում են ուսումնառության ճանաչմանը: Այսօրինակ համակարգերն ընդգրկում են որակավորումների հետ կապված համապետական կամ շրջանային քաղաքականության մշակման և գործադրման միջոցները, ինստիտուցիոնալ մեխանիզմները, որակի երաշխիքի գործընթացները, գնահատման և աստիճանների շնորհման գործընթացները, հմտությունների ճանաչման և այլ մեխանիզմներ, որոնք կապում են կրթության և ուսուցման ոլորտը աշխատաշուկային և քաղաքացիական հասարակությանը...

... Որակավորումների համակարգի բնորոշ գծերից մեկը կարող է լինել որակավորումների պարզորոշ արտահայտված համակարգը:

Այս տարբերակումը կարևոր է, քանի որ, ինչպես բացատրված է ստորև, այն նպատակները, որոնց երբեմն ձգտում են հասնել երկրները ՈԱՇ-ի ներդրման միջոցով, հաճախ պահանջում են փոխլրացնող և օժանդակ բարեփոխումների իրականացում որակավորումների համակարգում:

Հարկ է նշել, որ որոշ որակավորումների համակարգեր (օր.Ֆրանսիա և Ռուսաստան) ներկայումս դրսևորում են որոշակի «շրջանականման» միտումներ, սակայն այդ հատկանիշները դեռ բավականաչափ զարգացած չեն, և բացի այդ բացակայում է շրջանակի գաղափարի գիտակցական ընկալումը/ընդունումը կամ ճանաչումը: Այդուհանդերձ, ընդհանուր առմամբ մեր օգտագործած սահմանումը բաց է (այն է՝ վերջնական չէ) և բավականաչափ լայն, ինչը մշակման և իրականացման հարցում ամենատարբեր մոտեցումների օգտագործման հնարավորություն է ընձեռում:

Որոշ դեպքերում «Որակավորումների ազգային շրջանակ» եզրույթն օգտագործվում է ավելի սահմանափակ իմաստով: Եզրույթը երբեմն կապվել է 1980-ական թթ. սկսած անգլիախոս երկրներում (Շոտլանդիա, Անգլիա, Նոր Զելանդիա, Ավստրալիա, Հարավային Աֆրիկա և Իռլանդիա) ներդրված շրջանակների հետ: Այդ ՈԱՇ-ները ունեն այնպիսի հատկանիշներ, որոնք սովորաբար բացակայում են «ավանդական» որակավորումների համակարգերում⁵:

⁵ Որակավորումների ազգային համակարգերը. դրանց իրագործելիությունը և արդյունավետ իրականացումը զարգացող երկրներում: Լոնդոնի համալսարանի Կրթության ինստիտուտի կրթության հարցերով դասախոս Մայքլ Յանգի հեղինակած զեկույցը Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի համար, 2005 թ.:

Այդ ՈԱՇ-ների ամենակարևոր առանձնահատկությունն այն է, որ դրանցում ամփոփված որակավորումները դիտվում են իբրև *անկախ այն հաստատություններից, որոնք առաջարկում են որակավորումների հանգեցնող ծրագրեր*: Պարզ ասած՝ սա նշանակում է, որ կրթական և ուսուցման որակավորումները դառնում են «ազգային», այլ ոչ թե կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների սեփականությունը:

Նշված ՈԱՇ-ների մյուս առանձնահատկությունների թվին են պատկանում հետևյալը՝

- մակարդակների մեկ միասնական համակարգ բոլոր որակավորումների համար
- չափորոշիչների կամ արդյունքների վրա հիմնված որակավորումներ
- մոդուլային/միավորներից բաղկացած («միավորայնացված») որակավորումներ
- հստակ չափանիշների վրա հիմնված գնահատում
- կրեդիտների կուտակման և փոխանցման համազգային համակարգ
- ընդհանուր մոտեցում որակավորումների բնութագրմանը
- ընդհանուր դասակարգման համակարգ առարկաների և զբաղմունքային բնագավառների համար:

Որոշ մարդիկ կարող են պնդել, որ համաձայն իր սահմանմանը ՈԱՇ-ը պետք է դրսևորի որոշակի առանձնահատկություններ, օրինակ՝ լինի չափորոշիչների վրա հիմնված: Այս կապակցությամբ հարկավոր է ներկայացնել մի փոքր բացատրություն: Որոշ երկրներում «արդյունքներին միտված» և «չափորոշիչների վրա հիմնված» եզրույթները նույն նշանակությունն ունեն, այն է՝ համակարգ, որում առկա է հստակ տեղեկատվություն ուսումնառության արդյունքների վերաբերյալ, որոնց «համեմատ» էլ գնահատման գործընթացի ժամանակ գնահատվում է սովորողների առաջադիմությունը: Այնուամենայնիվ, «արդյունքներին միտված»-ը հաճախ ավելի լայն մեկնաբանության է արժանանում (իմա՝ ընդգրկում է արդյունքները սահմանելու և գնահատելու տարաբնույթ եղանակներ), իսկ «չափորոշիչների վրա հիմնված»-ը հաճախ կապվում է այն մասնավոր մոտեցման հետ, որ օգտագործվում է Նոր Ձեւանդիայում, ՄԹ ազգային մասնագիտական որակավորումներում և Հարավային Աֆրիկայի որակավորումներից շատերում:

Ընդունելով այնպիսի դիրքորոշում, որը ենթադրում է, որ բոլոր որակավորումները պետք է լինեն չափորոշիչների վրա հիմնված (վերոհիշյալ իմաստով)՝ կարելի է հանգել այն տեսակետին, որ համալսարանական (գուցե նաև դպրոցական) որակավորումները ՈԱՇ-ի մաս չպետք է կազմեն, կամ էլ այն կարծիքին, որ այդ որակավորումների բնույթը և դրանց գնահատման գործընթացները պետք է արմատական փոփոխության ենթարկվեն:

Այդուհանդերձ, քաղաքականություն մշակողները սխալ գործած կլինեն ենթադրելով, թե իրենք կանգնած են երկրնտրամքի առջև՝ ընդունելու ՈԱՇ-ի այս մասնավոր տարբերակը կամ ընդունելու/պահպանելու առավել ավանդական «հաստատութենահեն» մոտեցման որոշ կողմեր:

ՈԱՇ-ի արժեքը քաղաքականության նպատակների (օրինակ՝ ցկյանս ուսումնառություն, կրթության որակի բարելավում) իրականացմանը նպաստելու⁶ ներուժի մեջ է: Ուստի, դրա մշակումը պետք է կապված լինի այն նպատակների հետ, որոնց իրականացմանը շրջանակը

⁶ Նկատելով, որ հեղինակներն օգտագործում են «նպաստել» բառը: Կրթության և ուսուցման առավել լայն ռազմավարության համար ՈԱՇ-ի ունեցած դերը քննարկվում է բաժին 3.1-ում:

պետք է օժանդակի և այն միջավայրի հետ, որում այն գործառնելու է: Անհմաստ է ՈԱՇ-ը պատկերացնել իբրև «կառույց», որն ունի հստակ սահմանված կամ համընդհանուր հատկանիշներ (չհաշված, իհարկե, մի խումբ մակարդակներ ստեղծելու և որակավորումները գրանցելու և այդ մակարդակներով բաշխելու անհրաժեշտությունը), և ՈԱՇ ստեղծելիս ամենաարդյունավետ մոտեցումը *քաղաքականության հստակ նպատակներ* սահմանելն է, այլ ոչ թե ՈԱՇ-ի կոնկրետ հատկանիշների մասին ունեցած պատկերացումներից կառչելը: ՈԱՇ-ի հատկանիշները/առանձնահատկությունները պետք է ընտրվեն՝ ելնելով նրանից, թե որքանով են դրանք արդյունավետ քաղաքականության նպատակներին հասնելու տեսանկյունից. այդ հատկանիշները նույն հաջողությամբ կարելի է «վերցնել» ինչպես որակավորումների ավանդական համակարգերից, այնպես էլ վերոհիշյալ առաջին սերնդի ՈԱՇ-ներից:

⇒ Անհրաժեշտ է անկանխակալ լինել ՈԱՇ-ների բնույթի/էության նկատմամբ, քանի որ քաղաքականության նպատակն է վճռորոշ դեր խաղում ՈԱՇ-ների էության և մշակման հարցում, և ոչ թե հակառակը:

1.3 Ի՞նչ է որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակը

Որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակները (ՈՏՇ-ներ), ինչպես շրջանակներ, որոնց «ծածկույթի» մեջ են մտնում որևէ աշխարհագրական տարածաշրջանի մեջ մտնող մի քանի երկրներում գործող որակավորումները, ի հայտ են եկել վերջին ժամանակներում: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ՈՏՇ-ները վերջերս առաջ եկած երևույթներ են՝ հնարավոր չէ հստակ եզրակացություններ կատարել դրանց կառուցվածքի կամ ազդեցության վերաբերյալ: Այնուամենայնիվ, դրանք կարծես թե նշանակալի նախաձեռնություններ են, որ կարող են լուրջ ազդեցություն թողնել ՈԱՇ-ների առաջխաղացման վրա միջազգային ասպարեզում: Սույն բաժնում ընդհանուր գծերով ներկայացված են ՈՏՇ-ները՝ ԵՄ-ում և Հարավաֆրիկյան զարգացման համայնքում (ՀԱԶՀ)⁷ տեղի ունեցած զարգացումների հիման վրա, թեպետ հարկ է նշել, որ նմանօրինակ տարածաշրջանային շրջանակ մշակվել է նաև Կարիբյան ծովի ավազանի երկրներում:

ՀԱԶՀ Նախարարների միացյալ խորհուրդը ՀԱԶՀ Որակավորումների շրջանակի (ՀԱԶՀՈՇ) մշակման գաղափարին հավանություն է տվել 2005թ. հունիսին կայացած հանդիպման ժամանակ: ՀԱԶՀ տարածաշրջանում որակավորումների շրջանակները դիտվում են իբրև կրթության և ուսուցման ոլորտի բարեփոխումների, և հատկապես ՄԿՈՒ հզորացման գործընթացի բաղադրիչներից մեկը: Այդ իմաստով օրինակելի է Հարավաֆրիկյան որակավորումների ազգային շրջանակի փորձը: ՀԱԶՀ տարածաշրջանի մյուս երկրները գտնվում են ՈԱՇ-ի ստեղծման ավելի վաղ փուլում, և ՀԱԶՀՈՇ-ի նպատակն է խրախուսել ՈԱՇ-ների զարգացման գործընթացը՝ հիմնվելով արդեն գոյություն ունեցող ՈԱՇ-ների փորձի վրա:

ՀԱԶՀՈՇ-ի Հայեցակարգային փաստաթղթում⁸ ՀԱԶՀՈՇ-ը սահմանված է իբրև՝

⁷ Այս բաժինը հիմնված է Թաք, Հարթ, Քիվի և Սեմյուելս հեղինակային խմբի կողմից ներկայում մշակվող փաստաթղթի վրա:

⁸ Վկայագրման և հավատարմագրման հարցերով տեխնիկական կոմիտե (ՎՀՏԿ) 2005թ.՝ Հարավաֆրիկյան զարգացման համայնքի որակավորումների շրջանակի Հայեցակարգային փաստաթուղթը և ղեկավար սկզբունքները. չիրարատարված փաստաթուղթ, ներկայացվել է ՀԱԶՀ Նախարարների խորհրդին 2005թ. հունիսին, էջ 23:

... տարածաշրջանային շրջանակ, որը բաղկացած է մի շարք փոխհամաձայնեցված սկզբունքներից, գործելակերպերից, ընթացակարգերից և ստանդարտացված տերմինաբանությունից, որոնց նպատակն է ապահովել որակավորումների և կրեդիտների արդյունավետ համադրելիություն ՅԱԶՅ տարածաշրջանում, օժանդակել անդամ պետությունների շրջանում որակավորումների փոխադարձ ճանաչման գործընթացին, ներդաշնակեցնել որակավորումները, որտեղ հնարավոր է, և հարկ եղած դեպքում ստեղծել ընդունելի տարածաշրջանային չափորոշիչներ:

Բացի այդ, Յայեցակարգային փաստաթղթում նշված է⁹, որ ՅԱԶՅՈՇ-ը նպատակ ունի ծառայել իբրև տարածաշրջանային մեխանիզմ

- որակավորումների համադրելիության,
- որակավորումների փոխճանաչման,
- կրեդիտների փոխանցման,
- տարածաշրջանային չափորոշիչների մշակման,
- գնահատման և հավատարմագրման ազգային համակարգերի վերանայման և հզորացման, ինչպես նաև
- բարձրագույն կրթության և ուսուցման համակարգ ընդունելության պահանջների շուրջ համաձայնության կայացմանն օժանդակելու համար:

ՅԱԶՅՈՇ կառավարման նպատակով հիմնադրվելու է ՅԱԶՅ Որակավորումների գործակալություն (ՅԱԶՅՈԳ), որը բաղկացած է լինելու երկու ենթակառույցներից՝ Տարածաշրջանային ղեկավար կոմիտեից, որը վերահսկելու է ՅԱԶՅՈՇ մշակման գործընթացը, և Իրականացման գրասենյակից:

Եվրոպական հանձնաժողովի նախաձեռնած աշխատանքների իրականացումից հետո 2005թ. մարտ ամսին ԵՄ անդամ պետությունների կառավարությունների ղեկավարները հանձնարարեցին հանձնաժողովին մշակել Որակավորումների եվրոպական շրջանակ (ՈԵՇ): ՈԵՇ-ը նախանշվեց իբրև շրջանակ, որը պետք է մեկտեղեր քաղաքականության մշակման երեք նշանակալի ոլորտներ՝ Կոպենհագենյան գործընթացը, Լիսաբոնյան ռազմավարությունը և Բոլոնյայի գործընթացը, որոնք նախաձեռնվել էին համապատասխանաբար 2002թ., 2000թ. և 1999թ.:

Եվրոպայում որակավորումների փոխճանաչման կարևորությունն ընդունվել է դեռ 1990-ականների սկզբից. ՈԵՇ-ին վերաբերող ներկայիս առաջարկները հանդիսանում են այդ խնդիրը տարբեր եղանակներով լուծելու մի շարք փորձերի արդյունքը: ԵՄ անդամ պետություններից շատերն ունեն ժամանակով ստուգված որակավորումների համակարգեր (անպայման չէ, որ դրանք լինեն շրջանակներ), իսկ մյուսները կոմունիստական ճամբարի փլուզումից հետո ներգրավվել են կրթության և ուսուցման համակարգի բարեփոխումների գործընթացի մեջ: Ուստի, անհրաժեշտ է գտնել լուծում, որն ամուր հաստատված ազգային ավանդույթների պահպանման հետ մեկտեղ լավ հիմքեր կստեղծի փոխճանաչման և աշխատուժի շարժունության համար ընդլայնված Եվրոպայում:

2005թ. հուլիսին հրապարակվեց խորհրդակցական փաստաթուղթ առաջարկվող ՈԵՇ-ի վերաբերյալ: Փաստաթղթի հեղինակների պնդմամբ ՈԵՇ-ը մյուս գործընթացների

⁹ Նույն տեղում, էջ 23:

նմանությամբ ամրապնդելու է ցկյանս ուսումնառության բնագավառում ներգրավված տարբեր շահագրգիռ կողմերի փոխվստահությունը և համագործակցությունը, նվազեցնելու ուսումնառության ճանաչման առջև եղած խոչընդոտները և սովորողներին հնարավորություն է ընձեռելու առավել արդյունավետ օգտագործելու առկա գիտելիքները, հմտությունները և կարողությունները, ինչպես նաև զարկ է տալու և խրախուսելու է սովորողների և աշխատուժի անդրսահմանային շարժունությունը:¹⁰

ՌԵՇ-ը լինելու է յուրօրինակ մեթաշրջանակ կամ «համալիր/բազմանպատակային» շրջանակ, որը խորհրդակցական փաստաթղթում սահմանվում է իբրև «միջոց, որը թույլ է տալիս որակավորումների մի շրջանակը կապել մյուսներին, և արդյունքում՝ մի որակավորումը կապել սովորաբար մեկ ուրիշ շրջանակում գետեղվող այլ որակավորումների հետ»¹¹: Հենց այս կետում է հիմնական տարբերությունը ՀԱԶՀՈՇ և ՌԵՇ նպատակների միջև: ՌԵՇ-ի գաղափարն այնպես է մտածված, որ հնարավորություն ընձեռվի համեմատականներ անցկացնելու որակավորումների ազգային համակարգերի կամ շրջանակների միջև, սակայն, ի տարբերություն ՀԱԶՀՈՇ-ի, վերազգային չափորոշիչների մշակում ՌԵՇ-ում չի նախատեսվում: ՌԵՇ-ն ըստ էության դիտվում է իբրև միջոց համեմատություններ կատարելու համար. այն ներդաշնակեցման գործիք չէ, թեև ամենայն հավանականությամբ ՌԵՇ-ի ներդրմամբ ի ցույց կդրվի որոշակի ընդհանրություններ ունենալու անհրաժեշտությունը:

Հաշվի առնելով, որ անհրաժեշտ է փարատել անդամ պետությունների շահագրգիռ կողմերի կասկածներն այս ասպարեզում՝ ՌԵՇ-ի խորհրդակցական փաստաթուղթը մանրամասն հստակեցնում է ոչ միայն այն, թե ՌԵՇ-ը ինչ պետք է լինի, այլև այն, թե շրջանակն ինչ չի լինելու: Օրինակ, ՌԵՇ-ը չի լինելու (չի կարող լինել) կանոնակարգային բնույթի. այն զուրկ է լինելու իրավական ուժից և կենսագործվելու է կամավոր հիմունքներով: Խորհրդակցական փաստաթղթում հստակ նշված է, որ ՌԵՇ-ը չի փոխարինելու ազգային և/կամ ճյուղային/ուղորտային շրջանակները, չի պարունակելու առանձին որակավորումների, ուսումնառության ուղեգծերի կամ մուտք գործելու պայմանների մանրակրկիտ նկարագրություններ, չի կանոնակարգելու նոր որակավորումների սահմանման գործընթացները, ուղղակի դեր չի ունենալու նորմատիվային, իրավական, աշխատավարձերի շուրջ բանակցությունների և որակի երաշխիքի գործառույթների հարցում, որոնք սովորաբար կապվում են որակավորումների հետ.այն նաև չի հանդիսանալու վերջնական որոշումների աղբյուր որակավորումների ճանաչման հարցում:

ՀԱԶՀՈՇ-ը և ՌԵՇ-ը տարբերվում են միմյանցից նաև նրանով, որ ՌԵՇ-ը հատուկ շեշտում է ճյուղային/ուղորտային շրջանակների կարևորությունը: ՌԵՇ-ի նպատակն է ոչ միայն ճանաչել որևէ կրթական կամ զբաղմունքային ոլորտով սահմանափակված շրջանակները, այլև խրախուսել նմանօրինակ շրջանակների մշակումը¹²: Այդօրինակ համեմատությունները հիմք կհանդիսանան առանձին քաղաքացիների ձեռք բերած ուսումնառության արդյունքների (որակավորումների տեսքով) ճանաչման և փոխանցման համակարգի կատարելագործման համար՝ նպատակ ունենալով հեշտացնել սովորողների և աշխատողների շարժունությունը: Արդեն իսկ կան նշաններ, որ որոշ ճյուղեր/ուղիտներ, որոնք կախված են անդրազգային համագործակցությունից, հաջողությամբ օգտվում են այս հնարավորությունից:

¹⁰ Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով 2005թ.. Հանձնաժողովի աշխատակազմի համար նախատեսված փաստաթուղթ. դեպի Որակավորումների եվրոպական շրջանակ հանուն ցկյանս ուսումնառության, էջ 7:

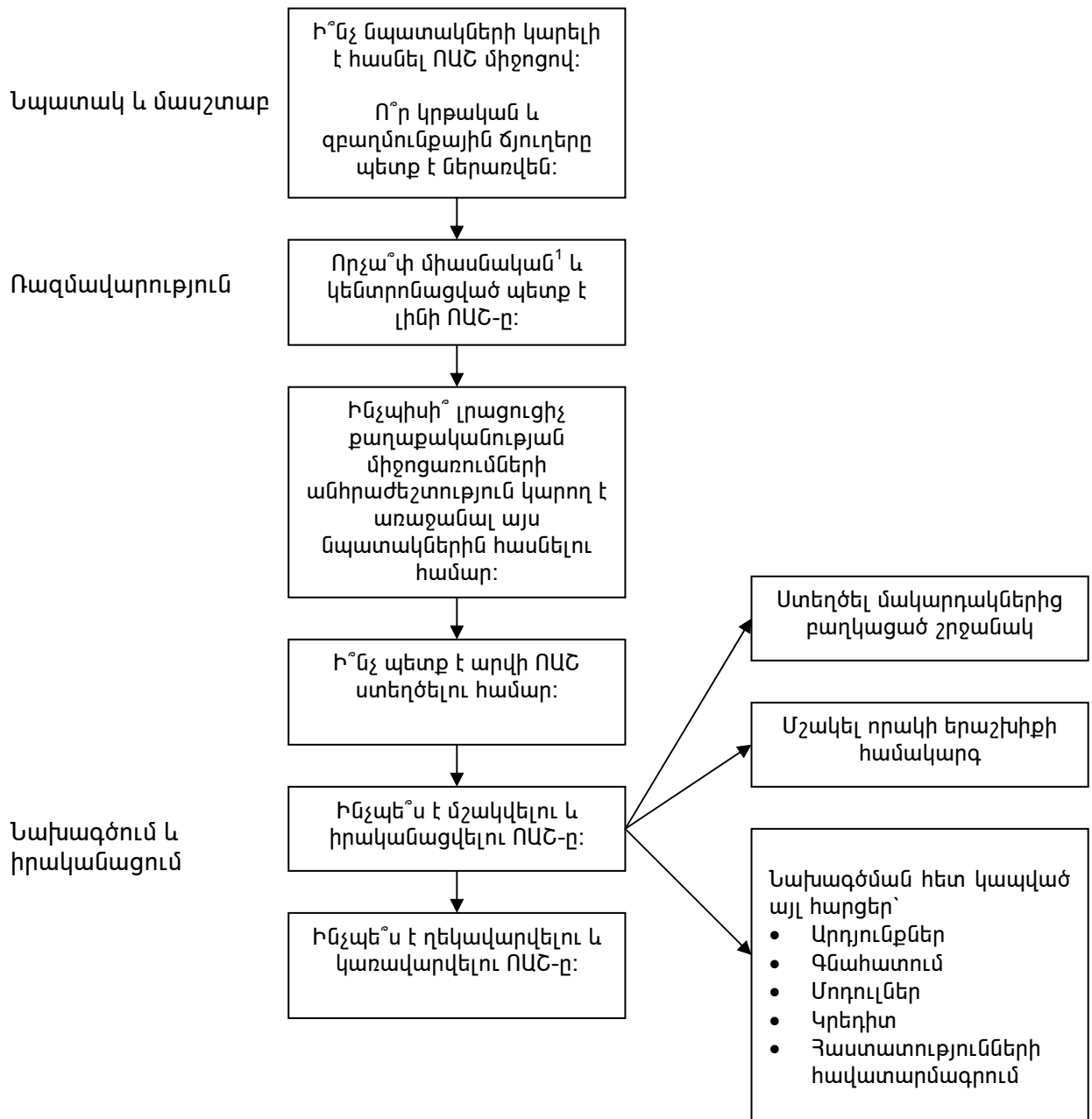
¹¹ Նույն տեղում, էջ 13:

¹² Նույն տեղում, էջ 4 և այլ տեղերում:

1.4 Ընդհանուր առմամբ քաղաքականություն մշակողներն ի՞նչ մոտեցում պետք է որդեգրեն ՈԱՇ քաղաքականության մշակման հարցում

ՈԱՇ մշակման հարցում չկա որևէ մեկ մոտեցում, որը կարող է ճանաչվել իբրև լավագույն: Այնուամենայնիվ, ստորև ներկայացվող գծապատկերում ներկայացված է ՈԱՇ հայեցակարգ կազմելու և իրականացնելու եղանակներից մեկը, որը կարող է օգտակար լինել քաղաքականություն մշակողների համար:

Գծապատկեր 1



Նշված փուլերն օգտագործվում են իբրև բաժինների վերնագրեր սույն ուղեցույցում: Գործընթացը ներկայացված է աստիճանական եղանակով, որպեսզի քաղաքականություն մշակողները հնարավորություն ունենան կառուցվածքավորված պատկերացում կազմել

խնդիրների մասին: Իրականում, անշուշտ, գործընթացը պարզ «միագիծ» ընթացք չունի: ՈԱՇ մշակումը շատ հաճախ *կրկնվող/պարույրած* բնույթ ունի, ինչը նշանակում է որոշակի փուլերում կայացված որոշումները կամ ծառայած խնդիրները կարող են առաջացնել ավելի վաղ կայացված որոշումները կամ համաձայնեցված կարծիքները վերանայելու անհրաժեշտություն:

Հաջորդ բաժինը, որը նվիրված է նպատակներին և մասշտաբին, պետք է ընթերցել առաջին հերթին, քանի որ դրա օգնությամբ կարելի է ձևակերպել ձեր երկրում ՈԱՇ-ի մշակման շուրջ մտածողության լայն պարամետրեր: Դրանից հետո կարող եք անցնել Բաժին 3-ի (Ռազմավարություն) ընթերցմանը, որն անդրադառնում է մի շարք կարևոր, ռազմավարական նշանակության հիմնախնդիրների: Այնուամենայնիվ, Բաժին 3-ին անցնելուց առաջ կարող եք ընթերցել Բաժին 4-ի (Նախագծում և իրականացում) նյութը, եթե ցանկանում եք նախևառաջ մտորել ՈԱՇ-ի մշակման և իրականացման հետ կապված գործնական հարցերի շուրջ: Երկու տարբերակներն էլ հավասարապես ընդունելի են:

2. Նպատակներ և մասշտաբ

2.1 Որո՞նք են այն նպատակները, որոնց ցանկանում եք հասնել ՈԱՇ մշակման միջոցով

ՈԱՇ-ի քաղաքականությունն ձևավորելիս առաջին հիմնական քայլն այն նպատակների հստակեցումն է, որոնց իրականացմանը պետք է նպաստի ՈԱՇ-ը: Տարբեր երկրների համար այդ նպատակները տարբեր են: ՈԱՇ մշակման համար գոյություն ունի պատճառների երկու հիմնական խումբ՝ առաջինը ցկյանս ուսումնառության խրախուսումն է, իսկ երկրորդը՝ որակի երաշխիքն ու ճանաչումը: Որոշ երկրներում, մասնավորապես Հարավային Աֆրիկայում, ՈԱՇ-ի ներդրումը սոցիալական արդարության վերականգնման հետ կապված շատ ավելի լայն օրակարգի մաս է կազմել:

**Ցկյանս ուսումնառության խրախուսումը
ներառում է է հետևյալ նպատակները՝**

- բարելավել ուսումնառության ուղեգծերի և որակավորումների, ինչպես նաև դրանց փոխադարձ կապվածության ըմբռնումը
- բարելավել կրթության և ուսուցման հնարավորությունների մատչելիությունը
- ստեղծել խթաններ կրթության և ուսուցման գործընթացին մասնակցության համար
- առաջխաղացման ուղիները դարձնել ավելի դյուրին և պարզ/բարելավել սովորողների և կարիերային/աշխատանքային շարժունությունը
- մեծացնել և բարելավել որակավորումների միջև կրեդիտների փոխանցման համակարգը
- մեծացնել նախընթաց ուսումնառության ճանաչման (ՆՈՒԾ) մասշտաբը¹³

Ներկայում գրեթե բոլոր երկրներն ընդունում են ցկյանս ուսումնառության կարևորությունը, որը զբաղվածության՝ գնալով ավելի անորոշ դարձող աշխարհում վճռական նշանակություն ունի անձի՝ աշխատանքի ընդունվելու կարողությունը մեծացնելու տեսակետից: Երիտասարդ սերնդի սկզբնական կրթությունը, որն իրականացվում է դպրոցներում, ուսումնարաններում և համալսարաններում, շարունակում է պահպանել իր կենսական կարևորությունը: Այնուամենայնիվ, այժմ արդեն մեծ կարևորություն է տրվում կրթության և ուսուցման մատչելիությանը մեծահասակների համար, որպեսզի բավարարվեն տեխնոլոգիական և տնտեսական առաջընթացից և հարավիփոխ կարիերային ուղիներից բխող կարիքները: Սրա անհրաժեշտությունը տեսնում են թե՛ գործատուները, որոնց անհրաժեշտ են հմուտ և որակյալ աշխատողներ և թե՛ առանձին քաղաքացիները, ովքեր ցանկանում են պաշտպանել իրենց տնտեսական շահերը: Համակարգը պետք է կարողանա նաև օժանդակել այն երիտասարդ անձանց մուտքը կամ վերադարձը, ում համար այն նախկինում մատչելի չի եղել կամ ովքեր անցյալում դուրս են մնացել սկզբնական կրթության համակարգից:

Ուստի, պահանջվում է, որպեսզի կրթության և ուսուցման ծրագրերի շատ ավելի լայն շրջանակի միջոցով բավարարվեն այս նոր և խորացող կարիքները: Ծրագրերը և դրանց հետ կապված որակավորումները պետք է մշակվեն այնպիսի եղանակով, որպեսզի անձանց մուտքը համակարգ դառնա ավելի դյուրին (օրինակ ծրագրերը մոդուլների բաժանելու

¹³ Նախկին ուսումնառության (հաճախ փորձի վրա հիմնված և ոչ ֆորմալ) ճանաչման գործընթացը, որը նպատակաուղղված է որակավորում ձեռք բերելուն:

միջոցով)¹⁴: Մոդուլային կառուցվածքները նշանակում են, որ որևէ որակավորում ձեռք բերելու նպատակով իրականացվող ուսումնառությունը կազմակերպված է ավելի փոքր միավորներով, որպեսզի սովորողներն ունենան ընտրություն, այն է՝ իրականացնեն ուսումնառություն կամ մեկ ամբողջական որակավորում կամ վերջինիս բաղադրիչներից մի քանիսը ձեռք բերելու նպատակով: Բացի այդ, մոդուլներից բաղկացած կառուցվածքը թույլ է տալիս անհատներին երկար ժամանակահատվածի ընթացքում կուտակել միավորներ, այնպես որ սկզբունքորեն այն հնարավորություն է տալիս անհատներին մուտք գործել և դուրս գալ ծրագրերից այն պահին, երբ իրենց հարմար է՝ առանց սահմանափակված լինելու կրթության կամ ուսուցման ծրագրային դասընթացների ժամանակային շրջանակների կամ առանց «կորցնելու» արդեն ձեռք բերված ուսումնառությունը: Կառավարությունները կարող են նաև որդեգրել այնպիսի դիրքորոշում, համաձայն որի նմանօրինակ հնարավորություններն ավելի մատչելի դարձնելու համար հարկավոր է մեծացնել որակավորումներ առաջարկող հաստատությունների, ներառյալ աշխատավայրերի և ինֆորմալ ուսուցում իրականացնողների թիվն ու գործունեության շրջանակները: Որակավորումների ազգային շրջանակը կառավարությունների համար կարող է դառնալ նոր որակավորումների մշակումը խրախուսելու, կրթության և ուսուցման իրականացումն ավելի չկուն դարձնելու և կրթություն/ուսուցում իրականացնողների շրջանակն ընդլայնելու գործիք: Անտարակույս, կատարելով նշված քայլերը, նրանք կարող են մարտահրավեր նետել կրթություն և ուսուցում իրականացնողների ավանդական դերին և կարգավիճակին. խոսքը գնում է հատկապես համալսարանների մասին, որոնք ավանդաբար տնօրինել են իրենց «սեփական» որակավորումները: Այս խնդրին մենք կանդրադառնանք ստորև:

Այն, թե ինչպես են սովորողներն անցում կատարում միջնակարգ դպրոցական կրթությունից դեպի համալսարանական կրթություն (անկախ այն բանից, թե այս անցումը մատչելի է շատերին թե սահմանափակ թվով մարդկանց) հստակ է բոլոր երկրներում: Առաջխաղացման հետ կապված խնդիրների ծագման հավանականությունը մեծանում է միջնակարգ կրթությունից ետմիջնակարգ մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) համակարգ և ՄԿՈՒ-ից բարձրագույն (ակադեմիական) կրթության համակարգ անցում կատարելիս: Ընդհանուր խնդիրներից մեկն այն է, որ կրթության/ուսուցման որևէ մեկ ճյուղում կամ որևէ ուսումնական հաստատությունում ձեռք բերված ուսումնառությունը ճանաչման չի արժանանում մեկ այլ ճյուղի/հաստատության կողմից: Արդյունքում սովորողները հարկադրված են լինում «վերստին ուսանել» այն, ինչ արդեն գիտեն: Սովորաբար այս խնդիրն ավելի սուր է կանգնած լինում, երբ ուսումնառությունը ձեռք է բերված լինում ինֆորմալ ճանապարհով, օրինակ աշխատավայրում:

Այս խնդիրների հաղթահարման նպատակով ՈԱՇ-ներում առաջ են քաշվում տարաբնույթ լուծումներ: Առաջին հերթին, ՈԱՇ-ները ստեղծում են մակարդակների վրա հիմնված «առաջխաղացման ուղիներ» (իմա՝ հստակ ուղեգծեր, որոնք սովորողին իր մեկնակետից հասցնում են ցանկալի որակավորման նպատակակետին): Այդ առաջխաղացման ուղիների մշակման գործընթացը հաճախ անվանում են *որակավորումների շարակցում*, ինչը նշանակում է, որ որևէ ճյուղին կամ առաջխաղացման ուղիին պատկանող որակավորումները այնպես են կազմված լինում, որպեսզի համապատասխանեն միմյանց. օրինակ՝ այդ

¹⁴ Մոդուլների կարելի է բաժանել ինչպես որակավորումները, այնպես էլ ուսումնառության ծրագրերը կամ երկուսը միաժամանակ: Մոդուլներից բաղկացած որակավորումների համակարգում մեկ ամբողջական որակավորումը բաղկացած է լինում մի քանի բաղադրիչներից, որոնք կոչվում են մոդուլներ: Առավել մանրամասն բացատրության համար տես Բաժին 5.3:

նպատակին հասնելու համար հերթական որակավորման շրջանակներում ներառվում են այնպիսի գիտելիքներ և/կամ հմտություններ, որոնց յուրացումը նախապայման է հանդիսանում հաջորդ որակավորմանը ձեռնամուխ լինելու համար:

ՈԱՇ-ների միջոցով հաճախ ներմուծվում են այնպիսի ընթացակարգեր (օրինակ՝ արտոնություններ, նախընթաց ուսումնառության ճանաչում, արագացում և կրեդիտների կուտակում և փոխանցում /ԿԿՓ/), որոնք նպաստում են սովորողի առաջխաղացմանը: Այս ընթացակարգերը ներկայացված են ստորև՝ բաժին 5.2-ում և 5.4-ում:

- Որակի երաշխիք և ճանաչում, ներառյալ այնպիսի նպատակներ, ինչպիսին են հետևյալը՝
- երաշխավորել որակավորումների համապատասխանությունը սոցիալական և տնտեսական կարիքներին
 - ապահովել կրթության և ուսուցման չափորոշիչների համապատասխանությունը վաղորդք համաձայնեցված ուսումնառության արդյունքներին, ինչպես նաև դրանց հետևողական կիրառումը
 - հոգ տանել այն մասին, որ կրթություն և ուսուցում իրականացնողները բավարարեն որակի որոշակի չափորոշիչները
 - ապահովել ազգային որակավորումների ճանաչումը միջազգային ասպարեզում:

Կառավարությունների կողմից ՈԱՇ-ի ներդրման համար ամենատարածված պատճառներից մեկն այն է, որ օգտագործողներն առկա որակավորումները դիտում են իբրև հնացած և ոչ համապատասխան տիրող սոցիալական և տնտեսական կարիքներին: ՈԱՇ-ները հաճախ վճռորոշ դեր են խաղացել զբաղմունքների պետական չափորոշիչների¹⁵ խրախուսման և ընդհանուր ու փոխանցելի հմտությունների ներդրման գործում (երբեմն վերջիններս կոչում են առանցքային հմտություններ)¹⁶: Ավելի ընդհանուր մակարդակում ՈԱՇ-ներն օգտագործվում են որակավորումների մշակման ասպարեզում շահագրգիռ կողմերի ազդեցությունը մեծացնելու նպատակով, որպեսզի համակարգը դառնա առավել զգայուն/ընկալունակ աշխատաշուկայի կարիքների նկատմամբ: Այս իմաստով կարևոր դեր ունեն խաղալու գործատուների և աշխատողների կազմակերպությունները, հատկապես որակավորումների համար ուսումնառության համաձայնեցված արդյունքներ (կամ կարողության չափորոշիչներ) մշակելու գործում:

Անգլիախոս երկրներում ՈԱՇ-ների մշակման վաղ փուլում շատ էին խոսակցություններն այն մասին, որ կրթություն/ուսուցում տրամադրողների ազդեցությունը բացասական է և որ նոր համակարգը պետք է ամբողջությամբ ղեկավարվի/առաջնորդվի օգտագործողների կողմից: Իրականում, սակայն, անհրաժեշտ է ապահովել թե՛ իրականացնողների և թե՛ օգտագործողների ներդրումը: Ուշագրավ է, որ փաստարկներ էին բերվում առ այն, որ հանուն «շուկայական ուժերի» իրականացնողները պետք է միշտ ուղղորդվեն օգտագործողների կողմից: Մասնավոր հատվածում գործող ձեռնարկատերերը հաճախ *կանխատեսում են* իրենց հաճախորդների կարիքները:

¹⁵ Առաջադիմության չափորոշիչները սահմանելու համակարգ, որ պահանջվում է որևէ զբաղմունքի համար կարողություն ձեռք բերելու համար:
¹⁶ Ընդհանուր հմտություններ, որ պահանջվում են մի շարք զբաղմունքներում և առօրյա կյանքում, ներառյալ սովորաբար հաղորդակցման/շփման հմտությունները, թվաբանական, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հետ կապված, խնդիրների լուծման և այլ մարդկանց հետ աշխատելու հմտությունները:

Այժմ արդեն շատերը կարծում են, որ իրականացնող/օգտագործող տարբերակումը խնդրահարույց է և անօգուտ. փոխարենը ներկա դրությամբ լայն տարածում է գտել «շահագրգիռ կողմերի» սահմանումը, որը ներառում է ինչպես կրթություն և ուսուցում իրականացնողներին/տրամադրողներին, այնպես էլ տարաբնույթ օգտագործողներին/սպառողներին: Շահագրգիռ կողմերի դերը առավել մանրամասն ներկայացված է ստորև՝ բաժին 4.3-ում: Այս փուլում բավարար կլինի նշել, որ կարևոր է ապահովել շահագրգիռ կողմերի շահերի հավասարակշիռ ներկայացվածություն, ինչպես նաև խուսափել այնպիսի իրավիճակից, որում առանցքային խմբերը դուրս են թողնվել գործընթացից:

Մեկ այլ խնդիր է այն, որ որակավորում ձեռք բերելու համար պահանջվող չափորոշիչները կարող են տարբերվել կախված հաստատությունից, ինչը կարող է հանգեցնել այնպիսի մի իրավիճակի, երբ անվստահություն է առաջանում որևէ որակավորում ունեցող անձի գիտելիքների և հմտությունների նկատմամբ: Սովորաբար ՈԱՇ-ի ներդրման համար պահանջվում է, որպեսզի չափորոշիչներն ավելի հստակ սահմանված լինեն և որպեսզի ընդունվի որակի երաշխիքի ազգային համակարգ:

ՈԱՇ-ի՝ որակի երաշխիքի մեխանիզմներում կարող են ընդգրկվել հետևյալ տարրերը՝

- Որակավորումների վավերացում/հաստատում
 - համոզվել, որ որակավորումն այնպես է նախագծված/մշակված, որ բավարարում է որոշակի վաղօրոք համաձայնեցված չափանիշները
- Կրթություն և ուսուցում իրականացնողների հավատարմագրում¹⁷ և ստուգում (աուդիտ)
 - համոզվել, որ կրթություն և ուսուցում իրականացնողներն տիրապետում են այնպիսի ռեսուրսների և մեխանիզմների, որոնք թույլ կտան ընդունելի որակով կամ չափորոշիչների համաձայն առաջարկել ՈԱՇ-ի որակավորման հանգեցնող ծրագրեր
- Որակավորումների շնորհման հանգեցնող գնահատման գործընթացի որակի երաշխիք
 - կարող է ներառել ինչպես ուղղակի մոտեցումներ, օրինակ՝ համապետական թեստավորում կամ քննություններ, այնպես էլ անուղղակի մոտեցումներ, օրինակ՝ իրականացնողների աշխատանքի մոնիթորինգ և ուղղորդում:

Այնուամենայնիվ, միջազգային ասպարեզում կիրառվում են տարբեր մոտեցումներ (տե՛ս ստորև՝ բաժիններ 4.2 և 5.2): Որոշ մարդիկ վերոհիշյալ տարրերից մեկը կամ մի քանիսը կարող են դիտել իբրև բուն ՈԱՇ-ից անջատ հանդես եկող բաղադրիչներ:

ՈԱՇ-ի մշակումը, որակավորումները մի խումբ հստակ սահմանված մակարդակներում «տեղադրելը», ինչպես նաև որակի երաշխիքի ազգային համակարգի ներդրումը հաճախ համարվում են որևէ երկրի որակավորումների միջազգային ճանաչման առանցքային գրավականը:

¹⁷ Որոշ համակարգերում «հավատարմագրում» հասկացությունը վերաբերում է իրականացնողի նախնական հաստատմանը: Իրականացման որակի հաջորդող ստուգումները անվանում են «աուդիտ» կամ «որակի աուդիտ»: Այլ համակարգերում, հետագա աուդիտները կոչվում են «վերահավատարմագրում»:

Խնդիր թե՞ կարիք

Այս փուլում նպատակն է բացահայտել քաղաքականության այն նպատակները, որոնց կարելի է հասնել ՈԱՇ-ի օգնությամբ: Ասվածը չի ենթադրում, որ ՈԱՇ-ի ներդրմամբ հնարավոր կլինի հեշտությամբ հասնել այդ նպատակներին: Հարկավոր է շրջանցել անիրատեսական ակնկալիքներ ունենալու կամ ստեղծելու որոգայթից: Այս հարցերին մենք կանդրադառնանք բաժին 3.2-ում:

Ստորև բերված աղյուսակում ներկայացված «գործիքի» միջոցով կարելի է կատարել (ՈԱՇ-ի ներդրմամբ բավարարվելիք) հնարավոր նպատակների նախնական վերլուծություն: Հնարավոր խնդիրների և կարիքների ցանկը տիպական է, սակայն սպառիչ չէ: Կարևորն այստեղ ընդհանուր մոտեցումն է վերլուծության հարցին:

Անհրաժեշտ է համոզված լինել, որ առկա է լուծման կարիք ունեցող իրական խնդիր կամ կարիք, և հստակ պատկերացնել՝ արդյոք խնդիրն ազդում է կրթության և ուսուցման համակարգի բոլոր հատվածների թե ընդամենը մեկ հատվածի վրա: Ակնհայտ է, որ իրական խնդրի բացակայության պայմաններում «լուծումներ» պարտադրելը հակառակ ազդեցությունը կարող է ունենալ:

Բացի այդ, հարկավոր է հստակ պատկերացում ունենալ առաջանահերթությունների մասին, հատկապես այն դեպքերում, երբ առկա են ռեսուրսային լուրջ սահմանափակումներ, ինչը հաճախ է պատահում: Օրինակ, ՄԿՈՒ բոլոր որակավորումների վերանայումը (ամբողջությամբ արդյունքների վրա հիմնված/արդյունքամետ մոդուլային համակարգ ստեղծելու նպատակով) թանկ հաճույք է, որից ստացվող օգուտները սովորաբար անմիջապես չեն արդարացնում կատարած ներդրումը: Սկզբնական շրջանում կարող են լինել լուծման կարոտ ավելի կարևոր խնդիրներ: Ասվածը նշանակում է նաև, որ որոշ երկրներում ՈԱՇ մշակումը սկզբնական շրջանում ուղղված է լինում սահմանափակ թվով զբաղմունքային ոլորտներին: Բազմիցս շեշտվել է և դեռ կշեշտվի, որ ՈԱՇ-ը գոյություն ունի ՄԿՈՒ համակարգի և դրա շահագրգիռ կողմերի կարիքները բավարարելու համար և ոչ թե հակառակը:

Այդ դեպքում որո՞նք են խնդրի հիմնական պատճառները: Եթե այս հարցի պատասխանը պարզ չէ, ապա դժվար կլինի իմանալ, թե այն ինչպես պետք է լուծվի և թե արդյոք ՈԱՇ-ը որևէ դեր ունի այդ գործընթացում թե ոչ:

Եվ վերջապես, ո՞ր առանձնահատկությունը կարող է օգնության գալ խնդրի լուծման կամ կարիքի բավարարման գործում: Անպայման չէ, որ այդ առանձնահատկությունը իրենից ամբողջական և սպառիչ լուծում ներկայացնի: Այդուհանդերձ, այն պետք է առաջին հայացքից ներկայանա իբրև հավանական/իրագործելի ներդրում խնդրի կամ կարիքի լուծման ուղղությամբ: Չափազանց կարևոր է, որ ՈԱՇ-ի ցանկացած առանձնահատկություն/հատկանիշ հիմնված լինի որևէ իրական կարիքի վրա և որ այդ տրամաբանությունը/հիմնավորումը մտապահվի և շարունակաբար ենթարկվի ստուգման ՈԱՇ-ի նախագծման/մշակման և իրականացման փուլերում:

Աղյուսակ 3. Նախնական վերլուծություն ՈԱՇ-ի իրականացման ժամանակ

Արդյո՞ք գոյություն ունի խնդիր կամ կարիք	Ո՞րն է այդ խնդիրը կամ կարիքը	Ինչպե՞ս է կարող ՈԱՇ-ն օգնել խնդրի լուծմանը կամ կարիքի բավարարմանը
<p>Արդյո՞ք սովորողների կարիքների համապատասխանող կրթության և ուսուցման ծրագրերը (հետևաբար նաև որակավորումները) դժվարամատչելի են նրանց համար:</p>	<p>Եթե այո, ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղում/ հատվածում է առկա այս խնդիրը:</p> <p>Արդյո՞ք խնդիրը որակավորումների որևէ մեկ բնագավառում ավելի սուր է կանգնած, քան մյուսներում:</p> <p>Արդյո՞ք կան խնդիրներ, որոնք ամենայն հավանականությամբ հիմնականում ծագում են նոր որակավորումներ մշակելու անհրաժեշտությունից (օր.՝ իբրև հիմք առավել բարձր աստիճանի որակավորումների ասպարեզ մուտք գործելու համար):</p> <p>Կամ գուցե խնդիրը նրանում է, թե ինչպես են որակավորումները կազմված/մշակված: Կամ գուցե կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների գործելակերպն է խնդրահարույց:</p>	<p>Օրինակ՝</p> <p>Օգտագործելով ՈԱՇ-ի իրականացումն իբրև միջոց որակավորումների շրջանակը մեծացնելու համար (օր.՝ նոր որակավորումների, հիմնական աշխատանքի և հիմնական հմտությունների համար)՝ սովորողների բացահայտված կարիքները բավարարելու նպատակով Պահանջելով, որպեսզի որակավորումներն այնպես կազմվեն/նախագծվեն, որ ճկունությունն առավելագույնի հասցվի (օր.՝ որակավորումները մոդուլների բաժանելու և նախընթաց ուսուցման առաջնությունը ճանաչելու միջոցով)</p> <p>Օգտագործելով հաստատությունների հավատարմագրման և որակի ստուգման (աուդիտի) համակարգը՝ խրախուսելու հաստատություններին որդեգրել առավել ճկուն գործելակերպ, օր.՝ գնահատում ըստ պահանջի, առաջարկել մոդուլներ անձին հարմար ժամանակահատվածներում և առաջարկել ուսումնառության անհատականացված փաթեթներ</p>
<p>Արդյո՞ք սովորողների համար բարդություն է ներկայացնում կրթության և ուսուցման համակարգով առաջ ընթանալը:</p>	<p>Եթե այո, ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղերի/ հատվածների ներսում կամ միջև է առկա այս խնդիրը:</p> <p>Արդյո՞ք անհրաժեշտ է մշակել նոր որակավորումներ բացերը լրացնելու և առաջխաղացման հստակ ուղեգծեր ստեղծելու համար: Կամ արդյո՞ք անհրաժեշտ է լրամշակել/փոփոխել գոյություն ունեցող որակավորումները, որպեսզի դրանք ավելի լավ</p>	<p>Օրինակ՝</p> <p>Օգտագործելով ՈԱՇ-ի իրականացումն իբրև միջոց նոր որակավորումներ ներդնելու համար՝ առաջխաղացման ուղիներում եղած բացերը լրացնելու նպատակով. Ստեղծելով համագործակցության մեխանիզմներ՝ բարելավելու շարակցումը և համեմատելիությունը որակավորումների միջև և կա-</p>

	<p>համապատասխանեն միմյանց: Կամ գուցե պարզապես անհրաժեշտ է համակարգն ավելի հստակ ձևով բացատրել շահագրգիռ կողմերին:</p>	<p>տարելագործելու սովորող- ներին տրվող տեղեկատվու- թյան և նրանց կողմնորոշ- ման համակարգը. Ներկայացնելով հստակ տեղեկատվություն շահագրգիռ կողմերին</p>
<p>Շահագրգիռ կողմերը կարծու՞մ են արդյոք, որ որակավորումները բավարար չափով չեն համապատասխանում ընթացիկ սոցիալական և/կամ տնտեսական կարիքներին:</p>	<p>Եթե այո, ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղում/հատվածում է առկա այս խնդիրը: Արդյո՞ք խնդիրը որակավորում- ների որևէ մեկ բնագավառում ավելի սուր է կանգնած, քան մյուսներում: Խնդիրը պայմանավորվա՞ծ է արդ- յոք որակավորումների վերա- նայման ընթացակարգերի դանդաղ լինելու հանգամանքի հետ: Թե՞ խնդիրը շահագրգիռ կողմերի ներ- գրավվածության բացակայությունն է չափորոշիչների սահմանման կամ որակավորումների նախագծման գործընթացում: Կամ գուցե կա այլ պատճառ:</p>	<p>Օրինակ՝ Ստեղծելով պարբերական գործընթացներ որակավո- րումների տրամադրմանը նախորդող մշակման և տրա- մադրմանը հաջորդող վերա- նայման համար (օր.՝ արդյու- նքամետ որակավորումների մշակում և վերանայում շա- հագրգիռ կողմերի հետ պարբերաբար անցկացվող խորհրդակցությունների միջոցով) Ստեղծելով կառույցներ և գործընթացներ ահագրգիռ կողմերի՝ պատշաճ մակարդակով ներգրավման համար</p>
<p>Արդյոք որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող գնահատման գործընթացի չափորոշիչները կիրառվում են հետևողականորեն թե՞ ոչ:</p>	<p>Եթե ոչ, ապա ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղում/հատվածում է առկա այս խնդիրը: Արդյո՞ք խնդիրը որակավորումնե- րի որևէ մեկ բնագավառում ավելի սուր է կանգնած, քան մյուսներում: Արդյո՞ք խնդիրը նրանում է, որ չափորոշիչները բավականաչափ լավ սահմանված չեն: Գուցե խնդիրն այն է, որ գոյություն չունեն ընթացակարգեր, որոնք կարող են ապահովել հետևողականութ- յուն/կայունություն բոլոր հաստատություններում: Կամ գուցե կա այլ պատճառ:</p>	<p>Օրինակ՝ Պահանջելով, որպեսզի ՈԱՇ բոլոր որակավորումները որքան հնարավոր է հստակ սահմանեն պահանջվող չափորոշիչները. Ներդնելով արտաքին ուղղորդման կամ քննությունների համակարգ</p>
<p>Կա՞ն արդյոք զգալի տարբերություններ տարբեր հաստատությունների կողմից տրամադրվող կրթության և ուսուցման որակի մեջ:</p>	<p>Եթե այո, ապա ապա ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղում/հատվածում է առկա այս խնդիրը: Արդյո՞ք խնդիրը որակավորումների որևէ մեկ բնագավառում ավելի սուր է</p>	<p>Օրինակ՝ Պահանջելով, որպեսզի ՈԱՇ որակավորումներ տրամադրող բոլոր հաստատությունները լինեն պետականորեն հավատարմագրված</p>

<p>Բարդություններ կա՞ն արդյոք տվյալ երկրի որակավորումների՝ այլ երկրների կողմից ճանաչման հարցում:</p>	<p>կանգնած, քան մյուսներում:</p> <p>Եթե այո, ապա ապա կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղում/հատվածում է առկա այս խնդիրը:</p> <p>Արդո՞ք խնդիրը նրանում է, որ որակավորումների մակարդակները պարզ չեն: Կամ գուցե միջազգային մակարդակում կասկածներ է հարուցում ծրագրերի բովանդակությունը կամ տվյալ երկրի որակի երաշխիքի համակարգը:</p>	<p>Օրինակ՝</p> <p>ՈԱՇ մակարդակները մշակելուց հետո համեմատել/համաձայնեցնել դրանք այլ ազգային համակարգերի մակարդակների հետ:</p> <p>Միջազգային չափորոշիչները որակավորումների մշակման գործընթացի մաս դարձնել</p> <p>Աշխատել հարևան երկրների հետ որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակ ձևավորելու ուղղությամբ</p>
--	---	--

Վերևում առաջարկված ուղղություններով նախնական վերլուծություն կատարելը կստեղծի աշխատանքային հիմնավորում ՈԱՇ-ի մշակման համար: Այն թույլ կտա քաղաքականություն մշակողներին ետևում թողնել ՈԱՇ-ի շուրջ ընհանուր բնույթի հռետորաբանությունը/խոսակությունները և կենտրոնանալ իրենց երկրի կոնկրետ կարիքների վրա: Վերլուծության արդյունքում կարող է պարզվել, որ անհրաժեշտ է կատարել ավելի խորը և մանրակրկիտ հետազոտություն: Բացի այդ, վերլուծությունը կարող է ուշադրությունը բևեռել առաջնահերթ կարևորություն ունեցող մեկ կամ երկու նպատակի վրա: Այն նաև կարող է ցույց տալ, որ հարկավոր է ջանքերն ուղղել կրթության և ուսուցման համակարգի որևէ մեկ (և ոչ թե այլ) ճյուղին: Առաջին հերթին, սակայն, նախնական վերլուծությունը հիմքեր է ստեղծում ՈԱՇ-ի մշակման և իրականացման նկատմամբ կարիքներից բխող մոտեցում որդեգրելու համար:

⇒ **Հստակ վերլուծությունը վճռական նշանակություն ունի. դատարկ հռետորաբանությունը արդյունավետ քաղաքականության մշակման թշնամին է:**

2.2 Կրթության և ուսուցման համակարգի ո՞ր ճյուղերը/հատվածներն են ցանկանում ընդգրկել ՈԱՇ-ում

Կրթության և ուսուցման համակարգի հատվածներից/ճյուղերից ՈԱՇ-ի գոյությամբ «հետաքրքրված» են հիմնականում հետևյալ երեքը՝ միջնակարգ դպրոցները, մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը (ՄԿՈՒ), ներառյալ ուսումնառությունն աշխատավայրում և բարձրագույն կրթությունը (դպրոցական կրթության ավելի վաղ փուլերը սովորաբար չեն ընդգրկվում. չնայած աշակերտների գիտելիքները գնահատվում են, այդուհանդերձ դրա արդյունքում սովորաբար որակավորումներ չեն շնորհվում): Այս ճյուղերի/հատվածների միջև առկա սահմանները տարբեր երկրներում տարբեր են, և հատկապես բարդ է որոշել/սահմանել ՄԿՈՒ տեղը: Որոշ երկրներում միջնակարգ դպրոցական կրթության մեջ են մտնում նաև մասնագիտական հաստատությունները, և կան երկրներ, որտեղ ՄԿՈՒ-ն գրեթե ամբողջությամբ իրականացվում է ետմիջնակարգ (միջին

մասնագիտական) հաստատությունների կողմից: Որոշ երկրներում ՄԿՈՒ տարրերից մի քանիսը, օրինակ առաջին կարգի տեխնիկի մակարդակի որակավորումները, համարվում են բարձրագույն կրթության հատվածի բաղկացուցիչ մաս: Որոշ երկրներում ֆորմալ ՄԿՈՒ-ն հստակ տարանջատված է ինֆորմալ ՄԿՈՒ-ից, իսկ այլ վայրերում ՄԿՈՒ այս տեսակները համարվում են մեկ ճյուղի/հատվածի մաս:

Քաղաքականություն մշակողները պետք է ի սկզբանե որոշեն՝ արդյոք ՈԱՇ-ն ընդգրկելու է կրթության և ուսուցման ոլորտի բոլոր ճյուղերը թե ոչ: Ամենայն հավանականությամբ երկրների մեծ մասը կցանկանա ինչ-որ պահի/ինչ-որ կետում հասնել համապարփակ ՈԱՇ-ի: Այնուամենայնիվ, կլինեն երկրներ, որ կնախընտրեն շրջանակի «շինարարությունը» սկսել կրթության և ուսուցման ոլորտի որևէ մեկ ճյուղից:

Փորձը ցույց է տալիս, որ այդ մեկ ճյուղը սովորաբար լինում է ՄԿՈՒ-ն: Պատճառն այն է, որ աշխարհի բոլոր կողմերում ՄԿՈՒ համակարգերը ենդեմիկ թուլություններ են ի ցույց դնում, և մասնագիտական որակավորումների շրջանակի մշակումը դիտվում է իբրև այս խնդիրներից ատերը կամ բոլորը լուծելու մի եղանակ: Քաղաքականության գլխավոր խնդիրներից մեկն է մշտաբուն հսկողության տակ պահել ՄԿՈՒ-ն և հոգ տանել այն մասին, որպեսզի ինստիտուցիոնալ մեխանիզմները, ֆինանսավորումը և որակավորումները զգայուն լինեն տնտեսության, ձեռնարկությունների և առանձին սովորողների/աշխատողների կարիքների նկատմամբ: Տիպական/բնորոշ խնդիրների թվին են պատկանում հետևյալը՝

- ոչ արդիական բովանդակությունը,
- ի հայտ եկող սոցիալական և տնտեսական կարիքներին անդրադարձող որակավորումների բացակայությունը,
- սոցիալական գործընկերների ներգրավվածության բացակայությունը, մասնավորապես չափորոշիչների մշակման գործում,
- ճկունության բացակայությունը կրթության/ուսուցման տրամադրման համակարգերում,
- չափորոշիչների անհետևողական կիրառումը,
- թույլ կապերը ակադեմիական/բարձրագույն որակավորումների հետ,
- հասարակայնության կողմից հարգանքի պակաս:

Այնուամենայնիվ, որոշ շրջանակների առաջացման արմատները գնում են դեպի բարձրագույն կրթության ասպարեզ (օր.՝ Շոտլանդական կրեդիտային և որակավորումների շրջանակի (ՇԿՈՇ) հիմքերից մեկը եղել է այսպես կոչված ՍԿՈՏԿԱՍ-ը՝ կրեդիտների կուտակման և փոխանցման այն համակարգը, որը մշակվել էր շոտլանդական համալսարանական համակարգում): Այս դեպքում նպատակները սովորաբար կապված են լինում կրեդիտների կուտակման կամ փոխանցման համակարգի մշակման կամ միջազգային ճանաչման հետ:

Երկու ռազմավարություններն էլ (այն է՝ սկզբից ևեթ համապարփակ և համընդգրկուն ՈԱՇ մշակումը կամ ՈԱՇ-ի փուլային մշակումը, որը սկսվում է որևէ մեկ ճյուղից) իրագործելի են, սակայն ունեն տարբեր առավելություններ և թերություններ: Համապարփակ մոտեցման (որն ի սկզբանե ընդունվել է, օրինակ, Նոր Զելանդիայում և Հարավային Աֆրիկայում) առավելությունները նրանք են, որ կարելի է կազմել հստակ ռազմավարական տեսլական ՈԱՇ-ի համար և ՈԱՇ-ի ստեղծումը կարող է միջոց դառնալ միջճյուղային/միջհաստիցային երկխոսության և գործընկերության համար: Թերությունների թվին է պատկանում այն, որ տարբեր ճյուղեր/հատվածներ ունեն տարաբնույթ սովորույթներ, շահեր/հետաքրքրու-

յուններ և պահանջներ: Համապարփակ ՈԱՇ-ի շրջանակներում այս տարբերությունների հաշտեցման փորձերը, այն էլ մեկ փուլով, դյուրին գործ չեն և կարող է հանգեցնել նշանակալի հակասությունների և հակամարտությունների, ինչպես դա տեղի ունեցավ Նոր Զելանդիայում¹⁸:

Առանձին դեպքի ուսումնասիրություն. Նոր Զելանդիայի օրինակը

«Նոր Զելանդիայի որակավորումների գերատեսչություն» (ՆՁՈԳ) պետական գործակալության գործառույթներից մեկն է մշակել «շրջանակ միջնակարգ դպրոցների և հետդպրոցական կրթության և ուսուցման ազգային որակավորումների համար, որում

- բոլոր որակավորումները, այդ թվում նախամասնագիտական դասընթացները ունեն նպատակ և փոխկապվածություն, որոնք հասկանալի են սովորողների և հանրության համար,
- առկա է որակավորումների ձեռք բերման ճկուն համակարգ, որը ճանաչում է մինչ այդ ձեռք բերված որակավորումները (Կրթության մասին օրենք, 1989թ., 253(1)(գ))»:

1990թ. հիմնադրված ՆՁՈԳ-ի կողմից մշակվեց ՈԱՇ` հիմնված «միավորների չափորոշիչների» վրա, որոնք հնարավոր էր միակցել` դարձնելով ազգային որակավորումներ: Համալսարանները սկսեցին լրջորեն դիմադրել «կապակցված» համալսարանական աստիճանների «փոշիացմանը» (իրենց ընկալմամբ): Կրթության նախարարությունը մտահոգություններ ուներ` կապված միավորների չափորոշիչների դերի հետ դպրոցական ծրագրում, և ի պատասխան ՆՁՈԳ-ի մշակեց իր սեփական «առաջադիմության չափորոշիչները», որոնք հնարավոր էր միակցել և վերածել Կրթության մակարդակի ազգային վկայագրի (ԿՄԱՎ): Միավորների չափորոշիչները և առաջադիմության չափորոշիչները շնորհվում են չափորոշիչների վրա հիմնված գնահատման արդյունքում (իմա` սահմանված չափորոշիչները կամ «բավարարվում են» կամ «չեն բավարարվում»): Համալսարանները մեծամասամբ պահպանել են իրենց` նորմերով առաջնորդվող աստիճանները/կոչումները` վերջիններիս մաս կազմող միավորների խաչաձև կրեդիտավորման հատուկ համակարգերով հանդերձ, իսկ ԿՄԱՎ-ն աստիճանաբար ներդրվում է, թեպետ դրա` սովորողներին իմաստալի կերպով աստիճանակարգելու անկարողությունը շարունակում է վեճերի առիթ մնալ:

ՆՁՈԳ-ի, նախարարության և համալսարանների միջև առաջացած վեճերը (որոնք տևեցին շուրջ 10 տարի) հնարավոր եղավ հարթել Նոր Զելանդիայի` որակի երաշխիք անցած որակավորումների գրանցամատյանի ստեղծման միջոցով, որը բաղկացած է կրթություն/ուսուցում իրականացնողների նորմերով առաջնորդվող որակավորումներից և միավորների չափորոշիչների վրա հիմնված ազգային որակավորումներից, որոնք գլխավորապես տրամադրվում են ուսուցում իրականացնող մասնավոր հաստատությունների կողմից և աշխատավայրում անցկացվող ուսուցման միջոցով: ՈԱՇ-ը որակի երաշխիք անցած միավորների չափորոշիչների և ազգային որակավորումների գրանցամատյան է և Նոր Զելանդիայի գրանցամատյանի մասերից մեկն է:

Այնուամենայնիվ, հիմնվելով առաջին սերնդի ՈԱՇ-ների փորձի վրա, այժմ արդեն ավելի հեշտ է կազմել արդյունավետ ռազմավարություններ մեկ փուլով համապարփակ ՈԱՇ ստեղծելու համար: Այս հարցն առավել մանրամասն ուսումնասիրվում է բաժին 3.3-ում:

Այլընտրանքային մոտեցում է ՈԱՇ-ի փուլային մշակումը: Շոտլանդական կրեդիտների և որակավորումների շրջանակը ստեղծվել է իբրև ՄԿՈՒ, բարձրագույն կրթության և միջնակարգ

¹⁸ Տե՛ս նաև Հարավաֆրիկյան Հանրապետության ՈԱՇ-ի իրականացման վերլուծությունը *Որակավորումների ազգային շրջանակի իրականացումն ուսումնասիրող խմբի հաշվետվության* մեջ (Հարավային Աֆրիկա. կրթության և զբաղվածության նախարարություններ, 2002թ.):

դպրոցական կրթության ճյուղերում հաջորդաբար իրականացված բարեփոխումների և նախաձեռնությունների կիզակետ: Կան երկրներ, որոնք նախընտրել են գործընթացը սկսել մասնագիտական որակավորումների շրջանակ ստեղծելուց, բայց համապարփակ ՈԱՇ ստեղծումը եղել է դրանց վերջնական նպատակը: Այս մոտեցման առավելություն այն է, որ այն թույլ է տալիս կառավարությանը կենտրոնանալ այն կոնկրետ խնդիրների վրա, որ գործադիրը ցանկանում է լուծել՝ միևնույն ժամանակ խուսափելով հանրակրթական դպրոցները և համալսարանները այնպիսի խնդիրներում ընդգրկելը, որոնք վերջիններիս կարծիքով աղերսներ չունեն իրենց կարիքների և հանգամանքների/պայմանների հետ: Թերությունն այն է, որ ՈԱՇ-ի մշակումն ամենայն հավանականությամբ շատ ավելի երկար ժամանակ կխլի (օր.՝ 20 տարի Շոտլանդիայում) և որ այն կարող է դիտվել իբրև ՄԿՈՒ ոլորտի նախաձեռնություն, որի կազմավորման և ձևավորման գործին մյուս ճյուղերը մասնակցություն չեն ունեցել:

Այս որոշման հիմքում, ինչպես նշվեց, ընկած է կարիքների վերլուծությունը: Արդյո՞ք *աշխատանքային հիմնավորումը* հուշում է, որ անհրաժեշտ է մշակել համապարփակ ՈԱՇ, թե՞ խնդիրների և կարիքների մեծ մասը մեկ ճյուղի/հատվածի շրջանակներում է պարփակված:

Այս հարցը որևէ մեկ ճիշտ պատասխան չունի: Այդուհանդերձ, համապարփակ ՈԱՇ մշակելու մասին որոշումը մեծացնում է նպատակներ բացահայտելու և հստակ ու արդյունավետ ռազմավարություն կազմելու կարևորությունը:

⇒ Համապարփակ ՈԱՇ-ի ստեղծումը կարող է լինել վերջնանպատակ, սակայն պարտադիր չէ այդ գործընթացը սահմանափակել մեկ փուլով:

3. Ռազմավարություն

3.1 Որչափ միասնական և կենտրոնացված պետք է լինի ՈԱՇ-ի հսկողությունը

Այս բաժնում ուսումնասիրվում է ՈԱՇ-ի ստեղծման նկատմամբ ընդհանուր մոտեցումը, հատկապես այն, թե որչափ միասնական/միասնականացված (սահմանումը տրված է ստորև) պետք է լինեն շրջանակի բոլոր մասերը և թե որքանով պետք է այն ղեկավարվի կենտրոնից: Այս հարցերի շուրջ ձևավորված տեսակետները նշանակալի հետևանքներ ունեն ղեկավարման և կառավարման ստեղծվելիք կառույցների համար:

Որակավորումների համակարգերը կարող են լինել *ուղեգծային, կապակցված կամ միասնական*:

Ուղեգծային համակարգում մասնագիտական կրթությունը և հանրակրթությունը կազմակերպված են առանձին և տարբերակվող ուղեգծերով: «Կապակցված» համակարգն ունի տարբեր ուղեգծեր, բայց շեշտը դնում է դրանց նմանությունների և համարժեքության վրա՝ ընդհանուր կառույցներով և տարրերով հանդերձ, ինչպես նաև տարբեր արահետները միատեղելու կամ մեկից մյուսը փոխադրվելու հնարավորությունների վրա: Միասնական համակարգը չի օգտվում ուղեգծերից կրթության և ուսուցման իրականացումը կազմակերպելու համար. փոխարենը, այն կրթության և ուսուցման իրականացման բոլոր տեսակները մեկտեղում է միասնական համակարգի մեջ: Այս երեք տեսակները հանդես են գալիս իբրև երևակայական կետեր այն երևակայական ուղիղի վրա, որի մի ծայրում գետեղված են ուղեգծային համակարգերը, իսկ մյուսում՝ միասնական համակարգերը¹⁹:

Ստորև ներկայացվող աղյուսակն ամփոփում է ասվածը:

Աղյուսակ 4. Որակավորումների համակարգեր՝ ուղեգծային, կապակցված և միասնական

Ուղեգծային	Կապակցված	Միասնական
Մասնագիտական կրթությունը և հանրակրթությունը կազմակերպված են առանձին և տարբերակվող ուղեգծերով	Գոյություն ունեն տարբեր ուղեգծեր, սակայն շեշտը դրվում է դրանց նմանությունների և համարժեքության վրա, օրինակ՝ ուղեգծերի միջև առկա որոշ ընդհանուր կառույցների կամ կրեդիտների փոխանցման վրա	Ուղեգծեր չկան Մեկ միասնական համակարգ

Ավանդաբար երկրների մեծ մասը նախընտրել է ունենալ ուղեգծային համակարգեր, քանի որ դպրոցական կրթությունը, համալսարանական կրթությունը, մասնագիտական կրթությունը և մասնագիտական ուսուցումը դիտվել են իբրև միմյանցից անջատ և հիմնականում միմյանց հետ չկապված ուղեգծեր: Սակայն դժվար է ասել, թե արդյոք բացառապես ուղեգծային համակարգում գործող որակավորումների շրջանակը կարող է համարվել ՈԱՇ: Այնուամենայնիվ, կրթություն և ուսուցում ստանալու հնարավորությունների ընդլայնումը և ցկայսն ուսումնառության օրակարգի որդեգրումը երկրների մեծ մասին տարել է կապերի կամ միասնականացման կամ թե՛ մեկի և թե՛ մյուսի ուղղությամբ: Ավստրալիան և ՄԹ-ն (բացառությամբ Շոտլանդիայի) ունեն կապակցված համակարգեր: Հարավային Աֆրիկան եղել է միասնական համակարգի որդեգրման ամենավառ օրինակը (թեպետ վերջերս առաջ է

¹⁹ Հաուիսըն,Ս. և Ռաֆֆ, Դ. 1999: *16 տարեկանից բարձր անձանց տրամադրվող կրթության և ուսուցման «միավորումը»*, Կրթության սոցիոլոգիայի կենտրոնի ուղեցույց, Էդինբուրգի համալսարան:

քաշվել առավել կապակցված համակարգ), իսկ Նոր Ձեւանդիան թերևս կարող է համարվել կապակցված և ուղեգծային համակարգերի խառնուրդ, քանի որ ՈԱՇ-ն ընդգրկում է ՄԿՈՒ և դպրոցական որակավորումներ, չնայած այդ երկուսի միջև եղած տարբերությունները հստակ արտահայտված են, մինչդեռ համալսարանական որակավորումները ՈԱՇ-ի սահմաններից դուրս են գտնվում²⁰: Շոտլանդիայում դպրոցական կրթության և ՄԿՈՒ իրականացումը միասնական է, սակայն բարձրագույն կրթության հետ «հարաբերությունը» «կապակցված» է:

«Կապակցված» կամ միասնական որակավորումների միջև կատարվող ընտրությունը չպետք է վերացական լինի. այն պետք է կապված լինի ՈԱՇ-ի *նպատակների* հետ: Եթե ՈԱՇ-ի ստեղծումը բացառապես կամ հիմնականում նպատակ ունի ստեղծել ողջամիտ շաղկապվածություն տարբեր ուղեգծերի որակավորումների միջև և այդպիսով բարելավել առաջխաղացումը, ապա այդ դեպքում շաղկապելու/կապակցելու մոտեցումը կարող է առավել նպատակահարմար լինել: Իսկ եթե նպատակը բոլոր տեսակի որակավորումների կտրվածքով որոշակի խնդրների իրականացումն է (օրինակ՝ դարձնել այդ որակավորումներն արդյունքների միտված կամ մոդուլային, կամ ներդնել որոշակի մոտեցումներ գնահատման նկատմամբ), ապա առավել գերադասելի կարող է լինել միասնական համակարգը:

Շրջանակները կարող են նաև լինել *կոշտ* և *ազատ*²¹: *Կոշտ* շրջանակները ուժեղ հսկողություն են սահմանում որակավորումների մշակման եղանակների և որակի երաշխիքի գործընթացի նկատմամբ և բոլոր որակավորումների նկատմամբ ընդհանուր կանոնների և ընթացակարգերի գործադրման կողմնակից են: *Ազատ* շրջանակները առավել մեծ հակվածություն են ցուցաբերում դեպի ընդհանուր սկզբունքները, ընդունում են, որ գոյություն ունեն իրական տարբերություններ ուսումնառության տիպերի/տեսակների կամ կրթության/ուսուցման ճյուղերի միջև և աշխատում են կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների՝ շրջանակի ներդրմանը նախորդած պրակտիկայի հիման վրա: Կրկին անգամ արժե շեշտել, որ նշված տարբերությունները բացարձակ բնույթ չեն կրում: ՈԱՇ-ների մեծ մասն ունի ինչպես «կոշտ», այնպես էլ «ազատ» կողմեր:

Կոշտ և ազատ շրջանակների միջև առկա վերացարկված տարբերություններն ամփոփ ձևով ներկայացված են հետևյալ աղյուսակում:

²⁰ Նոր Ձեւանդիայի՝ որակի երաշխիք անցած որակավորումների գրանցամատյանը բաղկացած է կրթություն և ուսուցում իրականացնողների կողմից տրամադրվող, որակի երաշխիք անցած որակավորումներից, որոնք օգտագործում են նորմերի վրա հիմնված գնահատում, և Որակավորումների ազգային շրջանակի միավորների չափորոշիչներից և նվաճումների չափորոշիչներից (որոնք օգտագործվում են միջնակարգ դպրոցներում) և այս չափորոշիչների վրա հիմնված ազգային որակավորումներից:

²¹ Այս բաժանման հիմքում ընկած է Մայքլ Յանգի շրջանակների դասակարգումը *ուժեղների* և *թուլների*: Այստեղ նախապատվությունը տրվել է *կոշտ* և *ազատ* եզրույթներին «թուլ» (իբրև «ուժեղ»-ի հականիշ) բառի հնարավոր վիրավորական և անհարգալից ենթիմաստների պատճառով: Բացի այդ, ընտրված տարբերակը կապված է Բոուդեի տեսակետի հետ. նա տարբերակում է շրջանակները՝ կախված դրանց դերից՝ իբրև *կարգավորման/կանոնակարգման* կամ *չփնան/հաղորդակցության* գործիքներ: Այսպես կոչված կոշտ շրջանակներում շեշտը դրվում է կանոնակարգելու կամ հսկելու գործառնության վրա, այնինչ ազատ շրջանակներն ունեն առավել հաղորդակցական և հնարավորություններ ընձեռող նպատակ:

Աղյուսակ 5. Կոնցեպտուալ/վերացարկված տարբերությունը կոշտ և ազատ շրջանակների միջև

Կոշտ	Ազատ
Ցուցումներ է պարունակում որակավորումների մշակման/նախագծման և որակի երաշխիքի վերաբերյալ	Հիմնված է ընդհանուր/ընդհանրական սկզբունքների վրա
Կանոնակարգելու նպատակ ունի	Հաղորդակցական և հնարավորություններ ընձեռող դեր ունի
Առավել լայն սոցիալական նպատակներ է հետապնդում	Կանոնակարգում է որոշ չափով
Բոլոր որակավորումների նկատմամբ ընդհանուր կանոններ և ընթացակարգեր կիրառելու հակվածությունի ունի	Ընդունում է մոտեցման տարբերությունները այն դեպքերում, երբ դրանք համարվում են անհրաժեշտ

«Կոշտ» մոտեցումներն առավել ընդունելի են այն դեպքերում, երբ նպատակն է առավել խիստ կանոնակարգում որդեգրել կամ հասնել փոփոխության կայուն մոդելի: «Ազատ» մոտեցումներին կարող է նախապատվություն տրվել այն դեպքերում, երբ նպատակը հիմնականում որակավորումների մասին տեղեկատվություն *հաղորդել* է: Կրկին շեշտենք, որ մոտեցումը պետք է համապատասխանի այն *նպատակներին*, որոնց ծառայելու է ՈԱՇ-ը:

Նշված հասկացություններից բխող կարևոր հարցերից մեկը վերաբերում է կենտրոնական հսկողության այն աստիճանին, որ պետք է գործադրվի ՈԱՇ-ի մշակման և իրականացման ընթացքում: Եթե կենտրոնից եկող ուղղորդման աստիճանը չափից փոքր լինի, ապա փոփոխության տոկոսը նույնպես փոքր կլինի և հնարավոր չի լինի մարտահրավեր նետել հաստատված/ընդունված գործելակերպին: Եթե կենտրոնից եկող ուղղորդման աստիճանը չափից մեծ լինի, ապա կարող է առաջանալ մի իրավիճակ, որում համակարգի որոշ տարրեր (օրինակ՝ որակավորումների մշակումը/նախագծումը կամ որակի երաշխիքի գործընթացը) զարգանում են ավելի շատ բյուրոկրատական կամ «տեսական», քան գործնական կամ օգտագործողների կարիքներից բխող նկատառումների հիման վրա:

Կապակցված համակարգերը հիմնված են այն ենթադրության վրա, որ կրթության և ուսուցման հիմնական ճյուղերն ունեն միմյանցից հստակ տարբերակվող հատկություններ և կարիքներ: Նման համակարգերը այդ ճյուղերին զգալի չափով ինքնավարություն ունենալու հնարավորություն են ընձեռում, սակայն փորձում են կամուրջներ կապել դրանց միջև՝ փորձելով ապահովել սովորողների անցումը մեկ ճյուղից/հատվածից մյուսը խուսափելով չարդարացված արգելքներից: Կապակցված համակարգը կարող է մի կողմից առանց տարածայնությունների զգալի վտանգի կամ, մյուս կողմից, առանց որակավորումների աղավաղման բավականաչափ կիրառել բավականաչափ կոշտ մոտեցումներ յուրաքանչյուր ճյուղի/հատվածի ներսում:

Միասնական համակարգը հիմնված է այն համոզմունքի վրա, որ գոյություն ունեն ընդհանուր սկզբունքներ, որոնք կիրառելի են բոլոր տեսակի որակավորումների նկատմամբ, որ ուղեգծերի միջև եղած տարբերությունները հեռու են բացարձակ լինելուց և որ որակավորումների շարքը/շղթան պետք է դիտվի իբրև ուղիղ գիծ և ոչ թե ուղեգծերի մի խումբ/փունջ: Օրինակ՝ կարելի է արդյոք մասնագիտական որակավորումների հետ այնպես վարվել, որպեսզի դրանք մաս կազմեն ոչ միայն ՄԿՈՒ-ին, այլև բարձրագույն կրթությանը և ոչ թե բացառապես կապված լինեն միայն որևէ մեկ ճյուղի/հատվածի հետ: Նույն հարցը

հնարավոր է բարձրացնել (տեխնիկական) մասնագիտական որակավորումների վերաբերյալ միջնակարգ կրթության համատեքստում:

Գոյություն ունեն փաստեր, որոնք հաստատում են այն ենթադրությունը, որ ՈԱՇ-ները կարող են լինել (զոնե մասամբ) միասնական, սակայն ոչ այն դեպքերում, երբ օգտագործվել է «կոշտ» մոտեցումը: Միասնական/կոշտ շրջանակների կենսագործումը շատ հաճախ կապված է եղել հակասությունների և տարածայնությունների հետ, որոնք գլխավորապես ծագել են համալսարանական և դպրոցական հատվածների ծավալած դիմադրությունից, որն ուղղված է եղել ՄԿՈԼ հատվածից «ներկրված» (դիմադրողների ընկալմամբ) օտարածին և անտեղի/անհարիր գաղափարների և գործընթացների պարտադրման դեմ: Այսօրինակ իրավիճակ ծագել է ինչպես Հարավային Աֆրիկայում, այնպես էլ Նոր Զելանդիայում, ինչպես նաև Շոտլանդիայում, որտեղ ԿՈՇՇ²² ստեղծմանը հանգեցնող բարեփոխումների մի մասը ուներ «կոշտ» հատկություններ, կապված գնահատման հետ, ինչը որոշակի դիմադրության հանդիպեց դպրոցական հատվածում:

Նորզելանդական շրջանակը շարունակում է մնալ «կոշտ»: ՈԱՇ-ի բոլոր որակավորումները պետք է հիմնված լինեն կամ միավորների կամ առաջադիմության չափորոշիչների վրա և օգտագործել չափորոշիչների վրա հիմնված գնահատում: Ուստի բոլոր այն որակավորումները, որոնք չեն բավարարում այս չափանիշները, ինքնաբերաբար դուրս են մնում ՈԱՇ-ից (թեպետ ներառվում են գրանցամատյանում): Իսկ առավել «ազատ» շրջանակներում (ինչպիսին, օրինակ, շոտլանդականն է) բոլոր որակավորումները պետք է լինեն արդյունքների միտված, սակայն ասվածը տարբեր տեսակի որակավորումների համար տարբեր բան է նշանակում (այսինքն՝ ճկունության աստիճանն ավելի մեծ է), և գնահատման պրակտիկան ավելի բազմազան կարող է լինել: Այդուհանդերձ, առայժմ գոյություն չունի գրանցման այնպիսի մի գործընթաց, որը թույլ կտար իրագործել այս ճկունությունը (բացառություն են կազմում որոշ պետական մարմինների շնորհած որակավորումները):

Առաջին սերնդի ՈԱՇ-ների փորձը ցույց է տվել, որ գործնականում ձեռնտու է մեկ ընդհանուր շրջանակի սահմաններում պահպանել տարբերություններ ճյուղերի/հատվածների միջև: Սրան հնարավոր է հասնել երկու եղանակով՝ ստեղծելով կամ միասնական-ազատ կամ կապակցված-կոշտ շրջանակ:

- Միասնական-ազատ շրջանակը կառավարվում է իբրև մեկ միասնական «կառույց»․ ղեկավարման և կառավարման համար մեկ մարմին է լինում պատասխանատու: Այն պետք է ունենա ընդհանուր սկզբունքներ և ընթացակարգեր բոլոր ճյուղերի/հատվածների համար՝ ընդունելով, որ այդ սկզբունքները և ընթացակարգերը հնարավորության և համապատասխանության դեպքում կարող են մեկնաբանվել այնպիսի եղանակներով, որոնք համապատասխանում են տարբեր հատվածների/ճյուղերի կարիքներին:
- Կապակցված-կոշտ շրջանակի առկայության դեպքում սովորաբար տարբեր մարմիններ են պատասխանատվություն ստանձնում դպրոցական, ՄԿՈԼ և բարձրագույն կրթության ճյուղերում/հատվածներում առաջարկվող որակավորումների համար²³: Դրանից հետո հնարավոր է ստեղծել համընդհանուր

²² Ավելի բարձր կոչվող բարեփոխումը, որը միավորեց միջնակարգ դպրոցի և հետագա կրթություն տրամադրող ուսումնարանների որակավորումները:

²³ Հնարավոր է նաև մյուս ճյուղերը, օրինակ՝ համայնքային զարգացման մաս կազմող կրթությունը կամ ինֆորմալ մեծահասակների կամ շարունակական կրթությունը:

խորհուրդ կամ կոմիտե՝ բոլոր ճյուղերի/հատվածների նկատմամբ կիրառելի ընդհանուր սկզբունքներ համաձայնեցնելու (որտեղ որ սա գործնական նշանակություն կարող է ունենալ և կարող է լինել տեղին) և կրեդիտների փոխանցման կամ շարակցման շուրջ պայմանավորվածությունների համար մեխանիզմներ ստեղծելու նպատակով:

Թեպետ սրանք կոնցեպտուալ առումով տարբեր համակարգեր են, այդուհանդերձ դրանց գործած ազդեցությունը նման է: Երկուսի առանցքային կողմերից մեկն այն է, որ դրանք մեկ ընդհանուր շրջանակի համատեքստում եղած բոլոր ճյուղերի/հատվածների կտրվածքով թույլ են տալիս պահպանել որոշ տարբերություններ՝ մեկնաբանման և իրականացման իմաստով:

Հնարավոր է, որ մեծ երկրների համար ավելի հեշտ լինի կառավարել կապակցված-կոշտ տիպի համակարգերը՝ մեծ թվով հաստատություններ և սովորողներ պարունակող միասնական համակարգի կառավարման հետ կապված բարդությունների պատճառով: Ընդհակառակը, փոքր երկրները կարող են գերադասել միասնական-ազատ լուծումը, քանի որ դրա համար պետական մակարդակում կարող են պահանջվել ավելի պարզ դեկլարման և կառավարման կառույցներ:

⇒ Հարկավոր է օգտագործել այնպիսի մի մոդել, որը ազգային հանգամանքներին համապատասխան թույլ է տալիս մեկ ընդհանուր շրջանակի սահմաններում պահպանել ճյուղային տարբերություններ:

3.2 Ի՞նչ լրացուցիչ քաղաքականության միջոցառումներ անհրաժեշտ կարող են լինել ՈԱՇ-ի նպատակներին հասնելու համար

Որակավորումների ազգային շրջանակն ընդամենը շրջանակ է: Այն կարող է վճռական դեր խաղալ բարեփոխումների իրականացման գործընթացում, սակայն եթե առավել լայն ռազմավարության մաս չկազմի, ապա կարող է հասնել սահմանափակ արդյունքների: Եթե ՈԱՇ-ը պետք է դառնա բարեփոխումների արդյունավետ գործիք, ապա անհրաժեշտ է ապահովել *քաղաքականության ընդգրկում*, որը կարելի է սահմանել հետևյալ կերպ՝

այն չափը/աստիճանը, որով շրջանակի ստեղծումը ուղղակիորեն և աներկբայորեն կապված է այլ միջոցառումների հետ՝ շրջանակի կիրառման վրա ազդելու նպատակով²⁴:

Սա չափազանց կարևոր հարց է: Եթե մյուս զարգացումները հաշվի չառնվեն, ապա ՈԱՇ-ի ստեղծման հետ կապված ակնկալիքները և տպավորությունները կարող են լինել չափազանցված կամ անիրատեսական: Նման բան պատահել է, օրինակ, Հարավային Աֆրիկայում, որտեղ ՈԱՇ-ը նախատեսվել էր իբրև ապարտեիդի վարչակարգի վերացմանը հաջորդած անցումային շրջանի և հասարակության առողջացման կենտրոնական տարրերից մեկը:

Առանձին դեպքի ուսումնասիրություն. Հարավային Աֆրիկա
ՈԱՇ-ի նպատակները, որոնք ներկայացվում են ստորև, սահմանվել են Հարավաֆրիկյան որակավորումների գերատեսչության ստեղծման մասին օրենքով՝
• Ստեղծել ինտեգրված ազգային շրջանակ ուսումնառության ձեռքբերումների

²⁴ *Բուն պարզությունը՝ կրեդիտների և որակավորումների շտաբանդակային շրջանակի ստեղծումը: Կրթության և աշխատանքի պարբերական, հատոր 16(3) (Ռաֆֆ, 2003թ.):*

համար,

- Նպաստել կրթության, ուսուցման և կարիերայի/աշխատանքային ուղեգծերի մատչելիությանը, ինչպես նաև շարժունությանը և առաջխաղացմանը դրանց շրջանակներում,
- Մեծացնել կրթության և ուսուցման որակը,
- Արագացնել կրթության, ուսուցման և զբաղվածության կտրվածքով անցյալում գործադրված անարդար խտրականության քաղաքականության հետևանքների շտկման գործընթացը,
- Նպաստել յուրաքանչյուր սովորողի անձի լիարժեք զարգացմանը և ողջ երկրի սոցիալական և տնտեսական զարգացմանը:

Այդուհանդերձ, ինչպես նշվել է ՈԱՇ-ի իրագործման արդիականացման հարցերն ուսումնասիրող միջնախարարական խմբի կողմից²⁵, միայն շրջանակի ստեղծմամբ հնարավոր էր հասնել ընդամենը առաջին նպատակին: Մյուս չորս նպատակների իրականացմանը ՈԱՇ-ը միայն նպաստել է:

Այդ նպատակներին հասնելու համար պահանջվել են մի շարք այլ գործողություններ և միջոցառումներ, ներառյալ հետևյալը՝

- համապատասխան օրենքներ և քաղաքականություններ
- համապատասխան ինստիտուտներ
- բյուջետային հատկացումներ,
- ենթակառուցվածքների զարգացում,
- ուսուցիչների և վերապատրաստողների մասնագիտական ունակությունների կատարելագործում,
- անհրաժեշտ ուսումնամեթոդական գրականության տրամադրում:

Կրթության և ուսուցման քաղաքականության նպատակներին հասնելու համար սովորաբար պահանջվում են փոփոխություններ կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների գործելակերպում կամ ուսումնառության որակում: Պարզապես շրջանակ մշակելը և պահանջելը, որպեսզի այն իրականացվի, բավական չէ²⁶: Անհրաժեշտ է նաև՝

- ապահովել կրթությանը և ուսուցմանը վերաբերող օրենքների և (կանոնա)կարգերի համապատասխանությունը ՈԱՇ-ի նպատակներին,

²⁵ Որակավորումների ազգային շրջանակի իրականացումն ուսումնասիրող խմբի հաշվետվություն: (Զարավային Աֆրիկա: Կրթության և աշխատանքի նախարարություններ):

²⁶ Հեղինակներից մի քանիսը իրենց աշխատություններում (Ռաֆֆ, 1988թ., Ռաֆֆ և ուրիշներ, 1994թ.) օգտակար սահմանազատում են անցկացրել համակարգի ներքին տրամաբանության և այն ինստիտուցիոնալ տրամաբանության միջև, որում համակարգն անփոփոխ է: ՈԱՇ-ի ներքին տրամաբանությունը բխում է շրջանակի նախագծային առանձնահատկություններից, ինչպիսին են, օրինակ, դրա ճկուն ուղեգծերը և տարբեր որակավորումների միջև համարժեքության հաստատումը: Ինստիտուցիոնալ տրամաբանությունը կազմված է այն հնարավորություններից, խթաններից և սահմանափակումներից, որոնք առաջանում են այնպիսի գործոններից, ինչպիսիք են ուսումնական հաստատությունների վարած քաղաքականությունները (կրթություն/ուսուցում իրականացնողների և ընտրություն կատարողների դերի շրջանակներում), ֆինանսավորման հետ կապված և կանոնակարգային պահանջները, ժամանակացույցերի կազմումը և ռեսուրսային սահմանափակումները, ուսման տարբեր բնագավառների հարաբերական կարգավիճակը և աշխատաշուկայի ու սոցիալական կառուցվածքի ազդեցությունը: Որակավորումների շրջանակը կարող է լինել արդյունավետ, եթե այն չի լրացվում շրջապատող ինստիտուցիոնալ տրամաբանությունը բարեփոխելու միտված միջոցառումներով, օրինակ կրեդիտների փոխանցումը խրախուսող տեղական ինստիտուցիոնալ համաձայնագրերով, կամ խրախուսելով, որպեսզի գործատուներն արտացոլեն կրեդիտների արժեքները նոր աշխատողների ընտրելու գործընթացում (շեշտադրումն ավելացված է)(Ռաֆֆ, 2003թ., էջ 242):

- ստեղծել և պահպանել քաղաքականության հետևողականություն տարբեր նախարարությունների կտրվածքով (հատկապես կրթության և աշխատանքի),
- հատկացնել բավարար ֆինանսական միջոցներ ՈԱՇ-ի մշակման գործընթացի համար ինչպես համապետական, այնպես էլ ինստիտուցիոնալ մակարդակում,
- հավաստիանալ, որ ֆինանսավորման կարգը խրախուսում է հաստատություններին որդեգրել այնպիսի գործելաոճ, որն օժանդակում է քաղաքականության նպատակների իրականացմանը (օր.՝ խթաններ խոցելի խմբերի համար՝ կրթության/ուսուցման մատչելիությունը մեծացնելու համար),
- ՈԱՇ-ն իրականացնել այնպիսի եղանակներով, որոնք համահունչ են հաստատություններում ընդունված ընթացիկ լավագույն պրակտիկայի, ինչպես նաև քաղաքականության նպատակների հետ,
- հաշվի առնել հաստատությունների առջև եղած նյութատեխնիկական (օրինակ՝ ժամանակացույցի կազմում) սահմանափակումները,
- տրամադրել օժանդակություն հաստատություններին, օրինակ, հատկացնել ուսումնական նյութեր և ապահովել մասնագիտական զարգացում,
- աջակցել սովորողներին, որպեսզի նրանք ժամանակի ընթացքում հետամուտ լինեն իրենց ուսումնառությանը այնպիսի եղանակներով, որոնք հաշվի են առնում [ուսումնառությանը] մասնակցության վրա սահմանափակումներ դնող իրական ֆինանսական, սոցիալական և ներպետական հանգամանքները:

Որպեսզի ՈԱՇ-ը լինի իրապես արդյունավետ, պետք է շահել մարդկանց սիրտն ու միտքը, այն է՝ նրանց անկեղծ և ակտիվ աջակցությունը: Հակառակ դեպքում վտանգ կա, որ կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունները և սոցիալական գործընկերները ընդամենը խոսքով կճանաչեն շրջանակը: Գնալով ավելանում է այն մարդկանց թիվը, ովքեր կարծում են, որ ՈԱՇ-ի բարեհաջող իրականացումը կախված է այսպես կոչված *վստահության համայնքներից*:²⁷

Խոսքը վերաբերում է մասնագիտական և այլ զբաղմունքային համայնքների ներսում, ինչպես նաև ուսումնական հաստատությունների և գործատուների միջև ժամանակի ընթացքում հաստատվող վստահությանը: Ավանդական համակարգերում, որոնք սովորաբար կախված են լինում վստահության համայնքներից, որակավորումները դիտվում են իբրև կրթության և ուսուցման ողջ համակարգի անքակտելի մասերից մեկը: Որակավորումների նկատմամբ եղած վստահությունը մեծամասամբ բխում է հաստատությունների նկատմամբ տածած վստահությունից և հիմնվում է ընդհանուր պրակտիկայի, սովորույթների և փորձի վրա:

Այդուհանդերձ, ինչպես արդեն նշվել է (տե՛ս բաժին 1.2), ՈԱՇ-ներից շատերի առանձնահատկությունն այն է, որ որակավորումները դիտվում են իբրև անկախ այն հաստատություններից, որոնք առաջարկում են որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող ծրագրեր²⁸: Ուստի պատահական չէ, որ ՈԱՇ-ների ներդրմանը մասնակից են դարձել

²⁷ Յանգը (2002թ.) տարբերակել է արդյունքների միտված և հաստատությունների միտված մոտեցումներ որակավորումների բարեփոխման գործընթացի նկատմամբ և կարծիք է հայտնել, որ արդյունքներին միտված մոտեցումը հազիվ թե հաջողության հասնի, եթե «հիմնված չլինի *վստահության համայնքների* ընդհանուր արժեքների և պրակտիկայի/գործելակերպերի վրա...»:

²⁸ Այս սցենարը միշտ չէ, որ գործում է: Օրինակ, Նոր Զելանդիայի ՈԱՇ-ը տարբերություն է անցկացնում «ազգային որակավորումների» և «իրականացնողների որակավորումների» միջև. առաջիններն ընդգրկված են ՈԱՇ-ում, իսկ վերջինները՝ ոչ:

վստահության այդ ավանդական համայնքները: Առաջին սերոնի ՈԱՇ-ներ ներդնող քաղաքականությունն մշակողներն ակնկալում էին, որ որակավորումների հանդեպ վստահությունը բխելու է [որակավորումների] ուսումնառության արդյունքների պարզորոշ և թափանցիկ բնույթից: Սակայն փորձը ցույց տվեց, որ որակավորումների մշակման/նախագծման թափանցիկությունը բավարար չէ: Անհրաժեշտ է նաև վստահություն և հավատ սերմանել նոր համակարգի նկատմամբ (տե՛ս բաժին 4.3):

Սա յուրատեսակ երկրնտրամբ է ստեղծում ՈԱՇ-ի ռազմավարության համար: Մի կողմից, ՈԱՇ-ի իրականացումը հազիվ թե հաջողությամբ պսակվի, եթե այն արմատներ չծփի վստահության համայնքներում, ինչն իր հերթին ենթադրում է հաստատությունների և մասնագիտական համայնքների արժեքներին և սովորույթներին հարմարվելու անհրաժեշտություն, իսկ մյուս կողմից ՈԱՇ-ի հասկացության ծագումը զգալի չափով հիմնված է այս համայնքների (սուբյեկտիվ ընկալմամբ) գերիշխանությանը *մարտահրավեր նետելու* անհրաժեշտության վրա, ինչի պատճառն այն համոզումն է, որ նրանց գործելակերպն «առաջնորդվել է իրականացնողների շահերով» և (որոշ չափով) միայն սեփական հետաքրքրություններով է եղել սահմանափակված²⁹: Ոմանք պնդում էին, որ կրթության և ուսուցման համակարգը հասարակության՝ նախկինում դրանից դուրս մնացած հատվածների համար բացելու նպատակին կարելի է հասնել միայն այն դեպքում, եթե որակավորումների համակարգը դառնա առավել թափանցիկ: Այնուամենայնիվ, ինչպես նշել ենք բաժին 2.1-ում, ներկայում շատ համակարգեր ավելի շատ ուղղված են բոլոր շահագրգիռ կողմերի ներգրավմանը, քան իրականացնողների և օգտագործողների միջև եղած տարբերությունը շեշտադրելուն:

Այս երկրնտրամբը լուծելիս կարևոր է խթանել շրջանակի հետ կապված վստահության համայնքների զարգացումը, համայնքներ, որոնց մեջ մտնում են բոլոր շահագրգիռ կողմերը և շահերի խմբերը: Գործատուների և աշխատողների կազմակերպությունները, իբրև առանցքային տեղեկատուներ աշխատաշուկայի վերաբերյալ տեղեկատվության կտրվածքով, պետք է ակտիվ և օժանդակող դեր խաղան ՈԱՇ-ի մշակման գործում: Սա վճռական նշանակություն ունի շրջանակի՝ աշխատաշուկայի կարիքների նկատմամբ զգայունության ապահովման կտրվածքով և նպաստում է անհատների հմտությունների առավել արդյունավետ ճանաչմանը: Այսօրինակ վստահության առաջացմանը հնարավոր չէ հասնել պարզապես շարադրելով պետական քաղաքականությունը և ակնկալելով, որ բոլորը կենթարկվեն դրան: Այդ նպատակին հասնելու համար պահանջվում են միջոցներ շահագրգիռ կողմերի կարծիքներն ունկնդրելու, իրական փոխհամաձայնության հասնելու և, հարկ եղած դեպքում, փոխզիջումներ ընդունելու համար:

⇒ ՈԱՇ-ի բարեհաջող իրականացման բանալին լայն ռազմավարության մշակումն է, որը հաշվի է առնում հաջողության վրա ազդեցություն ունեցող բոլոր գործոնները: Նախևառաջ մարդկանց տեսակետները լսելու միջոցով է հարկավոր խթանել վստահության համայնքները:

²⁹ Ինչպես արդեն նշվեց, օգուտ չունի հակադրել «իրականացնողներին» և «օգտագործողներին»: Առավել նախընտրելի է իրականացնողներին դասել կարևոր շահագրգիռ կողմերի շարքին:

3.3 Ի՞նչ է քայլեր է հարկավոր ձեռնարկել ՈԱՇ ստեղծելու համար

Քաղաքականության ձևավորման գործընթացի այս փուլում պետք է հստակություն լինի ՈԱՇ-ի առաջարկվող նպատակների և մասշտաբի, պահանջվող լրացուցիչ քաղաքականության միջոցառումների և առաջարկվող շրջանակի բնույթի/էության շուրջ:

Այս փուլում կպահանջվի նաև հաշվարկել ՈԱՇ-ի իրականացման արժեքը և բյուջե կազմել դրա շուրջ: Այդուհանդերձ, վճռական տարբերություն գոյություն ունի ՈԱՇ-ի մշակման/նախագծման և իրականացման միջև: ՈԱՇ նախագծել/մշակել նշանակում է ստեղծել շրջանակ, որում տեղադրվելու են գոյություն ունեցող և նոր որակավորումները:

ՈԱՇ նախագծելու համար պահանջվում է մշակել հետևյալը՝

- մակարդակներից բաղկացած շրջանակ և բնութագրիչներ յուրաքանչյուր մակարդակի համար
- ընթացակարգեր և չափանիշներ որակավորումները հավատարմագրելու և ՈԱՇ-ում գրանցելու, կրթություն և ուսուցում իրականացողներին հավատարմագրելու և ՈԱՇ-ի որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող գնահատման գործընթացի՝ պետական չափորոշիչներին համապատասխանությունը երաշխավորելու համար³⁰:

ՈԱՇ-ի նախագծումը մեծ ծախսեր չպահանջող ձեռնարկում է, որի իրականացման համար երկրների մեծ մասին անհրաժեշտ կլինի մոտ մեկ տարի ժամանակ: Նախագծման հետ կապված խնդիրներն առավել մանրամասն բացատրված են բաժին 4-ում:

Հարկ է նշել, որ առաջին սերնդի ՈԱՇ-ները որպես կանոն այս եղանակով չեն մշակվել: Այդ շրջանակները մշակվել են որակավորումների կատարելագործման լայնածավալ ծրագրերի հետ մեկտեղ (կամ, որոշ դեպքերում, դրանց վերջում): Ջարգացման այս ծրագրերը բավականաչափ ծախսատար են եղել (օրինակ՝ Հարավային Աֆրիկայում 8 տարվա ընթացքում դրանց արժեքը կազմել է 100 միլիոն ռենդ, ինչը հավասար է մոտավորապես 16.3 միլիոն ԱՄՆ դոլարի կամ 13,7 միլիոն եվրոյի):

Այնուամենայնիվ, այժմ արդեն ՈԱՇ-ի ստեղծման գործընթացների վերաբերյալ ավելի հստակ պատկերացում է ձևավորվել և պետք է որ երկրները կարողանան նախ ստեղծել բուն շրջանակը, ապա՝ նախաձեռնել որակավորումների կատարելագործման/զարգացման ծրագրեր՝ հաշվի առնելով առաջնահերթությունները և ռեսուրսային սահմանափակումները: Որակավորումների տարածաշրջանային շրջանակների մշակումը կարող է թույլ տալ որոշ չափով բաժանել խնդիրները և ծախսերը:

Իրականացումը, այն է՝ ՈԱՇ-ը բոլոր անհրաժեշտ համարվող որակավորումներով «բնակեցնելը», երկարաժամկետ և շարունակական գործընթաց է: Իրականացման հետ կապված ծրագրերը/պլանները պետք է հիմնված լինեն առաջնահերթությունների հստակ սահմանման վրա, որն արտացոլում է երկրի սոցիալ-տնտեսական կարիքները:

Անհրաժեշտ է որոշել, թե որ որակավորումները կարող են համարվել «ազգային որակավորումներ»: Անտարակույս, բոլոր այն որակավորումները, որոնք նախագծվել և հաստատվել են մշակման կենտրոնացված և համապետական գործընթացների միջոցով, ՈԱՇ-ում գրանցվելու իրավունք կունենան: Շրջանակների մեծ մասը³¹ որպես կանոն

³⁰ Գնահատման հարցն առավել մանրամասն քննարկված է բաժին 5.2-ում:

³¹ Թեպետ ոչ բոլորը. օրինակ՝ Նոր Զելանդիայում պոլիտեխնիկական ինստիտուտների և համալսարանների առաջարկած որակավորումները համարվում են կրթություն/ուսուցում

կներառեն նաև այնպիսի որակավորումներ, որոնք մշակվել և հաստատվել են հասարակության լայն շերտերի կողմից ընկալվող մեխանիզմների միջոցով, ինչպիսի են, օրինակ, համալսարանական աստիճանները/կոչումները, միջնակարգ դպրոցի և զբաղմունքային/մասնագիտական որակավորումները: ՈԱՇ-ում կարող են ներառված լինել նաև այնպիսի որակավորումներ, որոնք մշակվել են կրթություն/ուսուցում իրականացնողների կողմից ի պատասխան հատուկ կարիքների, պայմանով, որ այդ որակավորումները համապատասխանում են որոշակի պետական չափանիշների³²:

ՈԱՇ-ն իրականացնելիս անհրաժեշտ է որդեգրել տարբեր մոտեցումներ

- գոյություն ունեցող որակավորումների,
- նոր որակավորումների և
- միջազգային որակավորումների նկատմամբ:

Արդյոք պե՞տք է գոյություն ունեցող որակավորումները մեխանիկորեն գրանցվեն ՈԱՇ-ում: Տարբեր երկրներ որդեգրել են տարբեր մոտեցումներ այս հարցի նկատմամբ: Այն երկրներում, որտեղ նպատակը արդյունքների վրա հիմնված կրթության կամ ուսումնառության մասնակցային մոտեցումների կամ գնահատման ավելի գործնական մեթոդիկայի խրախուսումն է եղել, պահանջ է դրվել փոխելու գոյություն ունեցող որակավորումների նախագիծը, որպեսզի նշված նպատակներն արտացոլված լինեն դրանում՝ իբրև նախապայման ՈԱՇ-ում լիարժեք գրանցման համար: Նման մոտեցում գործի է դրվել, օրինակ, Գանայում, որտեղ առանցքային նպատակներից մեկը մասնագիտական որակավորումների վերաձևումն է եղել, որպեսզի դրանք արտացոլեն ընթացիկ արդյունաբետական, սոցիալական և տնտեսական կարիքները:

Այդուհանդերձ, որոշ դեպքերում նման պահանջները հանգեցրել են ընդամենը բյուրոկրատական կամակատարության մեծացման և կլանել են մեծածավալ էներգիա, որ հնարավոր էր այլ եղանակներով ավելի արդյունավետ օգտագործել: Այլընտրանքային տարբերակներից մեկն այն է, որ բոլոր գործող/ներկայում ճանաչված որակավորումները գրանցվեն ՈԱՇ-ում, սակայն պայմանավորվածություն ձեռք բերվի որակավորումների վերանայման կրկնվող պարբերաշրջանների շուրջ:

Նոր որակավորումները հետ կապված իրավիճակն այլ է: Բոլոր նոր որակավորումները պետք է բավարարեն ՈԱՇ-ի որակավորումների համար հաստատված որակի բոլոր չափանիշները: Քաղաքականություն մշակողների համար նոր որակավորումների մշակման հետ կապված առանցքային հիմնահարցը մշակման *տեմպն* ու *մասշտաբը/սահմաններն* են: ՈԱՇ-ի մշակման որոշ ծրագրեր հիմնված են եղել լայնամասշտաբ նախագծի վրա, որի իրականացման համակարգը պահանջվել է, որպեսզի *մշակվեն* բոլոր այն որակավորումները, որ *հնարավոր* է մշակել:

Ասվածի համար օրինակ կարող է ծառայել Միացյալ Թագավորության Ազգային մասնագիտական որակավորումների (ԱՄՈ՞³³) ծրագիրը: Երբ որոշում կայացվեց, որ անհրաժեշտ է ունենալ նոր ՄՈ-եր շուրջ 800 զբաղմունքների համար, կառավարությունը

«իրականացնող հաստատությունների որակավորումներ» և ՈԱՇ-ի մաս չեն կազմում, թեև դրանք ներառված են գրանցամատյանում:

³² ԿՈՇՇ-ում, օրինակ, կարող են ընդունվել կրթություն և ուսուցում իրականացնողների կողմից մշակված որակավորումները:

³³ Շոտլանդիայում դրանք հայտնի էին իբրև Շոտլանդական մասնագիտական որակավորումներ (ՇՄՈ-ներ): Այնուամենայնիվ, այստեղ ներկայացված մեկնաբանությունները վերաբերում են ինչպես ԱՄՈ-ներին, այնպես էլ ՇՄՈ-ներին:

սահմանեց թիրախ բոլոր այդ որակավորումները տրված (համեմատաբար կարճ) ժամանակահատվածում մշակելու համար: Այսօր արդեն կարելի է փաստել, որ թեպետ որոշ ԱՄՈ-ներ զգալի հաջողություններ են գրանցել, այդուհանդերձ դրանք երկու երրորդը շատ սահմանափակ «սպառում» (իմա՝ այն մարդկանց թիվն, ովքեր ձեռք են բերում այդ որակավորումները) ունի: Ուստի, պետք է գտնել ուղիներ՝ ճանաչելու (վերանայումից հետո կամ առանց դրա) այն այլընտրանքային որակավորումները, որոնք հավանության են արժանանում նոր ՄՈ-ները չընդունած հատվածներում/ճյուղերում գործող ձեռնարկությունների կողմից:

Այս դեպքում սխալն այն էր, որ շրջանակը դիտվել էր իբրև ինքնանպատակ և մշակման հարցերով զբաղվողները կենտրոնացել էին շրջանակի (իբրև ամբողջության) նախագծման վրա՝ պակաս ուշադրություն դարձնելով առանձին որակավորումների կտրվածքով շահագրգիռ կողմերի կարիքներին: Հիմնական ուղղվածությունը եղել է ընդհանուր ձևաչափի համար որակավորումների համապարփակ մի խումբ մշակելը և ոչ թե կարիքների վրա կենտրոնանալը և տնտեսության տարբեր հատվածների բազմազան կարիքները հաշվի առնելը:

ՈԱՇ-ի կառավարման համար պատասխանատու մարմնի հիմնական խնդիրներից մեկը իրականացման այնպիսի պլան մշակելն է, որը մատչելի է և հիմնված է երկրի սոցիալ-տնտեսական առաջնահերթությունների վրա:

Միջազգային որակավորումները ՈԱՇ-ների կտրվածքով երկու դասի են բաժանվում: Որոշ որակավորումներ, անկասկած, ունեն «մայր» ՈԱՇ, այսինքն՝ դրանք գրանցված են ծագման երկրի ՈԱՇ-ի որոշակի մակարդակներից որևէ մեկում, սակայն կան որակավորումներ, որոնք նման կապվածություն չունեն (օրինակ՝ առևտրի աշխտողի որակավորումները³⁴): Երկու տեսակի որակավորումներն էլ կարելի է շաղկապել ՈԱՇ-ների հետ, ինչի մասին խոսվում է ստորև: Այդուհանդերձ, կարող են լինել այլ կարևոր նկատառումներ, որոնք պետք է հաշվի առնել որակավորումների ճանաչման հարցը քննարկելիս, ինչպիսին են, օրինակ, կապը որակավորումների և օրենսդրության միջև, հատկապես այն դեպքերում, երբ որակավորում ունենալը տալիս է որևէ ասպարեզում գործունեություն ծավալելու իրավունք: Այսօրինակ հարցերը երբեմն լուծում են ստանում իրավական համաձայնագրերի միջոցով³⁵:

Այն դեպքերում, երբ իրավական կամ այլ բնույթի դժվարություններ չեն լինում, ամենաոյուրին մոտեցումը մայր ՈԱՇ-ի տեսակետն ընդունելը և որակավորումն իբրև ձեր ՈԱՇ-ի համապատասխան մակարդակում լինելու հանգամանքն ընդունելն է: Երբ մակարդակների համակարգն արդեն մշակված լինի (տե՛ս բաժին 4.1), հնարավոր կլինի ստեղծել հիմքեր, համաձայն որոնց երկիր Ա-ի մակարդակ X-ը կարող է հավասար համարվել երկիր Բ-ի մակարդակ Y-ին:

Այնուամենայնիվ, կամ որոշ որակավորումներ, հատկապես տեղեկատվական տեխնոլոգիաների (SS) ոլորտում (օրինակ՝ Մայքրոսոֆթ և Սիսկո), որոնք հիրավի անդրազգային են, և որոշ բնագավառներ, օրինակ սպորտ ու հանգիստ և սնունդ ու ըմպելիքներ, որոնք արդեն աշխատում են տարբեր երկրների միջև կարողությունների և/կամ որակավորումների մակարդակների շուրջ պայմանավորվածությունների ձեռքբերման

³⁴ Օրինակ, Մայքրոսոֆթ և Սիսկո ընկերությունները:

³⁵ Տե՛ս, օրինակ, Եվրոպական խորհրդարանի և Խորհրդի 2005/36/EC դիրեկտիվը մասնագիտական որակավորումների ճանաչման վերաբերյալ:

ուղղությամբ: Ցանկալի կլիներ միջազգային համաձայնության հասնել բոլոր նման որակավորումների մակարդակների շուրջ: Այնուամենայնիվ, նույնիսկ առանց նման համաձայնության գոյության պետք է հնարավոր լինի «տեղադրել» այս որակավորումները ՈԱՇ-ի մեջ՝ բաղդատելի «բնիկ» որակավորումների հետ համեմատության հիման վրա: Սա կարող է ցանկալի լինել, օրինակ, ընդունելության ճանաչման, աշխատանքի վարձելու կամ ֆինանսավորման իմաստով:

Լավագույն տարբերակն այն է, որ ճանաչումը լինի փոխադարձ. այս նպատակին կարելի է հասնել փոխվստահության գոտիներ կամ համայնքներ ստեղծելու միջոցով³⁶, որոնք ներառում են խնդրո առարկա որակավորման (որակավորումների) բոլոր օգտագործողներին, հնարավոր է նաև պոտենցիալ օգտագործողներին: Նման գոտիների համար հիմք կարող է հանդիսանալ որակի երաշխիքի շուրջ փոխադարձ պայմանավորվածությունը:

⇒ Ծախսարդյունավետ մոտեցում որդեգրելու համար անհրաժեշտ է արագ նախագծել բազային շրջանակը, ապա ցուցաբերել պրագմատիկ՝ երկրի առաջնահերթությունների վրա հիմնված մոտեցում իրականացման նկատմամբ:

3.4 Ինչպե՞ս է պետք ղեկավարել և կառավարել ՈԱՇ-ը

Քաղաքականության ձևավորման այս փուլում կարևոր է նկատի ունենալ, թե ՈԱՇ-ը ինչպես է *ղեկավարվելու* և *կառավարվելու*: Ղեկավարման դերը կայանում է ռազմավարական ուղղության սահմանման և քաղաքականության որոշման մեջ: Սովորաբար այս գորառույթներն իրականացվում են Խորհրդի կողմից, թեպետ ղեկավարման մեխանիզմների բնույթը կախված կլինի ՈԱՇ-ի կազմակերպական կառուցվածքից: Կառավարման դերը կայանում է համաձայնեցված քաղաքականության իրականացման մեջ, որը կենսագործվում է ՈԱՇ-ի համար պատասխանատվություն կրող հիմնական կազմակերպությունների գործադիր պաշտոնյաների կողմից: Այդ պաշտոնյաները պատասխանատու են ղեկավարող Խորհրդին:

Անհրաժեշտ է հաշվարկել ՈԱՇ-ի կառավարման արժեքը, և հարկ է նշել, որ ծախսերի մեծ մասը կապված է լինելու այս գործառույթների համար պատասխանատու մարմնի ստեղծման և գործառնության հետ: Բացի այդ, ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմնի մասնակցությունը նախագծման աշխատանքներին կարող է նպաստել հարթ ու անխոչընդոտ իրականացմանը:

Միջազգային պրակտիկայում ընդունված է ՈԱՇ-ի կառավարումը հանձնարարել որևէ զլխադասային մարմնի, ինչպիսին կարող է լինել որակավորումների ազգային գերատեսչությունը, որն անկախ է կառավարությունից, բայց հաշվետու է դրան: Այս մոդելն արժե որդեգրել առնվազն երեք պատճառով:

Նախ, կառավարության հետաքրքրվածությունը ՈԱՇ-ով *ռազմավարական* բնույթ է կրում: Կառավարության շահերից է բխում ապահովել որոշակի լայն քաղաքականության նպատակների իրականացումը: ՈԱՇ-ի ստեղծման գործընթացում կարող են առաջանալ տարածայնություններ սոցիալական գործընկերների միջև, որոնցում կառավարությունը կարող է չցանկանալ անմիջականորեն ներգրավվել:

³⁶ Փոխվստահության «գոտիներ» և «համայնքներ» եզրույթներն օգտագործվում են տարբեր մարմինների կողմից այս բնագավառում, սակայն ըստ էության համարժեք են: Տե՛ս նաև բաժին 3.2 վերևում:

Երկրորդը, ՈԱՇ-ն ավելի մեջ հաջողություններ կարձանագրի, եթե այն սեփականության զգացում արթնացնի սոցիալական գործընկերների և կրթություն/ուսուցում իրականացնողների շրջանում: Այս նպատակին ավելի հեշտ է հասնել, եթե կառավարության մասնակցությունը գործընթացին չի ընկալվում իբրև չափից դուրս ուղղակի/անմիջական:

Ի վերջո, զուտ գործնական տեսանկյունից ՈԱՇ-ի կառավարումը ենթադրում է շարունակական գործառնական պատասխանատվություն, որը կառավարությունը կարող է գերադասել փոխանցել որևէ առանձին կառույցի/մարմնի:

Ղեկավարում

Գոյություն ունի երկու առանցքային խնդիր՝ կապված ղեկավարման հետ՝

- քաղաքականության համակարգումը բոլոր նախարարությունների միջև,
- շահագրգիռ կողմերի բավարար ներգրավվածության ապահովումը:

Նախարարություններից առնվազն երկուսը (կրթության և զբաղվածության ոլորտի համար պատասխանատու նախարարությունները) լուրջ հետաքրքրություն կցուցաբերեն ՈԱՇ-ի նկատմամբ (Այլ նախարարություններ նույնպես կարող են ներգրավված լինել, օրինակ՝ բարձրագույն կրթության նախարարությունը, եթե այդպիսին կա. բացի այդ, տնտեսական զարգացման համար պատասխանատու նախարարությանը շահագրգռելը նույնպես կարող է լինել նպաստավոր, քանի որ հարցը կապված է լինելու մարդու խնդիրների հետ, ուստի նաև՝ ուսուցման/վերապատրաստման և հավատարմագրման հետ): Առաջին հայացքից կարող է թվալ, թե ՈԱՇ-ը պատկանում է կրթության նախարարության տիրույթին, ուստի բնական է, որ կրթությունը պետք է ունենա առաջատար դեր: Այնուամենայնիվ, ՄԿՈՒ բարեփոխումների օրակարգն ամբողջությամբ կամ մասամբ կարող է լինել աշխատանքի նախարարության պատասխանատվության ներքո, իսկ ՈԱՇ-ը պետք է լինի ՄԿՈՒ բարեփոխումների գլխավոր նեցուկը:

Այդուհանդերձ, խորհուրդ չի տրվում ստեղծել այնպիսի իրավիճակ, երբ ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու ազգային/պետական գործակալությունը ուղղակիորեն հաշվետու է երկու նախարարություններին. դա կարող է դառնալ խառնաշփոթի և հաշվետվողականության բացակայության պատճառ: Կառավարությունը պետք է որոշի, թե որ նախարարությունը պետք է ստանձնի առաջատար դերը, սակայն միևնույն ժամանակ պետք է ստեղծի *ներքին քաղաքականության համակարգման արդյունավետ մեխանիզմ*: Այդօրինակ մեխանիզմ կարող է լինել որևէ միջգերատեսչական կոմիտե: Այնուամենայնիվ, պետք է ընդունել, որ սա այն խնդիրների շարքին է պատկանում, որի համար քիչ թվով երկրներ են կարողացել կայուն/տևական լուծումներ գտնել:

Շահագրգիռ կողմերի ներգրավվածությունը վճռական նշանակություն ունի այն տեսանկյունից, որ շրջանակի համար պատասխանատվություն կրող գործակալությունը պահպանի իր ճկունությունը և ընկալունակությունը, խուսափի գերբյուրոկրատացված դառնալուց և աշխատի առկա լավագույն փորձի շրջանակներում (տե՛ս նաև բաժին 4.3): Շահագրգիռ կողմերի պատշաճ ներգրավման կարելի է հասնել երեք հիմնական եղանակով, որոնցից բոլորն էլ կարևոր նշանակություն ունեն:

Առաջին հիմնական եղանակը տարաբնույթ շահագրգիռ կողմերի ներկայացվածությունն է գործակալության ղեկավար խորհրդում: Սա թույլ կտա շահագրգիռ կողմերին ազդեցություն ունենալ ՈԱՇ-ի իրականացման ընդհանուր ուղղվածության վրա: Սա սովորական մոտեցում է,

սակայն այն չպետք է որդեգրվի առանց պատշաճ քննարկումների: Այն հիմնված է ղեկավարման ներկայացուցչական տեսակետի վրա: Գոյություն ունի նաև այլընտրանքային (կառավարչական) մոտեցում, համաձայն որի խորհրդի անդամները նշանակվում են իրեն հմտությունների և ոչ թե այս կամ այն զանգվածին ներկայացնելու պատճառաբանությամբ: Իբրև աշխատաշուկայի մասին տեղեկատվության գծով առանցքային տեղեկատուներ և իբրև աշխատողների հմտությունների առավել արդյունավետ ճանաչման հարցին նպաստող հիմնական կողմեր՝ գործատուների և աշխատողների կազմակերպությունները կարող են ակտիվ դեր խաղալ՝ անկախ նրանից, թե վերոհիշյալ երկու մոտեցումներից որը կորդեգրվի:

Երկրորդ եղանակը ճյուղային/հատվածային խորհուրդների կամ կոմիտեների ստեղծումն է, որոնցից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է զբաղմունքային կամ թեմատիկ լայն բնագավառներից որևէ մեկը: Հատկապես մասնագիտական որակավորումների հետ կապված հարցերում շահագրգիռ կողմերը կցանկանան ազդել զարգացումների ընթացքի վրա: Որոշ երկրներում ձեռնարկությունների հենքի վրա գործող ուսուցման/վերապատրաստման կազմակերպությունները նույնպես խոշոր դեր են խաղացել հմտությունների/կարողունակությունների չափորոշիչների մշակման գործում (օրինակ՝ ՄԹ-ում):

Եվ երրորդը, անհրաժեշտ է գործի դնել համաձայնեցված խորհրդակցական ընթացակարգեր՝ ապահովելու, որ գործատուները, արհմիությունները, համայնքային և քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունները, ինչպես նաև կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունները հնարավորություն ունեն արտահայտելու իրենց տեսակետները ուղղակիորեն և ոչ միայն ղեկավար խորհրդում կամ ճյուղային խորհուրդներում ընդգրկված ներկայացուցիչների միջոցով: Սա այն բնագավառներից է, որը կարելի է արդյունավետ կերպով կարգավորել ֆորմալ/պաշտոնական կամ օրենսդրական գործիքների միջոցով, որոնց հիման վրա հիմնադրվել է գործակալությունը՝ հանձնարարելով վերջինիս շահագրգիռ կողմերի տեսակետները հաշվի առնելու պարտականությունը:

Շահագրգիռ կողմերի դերը քննարկված է նաև բաժին 4.3-ում:

ՈԱՇ-ի կառավարման գործառույթները

Այս ենթաբաժինը հիմնված է այն ենթադրության վրա, որ նպատակը համապարփակ ՈԱՇ ստեղծելն է: Եթե նման մտադրություն չկա, ապա առաջարկվող խորհուրդների մի մասը կիրառելի չէ:

ՈԱՇ-ի արդյունավետ գործառնության համար անհրաժեշտ է կյանքի կոչել գործառույթների չորս խումբ՝

- շրջանակի կառավարում
- չափորոշիչների և որակավորումների մշակում³⁷
- կրթություն և ուսուցում իրականացնողների որակի երաշխիք
- գնահատում և հավաստագրում:

Գործառույթների առաջին խումբը պետք է իրականացվի ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու համապետական/ազգային գործակալության կողմից: Այս խումբը սովորաբար բաղկացած է լինում հետևյալ գործառույթներից՝

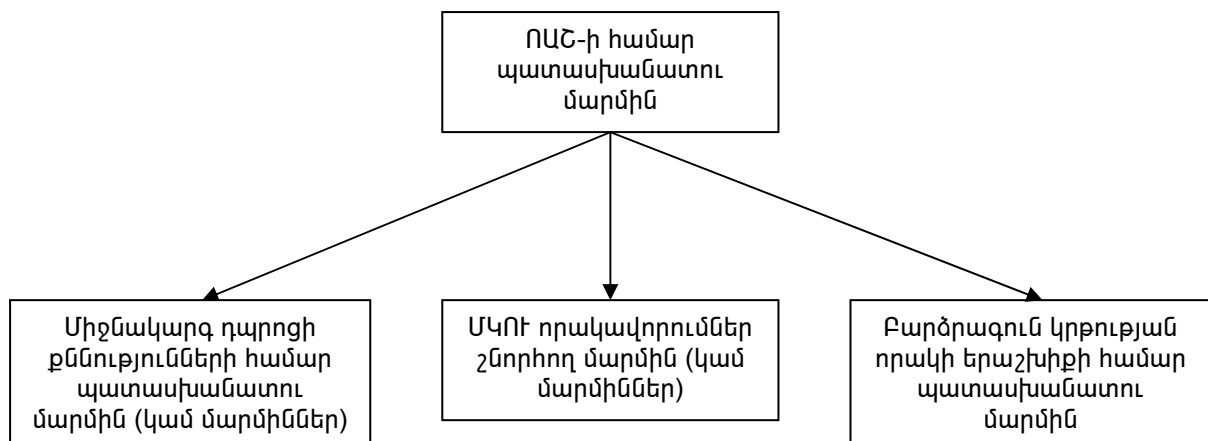
³⁷ Սրանից զատ կպահանջվի աշխատել ուսումնական ծրագրերի և նյութերի մշակման ուղղությամբ, ինչը կարելի է համարել օժանդակ գործառույթ, որն այստեղ քննարկված չէ:

- ՈԱՇ ընթացակարգերի մշակում, իրականացում և վերանայում,
- խորհրդակցություններ շահագրգիռ կողմերի հետ ՈԱՇ-ի մշակման և իրականացման հարցերի շուրջ,
- որակավորումների գրանցում ՈԱՇ-ում
- ՈԱՇ-ի մասին տեղեկատվության տարածում և խորհրդատվության տրամադրում,
- խորհրդատվության տրամադրում նախարարությանը (ՈԱՇ-ի հետ կապված) քաղաքականության և նյութական հետևանքների վերաբերյալ:

Վերոհիշյալ պարտականություններն ունեցող (բայց չափորոշիչների կամ որակավորումների մշակման կամ գնահատման գործընթացների անցկացման համար պատասխանատվություն չկրող) գործակալության գործունեության համար անհրաժեշտ անձնակազմի և ռեսուրսների հետ կապված պահանջները կլինեն համեմատաբար թեթև:

Եթե ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների մշակման և գնահատման ու հավաստագրման համար պատասխանատու գործակալություններ արդեն գոյություն ունեն, ապա ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմնի դերը կարելի է սահմանափակել վերոհիշյալ առանցքային գործառույթների սահմաններում: Սա թույլ կտա նախապայմաններ ստեղծել *շաղկապված* շրջանակ ունենալու համար, որի դեպքում ՈԱՇ-ի գործակալությունը պատասխանատու կլինի շրջանակի ընդհանուր մշակման և պահպանման համար, իսկ մյուս ազգային գործակալությունները, կամ կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունները, պատասխանատու կլինեն ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների մշակման, ինչպես նաև գնահատման և հավաստագրման գործընթացների՝ ՈԱՇ-ի հետ կապված քաղաքականությունների հետ համահունչ կառավարման համար:

Գծապատկեր 2



Վերը ցուցադրված մոդելին համապատասխանող կառույցներ գոյություն ունեն Անգլիայում, Ավստրալիայում և Իռլանդիայում: Նմանօրինակ մոդել առաջարկվել է Հարավային Աֆրիկայում և Թուրքիայում:

Նոր Ձեռննդիան որդեգրել է մեկ այլ մոդել. այնտեղ ՈԱՇ-ի կառավարման, որակավորումների չափորոշիչների մշակման և այս որակավորումների գնահատման/գնահատման որակի

Երաշխիքի համար պատասխանատու է մեկ մարմին, որի լիազորությունները չեն տարածվում միայն համալսարանական հատվածի վրա:

Շոտլանդիան նշված երկու մոդելների մեջտեղում է գտնվում կարծես: Որակավորումների շոտլանդական գերատեսչության դերը նման է Նոր Զելանդիայի որակավորումների գերատեսչության դերին և վերաբերում է բոլոր դպրոցական և ՄԿՈՒ որակավորումներին: Քանի որ ԿՈՇՇ-ի մեջ ներառված է նաև բարձրագույն կրթության ոլորտը, որն ունի իր առանձին ներկայացուցիչը և որակի երաշխիքի մարմինները, հիմնադրվել է շահագրգիռ կողմերից բաղկացած կոմիտե, որը համակարգում է ՈՇԳ-ի և բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու մարմինների աշխատանքը ԿՈՇՇ -ի զարգացման ասպարեզում: Այդուհանդերձ, քանի որ ԿՈՇՇ -ում աստիճանաբար ընդգրկվում են մյուս մարմինների կողմից շնորհվող որակավորումները, ապա ժամանակի ընթացքում շոտլանդական մոդելը ամենայն հավանականությամբ կներձեռնա վերը ներկայացված մոդելին:

Այստեղ արժե շեշտել երկու ընդհանուր հիմնահարց: Առաջինն այն է, թե որքանով ուժեղ կանոնակարգող գործառույթներ ունի «ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմինը»: Երկրների մեծ մասում այն իսկապես նշանակալի է: Այնուամենայնիվ, Ավստրալիայում և Շոտլանդիայում ՈԱՇ-ի մարմինն ունի խորհրդակական կամ համակարգման գործառույթ. որոշումների ընդունման հետ կապված լիազորությունները վերապահված են շրջանակի բաղադրիչների համար պատասխանատու մարմիններին:

Երկրորդ հիմնահարցն այն է, թե արդյոք ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմինը պատասխանատվություն է կրում բացառապես շրջանակի կառավարման համար թե պարտականություններ ունի նաև չափորոշիչների և որակավորումների մշակման և գնահատման ու հավաստագրման համար նույնպես (ինչպես, օրինակ, Նոր Զելանդիայում և Շոտլանդիայում է):

Այն երկրներում, որտեղ արդեն իսկ կան գործակալություններ, որոնք պատասխանատու են չափորոշիչների/որակավորումների մշակման և գնահատման համար, այդ մեխանիզմների կատարելագործումը կարող է լինել ամենահեշտ ռազմավարությունը: Եթե գործակալությունների նման ցանց գոյություն չունի, ապա կառավարությունը կարող է հիմնադրել մի քանի գործակալություն՝ փոխանցելով այս գործառույթների մի մասը հաստատություններին կամ ընդլայնելով ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմնի դերը, որպեսզի վերջինս ստանձնի այս գործառույթներից մի քանիսը:

Պարտասխանատվության ոլորտները կրթության և ուսուցման ճյուղերում

Ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների մշակման, կրթություն և ուսուցում իրականացնողների որակի երաշխիքի և գնահատման ու վկայագրման համար պատասխանատվության միտումները կրթության և ուսուցման ճյուղից կախված կարող են տարբերվել: Համալսարանական հատվածում ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների մշակումը ինտեգրացված գործընթաց է, և յուրաքանչյուր համալսարան պատասխանատվություն է ստանձնում իր ծրագրերի և որակավորումների մշակման և հաստատման/վավերացման համար: Կրթություն/ուսուցում իրականացնողների որակի երաշխիքը սովորաբար ապահովվում է ինստիտուցիոնալ ստուգման (աուդիտի) համակարգի միջոցով, որը հիմնված է փորձագիտական գնահատման վրա: Բացի այդ, յուրաքանչյուր համալսարան անցկացնում է բոլոր գնահատումները (ներգրավելով արտաքին փորձագետների այլ համալսարաններից) և շնորհում է իր աստիճանները և դիպլոմներն ու

վկայականները: Այնուամենայնիվ, կարող է գոյություն ունենալ նաև բարձրագույն կրթության համար պատասխանատու որևէ մարմին, որը փորձում է ապահովել աստիճանների/կոչումների համադրելիությունն նույն բնագավառի շրջանակներում (պետք է նշել, սակայն, որ սա խնդրահարույց հարց է որոշ երկրներում):

ՈԱՇ-ի համար պատասխանատու մարմինը բարձրագույն կրթության ոլորտում սովորաբար ուղղակի պարտականություններ չի ունենում որակավորումների մշակման, որակի երաշխիքի կամ գնահատման կտրվածքով: Այդուհանդերձ, եթե կա մարմին, որը համապարփակ կերպով պատասխանատու է բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ապահովման համար, ապա ՈԱՇ-ի գործակալությունը պետք է կապեր ունենա այդ մարմնի հետ, որպեսզի հնարավոր լինի համաձայնության գալ բարձրագույն կրթության ոլորտում ՈԱՇ-ի քաղաքականության իրականացման հարցերի շուրջ: Եթե այդօրինակ մարմին գոյություն չունի և նման բան ստեղծելու մտադրություն չկա, ապա ՈԱՇ-ի գործակալությունը պետք է երկխոսություն սկսի ուղղակիորեն համալսարանների հետ՝ փորձելով վերջիններիս հետ համաձայնության գալ առ այն, որ համալսարանների կողմից ուսումնական ծրագրերի և որակավորումների մշակման ընթացքում պետք է հաշվի առնվեն և խրախուսվեն ՈԱՇ-ի սկզբունքները և քաղաքականության նպատակները, ինչպիսիք են, օրինակ, ճկունության և մատչելիության մեծացումը:

(Տեխնիկական) մասնագիտական կամ բարձրագույն կրթության ոլորտի մասնագիտական որակավորումների հետ կապված նույնպես կարող են հարցեր ծագել: Դրանց անդրադարձ է կատարվում ստորև:

Դպրոցական կրթության ոլորտում կրթության նախարարության՝ ուսումնական ծրագրերի նկատմամբ խիստ հսկողություն սահմանելու ցանկությունը բնական է՝ հաշվի առնելով հարցի քաղաքական կարևորությունը: Այն երկրներում, որտեղ գոյություն ունի դպրոցական քննությունների համապետական համակարգ, ավանդաբար այդ քննություններն ուղղակիորեն կազմակերպվել և կառավարվել են կրթության նախարարությունների կողմից: Այնուամենայնիվ, աշակերտների և քննական առարկաների թվի ավելացման պայմաններում գնալով աճում է անկախ քննական մարմին ստեղծելու միտումը: Այս մարմինը, որը ֆինանսավորվում է կրթության նախարարության կողմից և հաշվետու է դրան, կարող է նաև պատասխանատու լինել միջնակարգ դպրոցի ուսումնական ծրագրի և վերջինիս վրա հիմնված քննական ծրագրերը կազմելու համար: Մեկ այլ տարբերակ էլ ուսումնական ծրագրերի գծով ազգային մարմին ստեղծելն է: Հակառակ դեպքում կրթության նախարարությունը կարող է սահմանել ուսումնական ծրագիրը՝ թույլ տալով, որպեսզի քննական համակարգով զբաղվի հիշյալ քննական մարմինը՝ նախարարության մշակած ուսումնական ծրագրի հիման վրա, որը նաև կարող է վկայականներ շնորհել հաջողության հասած թեկնածուներին: Երկրների մեծ մասը չունի հավատարմագրման կամ հաստատման համակարգ դպրոցների համար, չնայած եթե դպրոցը ցանկանում է ընդլայնել իր գործունեությունը և առաջարկել ոչ միայն հանրակրթական, այլ մասնագիտական ծրագրեր, ապա սովորաբար այն պետք է անցնի հաստատման գործընթաց: Դպրոցական կրթության որակը հաճախ մշտադիտարկվում և գնահատվում է համապետական տեսչական համակարգի միջոցով:

ՄԿՈՒ ոլորտում գնալով աճում է այն միտումը, որ որակավորումները պետք է հիմնված լինեն *զբաղմունքային չափորոշիչների* վրա: Որոշ երկրներում այս միտումը հանգեցրել նրան, որ ստեղծվել են ֆորմալ կառույցներ, որոնք զբաղվում են զբաղմունքային ազգային

չափորոշիչների ստեղծմամբ և որոնցում առաջատար դեր են խաղում զբաղվածության [չահագրգիռ] ուղորտ(ներ)ի ներկայացուցիչները: Կան երկրներ էլ, որտեղ պարզապես ավելի հետևողական քայլեր են կատարվում մասնագիտական որակավորումների մշակման ասպարեզում շահագրգիռ կողմերի ներգրավման ուղղությամբ՝ չափորոշիչների և զբաղվածության ընթացիկ կարիքների համապատասխանությունն ապահովելու նպատակով: Առ այսօր եղած փաստերը վկայում են, որ մոտեցումներից ոչ մեկը մյուսի նկատմամբ զգալի առավելություն չունի³⁸:

ՄԿՈՒ համակարգերի մեծ մասն ունի կրթություն/ուսուցում իրականացնողների հավատարմագրման ընթացակարգեր. սա հատկապես կարևոր է, եթե հաշվի առնենք, որ ՄԿՈՒ ուղորտը չափազանց աշխույժ է և որ այնտեղ անընդհատ ի հայտ են գալիս նոր իրականացնողներ: Սովորաբար այս ընթացակարգերն ընդգկում են նաև պարբերական վերահավատարմագրման և որակի ստուգման (աուդիտի) մեխանիզմներ: Հավատարմագրման այս ձևը շատ հաճախ որակավորումների ազգային գերատեսչության պարտականությունների շրջանակի մեջ է մտնում: ՄԿՈՒ իրականացնողները միջնակարգ դպրոցների նման կարող են նաև ենթակա լինել համապետական/ազգային տեսչության համակարգին: Այս գործառույթը սովորաբար վերապահված է լինում համապետական կամ տեղական տեսչությանը և ոչ ՈԱՇ գործակալությանը:

Գնահատման և վկայագրման հարցում մոտեցումները նույնպես տարբեր են: Որոշ երկրներում գնահատումն անցկացվում է ուսուցում/վերապատրաստում իրականացնող հաստատությունների կողմից, սակայն սոցիալական գործընկերները նույնպես ներգրավված են լինում գործընթացում քննական հանձնաժողովների միջոցով: Կան երկրներ, որտեղ գոյություն ունի (ունեն) համապետական մարմին (մարմիններ), որոնք պատասխանատու են ՄԿՈՒ ծրագրերի գնահատման և հավաստագրման համար: Գնահատումը հիմնականում լինում է ներքին (այն է՝ անցկացվում է հենց ուսուցում իրականացնող հաստատությունների կողմից), սակայն գնահատման պատշաճ մակարդակը և հետևողականությունը ենթակա են արտաքին հսկողության՝ որակի ազգային երաշխիքի տեսքով (այս գործընթացը հայտնի է «համաբերում» կամ «հավաստում» անվանմամբ):

Այս փուլում կարևոր է նաև որոշել, թե ինչ չափով է շրջանակը լինելու օրենսդրական կարգավորման առարկա: Այս առումով աշխարհի երկրների միջև առկա են զգալի տարբերություններ: Երկրների մեծ մասը (չնայած ոչ բոլորը) սովորաբար ընդունում է ՈԱՇ-ի ստեղծման մասին օրենք: Այնուամենայնիվ, այդ օրենսդրությունը կարող է պարունակել ինչպես ընդհանուր բնույթի, այնպես էլ մանրակրկիտ դրույթներ: Եթե օրենսդրությունը ընդհանուր բնույթի է, ապա մանրամասները շարադրվում են ղեկավար գործակալության ընդունած կարգերում և/կամ ուղեցույց հանդիսացող փաստաթղթերում տեսքով: Բոլոր դեպքերում կարևոր է ապահովել, որ շրջանակը հիմնադրելու համար օգտագործված ցանկացած օրենսդրական գործիք բավարար լինի դրա հիմնական նպատակները կենսագործելու համար, սակայն չպարունակի այնպիսի մանրամասներ, որոնք կարող են վնասել շրջանակի ճկունությանը կամ սահմանափակել դրա կիրառությունը:

³⁸ Այդուհանդերձ, հարկ է նշել, որ ՈԱՇ-ի զարգացման հարցում իրենց խաղացած դերից զատ (ազգային) զբաղմունքային չափորոշիչները առավել լայն գործառույթներ ունեն:

Օրենսդրության վերաբերյալ ընդհանրացումներ կատարելը բարդ գործ է, քանի որ այն, ինչ ընդգրկվում է օրենսդրության մեջ, կախված է այն ընդհանուր կառուցվածքից, որ իրականացվում է: Հետևյալ օրենքները կարող են ծառայել իբրև օգտակար նմուշներ՝

Նոր Զելանդիա. Կրթության մասին օրենք (1989թ.) և Ձեռնարկությունների աշխատողների ուսուցման մասին օրենք (1992թ.) – www.nzqa.govt.nz

Հարավային Աֆրիկա. Հարավաֆրիկյան որակավորումների գերատեսչության մասին օրենք (1995թ.) – www.saqqa.org.za

Իռլանդիա. Որակավորումների (կրթություն և ուսուցում) մասին օրենք (1999թ.) – www.nqai.ie

Մավրիկիոս. Մավրիկիոսի որակավորումների գերատեսչության մասին օրենք (2001թ.) – www.mqa.mu:

Վերոհիշյալ ուսումնասիրության նպատակն էր ցույց տալ կառավարման կազմակերպման հնարավոր տարբերակները: Այդուամենայնիվ, այս հարցում երկրների միջև առկա կլիներ այնպիսի տարբերություններ, որոնք շատ ավելի խորն են, քան ՈԱՇ-ի ռազմավարության մյուս բոլոր կողմերը/ասպեկտները:

⇒ Յուրաքանչյուր երկիր պետք է գտնի այնպիսի լուծում, որը համապատասխանում է իր մեծությանը, ավանդույթներին և գոյություն ունեցող կառույցներին և որը հնարավորինս ծախսարդյունավետ է:

4. ՈԱՇ-ի նախագծման և իրականացման հիմնական տարրերը

4.1 Ինչպե՞ս է հարկավոր մշակել մակարդակների համակարգը

ՈԱՇ-ի նախագծման և իրականացման կողմերից/ասպեկտներից շատերին տիրապետելու համար պարտադիր չէ, որ քաղաքականություն մշակողները բոլոր մանրամասների խոր ըմբռնում ունենան. սկզբունքների հստակ իմացությունը բավարար է: ՈԱՇ-ի մակարդակների մշակումը որոշ չափով բացառություն է կազմում այս ընդհանուր կանոնից՝ մի շարք հարցերի կարևորության և զգայունության պատճառով:

Որակավորումները մակարդակներով բաշխելու գործընթացում պետք է որոշումներ կայացնել տարբեր որակավորումների հարաբերական «արժեքի» կամ «արժողության վերաբերյալ»: Եվ լիովին բնական է, որ ակադեմիական/բարձրագույն և մասնագիտական կրթության ոլորտի ներկայացուցիչները կարող են տարբեր կարծիքներ ունենալ այսօրինակ հարցերի շուրջ և վճռականորեն պաշտպանել իրենց տեսակետները: Ուստի, անհրաժեշտ է հմտորեն կառավարել մակարդակների շուրջ փոխհամաձայնության հանգեցնող գործընթացը:

Այն դեպքերում, երբ որակավորումների մակարդակները կապված են վարձատրմանը և պաշտոնի բարձրացմանը վերաբերող համապետական կարգերի կամ համաձայնագրերի հետ, այդ մակարդակների սահմանումը հատկապես զգայուն կարող է լինել:

Բացի այդ, ընդունված մակարդակների համակարգը առանցքային դեր է խաղում տվյալ երկրի և այլ պետությունների որակավորումների հարաբերությունը և համարժեքությունը սահմանելու իմաստով: Հետևաբար, խնդիրը կարող է ստանալ քաղաքական բարձր կարևորություն:

Կարևոր է, որպեսզի շահագրգիռ կողմերը ըմբռնեն, որ նույն մակարդակի վրա գտնվող որակավորումները որոշակի առումով համարվում են *համարժեք*, բայց ոչ *նույնական*: Նույն մակարդակի վրա գտնվող որակավորումները կարող են միանգամայն տարբեր լինել իրենց մեծությամբ և մասշտաբով և ունենալ միանգամայն տարբեր *նպատակներ*: Դրանցից մեկը կարող է նախապատրաստել սովորողներին ավելի բարձր մակարդակում ուսումը շարունակելու գործին, մյուսը՝ պարզապես մատնացույց անել սովորողի կարողությունը որևէ զբաղմունքում: *Համարժեքությունը* նշանակում է, որ տվյալ որակավորումները համապատասխանում են որոշակի չափանիշների որևէ մակարդակում ընդգրկվելու համար. այդ չափանիշները ներկայացված են մակարդակների բնութագրիչներում: Այնուամենայնիվ, ինչպես կտեսնենք ստորև, մակարդակների բնութագրիչները կարող են բաղկացած լինել արդյունքների մի շարք տեսակներից, ինչպիսին են գիտելիքները, հմտությունները, հաղորդակցվելու/շփման կարողությունը ևն: Անպայման չէ, որ տաբեր տեսակի որակավորումներում շեշտը հավասարապես դրված լինի բոլոր արդյունքների վրա: Օրինակ, դրանցից մեկը կարող է ավելի շատ ուղղված լինել դեպի գիտելիքը, իսկ մյուսը՝ դեպի հմտությունները: Չնայած սրան՝ մակարդակի բնութագրիչը ուսումնասիրելիս, այն կարող է ընդհանուր առմամբ համարվել համարժեք առաջխաղացման իմաստով, այն է՝ կարող է պահանջվել կարողությունների համանման մակարդակ մուտքի/ընդունելության համար, իսկ աշխատանքի անցնելու կամ կրթություն/ուսուցումը շարունակելու համար՝ առաջարկվել համանման կարողություններ: Անշուշտ, մուտքի կամ առաջխաղացման հետ կապված կոնկրետ որոշումներում պետք է նաև հաշվի առնվի սովորողի կողմից ձեռք բերվող հմտությունների և գիտելիքների բնագավառների բնույթը:

Հարկ է նշել նաև, որ Ա որակավորումից Բ որակավորում անցում կատարելը անպայմանորեն չի նշանակում, որ Բ որակավորումն ավելի բարձր մակարդակում է գտնվում, քան Ա որակավորումը: Երբեմն առաջանցումը լինում է *հորիզոնական*: Օրինակ, այսպես կոչված ստորին միջնակարգ որակավորում ունեցող սովորողները կարող են, շարունակելով ուսումը, փորձել ձեռք բերել միջին մակարդակի արհեստագործական որակավորում: Սա չի նշանակում, որ միջին մակարդակի արհեստագործական որակավորումը անպայմանորեն պետք է ավելի բարձր մակարդակում գտնվի: Այն կարող է լինել ուսումնառության մեկ այլ տեսակ նույն մակարդակի շրջանակներում:³⁹

Վերադառնալով *մեծությու*ն հասկացությանը՝ հարկ է նշել, որ նույն մակարդակում գտնվող որակավորումների համար կարող են պահանջվել ուսումնառության միանգամայն տարբեր ժամանակահատվածներ: Ուսումնառության մեծության կամ կշռի չափման և ճանաման սովորաբար կարելի է հասնել կրեդիտային համակարգերի միջոցով (տե՛ս բաժին 5.4 ստորև):

Առհասարակ մակարդակների համակարգի⁴⁰ մշակումը բաղկացած է լինում հետևյալ փուլերից՝

- շրջանակի մասշտաբի/սահմանների որոշում,
- մակարդակների թվի որոշում,
- մակարդակների բնութագրիչների մշակում (տե՛ս աղյուսակ 6),
- գործնական ուղեցույցերի մշակում բոլոր այն գործընթացների համար, որոնցում բնութագրիչները կենտրոնական դեր են խաղում:

Հետևյալ կետերը հիմքում ընկած է այն ենթադրությունը, որ շրջանակի մասշտաբը/սահմանները համապարփակ են, այսինքն՝ ընդգրկում են կրթության և ուսուցման ոլորտի բոլոր ճյուղերը: Մասնակի շրջանակի մշակման դեպքում գործընթացը նույնաման է, սակայն ավելի պարզ է:

Մակարդակների թիվը որոշելը

Մակարդակների թիվը որոշելիս իբրև ելակետ պետք է վերցնել *շահագրգիռ կողմերի միջև ներկայում առկա փոխըմբռնումը առանցքային որակավորումների և դրանց փոխհարաբերությունների շուրջ*, կամ այլ կերպ ասած՝ ազգային համակարգի «հարաբերականությունները»:

Քաղաքացիները հազիվ թե ընդունեն կամ նույնիսկ հասկանան ՈԱՇ-ը, եթե այն չհամապատասխանի «առողջ դատողության» կանոններին, հատկապես առավել նշանակալի որակավորումների կտրվածքով (թեպետ այն պետք է նաև լինի առաջադեմ և արտացոլի աշխատաշուկայի նոր կարիքները և միջազգային հեռանիշերը): Գրեթե բոլոր երկրներում գոյություն ունի առաջխաղացման հստակ ուղի ստորին միջնակարգ որակավորումներից

³⁹ Առաջխաղացումը կարող է նաև լինել հակառակ ուղղությամբ: Օրինակ, ընդհանուր աստիճաններ/կոչումներ ունեցող անհատներից որևէ զբաղմունք առաջին անգամ մուտք գործելու համար կարող է պահանջվել գործնական կամ մասնագիտական դասընթացներ անցնել իրենց ունեցած աստիճանից/կոչումից ցածր մակարդակում:

⁴⁰ Այս բաժինը գերազանցապես հիմնված է Ջոն Հարթի կազմած փաստաթղթերի վրա, որոնք մշակվել են Թուրքիայի կրթության նախարարությանը ՈԱՇ-ի մշակման շուրջ տրամադրված խորհրդատվության ընթացքում, սակայն չեն հրատարակվել: Որակավորումների եվրոպական շրջանակի վերաբերող խորհրդակցական փաստաթուղթը (Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով, 2005թ.) նույնպես ծառայել է իբրև օգտակար աղբյուր:

(սովորաբար սրանք շնորհվում են պարտադիր դպրոցական կրթության ավարտին) մինչև վերին միջնակարգ դպրոցի որակավորումները և բարձրագույն կրթության որակավորումները: Հստակ կարող է լինել նաև այն, թե ինչպես է սովորողը առաջ ընթանում ստորին միջնակարգ որակավորումներից դեպի ՄԿՈւ որակավորումների կառուցվածքը:

Այս առանցքային որակավորումները և դրանց փոխադարձ կապերը կարևոր հեռանկիչներ են, որոնց կօգնեն շահագրգիռ կողմերին «ընդհանուր լեզու գտնել» և ըմբռնել առաջարկվող մակարդակների համակարգը:

ՈԱՇ-ի մակարդակների թիվը կարող է տարբեր լինել: Վերջին երկու տասնամյակում ստեղծվել են ՈԱՇ-ներ, որոնք ունեցել են հինգից մինչև տասներկու մակարդակ, սակայն այսօր շրջանակների մեծ մասը բաղկացած է ութ կամ տասը մակարդակից: Ստորև ներկայացվող աղյուսակում ցուցադրված են այն ութ մակարդակները, որոնց կարելի է հանդիպել ՈԱՇ-ների մեծ մասում: Այնտեղ հաշվի են առնված նաև Եվրահանձնաժողովի կողմից՝ Որակավորումների եվրոպական շրջանակի վերաբերյալ առաջարկների փաթեթում ընդունված ութ մակարդակները:

Աղյուսակ 6. Ութ ամենատարածված մակարդակների բնութագրիչները

Մակարդակ	Որակավորումների և դրանց համապատասխան կարողությունների օրինակներ
8	Դոկտորի աստիճան. Ավագ կառավարչի ՄՈ (մասնագիտական որակավորում) - աշխատանքներ, որոնց համար պահանջվում են այնպիսի գիտելիքներ, ստեղծագործականություն և առաջնորդի հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են դուրս գալու խրթին և անկանխատեսելի իրավիճակներից
7	Մագիստրոսի աստիճան. Մասնագետի մասնագիտական որակավորումներ. Ավագ կառավարչի ՄՈ - մասնագիտական գիտելիքների վրա հիմնված արհեստավարժ աշխատանք. բարձր մակարդակի կառավարչական պարտականություններ
6	Բալակավրի աստիճան/գերազանցության դիպլոմ. մասնագիտական որակավորումներ. միջին օղակի կառավարչի ՄՈ - գիտելիքահեն արհեստավարժ աշխատանք. կառավարչական պարտականություններ
5	Բարձրագույն կրթության վկայական և դիպլոմ. Տեխնիկի/Մասնագետի ՄՈ. Պարամասնագետի ⁴¹ որակավորում. Առաջնակարգ մասնագիտական որակավորում - բարձր հմտություններ պահանջող աշխատանք. կառավարչական անձնակազմի վերապատրաստում
4	Ավագ դպրոցի ավարտական որակավորում. Առաջնակարգ արհեստագործական ՄՈ. Վերահսկչի ՄՈ - լիարժեք հմտություններ պահանջող աշխատանք. անկախ օպերատոր. վերահսկողական պարտականություններ
3	Կրտսեր դպրոցի ավարտական որակավորում. Միջին կարգի ՄՈ. - որակյալ/միջին որակավորում պահանջող աշխատանք
2	Հիմնական/բազային ՄՈ - հմտություններ, որ անհրաժեշտ են աշխատավայրում գործառնելու համար

⁴¹ Պարամասնագետ կամ «կիսամասնագետ»

1	Գրագիտության և թվաբանական կարողության որակավորում – աշխատանքի ընդունվելու և մասնագիտական ուսուցում անցնելու համար պահանջվող հմտություններ
---	--

Ակնհայտ է, որ կան որոշ տարբերություններ (մեկնաբանման իմաստով) ակադեմիական և մասնագիտական առաջխաղացման սանդղակներում: Օրինակ, հմտություններ չունեցողից մինչև լիարժեք հմտություններ ունեցողի որակավորումների առաջխաղացման մեկնաբանությունը կարծես թե տարբերվում է զանազան շրջանակներում, այնպես, ինչպես այն տարբերվում է զբաղվածության տարբեր ոլորտներում, որոնք «հմուտ» լինելու համար պահանջում են գիտելիքների և գործնական փորձի տարբեր մակարդակներ: Այսպես, մակարդակ 3-ում տարբեր շրջանակներում ներկայացված են հմտությունների տարբեր մակարդակներ: Սա մասամբ կարող է կախված լինել նրանից, որ տարբեր երկրներում գերիշխում են զբաղվածության տարբեր ոլորտներ, ինչը հանգեցնում է նրան, որ զբաղվածության տարբեր ոլորտներ/ճյուղեր են իրենց ազդեցությունը թողնում ազգային շրջանակների վրա:

Բացի այդ, աղյուսակի մակարդակներից որևէ մեկը առանձին ՈԱՇ-ում կարող է ներկայացված լինել մեկ մակարդակով կամ, հակառակը, երկու մակարդակները կարող են արտահայտված լինել մեկով: Այս հանգամանքն արտացոլում է ազգային ավադությունները, ընկալումները կամ կարիքները: Ամենատարածված տարբերությունները հետևյալն են՝

- դոկտորական և մագիստրոսական մակարդակների համատեղումը (խիստ հակասական է և գնալով ավելի հազվադեպ է հանդիպում),
- Բակալավրի աստիճանի և Գերազանցության դիպլոմով բակալավրի աստիճանի համար առանձին մակարդակներ ունենալը,
- Բարձրագույն կրթության վկայականի և բարձրագույն կրթության դիպլոմների համար (և դրանց մասնագիտական «երկվորյակների» համար) առանձին մակարդակներ ունենալը,
- Մակարդակ 1-ը մի քանի մակարդակների բաժանելը կամ «նախաՈԱՇ» «մուտքային մակարդակ» ստեղծելը, որն ընդգրկում է բազային/տարրական ողջ ուսումնառությունը, այդ թվում այն ուսումնառությունը, որը կապված է ուսումնառության դժվարությունների հետ:

Հավելվածում ներկայացված են մի շարք ՈԱՇ-ների մակարդակների կառուցվածքի օրինակներ:

ՈԱՇ-ների մեծ մասում կարելի է երևակայական գիծ անցկացնել՝ միջնակարգից երրորդային կամ բարձրագույն կրթություն անցումը կամ արհեստագործական և տեխնիկի որակավորումների միջև տարբերությունը շեշտելու նպատակով: Աղյուսակում այդ պահը ներկայացված է հոծ գծով:

Այդուհանդերձ, տարբեր երկրներում այս «գիծը» տարբեր տեղերում է անցկացվում: Մի շարք զարգացող երկրներում սովորողները կարող են մուտք գործել բարձրագույն կրթության ոլորտ՝ ունենալով այնպիսի որակավորումներ, որոնք այլ երկրներում համարվում են «կրտսեր դպրոցի ավարտական» որակավորումներ (որոնք շնորհվում են, օրինակ, միջնակարգ դպրոցի ծրագրի առաջին մակարդակի (այսպես կոչված *սովորական մակարդակի*) քննությունները կամ ընդհանուր միջնակարգ կրթության ատեստատի համար

քննությունները հանձնելուց հետո):Նույնիսկ այն երկրներում, որտեղ բուհեր ընդունվելու համար պահանջվում են ավագ դպրոցի որակավորումներ, այդ որակավորումները կարելի է ստանալ մեկ (օրինակ, Հարավային Աֆրիկայում և Շոտլանդիայում), երկու կամ մի քանի տարի (օրինակ, Անգլիայում և բազմաթիվ եվրոպական երկրներում) ուսանելուց հետո: Միջազգային համեմատականներ անցկացնելիս այս տարբերությունները պետք է անպայմանորեն հաշվի առնվեն:

Յուրաքանչյուր երկիր պետք է ընդունվի մակարդակների այն թիվը, որն ամենաշատն է համապատասխանում տվյալ երկրի կրթության և ուսուցման համակարգին և քաղաքականության նպատակներին: Եթե մակարդակների թիվը և բնույթը դյուրըմբռնելի կապ ունենան վերոհիշյալ աղյուսակում ներկայացված 8 մակարդակների հետ, ապա այլ երկրների ՈԱՇ-ների որակավորումների հետ համեմատականներ անցկացնելը իրենից մեծ բարդությունից չի ներկայացնի: Սա է այն սկզբունքը, որ դրված է նոր «մեթա-շրջանակների» հիմքում, ինչպիսին Որակավորումների եվրոպական շրջանակն է: ՌեՇ-ի նախագիծը հիմնված է ութ կողմնորոշիչ մակարդակների վրա: Չնայած անդամ պետություններում կարող են տարբեր թվով մակարդակներ ընդունված լինել, այդուհանդերձ կողմնորոշիչ մակարդակները կօգտագործվեն իբրև հիմք՝ համեմատություններ կատարելու համար:

Մակարդակների բնութագրիչների մշակումը

Երբեմն հարց է ծագում՝ արդյոք ՈԱՇ-ները պե՞տք է հիմնված լինեն արդյունքների վրա թե ոչ: Պատասխանը կախված է նրանից, թե ի՞նչ նկատի ունենք ասելով «արդյունքներ»: ՌեՇ-ին վերաբերող խորհրդակցական փաստաթղթերից մեկում⁴² եվրոպական հանձնաժողովը հետևյալ կերպ է սահմանում ուսումնառության արդյունքները՝

Բոլոր այն գիտելիքները, հմտությունները և/կամ կարողությունները, որ ձեռք են բերվել անհատի կողմից և/կամ կարող են ցուցադրվել նրա կողմից ուսումնառության գործընթացն ավարտելուց հետո: Ուսումնառության արդյունքները յուրօրինակ «հայտարարություններ» են այն մասին, թե սովորողն ինչ պետք է գիտենա, հասկանա և/կամ կարողանա կատարել ուսումնառության որոշակի ժամանակահատվածի ավարտին:

Այս ձևակերպումից հետո խորհրդակցական փաստաթղթում նշվում է, որ ուսումնառության արդյունքներ կարող են ձևավորվել մի շարք նպատակներով, մասնավորապես անհատական դասընթացների, միավորների, մոդուլների և ծրագրերի առնչությամբ: Ավելին, դրանք կարող են օգտագործվել համապետական իշխանությունների կողմից ամբողջական որակավորումներ սահմանելու նպատակով, որոնք երբեմն ներկառուցված են կամ շաղկապված են որակավորումների շրջանակներին և համակարգերին: Ի վերջո, ուսումնառության արդյունքները կարող են օգտագործվել միջազգային մարմինների կողմից թափանցիկության և համեմատելիության ապահովման, կրեդիտների փոխանցման և ճանաչման նպատակներով:

Հետևելով այս սահմանումներին՝ չափազանց դժվար, գրեթե անհնար, կլինի նախագծել այնպիսի ՈԱՇ, որը հիմնված չի լինի արդյունքների վրա: Որակավորումների ընդհանուր արդյունքների մասին պարզորոշ ձևակերպումների բացակայության դեպքում դժվար կլինի

⁴² Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով, Բրյուսել, 8.7.2005 – Sec (2005) 957. Հանձնաժողովի աշխատակազմի աշխատանքային փաստաթուղթ, Դեպի որակավորումների եվրոպական շրջանակ՝ հանուն ցկյանս ուսումնառության (էջ 10):

համեմատել տարբեր տեսակի որակավորումները կամ որոշել, թե նոր որակավորումներն ինչպես պետք է «տեղադրվեն» ՈԱՇ-ում:

Ասվածն, իհարկե, չի նշանակում, թե բուն որակավորումները նույնպես անպայմանորեն պետք է սահմանված լինեն ուսումնառության արդյունքների կտրվածքով: Այդուհանդերձ, ստորև (բաժին 5.1) կբերվեն փաստարկերի հոգուտ այն տեսակետի, որ շրջանակի բովանդակությունը պետք է գոնե ընդհանուր գծերով նկարագրված լինի արդյունքների կտրվածքով: Չնայած դրան, նախքան ՈԱՇ-ի ստեղծումը բոլոր որակավորումները մանրամասն և ստանդարտացված արդյունքամետ ձևաչափով նկարագրելու անհրաժեշտությունը չկա: Դա խրթին և պատասխանատու աշխատանք է, և պարզապես անհիմաստ է այդ վերափոխման ի կատար ածումը նախապայման դարձնել ՈԱՇ-ի իրականացման համար:

Արդյունքները սովորաբար դասակարգվում են հետևյալ խորագրերի ներքո⁴³.

- գիտելիքներ (և ընկալում/ըմբռնում),
- հմտություններ,
- անձնական և մասնագիտական կարողություններ:

Այս դասակարգումը կարող է հիմք դառնալ լայն և ընդհանուր բնույթի արդյունքների տեսքով արտահայտված մակարդակների բնութագրիչները մշակելու համար:

ՈՇ-ի մակարդակների բնութագրիչների նախագծից⁴⁴ քաղված այս հատվածը ցույց է տալիս, թե ինչպես կարելի է իրականացնել նշվածը՝

Աղյուսակ 7. ՈՇ-ի մակարդակների բնութագրիչները

Մակարդակ	Գիտելիքներ	Հմտություններ	Անձնական և մասնագիտական կարողություններ			
			(i) Ինքնուրույնություն և պատասխանատվություն	(ii) Ուսանելու կարողություն	(iii) Շփման/հաղորդակցության և սոցիալական կարողություններ	(iv) Մասնագիտական և արհեստավարժության կարողություններ
2	Վերհիշել և ըմբռնել որևէ բնագավառի մասին հիմնական գիտելիքներ. անհրաժեշտ գիտելիքները սահմանափակվում են փաստերով և հիմնական գաղափարներով	Օգտագործել հմտություններ և առանցքային կարողություններ՝ կատարելու այնպիսի առաջադրանքներ, որոնցում գործողությունները ղեկավարվում են առօրյա գործունեությունը և ռազմավարությունները սահմանող կանոններով: Ընտրել և կիրառել բազային մեթոդներ, գործիքներ և նյութեր:	Ստանձնել սահմանափակ պատասխանատվություն աշխատանքում կամ ուսման մեջ առաջադիմության բարելավման համար պարզ և կայուն համատեքստերում և ծանոթ համասեռ խմբերում	Դիմել օգնության ուսումնառության կտրվածքով: Արձագանքել պարզ, բայց մանրամասն գրավոր և բանավոր հաղորդագրություններին	Հարմարեցնել դերը տարբեր սոցիալական միջավայրերին	Լուծել խնդիրներ՝ օգտագործելով տրամադրված տեղեկատվությունը
3	Կիրառել որևէ բնագավառի մասին հիմնական գիտելիքներ	Օգտագործել տվյալ	Պատասխանատվություն	Պատասխանատվություն	Կազմել (և արձագանքել) և արձագանքել	Լուծել խնդիրներ՝

⁴³ Իբրև այլընտրանք, «կարողությունը» կարող է օգտագործվել որպես համընդգրկուն հասկացություն, ինչից հետո արդյունքները կարելի է դասակարգել ճանաչողական կարողություններ, գործառնության կարողություններ, անձնական կարողություններ և բարոյագիտական կարողություններ խորագրերի ներքո: Իմաստը ընդհանուր առմամբ նույնն է մնում:

⁴⁴ Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով, 2005թ., էջ 19:

գավառի մասին գիտելիքները, որը ներառում է գործընթացներ, մեթոդներ, նյութեր, գործիքներ, սարքավորումներ, տերմինաբանություն և որոշ տեսական գաղափարներ	բնագավառին բնորոշ մի շարք հմտություններ՝ առաջադրանքներ կատարելու նպատակով, և հանդես գալ անձնական մեկնաբանությամբ մեթոդների, գործիքների և նյութերի ընտրության և հարմարեցման միջոցով: Գնահատել նույն առաջադրանքների նկատմամբ տարբեր մոտեցումները:	տվություն ստանձնել առաջադրանքների կատարման համար և ցուցաբերել որոշ ինքնուրույնություն աշխատանքում կամ ուսման մեջ առաջադրանքներ կատարելիս, երբ համատեքստերն ընդհանուր առմամբ կայուն են, բայց որոշ գործոններ կարող են փոխվել:	տվություն ստանձնել սեփական ուսումնառության համար:	գանքել/պատասխանել) մանրամասն գրավոր և բանավոր հաղորդագրությունների	օգտագործելով տեղեկատվության հանրաճանաչ աղբյուրներ և հաշվի առնելով որոշ սոցիալական հիմնահարցեր:
--	---	---	---	--	--

Սա ցույց է տալիս, թե ՈԱՇ մակարդակներն ինչպես է հնարավոր նկարագրել գիտելիքների, հմտությունների և առավել ընդհանուր կարողությունների կտրվածքով: Վերը ներկայացված հատվածը նաև մատնանշում է, թե ինչպես է կարելի բնութագրել մակարդակների միջև առկա տարբերությունները:

Աշխատանքային/զբաղմունքային կարողությունների ստանդարտացման և հավաստագրման խորհրդի (ԿՕՆՕԿԵՐ) կողմից Մեքսիկայում մշակված կարողությունների մակարդակները (աղյուսակ 8) և ՄԹ-ի Շրջանակը (աղյուսակ 9) մակարդակներից բնութագրիչների նկատմամբ առավել պարզ մոտեցման օրինակներ են:

Աղյուսակ 8. ԿՕՆՕԿԵՐ-ի կողմից մշակված կարողությունների մակարդակները, Մեքսիկա

Մակարդակ	Բնութագիր
1	Կատարել փոքրաթիվ, բայց տարաբնույթ աշխատանքային գործողություններ, որոնք ունեն առօրյա և կանխատեսելի բնույթ
2	Կատարել նշանակալի թվով տարաբնույթ աշխատանքային գործողություններ տարբեր համատեքստերում: Գործողությունների մի քանիսը բարդ են և չեն կարող համարվել առօրյա, դրանց համար պահանջվում է ինքնուրույնություն և պատասխանատվությունը, շատ հաճախ նաև համագործակցություն այլ անձանց հետ կամ աշխատանք խմբի ներսում:
3	Տարբեր համատեքստերում իրականացվող տարաբնույթ աշխատանքային գործողությունների լայն շրջանակ: Այս գործողությունները շատ հաճախ բարդ են և չեն կարող համարվել առօրյա, դրանց կատարման համար պահանջվում են պատասխանատվության և ինքնուրույնության մեծ աստիճան, իսկ հաճախ նաև պահանջվում է հսկել և վերահսկել այլ աշխատողների գործողությունները:
4	Բարդ աշխատանքային գործողությունների (տեխնիկական և մասնագիտական) լայն շրջանակ, որ իրականացվում է տարաբնույթ համատեքստերում: Պահանջվում են մեծ աստիճանի պատասխանատվություն, ինքնուրույնություն, այլոց աշխատանքի համար պատասխանատվություն, երբեմն էլ՝ ռեսուրսների հատկացման համար պատասխանատվություն:
5	Ներառում է հիմնարար սկզբունքների և համալիր մեթոդների լայն շրջանակի կիրառում տարաբնույթ համատեքստերում, որոնք հաճախ լինում են անկանխատեսելի: Պահանջվում են ինքնուրույնության մեծ աստիճան, հաճախ նաև՝ պատասխանատվություն ռեսուրսների հատկացման/բաշխման, վերլուծության, ատրոտրոշման/խնդիրների բավահայտման, նախագծման, պլանավորման, իրականացման և գնահատման համար:

Աղբյուր՝ ԿՕՆՕԿԵՐ

Աղյուսակ 9. Միացյալ Թագավորության որակավորումների շրջանակը

Շրջանակի մակարդակ	Մակարդակի բնութագրիչ
Սկզբնական	Սկզբնական մակարդակի որակավորումներում ճանաչվում են հիմնական/բազային գիտելիքները և հմտությունները և ուսանածը առօրյա իրավիճակներում ուղղակի դեկավարման կամ վերահսկողության ներքո կիրառելու կարողությունը: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է հիմնական գիտելիքների և հմտությունների կուտակում և կոնկրետ զբաղմունքների նկատմամբ ուղղվածությունը չունի:
1	Առաջին մակարդակի որակավորումներում ճանաչվում են հիմնական/բազային գիտելիքները և հմտությունները և ուսանածը դեկավարման կամ վերահսկողության ներքո կիրառելու կարողությունը: Այս մակարդակում ուսումնառության հետ կապված գործունեությունը վերաբերում է առօրյա իրավիճակներին և կարող է կապվել աշխատանքային կարողության հետ:
2	Երկրորդ մակարդակի որակավորումներում ճանաչվում են աշխատանքի կամ ուսման որևէ բնագավառի մասին լավ գիտելիքներ և ըմբռնում ձեռք բերելու և որոշ չափով ուղղորդման կամ վերահսկողության ներքո տարաբնույթ առաջադրանքներ կատարելու կարողությունը: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է գիտելիքների և/կամ հմտությունների ձեռք բերում աշխատանքի կամ ուսման որևէ բնագավառում, և այն (ուսումնառությունը) կիրառելի է աշխատանքային տարբեր դերերի համար:
3	Մակարդակ 3-ի որակավորումները ճանաչում են մի շարք գիտելիքներ, հմտություններ և ընկալումներ ձեռք բերելու և, հարկ եղած դեպքում, կիրառելու կարողությունը: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է մանրակրկիտ գիտելիքների և հմտությունների ձեռք բերում: Այն (ուսումնառությունը) հարիր է այն մարդկանց, ովքեր ցանկանում են համալսարան ընդունվել, ինքնուրույն աշխատող մարդկանց կամ որոշ բնագավառներում այլոց՝ տվյալ աշխատանքի ոլորտում վերահսկող կամ վերապատրաստող մարդկանց:
4	Մակարդակ 4-ի որակավորումները ճանաչում են հատուկ/մասնագիտացված ուսումնառությունը և ներառում են աշխատանքի կամ ուսման որևէ բնագավառում բարձր մակարդակի տեղեկատվության և գիտելիքների մանրամասն վերլուծություն: Այս մակարդակում ուսումնառությունը պատշաճ է այն մարդկանց համար, ովքեր տեխնիկական կամ մասնագիտական աշխատանք ունեն և/կամ կառավարում են և կատարելագործում այլոց: Չորրորդ մակարդակի որակավորումները Բարձրագույն կրթության վկայական համարժեք մակարդակում են գտնվում:
5	Մակարդակ 5-ի որակավորումները ճանաչում են աշխատանքի կամ ուսման որևէ բնագավառի մասին գիտելիքների կամ ըմբռնման խորությունը մեծացնելու կարողությունը՝ համալիր/բարդ խնդիրների և իրավիճակների համար լուծումներ և արձագանքներ ձևավորելու հնարավորություն ընձեռելու համար: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է բարձր մակարդակի գիտելիքների ցուցաբերում, աշխատանքում բարձր մակարդակի աշխատանքային փորձագիտության և այլոց կառավարելու և վերապատրաստելու կարողության ցուցաբերում: Այս մակարդակի որակավորումները հարիր են այն մարդկանց, ովքեր աշխատում են որպես բարձրակարգ տեխնիկներ, մասնագետներ կամ կառավարիչներ: Հինգերորդ մակարդակի որակավորումները բարձրագույն կրթության միջին որակավորումներին (օրինակ՝ բարձրագույն կրթության դիպլոմ կամ այլ աստիճաններ, որոնցով սովորաբար հնարավոր չէ հետբուհական ծրագրերի դիմել) համարժեք մակարդակում են գտնվում:

6	<p>Մակարդակ 6-ի որակավորումներում ճանաչվում են աշխատանքի կամ ուսման որևէ բնագավառում ձեռք բերված բարձր մակարդակի մասնագիտացված գիտելիքները, որոնք թույլ են տալիս օգտագործել անհատի սեփական գաղափարները և հետազոտական աշխատանքը ի պատասխան բարդ/համալիր խնդիրների և իրավիճակների: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է բարձր մակարդակի մասնագիտական գիտելիքների ձեռք բերում և համապատասխանում է այն մարդկանց, ովքեր աշխատում են իբրև գիտելիքահեն մասնագետներ կամ մասնագիտացված կառավարչական պաշտոններում: Մակարդակ 6-ի որակավորումները համարժեք են գերազանցության դիպլոմով բակալավրի աստիճանի, ավարտական վկայականների և ավարտական դիպլոմների մակարդակին:</p>
7	<p>Մակարդակ 7-ի որակավորումները ճանաչում են գիտելիքի խիստ զարգացած և համալիր/բարդ մակարդակները, որոնք թույլ են տալիս մշակել խորը և յուրօրինակ լուծումներ խրթին և անկանխատեսելի խնդիրների և իրավիճակների համար: Այս մակարդակում ուսումնառությունը պահանջում է բարձրորակ մասնագետի մասնագիտացված գիտելիքների ցուցաբերում և հարիր է ավագ մասնագետներին և կառավարիչներին: Մակարդակ 7-ի որակավորումները համարժեք են մագիստրոսի աստիճանի, հետբուհական վկայականների և հետբուհական դիպլոմների աստիճանին:</p>
8	<p>Մակարդակ 8-ի որակավորումները շնորհվում են որևէ բնագավառի առաջատար փորձագետներին/մասնագետներին և պրակտիկ մասնագետներին: Այս մակարդակում ուսումնառությունը ներառում է նոր և ստեղծագործ մոտեցումների մշակում, որոնք ընդլայնում կամ փոխակերպում/վերասահմանում են գոյություն ունեցող գիտելիքները կամ մասնագիտական պրակտիկան:</p>

Շատ կարևոր է հստակ իմանալ, թե որոնք են մակարդակների բնութագրիչների *նպատակները* և *սահմանափակումները*: Մակարդակների բնութագրիչներն ունեն երկու գլխավոր նպատակ: Դրանք՝

(1) *ակնհայտ* են դարձնում կրթություն/ուսուցում իրականացնողների և շահագրգիռ կողմերի *լուռ համաձայնությունները* որակավորումների մակարդակների և կրթական առաջընթացի/առաջխաղացման շուրջ.

Մակարդակների բնութագրիչներ մշակելու գործընթացը հարկադրում է դրանում ներգրավված բոլոր կողմերին հստակ ձևակերպել որակավորումների առանձնահատկությունները և արդյունքները և թե ինչպես են հարակից մակարդակներում գտնվող որակավորումները տարբերվում միմյանցից: Այս գործընթացը շատ հաճախ երևան է հանում առկա անորոշությունները և անհամապատասխանությունները և հանգեցնում է առավել պարզ և լավ հիմնավորված փոխըմբռնումների/համաձայնությունների:

(2) *տարբեր տեսակի որակավորումների միջև համեմատություններ* անցկացնելու հնարավորություն են տալիս.

Այս հանգամանքը շատ կարևոր է առաջխաղացման ուղեգծերի մշակման համար և վճռական նշանակություն ունի կրեդիտների փոխանցման համակարգերի իրականացման ժամանակ:

Հարկ է նշել նաև, որ «մակարդակ»-ն ունի բազմաթիվ ասպեկտներ/կողմեր: Որոշ որակավորումների ավելի շատ կապված են գիտելիքների զարգացման հետ, մյուսները՝ հմտությունների կամ անձնական և մասնագիտական կարողությունների կատարելագործման

հետ: Ընդհանուր գծերով ձևակերպված մակարդակների բնութագրիչների օգտագործումը հիմք է հանդիսանում որակավորումները նույն մակարդակում «տեղադրելու» համար՝ անկախ նրանից, թե դրանցում ինչի վրա է դրված հիմնական շեշտը՝ գիտելիքի թե՞ հմտությունների, ևն: (Նկատել, որ գոյություն ունեցող շրջանակներում հաճախ հանդիպում են որակավորումներ, որոնք պարտադիր չէ, որ համապատասխանեն մակարդակի բնութագրիչի բոլոր ասպեկտներին մակարդակի պահանջները բավարարող համարվելու համար):

Այնուամենայնիվ, կան երկու կարևոր իրավիճակներ, որոնցում բնութագրիչների կիրառումը տեղին չէ: Դրանք նախատեսված չեն՝

(1) իբրև որակավորումների մակարդակը որոշելու միակ և անսխալական/ամենահուսալի միջոց.

Նկատի ունենալով ուսումնառության արդյունքների այն լայն շրջանակը, որոնց նկատմամբ մակարդակների բնութագրիչները պետք է լինեն կիրառելի՝ դրանք (բնութագրիչները) երբեք չեն կարող բավականաչափ մանրակրկիտ կամ ճշգրիտ լինել՝ որակավորումները մակարդակներին «հատկացնելու» գործում միակ «ճշմարտացի» միջոցը ծառայելու համար: Դրանք պետք է հանդիսանան որոշումներ կայացնելու հիմքերից կեղ, սակայն այլ փաստերը/պարագաները նույնպես կարևոր կլինեն գործընթացում: Բնութագրիչները *հիմք են հանդիսանում առավել մանրամասն տեխնիկական պայմանների* համար՝ որակավորումները որոշակի մակարդակներում «տեղադրելու» մասին որոշումների կայացման գործընթացն ուղղորդելու նպատակով:

(2) դրանք նախատեսված չեն նաև իբրև ՈԱՇ-ի մակարդակները սոցիալական գործընկերներին և քաղաքացիներին բացատրելու լավագույն միջոց:

Մակարդակների բնութագրիչներն իրենց բնույթով բավականին վերացական են և տեխնիկական: ՈԱՇ-ի մակարդակները լավագույնս բացատրելու միջոցը մարդկանց ծանոթ կողմնորոշիչների օգտագործումն է: Հետևյալ աղյուսակում⁴⁵ ցուցադրված է, թե կողմնորոշիչները, օրինակ «տիպիկ/սովորական որակավորումները», և ներդրումների մասին տեղեկատվությունը ինչպես են կարող օգնել մակարդակների իմաստը պարզաբանելու գործում:

Աղյուսակ 10. ՈՇ-ի առաջարկվող մակարդակների բնութագրիչները և ցուցիչները

	Բնորոշ որակավորում	Մակարդակի բնութագրիչ	Մակարդակի ցուցիչներ (ներդրում և կառուցվածքային տեղեկատվություն)
1.	Գրագիտության և քանակական մտածողության կարողությունների որակավորումներ	Ընդհանուր և տարրական հմտություններ կիրառելու ունակություն՝ նախնական մասնագիտական կրթություն և/կամ աշխատավայրում վերապատրաստում անցնելու նպատակով	Ուսումնառություն, որը սովորաբար ձեռք է բերվում պարտադիր կրթության շրջանակներում և համարվում է, որ օժանդակում է ընդհանուր գիտելիքներին և տարրական հմտությունների ձևավորմանը Ուսումնառությունը սովորաբար կոնտեքստուալիզացիայի չի ենթարկվում աշխատանքային իրավիճակներում

⁴⁵ Աղյուսակը հիմնված է Հավելված 2-ի և ՈՇ-ի խորհրդակցական փաստաթղթի աղյուսակ 2-ի վրա:

2.	Ցանկացած հավաստագրում, որ կապված է հիմնական աշխատանքային առօրյայի հետ	<p>Կանոնակարգված միջավայրում պարզ/տարրական առաջադրանքներ կատարելու և կրկնվող հմտություններ գործի դնելու ունակություն</p> <p>Աշխատավայրում ընդհանուր և տարրական (սահմանափակ) գիտելիքներ և հմտություններ կիրառելու ունակություն</p> <p>Բավարար աշխատելու ունակություն այն դեպքերում, երբ գործողությունները կառավարվում են թույլատրելի/ընդունելի կարգեր և ռազմավարություններ սահմանող կանոններով</p>	<p>Պարտադիր կրթության ավարտում, որն ընդգրկում է ծանոթություն աշխատանքի հետ: Աշխատանքի մասին տարրական գիտելիքները կարող են ձեռք բերվել կրթական հիմնարկությունում, արտադպրոցական վերապատրաստման ծրագրով կամ ձեռնարկությունում</p> <p>Ընդհանուր առմամբ, սա հատուկ մասնագիտական չէ</p>
3.	Աշխատանքային հմտության գաղափարի հետ ծանոթացնող տարրական/հիմնական մասնագիտական ուսուցման/վերապատրաստման ավարտում	<p>Թվով մեծ աշխատանքային գործառույթների համապատասխանող տարրական հմտություններ կիրառելու ունակություն</p> <p>Ղեկավարության ներքո առաջադրանքներ կատարելու ունակություն</p> <p>Գիտելիքները և հմտությունները կրկնվող առաջադրանքների նկատմամբ կիրառելու ունակություն</p>	Սովորաբար համարվում է ավագ ընդհանուր (միջնակարգ) կրթության մաս
4.	Բարձրաստիճան արհեստագործական որակավորում	<p>Կոնկրետ մասնագիտական ոլորտի հետ կապված գիտելիքների կիրառման ունակություն</p> <p>Առաջադրանքների ուղղությամբ անկախ աշխատելու և դրանց նկատմամբ մասնագիտական գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ կիրառելու ունակություն</p>	<p>Որակավորումն այս մակարդակում սովորաբար ներառում է ավագ ընդհանուր (միջնակարգ) կրթություն և վերապատրաստման/ուսուցման ծրագիր աշխատավայրում ալտերնանսի կամ աշակերտության համակարգով</p> <p>Շնորհիվում է զգալի փորձառության և պրակտիկայի հիման վրա ինչպես սովորական, այնպես էլ բացառիկ իրավիճակներում</p>
5.	Տեխնիկական վկայականներ և դիպլոմներ Որակավորումներ աշխատավայրում տեխնիկների/մասնագետների համար	<p>Այնպիսի տեխնիկական աշխատանք կատարելու ունակություն, որը հնարավոր է իրականացնել անկախ</p> <p>Զգալի տեսական գիտելիքներ կիրառելու ունակություն</p> <p>Վերահսկման և համակարգման առաջադրանքներ ստանձնելու ունակություն</p> <p>Բարդ իրավիճակների հետ գործ ունենալու և մյուսների համար իբրև հենանիշ ծառայելու ունակություն</p>	<p>Շնորհիվում է հիմնական մասնագիտական ուսուցման որակավորման (ինչպես օր.՝ աշակերտություն կամ բարձրագույն կրթական վերապատրաստում) ավարտից հետո</p> <p>Չիմնված է մի շարք աշխատանքային իրավիճակներում զգալի փորձառության և պրակտիկայի վրա</p> <p>Որակավորման այս մակարդակը հաճախ կամուրջ է հանդիսանում միջնակարգ և բարձրագույն կրթության և վերապատրաստման/ուսուցման միջև</p>
6.	Առաջին պարբերաշրջանի ակադեմիական աստիճան`	Բարձր մակարդակի տեսական և գործնական	Այս որակավորումները ձեռք բերելու նպատակով ուսումը

	<p>բակալավրի գերազանցության դիպլոմ</p> <p>Աշխատավայրի որակավորում ավագ մենեջերների համար</p>	<p>գիտելիքներ, հմտություններ և կարողություններ կիրառելու ունակություն, ինչը ենթադրում է որևէ մասնագիտության գիտական հիմքերի գերազանց տիրապետում</p> <p>Բարդ իրավիճակների հետ առանց դժվարության գործ ունենալու, մեծամասամբ ինքնուրույն գործելու և նախագծման, կառավարման ու վարչական աշխատանքներ ստանձնելու ունակություն</p>	<p>մեծամասամբ ընթանում է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում</p>
7.	<p>Դասավանդվող կամ հետազոտվող երկրորդ պարբերաշրջանի աստիճան՝ մագիստրոսի կոչում</p> <p>Աշխատավայրի որակավորում առավել ավագ մենեջերների համար</p>	<p>Իբրև (ավագ) մասնագետ կամ մենեջեր աշխատելու ունակություն՝ գործի դնելով մասնագիտական տեսական և գործնական ուսումնառություն</p> <p>Լայն և խորը գիտելիքներ կիրառելու և որևէ դաշտում բարձր մակարդակի մասնագիտական հմտություն ցուցաբերելու ունակություն</p> <p>Անկախ և առանց վերահսկողության գործելու և մյուսների վերապատրաստելու ունակություն, եթե վերջիններս ինքնառգեշնչում/խթան ունենան</p>	<p>Այս որակավորումները ձեռք բերելու նպատակով ուսումը մեծամասամբ ընթանում է նեղ մասնագիտական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում</p>
8.	<p>Ամենաբարձր գիտահետազոտական աստիճանը՝ դոկտորական կոչում</p>	<p>Նեղ մասնագիտական ոլորտում իբրև առաջատար փորձագետ հանդես գալու, բարդ իրավիճակների հետ գործ ունենալու ունակություն և երկարաժամկետ ռազմավարական և գիտական մտածողության ու գործունեության կարողություն</p> <p>Այնպիսի նոր և ստեղծագործ մոտեցումներ մշակելու ունակություն, որոնք մեծացնում են առկա գիտելիքների կամ արհեստավարժ պրակտիկայի սահմանները կամ վերստին սահմանում են դրանք</p>	<p>Այս որակավորումները ձեռք բերելու նպատակով ուսումը մեծամասամբ ընթանում է նեղ մասնագիտական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում</p> <p>Այս մակարդակում աշխատող անհատները շատ հաճախ սովորեցնում են մյուսներից դառնալ փորձագետներ և վարպետներ</p>

⇒ Մակարդակների բնութագրիչները ՈԱԸ-ի մշակման կարևորագույն տարրերից մեկն են. եղեք հստակ դրանց նպատակների և սահմանափակումների վերաբերյալ:

4.2 Ինչպե՞ս հարկավոր իրականացնել ՈԱՇ-ի որակի երաշխիքը

Որակի երաշխիքի տարրերն ու սկզբունքները

ՈԱՇ-ի երկրորդ կարևորագույն տարրը որակի երաշխիքն է: Եթե ցանկալի է, որպեսզի շահագրգիռ կողմերը (երկրի ներսում) և միջազգային համայնքը (երկրից դուրս) վստահություն ունենան ՈԱՇ-ի նկատմամբ, ապա անհրաժեշտ է ունենալ որոշ պատշաճ ընթացակարգեր՝ ապահովելու, որ ՈԱՇ-ի որակավորումները ծառայում են իրենց նպատակին և լավ են մշակված, որ այդ որակավորումներին հանգեցնող ծրագրերն իրականացվում են համապատասխան կրթություն/ուսուցում տրամադրողների կողմից և որ որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող գնահատման գործընթացը վստահություն է ներշնչում:

Այսպես, ինչպես նշվել է բաժին 2.1-ում, որակի երաշխիքը բաղկացած է երեք կարևոր տարրերից՝ որակավորումների և/կամ չափորոշիչների հաստատում/վավերացում, կրթություն և ուսուցում տրամադրող հաստատությունների հավատարմագրում և աուդիտ (ստուգում) և որակավորումների շնորհմանը հանգեցնող գնահատման գործընթացի որակի երաշխիք:

Բոլոր ՈԱՇ-ները ընթացակարգեր են պարունակում առաջին տարրի համար, այն է՝ դրանցում սահմանված են չափանիշներ, որոնց որակավորումները պետք է համապատասխանեն նախքան դրանք կարող են գրանցվել շրջանակում: Բացի այդ, բոլոր շրջանակներում պահանջվում է, որպեսզի կրթություն/ուսուցում իրականացնողներն այս կամ այն կերպ ճանաչված լինեն, թեև ֆորմալ գործընթացների աստիճանը տարբերվում է երկրից երկիր: Որոշ ՈԱՇ-ներում (հիմնականում այն դեպքերում, երբ սովորողների գնահատումն իրականացվում է հաստատությունների և ոչ թե որակավորումներ շնորհող ազգային մարմինների կողմից) երրորդ տարրը կարող է համատեղված լինել հաստատությունների աուդիտի գործընթացների հետ (ի լրումն նրա, որ այդ տարրը կարող է նաև մասամբ ներկա լինել նաև առաջին տարրում):

Սույն բաժնում քննարկվում են որակի երաշխիքի առաջին երկու տարրերը. երրորդ տարրին անդրադառնում է բաժին 5.2-ը:

Ո՞րը պետք է լինի ընդհանուր մոտեցումը ՈԱՇ-ի որակի երաշխիքին:

Որակի երաշխիքի համակարգերը հիմնվում են կրթության և ուսուցման համակարի բարելավումը և հաշվետվողականությունն ապահովելու նպատակով: Դրանց նպատակն է մեծացնել կրթության/ուսուցման իրականացման արդյունավետությունը և թափանցիկությունը բոլոր մակարդակներում և դրանով իսկ խրախուսել փոխադարձ վստահությունը, ճանաչումը և շարժունությունը երկրների ներսում և դրանց միջև...⁴⁶:

Նպատակը պետք է լինի կազմել ՈԱՇ-ի սկզբնական նախագիծը պարզ և ծախսարդյունավետ եղանակով: Բարդ/համալիր և մանրակրկիտ որակի երաշխիքի համակարգի ստեղծելը կարող է լինել ժամանակատար և խնդրահարույց գործընթաց, որը կարող է հետաձգել բուն շրջանակի մշակման գործընթացը:

Որակի երաշխիքի արդյունավետ համակարգերը սովորաբար պարունակում են կենտրոնից եկող հսկողության որոշ տարրեր, այն է՝ պահանջվում է ենթարկվել պետական կանոններին և կարգերին: Կենտրոնից բխող կանոնակարգումը անհրաժեշտ է նվազագույն չափորոշիչների

⁴⁶ Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով, 2005թ., էջ 27:

բավարարումը և սովորողների ու շահագրգիռ կողմերի պատշաճ պաշտպանվածությունն ապահովելու համար: Այնուամենայնիվ, կան բազմաթիվ փաստեր, որոնք վկայում են այն մասին, որ կենտրոնական հսկողության վրա չափից դուրս շատ շեշտ դնող համակարգերը հաճախ հանգեցնում են բյուրոկրատական հլու կամակատարության և ցինիզմի: Որակի կատարելագործման մշակույթ ձևավորվում է միայն այն ժամանակ, երբ լայն զանգվածների մակարդակում առկա է լինում պատասխանատվության զգացում որակի համար: Քաղաքականություն մշակողների նպատակն է խրախուսել հաստատություններին շահագրգիռ կողմերի հետ մեկտեղ պատասխանատվություն ստանձնել որակի համար:

Եվ վերջապես, կրթության և ուսուցման տարբեր ճյուղերը/հատվածները ավանդաբար տարբեր մոտեցումներ են որդեգրել որակի երաշխիքի նկատմամբ: Որոշ երկրների⁴⁷ որակի երաշխիքի նկատմամբ *կոշտ միասնական* մոտեցում ձևավորելու փորձերը դիմադրության է արժանացել համալսարանական և դպրոցական հատվածների կողմից և միանշանակ հաջողության չի հասել:

Ուստի, խորհուրդ է տրվում որդեգրել է այնպիսի մոտեցում, որով սկզբում համաձայնեցվում են որակի երաշխիքի ընդհանուր սկզբունքները, ապա յուրաքանչյուր ճյուղին/հատվածին թույլ է տրվում մշակել որակի երաշխիքի այնպիսի ընթացակարգեր, որոնք հիմնված են սկզբունքների վրա, բայց արտահայտում են այդ ճյուղերի/հատվածների կարիքներն ու ավանդույթները: ՈԱՇ-ը կառավարող մարմինը պետք է խուսափի խիստ մանրակրկիտ/ավարտուն և բյուրոկրատական որակի երաշխիքի մեքենա ստեղծելուց:

⇒ ՈԱՇ-ի որակի երաշխիքը պետք է կենտրոնանա հիմնական տարրերի վրա - երբեմն քչից շատ բան կարելի է քաղել:

Որակավորումների հաստատումը/վավերացումը

Հնարավոր է արդյոք ընդունել միանգամայն պարզ մոտեցում որակավորումների հաստատման նկատմամբ: ՈԱՇ-ում «գրանցում ստանալու» համար որակավորումը պետք է բավարարի հետևյալ չափանիշները՝

- Որակավորման անհրաժեշտությունը կա

Արդյո՞ք որակավորման նպատակները պարզ են թե ոչ: Շահագրգիռ կողմերի (օրինակ, սովորողների և որակավորումն օգտագործողների) հետ խորհրդակցություններ անցկացվե՞լ են թե ոչ: Կա՞ն արդյոք այլ փաստեր, որոնք վկայում են այն մասին, որ շահագրգիռ կողմերի կարծիքով որակավորումն անհրաժեշտ է:

- Որակավորումն այնպես է նախագծված, որ ծառայում է նպատակին

Որակավորման բովանդակությունը և արդյունքները համապատասխանում են արդյոք դրա նպատակներին: Բովանդակությունն արդյոք արդիական է՞: Արդյունքներն ու չափորոշիչներն արտացոլում են արդյո՞ք բացահայտված կարիքներին⁴⁸: Կա՞ն արդյոք փաստեր, որոնք վկայում են մասին, որ նրանք, ովքեր ձեռք են բերում որակավորումը, հասնում են նպատակներին, օրինակ՝ մուտք են գործում զբաղվածության որևէ կոնկրետ ոլորտ կամ կրթության ավելի բարձր մակարդակ:

⁴⁷ Մասնավորապես Նոր Զելանդիայում և Հարավային Աֆրիկայում:

⁴⁸ ՄԿՈՒ որակավորումների դեպքում սա կարող է մշանակել, որ դրանք պետք է հիմնված լինեն համապետական մակարդակում համաձայնեցված զբաղմունքային չափորոշիչների վրա:

- Առաջադիմության համար պահանջվող չափորոշիչները պատշաճ են և հետևողականորեն կիրառվում են

Որվակավորման շնորհման համար պահանջվող չափորոշիչները համապատասխանում են արդյոք դրա նպատակներին և շահագրգիռ կողմերի ակնկալիքներին: Կ՞ան արդյոք համակարգեր, որոնք ապահովում են այդ չափորոշիչների հետևողական կիրառումը (ողջամտության սահմաններում, իհարկե):

Կրթություն և ուսուցում իրականացնող հաստատությունների հավատարմագրումը և ստուգումը/աուդիտը

Ինստիտուցիոնալ (հաստատությունների) հավատարմագրման ընթացակարգերը ծառայում են երկու հիմնական նպատակների՝

- երաշխավորել, որպեսզի ՈԱՇ-ի որակավորումների շնորհման հանգեցնող ծրագրերն իրականացվեն ընդունելի որակով,
- օժանդակել հաստատությանը կատարելագործման և հասունացման ճանապարհին՝ խրախուսելով դրան ջանքերն ուղղել որակի բարելավման ուղղությամբ:

«Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրում» եզրույթը սովորաբար կիրառվում է նոր հաստատություն ճանաչելու կամ հաստատելու գործընթացը նկարագրելիս: Այս իսկ պատճառով այն ավելի տարածված է ՄԿՈՒև ոչ-համալսարանական երրորդային/բարձրագույն կրթության ոլորտներում, որտեղ նոր հաստատություններ ավելի հաճախ են ի հայտ գալիս (հատկապես մասնավոր կրթության հատվածում), քան միջնակարգ դպրոցական և համալսարանական հատվածներում, որոնք ընդհանուր առմամբ ավելի կայուն են:

Այնուամենայնիվ, համալսարանական հատվածներում տարածված են *ինստիտուցիոնալ աուդիտի* համակարգերը: Ինստիտուցիոնալ աուդիտների (Հաստատությունների ստուգումների) համար օգտագործվում են չափանիշներ, որոնք շատ նման են ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման ժամանակ կիրառվող չափանիշներին, թեպետ դրանք կիրառվում են այնպիսի մի հատվածի համատեքստում, որտեղ *ինստիտուցիոնալ ինքնավարությունը* առավել շեշտված կերպով է ճանաչված:

(Միջնակարգ) դպրոցական հատվածում ընդհանուր միտումը *դպրոցների ինքնագնահատման* համակարգերի ներդրումն է *արտաքին փորձաքննության կամ ուսումնասիրման* համակարգի միջոցով:

Թեև (միջնակարգ) դպրոցական և համալսարանական հատվածներում այս գործընթացները կարող են ծառայել այն նպատակին, որ հաստատություններն ի վիճակի լինեն ՈԱՇ-ի որակավորումներ շնորհել ընդունելի որակով, այդուհանդերձ դրանք ունեն նաև այլ, ավելի լայն նպատակներ: Այս իսկ պատճառով, դրանք հազվադեպ են բուն ՈԱՇ-ի համակարգի մաս կազմում և սույն բաժնում չեն քննարկվում: Մյուս կողմից ՄԿՈՒ իրականացնողների հավատարմագրումը շատ հաճախ ՈԱՇ-ի գործակալության պատասխանատվության ոլորտում է գտնվում, որը հաստատում է հավատարմագրման չափանիշները և կառավարում հավատարմագրման գործընթացը, ներառյալ հավատարմագրման հետ կապված այցերի ժամանակացույցի որոշումը և հավատարմագրմամբ զբաղվող խմբի ընտրությունը:

Հավատարմագրման չափանիշները առհասարակ ներառում են հետևյալը՝

- ռեսուրսների և սարքավորումների բավարարությունը,

- անձնակազմի որակավորումները և փորձը,
- անձնակազմի մասնագիտական կատարելագործման համար եղած մեխանիզմները,
- ծրագրերի մշակման/նախագծման որակը,
- գործատուների հետ կապերի և շփումների արդյունավետությունը,
- սովորողներին մատչելի մասնագիտական կողմնորոշման և օժանդակության մեխանիզմները,
- հատուկ կարիքներ ունեցող սովորողների համար գոյություն ունեցող մեխանիզմները,
- ինստիտուցիոնալ կառավարման որակը:

Չնայած ռեսուրսների կամ անձնակազմի կտրվածքով եղած լուրջ թերությունները կարող են հանգեցնել հավատարմագրման դադարեցման, այդուհանդերձ այլ թույլ կողմերի բացահայտումը կարող է հիմք հանդիսանալ հաստատությանը հանձնարարականներ/երաշխավորություններ տալու համար, որպեսզի վերջինս ձեռնամուխ լինի կոնկրետ բարելավումների իրականացմանը: Սա այն կապն է, որ գոյություն ունի հավատարմագրման երկրորդ նպատակի հետ: Կան փաստեր, որոնք ցույց են տալիս, որ ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման և աուդիտի՝ մի քանի տարի շարունակ հետևողականորեն կիրառված ընթացակարգերի արդյունքում մասնագիտական կրթության և ուսուցման որակը կարող է կայուն բարելավվում ապրել:

ՈԱՇ-ի որակավորումներ առաջարկող բոլոր հաստատությունների հավատարմագրումը բարդ գործ է: ՈԱՇ-ի իրականացումը կարող է զգալիորեն հետաձգվել, եթե հավատարմագրումը նախապայման դառնա ՈԱՇ-ի որակավորումներ առաջարկելու համար: Այդ է պատճառը, որ որոշ երկրներ որդեգրել են այնպիսի դիրքորոշում, ըստ որի «մեխանիկորեն» ճանաչում են ստանում և ի սկզբանե ՈԱՇ-ի որակավորումներ առաջարկելու թույլտվություն են ունենում բոլոր այն հաստատությունները, որոնք տարիներ շարունակ ճանաչված են եղել իբրև ազգային կրթական համակարգի մաս (ինչպես օրինակ միջնակարգ դպրոցները, համալսարանները և քոլեջները/ուսումնարանները): Բոլոր հաստատությունները, սակայն, ենթակա են ընթացիկ ստուգումների/աուդիտների:

Ինստիտուցիոնալ հավատարմագրման գործընթացներն արդյունավետ լինելու համար պետք է օժտված լինեն որոշակի հատկանիշներով/առանձնահատկություններով՝

- Հավատարմագրումը պետք է հիմնված լինի հավատարմագրման խմբի՝ հաստատություն կատարած այցելության վրա.

Չնայած հաստատության կողմից ներկայացված փաստաթղթերը կարող են օգտակար տեղեկություններ պարունակել, այդուհանդերձ հաստատություն այցելություն կատարելը էական նշանակություն ունի (հատկապես հավատարմագրման այցերի առաջին փուլում), որպեսզի հավատարմագրմամբ զբաղվող խումբը հնարավորություն ունենա տեսնելու հաստատության ֆիզիկական ռեսուրսները/գույքը, քննարկումներ անցկացնելու դասավանդողների և կառավարիչների հետ և հանդիպելու ուսանողների հետ:

- Հավատարմագրման չափանիշները և ընթացակարգերը պետք է լինեն հստակ և թափանցիկ.

Հաստատություններում պետք է տեղյակ լինեն, թե ինչի հիման վրա են դրանք գնահատվում: Հակառակ դեպքում գործընթացի նկատմամբ կարող է առաջանալ դժգոհություն և անվստահություն, ինչի արդյունքում հնարավոր չի լինի կյանքի կոչել բարելավումներ որակի ասպարեզում: Անհրաժեշտ է կազմել և հրատարակել փաստաթուղթ, որտեղ շարադրված են կիրառվելիք չափանիշները. ցանկալի է նաև, որպեսզի փաստաթղթում ընդգրկված լինեն «լավագույն գործելակերպի» մասին ակնկալիքները: Հավատարմագրմամբ զբաղվող խմբի կողմից օգտագործվող ընթացակարգերը նույնպես պետք է հստակ ներակայացված լինեն:

- Հավատարմագրմամբ զբաղվող խմբի անդամները պետք է լինեն հարգված մասնագետներ համապատասխան մասնագիտական ոլորտ(ներ)ում.

Կարևոր է, որպեսզի հավատարմագրմամբ զբաղվող խմբի կատարած եզրակացությունները հարգանքի արժանանան. հետևաբար, կարևոր է նաև, որպեսզի խմբում ընդգրկված լինեն մեծ փորձառություն և փորձագիտություն ունեցող հեղինակավոր անձինք: Այնուամենայնիվ, հավատարմագրմամբ զբաղվող խմբի անդամ դառնալու հնարավորությունը պետք է մատչելի լինի ուսուցիչների/վերապատրաստողների լայն շրջանակի, քանի որ դա մասնագիտական կատարելագործման չափազանց արժեքավոր եղանակ է:

- Հավատարմագրման գործընթացի ուղղվածությունը պետք է լինի աջակցության տրամադրումը և զարգացմանը ծառայելը.

Չնայած հավատարմագրման գործընթացի առաջնային նպատակն է հաստատել, որ հաստատությունը պատրաստ է առաջարկել ազգային որակավորումներ, ուստի այդ իմաստով գործընթացը սուբյեկտիվ/ենթակայական է, այդուհանդերձ կարևոր է, որ հաստատության կողմից հավատարմագրումն ընկալվի իբրև իր զարգացմանը և բարելավմանը նպաստող գործընթաց: Հավատարմագրմամբ զբաղվող խումբը պետք է ի վիճակի լինի օգտակար մեկնաբանություններ և խորհուրդներ տրամադրել, այդ թվում բևեռել տվյալ հաստատության ուշադրությունը ուսուցում/վերապատրաստում տրամադրող այլ հաստատությունների լավագույն փորձի վրա:

- Հավատարմագրումը պետք է լինի շարունակական գործընթաց.

Հավատարմագրումը մեկանգամյա իրադարձություն չէ: Հավատարմագրմամբ զբաղվող խումբը պետք է պարբերաբար այցելի հաստատությունը՝ երաշխավորելու, որ չափորոշիչներին բավարար մակարդակով են հետևում և որ նախորդ այցելությունների արդյունքում տրված հանձնարարականները կատարվում են: Մյուս կողմից չափից շատ թվով հավատարմագրման այցելություններ կատարելը կարող է հակառակ ազդեցությունը գործել: Արդյունավետ աշխատող հաստատությունները կարելի է այցելել չորս կամ հինգ տարին մեկ անգամ, իսկ լուրջ խնդիրներ ունեցող հաստատություններին հարկավոր է ավելի խիստ մշտադիտարկման ենթարկել:

4.3 Ինչպե՞ս է հարկավոր իրականացնել խորհրդակցության գործընթացը

Որակավորումների շրջանակ մշակելու գործընթացում պետք է հաշվի առնել տարբեր շահագրգիռ կողմերի շրջանում փոխվստահությունն ամրապնդելու անհրաժեշտությունը, որպեսզի նրանք հավատ ունենան ակնկալվող շրջանակի ազնիվ նկատառումների նկատմամբ: Շահագրգիռ կողմերի բացահայտումը և շրջանակի մշակման ընթացքում փոխհամաձայնության ձևավորման մեխանիզմների խրախուսումը վճռական նշանակություն ունեն: Վստահության և հավանության արժանանալու կարևոր եղանակներից մեկը «վերից

վար» մոտեցման համադրումն է «ներքևից վերև» գործընթացի հետ: Հնարավոր է մշակել խորհրդակցությունների անցկացման տարբեր եղանակներ, սակայն ընդհանուր առմամբ մոտեցումը պետք է լինի հնարավորինս թափանցիկ: Հիմնական շահագրգիռ կողմերի մասնակցությունը խրախուսելու հետ մեկտեղ հանրության լայն շերտերի ազատ մասնակցության ապահովումը նույնպես օգտակար կարող է լինել: Նույնիսկ եթե ամենաարդյունավետ գափարական ներդրումը գալիս է առանցքային շահագրգիռ կողմերից, հանրային գործընթացները խթանում են (խորհրդակցությունների) լեգիտիմիությունը: Բացի այդ, երբեմն անսպասելի տեղերից «հայտնվում» են օգտակար գաղափարներ:

Շահագրգիռ կողմերի շարքին են պատկանում՝

- սովորողները/ուսանողները,
- նախարարությունները,
- համապատասխան կառավարական գործակալությունները, ներառյալ զբաղվածության, տնտեսական զարգացման, մրցակցության և ներգաղթի համար պատասխանատու գերատեսչությունները,
- կրթություն և ուսուցում իրականացնողները,
- որակավորումներ շնորհող մարմինները և որակի երաշխիքով զբաղվող գործակալությունները,
- ուսուցիչական և վերապատրաստող անձնակազմերի ընկերակցությունները,
- գործատուների և գործառուների/աշխատողների կազմակերպությունները կամ գործատուների և աշխատողների ներկայացուցիչները,
- համայնքային և կամավորական կազմակերպությունները,
- ներգաղթողների ներկայացուցիչները,
- մասնագիտական մարմինները,
- կրթության և աշխատուժի քաղաքականության հարցերով զբաղվող գիտնականներն ու հետազոտողները,
- ուսուցիչների և վերապատրաստողների կրթողները,
- կարիերայի հարցերում կողմնորոշում/օգնություն առաջարկող մասնագետները:

Ցանկացած անձ կամ կազմակերպություն, որ բաց/ազատ խորհրդակցական գործընթացի միջոցով իր նպաստ է բերում/ներդրումն է ունենում, պետք է համարվի շահագրգիռ կողմ: Որոշ շահագրգիռ կողմերի հետ ավելի հեշտ է կապ հաստատել, քան մյուսների: Դրանք կարող են չունենալ իրենց շահերը ներկայացնող կազմակերպություն կամ այդ կազմակերպությունների թիվը կարող է լինել մեկից ավելի, և վերջիններս հնարավոր է նաև մրցակցեն միմյանց հետ: Նրանցից, ովքեր ունեն ներկայացուցչական կառույցներ, կարող է ժամանակ պահանջվել՝ կազմակերպության անդամների հետ խորհրդակցելու համար: Փոխհամաձայնության ձևավորման տեսանկյունից շահագրգիռ կողմ հանդիսացող կազմակերպությունների տեսակետների արժեքավորությունը կախված է դրանք ներկայացուցչականությունից: Այդ արժեքավորությունը կախված է նաև նրանից, թե որչափ են դրանք տեղյակ, թե շրջանակի օգտակարության վերաբերյալ իրենց անդամների ընկալումներն ինչպիսին են:

ՈԱՇ-ների մշակման ընթացքում փոխհամաձայնության ձևավորման մեխանիզմները կարող են ներառել մի շարք միջոցառումներ, ինչպիսիք են, օրինակ՝

- ցանկացած պաշտոնական մարմնի և դրա գործադիր թևի լայն ներկայացուցչական կազմը,
- հրապարակայնորեն գովազդված խորհրդակցությունների փուլը,
- փաստաթղթերի հրատարակումը և դրանց տեղադրումը համացանցում,
- միջազգային հետազոտությունները և խորհրդակցությունները,
- ֆորմալ հարցախույզները/ուսումնասիրությունները սովորողների և գործատուների շրջանում,
- լայն ներկայացուցչական հիմքեր ունեցող խորհրդակցական խումբը, որը պարբերաբար հանդիպումներ է անցկացնում՝ մեծածավալ, օժանդակ փաստաթղթեր կազմելու համար,
- բոլորի անկանխակալ մոտեցումը որակավորումների և չափորոշիչների նպատակները կասկածի տակ առնելու նկատմամբ,
- Ճյուղային/ուլորտային հանդիպումները (օրինակ, զբաղվածության, համայնքային և կամավորական հատվածների տեսակետները հաշվի առնելու համար),
- երկկողմ հանդիպումները շահագրգիռ կողմ հանդիսացող կազմակերպությունների հետ,
- նախաձեռնության համար քաղաքական աջակցության շարունակականության ապահովումը,
- խորհրդակցությունները երկրից դուրս, հատկապես այն երկրների հետ, որտեղ աշխատուժի և/կամ սովորողների շարժունության մակարդակը բարձր է,
- մասնակցությունը միջազգային կազմակերպությունների աշխատանքին և միջազգային հանդիպումներին:

Չնայած օգտակար է ունենալ նախնական ժամանակացույց և աշխատանքային ծրագիր, այդուհանդերձ կարևոր է պահպանել ճկունությունը: Եթե խորհրդակցությունների արդյունքում պարզվի, որ առկա են լուրջ տարաձայնություններ, ապա անհրաժեշտ կլինի հարթել դրանք ծագելուց անմիջապես հետո և ոչ թե անտեսել, որպեսզի հետագայում կրկին ի հայտ գան դրանք: Հարկ եղած դեպքում խորհրդակցությունների համար հատկացված ժամանակը պետք է երկարաձգել: Առաջատար մարմինը պետք է օժանդակություն ցուցաբերի շահագրգիռ կողմերի միջև ուղղակի երկխոսության կայացմանը և չպետք է ստանձնի միջնորդի դեր կողմերի տեսակետները ամեն մեկին առանձին-առանձին ներկայացնելու իմաստով: Յուրաքանչյուր խմբի պետք է հնարավորություն ընձեռվի տեղեկանալու մյուսների հույսների ու մտավախությունների մասին և արձագանքելու դրանց անմիջականորեն, այլ ոչ թե տեղափոխելու դրանք շրջանակի մշակմամբ զբաղվող փորձագիտական խմբի քննարկումների տիրույթ:

Միևնույն ժամանակ կարևոր է թույլ չտալ, որպեսզի խորհրդակցությունները վերածվեն գործը հետաձգող մեխանիզմի: Տվյալ դեպքում մարտավարություններից մեկը կարող է լինել այն, որ մշակման փուլերը հստակ առանձնացվեն և յուրաքանչյուր փուլում ձեռք բերված փոխհամաձայնությունը «պահածոյացվի»: Այս փուլերի շարքին կարող են դասվել նախնական համաձայնությունը ընդհանուր սկզբունքների և պարտականությունների շուրջ,

որոնք կհետևեն շրջանակին վերաբերող քաղաքականությունները և չափանիշները, ապա՝ տեխնիկական մանրամասները, իրականացման ծրագիրը և հաղորդակցման ծրագիրը: Երբ որևէ փուլի շուրջ կողմերը համաձայնության են գալիս, դրա արդյունքները հրապարակվում են, և դրանց (արդյունքներին) պարզորոշ կերպով հղում է կատարվում հետագա աշխատանքների ժամանակ: Որոշ շահագրգիռ կողմերի համար դժվար կլինի ներգրավված լինել բոլոր փուլերում. այսօրինակ զարգացումների կարելի է սպասել: Շահագրգիռ կողմերի մի մասն էլ կարող է ընդհանուր քաղաքականությամբ հետաքրքրված լինի և ոչ մանրամասներով: Մյուսներին էլ կարող են չհետաքրքրել վերացական սկզբունքները կամ տեխնիկական մանրուքները, բայց նրանք կարող են մեծ խանդավառությամբ մասնակցել գործընթացին, երբ նրանց համար տեսանելի դառնա իրականացման հեռանկարը: Տեղեկատվությունն այնպես պետք է տրամադրվի, որպեսզի շահագրգիռ կողմերը կարողանան պարզել, թե կոնկրետ որ փուլում են կարող առավել մեծ նպաստ բերել/ներդրում ունենալ:

Որպես կանոն, ցանկացած շրջանակ պետք է ենթակա լինի [պոտենցիալ] վերանայման և ստուգման, և շահագրգիռ կողմերին հարկավոր է հավաստիացնել, որ վերանայումներ և ստուգումներ անպայման տեղի են ունենալու: Միևնույն ժամանակ անհրաժեշտ է ըմբռնել, որ ցանկացած փոփոխություն կարող է թանկ արժենալ, և փոփոխությունները հեշտությամբ չպետք է նախաձեռնվեն: Շրջանակների հատկանիշների մի մասն ավելի է հեշտ է փոխել, քան մյուսը: Շրջանակի բոլոր որակավորումների համար դոմինոյի ազդեցություն ունեցող փոփոխությունը (օրինակ մակարդակների կամ մակարդակների բնութագրիչների փոփոխության հետևանքները կարող են հասնել մինչև ուսումնական ծրագրերի մշակումն ու գնահատման գործընթացը): Բացի այդ, փոփոխությունները պետք է ընկալվեն և ընդունվեն հանրության կողմից: Եթե շահագրգիռ կողմերը սովորել են օգտագործել որոշակի լեզվական արտահայտություններ այս կամ այն որակավորումները կամ մակարդակները բնութագրելու համար, ապա փոփոխությունները կարող են շփոթմունքի տեղիք տալ (օրինակ, նախկինում N եղած մակարդակի փոփոխությունը N+1 կամ N-1 մակարդակի): Այլ տեսակի փոփոխությունները, օրինակ որակավորումների հաստատման/վավերացման կամ հաստատությունների հավատարմագրման կարգի փոփոխությունները, ավելի սահմանափակ հետևանքներ կունենան համակարգի համար: Ասվածի իմաստն այն է, որ փոփոխություններ հնարավոր է իրագործել, սակայն կարևոր է հասկանալ, թե ապագա փոփոխություններն ինչպիսի ազդեցություն և հետևանքներ կարող են ունենալ: Ուստի, որոշակի առանցքային որոշումներ, օրինակ մակարդակների շուրջ որոշումները, կայացնելիս պետք է զգուշավորություն ցուցաբերել և միշտ հիշել, որ ապագայում դրանց (որոշումների) փոփոխությունները կարող են լինել ինչպես բարդ, այնպես էլ թանկարժեք հաճույք:

5. Այլ հարցեր

Քաղաքականությունն մշակողների մի մասը բաժին 5-ը կարող է ընթերցել ըստ սեփական հայեցողությամբ. այս բաժինն, ըստ էության, իրենից ներկայացնում է հավելվածների մի խումբ սույն ուղեցույցի համար: Այն անդրադառնում է որոշ հարցերի, որոնք *կարող են* ծագել ՈԱՇ-ի նախագծման ընթացքում: Օրինակ, անպայման չէ, որպեսզի ՈԱՇ-ը պարունակի կրեդիտների շրջանակ կամ որ դրա համար պահանջվեն գնահատման հատուկ մոտեցումներ:

Բացի այդ, այստեղ քննարկվող հարցերը տեխնիկական բնույթի են, և քաղաքականությունն մշակողներից չի պահանջվում խորը իմացություն դրանց մասին, քանի որ նրանք խորհրդատվություն կարող են ստանալ արհեստավարժ փորձագետներից: Այդուհանդերձ, դրանք բոլորն էլ այն ասպարեզներին են վերաբերում, որոնցում կարող են խնդիրներ ծագել, այնպես որ արժե տեղեկացված լինել հնարավոր ռիսկերի մասին:

Վերջին քսան տարվա ընթացքում, ՄԿՈՒ և (մասամբ նաև) բարձրագույն կրթության բնագավառներում անցկացվող բարեփոխումները հիմնված են եղել արդյունքների, չափանիշահեն գնահատման, մոդուլների և կրեդիտների հասկացությունների վրա: Թեպետ այդ բարեփոխումներն ընդհանուր առմամբ բարերար ազդեցություն են գործել, այդուհանդերձ խնդիրներ են առաջացել այն դեպքերում, երբ դրանք կիրառվել են կոշտ կամ խիստ դոգմատիկ եղանակով: Սույն բաժնի հիմնական միտքն այն է, որ քաղաքականությունն մշակողները պետք է ձգտեն ապահովել քննարկման առարկա հանդիսացող մոտեցումների իրականացման պրագմատիկ և հավասարակշռված բնույթը:

5.1 Արդյոք որակավորումները պետք է լինեն արդյունքներին միտված թե ոչ

Առաջին անգամ այս հարցին անդրադարձ կատարվեց բաժին 4.1-ում (մակարդակների քննարկման շրջանակներում), որտեղ նաև մասնակի պատասխան տրվեց դրան: Եթե նպատակը որակավորումների ներառումն է շրջանակում, ապա դրանք պետք է առնվազն արտահայտված լինեն ընդհանուր արդյունքների կտրվածքով: Այնուամենայնիվ, բացարձակապես պարտադիր չէ, որպեսզի ՈԱՇ-ում ներառված որակավորումները նույն ձևով արտահայտեն այդ արդյունքները, և սխալ կլինի սահմանափակ ռեսուրսները կարճ ժամանակահատվածում օգտագործել բոլոր որակավորումները արդյունքներին միտված ձևաչափի վերածելու վրա:

Այդուհանդերձ, որակավորումների արդյունքներին միտված լինելու համար կան հիմնավոր պատճառներ: Արդյունքների օգտագործումը

- հստակեցնում է ուսումնառության նպատակներն ու խնդիրները սովորողի համար,
- հստակ հիմք է հանդիսանում որակավորման հանգեցնող ուսումնառության ծրագրերի պլանավորման համար,
- ամուր հիմքեր է ստեղծում արդյունավետ և թափանցիկ գնահատման համակարգ ունենալու համար,
- որակավորումներն օգտագործողներին տեղեկություններ է հաղորդում այն գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների մասին, որոնց պետք է տիրապետի լավ սովորողը:

Այնուամենայնիվ, սա այն ասպարեզն է, որտեղ *կոշտ միասնական* մոտեցումը կարող է խնդիրներ առաջացնել: ՄԿՈՒ ոլորտում արդյունքների օգտագործումը գրեթե երբեք խնդիրներ չի առաջացնում և սովորաբար արժանանում է ուսուցիչների և սովորողների հավանությանը: Մյուս կողմից, սակայն, համալսարանական և (միջնակարգ) դպրոցական հատվածներում դասավանդողներից շատերն դեմ են հանդես գալիս արդյունքներին միտված մոտեցումներին:

Թերևս այդ ըննդիմության պատճառներից մեկն այն է, որ գնահատման գործընթացները երբեմն ասոցացվում են արդյունքներին միտված կրթության հետ. այս հարցերն առավել մանրամասն քննարկված են հաջորդ` 5.2 բաժնում: Մեկ այլ պատճառ կարող է լինել այն համոզմունքը, որ արդյունքների սահմանումը և գնահատումը անարդարացիորեն սահմանափակում կամ չափից դուրս պարզունակ է դարձնում ուսումնառության գործընթացը` վերածելով այն «մեխանիկական» գործընթացի:

Եթե ուսումնառության արդյունքը կապված է կանխատեսելի հանգամանքներում առօրյա առաջադրանքների կատարման կամ հնտությունների կիրառման հետ (օրինակ, աղյուսե պատ շարել կամ սովորական էլեկտրոնային աղյուսակ ստեղծել), ապա միանգամայն հնարավոր է և ցանկալի է ստույգ սահմանել, թե ինչ պետք է սովորել: Այնուամենայնիվ, այն դեպքերում, երբ ուսումնառությունը պահանջում է հարմարվողականություն, յուրօրինակություն կամ նախաձեռնության ցուցաբերում (օրինակ, օգտագործել տեսական գիտելիքներ խնդիրների լուծման համար կամ կիրառել ստեղծագործական ու գեղագիտական հմտություններ), արդյունքների ստույգ սահմանումը կարող է սահմանափակել կամ աղավաղել ուսումնառության գործընթացը: Ուսումնառության այս տեսակների դեպքում չափազանց մանրակրկիտ կամ կոնկրետ արդյունքների սահմանումը կարող է տպավորություն ստեղծել, թե ուսումնառությունը դառնում է պարզունակ և «մեխանիկական»:

Ասվածը չի ենթադրում է, թե հնարավոր չէ արդյունքներ ձևակերպել/շարադրել հասարակագիտական կամ արվեստի ու ոճաբանության հետ կապված առարկաների համար. պարզապես դրանք պետք է արտահայտված լինեն առավել ընդհանուր կամ անուղղակի եղանակով: Կարելի է պնդել, որ հնարավոր չէ որևէ բան ուսուցանել, եթե ուսուցանողն ինքը չիմանա, թե կոնկրետ ինչ է ցանկանում, որպեսզի սովորողն ուսանի: Հաճախ այս նպատակները կարող են պարզորոշ կերպով արտահայտված չլինել: Արդյունքներին միտված կրթությունը պարզապես առաջարկում է, որպեսզի այդ նպատակները հստակ արտահայտված լինեն, սակայն ընդունում է, որ կոնկրետության հնարավոր կամ ցանկալի մակարդակը տարբեր դեպքում կարող է տարբեր լինել:

⇒ Արդյունքները օգտակար կարող են լինել, եթե ներկայացված են ճկուն կերպով:

5.2 Գնահատման ինչպիսի՞ համակարգեր պետք է օգտագործվեն ՈԱՇ-ի որակավորումների համար

Թերևս կարելի է ասել, որ գնահատման համակարգերը (այն է` սովորողների առաջադիմությունը գնահատող համակարգերը) ավելի շատ հակասությունների տեղիք են տվել, քան ՈԱՇ-ի իրականացման կողմերից որևէ մեկը: Այնուամենայնիվ, խնդիրներ ծագել են այն դեպքերում, երբ գնահատման ավադական համակարգերը փոխելու փորձեր են կատարվել: Առանձին որակավորումների տիպերի/տեսակների գնահատման համակարգերի

վրա գործած ազդեցությունը ՈԱՇ-ների ամենաէական առանձնահատկություններից մեկը չի հանդիսանում:

Գնահատումը նեղ մասնագիտական և տեխնիկական թեմա է, սակայն քաղաքականություն մշակողների համար օգտակար է հասկանալ գնահատման առանցքային սկզբունքները և քաջատեղյակ լինել գնահատման ասպարեզում բարեփոխումների իրականացման հետ կապված հնարավոր խնդիրների մասին:

Սովորողներին գնահատելու մեթոդները/եղանակները պետք է լինեն՝

- հիմնավորված

Գնահատմամբ պետք է «չափվի» այն, ինչ հանդիսանում է գնահատման «չափման թիրախը»: Օրինակ, շարադրություն/էսսե գրելը գրաքննադատություն կատարելու ունակության և ոչ թե էլեկտրալարեր տեղադրելու կարողության ստուգման համար է գնահատման հիմնավորված մեթոդ հանդիսանում:

- հուսալի

Գնահատումը պետք է իրականացվի հետևողականորեն: Սկզբունքորեն սովորողի (գիտելիքների) կոնկրետ դրսևորումը պետք է հանգեցնի գնահատման նույն արդյունքին անկախ այն հանգամանքից, թե ով է անցկացնում գնահատումը կամ որտեղ և երբ է անցկացվում գնահատումը: Հուսալիության շատ դժվար է հասնել հարյուր տոկոսով:

- իրագործելի և ծախսարդյունավետ

Գնահատման մեթոդները/եղանակները պետք է կիրառելի լինեն սովորական պայմաններում (օրինակ՝ դպրոց կամ աշխատավայր), չպետք է գերծանրաբեռնեն ուսուցիչներին/վերապատրաստողներին և անհիմն ծախսերի պատճառ չպետք է դառնան:

Բոլոր նշված սկզբունքների հանդեպ պետք է հավասարակշիռ մոտեցում ցուցաբերել՝ շահագրգիռ կողմերի աջակցությունը ստանալու համար: Այլ կերպ ասած՝ գնահատման համակարգը պետք է վստահելի լինի սովորողների, ուսուցիչների, գործատուների և մյուսների համար: Օրինակ, հուսալիության բարձր մակարդակ ապահովելը ծախսատար է, քանի որ դրան կարելի է հասնել միայն ստուգումների թիվը մեծացնելու միջոցով: Շատ դեպքերում առավել բարձր հուսալիության տված օգուտները չեն արդարացնում կատարած ծախսերը: Այնուամենայնիվ, երբեմն անվտանգության նկատառումներից ելնելով (օրինակ օդանավ վարելու կարողության ստուգման համար)՝ բարձր հուսալիություն ապահովելու վրա կատարված ծախսերն արդարացված են: Նույն տրամաբանությամբ հուսալիության անհրաժեշտությունը չպետք է խաթարի գնահատման հիմնավորվածությունը, հատկապես գործնական կարողությունների դեպքում, երբ աշխատավայրում կատարված գնահատումը կարող է հանգեցնել մեծ արժանահավատության, սակայն դժվար լինի դարձնել հուսալի:

Անկասկած, ավանդական համակարգերը չափից շատ են կախված եղել գրավոր քննություններից՝ ի վնաս գնահատման այլ ձևերի: Գրավոր քննություններն իրենց տեղն ունեն և որոշ տեսակի որակավորումների դեպքում (հատկապես այն որակավորումների, որոնք միտված են գիտելիքներ և տեսության ըմբռնում ցուցաբերելուն) գնահատման շատ հուսալի եղանակ են հանդիսանում: Այդուհանդերձ, այժմ արդեն ընդունում են, որ գնահատման մեթոդների լայն շրջանակի կիրառումն օգտակար է, ներառյալ գնահատման առավել գործնական ձևերի օգտագործումը:

Այն երկրներում, որոնք անցում են կատարել դեպի արդյունքներին միտված համակարգեր, համապատասխան փոփոխություններ են տեղի ունեցել նաև սովորողների գնահատման մեթոդներում:

Անցյալում ամենատարածված մոտեցումը սովորողներին ըստ արժանիքների դասակարգելը և սովորողների որոշակի տոկոսին ավարտելու հնարավորություն տալն էր: Նրանք, ովքեր հաղթահարում էին անցողիկ շենը, ավարտում էին և ընդհակառակը: Ըստ էության, սովորողներին համեմատում էին *միմյանց* հետ և ոչ թե ստուգում էին նրանց համապատասխանությունը որոշակի չափանիշներին: Գնահատման այս ձևը կոչվում էր *նորմերի վրա հիմնված կամ նորմատիվ*: Նորմատիվ համակարգում գրավոր քննությունները գնահատման ամենատարածված ձևն են: Այնուամենայնիվ, քննություններն իրենց էությամբ նորմավորված չեն: Դրանք կարող են նաև հիմնված լինել նախապես սահմանված արդյունքներին կամ չափանիշներին հասնելու հանգամանքի վրա:

Սովորողներն այժմ գնահատվում են հստակ սահմանված գրավոր չափորոշիչների հիման վրա, և գնահատումը գնալով ավելի շատ է կապվում մանրակրկիտ չափանիշների հետ: *Չափանիշահեն* (չափանիշների վրա հիմնված) գնահատումը համարվում է առավել արդարացի, քանի որ բոլոր այն ուսանողներն, ովքեր բավարարում են պահանջները, ստանում են որակավորում՝ անկախ նրանից, թե մյուս ուսանողներն իրենց լավ են դրսևորել թե վատ: Մյուս առավելությունն այն է, որ, ի տարբերություն նորմատիվ գնահատման, չափանիշահեն գնահատումը կարող է օգտագործվել ցույց տալու համար արդյոք կրթական չափորոշիչները ժամանակի ընթացքում բարելավվել են, թե անկում ապրել: Նորմավորված գնահատման դեպքում ուսանողների նույն տոկոսը միշտ ավարտում է՝ անկախ այն բանից, թե սովորողներին ընդհանուր առաջադիմությունը բարելավվել է թե, ընդհակառակը, վատացել⁴⁹, մինչդեռ եթե գնահատման չափանիշները կայուն մնան ժամանակի ընթացքում, ապա հնարավոր կլինի համեմատական վերլուծություններ անցկացնել՝ ցույց տալու, թե սովորողների մեկը մյուսին հաջորդող սերունդներն ինչպես են իրենց դրսևորում (նույն չափանիշների առկայության նկատմամբ):

Չափանիշահեն գնահատումը հեշտացնում է նախընթաց ուսումնառության ճանաչման (ՆՈՒԾ) ընթացակարգերի ներդրումը: Խոսքը վերաբերում է այնպիսի մի համակարգի, որում սովորողները կարող են ներկայացնել փաստեր/ապացույցներ, որոնք վկայում են նրանց էմպիրիկ/գործնական ուսումնառության մասին, և այն դեպքերում, երբ այդ փաստերը համապատասխանում են մոդուլի արդյունքներին, սովորողներին կարող է շնորհվել այդ մոդուլն ավարտելու մասին վկայական: Իրականում, իհարկե, ՆՈՒԾ-ի ընթացակարգերը բավականին բարդ են և ժամանակատար, և փաստերը վկայում են, որ ՆՈՒԾ-ն այս իմաստով չի արդարացնում եղած ակնկալիքները: Մյուս կողմից «ըստ պահանջի» գնահատման պրակտիկան (երբ այն սովորողները, ովքեր կարծում են, որ արդեն տիրապետում են պահանջվող գիտելիքներին և/կամ հմտություններին, առանց ուսումնառության ծրագիրն անցնելու միանգամից գնահատում են անցում) դարձել է բազմաթիվ մոդուլային համակարգերի սովորական մասերից մեկը:

⁴⁹ Արժե նշել, սակայն, որ նորմատիվ և չափանիշահեն գնահատման միջև տարբերությունը բացարձակ բնույթ չի կրում: Օրինակ, եթե մեծ թվով թեկնածուներ պետական քննություն են հանձնում, ապա պետք չէ ակնկալել, որ անցողիկ շենը բարեհաջող հաղթահարող սովորողների թվում զգալի փոփոխություն կգրանցվի նախորդ տարվա համեմատ: Այս իսկ պատճառով պետական քննական մարմինները սովորաբար օգտագործում են այսպիսի նորմեր (թեպետ իբրև տարրերից միայն մեկը)՝ անցողիկ շեներ սահմանելու համար:

Չափանիշահեն գնահատման իրականացումը կարող է լինել խնդրահարույց: Ամենատարածված խնդիրն այն է, որ գնահատման ընթացակարգերը ժամանակի ընթացքում դառնում են չափազանց մանրամասն և ծավալուն: Մանրակրկիտ չափորոշիչներ ստեղծելու միանգամայն հասկանալի ցանկությունը կարող է որակավորումներ մշակողներին տանել «գերազնահատման» ուղղությամբ: Այսպիսի իրավիճակ կարող է ծագել այն դեպքերում, երբ առկա են չափից մեծ թվով չափանիշներ կամ երբ այդ չափանիշները չափազանց մանրակրկիտ են. արդյունքում կարողության ապացույցների քանակը, որ պահանջվում է գնահատման համար (օրինակ, տնային հանձնարարությունների կամ աշխատավայրում իրականացվող գործունեության միջոցով) ծանր բեռ է դնում թե՛ սովորողների (աշխատանքներ կատարելու իմաստով) և թե՛ ուսուցիչների (գնահատում անցկացնելու իմաստով) ուսերին: Նման դեպքերում գնահատումը կարող է գերիշխող դառնալ ուսումնառության ծրագրերում՝ ի վնաս ուսուցման և ուսումնառության որակի:

Խորհուրդ է տրվում չափից շատ եռանդ չցուցաբերել չափանիշահեն գնահատման առնչությամբ: Այն համոզմունքը, որ գնահատման այդ տարբերակն ամբողջովին օբյեկտիվ է, հիմնավորված չէ: Գնահատման տարբերակների մեծ մասն այս կամ այն չափով սուբյեկտիվ է. պարզապես արդյունքների որոշ տեսակներն ավելի հեշտ է գնահատել օբյեկտիվորեն: Նպատակը պետք է լինի հնարավորինս նվազեցնել գնահատման սուբյեկտիվությունը և փոփոխականությունը: Ընդհանուր առմամբ այս հարցում լավագույն մոտեցումն արդյունքների՝ որքան հնարավոր է հստակ և պարզ սահմանումն է: Պետք է դիմակայել առաջադիմության/կատարողականության ավելի ու ավելի մանրամասն չափանիշներ մշակելու գայթակղությանը: Կարևորն այն է, որպեսզի գնահատողները հստակ պատկերացում ունենան չափորոշիչների մասին: Այս նպատակին հասնելու լավագույն միջոցները սովորողների (հաջող և անհաջող) գնահատված աշխատանքների նմուշների տրամադրումն է, ստանդարտացմանը (համահավասարեցմանը) նվիրված հանդիպումների անցկացումը (որոնց ընթացքում գնահատողները կարող են քննարկել և յուրացնել չափորոշիչները) և արտաքին գնահատման կամ հսկողության համակարգերն են, որտեղ գնահատման գործընթացները ուսումնասիրվում/վերանայվում են դրսից եկած փորձագետների կողմից:

Բացի այդ, գնահատման ավանդական համակարգերի թերությունները վերացնելու (միանգամայն հասկանալի) ցանկության դեպքում պետք է դիմադրել այդ համակարգերի հետ կապված ամեն ինչը մերժելու գայթակղությանը: Օրինակ կարող է ծառայել այն մտայնությունը, թե սովորողներին «գնահատականներ» տալը անհամատեղելի է չափանիշահեն գնահատման հետ: Որոշ մարդիկ պնդում են, թե չափանիշահեն գնահատում պարզապես նշանակում է պատասխանել այն հարցին, թե «արդյոք սովորողը կարող է կատարել x-ը թե ոչ»: Որոշ դեպքերում սա, իհարկե, ճիշտ է: Վարորդական քննությունն, օրինակ, հիմնված է չափանիշների ուղղակի կիրառության վրա. գնահատականներն այդ դեպքում անօգուտ են: Այնուամենայնիվ, երբ գնահատվում է գիտելիքների որևէ ամբողջության իմացությունը, դատողությունները պետք է հիմնված լինեն սովորողի գիտելիքների *աստիճանի/չափի* վրա, քանի որ լիարժեք իմացությունն իրատեսական չէ: Նմանօրինակ իրավիճակներում միանգամայն տրամաբանական է օգտագործել գնահատականներ տալու համակարգը՝ որոշելու սովորողների համապատասխանությունը չափանիշներին, և պատճառ չկա կարծելու, որ գնահատականների վրա հիմնված գնահատումները և ուղղակիորեն չափանիշների վրա հիմնված գնահատումները չեն կարող գոյակցել մեկ միասնական շրջանակի սահմաններում:

Եվս մեկ օրինակ այն տեսակետն է, թե արդյունքներին միտվածն չափանիշահեն համակարգերը պետք է «ստուգված/չստուգված» գնահատմամբ սահմանափակվեն, և սովորողներին գնահատականներ չպետք է նշանակվեն: Այդուհանդերձ, հնարավոր է մշակել գնահատականների համակարգ, որը հիմնված է պարզորոշ արտահայտված չափանիշների վրա: Բացի այդ, որոշ փաստեր վկայում են այն մասին, որ «ստուգված/չստուգված» ոճի գնահատման համակարգերը սովորողների մոտ «անցման շեմը հատելու համար անհրաժեշտ նվազագույնը կատարելու» ոճի մոտեցում են սերմանում: Նշենք, որ, ինչպես և նախորդ օրինակում, այդ դեպքում նույնպես ստուգված/չստուգված և գնահատականներով արդյունքները կամ որակավորումները կարող են գոյակցել շրջանակում մեկ շրջանակի սահմաններում:

Իբրև ամոփում նկատենք, որ հարկավոր է պայքարել գնահատման ավադական համակարգերում առկա թուլությունների դեմ: Այդուհանդերձ, բացի այդ անհրաժեշտ է նաև ճանաչել զոյություն ունեցող համակարգի ուժեղ կողմերը և ջանքերն ուղղել այն բնագավառներում փոփոխություններ կատարելու ուղղությամբ, որոնցում առկա են շտկման ենթակա ակնբախ թերություններ կամ օգուտներ քաղելու նոր հնարավորություններ: Չափանիշահեն գնահատման սկզբունքները ամուր հիմք են հանդիսանում բարեփոխումների համար, և բարեփոխողների խանդավառությունը կարող է թափ հաղորդել այդ սկզբունքների իրականացման գործին:

Բացի այդ, հնարավորության դեպքում նոր մոտեցումները պետք է փորձարկումների ենթարկվեն: Փոփոխություններ կատարելու մասին որոշում ընդունելուց հետո նախարարները սովորաբար հակված են լինում հնարավորինս արագ իրականացնել դրանք: Քաղաքականության գծով նրանց խորհրդականները, սակայն, նման դեպքերում, պետք է զգուշավորություն քարոզեն: Առավել նախընտրելի է փոքրամասշտաբ սխալներ գործել սկզբնական փուլում, ակա՛ դրանցից դասեր քաղել:

Գնահատման ինչպիսի մոտեցումներ էլ որ կիրառվեն, կարևոր է, որպեսզի ՈԱՇ-ի որակավորումների շնորհման հանգեցնող գնահատումը *որակի երաշխիք* անցած լինի: Որակի երաշխիքի մեթոդները/եղանակները կախված են նրանից՝ արդյոք (կամ որչափ է) գնահատումը *ներքին* է, թե *արտաքին*: Ներքին գնահատումն իրականացվում է տվյալ ուսուցում իրականացնող հաստատության անձնակազմի կողմից: Ներքին գնահատման տարբերակներից մեկն էլ այն է, երբ սոցիալական գործընկերները ներգրավված են լինում գնահատման գործընթացում քննական հանձնաժողովների միջոցով (Եվրոպայի շատ մասերում սա տարածված մոտեցում է), ինչը կարող է համարվել նաև ներքին և արտաքին գնահատման խառնուրդ: Գնահատումը համարվում է արտաքին, երբ այն ուղղակիորեն իրականացվում է ուսումնական հաստատությունում ղուրս գտնվող անձանց կողմից սովորաբար որակավորումներ շնորհող ազգային մարմնի կողմից: Այն դեպքերում, երբ գնահատումն արտաքին է, որակավորումներ շնորհող մարմինը պետք է կազմի ներքին ընթացակարգեր վավերական և հուսալի գնահատում ապահովելու նպատակով (օրինակ, քննական նյութերի որակի ստուգումների և գնահատողների նկատմամբ ստուգումների միջոցով): Ներքին գնահատումների դեպքում սովորաբար համաբերման և հսկողության համակարգ է գործում, որի շրջանակներում ՈԱՇ մարմինը կամ որակավորումներ շնորհող ազգային մարմինը ուսումնասիրում է սովորողների՝ ներքին գնահատում անցած աշխատանքների ընտրանքը՝ ազգային/պետական չափորոշիչների կիրառման փաստը ստուգելու նպատակով:

⇒ **Գնահատումը պետք է ծառայի իր նպատակին. հարկավոր է խուսափել միևնույն կադապարը բոլորի նկատմամբ կիրառելու մոտեցումից:**

5.3 Որակավորումները պե՞տք է արդյոք լինեն մոդուլային թե ոչ

Որակավորումները մոդուլացնելու (մոդուլների բաժանելու) պրակտիկան առաջ է եկել Միացյալ Նահանգներում և համընդհանուր տարածում ունեցող մոտեցում է այդ երկրի կրթության և ուսուցման ոլորտի բոլոր ճյուղերում: Այլ երկրներում, մասնավորապես այնտեղ, որտեղ ներդրվել են առաջին ՈԱՇ-ները, այդ պրակտիկան կապված է եղել ինչպես ՄԿՈՒ բանփոխման, այնպես էլ համալսարաններում կրեդիտային համակարգերի մշակման հետ:

Մոդուլը ուսումնառության և գնահատման որևէ ծրագրի բաղկացուցիչ մասն է⁵⁰: Հետևաբար, ընդհանուր առմամբ ուսումնառության գրեթե բոլոր ծրագրերը մոդուլային են, քանի որ դրանք կազմված են մի շարք առանձին թեմաներից/առարկաներից: Մոդուլացման ժամանակակից համակարգի առանձնահատկությունն, այնուամենայնիվ, այն է, որ մոդուլին *իր արժեքը վերագրվում է անկախ այն որակավորումից, որի մասն է կազմում* այդ մոդուլը:

Հաճախ մոդուլացումը արդյունքներին միտված որակավորումների, չափանիշահեն գնահատման և (երբեմն) կրեդիտային համակարգերի հետ կապված բարեփոխումների փաթեթի կենտրոնական բաղադրիչներից մեկն է եղել:

Մոդուլացման առավելությունների⁵¹ շարքին են դասվում՝

- մատչելիության, ճկունության և զգայունության մեծացումը

Մոդուլացումը թույլ է տալիս հավատարմագրել կամ վկայագրել ուսումնառության փոքր «կտորներ»: Երբեմն ուսումնառության փոքր «կտորը» (օրինակ՝ առողջություն և անվտանգություն) կարող է մեծ նշանակություն ունենալ: Մոդուլային համակարգի առավելությունն այն է, որ թույլ տալիս, որպեսզի այդօրինակ ուսումնառությունը ազգային/պետական ճանաչում ստանա:

Ուսումնառության փոքր «կտորների» հասանելիությունը, այդօրինակ ուսումնառության համար ճանաչում ստանալու հնարավորությունը, ինչպես նաև ժամանակի ընթացքում «կտորների» միջոցով առավել «խոշոր» որակավորում «կառուցելու» հնարավորությունը բավարարում է մեծահասակ սովորողներից շատերի կարիքները: Կրթության կամ ուսուցման համակարգ վերադառնալու ցանկություն ունեցող մեծահասակները հաճախ ստիպված են հոգ տանել նաև իրենց աշխատանքային և ընտանեկան պարտավորությունների մասին: Մոդուլային համակարգերն արդյունավետ են որակավորումների հանգեցնող «կեսդրույքային» ուղիներ բաց անելու իմաստով:

Մյուս կողմից ուսումնառության ծրագրերը տարբեր չափով են շահում մոդուլացումից: Այս իմաստով անհրաժեշտ է պատասխան գտնել երկու առանցքային հարցերի համար:

- Արդյոք օգտագործողները կամ սովորողները անկախ արժեք վերագրու՞մ են առանձին մոդուլին թե ոչ:

⁵⁰ Երբեմն «մոդուլ» եզրույթն օգտագործվում է, երբ ան դասավանդման բաղադրիչ է, իսկ «միավոր» եզրույթն օգտագործվում է, երբ խոսքը գնում է *գնահատման և վկայագրման* բաղադրիչի մասին:

⁵¹ Վերլուծությունը հիմնված է Ջոն Հարթի չիրատարակված ուսումնասիրության վրա, որը վերաբերում է մոդուլների բաժանմանը:

Երբեմն առանձին մոդուլները (օրինակ, SS կամ հիմնական հմտությունների ասպարեզում) շուկայական արժեք կարող են ունենալ գործատուների կարծիքով կամ սովորողների կողմից կարող են դիտվել իբրև նշանակալի ձեռքբերում: Նման դեպքերում կարևոր է երաշխավորել ուսումնառության այդ «կտորների» առանձին վկայագրումը: Մյուս կողմից, սակայն, եթե մոդուլներն ավելի շատ հանդես են գալիս իբրև մասնակի ձեռքբերումներ առավել «խոշոր» որակավորման ճանապարհին, ապա մոդուլների բաժանելունկատմամբ մոտեցումը պետք է համապատասխանեցվի ուսումնառության գործընթացի բնույթին, ինչն էլ մեզ հանգեցնում է մեր երկրորդ հարցին:

- «Ուսումնառության կտորներն» ի՞նչ հատկանիշներ ունեն:

Բոլոր որակավորումները կարելի է «բնականորեն» բաժանել բաղադրիչների, հետևաբար նաև՝ մոդուլների: Այնուամենայնիվ, այդ բաղադրիչների բնույթը տարբեր կարող է լինել: Ուսումնառության որոշ տեսակներում ուսումնասիրվող առարկան կազմված է ուսումնառության այնպիսի «կտորներից», որոնք անհրաժեշտ է յուրացնել կոնկրետ հերթականությամբ: Սա բնորոշ է ուսումնառությանը մաթեմատիկայի և բնական գիտությունների բնագավառում: Մոդուլացումը պետք է հիմնված լինի առաջխաղացման վերացարկված ըմբռնման վրա, որ պետք է կատարեն սովորողները: Այլ դեպքերում որակավորումը կարող է կազմված լինել մի շարք բնագավառներից և թեմաներից, ինչը թույլ է տալիս առավել ճկուն լինել հերթականության հարցում. օրինակ կարող են ծառայել կառավարման/մենեջմենթի տեսությունը, ֆինանսները և շուկայագիտությունը կառավարմանը վերաբերող որակավորումներում: Կա նաև երրորդ դեպքը, երբ որակավորման տարրերը (կամ որակավորման մի մասը) բաղկացած է այնպիսի հմտություններից, որոնք կարելի է լավագույնս զարգացնել զուգահեռաբար և ոչ թե հաջորդաբար, օրինակ՝ գրելը, կարդալը, խոսելը և ունկնդրելը մեծահասակների գրագիտությանը վերաբերող որակավորման դեպքում:

Մոդուլների բաժանելու պրակտիկայի քննադատները պնդում են, որ այն մասնատում է ուսումնառությունը դրանով իսկ պարզունակ դարձնելով այն, և հարկավոր է ընդունել մոդուլների բաժանելն իր մեջ իսկապես այդպիսի վտանգ է կրում: Այնուամենայնիվ, եթե մոդուլների բաժանումն իրականացվի այնպիսի եղանակով, որը հաշվի է առնում ուսումնառության բնույթը, ապա հնարավոր է խուսափել այդ վտանգից:

Ասում են նաև, որ մոդուլային համակարգերի միջոցով ավելի հեշտ է արագ արձագանքել առաջացող սոցիալ-տնտեսական կարիքներին, քանի որ կարելի է կարճ ժամանակում մակել նոր ծրագրեր: Մոդուլների բաժանելու միջոցով կրթության և ուսուցման համակարգը կարող է դառնալ առավել միտված դեպի շուկան կամ առավել զգայուն շուկայի խթանների նկատմամբ՝ հեշտացնելով հմտությունների պակասը և բացերը լրացնելու և հմտությունները կատարելագործելու կամ նորացնելու գործը:

- սովորողների մոտիվացիայի խթանումը.

Սովորողներից շատերի համար կարճաժամկետ թիրախների առկայությունը մոտիվացիայի մեծ աղբյուր է և հանգեցնում է ջանքերի մեծացման: Ծրագրի առաջին մոդուլներում գրանցված հաջողությունը կարող է ամրապնդել մոտիվացիայի զգացումը:

- որակավորումների «սպառման» մեծացում

Ճկունության և մատչելիության մեծացումը կարող են իրենց հերթին խթանել որակավորումների «սպառումը», հատկապես մեծահասակ սովորողների շրջանում:

- որակավորումների համակարգի ռացիոնալացումը.

Կարծիք կար, որ մոդուլների բաժանելը կարող է ռացիոնալացնել որակավորումների համակարգը որակավորումների կրկնապատկումից խուսափելու համար: Օրինակ, մի շարք ծրագրեր կարող են ունենալ շատ նման մաթեմատիկական բաղադրիչներ, որոնց կարող է համապատասխանել մեկ ընդհանուր մոդուլ:

Թեպետ այս սցենարը կարող է իրականանալ որոշ չափով, այնուամենայնիվ մասնագետները (դասավանդողները և գործատուները) հաճախ ճնշում են բանեցնում` մոդուլներն իրենց հատուկ կարիքներին հարմարեցնելու նպատակով: Բացի այդ, մոդուլային համակարգերում առկա են աճի և բազմազանեցման միտումներ: Հետևաբար, գործնականում ժամանակակից տնտեսության և հասարակության բազմազան կարիքները բավարարելու նպատակով մոդուլների թվի աճի/մեծացման և համակարգն առավել պարզ ու կապակցված դարձնելու նպատակով այն կատարելագործելու ցանկության միջև միշտ էլ առկա կլինի որոշակի լարվածություն:

Հաշվի առնելով մոդուլացման կարևորությունը և այդ մասին արվող պնդումները` զարմանալի է, որ առ այսօր գոյություն չունի համակարգված գիտահետազոտական աշխատանքների և փաստերի «պաշար» մոդուլների բաժանելու ազդեցության վերաբերյալ: Այդուհանդերձ, թվարկվող օգուտներից մի քանիսը կարծես թե իրական են, թեպետ այդ օգուտները կարող են այնքան նկատելի չլինեն, որքան շեշտվում է դրանց շուրջ առաջացած հռետորաբանության մեջ.⁵²

Չնայած այս ամենին, մոդուլային համակարգերում առկա են նաև պոտենցիալ խնդիրներ, որոնցից հարկավոր է զգուշանալ: Մասնատումը և չափից շատ գնահատումը հիմնական խնդիրներն են: Վերևում նշվեց, որ մոդուլները կարող են խթանիչ ուժ հանդիսանալ սովորողների համար, քանի որ դրանք պարունակում են թիրախներ, որոնց կարելի է հասնել կարճ ժամանակում: Մյուս կողմից, սակայն, դրանք կարող են վերածվել յուրօրինակ «մոռացության արտոնագրերի», այսինքն` որևէ մոդուլ անցնելուց հետո սովորողները կարող են անցնել հաջորդին` մոռանալով այն, ինչ արդեն սովորել են: Այս թերությունը կարելի է վերացնել փորձելով մոդուլի գնահատումը լրացնել այնպիսի գնահատումներով, որոնցով սովորողից պահանջվում է սինթեզել ուսումնառությունը ողջ ծրագրի կտրվածքով:

Բացի այդ, մոդուլային ծրագրերում հարկավոր է խուսափել «գերագնահատման» վտանգից: Եթե ծրագիրը բաղկացած է բազմաթիվ փոքր մոդուլներից, ապա գնահատման բաղադրիչը կարող է գերիշխող դառնալ ծրագրում:

Այսպիսով, մոդուլների բաժանելը կարող է օգուտների/առավելությունների աղբյուր հանդիսանալ, հատկապես մեծահասակ սովորողների համար, սակայն օգուտների մի մասը կարող են այնքան նշանակալի չլինել, որքան ենթադրվում է երբեմն, և բացի այդ կան պոտենցիալ թերություններ, որոնցից անհրաժեշտ է զգուշանալ:

⇒ Մոդուլացման պրակտիկան պետք է կիրառվի հստակ սահմանված նպատակներին հասնելու համար:

⁵² Տե՛ս Ջոն Հարթի հոդվածը Շոտլանդիայի որակավորումների գերատեսչության Հետազոտական պարբերականում:

5.4 Հարկավոր է արդյոք մշակել կրեդիտային համակարգ

Որոշ ՈԱՇ-ներ նաև կրեդիտային համակարգեր են հանդիսանում. մյուսները կրեդիտային համակարգեր (դեռևս) չեն հանդիսանում: Ուստի, այս բաժինը նվիրված է միայն այն դեպքերին, երբ առկա է կրեդիտային համակարգ ստեղծելու մտադրություն:

Ուսումնառության որևէ ծրագրին կրեդիտային արժեք տալը թույլ է տալիս շահագրգիռ կողմերին նկարագրել և համեմատել ծրագրին ավարտելու համար անհրաժեշտ ուսումնառության ծավալը: Կրեդիտային համակարգերը հիմնված են այն ենթադրության վրա, որ հնարավոր է և համեմատաբար հեշտ է բացահայտել ուսումնառության որևէ ծրագրի արդյունքները, «տեղադրել» այդ արդյունքները որևէ մակարդակում և օժտել դրանք կշռով կամ թվային արժեքով, որի իմաստը հասկանալի է դառնում մեկ այլ ծրագրի կտրվածքով:

Որոշ ՈԱՇ-ներ ներառում են կրեդիտային համակարգ, մյուսները՝ ոչ: Այն ՈԱՇ-ները, որոնք ներառում են նման համակարգ, նախատեսում են կամ *կրեդիտների կուտակում* կամ *կրեդիտների փոխանցում* կամ էլ *կրեդիտների կուտակում և փոխանում* (ԿԿՓ):⁵³

Կրեդիտների կուտակումը տեղի է ունենում որևէ հաստատության կամ ենթահամակարգի ներսում: Այսպես, կրեդիտների կուտակման համակարգ կարող է առկա լինել որևէ համալսարանում կամ այդ համալսարանի ֆակուլտետներից կամ բաժիններից որևէ մեկում: Սա նշանակում է, որ որևէ ծրագրի արդյունքում հավաքած կրեդիտները/միավորները հաշվի են առնվում համալսարանի, ֆակուլտետի կամ բաժնի մեկ այլ ծրագրի ընթացքում: Կրեդիտների կուտակում կարող է տեղի ունենալ նաև այն դեպքերում, երբ ՈԱՇ-ում առկա է փակ ենթահամակարգ: Օրինակ, եթե գոյություն ունի ՄԿՈւ որակավորումների շնորհման համար պատասխանատու ազգային/պետական մարմին, ապա որևէ հաստատության որևէ ծրագրի շրջանակներում վաստակած կրեդիտները/միավորները կարող են օգտագործվել մեկ այլ հաստատության առաջարկած որակավորումը ստանալու նպատակով: Առհասարակ կրեդիտների կուտակումը տեղի է ունենում «ինքնաբերաբար»: Մանրամասն սահմանված կանոնները սովորաբար վաղօրոք հայտնի են լինում:

Կրեդիտների փոխանցումը տեղի է ունենում հաստատությունների և ենթահամակարգերի միջև, օրինակ մի համալսարանից մյուսը կամ միմյանց հետ կապված մասնագիտական որակավորումների միջև: Կրեդիտների փոխանցումը սովորաբար այնքան «մեխանիկորեն» տեղի չի ունենում, որքան կրեդիտների կուտակումը. փոխանցման համար պահանջվում է բանակցություններ վարել և համաձայնության գալ:

ԿԿՓ համակարգում հիշյալ երկու գործընթացները ինտեգրացվում են, այսինքն որևէ ենթահամարգում կուտակված կրեդիտները կարող են մինչ այդ փոխանցված լինել մեկ այլ ենթահամակարգից:

Ստորև ներկայացվող գծապատկերն ամփոփում է ԿԿՓ համակարգի նախագծման և իրականացման գործընթացը:

⁵³ Այս բաժնում ներկայացված վերլուծությունը զգալի չափով հիմնված է *ՈԱՇ-ներն իբրև կրեդիտների կուտակման և փոխանցման (ԿԿՓ) համակարգեր* թեմայով զեկույցի վրա, որը ներկայացվել է Ջոն Հարթի կողմից Հարավային Աֆրիկայի զարգացման համայնքի՝ 2005թ. հունիս ամսին կայացած խորհրդաժողովի ժամանակ:

Գծապատկեր 3.

Նախագծում

Հիմնել մակարդակների համակարգ

Համաձայնության գալ կրեդիտի միավորի շուրջ

Հիմնել կրեդիտների արժեվորման գործընթաց

Իրականացում

Ստեղծել վստահության գոտիներ

Անցկացնել համեմատականներ և համաձայնության գալ կոնկրետ կրեդիտի շուրջ

Վերը նշված փուլերից առաջինն (մակարդակներից բաղկացած համակարգի ստեղծումը) արդեն քննարկվել է բաժին 4.1-ում:

Կրեդիտի միավորի շուրջ համաձայնության գալը

Կրեդիտը ցույց է տալիս ծրագրով պահանջվող ուսումնառության *ծավալը*։ Այն սովորաբար արտահայտվում է թվային արժեքով, որը կապված է ուսումնառության նորմատիվային ժամանքանակի հետ, չնայած ուսումնառության նորմատիվային ժամանքանակի ստույգ սահմանումը կախված է համակարգից: Կրեդիտային համակարգերից շատերը հիմք են ընդունում, որ մեկ կրեդիտային միավորն արտահայտում է ուսումնական 10 պայմանական ժամերի ընթացքում ձեռք բերված ուսումնառության արդյունքները:

Համակարգերի մեծ մասում ուսումնառության նորմատիվային ժամանակը/ժամաքանակը ներառում է ուսումնառության հետ կապված բոլոր գործողությունները, որ պահանջվում են ուսումնառության արդյունքներին հասնելու համար, ներառյալ, օրինակ,`

- ֆորմալ ուսումնառությունը (դասեր, ուսումնական պարապմունքներ, կառուցվածքավորված վերապատրաստումներ, սեմինար և անհատական պարապմունքներ),
- ոչ ֆորմալ ուսումնառություն (համայնքային խմբեր, համայնքահեն սեմինարներ ևն),
- գործնական աշխատանք և արտադրական պրակտիկա` հմտություններ և գիտելիքներ ձեռք բերելու և կատարելագործելու նպատակով (աշխատավայրում, լաբորատորիաներում, արհեստանոցներում, ևն. ինքնուրույն ուսումնական

աշխատանք, ներառյալ տեղեկատվության հայթայթում, նախապատրաստում, կրկնություն ևն),

- գնահատման բոլոր ձևերը:

Կարևոր է հիշել, որ նշվածներից և ոչ մեկը չի վերաբերում այն ժամանակին, որ «սպառում» է առանձին վերցրած որևէ սովորող և որ որևէ ծրագրի կրեդիտային արժեքը չի կարող մեծացվել կամ փոքրացվել, եթե սովորողին մի փոքր ավել կամ մի փոքր պակաս ժամանակ է պահանջվում այդ արդյունքներին հասնելու համար: Սրա նշանակությունը մեծ է հատկապես աշխատավայրում տեղի ունեցող ուսումնառության համատեքստում:

Կրեդիտների արժեքի գործընթացի կազմակերպումը

Խնդիրն այստեղ որևէ ծրագրի ավարտելու համար պահանջվող ուսումնառության ժամաքանակի շուրջ համաձայնության գալն է: Որոշ դեպքերում (երբ ծրագիրը հիմնավորապես ձևավորված է) այս խնդիրը հնարավոր է լուծել հիմնվելով նախկին փորձի վրա. այլ դեպքերում նպատակին կարելի է հասնել համեմատելով մի կողմից նոր, իսկ մյուս կողմից արդեն հաստատված ու նախկինում կրեդիտային արժեք ստացած ծրագրերը, սակայն կպատահեն նաև դեպքեր, երբ գործընթացը պետք է կլինի սկսել գրոյից: Նման դեպքերում կարող են ծագել այնպիսի հարցեր, ինչպիսիք են հետևյալը՝

- Երբ ծրագիրը/որակավորումը նախագծվում/մշակվում էր, ի՞նչ էր նախատեսվում դրա համար՝ ի՞նչ տիպի սովորող, ինչպիսի՞ նախկին գիտելիքների և փորձառության պաշարով և ինչպիսի՞ պրակտիկայի կամ առաջխաղացման ձգտող⁵⁴:
- Այս ամենի լույսի ներքո ուսումնառության ինչպիսի՞ արդյունավետ բովանդակություն է նախատեսվել (օր.՝ թիրախային սովորողները ի՞նչ են կարող գիտենալ/արդեն կատարել. ի՞նչ են կարող մասամբ իմանալ. ինչը՞ կարող է նոր լինել նրանց համար և պահանջել երկարատև ուսուցում/պրակտիկա):
- Ուսումնառության ինչպիսի՞ գործողություններ կարող են պահանջվել, ներառյալ գնահատումը (օր.՝ հաճախել ֆորմալ ուսուցման/վերապատրաստման դասընթացներին, գործնական աշխատանք ղեկավարի օգնությամբ կամ առանց ղեկավարի, ինքնուրույն ուսումնական աշխատանք և կրկնություն, շտկողական ուսուցում, խորհրդատվության և ուղղորդման անհրաժեշտություն, իմաստավորում/ռեֆլեքսիա):

Խորապես մշակված ԿԿՓ համակարգը թույլ է տալիս, որպեսզի այն ընդհանուր հասկացությունները, որոնց միջոցով նկարագրված է շրջանակը, հասկանալի լինեն բոլոր շահագրգիռ կողմերին և որ շրջանակի մանրամասներն ըմբռնելի լինեն բոլոր այսպես կոչված «կրեդիտային գործակալների» համար, այն է՝ բոլոր այն մարմինների, որոնք կծգտեն ստանալ կամ շնորհել ճանաչում ուսումնառության արդյունքների համար: Համակարգը պետք է ունենա մակարդակների մեկ ընդհանուր խումբ (բնութագրիչների հետ մեկտեղ), որպեսզի արդյունքները հնարավոր լինի «հատկացնել» այս կամ այն մակարդակին, իսկ բնութագրիչները պետք է արտահայտված/ձևակերպված լինեն արդյունքների կտրվածքով: Համակարգը պետք է ունենա նաև ընդհանուր (փոխհամաձայնեցված) հիմք՝ ուսումնառության արդյունքներին կրեդիտ «հատկացնելու» համար:

⁵⁴ Այս գործընթացում կրեդիտը սահմանվում է *տիպիկ* կամ *թիրախային* սովորողի կտրվածքով, ում համար որ մշակվել է ծրագիրը:

Նշվածները կարելի է համարել ուսումնառության ճանաչմանը ներհատուկ/բնորոշ պայմանները: *Դրանք, սակայն, չեն երաշխավորում, որ ողջ ուսումնառությունը լիարժեք ճանաչում կստանա բոլոր պարագաներում:* Կարևոր է ընկալել և փոխանցել այս միտքը: Հակառակ դեպքում սովորողների և սոցիալական գործընկերների մոտ լուրջ թյուրըմբռումներ կարող են առաջանալ գործընթացի վերաբերյալ:

Ընդհանուր կրեդիտի և հատուկ կրեդիտի միջև առկա են էական տարբերություններ: Ուսումնառության նորմատիվային ժամանակի հիման վրա մոդուլին կամ ծրագրին տրված կրեդիտային արժեքը այդ մոդուլի կամ ծրագրի ընդհանուր կրեդիտային արժեքն է: Այն կարելի է համարել *կուտակված կրեդիտների արժեք*, քանի որ կրեդիտների կուտակման կոնկրետ կանոնների շրջանակներում կրեդիտի ցանկացած ճանաչում *ավտոմատ* կերպով է տեղի ունենում: Սա, իհարկե, չի նշանակում, թե կանոնները թույլ կտան ճանաչել ցանկացած կրեդիտ՝ ցանկացած որակավորում ստանալու նպատակով: Այն սովորաբար կախված է նրանից, թե տվյալ կրեդիտն ինչ *նշանակություն* ունի խնդրո առարկա ծրագրի նպատակների տեսանկյունից (օրինակ, մեքենաշինության բնագավառում վաստակած կրեդիտը հազիվ թե որևէ նպաստ բերի օտար լեզուներում դիպլոմ ստանալու գործին):

Հատուկ կրեդիտը միավորի կամ ծրագրի կրեդիտային արժեքն է կրեդիտների կուտակման համակարգից դուրս գտնվող որևէ այլ ծրագրի տեսանկյունից: Հատուկ կրեդիտը պետք է պլանավորվի կամ համաձայնեցվի բանակցությունների արդյունքում: Այս հարցը քննարկված է ստորև:

Վստահության գոտիների ստեղծումը

Ուսումնառության ճանաչման վրա ազդող առանցքային խնդիրներից մեկը փոխվստահության գոտիների ստեղծումն է⁵⁵, որոնք երբեմն կոչվում են հավատի գոտիներ: Այս «գոտիները» պայմանավորվածություններ են, որոնք թույլ են տալիս որևէ հաստատության կամ ճյուղի շրջանակներում իրականացված ուսումնառության որոշակի ոլորտների կամ մակարդակների «մեխանիկորեն» ընդունումը և ճանաչումը մեկ այլ հաստատության կամ ճյուղի կողմից և փոխհամաձայնեցված կրեդիտային համակարգի գոյությունը կարող է հեշտացնել նման գոտիների ստեղծման շուրջ ընթացող բանակցությունները: Ամենապարզ տարբերակում վստահության գոտի կարող է գոյություն ունենալ երկու հաստատությունների միջև, որոնք, հաստատելով գործընկերային հարաբերություններ, թույլ են տալիս իրենց ուսանողներին փոխադրվել որևէ դիսցիպլինի շրջանակներում: Ամենաբարդ տարբերակում գոտին կարող է ներառել մի ողջ ցանց՝ և նախատեսված լինել մի շարք ծրագրերի, դիսցիպլինների և մակարդակների համար:

Լիարժեք զարգացած ՈԱՇ-ում, որն ունի կատարյալ, լիարժեք գործող ԿԿՓ համակարգ, վստահության գոտին կարող է ընդգրկել շրջանակում ներառված բոլոր արդյունքները և կիրառելի լինել համակարգի բոլոր մասնակիցների համար: Վստահության նմանօրինակ գոտու ստեղծումը կախված է ընդհանուր կրեդիտների արժեքները (տե՛ս վերևում) սահմանող կրեդիտների արժեքվորման գործընթացների համընդհանուր ճանաչումից: Դրա համար պահանջվում է նաև վստահություն մյուս հաստատությունների կամ ենթահամակարգերի որակի երաշխիքի համակարգերի նկատմամբ:

⁵⁵ Տե՛ս Քոուլզ և Օուֆս, 2004թ.:

Նշված երկու պայմանների առկայությունը կայուն հիմք կարող է դառնլ արդյունքների համեմատության և հատուկ կրեդիտի շուրջ համաձայնության գալու համար:

Արդյունքների համեմատությունը և հատուկ կրեդիտի շուրջ համաձայնությունը

Ընդհանուր և հատուկ կրեդիտի միջև տարբերությունն արդեն բացատրվել է: Այս փուլը կոնկրետ կրեդիտի շուրջ համաձայնության գալուն է նվիրված:

Երբ նախկինում ձեռք բերված ուսումնառությունը (ծրագիր Ա) հաշվի է առնվում նոր ծրագիր (ծրագիր Բ) կրեդիտներ փոխանցելու նպատակով, անհրաժեշտ է համեմատություն կատարել այդ ուսումնառության և նոր ծրագրի պահանջների միջև: Երևանն այս գործընթացը նկարագրվում է իբրև «համարժեքության» հաստատում ծրագրերի միջև, սակայն հաճախ գործընթացի նպատակն այնպիսի համեմատելիությունը չէ, ինչպիսին ենթադրում է «համարժեքություն» հասկացությունը: Երբ երկու ծրագրեր համեմատում են ուսումնառության արդյունքների կտրվածքով, ապա կարելի է ակնկալել երեք հնարավոր ելք՝

- արդյունքները նույնական են.
- արդյունքները համեմատելի են, և այդ դեպքում դրանք կարող են լինել
 - բավականաչափ համեմատելի, որպեսզի ծրագիր Ա-ի ողջ կրեդիտային արժեքը հաշվի առնվի ծրագիր Բ-ի դեպքում,
 - այնչափ համեմատելի, որ ծրագիր Ա-ն որոշակի կրեդիտային արժեք ներկայացնի ծրագիր Բ-ի համար:

Կրեդիտների ավելի փոքր քանակը, որ տրվում է ծրագիր Բ-ի համատեքստում, հանդիսանում է հատուկ կրեդիտ: Սա կարելի է որակել իբրև կրեդիտների փոխանցման արժեք:

Այսպիսով, ՈԱՇ-ի օգտակարությունը կարող է ավելանալ, եթե այն ներառի ԿԿՓ համակարգ: ԿԿՓ համակարգ մշակելը կոնցեպտուալ մակարդակում բարդ գործ չէ: Դրա համար պահանջվում է մակարդակների ձևավորված համակարգ (որը արդեն իսկ պետք է ստեղծված լինի ՈԱՇ-ի համար), ինչպես նաև պայմանավորվածություն/համաձայնություն կրեդիտի միավորի և կրեդիտի արժեվորման գործընթացի շուրջ:

⇒ ՈԱՇ-ի իրականացման մյուս կողմերի նման, այս դեպքում ևս հիմնական բարդությունը շահագրգիռ կողմերի ընկալումները վերափոխելը, նոր համակարգի նկատմամբ վստահություն սերմանելն ու այն ընդունելի դարձնելն է:

Բացատրական բառարան

Հաստատությունների հավատարմագրում`

Ուսումնական (կրթություն և ուսուցում իրականացնող) հաստատությունների` որակի պատշաճ չափորոշիչներին համապատասխանության ճանաչման գործընթացը.

Գնահատում

Ապացույցների/փաստերի հավաքման գործընթաց` որոշելու համար արդյոք սովորողը կարողացել է բավարարել չափորոշիչների պահանջները: Գնահատումն օգտագործում է նաև իբրև ուսումնառության գործընթացի մի մաս` սովորողին առաջադիմելու հարցում օժանդակություն ցուցաբերելու նպատակով:

CAT/ԿԿՓ

Կրեդիտների կուտակում և փոխանցում

Վստահության համայնք

Մարդկանց ցանց, որը ներառում է որակավորումներ տրամադրողներին և կիրառողներին, որոնք իրենց հերթին ձևավորել են վստահություն որակավորումների և/կամ այդ որակավորումները տրամադրող հաստատությունների նկատմամբ: Նմանատիպ է նաև «վստահության գոտի» եզրույթը:

Կարողություններին միտված (կարողութենամետ)

Երբեմն ունի նույն նշանակությունը, ինչ որ «արդյունքներին միտված» եզրույթը, այն է` երբ որակավորումները հիմնված են հստակ ձևակերպումների վրա առ այն, թե սովորողը ինչ պետք է իմանա կամ ինչ պետք է ի վիճակի լինի անել: Երբեմն «կարողությունը» առնչվում է մասնագիտական կարողությանը, այն է` արդյունքի որոշակի տեսակի, որը վերաբերում է նրան, թե սովորողը ինչ պետք է ի վիճակի լինի անել, որպեսզի հմտորեն և որակյալ կերպով իրականացնի իր աշխատանքային դերը:

Համընդգրկուն շրջանակ

ՈԱՇ, որն ընդգրկում է կրթության և ուսուցման բոլոր ոլորտները, որոնք առաջարկում են (տրամադրում են) որակավորումներ.

Կրեդիտների կուտակում

Որևէ ուսումնական հաստատությունում (կամ փակ համակարգում, օր.` երբ բոլոր որակավորումները տրվում են որակավորում շնորհող մեկ մարմնի կողմից) որակավորում ստանալու նպատակով կրեդիտներ վաստակելու գործընթացը

Կրեդիտների փոխանցում

Գործընթացը, երբ որևէ ուսումնական հաստատությունում կամ համակարգում ձեռք բերած կրեդիտները կարող են ճանաչվել մեկ այլ հաստատությունում կամ համակարգում.

Կառավարում

Խորհրդի կատարած կառավարման դերն է ռազմավարական ուղղության սահմանումն ու քաղաքականության որոշումը, որը համաձայնեցված քաղաքականության

իրականացումն է գործադիր պաշտոնյաների կողմից, ովքեր պատասխանատու են Կառավարող Խորհրդի առջև այս գործառույթի իրականացման համար:

Մակարդակ

Ընդհանուր առմամբ համարժեք համարվող որակավորումների խմբավորման նպատակով օգտագործվող ստորակարգային/հիերարխիկ համակարգի աստիճան: Երբեմն կոչվում է նաև «ստուգողական մակարդակ»:

Մակարդակի բնութագրիչ

Որևէ որակավորման հատկանիշների սահմանում, որը կարող է հանգեցնել այդ որակավորման դասմանը մակարդակներից որևէ մեկին:

«Կապակցված» շրջանակ

ՈԱՇ, որում տարբեր հատվածները (միջնակարգ դպրոցներ, ՄԿՈՒ և բարձրագույն կրթություն) ինքնուրույն ուղեգծեր են (ի տարբերություն Ուղեգծային համակարգի, տե՛ս ստորև), սակայն շեշտը դրվում է նմանությունների և համարժեքության բացահայտման և ուղեգծերի միջև կրեդիտների փոխանցման հնարավորություն վրա:

«Ազատ» շրջանակ

Ընդհանուր սկզբունքների վրա հիմնված ՈԱՇ, որն ունի գլխավորապես «հաղորդակցման» և «թույլատրող» դեր: Ազատ շրջանակում մոտեցման տարբերություններն ընդունելի են, եթե դրանք անհրաժեշտ են համարվում (ի տարբերություն կոշտ շրջանակի, տե՛ս ստորև):

Մեթաշրջանակ

Միջոց, որը թույլ է տալիս որակավորումների որևէ շրջանակ համադրել այլ շրջանակների հետ, հետևապես՝ որևէ որակավորում համադրել այլ որակավորումների հետ, որոնք սովորաբար մեկ այլ շրջանակի մեջ են գտնվում:

Մոդուլացում

Համակարգ, որում որակավորումները բաղկացած են մի շարք մոդուլներից, որոնցից յուրաքանչյուրը կարող է վկայագրվել առանձին: Երբեմն սա կոչվում է «միավորայնացում», իսկ «մոդուլացումը» կիրառվում է՝ բնութագրելու այն համակարգը, որում ուսումնառության ծրագրերը բաղկացած են մի շարք բաղադրիչներից:

Մոդուլ

Որակավորման բաղադրիչներից մեկն է, որը վկայագրվում է առանձին: (Երբեմն սա նշանակում է որևէ ծրագրի շրջանակներում ուսումնառության և դասավանդման բաղադրիչ, որն առանձին չի վկայագրվում):

Արդյունքներին միտված

Երբ որակավորումները հիմնված են հստակ ձևակերպումների վրա առ այն, թե սովորողը ինչ պետք է իմանա կամ ինչ պետք է ի վիճակի լինի անել: Երբեմն «կարողություններին միտված/կարողութենամետ» եզրույթն օգտագործվում է նույն իմաստով: Այդուհանդերձ, «կարողութենամետ» եզրույթը երբեմն ունենում է ավելի կոնկրետ նշանակություն /տե՛ս վերևում/:

Մասնակի շրջանակ

ՈԱՇ, որը չի ներառում կրթության և ուսուցման բոլոր այն ոլորտները, որոնք առաջարկում են որակավորումներ.

Որակավորում

Պաշտոնական ավարտական փաստաթուղթ (վկայական, դիպլոմ), որը ճանաչում է կրթության կամ ուսուցման/վերապատրաստման բարեհաջող ավարտը կամ ստուգարքի կամ քննության բավարար հանձնումը. «որակավորում»-ը կարող է նշանակել նաև որևէ մասնագիտությամբ ուսում սկսելու կամ շարունակելու համար անձին ներկայացվող պահանջները.

Որակավորումների շրջանակ

Որակի որոշակի չափորոշիչների համապատասխանող որակավորումները հիերարխիկ մակարդակներից որևէ մեկում զետեղելու համակարգ.

Որակավորումների համակարգ

Երկրի գործունեության բոլոր կողմերը/ուղղությունները, որոնք հանգեցնում են ուսումնառության ճանաչմանը.

Որակի երաշխիք

Այն գործընթացները և ընթացակարգերը, որոնք երաշխավորում են, որ որակավորումները, գնահատումը և ծրագրի կատարումը համապատասխանում են որոշակի չափորոշիչների.

Նախընթաց ուսումնառության ճանաչում (ՆՈՒԾ)

Նախկին (հաճախ էմպիրիկ) ուսումնառության ճանաչման գործընթացը՝ որակավորում ստանալու նպատակով

Որակավորումների Տարածաշրջանային Շրջանակ

Շրջանակ, որը բաղկացած է մի խումբ փոխհամաձայնեցված սկզբունքներից, գործելակերպերից, ընթացակարգերից և ստանդարտացված տերմինաբանություն-մից, որոնք միտված են որևէ տարածաշրջանի երկրներում որակավորումների և կրեդիտների արդյունավետ համեմատելիություն/համադրելիություն ապահովելուն:

Սոցիալական գործընկերներ

Գլխավորապես գործատուների ընկերակցություններ և արհմիություններ, որոնք երկկողմ սոցիալական երկխոսության կողմեր են հանդիսանում: Ներկայումս երբեմն հասկացությունն ընդլայնվում է՝ ներառելու քաղաքացիական հասարակության մյուս հատվածները:

Չափորոշիչների վրա հիմնված

Նույնն է, ինչ «արդյունքներին միտված» (տե՛ս վերևում): Երբեմն կարող է վերաբերել որևէ մասնավոր մոտեցման:

Կոշտ շրջանակ

ՈԱՇ, որը պարունակում է մանրակրկիտ կանոններ որակավորման նախագծման և որակի երաշխավորման վերաբերյալ և հակված է կիրառելու ընդհանուր կանոններ և

ընթացակարգեր բոլոր որակավորումների նկատմամբ (ի տարբերություն ազատ շրջանակի, տե՛ս վերևում)։

Ուղեգծային համակարգ

Համակարգ, որում մասնագիտական և ընդհանուր կրթությունները կազմակերպված են առանձին և տարբերակվող ուղեգծերով: Երբ այս ուղեգծերի միջև ստեղծվում են կապող օղակներ, այն դառնում է կապված շրջանակ (տե՛ս վերևում):

Միասնական շրջանակ

ՈԱՇ, որը ՄԿՈՒ իրականացումն ապահովելու նպատակով չի օգտագործում ուղեգծեր, փոխարենը այն զետեղում մեկ ընդհանուր շրջանակի մեջ է (ի տարբերություն կապակցված շրջանակի, տե՛ս վերևում):

Միավոր

Մեկ այլ եզրույթ «մոդուլի» համար: Երբեմն «մոդուլ» եզրույթն օգտագործվում է ուսումնառության և դասավանդման բաղադրիչ նշանակությամբ, իսկ «միավոր» բառը՝ «որակավորման բաղադրիչ» նշանակությամբ:

«Միավորայնացում»

Համակարգ, որում որակավորումները բաղկացած են մի շարք միավորներից, որոնցից յուրաքանչյուրը կարող է վկայագրվել առանձին: Տե՛ս նաև «Մոդուլացում» բառահոդվածը:

ՄԿՈՒ

Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում. երբեմն կոչվում է ՏՄԿՈՒ:

Գրականության ցանկ

Վեբ-կայքեր

Ավստրալիա՝	www.aqf.edu.au
Անգլիա՝	www.qca.org.uk
Իռլանդիա՝	www.nqai.ie և www.nqf.ie
Նոր Զելանդիա՝	www.nzqa.govt.nz
Հյուսիսային Իռլանդիա՝	www.nicats.ac.uk
Մավրիկիոս՝	www.mqa.mu
Մալդիվյան կղզիներ՝	www.moe.gov.mv
Շոտլանդիա՝	www.scqf.org.uk
Հարավաֆրիկյան Հանրապետություն՝	www.saqf.org.za
Ուելս՝	www.elwa.ac.uk

Մի շարք երկրների (ներառյալ Մալայզիայի, Մեքսիկայի, Մավրիկիոսի, Նամիբիայի, Ֆիլիպինների, Սլովենիայի, Սինգապուրի, Տրինիդադի և Տոբագոյի) ՈԱՇ-ների մասին կարելի է տեղեկանալ www.ilo.org/public/english/employment/skills/hrdr/topic_i/t18_1.htm կայքի միջոցով:

Տեքստային գրականություն

Ալլե, Ս., 2003թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակը Հարավային Աֆրիկայում՝ ժողովրդավարական ծրագիր նոր-ազատական կաղապարի ծուղակում*՝ Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16 (3), էջ 305 – 324:

Բուդե, Ա., 2003թ., *Ֆրանսիայի որակավորումները՝ դեպի ազգային շրջանակ* Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16 (3), էջ 346 -356:

Քոուլզ, Մ. և Օուբս Թ., 2004թ.՝ *Կրթության և ուսուցման ոլորտի եվրոպական կողմնորոշիչ մակարդակները՝ կրեդիտների փոխանցման և փոխվստահության խրախուսման կարևոր ցուցանիշ*: Հաշվետվություն Մասնագիտական ուսուցման զարգացման եվրոպական կենտրոնի (CEDEFOP) համար:

Եվրոպական համայնքների հանձնաժողով, 2005թ., *Հանձնաժողովի աշխատակազմի փաստաթուղթ. դեպի որակավորումների եվրոպական շրջանակ հանուն ցկյանս ուսումնառության*:

Էնսոր, Պ., 2003թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակը և բարձրագույն կրթությունը Հարավային Աֆրիկայում՝ մի քանի իմացաբանական հիմնահարցերի շուրջ*, Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16 (3), էջ 325 – 346:

Գրենվիլլ, Գ., 2003թ.՝ *Գլուխ չես հանի. քառուր և օրինաչափությունը որակավորումների իռլանդական շրջանակի ձևակերպման հարցում*, Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16 (3), էջ 259-270:

--: 2004թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակը և նոր Հարավային Աֆրիկայի ձևավորումը. ՈԱՇ-ի ազդեցության հետևանքները գործնականում*, զեկուլյց, ներկայացվել է

Հարավային Աֆրիկայի որակավորումների գերատեսչության նախագահի 3-րդ ամենամյա դասախոսության ժամանակ, Գալլահերի կալվածք, Միդրանդ, 12 սեպտեմբերի, 2004թ.:

Հարթ, Ջ., 2005թ., *ՈԱՇ-ներն իբրև կրեդիտների կուտակման և փոխանցման (ԿԿՓ) համակարգեր:*

--: Հոուլսոն, Ս., 2004թ., *Միավորների բաժանման առավելություններն ու թերությունները:* Էդինբուրգի համալսարանի կրթության սոցիոլոգիայի կենտրոնի ուղեցույց փաստաթուղթ:

Հոուլսոն, Ս., և Ռաֆֆ, Դ., 1999թ., *16 տարեկանը լրացածների կրթության և ուսուցման «միասնականացումը»* Էդինբուրգի համալսարանի կրթության սոցիոլոգիայի կենտրոնի ուղեցույց փաստաթուղթ:

Աշխատանքի միջազգային գրասենյակ, 2004թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակներ. դրանց իրագործելիությունը և արդյունավետ իրականացումը զարգացող երկրներում:* Աշխատանքի միջազգային գրասենյակի համար նախապատրաստված հաշվետվություն (Մայքլ Յանգ):

ՈԱՇ-ի մշակման աշխատանքների նախարարական կոմիտե, 1996թ., *Ցկյանս ուսումնառություն որակավորումների ազգային շրջանակի միջոցով. քննարկման փաստաթուղթ:* Պրետորիա, կրթության նախարարություն:

ՏԳՁԿ, 2006թ., *Սարեր շուռ տալը. Որակավորումների ազգային համակարգերի դերը ցկյանս ուսումնառության խրախուսման գործում:*

Ռաֆֆ, Դ., 1988թ., *Մոդուլները և ինստիտուցիոնալ ճկունության ռազմավարությունը. 16 գումարած Գործողությունների ծրագրի գոյության առաջին երկու տարիները Շոտլանդիայում,* Դ. Ռաֆֆ (խմբ) Կրթությունը և երիտասարդների զբաղվածության շուկան (Լյուիս, Ֆալմեր):

--: 2003թ., *Բուն պարզությունը. Կրեդիտների և որակավորումների շոտլանդական շրջանակի ստեղծումը:* Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16 (3):

--: 2005թ., *Որակավորումների շրջանակները Եվրոպայում, անդրսահմանային դասեր 2005թ.* սեպտեմբերի 22-23 Գլազգոյի խորհրդաժողովի հաշվետվությունը: Գլազգո, Շոտլանդիայի գործադիր:

--: Քրոքստուրդ Լ., և Հոուլսոն, Ս., 1994թ., *Մոդուլների երրորդ դեմքը. առաջխաղացման միտումները սեռերի կտրվածքով Շոտլանդիայի մասնագիտական կրթության ոլորտում:* Կրթության քաղաքականության ամսագիր, համար 17, էջ 169-185:

Հարավային Աֆրիկա, 1995թ., Հարավային Աֆրիկայի որակավորումների գերատեսչության մասին օրենքը (օրենք թիվ 58, 1995թ.): Պրետորիա, կառավարության տպարան:

Հարավային Աֆրիկա, կրթության և աշխատանքի նախարարություններ, 2002թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակի իրականացումն Ուսումնասիրող խմբի հաշվետվությունը:* Պրետորիա, նախարարություններ:

--: 2003թ., Որակավորումների ազգային շրջանակի անկախ համակարգ. խորհրդակցական փաստաթուղթ: Պրետորիա, նախարարություններ:

Հարավային Աֆրիկայի որակավորումների գերատեսչություն, 2004թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակի ազդեցության ուսումնասիրություն:*

Հաշվետվություն 1. ՈԱՇ-ի առաջընթացի չափման համար անհրաժեշտ չափանիշների սահմանումը, Պրետորիա, Հարավային Աֆրիկայի որակավորումների գերատեսչություն:

Յանգ, Ս., 2002թ., *Հակադիր մոտեցումներ որակավորումներին:* Էվանս, Կ., Հոդկոնսոն, Պ. և Անուին Լ. (խմբ), Աշխատենք սովորել, Կոգան Փեյջ, Լոնդոն:

Յանգ, Ս., 2003թ., *Որակավորումների ազգային շրջանակներն իբրև համաշխարհային երևույթ. համեմատական հեռանկար,* Կրթության և զբաղվածության ամսագիր, համար 16, 3, էջ 223 – 237:

Հավելված. ՈԱՇ-ների մակարդակների օրինակներ

Հավելվածում բերված են մի շարք երկրների կողմից ընդունված ՈԱՇ-ների մակարդակների կառուցվածքների օրինակներ: Հավելվածը ներառում է միայն այնպիսի օրինակներ, որոնք պատասխանատու գերատեսչությունների կայքերում ուղեկցվում են գծապատկերներով: ՈԱՇ-ների «պատկերները» որևէ կերպ չեն խմբագրվել կամ փոփոխվել:

Ավստրալիա

Ավստրալիայի որակավորումների շրջանակի (ԱՌՇ) որակավորումները՝

ԱՌՇ-ը կազմված է ազգային որակավորումներից, որոնք շնորհվում են՝

- (միջնակարգ) դպրոցական հատվածում,
- մասնագիտական կրթության և ուսուցման հատվածում (Տեխնիկական և հետագա կրթության գործակալություն և գրանցված մասնավոր հաստատություններ) և
- բարձրագույն կրթության հատվածում (հիմնկանում համալսարաններ:

Այս որակավորումները ցուցադրված են ստորև և խմբավորված են համաձայն կրթության այն ճյուղի, որը պատասխանատու է դրանց հավատարմագրման համար:

ԱՌՇ որակավորումներն ըստ հավատարմագրման ճյուղի/հատվածի

Դպրոցական հատվածի հավատարմագրում	Մասնագիտական կրթության և ուսուցման հատվածի հավատարմագրում	Բարձրագույն կրթության հատվածի հավատարմագրում
<p>Ավագ միջնակարգ</p> <p><u>Կրթության վկայական</u></p>	<p><u>Մասնագիտական կրթության ավարտական դիպլոմ</u></p> <p><u>Մասնագիտական կրթության ավարտական վկայական</u></p> <p><u>Գերազանցության դիպլոմ</u></p> <p><u>Դիպլոմ</u></p> <p><u>Չորրորդ կարգի վկայական</u></p> <p><u>Երրորդ կարգի վկայական</u></p> <p><u>Երկրորդ կարգի վկայական</u></p> <p><u>Առաջին կարգի վկայական</u></p>	<p><u>Դոկտորի աստիճան</u></p> <p><u>Մագիստրոսի աստիճան</u></p> <p><u>Բարձրագույն/ավարտական դիպլոմ</u></p> <p><u>Բարձրագույն/ավարտական վկայական</u></p> <p><u>Բակալավրի աստիճան</u></p> <p><u>Դիպլոմավորված մասնագետի աստիճան, Գերազանցության դիպլոմ</u></p> <p><u>Դիպլոմ</u></p>

Չարկ է նշել, որ մասնագիտական կրթություն և ուսուցում գնալով ավելի հաճախ է իրականացվում դպրոցական հատվածում (ՄԿՈՒ-ն դպրոցներում), ինչը կարող է ճանաչվել համապատասխան առաջինից չորրորդ կարգի վկայականների մակարդակներում կամ հաշվի առնվել Ավագ միջնակարգ կրթության վկայական ստանալու ժամանակ: Առաջինից չորրորդ կարգի վկայականների մակարդակների որակավորումներ շնորհվում են նաև բարձրագույն կրթության հատվածում. բացի այդ, կա նաև ավարտական վկայականի կամ ավարտական դիպլոմի հանգեցնող մասնագիտական կրթության և ուսուցման ուղեգիծ:

Մանրամասների համար այցելե՛ք www.aqf.edu.au կայքը:

Չարավային Աֆրիկա

Որակավորումների ազգային շրջանակը (ՈԱՇ) կրթության և ուսուցման ոլորտի շահագրգիռ կողմերի կողմից համաձայնեցված չափորոշիչները և որակավորումները գրանցելու համար նախատեսված շրջանակ է: Այն կյանքի է կոչվել Չարավաֆրիկյան որակավորումների գերատեսչության մասին օրենքով (թիվ 58, 1995թ., կառավարության պաշտոնաթերթ համար 1521, 4 հոկտեմբերի, 1995թ.), որով նախատեսվում է «Որակավորումների ազգային շրջանակի մշակումն ու իրականացումը»: ՈԱՇ-ի կառուցվածքը ներկայացված է ստորև`

ՈԱՇ-ի մակարդակ	(կրթության) ճյուղ	Որակավորման տեսակ	
8	ԲԱՐՉՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ	<ul style="list-style-type: none"> • Չետոդոկտորական գիտահետազոտական աստիճաններ • Դոկտորի աստիճաններ • Մագիստրոսական աստիճաններ • Մասնագիտական որակավորումներ • Գերազանցության աստիճաններ • Առաջին կարգի ազգային աստիճաններ • Բարձրագույն դիպլոմներ • Ազգային դիպլոմներ • Ազգային վկայականներ 	
7			
6			
5			
ՉԵՏԱԳԱ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ			
4	ՉԵՏԱԳԱ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ	<ul style="list-style-type: none"> • Ազգային վկայականներ 	
3			
2			
ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՎԿԱՅԱԿԱՆ			
1	ՉԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՈՒՍՈՒՑՈՒՄ	9-րդ դասարան	Մեծահասակների հիմնական կրթության և ուսուցման Մակարդակ 4
		<ul style="list-style-type: none"> • Ազգային վկայականներ 	

Չարավաֆրիկյան հանրապետության որակավորումների գերատեսչություն, 2003թ.

Մանրամասների համար այցելե՛ք www.saqa.org.za կայքը:

Իռլանդիա



Մանրամասների համար այցելե՛ք www.nqai.ie կայքը:

Տրինիդադ և Տոբագո

Տրինիդադի և Տոբագոյի ազգային մասնագիտական որակավորումները (SSUUN) հիմնված են պետական զբաղմունքային չափորոշիչների վրա: Տնտեսության տարբեր ճյուղերի մասնագետները միավորում են իրենց ջանքերը և փորձում սահմանել արդյունավետ առաջադիմության չափորոշիչները այդ ճյուղերի համար: Այնուհետև այդ չափորոշիչներն իրենց արտացոլումն են գտնում ուսումնական ծրագրերում, և մշակվում են դրանք (չափորոշիչներն) ընդգրկող գնահատման ընթացակարգեր: Բոլոր SSUUN-ները տեղ են գտնում SSUUN շրջանակի մեջ: Շրջանակի մակարդակները հինգն են. դրանցից առաջինը ներածական, այսպես կոչված Միջին որակավորման մակարդակն է, իսկ վերջինը՝ 5-րդը ամենաբարձր մակարդակն է, որը համարժեք է Դիպլոմավորված և առաջնակարգ մասնագիտական մակարդակին: Մանրամասների համար այցելե՛ք www.ntatt.org կայքը:

SSUUN-ների շրջանակը	
Մակարդակ 5	Դիպլոմավորված և առաջնակարգ մասնագետի մակարդակ
Մակարդակ 4	Մասնագետի մակարդակ
Մակարդակ 3	Տեխնիկի մակարդակ
Մակարդակ 2	Արհեստագործական մակարդակ
Մակարդակ 1	Նախաարհեստագործական մակարդակ

Նոր Ձեւանդիա

Մակարդակներ

Որակավորումները կարող են գրանցվել ՈԱՇ-ի տասը մակարդակներից որևէ մեկում: Մակարդակը կախված է ճանաչման ենթակա հմտության և գիտելիքի բարդությունից: Մակարդակ 1-ն ամենաիեշտն է և ընդգրկում է մինչ այդ տեղի ունեցած ողջ ուսումնառությունը: Մակարդակ 10-ն ամենաբարձրն է: Մակարդակները ոչ թե հավասար են «ուսումնառության տարիներին», այլ արտացոլում են որակավորման բովանդակային մասը: Առաջինից երրորդ մակարդակները համարժեք են 5-ից 7-րդ դասարաններին (կամ 11-ից 13 տարեկան հասակին), հիմնական հմտություններին և ներածական արհեստագործական ուսուցմանը: Արհեստագործական առաջին վկայականները սովորաբար շնորհվում են 3-րդից 4-րդ մակարդակներում, իսկ ավելի բարձր կարգի արհեստագործական, տեխնիկական և գործարար որակավորումները՝ 5-ից 7-րդ մակարդակներում. բարձրագույն և հետբուհական որակավորումները 7-րդ և ավելի բարձր մակարդակներում են գտնվում:

ՈԱՇ-ում առկա են հետևյալ որակավորումները՝

10	Դոկտորական աստիճան
9	Սագիստրոսի աստիճան
8	Հետբուհական դիպլոմներ և վկայականներ, Բակալավրի աստիճան գերազանցությամբ
7	Բակալավրի աստիճան, բարձրագույն դիպլոմներ
6	Դիպլոմներ
5	
4	
3	Վկայականներ
2	
1	

Որակավորումների մակարդակները ՈԱՇ-ում

Ազգային վկայականներ 1-ից 7-րդ մակարդակներում (մեծ մասը գրանցված է 1-ից 4-րդ մակարդակներում)

Ազգային դիպլոմներ 5-ից 7-րդ մակարդակներում

Ազգային աստիճաններ և հետբուհական որակավորումներ 7-ից 10-րդ մակարդակներում

Մանրամասների համար այցելե՛ք www.nzqa.govt.nz կայքը: