



ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔ

No 17

Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը շահեկան են ձեզ համար

ՄԿՈԻ սոցիալական շահույթները անհատների համար



ՄԵԴԵՖՈՊ

Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը շահեկան են ձեզ համար

ՄԿՈԻ սոցիալական շահույթները անհատների համար

Լյուսեմբուրգ: Եվրոպական միության հրատարակությունների գրասենյակ, 2011

Եվրոպական միության մեծ քանակությամբ լրացուցիչ տեղեկություններ հասանելի են համացանցում:

Մուտք կարող եք ունենալ եվրոպական սերվերի միջոցով (<http://europa.eu>)

Կատալոգային տվյալները կարող եք գտնել այս հրատարակության վերջում

Լյուքսեմբուրգ: Եվրոպական միության հրատարակությունների գրասենյակ, 2011

(ՄՍԳՀ) ISBN 978-92-896-0724-7

(ՄՍՍՀ) ISSN 1831-5860

(ԹՕՆ) doi: 10.2801/91710

(Ցեղեֆոպ) Մասնագիտական կրթության զարգացման եվրոպական կենտրոն, 2011

Բոլոր իրավունքները պաշտպանված են.

Մասնագիտական ուսուցման զարգացման եվրոպական կենտրոնը հանդիսանում է որպես
եվրոպական միության՝ մասնագիտական կրթության և ուսուցման տեղեկատվական կենտրոն :

Մենք ապահովում ենք քաղաքականության, հետազոտության և պրակտիկայի վերաբերյալ
տեղեկատվություն ու մասնագիտության կրթության և ուսուցման համակարգերի վերլուծություն:

Ցեղեֆոպը հիմնադրվել է 1975 թվականին Կարգավորման Խորհրդի կողմից (EEC) N 337/75

Եվրոպա 123, 570 01 Սալոնիկ (Պիլեա), Հունաստան
Փոստային բաժանմունք 22427, 551 02 Սալոնիկ, Հունաստան

Հեռ. +30 2310490111, Ֆաքս +30 2310490020

Էլ-փոստ: info@cedefop.europa.eu

Կայք www.cedefop.europa.eu

Գործադիր տնօրեն՝ Քրիստիան Ֆ. Լեթմեյր
Կառավարման խորհրդի նախագահ՝ Տառչա Ռիհիմակի

Նախաբան

Եվրոպա 2020 ռազմավարությունը ենթադրում է գիտակցության կայուն աճ՝ նախատեսելով մարդկանց գիտելիքների, հմտությունների ու կարողությունների բարձրացում՝ որպես այսօրվա խորը տնտեսական ճգնաժամից Եվրոպային հանելու հիմնական գործոններից մեկը:

Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը (ՄԿՈԻ) կարևոր դեր է խաղում՝ Եվրոպային վերահաս աննախադեպ սոցիալ-տնտեսական ու տեխնոլոգիական մարտահրավերներին դիմագրավելու հարցում: ՄԿՈ համակարգերը աշխատողներին պետք է տան հմտությունների ու կարողությունների ճիշտ համադրմամբ մի մեծ պաշար, քանզի հմտությունների պակասի կանխումը Եվրոպային հնարավորություն կտա հասնելու աճի ներուժին:

Նշված դերակատարումն իրականացնելու համար, ՄԿՈ տրամադրող հաստատությունները ստիպված կլինեն դիմել բոլոր տարիքային ու սոցիալական խմբերի սովորողներին և աշխատողներին: Բրյուքելի կոմյունիկեն խոստովանում է, որ Եվրոպայում ՄԿՈ-ի համար անհրաժեշտ են նոր խթաններ, և որ հիմնական ռազմավարական նպատակը ՄԿՈ որակի ու արդյունավետության բարելավումն է, ինչպես նաև դրա գրավչության ու կարևորության գիտակցումն է սովորողների համար:

Տնտեսական ու սոցիալական արդյունքների ստացումը պայմանավորված է ՄԿՈ ընձեռած որոշակիության գրավիչ լինելու կարևոր փաստով: Թեպետ գոյություն ունեն կրթության տնտեսական արդյունքների բազմաթիվ վկայություններ, կրթության սոցիալական արդյունքների վերաբերյալ սովորողները շատ սակավ են, այնուամենայնիվ՝ կան դրանց վերաբերող եզրակացություններ: Շատ քիչ բան է հայտնի ՄԿՈ հետ կապված սոցիալական ու տնտեսական արդյունքների մասին:

Սույն ուսումնասիրությունը հանդիսանում է որպես Սեդեֆոպի ավելի լայն հետազոտության մի մաս, որը նպատակ ունի լրացնել գիտելիքների բացը : Վերջին չորս տարիների ընթացքում Սեդեֆոպը ի հայտ բերեց ՄԿՈ-ի վերաբերող սոցիալական և տնտեսական արդյունքներ, սոցիալական համակարգերի, աշխատատեղերի և անհատների համար: Այս զեկույցը լրացնում է անհատների կողմից ձեռք բերված ՄԿՈ տնտեսական արդյունքներին վերաբերող Սեդեֆոպի եզրակացությունները, ավելի շատ կենտրոնանալով

սոցիալական արդյունքների վրա, ինչպիսիք են՝ առողջությունը, քաղաքացիական մասնակցությունը և աշխատանքից ու եկամուտից բավարարվածությունը:

Այս զեկույցը վկայում է ՄԿՈւ համակարգի կողմից առաջացած դրական սոցիալական արդյունքների մասին՝ աճող քաղաքացիական մասնակցության ու բարելավված առողջության առումով, ինչպես նաև այն, որ աշխատողներն իրենց վաղ կարիերայում կարող են ունենալ ամուր դրական արդյունքների փորձառություն ՄԿՈւ մասնակցության շնորհիվ: Սակայն, այստեղ բերված ազգային ինստիտուցիոնալ նախադրյալները, որոնք նույնացվել են՝ իբրև ՄԿՈւ սոցիալական արդյունքներն իրականացնելու համար հիմնական միջնորդող գործոններ, կարող են փոխել ՄԿՈւ սոցիալական արդյունքների բնույթը՝ կախված համակարգի տեսակից և ուստի՝ երկրից: Համեմատելով ՄԿՈւ սոցիալական շահույթները շարունակական մասնագիտական ուսուցման սոցիալական արդյունքները մեծահասակների ուսուցման այլ տեսակների հետ, (ընդհանուր բնույթի) պարզ է դառնում, որ շարունակական կրթության ու ուսուցման բոլոր ձևերն անհատների համար ստեղծում են դրական սոցիալական արդյունքներ և որ դրանք նույն բնույթն ու կարևորությունն ունեն՝ անկախ մեծահասակների ուսուցման տեսակից:

Ես հավատացած եմ, որ հետազոտական այս աշխատանքը և ՄԿՈւ արդյունքներին վերաբերվող Սեդեֆոպի աշխատությունը կօգնեն քաղաքականություն մշակողներին՝ շարունակելու ապահովել սովորողների մոտ ՄԿՈւ գրավչության աճը և ցույց տալու, որ ՄԿՈւ Եվրոպական արդյունավետության աճի և սոցիալական հարակցման կարևորագույն պոնտերից է:

Քրիստիան Ֆ. Լեթմայր

Սեդեֆոպի գործադիր տնօրեն

Հավելում

Սույն հրապարակումը թիմային աշխատանքի արդյունք է: Սեդեֆոպը երախտապարտ է Ռիկարդո Սաբաթին՝ Սասեքսի Համալսարանից, Թաբեա Բրումենգին, Քրիստինա Ֆրանցին, Դորոթեա Վոս-Դամին և Գերհարդ Բոշին՝ Institut Arbeit und Qualifikation ինստիտուտից (Universität Duisburg-Essen), և Էմմա Սալթերին ու Պոլինա Օբոլենսկուն՝ Կրթության համալսարանից (Լոնդոնի համալսարան) սույն հաշվետվությունում իրենց կատարած ներդրման համար: Մանֆրեդ Թեսարինգն ու Պասկալին Դեսին Սեդեֆոպից վերանայել ու կորրեկցիաներել են նախագիծը: Գայ Չիբոզոն, Ջասփեր վան Լուս, Ջիովանի Ռուսոն ու Թորստեն Դանկելը՝ նույնպես Սեդեֆոպից, արժեքավոր ներդրում են ունեցել այս նախագծի տարբեր փուլերում:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Նախաբան	5
Հավելում	7
Նպատակներ	10
Ներածություն	16
ԳԼՈՒԽ 1	20
Սահմանումներ	20
1.1 ՄԿՈՒ սահմանումը	20
1.2 ՄԿՈՒ ոչ տնտեսական շահեկանության սահմանումը	23
Գլուխ 2	27
Տեսական մոտեցումներ	27
2.1 Ինքնություն և սոցիալական կապիտալ	28
2.2. Տնտեսական դաշտ	30
2.3 Էկոլոգիական դաշտ	33
2.4 Եզրակացություն	36
Գլուխ 3	38
ՄԿՈՒ միջոցով ուսուցման հիմնական հատկանիշները	38
3.1 Ուսուցման բովանդակությունը	39
3.2. Ազդեցություն հմտությունների և կարողությունների վրա	40
3.3. Հարաբերություններ այլ անհատների հետ	43
3.4. Արդյունքների ճանաչում	45
3.5. Կրթական առաջընթացի ներուժ	47
3.6. Աշխատաշուկայում հաջողություն ունենալու ներուժը	50
3.7. Ամփոփում	52
Գլուխ 4	54
ՆՄԿՈՒ ազգային համատեքստի տարբերություններ	54
4.1. ՆՄԿՈՒ համակարգի տիպաբանությունները	55
4.2. Շերտավորում ՆՄԿՈՒ համակարգերում	62
4.3. ՆՄԿՈՒ համակարգերի փորձարարական տիպաբանություն	65
4.3.1 Աշկերտության վրա հիմնված համակարգ	66
4.3.2. Եվրոպական դպրոցի վրա հիմնված համակարգ	66
4.3.3 Շուկայով առաջնորդող համակարգ	67
4.3.4 Ընդհանուր կրթության համակարգ	67
4.3.5. Դպրոցի վրա հիմնված հավասարաչափ համակարգ	68
4.4 Ամփոփում	69
Գլուխ 5	71

Մեթոդաբանություն. փոփոխական ընտրություն և գնահատման ռազմավարություն	71
5.1. Անհատների համար սոցիալական արդյունքները.....	71
5.2 Կրթական փոփոխականները	77
(ա) Ճանաչված երրորդ մակարդակի կրթություն	77
(գ) միջնակարգ կրթության առաջին մակարդակի փուլը	78
5.2.2 Ֆորմալ ՇՄԿՈւ ընդդեմ ոչ ֆորմալ ՇՄԿՈւ.....	81
5.2.3. ՇՄԿՈւ տևողությունը	82
5.2.4. ՇՄԿՈւ ֆինանսավորման աղբյուրները	83
5.3. Լրացուցիչ անհատական բնութագրիչներ	83
5.4 Գնահատման ռազմավարությունը.....	85
5.4.1. ՆՄԿՈւ	90
5.4.2. ՇՄԿՈւ	92
5.5 Զգայունակության վերլուծություններ	94
ԳԼՈՒԽ 6	95
Արդյունքներ.....	95
6.1. ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքներ.....	95
6.2. Զգայունակության վերլուծություններ ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների համար.....	102
6.3. ՇՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքներ.....	108
6.4. ՆՄԿՈւ-ի հատկանիշներն ու սոցիալական արդյունքները	114
ԳԼՈՒԽ 7	123
ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ	123
Հապավումների ցանկ	130
Օգտագործված գրականության ցանկ	131

Նպատակներ

Սույն նախագիծն ունի երեք նպատակ.

(ա) վերանայել տարբեր տեսական մոտեցումներ, որոնք բացատրում են, թե ինչու ուսումնական փորձը շահավետ է անհատների, իրենց ընտանիքների ու իրենց համայնքների համար, և կիրառել այդ տեսական սկզբունքները մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈԻ) մասնավոր դեպքի համար.

(բ) որոշել նախնական ՄԿՈԻ (ՆՄԿՈԻ) և շարունակական ՄԿՈԻ (ՇՄԿՈԻ) տեղը կրթության ապահովման ազգային համատեքստերում և տնտեսության հետ դրանց հարաբերություններում. տվյալ դեպքում՝ պարզելու համար, թե արդյոք այդ ազգային համատեքստերն արտահայտում են ազգային շահերի իրականացման համար ցանկալի բնութագրերը.

(գ) գործնականում ստուգել ՆՄԿՈԻ ու ՇՄԿՈԻ սոցիալական շահեկանությունը Եվրոպայում, օգտագործելով Եվրոպական համայնքի կենցաղային խմբի (ԵՀՏՀ) կողմից ստացված տվյալները:

Տեսական հիմք

Ուսուցման սոցիալական շահեկանության ձևավորմանն աջակցելու համար կան լուրջ տեսական հեռանկարներ: Եկամուտից ու աշխատատեղերից բացի, ՄԿՈԻ դրական փորձը կարող է նաև արդյունավետ լինել անհատների համար. ուսուցման գործընթացը կարող է զարգացնել սովորողների վստահությունն ու սեփական արժանապատվության զգացումը, ինչպես նաև առաջարկել անհատների՝ իրենց ընտանիքների ու հասարակության հետ հարաբերությունների հետ առնչվող թեմաներ: ՄԿՈԻ ապահովումը պետք է ոչ միայն ուղղված լինի բացառապես մարդկանց նորարարություններ փոխանցելուն կամ «իրենց աշխատանքը կատարելու համար հմտություններին» այլ նաև պիտի բարելավի անհատների աշխատանքային կարողությունները՝ այդ թվում ամբողջական պահանջները բավարարելու ունակությունը և ինքնորոշման սովորությունները:

ՄԿՈԻ շրջանակներում անհատներն ունեն նաև այլ ուսանողներից սովորելու, նոր սոցիալական խմբեր ստեղծելու և, հնարավորիս, նախորդները ձևափոխելու

հնարավորությունը: Այս փոխազդեցությունները չափազանց կարևոր են գիտելիքի փոխանակման և հոգեբանական

գործոնների բարելավման գործում, ինչպիսիք են՝ դիրքորոշումները, շարժառիթներն ու արժեքները, որոնք կարող են հանգեցնել սովորողների սոցիալական շահերի և սոցիալական արդյունքների տարածմանը:

Բարեհաջող ավարտելով ֆորմալ ՄԿՈՒ, սովորողները ձեռք են բերում արժեվորվող աստիճան կամ դիպլոմ, որը ճանաչվում է աշխատաշուկայում: Այդ վկայականի արժեքը բացատրվել է այնպիսի տերմիններով, որոնց միջոցով գործատուները տեղեկանում են ՄԿՈՒ փորձի միջոցով ձեռք բերված պոտենցիալ հմտություններին ու կարողություններին: Մակայն որոշ երկրներում ՄԿՈՒ որակավորումը համարվում է իբրև «երկրորդ լավագույն» հատկանիշ: Դա ազդում է սովորողի մասնակցության, ներգրավվածության և հետագա հավակնությունների վրա:

Դրական ՄԿՈՒ փորձը պետք է հնարավորություն ստեղծի անհատների համար հասնել հաջողությանն ու աշխատաշուկայում շարժունակությանը՝ և՛ իրենց մասնագիտական դաշտում առաջխաղացման առումով և՛ աշխատանքի փոփոխման պատճառով հմտությունների փոխանակման շնորհիվ: Մենք կարծում ենք, որ դրական ՄԿՈՒ-ի փորձը՝ նպաստելով անհատների ինքնագնահատմանը, ինքնավստահությանը և ինքրորոշման սովորույթին՝ հմտություններին, որոնք չափազանց կարևոր են դառնում աշխատաշուկայում, կապահովեն հաջողություններ աշխատաշուկայում: Դա կնպաստի հետագա ուսուցմանը:

Մակրո մակարդակում ՄԿՈՒ-ները տեղակայված են կրթության տրամադրման ազգային համատեքստում ու կապված են աշխատաշուկայի կանոնների և այլ սոցիալական ծառայությունների ապահովման հետ: ՄԿՈՒ համակարգերը տարբերվում են այն ճանապարհներով, որոնցով տրամադրվում է ուսուցումը, դրամական ու ոչ դրամական արժեքով՝ ելնելով որակավորումից, այլ կրթական հաստատությունների ու աշխատաշուկայի հետ կապերից: Շուկայի վրա հիմնված կամ հասարակայնորեն տրամադրված սոցիալական պաշտպանության ազգային համակարգերը կարող են խթանել ՄԿՈՒ սոցիալական և տնտեսական հետբերումները, որոնք նաև կարող են ցածրացնել դրանք: Այս բոլորը կարևոր հատկանիշներ են, որոնք կարող են հանգեցնել ՄԿՈՒ՝ ուսուցման դրական փորձից բխող եկամուտից բարձր այլ շահերի առաջացմանը:

Հիմնական արդյունքներ

Ըստ ԵՀՏՀ-ից ստացված տվյալների՝ գլխավոր փորձարարական արդյունքները հետևյալն են.

ա) ակնհայտ է, որ եվրոպացիների համար ՆՄԿՈՒ նույնացվում է առողջության մեջ դրական փոփոխություններով (որոնք չափվում են այնպիսի ցուցանիշներով, ինչպիսիք են առողջության ինքնագնահատականը և քրոնիկական հիվանդությունների պակասը)՝ կազմակերպությունների անդամակցությամբ, աշխատանքով և հիմնական գործունեությամբ բավարարվածությամբ:

Այդ նույնացումներից մի մաս կարելի է գտնել միայն Ֆինլանդիայում ու Շվեդիայում ապրող անհատների մոտ: Քանի որ այս երկու երկրների ՆՄԿՈՒ համակարգերը բնութագրվում են որպես դպրոցի հիման վրա ստեղծված համակարգեր, այս արդյունքը նպաստում է այն վարկածի առաջացմանը, որ ինտեգրված դպրոցական համակարգը, որը հավասարաչափ տրամադրում է մասնագիտական և հավասարապես ընդհանուր կրթություն՝ ինչպես կրթական հնարավորություններ, այնպես էլ դեպի բարձրագույն կրթության հասնելու ուղիներ, դրական ազդեցություն է գործում անհատի բարեկեցության վրա.

բ) մենք պարզեցինք, որ ՆՄԿՈՒ կապված է ազգային համատեքստում կամավորական կազմակերպությունների աճող անդամակցության հետ, որտեղ մասնակցությունը քաղաքացիական հասարակությունում խրախուսվում է, ինչպես՝ Դանիայում, Գերմանիայում, Լյուքսեմբուրգում և Ավստրիայում: Դա առաջարկում է ՆՄԿՈՒ համակարգում մասնակցության միջոցով անհատների մոտ կամավորական կազմակերպություններին միանալու ցանկություն.

Աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից բավարարվածության և ՆՄԿՈՒ համակարգերի՝ ավանդական հարավ-եվրոպական երկրների և այն երկրների, որտեղ աշկերտությունը տարածված է (օրինակ՝ Դանիա, Գերմանիա, Լյուքսեմբուրգ և Ավստրիա)միջև գոյություն ունեն դրական զուգորդումներ: Հարավ-եվրոպական երկրներում երիտասարդության գործազրկության բարձր ցուցանիշի պատճառով հնարավոր է, որ այն երիտասարդները, որոնք աշխատում են, բավարարված լինեն իրենց վիճակով, քանի որ գիտեն, որ այլընտրանքն աշխատաշուկայում կարող է հայտնվել մի քանի ամիս անց:

Բավարարվածության և ՆՄԿՈՒ միջև դրական կորելյացիան այն երկրներում, որտեղ տարածված է աշկերտությունը, կարող են առաջանալ բազմաթիվ իրավական շրջանակներում, որոնք կարգավորում են ուսուցման որակը, ապահովությունն ու

աշխատանքային դրույթները սովորողների համար, ինչպես նաև նրանց աշխատավարձերը: Աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից աճող բավարարվածությունը կարող է վերագրվել լավ կառուցվածք ունեցող և կարգավորվող ՆՄՈԻ համակարգերին :

զ) ՇՄԿՈԻ և սոցիալական արդյունքների միջև ամենաազատ կապը հայտնաբերվել է այն անհատների մոտ, ովքեր սկսում են իրենց կարիերան՝ 26- 45 տարեկանում: Ինչ վերաբերում է ՆՄԿՈԻ համակարգին, այն մարդիկ, ովքեր իրենց կարիերայի սկզբում ընտրում են են ՇՄԿՈԻ, դրական փոփոխություններ ունեն ինքնազգացողություն, քրոնիկական հիվանդությունների պակասի, կամավորական կազմակերպությունների անդամակցության բարձր ցուցանիշի և ժամանակի ընթացքում աշխատանքի և հիմնական տնտեսական գործունեության ավելի մեծ բավարարվածության մեջ: Տարբեր երկրների ՇՄԿՈԻ համակարգերի վերլուծությունն առաջարկում է, որ Շվեդիայում, և որոշ չափով Հունաստանում, Իսպանիայում, Իտալիայում և Ավստրիայում ՇՄԿՈԻ հետ կապված փորձերը ժամանակի ընթացքում նույնացվում են սոցիալական ելքերի հետ, այսինքն՝ քաղաքացիական մասնակցությունն ու առողջական ինքնազգացողությունն ավելի ցածր մակարդակի վրա են:

դ) Սկանդինավյան երկրները քաղաքական ջանքեր են գործադրում աշխատատեղում ուսուցման ու աշխատանքային պայմանները բարելավելու համար: Մասնավորապես, այս երկրներում փորձ է արվում դիմակայել տարեց աշխատուժի մարտահրավերներին, օրինակ՝ Ֆինլանդիայում կատարվող ծրագրերի նպատակն է ավելացնել մասնակցությունն ուսման մեջ , ապհովել անվտանգությունը և աշխատանքային պաշտպանվածությունը, ինչպես նաև խրախուսել տարեցների կարողությունները: Ընդհանուր առմամբ, Սկանդինավյան երկրները կարող են դիտվել որպես աշխատանքային պայմանների բարելավման ամբողջական մոտեցմամբ երկրներ որոնք նպատակ ունեն ողջ կյանքի ընթացքում բարձր ամակարդակի վրա պահել անհատների աշխատելու կարողությունը:

ՇՄԿՈԻ և դրական սոցիալական արդյունքների միջև սերտ կապերը Շվեդիայում ընդգծում են այս մոտեցման արդյունքը.

ե) երկու սոցիալական արդյունքներ՝ մասնակցություն կամավորական կազմակերպություններում և բավարարվածություն աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից, մենք հայտնաբերել ենք որոշ փաստեր, որոնք թույլ են տալիս ենթադրել, որ Հունաստանում ու Իտալիայում ապրող անհատները, ովքեր ներգրավված են ՇՄԿՈԻ մեջ կարող են արձանագրել դրական փոփոխություններով արդյունք: Բացի այդ, Իսպանիայում ու Պորտուգալիայում ապրող անհատների մոտ նույնպես կա դրական զուգորդում ՇՄԿՈԻ

փորձարկաման և կամավորական կազմակերպություններում մասնակցության միջև: Սակայն, այս երկրներում (բացի Պորտուգալիայից) պարզեցինք, որ ՇՄԿՈւ փորձերը զուգակցվում են աճող քրոնիկ առողջական խնդիրների հետ:

Դրա պատճառները դեռևս հանդիսանում են քննարկումների առարկա. հետագա վերլուծության համար թիրախ կարող է հանդիսանալ արդյունաբերության մակարդակը՝ հիմնվելով ՇՄԿՈւ բարձր մակարդակ ունեցող սեկտորների վրա: Քրոնիկական առողջական խնդիրները կարող են պայմանավորված լինել աշխատուժի ոլորտի հատուկ կառուվածքով, օրինակ՝ կախված տարիքից ու կրթության մակարդակից.

զ) ի վերջո, համեմատելով ՇՄԿՈւ տարեց սովորողների ուսուցման այլ ձևերի հետ՝ սոցիալական արդյունքները, որպես կանոն, կապվում են դասընթացի բնույթից:

Եզրակացություններ և երաշխավորություններ

Ուսումնասիրելով մեր արդյունքները, կարող ենք եզրակացնել, որ գոյություն ունի կարևոր փոխկապակցվածություն՝ ՆՄԿՈւ և որոշ չափով ՇՄԿՈւ ինստիտուցիոնալ միջոցների և անհատների կողմից ձեռք բերված սոցիալական արդյունքների միջև: Քաղաքացիական մասնակցությունը խրախուսող համակարգերն ավելի շատ կամավորականություն են տեսնում ՆՄԿՈՒ հետ առնչվող կազմակերպություններում: Քաղաքականության արդյունքում որոշ երկրներում առկա տարբեր հաստատությունները ազդում են ՆՄԿՈՒ հետքերումների վրա:

Նման հաստատությունների բացակայության դեպքում տարբեր հատվածների միջև առաջանում է նպատակային փոխկապակցության անհրաժեշտություն՝ բարձրացնելու համար ՆՄԿՈւ մեջ ներդրումների արդյունավետությունը և կայունությունը՝ անհատների սոցիալական շահերը խթանելու համար: ՄԿՈւ-ն ինքնին, չի կարող ստեղծել սոցիալական արդյունքներ՝ առանց մակրո մակարդակում տնտեսական կամ սոցիալական անհավասարություններ, անհարմարություն և թերություններ առաջացնելու ՇՄԿՈՒ և ՆՄԿՈՒ ազդեցությունների հետ, որոնք անհատները ստանում են միկրոմակարդակում: Այդ հարցերի բարձրացումը կարող է ապահովել ՄԿԴՈՒ գուտ դրական ազդեցությունը անհատների համար:

Հետագա հետազոտությունը անհրաժեշտ է խորացնելու համար մեր ըմբռնումը այն մասին, թե ինչպես ՄԿՈՒ մեջ գետեղված սոցիալական ու կառուցվածքային անհավասարությունների համակարգը կարող է սահմանափակել սոցիալական շահերի

ստեղծումը: ՄԿՈւ ինքնին կարող է խորացնել կրթական անհավասարությունները, եթե դրա մակարդակը չի գիտակցվում սոցիալապես ու ֆինանսապես (ՄԿՈւ համակարգը հիմնականում զբաղվում է սոցիալապես անապահով աշակերտների կրթությամբ, որպես ապրուստի միջոց վաստակելու ճանապարհ): Նախորդ ուսումնասիրությունը հիմնականում ուղղված է եկամուտի անհավասարության՝ տնտեսական աճի, հանցագործության, քաղաքացիական անհանգստության, առողջապահության և բարեկեցության վրա ազդեցությանը. մի քանի ուսումնասիրություններ ուղղված են կրթության բնագավառում առկա անհավասարություններին

Միջին մակարդակի հաստությունների ու միկրո-մակարդակի գործընթացների միջև հնարավոր կապերին վերաբերող մեր եզրակացությունները, որոնց միջոցով ՆՄԿՈԻ կապցած է սոցիալական արդյունքների հետ, հանդիսանում է միայն սույն հետազոտության սկիզբը:

Ներածություն¹

Բազմաթիվ էմպիրիկ ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կրթությունը, եթե այն չափենք՝ ուսման տարիներով կամ ձեռք բերված բարձրագույն որակավորումներով, սերտորեն կապված է կյանքի ակնկալիքների, մահացության, գիրության, դեպրեսիայի, ծխելու, խնայողության, քվեարկության, քաղաքական հետաքրքրությունների, վստահության, կամավորականության, հովանավորության և հանցագործության հետ (Հեյվման և Վոլֆ, 1984թ., Գրոսման, 2006թ. Ֆեյնշթեյն և ուրիշներ, 2006թ., ՏՀԶԿ, 2007թ., Գալթեր և Լերաս-Մանի, 2010թ.):

Education at a Glance-ի 2009թ. հրատարակությունը (ՏՀԶԿ 2009) ներկայացնում է կրթության և երեք սոցիալական արդյունքների միջև կապը՝ 20 ՏՀԶԿ երկրների համար. ինքնազգացողության, քաղաքական հետաքրքրությունների և միջանձնային վստահության՝ առաջարկելով խիստ կորելյացիա, ըստ որի կրթության ավելի բարձր մակարդակը նույնացվում է ավելի լավ արդյունքների հետ:

Դասընթացների աճող քանակը առաջ է բերում պատահական հարաբերություններ կրթության և տարբեր սոցիալական արդյունքների միջև: Հովմունդը և ուրիշները (2006) վերանայել են ծնողների կրթության՝ երեխաների ճանաչողական զարգացման վրա ազդեցությանը վերաբերվող մի քանի էմպիրիկ ուսումնասիրություններ, ցույց տալով, որ պատճառական արդյունքն անկախ է ժառանգականությունից:

Վերանայված շատ ուսումնասիրություններից պարզել են, որ ծնողի կրթության ազդեցություն չափը պարզ է՝ կախված ծնողի սեռի ու սոցիալական խավի տարբերություններով: Առողջության վրա կրթության ազդեցությանը վերաբերվող էմպիրիկ ուսումնասիրությունները վերանայելիս, Գրոսմանը (2005) եզրակացնում է, որ ըստ որոշ

¹ Պրոֆ. Ջոն Պրեստոն, Արևելյան Լոնդոնի Համալսարան, պրոֆ. Ֆիլիպ Մեհաուր, Աիքս-դե-Պրովանս Համալսարան, Ֆրանսիա, դ-ր Ջոն Վորհաուս, դ-ր Էնդրյու Ջեքինս և պրոֆ. Ջոն Բիններ, Կրթության ինստիտուտ, Լոնդոն. իրենց մեկնաբանություններ ու գաղափարներն են ներկայացրել սույն հաշվետվության նախորդ նախագծի վերաբերյալ և 2009 թ. հոկտեմբերին Լոնդոնում կազմակերպված մեր սեմինարի ժամանակ: Հատուկ շնորհակալություններ ենք հայտնում դ-ր Յու Շուին, Քենթի համալսարան, եվրոպական համայնքի կենցաղային հանձնաժողովի ընկալման գործում նրա աջակցության համար: Մենք շնորհակալ ենք Եվրոստատին՝ տվյալներ տրամադրելու համար:

ուսումնասիրությունների, կրթությունն ունի պատճառային ազդեցություն առողջության վրա, սակայն այդ մեխանիզմները ավելի քիչ են հայտնի:

Սակայն, կենտրոնանալով կրթության՝ չափված տարիների ընթացքում ձեռք բերված կրթական կամ բարձրագույն որակավորումների դերի վրա, այդ ուսումնասիրությունները սովորաբար տարբերություն չեն դնում ընդհանուր կրթության միջոցով ստացված որակավորումների, մասնագիտական կրթության և այդ երկուսի համակցությամբ ստացված որակավորումների միջև:

Բացի այդ, քանի որ այս ուսումնասիրությունները չեն կարևորում այն ժամանակահատվածը, որի ընթացքում ձեռք է բերվել որակավորումը, կյանքի տարբեր փուլերում ստացված ուսուցման ներդրման հարցը լայնորեն անտեսվում է: Թեպետ որոշ աշխատանքներ ի հայտ են եկել հասուն տարիքում սովորելու և սոցիալական արդյունքների ⁽²⁾ կամ մասնագիտական որակավորում ձեռք բերելու և սոցիալական արդյունքների միացման ժամանակ ⁽³⁾, ՄԿՈՒ կարևորությունը և դերը դերը մնում է համեմատաբար չբացահայտված:

Սույն հաշվետվությունն ունի երեք նպատակներ: Առաջինը՝ վերանայել տարբեր տեսական մոտեցումներ, որոնք բացատրում են, թե ինչու ուսումնական փորձը կարող է օգուտ բերել անհատներին, իրենց ընտանիքներին և իրենց համայնքներին և կիրառել այս տեսական սկզբունքները ՄԿՈՒ մասնավոր դեպքերում: Այն ճանապարհը, որով ՄԿՈՒ համակարգը պետք է տեսականացվի՝ միկրոսոցիալական արդյունքների տերմիններով, պետք է լինի միջկարգապահական: Ի տարբերություն ՄԿՈՒ-ի տնտեսական արդյունքների, որտեղ գերակշռում են մարդկային կապիտալի մոդելները, սոցիալական շահեկանության բնույթը նշանակում է, որ մենք պետք է վկայակոչենք և հոգեբանական, և սոցիոլոգիական տեսություններ: Ավելին, ՄԿՈՒ շահերը ոչ միայն պարզապես արտահայտվում են «միջոցներ»-ի տերմինով (հավանաբար՝ կապիտալի տարբեր ձևերով), որոնք մարդիկ ձեռք են բերում իրենց կյանքի ընթացքում: ՄԿՈՒ-ը, կրթության այլ ձևերի նման կապված է հեռանկարի փոփոխությունների և անհատականացման հետ:

Ուստի, մեր կողմից առաջարկվող հայեցակարգային շրջանակը նպատակ ունի տեղակայել անհատներին սոցիալական համատեքստում, որում որոշումները վերաբերվում են ուսուցման և կյանքի արդյունքներին: Մինչ սույն զեկույցի թիրախը անհատների սոցիալական շահն է, այն միշտ պետք է դիտել միջին մակարդակի տեսությունների և որոշումների ընդունման ինստիտուցիոնալ կառույցների համատեքստում (մասնավորապես՝

² Kaestner and Corman (1995); Rosenzweig and Wolpin (1994); Heydon and Reilly (2007); Sabates and Duckworth (2009).

³ Bynner and Egerton (2001); Hammond and Feinstein (2006).

մենք կենտրոնանում ենք սոցիալական կապիտալի վրա) համատեքստ (մակրո մակարդակ) որտեղ էլ որոշումները ընդունվում են:

Երկրորդ նպատակն է ՄԿՈւ դիտել կրթության ապահովման ազգային համատեքստում: ՄԿՈՒ-ների համակարգերը տարբերվում են ելնելով այն ձևերից, որոնցով ուսուցումն իրականացվում է, դրամական և ոչ-դրամական արժեքով՝ ինչը վերաբերվում է որակավորմանը, և այլ կրթական հաստատությունների և աշխատաշուկայի հետ կապերով: Դրանք բոլորը կարևոր հատկանիշներ են, որոնց օգնությամբ դրական ՄԿՈՒ ուսումնական փորձը կարող է հանգեցնել բացի եկամուտից ու աշխատանքից նաև այլ շահերի: Մինչդեռ ՄԿՈՒ համակարգերը կարող են խթանել սոցիալական շահեկանության զարգացմանը որոշ դեպքերում, այլ դեպքերում այն կարող է կասեցվել:

Թեպետ հնարավոր չէ փորձի միջոցով պարզել, թե ինչպես են ՄԿՈւ փորձառության տարբեր տարրերը կախված սոցիալական շահերի իրականացման հետ, մենք պետք է կարողանանք ցույց տալ, թե արդյոք ՄԿՈՒ համակարգի սոցիալական շահերը կախված են համատեքստից: Այս դեպքում մենք կկարողանանք որոշել՝ արդյոք այս համատեքստներն ունեն այնպիսի բնութագրեր, որոնք ցանկալի են սոցիալական արդյունքների համար:

Երրորդ նպատակն է փորձնականում ստուգել ՄԿՈւ սոցիալական շահերը Եվրոպական համատեքստում: Այդ նպատակով մենք վերցրեցինք Եվրոպական համայնքի կենցաղային խմբից ստացված տվյալները և ձեռք բերեցինք անհատների առողջության, քաղաքացիական մասնակցության և բարեկեցության ցուցանիշները: Մենք ունեցանք նաև ցուցանիշներ, որոնք վերաբերվում են բարձրագույն կրթության որակավորումներին, և, ինչն ավելի կարևոր է, առանձնացրեցինք նախնական ՄԿՈւ (ՆՄԿՈՒ) և շարունակական ՄԿՈՒ (ՇՄԿՈՒ) հետ կապված դեպքերը՝ հետազոտելու համար, թե ինչպես ենք դրանք կապված տարբեր սոցիալական արդյունքների հետ: Այս վերլուծություններն իրականացվեցին՝ հիմնվելով ողջ կյանքի հեռանկարի վրա, այն իմաստով, որ մենք տարբերակումներ մտցրեցինք աշխատանքային կարիերայում անհատի զարգացման փուլերի մեջ՝ ՄԿՈւ հնարավոր արդյունքները հետազոտելիս: Մեր վերլուծությունները կատարվեցին նաև ՆՄԿՈՒ համակարգերի կողմից, ինչը նշանակում է, որ մենք առանձինք ենք գնահատել ՆՄԿՈւ մոդելները: Այդ վերլուծությունների նպատակն է հայտնաբերել՝ արդյոք սոցիալական շահերի իրականացումը կապված է ազգային ՆՄԿՈՒ համակարգերի հետ: Եթե այդպես է, ապա մենք կկարողանանք գալ ընդհանուր եզրակացության, որի պարագայում ՆՄԿՈՒ առանձնահատկությունները կբերեն սոցիալական շահերի: Ի վերջո, ՇՄԿՈՒ մեր

վերծությունները կատարվեցին տարբեր երկրներում՝ ստուգելու համար՝ արդյոք կան երկրներ, որտեղ առկա է ՇՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև կապ:

Սույն հաշվետվությունը կազմված է հետևյալ կերպ: Գլուխ 1-ը տրամադրում է ՄԿՈԻ և «սոցիալական շահերի» սահմանումները: Գլուխ 2-ը նկարագրում է կրթության շահեկանության համար տարբեր տեսական շրջանակները: Գլուխ 3-ը պարունակում է հնարավոր դրական ՄԿՈԻ փորձի հիմնական հատկանիշները, որոնք անհատներին կարող են հանգեցնել սոցիալական շահերի: Գլուխ 4-ը ներկայացնում է ՆՄԿՈԻ տեղը ազգային կրթական համակարգում և դասակարգում է ՆՄԿՈԻ համակարգը , որը կարող է օգտագործվել գործնականում: 5-րդ գլխում նկարագրվում են այն մեթոդաբանությունն ու այն երկրները, որոնք պետք է ներառվեն սույն վերլուծության մեջ, և 6-րդ գլխում ամփոփվում են փորձարարական մոդելներից ու զգայական վերլուծություններից ստացված արդյունքները: Եզրակացություններն ու առաջարկությունները մենք ներկայացրել ենք 7-րդ գլխում:

ԳԼՈՒԽ 1

Սահմանումներ

Սույն գլխում առաջարկվում են հետազոտության հիմնական հասկացությունների՝ Մասնագիտական կրթության և ուսուցման (ՄԿՈՒ) ու սոցիալական շահերի սահմանումները:

1.1 ՄԿՈՒ սահմանումը

Ավանդաբար, ՄԿՈՒ-ն սահմանվում է ելնելով իր այն նպատակներից, որոնք անուղղակիորեն կապված են աշխատաշուկայի հետ: Unesco-ն⁴ և ILO-ն⁵ ՄԿՈՒ-ն սահմանում են որպես աշխատաշուկայում արդյունավետ մասնակցության և զբաղվածության դաշտում նախապատրաստական միջոց (Յունեվոկ, 2008): ՏՀԶԿ ն (2009թ., էջ 20; 2010թ., էջ 20) տալիս է մասնագիտական կրթության համանման սահմանում. «մասնագիտական կրթությունը մասնակիցներին նախապատրաստում է անմիջականորեն աշխատանքի անցնելուն, առանց որևէ հետագա ուսուցման: Այդպիսի ծրագրերի հաջող ավարտը հանգեցնում է աշխատաշուկայում համապատասխան մասնագիտական զբաղվածության»: Ցեդերոֆը նաև ընդգծում է աշխատաշուկայի հետ ՄԿՈՒ կապը. «ՄԿՈՒ-ն. [...] նպատակ ունի մարդկանց ապահովել աշխատաշուկայում պահանջվող գիտելիքներով, նորամուծություններով, հմտություններով ու կարողություններով [...]» (Ցեդեֆոպ, 2008թ., էջ 202):

Սակայն այդ սահմանումները կարելի է կիրառել նաև ընդհանուր կրթության նկատմամբ, մասնավորապես երկրորդային մակարդակում, ինչը նախապատրաստում է անհատներին՝ աշխատաշուկայի համար: Այդ պատճառով, Բոշն ու Չարեստը (2010) ավելացնում են լրացուցիչ առանձնահատկություններ: ՄԿՈՒ ու հատկապես սկզբնական ուսուցման բնորոշ առանձնահատկություններից մեկը, որը չի տարածվում բարձրագույն կրթության վրա, զբաղվածության դաշտում ավելի վաղ մասնագիտացումն է (բակալավրի աստիճանի մակարդակից ցածր): Մեկ այլ առանձնահատկությունը՝ կրթության տվյալ

⁴ Միացյալ Ազգերի կրթական, գիտական և մշակութային կազմակերպություն:

⁵ Միջազգային աշխատանքային կազմակերպություն:

համակարգի ներսում ՄԿՈԻ կարգավիճակն է, որը տարբեր երկրներում շատ տարբեր է՝ կախված ՄԿՈԻ համակարգի կառուցվածքից, պարունակությունից և ինստիտուցիոնալ ներառվածությունից: Որոշ երկրներում ՄԿՈԻ համակարգում մասնակցությունը մեծ հնարավորություններ է տալիս հեռանկարային, բարձր վարձատրվող աշխատանք ունենալու համար: Մյուսներում, ՄԿՈԻ ինստիտուցիոնալ ներառվածությունը հանգեցնում է հիմնականում պակաս հմտություն պահանջող աշխատանքների՝ առանց ինստիտուցիոնալ կառուցվածքի, որը դռներ է բացում մասնագիտական զարգացման համար: Օրինակ, ԱՄՆ-ում, ՆՄԿՈԻ-ն անհատներին նախապատրաստում է այնպիսի աշխատանքների, որոնք «սովորաբար պահանջում են բակալավրի աստիճանի մակարդակից ցածր կրթական աստիճան» (Բեյլի և Բերգ, 2009, էջ 271):

ՄԿՈԻ սահմանումները ոչ միայն սահմաններ են դնում ընդհանուր ու մասնագիտական կրթության կամ ազգային կրթական համակարգում ՄԿՈԻ-ի կարգավիճակի միջև այլ նաև ընդգծում են ՄԿՈԻ տարբեր ձևերը: Կարելի է առանձնացնել երկու ձև. ՆՄԿՈԻ, որը սահմանվում է որպես, կրթության և ուսուցման համակարգում ֆորմալ կրթություն և իրականացվում է աշխատանքային գործունեությունը սկսելուց առաջ. և ՇՄԿՈԻ, որը պարունակում է ուսումնական գործընթացի բոլոր տեսակները աշխատանքային գործունեությունը սկսելուց հետո, և այն կարող է լինել ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ: Ֆորմալ ՇՄԿՈԻ-ն ունի կրթություն տալու նպատակ, և այն կառուցված է իր նպատակների, ժամանակի և ուսուցման աջակցության պայմանների հիման վրա՝ տալով վկայական: Ոչ ֆորմալ ՇՄԿՈԻ-ը նույնպես ունի կրթական նպատակ ու կառուցվածք, սակայն վկայական չի տրամադրում: Ինֆորմալ ՇՄԿՈԻ-ն կարող է ունենալ կրթական նպատակ, սակայն այն կառուցվածքային չէ և չի տրամադրում վկայական (Յեդեֆոպ, 2008թ.):

ՄԿՈԻ տարբեր ձևերն ու մակարդակները արտացոլված են նաև վիճակագրության մեջ: Կրթության դասակարգման միջազգային չափորոշիչը (ԿԴՄՉ) տարբերակում է վեց կրթական մակարդակներ՝ ՄԿՈԻ հետևյալ տարրերով. ստորին (մակարդակ II), վերին միջնակարգ մակարդակ (մակարդակ III), ետ-միջնակարգ՝ ոչ երկրորդային մակարդակ (մակարդակ IV) և երկրորդային կրթության առաջին փուլ (V մակարդակ): Ելնելով տարբեր երկրներում ՄԿՈԻ համակարգերի միջև եղած տարբերություններից, վիճակագրությունն ունենում է մեկ հիմնական նշանակություն. այն է՝ միջազգայնորեն համեմատելի կրթական վիճակագրության համար զարգացնել մեթոդաբանություն, որով հնարավոր կլինի ազգային կրթական ծրագրերը փոխանցել միջազգայնորեն համեմատելի կրթության դաշտի և մակարդակների կատեգորիաների: Դա արվել է ՏՀԶԿ -ի *կողմից հրատարակված*

Միջազգայնորեն համեմատելի կրթական վիճակագրությունների ձեռնարկում (OECD, 2004)՝ բոլոր ՏՀԶԿ երկրներում կրթական համակարգերի՝ ԿԴՄՉ-ի վրա հիմնված ուրվագծերով: Տվյալների բազմաթիվ խմբերը օգտագործում են ԿԴՄՉ-ն որպես հիմնական հասկացություն՝ տարբեր երկրներում կրթությունը ու որակավորումը չափելու ու գնահատելու համար: Աշխատուժի եվրոպական հետազոտությունը (Եվրոստատ, 2009թ.) օգտագործում է ԿԴՄՉ-ն՝ ավարտուն ու ընթացիկ կրթության մակարդակն ու ոլորտը զբաղվածության դասակարգման միջազգային չափանիշներին (ISCO) համապատասխան դասակարգելու նպատակով:

Ամփոփագրում ՄԿՈՒ-ն դասակարգվել է ըստ իր նպատակների, որոնք անմիջականորեն կապված են աշխատաշուկայի հետ: ԿԴՄՉ-ն կարող է որպես օրինակ ծառայել, քանի որ այն դասակարգում է ՄԿՈՒ-ն՝ ելնելով աշխատաշուկայում իր ունեցած կողմնորոշումից: Այդ սահմանումը, սակայն, փոքր-ինչ դժվարացնում է տարբերակել ՄԿՈՒ-ն և ընդհանուր կրթությունը, քանի որ երկուսն էլ պարունակում են այնպիսի տարրեր, որոնք կարևոր են աշխատաշուկայի համար և այնպիսի տարրեր, որոնք ավելի ընդհանուր են քաղաքացիների սոցիալական կյանքի համար: Հազիվ թե որևէ սոցիալական հետազոտություն բավարար տեղեկատվություն պարունակի ուսուցման բովանդակության մասին, որը հնարավորություն կտա տարբերակումներ մտցնել ուսուցման այն ասպեկտների միջև, որոնք կապված են աշխատաշուկայի հետ նրանցից, որոնք ապահովում են ավելի շատ հմտություններ ու կարողություններ: (Ջեքինս և Սաբաթես, 2007թ.):

Այդ պատճառով այս նախագիծը տալիս է աշխատաշուկայից դուրս ՄԿՈՒ հնարավոր շահեկանությունը ուսումնասիրելու գործնական մոտեցում: Մենք կենտրոնանում ենք ՄԿՈՒ և Եվրոպայում սոցիալական արդյունքների միջև առկա կապերի վրա ՆՄԿՈՒ տարբեր հինգ համակարգերում՝ Եվրոպայում և այլ երկրներում, որտեղ ԿԴՄՉ տվյալները հասանելի են: Հինգ համակարգերից յուրաքանչյուրը ցույց է տալիս ինստիտուցիոնալ ընդհանրություններ՝ կապված ՆՄԿՈՒ կարգավորման ձևերի ու աշխատաշուկայի մոդելի հետ (տես Բաժին 4.3)⁶: Համաձայն Սեդեֆոպի կողմից տրամադրված հայեցակարգերի, մենք տարբերակում ենք ՆՄԿՈՒ և ՇՄԿՈՒ, իսկ հնարավորության դեպքում, ֆորմալ, ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ

⁶Հինգ ՆՄԿՐ համակարգեր են. աշխատության վրա հիմնված համակարգը, որն ընդհանուր է Դանիայի, Գերմանիայի, Լյուքսեմբուրգի և Ավստրիայի համար, մայրցամաքային դպրոցի վրա հիմնված համակարգը Բելգիայում, Ֆրանսիայում ու Նիդեռլանդներում. շուկային ուղղված համակարգը ՍԲ-ում և, որոշ չափով, Իռլանդիայում, հարավային եվրոպական երկրների (Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա ու Պորտուգալիա) ընդհանուր կրթության բնութագրերի համակարգ. և հավասար դպրոցների վրա հիմնված Ֆինլանդիայի ու Շվեդիայի համակարգը: Մենք գիտակցում ենք, որ ՆՄԿՈՒ համակարգերը տարբերվում են ըստ երկրների և անգամ ըստ մեկ երկրի ներսում առկա արդյունաբերությունների, սակայն դա մեր ուսումնասիրության շրջանակներից դուրս է:

ուսուցումը և դասընթացները` ըստ տևողության և ֆինանսավորման աղբյուրների: Սույն փոփոխական մեծությունների ցուցիչների ասանձնահատուկ կառուցվածքը կախված է ԿԴՄՉ-ում պարունակվող տեղեկատվությունից, որը ներկայացված է 5-րդ գլխում:

1.2 ՄԿՈՒ ոչ տնտեսական շահեկանության սահմանումը

Այն միտքը, որ կրթությունը շահեկան է անհատների համար, աշխատաշուկայում ունեցած արդյունավետության առումով, նոր չէ: Հնադարյան փիլիսոփաները, ինչպիսիք են Արիստոտելն ու Պլատոնն այն կարծիքն էին հայտնում, որ կրթությունն է անձին ու հասարակությանը դարձնում լիարժեք (Բարնես, 1982. Հեյր, 1989), և անհատներն ու հասարակությունները կարող են բարգավաճել միայն ողջ կյանքի ընթացքում սովորելու շնորհիվ: Նրանք կարևորում էին ոչ միայն ֆինանսական ձեռքբերումները, այլև անձի բարոյական զարգացումն ու հասարակության բարեկեցությունը: Վերջին ժամանակներս, մարդկային կապիտալի տեսության լայն տարածման շնորհիվ, կրթությունը սկսվեց ընկալվել իբրև ներդրում` տնտեսական արժեքով: Մարդկային կապիտալի տեսաբանների համար կրթությունը գործիք է, և անհրաժեշտության դեպքում, պետք է բարելավի անհատների արտադրողականությունը ու դրանով ապահովի տնտեսական աճ (Շուլտս, 1961թ.): Էնդոգեն աճի տեսություններում, (օրինակ` ՄակՄահոնի, 2002թ.) մարդկային կապիտալը նաև ազդում է աճի վրա ոչ շուկայական արդյունքների միջոցով: Օրինակ, կրթությունը կարող բարելավել առողջությունը, որի արդյունքում աշխատավայրում բացակայությունները կնվազեն, կբարձրանա արդյունավետությունը, որը, կհանգեցնի ավելի բարձր ազգային արտադրողականության, ուստի և` տնտեսական աճի:

Բացի կրթության տնտեսական արժեքից, սոցիոլոգները գտան, որ կրթության ավելի բարձր մակարդակ ունեցող անհատներն ավելի երկար են ապրում, ավելի առողջ են, ավելի քիչ հանցանքներ են գործում և ավելի ակտիվորեն են ներգրավված հասարակության մեջ, ի տարբերություն նրանց, ովքեր ունեն կրթության ավելի ցածր մակարդակ (Հեյվման և Վոլֆ, 1984թ. Գրոսման, 2005թ.): Ավելի կրթված ծնողներն ունեն ավելի առողջ ու մտավոր ավելի զարգացած երեխաներ, քան պակաս կրթություն ունեցող ծնողների երեխաները: Թեպետ այդ զուգորդումները չեն կրում պատահական բնույթ, այն գաղափարը, որ կրթությունը հավանաբար, առանցքային պատճառահետևանքային մեխանիզմ է շահեկանության առաջացման համար, սկսեց ներթափանցել էմպիրիկ գրականություն:

Հեյվմանն ու Վոլֆը ուսուցման շահեկանության առաջին դասակարգողներից էին(1984): Նրանք տարբերակել են ուսուցման այն շահեկանությունը, որի համար գոյություն ունի շուկա և որի արժեքը դրա հետքերումն է, մյուսներից, որտեղ շուկա գոյություն չունի: Օրինակ, անհատական արտադրողականության աճը, որը ուսուցման հետևանք է, կարելի է չափել աշխատաշուկայում ըստ աշխատանքի վարձատրության, մինչդեռ, հիվանդացության նվազումը, որը նույնպես կարող է ուսուցման արդյունք լինել, չի կարող գնահատվել այդպիսի տերմիններով: Հեյվմենն ու Վոլֆը նաև տարբերակում են անհատի համար առանձնահատուկ ուսուցման շահեկանությունը, որն ի հայտ են բերում արտաքին գործոնները, նրանից, որը հասարակական օգուտի համար է ; Որոշակի շահեր կարող են երկու բնութագրիչներն էլ ունենալ: Կրթությունից առաջացող առողջական շահերը կարող են դասակարգվել որպես բացառիկ, որտեղ անմիջականորեն շահում է անհատը, սակայն նաև ի հայտ են գալիս արտաքին գործոններ, որոնք նվազեցնում են այլ մարդկանց հիվանդությունների փոխանցման ռիսկը: Հանցագործության նվազման վրա կրթության ազդեցությունն ունի դրական հասարակական բնութագրիչներ, քանի որ հանցագործության նվազումը շահեկան է հասարակության բոլոր անդամների համար:

Վերջերս կրթության արդյունքների հետազոտությունը տրամադրել է ՄակՄահոնը (2009): Հեյվմանի ու Վոլֆի հետ միասին, ՄակՄահոնը դասակարգել է կրթության շահեկանությունը՝ ուղղակիի և անուղղակիի՝ այդ երկուսը ստորաբաժանելով շուկայականացված և ոչ շուկայականացված շահեկանությունների:

Երեխաների ճանաչողական ունակության աճը, որն առաջանում է կրթության լավ որակից, իրենց ծնողների համար անուղղակիորեն ոչ շուկայականացված շահ է, մինչդեռ կրթության մեջ արտաքին գործոնները ենթադրում են կրթության հասարակական շահեր, որոնք տարածվում են հասարակության այլ անդամների վրա, այդ թվում՝ հետագա սերունդների վրա: Այդ իմաստով, աճող ժողովրդավարությունը և հաստատությունները , որոնք որպես կրթության ներդրման արդյունք ավելի լավ են գործում, դիտարկվում են որպես հասարակական օգուտ (ՄակՄահոն, 2009):

Այլընտրանքային, սակայն լրացուցիչ, մոտեցում է ներկայացվել Շուլլերի և այլոց կողմից (2002թ.): Ուսուցման շահերը հեղինակները դասակարգեցին երեք հիմնական մեծությունների միջոցով՝ կապիտալի երեք տեսակների տերմիններով. այն՝ է մարդկային, ինքնության ու սոցիալական կապիտալ: Մարդկային կապիտալը վերաբերում է այն գիտելիքներին ու հմտություններին, որոնք անհատները ձեռք են բերում կրթության միջոցով, բարձրացնելով իրենց արդյունավետությունն աշխատաշուկայում և նաև որպեսզի ավելի լավ

գործեն իրենց կյանքի բազմաթիվ այլ ասպեկտներում: Ինքնության կապիտալը վերաբերում է այն էական ակտիվներին, ինչպիսիք են որակավորումները և այնպիսիներին, ինչպիսիք են ինքնագնահատականը և ինքնարդյունավետությունը: Սոցիալական կապիտալը էապես վերաբերում է ցանցերին, նորմերին և հասարակության մեջ այլ մարդկանց և հաստատությունների հետ սերտ հարաբերություններին, ներառելով սոցիալական կապիտալը կապելու, կամրջելու և միացնելու ասպեկտները: Այսպիսով, այդ մոտեցումն ընդլայնում է վերլուծությունը մարդկային կապիտալի դիտարկման շրջանակներից դուրս. առավելությունն այն է, որ կրթության շահեկանությունը կարող են ձևավորվել կապիտալները միաձուլելու միջոցով:

Շուկերը և ուրիշները (2002թ.) առաջարկեցին, որ ուսուցման սոցիալական շահեկանությունը կարող է վերաբերել միայն անհատին, քանի որ դա սեփական առողջությունը բարելավելու միջոց է, կամ այն կարող է ազդեցություն ունենալ սոցիալական տարբեր խմբավորումների վրա, օրինակ՝ ընտանիքը կամ ավելի ընդարձակ համայնքը: Շատ դեպքերում, ուսուցումն ունենում է հիշյալ երկու արդյունքները: Օրինակի համար, այն, որ ուսումը նվազեցնում է հավանականությունը, որ երիտասարդները կներգրավվեն հանցագործությունների մեջ, ունի և՛ անհատական ազդեցություն երիտասարդների համար, և՛ ավելի լայն հասարակական ազդեցություն: Անհատների ու ընտանիքների առողջության բարելավումը՝ մեկ այլ օրինակ է: Այն անմիջական շահ է անհատի համար, սակայն այն կարող է ունենալ կարևոր սոցիալական շահեկանություն, ինչպիսին է՝ ազգային առողջապահական ծառայության դիմաց վճարման նվազումը:

Ի նկատի ունենալով այս դասակարգումները, կարևոր է ընդգծել այն, ինչը մենք հասկանում ենք անհատների համար ՄԿՈԻ-ի «սոցիալական շահեկանություն» ասելով: «Սոցիալական շահեկանություն» տերմինը մասամբ կապված է ոչ շուկայական (ոչ տնտեսական ու ոչ դրամական) շահույթների հետ. ոչ շուկայականը նշանակում է, որ կրթության շահույթները կապված չեն աշխատավարձի վերադարձի հետ: Այնուամենայնիվ, սոցիալական շահույթները կարող են ունենալ տնտեսական արժեք՝ անհատների ու հասարակության համար (ինչպես օրինակ անհատների համար ավելի լավ առողջության դեպքում, ինչը նվազեցնում է ազգային առողջապահության համար տրամադրվող արժեքը և անհատների արդյունավետության կորուստները): Սոցիալական շահույթները բացառապես չեն վերաբերում հասարակության շահերին: Թեպետ, որոշ իմաստով, դա այդպես է. օրինակ, հանցագործության նվազեցման ու աճող քաղաքացիական մասնակցության առումով,

կրթության այլ սոցիալական արդյունքները ազդում են անհատների, ընտանքների և ընդհանուր առմամբ հասարակության վրա:

ՄԿՈՒ հասարակական շահույթները կարող են լինել «վերջնական» կամ «իրականացվելիք» շահույթներ, այսինքն՝ շահեր, որոնք առաջացնում են էական (պարտադիր չէ անմիջապես) շահույթներ անհատի համար: Այդ շահույթները կարող են ներառել, օրինակ, բարելավված առողջություն և կյանքի որակ: Որոշ շահույթներ, սակայն, անմիջապես իրագործվելի չեն, սակայն կարող են դիտարկվել որպես միջոցներ, որոնք անհատները կարող են օգտագործել հետագայում: Այդ շահույթները կարող են ներառել ճկունություն կամ ինքնագնահատում: Ուսուցումը կարող է գրեթե փոխել մարդկանց կյանքը, սակայն այն նաև թույլ է տալիս անհատներին ու հասարակություններին պահպանելու այն ինչ անում են, կամ այն, ինչ ձեռք են բերել (Շուլլեր և ուրիշներ, 2002թ.): Արդյունքի նախորդ տեսակը ամենատարածվածն է էմպիրիկ վերլուծության մեջ, ինչպես և առողջության բարելավման մեջ: Սակայն կյանքի ընթացում լավ առողջություն պահպանելը կարող է նույնպես լինել անհատների ուսուցման կարևոր շահեկանությունը:

Այդ սահմանումները մասնավորապես կարևոր են ՄԿՈՒ սոցիալական շահույթների վերաբերյալ էմպիրիկ հետազոտություններ անելիս: Ուսուցման և մասնավորապես ՄԿՈՒ-ի սոցիալական շահեկանությունների հիմնական առանձնահատկությունն այն է, որ տնտեսական արժեքը չի ներկայացվում քանակապես: Օրինակ, ՆՄԿՈՒ մեջ երիտասարդության ներգրավումը, վատ վարքագծի կանխարգելման աջակցությունը դիտվում է որպես ՄԿՈՒ սոցիալական շահույթ: Անհատների սոցիալական շահույթները կլինեն ավելի լավ ֆիզիկական և մտավոր առողջության, և երկարակեցության իմաստով: Դա կարող է հանգեցնել անհատների տնտեսական շահերի՝ ավելի բարձր արդյունավետության, քիչ հիվանդությունների պատճառով կնվազեն աշխատանքից բացակայությունները, կնվազեն նաև առողջության հետ կապված ծախսերը: Հասարակական սոցիալական շահույթները ենթադրում են, օրինակ, ավելի քիչ վթարներ, ավելի քիչ հիվանդություններ: Հասարակական տնտեսական շահույթները կարող են ենթադրել ավելի քիչ հասարակական առողջության հետ կապված ծախսեր և հարկերից ստացված ավելի բարձր եկամուտներ:

Գլուխ 2

Տեսական մոտեցումներ

Գիտության տարբեր ճյուղերից առաջ քաշված քանի տեսական համակարգեր բացատրում են, թե ինչպես է կրթությունը ազդում ոչ տնտեսական արդյունքների վրա: Յուրաքանչյուր տեսության պաշտպանները միտված են աշխատելու հատուկ ակադեմիական առարկաների շրջանակներում կամ ավանդույթներում, ինչպիսիք են հանրային առողջապահությունը, տնտեսագիտությունը, հոգեբանությունը կամ սոցիոլոգիան, որոնք բոլորն էլ առաջարկում են կարևոր մոտեցումներ: Երբեմն գոյություն ունի պարզ համատեղելիություն տարբեր ավանդույթների միջև, սակայն միշտ չէ պարզ, արդյոք տարբեր մոտեցումները մրցակցելի են, թե՛ լրացնում են իրար: Օրինակ, Հելմանի, Վոլֆի (1984), Շուլերի և մյուսների (2002) կողմից քննարկվող մոտեցումներում կարևոր գործոնը մարդկային կապիտալն է: Որոշ չափով այստեղ վերանայված տարբեր տեսական մոտեցումները գոյություն ունեն մեկուսացված վիճակում: Սակայն, ընդհանուր առմամբ, դրանք կենտրոնանում են նույն հարցերի վրա: Երբեմն դրանք օգտագործում են տարբեր մեթոդաբանություններ, աքսիոմներ և ենթադրություններ, որոշ դեպքերում՝ նույնիսկ տարբեր տերմինաբանություն, ինչը անհասկանալի է դարձնում դրանց միջև եղած նմանությունները: Օրինակ, «սահմանված արդյունավետություն» տերմինը տնտեսական մոդելներում սահմանում է, թե ինչպես կրթությունը անհատներին դարձնում է ունակ՝ ընտրելու տարբեր ապրանքներ ու ծառայություններ, և ինչպես է այն հնարավորություն տալիս անհատներին հասնել սոցիալական հաջողությունների: Հոգեբանական մոդելներում «սահմանված արդյունավետությունը» մեկնաբանվում է կրթական արդյունքների տարբեր աղբյուրների կամ մոդերատորների տերմիններում, այն է՝ թե ինչպես են կրթական արդյունքները փոխանցվում անհատներին (աղբյուրներ) կամ ինչպես դրանք կարող են ձևափոխված լինել (մոդերատորներ):

Սույն գլխում բերված են սոցիոլոգիական, տնտեսագիտական և հոգեբանական տեսություններ՝ բացատրելու համար այն սոցիալական արդյունքները, որոնք առաջանում են դրական ուսուցման փորձից: Այդ տեսություններից առանձնացված են այն հիմնական սկզբունքները, որոնք անհրաժեշտ են, որպեսզի ուսուցման փորձը բերի անձնական ու հասարակական արդյունքների: Մենք չենք տարբերակում ՄԿՈՒ արդյունք հանդիսացող

ուսուցումը կրթության այլ տեսակներից, ավելի շուտ, ուսուցումն օգտագործվում է որպես ընդհանուր հասկացողություն և քննարկումը կենտրոնացվում է այն պատճառների վրա, թե ինչպես է ուսուցումը անհատներին հնարավորություն է տալիս լինել ավելի առողջ ու սոցիալապես ակտիվ հասարակության մեջ: 3-րդ գլխում մենք անցնում ենք ընդհանուր հասկացությունից՝ նույնացնելու համար այն հիմնական հատկանիշները, որոնք պետք է լինեն՝ դրական ՄԿՈՒ փորձը սոցիալական արդյունքների վերածելու համար:

2.1 Ինքնություն և սոցիալական կապիտալ

Առաջին հերթին, մենք հիմնվում ենք սոցիալական մոտեցման վրա, հասկանալու՝ արդյոք ուսումնական փորձը կարող է ազդեցություն ունենալ ինքնության և ուժի վրա: Մենք նաև կենտրոնանում ենք սոցիալական կապիտալի և կառուցվածքային անհավասարությունների վրա, որոնք, ուսուցման միջոցով խոչընդոտում են անհատներին իրենց հավակնություններին հասնելու գործում: Ավելի լայն իմաստով, ինքնության կապիտալն անդրադառնում է շոշափելի արժանիքների, ինչպիսիք են ինքնագնահատումն ու ինքնորոշումը, որոնք օգնում են սահմանել, թե ինչպես է մարդն ինքն իրեն բնորոշում (Կոթե և Լեվին, 2002թ.): Կոթեի խոսքերով, «ինքնության կապիտալը ներկայացնում է այն հատկանիշները, որոնք առչվում են հոգեբանական հմտությունների հետ, շատ ճանաչողական է իր բնույթով, կարևոր է մարդկանց համար՝ խելացի ռազմավարություն ընտրելու և իրենց կենսակերպի վրա ազդող որոշումներ կայացնելու իմաստով: (Կոթե, 2005 թ., էջ 225):

Դրական ուսուցման փորձը կարող է հիմնովին ազդել անհատների ինքնության վրա՝ բարելավելով ինքնագնահատականն ու ինքնորոշումը, ներգործելով ընդհանուր հոգեբանական բարեկեցության և ապրուստի միջոցներ հայթհայթելու ներուժի վրա: Ուսուցումը նաև կարող է անհատներին առաջարկել մասնագիտական ինքնությունը զարգացնելու ներուժ, որը, իր հերթին, ապահովում է նրանց ինքնուրույնության զգացմամբ, ինչը բարելավում է իրենց հոգեբանական բարեկեցությունը, թույլ տալիս նրանց դեկավարել իրենց աշխատանքը (Դոյչմեն, 2005թ.): Ուսուցումը նաև շոշափելի արժեքների է բերում, ինչպիսիք են որակավորումները, որոնք կարող են իրականացվել աշխատաշուկայում:

Եմիբբայն ու Միշեն (1998թ.) սահմանում են ուժի հասկացությունը որպես հասարակական ներգրավվածության ժամանակավոր զետեղման գործընթաց, որում անցյալի սովորույթներն ու առօրյան համատեքստվում են ապագա հնարավորությունների հետ: Ըստ

Բանդուրայի (2001թ.) ուժը անհատներին ընձեռում է անկախ գործելու և սեփական որոշումներ կայացնելու կարողություն: Էվանսը (2002թ., 2007թ.) կարծում է, որ մարդկային ուժի ուսումնասիրումը գործնականում կայանում է անհատների՝ իրենց ներկա իրավիճակի, անցյալ փորձությունների և ապագա հնարավորությունների համատեքստման ուղիների միջև տարբերություններ դնելու մեջ: Էվանսը (2007թ.) առաջարկում է, որ ուժի այս տարբեր առանցքները կարող են նույնացվել փորձի միջոցով, օգտագործելով 12 ցուցանիշներ. հաղորդակցման ունակություն և վստահություն, լիարժեք աշխատանքային կյանք, լիարժեք անձնական կյանք, , կարիերայի ակտիվ ձգտում, տեղափոխվելու ցանկության բացակայություն, քաղաքացիական ակտիվություն, մարդկանց օգնելու/անհատ-կարիերա կողմնորոշում, և ապագայի հոռետեսական մոտեցում (?), հավատ այն բաների հանդեպ, որ հնարավորությունները բաց են բոլորի համար, որ սեփական թուլությունը էական է, որ պլանավորումն ավելի կարևոր է պատահականության ու անորոշության սպասումից, որ կարողությունը չի նվիրաբերվում այլ ձեռք է բերվում: Միրովսկին ու Ռոսը (2005թ.) պնդում են, որ ուսուցումը կարող է խթանել ինքնակառավարման զգացումը, որն անմիջական ազդեցություն ունի անհատի ուժի վրա, և դա թույլ է տալիս անհատին ապրել ավելի առողջ, ավելի երջանիկ և ավելի լիարժեք կյանքով: Դրական ուսուցման փորձը խրախուսում ու օգնում է անհատներին ձեռք բերելու այնպիսի սովորություններ և ուղիներ, որոնք, բացի առողջության բարելավումից, պարտադիր կերպով կապված չեն այդ փորձի հետ (Միրովսկի և Ռոս, 1998թ.): Այլ կերպ ասած, ուսուցման գործընթացը մի ուղի է, որը բերում է լավ առողջության, անկախ առողջական ռիսկերից, որոնք կարող են առաջանալ ցանկացած ժամանակ ու ցանկացած վայրում (Միրովսկի և Ռոս, 2005թ.):

Հասարակական կապիտալի շեշտադրումն առաջացել է սոցիոլոգիական վերլուծության նոր սահմանից՝ հիմնված Պուտնամի (1993թ. և 1999թ.) և Քոլեմանի (1988թ.) աշխատությունների վրա և անդրադառնում է ցանցերին, նորմերին և հասարակության այլ անդամների հետ սերտ փոխհարաբերություններին: Սոցիալական կապիտալի հիմնական ձևը կապող սոցիալական կապիտալն է, որը միակցվում է միայնակ, ընդհանուր ինքնության շուրջ, և միտված է ամրապնդել մասնավոր խմբի վստահությունն ու համասեռությունը: Կամրջող սոցիալական կապիտալը կապված է հորիզոնական սոցիալական ցանցերի հետ, որոնք ձգվում են համասեռ հաստատություններից դուրս: Սոցիալական կապիտալի այդ տեսակը ներառում է խաչաձև ցանցեր տարբեր ազգային, մշակութային և սոցիալ-ժողովրդագրական նախադրյալներ ունեցող հասարակության մեջ: Կապող սոցիալական

⁷ Էվանսի կողմից չափված (2007թ.) ուժի սանդղակում կան դրական ու բացասական կետեր: Պահանջվում է Լիքերթի սանդղակը:

կապիտալը բնութագրվում է անհատների և հաստատությունների՝ իշխանության ու պետական մարմինների հետ կապով: Մա տեսակավորված է ավելի շուտ ուղղահայաց քան հորիզոնական ցանցերի պայմաններով՝ սոցիալական հերիարխայի ներսում: Այլ սովորողների և ուսուցիչների հետ փոխադարձ կապերի միջոցով ուսուցման գործընթացը կարող է ներգործել անհատների սոցիալական ցանցեր՝ խթանելով սոցիալական կապիտալի կապումն ու կամրջումը: Նմանապես, ուսուցումը կարող է անհատներին հնարավորություն տալ մուտք գործել հաստատություններ ոչ միայն աշխատաշուկայում, այլև պետական ծառայությունում, հասարակական կազմակերպություններում (ՀԿ-ներում) և քաղաքացիական հասարակություններում:

2.2. Տնտեսական դաշտ

Տնտեսական մոդելների մեծ մասը կենտրոնանում է տնտեսական և ոչ տնտեսական արդյունքների՝ ուսուցման անմիջական ազդեցությամբ և անհատների կողմից կատարված ընտրության վրա՝ ուսուցման ազդեցությունն առավելագույնին հասցնելու համար: Վերջին տնտեսական մոդելներն իրենց տեսական հիմքում դրել են մարդկային կապիտալի տեսությունը (Շուլց, 1961թ., Բեկեր, 1965թ.): Մարդկային կապիտալը վերաբերում է այն գիտելիքին ու հմտություններին, որոնք անհատները ձեռք են բերում աշխատաշուկայում իրենց արդյունավետությունը բարձրացնելու և իրենց կյանքի տարբեր այլ ասպեկտներում ավելի լավ գործելու համար: Ուսուցումը նպաստում է մարդկային կապիտալի ձևավորմանն ու կուտակմանը:

Գոյություն ունեն երկու հիմնական ուղիներ, որոնց միջոցով ուսուցումը կարող է ազդել ոչ տնտեսական արդյունքների վրա: Առաջին հերթին այն կարող է բարելավել այդ արդյունքների ստեղծման արդյունավետությունը: Օրինակ, Գրոսմանը (1972թ.) մշակեց մի մոդել, որը բացատրում է, թե ինչպես է ուսուցումն անհատներին խթանում լավ առողջություն ունենալու հարցում ⁽⁸⁾: Այս մոդելում առողջությունը ն' սպառման, ն' ներդրման ապրանք է: Դա սպառողական ապրանք է, քանի որ այն գնահատվում է սպառողների կողմից, դա սպառման անմիջական աղբյուր է: Այն նաև ցանկալի է որպես ներդրում, քանի որ լավ առողջությունը բարելավում է անհատի գումար վաստակելու կարողությունները: Քանի որ ուսուցումը բարելավում է առողջություն ձեռք բերելու արդյունավետությունը, այն

⁸ Գրոսմանը (1972թ.) ավելի շատ օգտագործում է կրթություն, այլ ոչ թե ուսուցում տերմինը:

նվազեցնում է առողջություն հարաբերական արժեքը, դարձնելով առողջությունն ավելի «էժան» ապրանք կրթության բարձր մակարդակ ունեցող անհատների համար: Ուստի, դրական ուսումնական փորձից, ավելանում է առողջության մեջ ներդրում կատարելու պահանջարկը:

Երկրորդը, ուսուցումը կարող է փոխել որոշումներ կայացնելու բնույթը, ավելի ծանրակշիռ դարձնելով այն ներդրումները, որոնք բարձրացնում են ոչ տնտեսական արդյունքները (կամ, որպես այլընտրանք, ինչպես առաջարկեցին Ռոզենցվերգը և Շուլցը [1982թ.] և Դեատոնը [2002], անհատները ընտրում են տարբեր ներդրումներ կատարելու ուղիներ արտադրական գործընթացում): Օրինակ, երբ ծնողները որոշում են ներդրում կատարել իրենց երեխաների ուսման մեջ, կրթության ավելի բարձր մակարդակ ունեցող ծնողները հավանական է, որ կընտրեն զարգացնող գործունեություն իրենց երեխաների համար (օրինակ, գրադարան այցելելը), ինչը կարող են չընտրել կրթության ավելի ցածր մակարդակ ունեցող ծնողները: Բացի այդ, ավելի կրթված ծնողները ավելի հաճախ կկարդան իրենց երեխաների համար, քան կրթության ավելի ցածր մակարդակ ունեցող ծնողները: Սոցիալական շահեր ստեղծելու ներդրումների վրա կենտրոնացող արդյունավետությունը կրթական արդյունքների երկրորդ ուղին է:

Անկախ կրթության կամ ներդրումների ավելի լավ բաշխման արդյունավետությունից, տնտեսական մոդելների ուժը կայանում է նրանում, որ դրանք պարզեցնում են որոշումների ընդունումը՝ բերելով ցանկալի արդյունքների: Օրինակ, երեխաների համար գրքերի ու համակարգիչների վրա ծախսված գումարը չի կարող միաժամանակ ծախսվել ծնողների արձակուրդների ու ռեստորանային սննդի վրա: Նմանապես, սպառողական ապրանքների գնման համար գումար վաստակելու նպատակով աշխատաշուկայում վատնվող ժամանակը չի կարող ծախսվել ժամանցի վրա և այլն: Ժամանակի և ռեսուրսների համապատասխան բաշխման արդյունքների օգտագործմանը վերաբերվող որոշումները կախված են այն բանից, թե որքանով է անհատը արժևորում դրանց միջոցով ձեռք բերված տարբեր արդյունքները: Տնտեսական մոդելներում, ուսուցումն այն առանցքային գործոնն է, որն ազդում է անհատների՝ ժամանակը և ռեսուրսներն արժևորելու վրա, որոշում կայացնելու գործընթացի ժամանակ: Այդ պատճառով, տեսության համաձայն, ուսուցումն ազդում է սոցիալական արդյունքների վրա:

Վերը բերված ուսուցման անմիջական արդյունքները կարող են նկարագրվել որպես բացարձակ արդյունքներ (հետագա բացատրության համար տես 2007թ. և 2010թ.-ին ՏՀԶԿ ի կողմից ընդունված Նկ. 1-ը): Սակայն, այլ անհատների կողմից ստացված կրթությունը

նույնպես կարող է ազդել անհատի սոցիալական արդյունքների վրա: Օրինակ, եթե անհատները շրջապատված են կրթության ավելի բարձր մակարդակ ունեցող հասակակիցներով, նրանք կարող են ավելի ինքնավստահ դառնալ, ականատես լինել ավելի քիչ թվով հանցագործությունների կամ ստանալ առողջությանը վերաբերվող խորհուրդներ: Դրանք սովորաբար կոչվում են ուսուցման միասնական արդյունքներ (ՏՀԶԿ, 2007թ.): Ավելին, եթե մարդը շրջապատված է բարձր մակարդակի կրթություն ունեցող հասակակիցներով, երբ խմբերի միջև առկա են մեծ տարբերություններ, սոցիալական արդյունքները կարող են չնկատվել: Դա կոչվում է կրթության հարաբերական արդյունք (ՏՀԶԿ, 2007; 2010թ.): Նկատենք, որ կրթության բացարձակ ու կուտակային արդյունքը նշանակում է, որ ավելի կրթված լինելը միշտ դրական ազդեցություն է ունենում սոցիալական արդյունքների խթանման առումով: Սակայն Կրթության բացարձակ ու միասնական արդյունքը ենթադրում է, որ ուսուցման մակարդակի բարձրացումը որևէ կերպ չի ազդի սոցիալական արդյունքների վրա, եթե դա ձեռք չի բերված հավասարապես:

Աղ. 1. Կրթության բացարձակ, հարաբերական և միասնական արդյունքները

Բացարձակ մոդելը ենթադրում է, որ անհատները կստանան սոցիալական արդյունքներ կախված իրենց կրթության մակարդակից: Օրինակ, կրթությունը կարող է խթանել քաղաքացիական մասնակցությունը բացարձակ մոդելի միջոցով՝ բարելավելով մարդկանց հմտություններն ու կարողությունները, սակայն նաև գործելով հատուկ տեղեկությունների համատեքստի հանրագումարով, ըստ որի անհատները գնահատում են քաղաքացիական ու հասարակական իրադարձություններում ներգրավված լինելու կարևորությունը: Կրթությունը կարող է նաև բարձրացնել անհատների հավատը և փոփոխություններ կատարելու իրենց համայքնում, օգնելով նրանց հասկանալ՝ ինչպես օգտագործել այն գործնականում: Բացարձակ մոդելը ենթադրում է, որ երբ կրթությունն ու ուսուցումը խթանող քաղաքականությունը հաջողություն է ունենում բնակչության միջին գիտելիքների բարձրացման առումով, պատճառահետևանքային կապի հետևանքով կաճեն նաև սոցիալական արդյունքները: Կրթության բացարձակ արդյունքը կարող է նաև բացասական լինել: Եթե կրթությունը բարձրացնի ժամանակային արժեքը հնարավորությունների առումով, բարձր մակարդակի կրթություն ստացողներն ավելի քիչ ներգրավված կլինեն ժամանակատար գործունեության մեջ: Հարաբերական մոդելը ենթադրում է, որ անհատները կստանան սոցիալական արդյունքներ, կախված է սոցիալական կարգավիճակից, իրենց սոցիալական դիրքից, հարաբերական դիրքից և որ այդ դիրքը արտահայտում է , թե որքանով են կրթված՝ իրենց շրջապատողների համեմատ: Կրթությունը կարող է գործել հարաբերական մոդելի միջոցով՝ կապված առողջության հետ, օրինակ, քանի որ առողջապահական ծառայության հասանելիությունը մրցակցային է՝ մեկ անձի առողջապահության մատչելիությունը նվազեցնում է մեկ այլ անձի օգուտն առողջապահական բնագավառում - և սահմանափակ է: Մասնակցության մրցակցային և սահմանափակ լինելու հետևանքով, մատչելիության հնարավորությունները կարող են

սահմանափակվել կրթական դիրքով պայմանավորված, օրինակ, քանի որ ավելի լավ կրթություն ստացած մարդիկ ավելի լավ են տեղեկացված, լայն տեղեկատվության և ավելի ազդեցիկ սոցիալական ցանցերի միջոցով, ուստի և նկատելի է կրթության հարաբերական արդյունքը:

Միասնական մոդելը ենթադրում է, որ ներգրավվածությունը կախված է նրանից, թե որքանով են կրթված ձեռք շրջապատողները: Համաձայն այս մոդելի, երկու անհատներ, որոնք ապրում են տարբեր վայրերում, ընդ որում տեղերից մեկում բարձր մակարդակի կրթություն ստացածներ են, իսկ մյուսում՝ վատ կրթված, կունենան տարբեր սոցիալական արդյունքներ: Կրթության միասնական արդյունքը կարող է լինել դրական կամ բացասական:

Աղբյուր. Մշակում SՀԶԿ (2007, 2010)

Թեպետ տնտեսական շրջանակներում ՄԿՈԻ-ն անմիջականորեն չի հիշատակվում, այն կրթությունն ընդունում է որպես ընդարձակ հասկացություն և ուստի այդ մոդելներից առաջացած վարկածները կարող են փորձարկվել ՄԿՈԻ վրա: Փորձարկված վարկածները, որոնք մենք դիտում ենք սույն հետազոտության մեջ համապատասխանում են բացարձակ մոդելին. այն է՝ ՄԿՈԻ-ն անհատների համար ստեղծում է իրենց ռեսուրսներն ավելի լավ բաշխելու հնարավորություն, ինչն առավելագույնի կհասցնի իրենց առողջապահական արդյունքները: Մեկ այլ հավանական վարկածն այն է, որ տարբեր հասարակություններում ՄԿՈԻ ձեռքբերումը կհանգեցնի տարբեր սոցիալական արդյունքների՝ այդ հասարակություններում ապրող անհատների համար: Դա կհամապատասխանի Աղ. 1-ում բերված միասնական մոդելին և կապված է ՄԿՈԻ ապահովելու մեջ գոյություն ունեցող տարբերությունների հետ: Այստեղ մենք չենք ստուգել այդ վարկածը, սակայն տվել ենք ՆՄԿՈԻ տարբեր համակարգերում ՄԿՈԻ սոցիալական արդյունքների տարբերությունների հնարավոր բացատրությունները: Հարաբերական մոդելը ենթադրում է, որ ՄԿՈԻ սոցիալական արդյունքը

կախված է հասարակության մեջ անհատների հարաբերական դիրքից: Այդ վարկածը կարող է ստուգվել տարբեր սոցիալական խմբերի համար ՄԿՈԻ սոցիալական շահերն ուսումնասիրելիս: Ցավոք, այս աշխատանքը սույն հետազոտության շրջանակներից դուրս է:

2.3 Էկոլոգիական դաշտ

Բրոնֆենբերների էկոլոգիական կամ համատեքստային մոդելը զարգացնում են այն երկու շրջանակները, որոնք դիտվել են Ուսուցման լայն արդյունքների հետազոտման կենտրոնի

կողմից, պարզելու համար թե ինչպես կարող է ուսուցման փորձը ազդել ոչ տնտեսական արդյունքների վրա: (Ֆեյնշտեյն և ուրիշներ, 2006թ., 2008թ.) ⁹): Էկոլոգիական կամ համատեքստային մոդելը հիմնված է մասնավոր համատեքստում գործող անհատների միջև եղած փոխազդեցությունների վրա, որում հաջողված դինամիկ գործընթացները աջակցում, պահպանում կամ խանգարում են դրական արդյունքներին. որպես օրինակ կարող է ծառայել այն վայրը, որտեղ տեղի է ունենում ուսումնական գործընթացը: Այս համատեքստը բնութագրվում է նյութական ռեսուրսներով՝ գրքերով ու համակարգիչներով, և ոչ նյութական ռեսուրսներով, ինչպիսին է գիտելիքը (համատեքստի բնութագրեր), որը մասնագետները ունեն տվյալ թեմայի շուրջ: Այս համատեքստում գոյություն ունեն սովորողների և ուսուցիչների միջև կապեր (ներքին գործընթացներ): Սովորողներն ու ուսուցիչները տարբեր փորձ ունեն, ինչը կարող է ազդեցություն ունենալ այն փաստի վրա, թե ինչպես են օգտագործվում ռեսուրսները և զարգանում փոխհարաբերությունները (պերիֆերիկ գործոններ):

Էկոլոգիական մոդելում ներքին գործընթացները հանդես են գալիս որպես դրական արդյունքների ստացման նախնական մեխանիզմներ, օրինակ՝ դպրոցական գիտելիքները, վարքագծի զարգացումը, երջանկությունը: Ընտանիքի համատեքստում ներքին գործընթացների փոփոխականների օրինակները, որոնք նկարագրվել են Ֆեյշթեյնի և ուրիշների (2008թ.) կողմից, ներառում են ծնող/երեխա հարաբերությունների այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են ջերմությունն ու ուշադրությունը, կարգապահության, հսկողության ու պատժի գործադրումը և ընտանիքում օգտագործվող լեզվի կրթական բովանդակությունն ու կառուցվածքը: ՄԿՈՒ համակարգում ներքին գործընթացների օրինակներ կարող են լինել լեզվի, ուսուցիչների ու սովորողների դասավանդման մեթոդների օգտագործումը (շատ մանրամասների բացատրություն տրվել է Գլուխ 3-ում):

Ներքին գործընթացները փոխվում ու հարմարեցվում են կյանքի ընթացքում և սահմանափակվում ու ազդեցություն են կրում երկու բնութագրիչներից՝ անմիջական համատեքստից՝ ընտանիք, դպրոց և աշխատանքից: Էկոլոգիական մոդելում համատեքստը կարող է սահմանվել որպես զետեղում և, կամ ինստիտուցիոնալ խմբավորում տեղի ունեցող գործընթացների մասնավոր հավաքածուի մեջ, երբ աշխատավայրը հատուկ կարևորություն ունեցող համատեքստ է սովորելու համար: Ներքին գործընթացները նաև կրում են ավելի հեռավոր սոցիալ- տնտեսական և

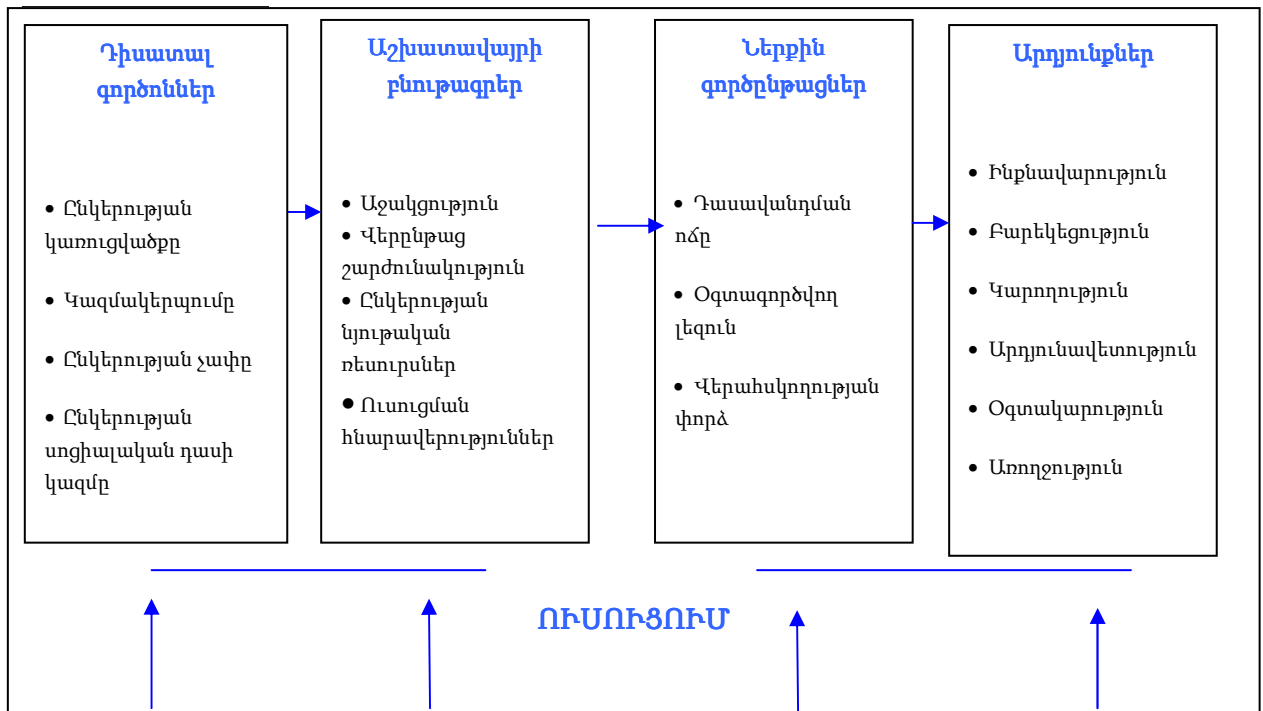
⁹ Այս բաժինը նվիրված է նաև ՄԿՈՒ մանկավարժական բովանդակությանը:

ժողովրդագրական միջավայրի ազդեցություն, որոնք Էկոլոգիական մոդելում կոչվում են հեռացված գործոններ: ՄԿՈԻ արդյունքում ստացված որակավորումը և չհավատարմագրված ՄԿՈԻ մեջ մասնակցությունը հեռացված գործոնների օրինակներ են, սակայն դրանք նույնպես ներառում են սոցիալական դասը, եկամուտն ու ընկերության կազմակերպումը: Էկոլոգիական մոդելում հեռացված գործոնները չեն կարող ազդել արդյունքների վրա, եթե դրանք չեն միջնորդվում կամ ուղղորդվում՝ համատեքստում հասանելի ռեսուրսների միջոցով և այս ռեսուրսների օգտագործման արդյունքներին հասնելու համար: ՄԿՈԻ համար ուսուցման համատեքստում ներքին գործոնները, դրանք լինեն աշխատավայրում կամ ՆՄԿՈԻ համար նախատեսված հաստատություններում, հատկապես կարևոր են : Հեռացված գործոնները, ինչպիսիք են ընկերության կազմակերպումը, աշխատողների կամ սովորողների սոցիալական դասի կազմը, բացառիկ են ՄԿՈԻ տրամադրման առումով և այն ուղիների, որում ՄԿՈԻ շահույթները կարող են իրականացվել անհատների համար:

Այդ նմուշի համար որպես օրինակ կարելի է բերել այն անհատների դեպքը, ովքեր ստանում են ուսուցում աշխատավայրում, ինչը հանդիսանում է ՇՄԿՈԻ ոչ ֆորմալ ձևերից մեկը (Աղ. 2): Աշխատանքի վայրում, ներքին գործոնները վերաբերվում են ընկերության կառուցվածքին, դրա կազմակերպմանը, և սոցիալական դասի կազմին: Այդ գործոնները չեն կարող անմիջապես ազդել արդյունքների վրա, ինչպիսիք են ինքնավարությունը, ավելի բարձր արդյունավետությունը կամ ավելի լավ առողջությունը: Ներքին գործոնները պետք է ազդեն արդյունքների՝ աշխատավայրի բնութագրերի նկատմամբ իրենց ներգործության միջոցով. օրինակները ներառում են աջակցության հնարավորություններ և ընկերության վերընթաց շարժունակություն կամ նյութական ռեսուրսներ, որոնք այնուհետև ազդում են աշխատավայրում ներքին գործընթացների վրա, որոնք բնորոշվում են ընկերության ներսում անհատների միջև փոխհարաբերություններով: Սովորելը կարող է ազդել աշխատավայրում անհատների ունեցած արդյունքների վրա, օրինակ՝ ինքնուրույնության զգացողություն՝ հեռացված գործոնների, աշխատավայրի բնութագրերի և վերադասների ու կառավարիչների հետ փոխհարաբերությունների⁽¹⁰⁾ հնարավոր փոփոխությունների միջոցով:

¹⁰ Այս շրջանակը կարող է մոդելավորվել փորձնականորեն՝ մանրամասն միկրոտվյալներով, օգտագործելով վիճակագրությունը, ինչպիսիք են՝ կառուցվածքային բանաձևերի մոդելը:

Նկ. 1 Աշխատավայրում արդյունքների վրա ուսուցման ազդեցության հայեցակարգային մոդելը



2.4 Եզրակացություն

Ընդհանուր առմամբ, վերոհիշյալ բոլոր տեսական շրջանակներում առկա կարևոր գործոնները օգնում են հասկանալ, թե ինչու ուսուցման փորձը կարող է հանգեցնել եկամուտից ու զբաղվածությունից բացի՝ այլ արդյունքների: Առաջինն այն է, որ ուսուցման փորձի արդյունքում կան ուղղակի փոփոխություններ: Ուսուցման մեջ ներգրավված անհատները ձեռք են բերում իրենց ունակությունները՝ բարելավելու համար անհրաժեշտ հմտություններն ու գիտելիքները, որոնք սկզբունքորեն կարող են բերել որոշումների ընդունման ավելի արդյունավետ գործընթացի՝ իրենց կյանքի տարբեր ոլորտներում (առողջություն, ընտանիք, ներգրավվածություն համայնքում և սոցիալական մասնակցություն): Երկրորդը, ուսումնական համատեքստում գտնվող անհատներն են, որոնք կարող են լինել կրթական հաստատություններում կամ աշխատավայրում, ձևավորում են իրենց սոցիալական խմբերը, ձևավորում նախկին սոցիալական ցանցերը և հարաբերություններ են ձևավորում ուսուցիչների կամ դասավանդողների, վարպետների⁽¹⁾ կամ գործատուների հետ: Այդ ցանցերը կարող են մեծացնել անհատների կապը և կամրջել

¹¹ Սույն հաշվետվության մեջ «վարպետ» տերմինը վերաբերվում է այն անձին, ով աշխատում և սովորեցնում է այլ ավելի երիտասարդ ուսուցիչներին կամ աշակերտությունը:

սոցիալական կապիտալը: Երրորդը՝ դրական ուսուցման փորձը, կարող է ուղղել կառուցվածքային անհավասարությունները: Կառուցվածքն անդրադառնում է այնպիսի գործոններին, ինչպիսիք են սոցիալական դասը, ազգությունը, սեռը և կրոնը, որոնք ազդում են անհատի հնարավորությունների վրա: Կառուցվածքային անհավասարությունները ստեղծվել են այնպիսի սոցիալական նորմերով, քաղաքականությամբ ու գործնական քայլերով, որոնք հանդուրժում կամ խթանում են իշխանության, հարստության և սոցիալական ռեսուրսների անարդար բաշխումը և մատչելիությունը (CSDH, 2008թ.): Այդ իմաստով, ուսուցման փորձը, որը զարգացնում է անհատների կարողությունը՝ պարզելու համար, թե ինչ է պետք անել և ինչպես , և, որը խթանում է ինքնորոշման սովորույթներին, պարունակում է ոչ տնտեսական շահույթներ ստեղծելու ներուժ, անգամ սոցիալական և տնտեսական անհավասարությունների բարձր մակարդակներով բնութագրվող համակարգում (Միրովսկի և Ռոս, 2005թ.): Այն անվանում են կրթության հարաբերական արդյունք SՀԶԿ 2010թ.):

Գլուխ 3

ՄԿՈՒ միջոցով ուսուցման հիմնական հատկանիշները

Գլուխ 2-ում դիտարկվածված տեսական շրջանակները լույս են սփռում այն պատճառների վրա, թե ինչու դրական ուսուցման փորձը եկամուտից ու զբաղվածությունից բացի, կարող է բերել նաև այլ շահեկանության: Այս գլխում մեր ուշադրությունը կենտրոնացնում ենք ՄԿՈՒ համակարգից ստացված փորձի վրա: Հիմնվելով վերանայված տեսական մոդելների և Կրթության ինստիտուտի, Ուսուցման լայն արդյունքների հետազոտման կենտրոնի կողմից ձեռնարկված աշխատանքի վրա, մենք առաջարկում ենք ՄԿՈՒ փորձի հետևյալ հատկանիշները, որոնք, միասին վերցված, կարող են բերել սոցիալական արդյունքների.

- (ա) ուսուցման բովանդակություն.
- (բ) հմտությունների ու կարողությունների ազդեցություն
- (գ) հարաբերություններ այլ անհատների հետ.
- (դ) ձեռքբերումների ճանաչում.
- (ե) կրթական առաջընթացի ներուժ.
- (զ) աշխատաշուկայում հաջողություն ունենալու ներուժ:

Այդ հատկությունների մի մասն ընդհանուր են և կարող են տարածվել անհատների վրա այլ կրթական համատեքստում: Մակայն, ստորև բերված յուրաքանչյուր հատկության նկարագրությունը հիմնված է գրեթե բացառապես ՄԿՈՒ համակարգին վերաբերվող տեղեկությունների ու դիտարկումների վրա ⁽¹²⁾: Այնուհետև, այդ հատկությունները փոխկապակցված են ՄԿՈՒ փորձի հետ և առանձնացված են այստեղ՝ վերլուծական նպատակներով: Օրինակ, ուսուցման բովանդակությունը կարող է ազդեցություն ունենալ հմտությունների ու կարողությունների վրա, որոնք իրենց հերթին կապված են սովորողների

¹² Քելլիի ու Փրայսի վերջերս անցկացված ուսումնասիրությունը (2009թ.) հայտնաբերել է ԱՄՆ-ում ՄԿՈՒ-ի հետևյալ հատկությունները. ՄԿՈՒ-ն ընտրություն է, ուստի այն մեծացնում է ներգրավվածությունը դպրոցական ու աշխատանքային գործունեության մեջ և այն խթանում է անհատների կարողությունն ու շարժառիթները. ՄԿՈՒ-ն կարիերայի ճանապարհ է, ուստի այն կապված է աշխատանքային հնարավորությունների հետ. ՄԿՈՒ-ն պարունակում է դասարանում փորձնական ուսուցման տարր, որը խթանում է խմբային գործունեությունը, բանակցություններն ու առաջնորդական հատկությունները. ՄԿՈՒ-ն հիմնված է բազմաչափ երևոյթների գնահատման հետ, որը թույլ է տալիս որոշ ուսանողներին, ովքեր չունենին դրա ակադեմիկ հնարավորությունը, ստանալ իրենց մասնագիտական հմտությունների ավելի բարձր գնահատում. դասավանդող-աշակերտ ուսուցչական հարաբերություն է: Այս բոլոր հատկություններն ընդգրկված են Գլուխ 3-ում:

և ՄԿՈՒ ընձեռած հնարավորությունների փոխհարաբերությունների հետ՝ հետագա ուսուցման և աշխատաշուկայում հաջողության հասնելու հարցում :

3.1 Ուսուցման բովանդակությունը

ՄԿՈՒ բովանդակությունը հետազոտելու համար, մենք պետք է կենտրոնանանք բացառապես ֆորմալ ՆՄԿՈՒ վրա: Ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ՇՄԿՈՒ բնութագրվում է մատակարարների լայն խմբով, որոնք ունեն տարբեր ծրագրեր և մատակարարման մոդելներ (Ֆեյնշթեյն և Սաբաթս, 2008թ.). դա մեզ համար չափազանց լայն շրջանակ է՝ այդ ծրագրերից յուրաքանչյուրի ուսուցման բովանդակության նկարագիրը ապահովելու համար: Ֆորմալ ՆՄԿՈՒ վրա կենտրոնանալը հնարավորություն է տալիս մեզ ուսումնասիրել ուսուցման բովանդակությունը՝ օգտագործելով ազգային մակարդակով տրամադրված տեղեկատվությունը ⁽¹³⁾:

Ընդհանուր առմամբ մենք պարզել ենք, որ ֆորմալ ՆՄԿՈՒ ծրագրերը տալիս են հմտություններ, որոնք կենտրոնանում են ոչ միայն բացառապես մասնագիտության տեխնիկական կողմի վրա, այլև այն հմտությունների վրա, որոնք ավելի ընդհանուր են և օգտակար են ամենօրյա գործունեության համար. ՄԿՈՒ գլխավոր հատկանիշը, հետևաբար, ուսուցման արդյունքների վրա եղած շեշտադրումն է: Այնուամենայնիվ, գոյություն ունեն նաև որպես ՆՄԿՈՒ նպատակ հանդիսացող արդյունքների ազգային տարբերություններ. օրինակ, սոցիալական ինտեգրումը՝ որպես ՆՄԿՈՒ արդյունք, կարող է կենտրոնանալ ծրագրերի միայն մի մասի վրա: Անգլիայում կառավարությունն անցկացրել է անգլերեն լեզվի, մաթեմատիկայի ու ինֆորմատիկայի և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների (ՀՏ) ֆուկցիոնալ հմտությունների ներառում նոր դիպլոմում՝ 14-ից՝ 19 տարեկանների համար, որը միտված է ապահովելու և տեսական ուսուցումը, և գործնական փորձը (DCSF, 2009թ.): Ֆրանսիայում, հավատարմագրված ՄԿՈՒ ներառում է յոթ հիմնական հմտություններ. Ֆրանսերենի լիարժեք տիրապետում, որևէ օտար լեզվի իմացություն, մաթեմատիկայի և բնագիտության, ՏՀՏ-գիտությունների, սոցիալական և քաղաքացիական հմտությունների տիրապետում, անկախության ու նախաձեռնողականության հմտություններ և մարդկային հատկանիշներ:

¹³ Մի քանի հրատարակումներ ընդգրկում են եվրոպական տարբեր երկրներում մասնագիտական կրթական համակարգերի բնութագրերը, դրանց կառուցվածքն ու կազմակերպումը, ինչպես նաև վերջերս անցկացված բարեփոխումները (օրինակ՝ Ցեդեֆոփ, 2008թ., 2009թ. Յուրիդիս, 2008թ.): Մինչդեռ այս հրատարակումների մի մասը զեկուցում են տարբեր եվրոպական երկրներում առկա դասացուցակի մասին, ուսուցման պարունակությունն ընդհանրապես չի քննարկվում, այդ իսկ պատճառով մենք դրանք չենք ընդգրկել այստեղ:

Ֆրանսիայում ՄԿՈԻ ներառում է նաև savoir-etre (ուշադրություն և վարք) և savoir-faire (մասնագիտական հմտություններ), թեպետ առաջինը անհրաժեշտ չէ՝ ձեռք բերվող հավատարմագրի համար (Սպիկ, 2007թ.): Շոտլանդիայում ՄԿՈԻ մեջ ներգրավված անձիք ստիպված են հանձնել աշխատունակության հմտությունների ուսուցում՝ վկայական ստանալու համար: Ֆինլանդիայում քաղաքացիությունը հանդիսանում է ՄԿՈԻ ծրագրերի մի մասը:

Այլ երկրներում, ինչպիսիք են Ֆինլանդիան ու Շվեդիան, մասնագիտական ուսուցումն ինտեգրված է միջնակարգ դպրոցի ուսումնական ծրագրերում ,գոյություն ունեն շատ քիչ աշկերտություններ (Լինդբերգ, 2003թ.): ՄԿՈԻ ապահովում է մի շարք հմտություններ ու կարողություններ, որոնք նման են միջնակարգ կրթությանը: Ավստրիայում, Դանիայում, Գերմանիայում, Նիդեռլանդներում և Շվեյցարիայում գոյություն ունեցող երկակի համակարգը համատեղում է ընկերություններում ուսուցման միջոցով մասնագիտական հմտությունների ձեռքբերումը ուսումնական ծրագրով, որոնք բաղկացած են մասնագիտական և ընդհանուր կրթությունից՝ մասնագիտական ուսուցման քոլեջներում (Սեդեֆոպ, 2008թ.): Բրոքմանն և ուրիշները (2008թ.) համեմատել են Գերմանիայում, Նիդեռլանդներում և ՄԲ-Անգլիայում առկա ՄԿՈԻ համակարգերը և պարզել, որ Անգլիական համակարգը կենտրոնանում է միայն հմտությունների նեղ խմբի վրա և ոչ ուսանողի անձնական զարգացման կամ ավելի ընդհանուր կրթության վրա: Հակառակը, Գերմանական ու Դանիական համակարգերը հիմնված են գիտելիքի վրա և նախատեսված են բազմազործառույթ հմտություններ զարգացնելու համար. տեսությունից՝ մինչև գործնական, քաղաքացիական կրթությունից՝ մինչև անձնական զարգացում: Գերմանական ու Դանիական համակարգերը նպատակ ունեն գիտելիքներ տալ սովորողներին ողջ կյանքի ընթացքում կարիերայի զարգացման համար (Բրոքման և ուրիշներ, 2008թ.):

3.2. Ազդեցություն հմտությունների և կարողությունների վրա

ՄԿՈԻ երկրորդ կարևոր հատկանիշն առնչվում է այն ուղիների հետ, որոնց միջոցով ուսումնառության փորձն ազդում է անհատների հմտությունների ու կարողությունների վրա: Այստեղ մենք կենտրոնանում ենք այն հարցի վրա, թե արդյոք ՄԿՈԻ համակարգում

ստացված հմտությունները, գիտելիքներն ու կարողությունները կարող են վերափոխվել տնտեսական և ոչ տնտեսական արդյունքների (Պրեստոն և Գրին, 2008թ.):

Թենասոն ու Յատեսը (2005թ.) ՄԲ-ում մասնագիտական կրթությունն ստացող սովորողների հետ հարցազրույցներից պարզել են, որ միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարանների ուսուցումն ու սերտիֆիկացումն անմիջականորեն կապված են սովորողների վստահության, աշխատատեղում ցուցաբերվող հմտությունների և անձնական զարգացման հետ: Անուղղակի կամ երկրորդական ազդեցություններն են՝ հետագա ուսուցման նկատմամբ ուշադրություն, աշխատաշուկայում հաստատված աշխատունակություն, կարիերային առաջընթացի համար պահանջվող որակավորումների կիրառելիության իրազեկություն: Անվինը և ուրիշները (2004թ.) պարզեցին, որ ֆորմալ ՄԿՈՒ բերում է սովորողների վստահության բարձրացմանը : Ֆրանսիայում մասնագիտական բակալավրիատը հիմնվել էր կրթական համակարգի կողմից նախկինում անհաջողություն ունեցած մարդկանց մեջ ինքնագնահատականը, վստահությունը և սովորելու ցանկությունը խթանելու համար (Գենդրոն, 2005թ.):

Գերմանիայում, ՄԿՈՒ կապված էր մասնագիտական անհատականության զարգացման հետ (Դոյչմեն, 2005թ.): Մասնագիտական անհատականությունն անհատներին հնարավորություն է տալիս հսկել իրենց աշխատանքային կյանքը և նաև ազդել աշխատավայրում առկա պայմանների վրա՝ ՄԿՈՒ միջոցով ձեռք բերված ինքնավարության և խնդիրներ լուծելու կարողությունների շնորհիվ: Մոյերը (2003թ.) և Սթրիկը (1989թ.) նշում են, որ որքան վաղ է տեղի ունենում ՄԿՈՒ և որքան ավելի

ճանաչված է ՄԿՈՒ սոցիալական ու ինստիտուցիոնալ միջավայրի կողմից, այնքան հավանական է մասնագիտական անհատականության ձևավորումը: Էրկեն (2009թ.) մասնագիտական ուսուցման գործում սոցիալական առաջընթացի համար մշակել է հինգաստիճան սանդղակ, որտեղ առաջին աստիճանի վրա գտնվում են նորեկները, իսկ հինգերորդ աստիճանի վրա՝ փորձագետները, որոնք բնութագրվում են որպես անձի ու կյանքի վերաբերյալ հիմնական հասկացությունների գիտակներ: Մասնագիտական կրթության և ուսուցման Գերմանիայի դաշնային ինստիտուտի կողմից անցկացված հետազոտության մեջ՝ ՇՄԿՈՒ տնտեսական ու ոչ տնտեսական շահույթների 12 կետերով, ամենահաստատականը եղել է անձնական առաջընթացը (Բեյչը և ուրիշները, 2006թ., էջ 137): Գերմանիայի Կրթության նախարարության կողմից անցկացված մեկ այլ հետազոտությամբ պարզվեց, որ մարդկանց 80%-ն ընդհանուր առմամբ համաձայն են, որ ՇՄԿՈՒ օգնել է իրենց առօրյա կյանքը կառավարելու հարցում (BMBF, 2006թ.): Դա փաստում է, որ ոչ տնտեսական

արդյունքները նույնքան կարևոր են, որքան տնտեսական արդյունքները, ինչպիսիք են ավելի բարձր եկամուտը կամ աշխատանք ունենալու ավելի լայն հնարավորությունները:

Ուսուցման՝ առողջապահության և հասարակական կապիտալի վրա ունեցած ազդեցության հետազոտությամբ պարզվել է, որ քոլեջի մասնագիտական դասընթացներում սովորողները ավելի քիչ են օգտագործում ակոնոլ ,ունեն ավելի սակավ ավտոբիտար վերաբերմունք և հանդուրժողականության բարձր մակարդակ: ԵՎ հակառակը, գործատուի կողմից կազմակերպված դասընթացներում սովորողները ավելի են հակված ակոնոլի օգտագործմանը: Սակայն, այդպիսի սովորողների մոտ նույնպես աճել է կյանքի բավարարվածությունը, ավելի հանդուրժող են տարբեր ռասաների նկատմամբ, ունեն քաղաքացիական մասնակցության ավելի բարձր մակարդակ և կատարում են ավելի շատ վարժություններ: Ֆեյնշտեյնը և ուրիշները (2003թ.) պարզել են, որ արդյունքների վրա ազդեցություն է գործում նաև սովորողների սեռը, քանի որ մասնագիտական ուսուցման և կյանքից բավարարվածության նվազման բացասական կապը հայտնաբերվել էր միայն տղամարդկանց մոտ: Նմանապես, 1958 թ.-ին մեկ շաբաթվա ընթացքում Բրիտիայում անցկացված ՄԲ Երեխայի զարգացման ազգային ուսումնասիրության վկայությամբ, նախապես որակավորման ցածր աստիճաններ ունեցող մասնագիտական դասընթացներում սովորողների մոտ դեպրեսիայի հավանականությունն ավելի ցածր էր (Ֆեյնշտեյն և ուրիշներ, 2003թ.): Սակայն մասնագիտական ուսուցման և դեպրեսիայի միջև առկա կապը հաճախակի փոքր է, և միշտ չէ որ նշանակություն է ունենում վիճակագրական տվյալների համար:

Ակնհայտ են ՄԿՈՒ սոցիալական և մշակութային օգուտները: Լեոնարդո դա Վինչիի ծրագրում ներգրավված աշակերտների ավելի քան 50% ցույց են տվել բարձր կամ շատ բարձր արդյունքներ՝ միջանձնյա հմտությունների, հարմարվողականության և նոր խնդիրներ լուծելու կամքի հարցերում: Սակայն, հնարավոր չէ սահմանել՝ արդյոք այդ օգուտներն առաջացել են հենց մասնագիտական փորձից, թե փորձի միջազգային տարրերից (Բաուր, 2006թ., Մոլոյ, 2006թ.): Մարդկանց հետ շփումը և միջանձնային հարաբերություններ ստեղծելը ՄԿՈՒ արդյունքներն են, ինչպես ցույց են տալիս որոշ որակյալ հետազոտություններ (օրինակ՝ Համոնդ, 2004թ.), Նիդեռլանդներում ապրող 55 տարեկան և ավել տարիք ունեցող մարդկանց համար առողջության կրթական դասընթացի ծրագրի գնահատումը

(Կոկեն և Վուրհամ, 1998թ.) և Գերմանիայում ազգային հետազոտությունը, որտեղ 83% լիովին կամ հիմնականում համաձայն են, որ (շարունակական) ուսուցումը մարդկանց հետ շփում ձեռք բերելու ճանապարհներից մեկն է (BMBF, 2006թ., էջ 287):

3.3. Հարաբերություններ այլ անհատների հետ

Մասնագիտական ուսուցումն ավելի շուտ բնութագրվում է հասարակայնացմամբ, քան որակավորմամբ, այսինքն այն ավելի շուտ խառնվածքի ու կեցվածքի փոխանցման հարց է, քան հատուկ առաջադրանքների համար պահանջվող գիտելիքների ու հմտությունների տրամադրում (Ֆրյոկհոլմ և Նիտզեր, 1993թ., էջ 434, Քոլեյ և ուրիշներ, 2003թ. հետազոտություն):

Երրորդ հիմնական հատկանիշը կապված է սովորողների, սովորողների և ուսուցիչների, դասավանդողների, վարպետների ու գործատուների միջև սոցիալական ցանցերի ստեղծման հետ: Ինչպես ներկայացնում է վերը նշված մեջբերումը, ՄԿՈւ արդյուքների մի մասը խառնվածքի ու վարքագծի փոխանցման միջոցով հիմնված է հասարակայնացման վրա: Սակայն, վարքագծի և խառնվածքի այս փոփոխությունը միշտ չէ, որ նվաճվում է ՄԿՈւ համակարգում: Գերիշող սոցիալական խմբին չպատկանող ուսանողները կարող են մարզինալացվել, ընդհուպ մինչև ՄԿՈւ ծրագրից սեփական կամքով դուրս գալը: Օրինակ, բուժքույրերի ուսուցման ծրագրում բարձր խավի ուսանողների միջև առաջացել է համախմբվածություն, որը հանգեցրեց ցածր խավի ուսանողների հետ շփումը խզելուն, որոնք և լքեցին ծրագիրը: Ուսուցիչները խրախուսեցին այդ համախմբվածությունը՝ իրենց ուսուցանած աշխատանքի՝ պահանջվող անհրաժեշտ բնութագրերի հետ սովորողների նույնացման գործընթացի առնչությամբ (Քոլեյ և ուրիշներ, 2003թ.):

Տարբեր մասնագիտություններին համապատասխանում են տարբեր անհատականություններ: Քոլեյն և ուրիշները (2003թ.) տվեցին հակադիր օրինակներ՝ ճարտարագիտության ոլորտում ներգրավված տղամարդկանց և խնամող բուժքույրերի մոտ: Նրանք նշեցին, որ պարտադիր չէ, որ սովորողները հակում ունենան իրենց կողմից ընտրված ոլորտի «մասնագիտական սովորույթների նկատմամբ», սակայն հաջողության հասնելու համար նրանք պարտավոր են հարմարվել դրանց (ինչպես վերևում բերված բուժքույրների օրինակում):

Հիլանդը (2003թ.), ինչպես նաև Պրեստոնն ու Գրինը (2008թ.) մասնագիտական ուսուցումը դիտում են որպես պետության (ավելի շուտ, քան սովորողի) երկու նպատակներ՝ տնտեսական մրցունակություն և սոցիալական ներգրավվածության բարձրացում: Սակայն, պետության հաշվին տնտեսական կապիտալին հասնելու ձգտումը հաճախակի վնասում է սոցիալական ներգրավվածությանն ու համախմբվածությանը: Հիլանդը (2003թ.) պնդում է, որ շատ կարևոր է հավասարակշռությունը ՄԿՈւ համակարգում սոցիալական և տնտեսական

կապիտալի զարգացումների միջև: ՄԿՈՒ համակարգից ստացված սոցիալական արդյունքը կախված է գոյություն ունեցող սովորողների ցանցերից և հաստատությունների մատչելիությունից: Ամուր ընտանեկան կառույցներ և կամավորական կազմակերպությունների բարձր ներգրավվածություն ունեցող համայնքներում (օրինակ՝ Հյուսիսային Իռլանդիայում) ցածր է ֆորմալ ՇՄԿՈՒ մեջ մասնակցության մակարդակը: Դրա հնարավոր բացատրություններից մեկը կարող է լինել այն, որ ուժեղ համայնքը նվազեցնում է աշխատաշուկա մտնելու համար ֆորմալ որակավորման անհրաժեշտությունը: Ընդհակառակը, այդ համայնքներում բարձր է ոչֆորմալ և ինֆորմալ ՇՄԿՈՒ մեջ մասնակցության մակարդակը (Շուլցեր և Ֆելդ, 1998թ.): Այստեղ մենք կարող ենք տեսնել ՄԿՈՒ արդյունքների միկրո և մակրոմակարդակների միջև առկա փոխադարձ կապը, որի միջով անհատները կարող են դրական արդյունքներ ստանալ ՄԿՈՒ փորձից (ցանցերի ձևավորում և քաղաքացիական մասնակցության մեծացում), ինչպես նաև իրենք կարող են օգտակար լինել հասարակությանը (սոցիալական համախմբման ավելի բարձր մակարդակ, ինչպես նաև հանցագործությունների նվազում):

Սովորողների ու դասավանդողների միջև հարաբերությունները նույնպես կարևոր են: Գոյություն ունեն դաստիարակության տարբեր տեսակներ. արդյունաբերական դաստիարակություն դարձնելով՝ բիզնես-կրթություն համագործակցության միջոցով, համայնքային դաստիարակություն, որը նպատակ ունի աջակցելու ազգային փոքրամասնությունների երիտասարդներին, և ուսուցչություն՝ որպես սոցիալական բացառիկության հարցերին պատասխանելու ինտերվենցիա: Քոլիի (2003թ.) ներկայացրած տեղեկությունների համաձայն՝ սովորողներին դաստիարակելը կարևոր է, քանի որ դաստիարակները հաճախակի ներկայացնում են դրական դերային մոդելներ հաջողության հասնելու համար և ուսուցման գործընթացում աջակցություն ու խորհուրդներ են առաջարկում երիտասարդներին: Որոշ դեպքերում սովորողների ու դաստիարակների միջև հարաբերությունները կարող են փոխել մարդկանց վերաբերմունքը, արժեքներն ու հավատամքները՝ ինչպես սովորողների, այնպես էլ դաստիարակների մոտ (Մեյջորս և ուրիշներ, 2000թ.):

Սոցիալական ցանցի այս ձեռքբերումը կարող է տարբել լինել՝ կախված ուսուցման վայրից: Որոշ երկրներում, աշխատավայրը կարևոր համատեքստ է ուսուցման համար: Առևտրային մասնագիտություններում 271 գերմանացի աշակերտների հետ անցկացված հարցմամբ չափվել է հարաբերությունը՝ նրանց սովորելու շարժառիթի և ընդհանուր մասնագիտական մշակույթի մեջ աշակերտների ինտեգրման աստիճանի միջև: Արդյունքները

ցույց տվեցին, որ համայնքում ներգրավվածության զգացում ունենալու համար շատ կարևոր է աշխատավայրում եղած փորձը, ինքնագնահատականը և սովորելու շարժառիթը (Մյուլեր, 2009թ.): Սովորողների համար այս երեք արդյունքներին հասնելը միջնորդվել էր իրենց վարպետների կամ գործատուների հետ առկա հարաբերություններով (Մյուլեր, 2009թ.): Վարպետները կամ գործատուները կարող են օգնել սովորողներին հասնել այս արդյունքներին ոչ միայն ցույց տալով սովորողներին, թե ինչպես պետք է կատարել իրենց աշխատանքը, այլև օգնել նրանց արձագանքել և դառնալ անկախ՝ իրենց կարողությամբ խնդիրներ սահմանել և լուծել (Քոլինզ և ուրիշներ, 1989թ.):

3.4. Արդյունքների ճանաչում

Որոշ եվրոպական երկրներում միտում կա ճանաչելու մասնագիտական որակավորումները որպես ակադեմիականից հետո լավագույնը, որում նշված որակավորումների արդյունքում կայացած քաղաքական գործիչներն ու հետազոտողները մեծ փորձ ունեն այդ երկուսի միջև գնահատման հավասարությունը բարձրացնելու հարցում: Մինչդեռ Եվրոմիությունը բարձրացրեց ՄԿՈՒ գրավչությունը և դրա գնահատման հավասարությունը ընդհանուր կրթական մասի հետ, ակադեմիական համայնքներն ավելի մեծ հետաքրքրություն ցուցաբերեցին որոշ եվրոպական երկրների հայեցակարգերին (օրինակ՝ Անգլիայի)՝ քան մյուսներին (օրինակ՝ Ֆրանսիայի) (Լասունեն և Մանինգ, 2001թ.): Մասնագիտական բակալավրիատի սկիզբը Ֆրանսիայում ցույց է տալիս գնահատման հավասարության սակավ գիտակցում: Մինչև դրա ներդրումը, մասնագիտական ուղու վրա (*Certificat d'aptitude professionnelle* [CAP], կամ *Brevet d'etudes professionnelles* [BEP]) ՄԿՈՒ ընկալվել է որպես վտարման ու բացառման մի ճանապարհ (Գենդրոն, 2005թ.): Եվրոպական համատեքստում Սեդեֆոպի կողմից անցկացված ՆՄԿՈՒ համեմատական վերլուծությունը նույնպես անդրադառնում է այն ջանքերին, որոնք գործադրում են տարբեր եվրոպական կառավարությունները ՄԿՈՒ գաղափարը որպես «երկրորդ լավագույն»-ը ներկայացնելու համար: Որոշ երկրների, օրինակ՝ Ավստրիայի ու Շվեդիայի, ուսուցման փորձի ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այդ երկրներն արդեն իսկ ունեն մասնագիտական ուսուցման ավելի լայն ներգրավում, քան ընդհանուր դասընթացներում (80% և 54% ընտրել են ՄԿՈՒ Ավստրիայում և Շվեդիայում համապատասխանաբար)՝ համեմատած ավելի քիչ տոկոսի հետ Պորտուգալիայում (8%) և Դանիայում (36%) (Սեդեֆոպ, 2008թ.):

Վիքերսի և Բեքրադնիայի (2007թ.) կողմից անցկացրած հետազոտությունը ցույց տվեց, որ Մասնագիտական ուսուցում ստացողները (Ընդհանուր ազգային մասնագիտական որակավորում, ԸԱՄՈ) ավելի շատ միավորներ են ունեցել բարձրագույն կրթություն ստանալու համար, քան միջնակարգ կրթության ընդհանուր ատեստատ (ՄԿԸԱ) ստացողները: Նրանք նաև ավելի շատ միավորներ են ստացել, քան իրենց հասակակիցները, հանձնելով ավանդական Ա-մակարդակի քննություններ, որոնք ավելի անմիջականորեն են կապված ՄԲ-ում համալսարանական առաջընթացի հետ: Բարձրագույն կրթություն ստանալու ընթացքում մասնագիտական ճանապարհին ընտրած ուսանողների հանդեպ անհավասար վերաբերմունքը՝ ընդհանուր կրթությամբ սովորողների հետ համեմատած, իրենց առաջընթացի հնարավորությունները բարելավելու համար, հանգեցրել է մասնագիտական ուսուցման թերագնահատմանը: Համարվում էր, որ մասնագիտական ուսուցում ստացող ուսանողներն ավելի քիչ հավանականությամբ կշարունակեն բարձրագույն ուսումը: Սակայն, հետազոտությունները չհաստատեցին այդ պնդումները (Վիկերս և Բեքրադնիա, 2007թ.): Երբ դիտարկվում է նախնական կարողությունը, տարբերություն չկա մասնագիտական կրթություն ունեցող ուսանողների և ակադեմիական կրթություն ունեցողների ձգտումների միջև: Թեև համալսարանում սովորելուն ձգտող ակադեմիական կրթությամբ ուսանողների համամասնությունն ավելի մեծ է, քան մասնագիտական կրթությամբ ուսանողներինը, դա կարող է պայմանավորված լինելով այն փաստով, որ ցածր ունակություններ ունեցող սովորողները ավելի հակված են մասնագիտական կրթության ուսումնասիրության, ինչն արտացոլում է առկա կարգավիճակը՝ ի տարբերություն նրանց, ովքեր ընտրել են ակադեմիական կրթության ուսումնասիրություն:

Գնահատման աճող հավասարության մեջ մեծ նշանակություն ունեն նաև ՄԿՈւ արժեքի ու կարևորության վերաբերյալ երիտասարդների կարծիքները, որոնք նունպես քննադատական են: Անզլիայում կրթության, ուսուցման և աշխատանքի նկատմամբ երիտասարդների հեռանկարներին վերաբերվող զեկույցներից մեկում, ժամանակակից աշակերտության մեծ մասը (16-25 տարեկանների համար նախատեսված ուսուցման սխեման, որը գործում է ՄԲ-ում 1994թ.-ից)նշում են, որ իրենց ուսուցիչները ցանկանում են, որպեսզի նրանք մնան դպրոցում և ստանան ակադեմիական կրթություն ավելի բարձր միջնակարգ մակարդակում (Ա-մակարդակ), քան որևէ արհեստ սովորեն: Աշակերտներից մեկը ցույց է տալիս, թե ինչպես են կրթական կարիերայի ընտրությունը ներկայացվել իրենց. «Կարծես թե մի ամբողջ ժամ խոսքը գնում է Ա-մակարդակի վրա և այնուհետև ասվում է «դուք կարող եք քուլեջ գնալ», կես ժամ քուլեջի մասին կամ դուք կարող եք աշխատանքի անցնել, և

կանգնում են» (Անվին և Վելինգտոն, 2001թ.): Թվում էր, թե աշակերտները տեղյակ են, որ նրանք կամրջում են ակադեմիականի ու մասնագիտականի առկա բաժանումը մի կողմից, սովորել արհեստ՝ դպրոցից հետո շարունակելով ուսումը քոլեջում, և ընդհանուր առմամբ ավելի լավ պատրաստված լինել աշխատաշուկային, մյուս կողմից սովորել քոլեջում կամ համալսարանում, սակայն ձեռք չբերել որևէ աշխատանքային հմտություն կամ աշխատաշուկային համապատասխանող հմտություններ (Անվին և Վելինգտոն, 2001թ.):

Ֆորմալ ՆՄԿՈւ և ՇՄԿՈւ ճանաչման վրա ազդող կառուցողական հարցերը կարիք ունեն ուղղվելու ակադեմիական կրթության հետ համեմատած՝ ավելի լայն ճանաչման ուղղությամբ: ՄԲ-ում համալսարան ընդունող դասախոսները դեռևս կենտրոնանում են միջնակարգ կրթություն ստանալու վրա (Էդվարդ և ուրիշ., 2008թ.): Մինչ վերջերս համալսարան ընդունվելու կարգը չի կարևորել մասնագիտական կրթությունը, դիտարկելով թեկնածուի ունեցած նախորդ մասնագիտացումները որպես ոչ էական իրենց առաջարկած ուսուցման համար, ինչը հանգեցնում էր նրանց թերագնահատմանը (Քոնոք և Լիթլ, 2005թ.): Որոշ երկրներում մասնագիտական կրթության հետքերումները դեռևս ավելի ցածր են, քան դրանց համարժեք ակադեմիական կրթության հետքերումները: Աշխատաշուկայում կառուցվածքային խնդիրների տեսանկյունից, Անգլիայում և Շոտլանդիայում կատարված հետազոտությունը ցույց տվեցին, որ ցածր մակարդակի մասնագիտական կրթության դեպքում հետքերումն ավելի փոքր է, քան կրթություն բացակայության (Բլանդել և ուրիշներ, 1996թ., Ֆեյշտեյն և ուրիշներ, 2004թ., Բուր և ուրիշներ, 2003թ.):

3.5. Կրթական առաջընթացի ներուժ

ՄԿՈւ-ի հինգերորդ հիմնական հատկանիշը կրթական առաջընթացի հնարավորությունն է մասնագիտանալու՝ ոչ միայն մասնագիտական ուղու՝ այլև առաջընթացի ընդհանուր կրթության շրջանակներում: Այդ նպատակով Գրինը (1995թ.) համեմատել էր Ֆրանսիայի և Անգլիայի ՄԿՈւ համակարգերը: Ֆրանսիայում, թեպետ գոյություն ունեն այդ համակարգի երեք ճյուղեր՝ *Baccalaureat* (Bac), *Brevet d'etudes professionnelles* (BEP) և *Certificate d'aptitude professionnelle* (CAP), բոլոր ճյուղերի համար ընդհանուրը միջնակարգ կրթությունն է, որն օգնում է ուսուցման ուղիների միջև փոխանցումներին: Բոլոր երեք ճյուղերի ուսումնական ծրագրերը հստակ նախագծված են, թույլ տալով ստանդարտացում և շարժ ճյուղերի միջև: Անգլիայում ինտեգրումն ավելի փոքր է: Որակավորումները տրվում են բազմաթիվ մարմինների կողմից, որոնց աշխատանքը

հսկվում է կենտրոնական ուսումնական ծրագրով և գնահատման լիազոր մարմնի կողմից: Այդ իսկ պատճառով Գրինն առաջարկել է, որպեսզի Անգլիայում դեռևս 16 տարեկան չլրացած երիտասարդների կեսից ավելին ստանան միջնակարգ կրթության հինգ ընդհանուր վկայականներ (ՄԿԸՎ)՝ ի տարբերություն Ֆրանսիայի, որտեղ երեք չորրորդը հասնում են համեմատական Բրեվետին (Գրին, 1995թ.): Այնուամենայնիվ, Մեհարը (2010թ.) ինչպես նախկինում, առաջարկում է, որ Ֆրանսիայում գերիշխի ընդհանուր կրթությունը, որն իր դերն է խաղում ֆրանսիական կրթական համակարգի անձի կարողությունների վրա հիմնված ավանդույթում և որը բերում է ՆՄԿՈւ «միջնակարգ» կարգավիճակին:

Հաթթն ու Բաքսթերը (2003թ.) ցույց տվեցին, որ Անգլիայում մասնագիտական կրթությամբ ուսանողներն ավելի քիչ են պատրաստ բարձրագույն կրթություն ստանալուն, քան ակադեմիական ուղով եկած ուսանողները: Պատճառը՝ մասնագիտական կրթությունից ակադեմիական տեղափոխվելու համար պատրաստության բացակայությունն է, ուստի գնահատման մեկ այլ համակարգում անհրաժեշտ հմտություններ ձեռք բերելիս սովորողներն իրենց զգում են հետ մնացած: Այնուհետև, նրանք պարզել են, որ մասնագիտական կրթությունից՝ ակադեմիական տեղափոխվող ուսանողների թիվը փոքր է: Նրանք եզրակացրել են, որ առաջընթացը հնարավոր դարձնելու համար մասնագիտական կրթություն ստացած ուսանողների յուրացրած հմտությունները պետք է ճանաչվեն բարձրագույն կրթության համակարգում (Հաթթ և Բաքսթեր, 2003թ.): Այդ արդյունքները համընկնում են Անգլիայի կրթական ու ուսուցման համակարգում շարունակվող բեռնացման մասին Ռեյնբորդի (2010թ.) պնդման հետ, թեպետ շարունակվում է փոխվել պետության վերաբերմունքը՝ գործատուներին կրթական ծրագրերում ներգրավմանն ուղղված նախաձեռնողական քաղաքականության շրջանակի նկատմամբ (Ռայնբերդ, 2010թ., էջ 265):

Յանգը (1993թ.) զեկուցում է Ֆինլանդիայի ու Շվեդիայի՝ հավասարությանը միտված երկու հասարակությունների և 1990-ականներին իրենց մասնագիտական համակարգերում կատարված բարեփոխումների մասին: Փոփոխությունները ներառում էին ակադեմիական կրթության առավել մեծ ինտեգրում մասնագիտական ուսուցման մեջ առաջընթացն ապահովելու համար: Գերմանիայում, մասնագիտական վկայականը բացում է դեպի միջին օղակի մենեջմենտի դռները տանող կարիերայի ուղիները: Աշխատանքային փորձի որոշակի ժամանակահատվածից՝ սովորաբար հինգ տարի հետո, բոլոր մասնագիտական որակավորումները կարող են լրացվել օժանդակ ուսուցմամբ, որը սահմանվում է որպես ուսուցում, մասնակիցներին պատրաստում է արհեստավորի, վարպետի, տեխնիկի աստիճանների կամ, ծառայության ոլորտում՝ բիզնես ադմինիստրատորի: Այդ տեղի էր

ունեցել 2009թ.-ին: Այն սովորողները, ովքեր ավարտել են դպրոցը երկակի համակարգում և ձեռք են բերել արհեստավոր վարպետի, տեխնիկի կամ բիզնես-ադմինիստրատորի աստիճան, հնարավորություն ունեն շարունակելու իրենց ուսումը բարձրագույն կրթական հաստատություններում: Հաշվի է առնվում նաև երկակի համակարգում նախամասնագիտականից՝ մինչև մասնագիտական ուսուցման անցումը. դիֆերենցված ՄԿՈւ համակարգ մուտք գործող դպրոցի շրջանավարտների մոտ 40%-ը հնարավորություն չեն ունենում ընդունվել ձեռնարկությանը կից դպրոց՝ մասնագիտական ուսուցման երկակի համակարգ, տեղերի սակավ լինելու պատճառով (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008):

Կրթական առաջընթացի հնարավորությունները պետք է կապված լինեն ոչ միայն որակավորման հետ՝ որպես շարունակական երկարաժամկետ ուսուցման ձեռքբերումների կամ վաղ փոխանցումների մի մաս, այլ նաև մատչելի լինեն անհատներին ողջ կյանքի ընթացքում: Դե Կուլոնն ու Վիգնոլետը (2008թ.) պարզել են են, որ ՄԲ-ում բարձր միջնակարգ մակարդակում (ԱՄՈ2) ազգային մասնագիտական կրթություն ստացած մեծահասակներն ավելի մեծ հավանականությամբ կշարունակեն իրենց, հատկապես՝ հավատարմագրված ուսուցումը, քան նրանք, ովքեր ստացել են ԱՄՈ2-ի որակավորումը: Մասնագիտական կրթություն ունեցողների թվում 60%-ը շարունակել են հետագա հավատարմագրված ուսուցումը, մինչդեռ, մասնագիտական կրթություն չստացած մարդկանց 20%-ն անցել են հավատարմագրված ուսուցման: Հետագա վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ այն մեծահասակները, ովքեր անցել են ԱՄՈ2-ն ուսուցման սկզբնական ժամանակահատվածում (1996թ.-ի և 2000թ.-ի միջև) 40%-ով ավելի հակված էին ստանալ հետագա հավատարմագրված ուսուցում հաջորդ ժամանակահատվածում (2000թ.-ից՝ մինչև 2004թ.): Սաբաթը և ուրիշները (2007թ.) հայտնաբերել են, որ Բրիտանիայում կրթական փորձն ու ուսուցումը կանխատեսում են կրթական առաջընթաց մեծ տարիքում: Օգտագործելով Երեխայի զարգացման ազգային ուսումնասիրությունից ստացված տվյալները, հեղինակները հայտնաբերել են, որ 16 և 23 տարեկան հասակում կոլեկտիվ ուսուցման մեջ ներգրավված անդամներն ունեցել են 2-րդ մակարդակի որակավորում ձեռք բերելու 7% ավել հավանականություն (համարժեք է հինգ ԸՎՄԿ-ներ կամ, միջազգային տերմիններով, միջնակարգ կրթության ատեստատ)քան 33 տարեկանում: Մասնակցությունը բերում է որակավորման առաջընթացի 3.2%-ով բարձրացման: Նմանապես, որակավորմանը չբերող դասընթացներում ներգրավված լինելը 6%-ով բարձրացնում է 2-րդ մակարդակի որակավորում ստանալու հավանականությունը: 23-ից 33 տարեկան հասակում ուսուցման հաշվարկը կապված էր 42 տարեկան հասակում 2-րդ մակարդակին հասնելու հետ: Հեղինակները հայտնաբերեցին, որ երեք օրից ոչ պակաս

տևող յուրաքանչյուր լրացուցիչ ուսումնական դրվագ 23-ից 33 տարեկան հասակում մեկ տոկոսով բարձրացնում է 42 տարեկան հասակում 2-րդ մակարդակին հասնելու հավանականությունը:

3.6. Աշխատաշուկայում հաջողություն ունենալու ներուժը

Սոցիալական արդյունքներ առաջացնող ՄԿՈւ-ի վեցերորդ հիմնական հատկանիշը՝ մատչելիության, ինտեգրման, կայունության և շարժունակության շնորհիվ աշխատաշուկայում հաջողություն ունենալու հնարավորությունն է: Վերջին ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ կրթության ավելի բարձր մակարդակներ ունեցող անհատներն ավելի լավ են կառավարում իրենց աշխատանքը՝ ուժի և ինքնավարության զգացումով, ինչի արդյունքում աճում է ինքնագնահատականն ու ընդհանուր ֆիզիկական և հոգեբանական բարեկեցությունը (Ֆիլդ և Մակհոլմ, 2010թ.): Մենք ենթադրում ենք, որ այդ գործոնների և ՄԿՈւ մեջ ներգրավված անհատների համար աշխատաշուկայում հաջողության հնարավորությունների միջև գոյություն ունեն երկակի հարաբերություններ: Օրինակ, Գերմանական երկակի համակարգում մենք կապ ենք տեսնում անհատների համար ՄԿՈւ արդյունքների (ուժ, ինքնագնահատական, ինքնորոշում, ընդհանուր ֆիզիկական և հոգեբանական բարեկեցություն) և ընկերությունների ու արդյունաբերության համար այդ արդյունքների (առավել ներգրավված աշխատուժ, ներկայացման վրա հիմնված շարժունակություն) միջև:

Համաձայն գերմանական, բրիտանական և ամերիկյան ընկերություններում անցկացված մի քանի համեմատական ուսումնասիրությունների, գերմանական մասնագիտական ուսուցման համակարգը և առաջխաղացման տանող հետագա ուսուցումը տալիս են միջին օղակի կառավարման համար ավելի լավ պատրաստված աշխատողներ, քան համալսարան ավարտածները: Այդ հետազոտությունը ցույց է տալիս, որ Գերմանիայում աշխատանքի կազմակերպման ստանդարտ ձևը՝ խանութում աշխատելու փորձ ունեցող հմուտ աշխատողների և միջին օղակի մենեջերների մեծ հարաբերական մասով ավելի արդյունավետ է, քան բևեռացված որակավորման կառույցներով աշխատանքի կազմակերպման ավելի հիերարխիկ ձևը (Փրայզ և Վագներ, 1983թ., Վագներ և Ֆայնգոլդ, 1997թ.), Բոշը և Կալինս (2007թ.) ցույց են տվել, որ աշխատողների միջև բաշխված եկամուտը զբաղեցնում է երկրորդ տեղը՝ միջին եկամուտի կատեգորիայի համեմատ (5000-ից՝ 5099 Եվրո ամսեկան տեսակարար եկամուտ 2003թ.-ին), ինչը վկայում է կառավարման միջին օղակի հաջող կարիերայի մասին: Միևնույն ժամանակ, ՄԿՈւ գերմանական համակարգում

հաճախակի կատարվում է սոցիալական ընտրություն՝ զննելով դիմորդներին ըստ իրենց կրթության մակարդակի ու սեռի: Հնարավոր է, որ դա կապված է այն փաստի հետ, որ ուղղահայաց շարժունակությանը վերաբերվող որոշումները հիմնականում տեղի են ունենում այն ընկերություններում, որտեղ գործատուներն են ընդունում կարիերային վերաբերվող վերջնական որոշումները: Սակայն, այդ գործընթացներն ունեն սոցիալական ու սեռական անհավասարություններ խորացնելու միտումը:

Համաձայն Հեյնցի և ուր. (1998թ.), աշխատանքին զուգահեռ սովորելու համակարգը նույնպես տալիս է շարժունակության հնարավորություններ, որոնք կախված են հատուկ ուսուցման ոլորտից. կարիերայի զարգացման ավելի մեծ հնարավորություններ ունեն բանկային աշխատողները, ավելի քիչ՝ ավտոմեխանիկները, վարսավիհները և արդյունաբերական մեխանիկները. «զբաղվածության կոնկրետ ոլորտում մարդու ճանապարհը կախված է, մի կողմից, կառուցվածքային հնարավորությունների և զբաղվածության համատեքստի սահմանափակումների փոխհարաբերությունից, և, մյուս կողմից, երիտասարդ աշխատողների ոգևորությունից ու կողմնորոշումներից (Հեյնց և ուրիշներ, 1998թ., էջ 99): Հեղինակները բերում են մի կին աշխատողի օրինակ, ով հնարավորություն ուներ ստանալու ֆորմալ ՇՄԿՈՒ և բարձրանալ իր աշխատանքում, սակայն մինչև այդ առաջարկի ընդունումը նրա մոտ չէին վերանում ուսուցմանը խոչընդոտող անձնական անջրպետները և նա չէր գիտակցում դեպի վեր շարժունակության հնարավորությունները:

Գերմանացի Հեյզի և Մեյերի (2004թ.) կողմից անցկացված հետազոտությունն ուսումնասիրում է առաջընթացի և աշխատանքային շարժունակության համար աշխատանքային դասընթացների տարբեր տեսակների հարաբերական առավելությունները: Օրինակ, Պանենբերգը (1996թ.) հայտնաբերեց, որ աշխատանքային հետագա ուսուցումը տևում է յոթ օր, թե մեկ շաբաթից՝ մինչև մեկ ամիս, զգալիորեն կապված է աշխատանքային կարիերայում բարձրանալու շարժունակության հետ: Ավելի կարճ ուսումնական ծրագրերը կապված են ընկերության ներսում շարժունակության հետ, իսկ ավելի երկար ծրագրերը՝ ընկերությունների միջև շարժունակության հետ: Վեցից՝ 12 ամիս տևողությամբ աշխատանքին ոչ կից ուսուցումը բարձրացնում է աշխատանքի ընդունման հնարավորությունը, իսկ երկարաժամկետ ուսուցումն առնչվում է գործազուրկ մնալու հետ: Բոշը (2009թ.) պնդում է, որ զբաղվածության դասընթացը զգալի դրական արդյունք է ունենում գործազուրկներին աշխատաշուկայում ինտեգրման հեռանկարների հարցում: Ֆիթզենբերգն ու Փրեյը (1999թ.) ցույց են տվել, որ աշխատանքին զուգահեռ ուսուցումը բարձրացնում է

աշխատանքի կայունությունը, Շեպերը և ուրիշները (2000թ.) հայտնաբերել են, որ նախնական ուսուցումն անմիջականորեն ազդում է հաջող կարիերայի զարգացման վրա, իսկ կրթական փորձն ունի անուղղակի ազդեցություն:

ՄԲ-ում, Բուրն ու Ֆրանցեսկոնին (1999թ.) օգտագործեցին Բրիտանական կենցաղային խմբի հետազոտությունը (ԲԿԽՀ)՝ ՄԲ-ում աշխատանքային շարժունակության գենդերային բնույթն ուսումնասիրելու նպատակով: Նրանք գտան, որ տղամարդկանց պարագայում բարձրագույն կրթությունը զգալի ազդեցություն չի գործում առաջնադասի վրա, բայց վերջին ժամանակներում ձեռք բերված մասնագիտական որակավորումները մեծ ազդեցություն են ունեցել (Բուրն և Ֆրանցեսկոնի, 1999թ.): Թենանտը (2005թ.) հայտնաբերել է բիզնեսի վրա դրական արդյունք՝ անձնակազմի հավաքագրման և պահպանման առումներով, ինչպես նաև սովորողներին մասնագիտական որակավորումներ ներկայացնելով: Դրոնկերսը (1993թ.) ցույց է տվել, որ դանիական կրթական համակարգի շրջանակներում մասնագիտական կրթությունը շրջանավարտներին տալիս է աշխատաշուկայում ավելի լավ հնարավորություններ, քան հանրակրթական դպրոցը, թեպետ դա կախված է ուսումնասիրվող առարկայից: Նրա հետազոտությունները հիմնված են մինչև առաջին աշխատանքը գտնելը գործազուրկ մնացած դպրոցի շրջանավարտների քանակի վրա: Սակայն, հանրակրթական դպրոցը տալիս է կյանքի հնարավորությունների ավելի լայն սանդղակ, քան մասնագիտական կրթությունը: Գոյություն ունի վտանգ, որ ուսանողներին զրավում է ընդհանուր

կրթությունը, քանի որ նրանք հավատում են, որ այն կօգնի իրենց հասնել կյանքի հնարավորությունների ավելի բարձր մակարդակի (Դրոնկերս, 1993թ.)⁽¹⁴⁾:

3.7. Ամփոփում

Այս բաժնում ուսումնասիրվել են ՄԿՈՒ փորձի այն հիմնական հատկանիշները, որոնք պետք է ունենան անհատները՝ եկամտից ու զբաղվածությունից բացի այլ օգուտներ ստանալու համար: Այդ հնարավորությունների շարքում մենք ուսումնասիրել ենք ուսուցման բովանդակությունը. այն, թե ինչ է ուսուցանվում ՄԿՈՒ համատեքստերում և արդյոք ուսուցման փորձն ունի արդյոք անհատի գիտելիքների և հմտությունների, սոցիալական

¹⁴ Շարժունակության վերաբերյալ գոյություն ունեն բազմաթիվ նախագծեր և զեկույցներ՝ պիլոտային նախագծերից՝ մինչև ազգային նախաձեռնությունները (տես Ցեդեֆոփ՝ Եվրոպական ՄԿՈՒ քաղաքականության մասին և ReferNet-ի զեկույցները՝ ավելի շատ տեղեկություն ստանալու համար):

ցանցերի, հասակակիցների, ուսուցիչների և գործատուների, զբաղվածության և նրանց հոգեբանական հատկությունների նկատմամբ վստահությունը բարձրացնելու ներուժ, որոնք են՝ ինքնագնահատումն ու ինքնավարությունը և, Ֆորմալ ՄԿՈւ փորձի արդյունքում, ինչպես սահմանվել էր Գլուխ 1-ում, և արդյոք կստանա վկայականներ ու որակավորումներ, որոնք արժևորվում են աշխատաշուկայում: Երբ այդպիսի որակավորումներն արժեզրկվում են կամ ճանաչվում են «երկրորդ լավագույն տարբերակ», սոցիալական արդյունքներ ստեղծելու ՄԿՈւ ներուժը կարող է վտանգվել: Նմանապես, որպես ՄԿՈւ արդյունք բացված հետագա ուսուցման հնարավորությունները, ինչպես նաև աշխատաշուկայում շարժունակությունն ու ճկունությունը, կարևոր հատկություններ են սոցիալական արդյունքներ ստեղծելու համար:

Այդ հատկանիշների մեծ մասն ընդհանուր բնույթ ունեն՝ կապված այն բանի հետ, թե ինչպես է ՄԿՈւ-ը ներգրավված ազգային հասարակական ու տնտեսական համակարգում: ՄԿՈւ և ընդհանուր կրթության ինտեգրումը, աշակերտներին ըստ կարողությունների ուղեկցումը, դպրոց-աշխատանք տեղափոխումները հեշտացնելու համար աշխատաշուկայի և քաղաքական մթնոլորտի հետ կապված ինստիտուցիոնալ հնարավորությունները՝ դրանք բոլոր ՄԿՈւ ազգային համատեքստի շրջանակներում գտնվող հատկանիշներ են: Դրանք ավելի մանրամասնորեն կմշակվեն Գլուխ 4-ում:

Գլուխ 4

ՆՄԿՈՒ ազգային համատեքստի տարբերություններ

Ազգային տնտեսական համակարգերի (Հոլ և Սոսքայս, 2001թ.) կամ նորարարությունների ազգային համակարգերի (Լանդվալ, 1992թ.) հետազոտություններն ընդգծում են ազգային համակարգերի ու դրանց շրջանակներում գտնվող հաստատությունների կարևորությունը: Կրթական համակարգերը կրում են ազգային հաստատությունների ազդեցությունը ևս (Սյուլեր և Գենգլ, 2003թ.): Մակրո մակարդակի վրա կրթական համակարգերը ձևավորում են հասարակության հմտությունների և կարողությունների կազմավորումը, սակայն դրանք կարող են նաև ազդել անհատների ուժի, ինքնության կամ սոցիալական կապիտալի վրա: ՄԿՈՒ և սոցիալական շահերի միջև հարաբերությունների վերլուծության համատեքստում, սույն հոդվածը ներկայացնում է ՆՄԿՈՒ ազգային համակարգերի որոշ հիմնական տեսակները և կրթության և ուսուցման համակարգերի ներսում շերտավորման մոդելները:

ՆՄԿՈՒ և սոցիալական արդյունքների միջև հարաբերությունը փորձարարական վերլուծության ենթարկելու նպատակով մենք անդրադարձանք ՆՄԿՈՒ առկա տեսակներին: Մենք ներկայացնում ենք ԵՀՏՀ-ի տվյալների հենքում ներառված 15 երկրների փորձարարական տիպաբանությունները՝ ակնկալելով նման սոցիալական արդյունքներ երկրների խմբավորումների սահմաններում: Ինչ վերաբերում է ՇՄԿՈՒ համակարգին, մենք ձեռնարկեցինք տվյալ երկրին հարմարեցված փորձարարական վերլուծություններ՝ տարբեր երկրներում սոցիալական արդյունքների պատկերների նմանությունը պարզելու նպատակով: Վերլուծություններն անցկացվել են յուրաքանչյուր երկրի համար, քանի որ մենք չէինք կարող ենթադրել որ երկրի ՆՄԿՈՒ տիպաբանությունները կարող են պարզապես փոխանցվել ՇՄԿՈՒ համակարգին: Թեև ուսումնասիրվող եվրոպական երկրների մեծ մասում ՆՄԿՈՒ որևէ կերպ իստիտուտալիզացվում է որպես կրթական համակարգի մի մաս, ՇՄԿՈՒ ձևերը տարբեր երկրներում, ինչպես նաև երկրների ներսում էապես տարբերվում են ուսուցման վայրի, ժամանակի ծախսի և ինտենսիվության տեսակետից (Մեդեֆոպ, 2010թ.): Մեծահասակների ուսուցման ու կրթության տարբեր ձևեր նույնպես դիտվում են կրթության նախկինում ձեռք բերված մակարդակի, մասնակիցների տարիքի, ոլորտների ու տարբեր մասնագիտությունների տեսանկյունից (ՆՏԶԿ 2010, p. 85 et seq):

4.1. ՆՄԿՈՒ համակարգի տիպաբանությունները

ՆՄԿՈՒ համակարգի տիպաբանությունները նպատակ ունեն ընդգծելու կրթության և ուսուցման ազգային մոդելների շրջանակներում ՆՄԿՈՒ համակարգերի միջև ընդհանրություններն ու տարբերությունները: Ինչպես այլ ինստիտուցիոնալ կառույցներ, ՆՄԿՈՒ ազգային համակարգերը ևս, արդյունք են այն պատմական գործընթացների, որոնցում իրենց շահերն են հետապնդում ազգին յուրահատուկ սոցիալական դերակատարները ⁽¹⁵⁾: Դրանից ենթադրվում է, որ ազգային համակարգերը շարժունակ են և փոխվում են ժամանակի ընթացքում: Տիպաբանությունների մեծ մասը որպես կանոն կայուն են ու չեն արձագանքում համակարգերում կամ սոցիալական դերակատարումներում տեղի ունեցող փոփոխություններին, սակայն դրանք կարևոր են ավելի լավ հասկանալու համար, թե ինչպես է հայեցակարգվում, նախագծվում ու ներմուծվում ՆՄԿՈՒ տարբեր երկրներում: Գոյություն ունեն ՆՄԿՈՒ համակարգի մի քանի տիպաբանություններ. այս բաժնում մենք ներկայացնում ենք ՆՄԿՈՒ կարգավորման ընդհանուր բնութագրերի հետ առչնվող տիպաբանությունները:

ՆՄԿՈՒ համակարգի տիպաբանություններից մեկն առաջարկվել է Ռաբերիի ու Գրիմշաուի (2003) կողմից (Աղյուսակ 1): Նրանք տարբերակում են մասնագիտական ուսուցման ազգային համակարգերը՝ ըստ աշխատաշուկայի տեսակի և ՆՄԿՈՒ կարգավորման ձևի: Աշխատաշուկայի մոդելի տեսակն ունի երկու հակադիր բնութագրիչներ՝ զբաղվածություն և ներքին աշխատաշուկաներ: Հեղինակները, մասնագիտական աշխատանքային շուկաների (ՄԱՇ) գոյության համար, կարևոր նախապայման են համարում մեծ ընդգրկվածությամբ և ազգային չափանիշներով ճանաչված մասնագիտական հմտություններով ուսուցման համակարգերի գոյությունը: ՄԱՇ-ի բնորոշ առանձնահատկությունը կայանում է ուսուցման ապահովման մեջ՝ զարգացնելու համար հմտությունների ու կարողությունների մի լայն շրջանակ՝ կոնկրետ մասնագիտության համար: Ներքին աշխատաշուկաները (ՆԱՇ) բնութագրվում են կոնկրետ ընկերության համար նախատեսված (ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ) ուսումնական ծրագրերով, որոնք ընդհանուր կրթության հիմքի վրա զարգացնում են հմտություններ ու կարողություններ հատկապես ընկերության պահանջներին համապատասխանելու համար: Շուկայական, համաձայնությամբ ու պետության կողմից առաջնորդվող այս երեք բնութագրիչները

¹⁵ Ashton and Green (1996); Ashton et al. (2000); Thelen (2004); Bosch and Charest (2010).

վերաբերում են հիմնական դերակատարներին ու համակարգերին, որտեղ տեղի են ունենում այս սահմանված կարգերը:

Աղյուսակ 1. Ազգային ՆՄԿՈւ համակարգերի տիպաբանություն

		Կարգավորման ձևեր		
		Շուկայով առաջնորդվող	Համաձայնությամբ առաջնորդվող	Պետության կողմից առաջնորդվող
Աշխատանքային շուկայի մոդել	Մասնագիտական աշխատանքային շուկա (ՄԱՇ)	ՄԲ, ԱՄՆ	Գերմանիա	Ֆրանսիա
	ՄԱՇ և ՆԱՇ ընդհանուր հատկությունները		Ճապոնիա	
	Ներքին աշխատաշուկա (ՆԱՇ)			

Աղբյուր. Rubery and Grimshaw. 2003, p. 112.

Պրեստոնն ու Գրինը (2008թ.) առաջարկում են համանման դասակարգում: Անդրադառնալով ՆՄԿՈՒ երեք պատմական մոդելները տարբերակող Գրեյներտի տիպաբանությանը (2004թ.), Պրեստոնն ու Գրինը գտել են կարգավորման երեք հիմնական ձևեր՝ հասարակական (օրինակ՝ Գերմանիայում), շուկայական (օրինակ՝ Անգլիայում) և պետական (օրինակ՝ Ֆրանսիայում): Պրեստոնը և Գրինը ընդունում են, որ ոչ բոլոր եվրոպական պետություններն են տեղավորվում կատեգորիաներից որևէ մեկում. հատկապես տարբերություններ պիտի մտցվեն հյուսիսային երկրների համատեքստում, իսկ

հարավ եվրոպական երկրներում (օրինակ՝ Պորտուգալիայում) պիտի հարմարեցնել ֆրանսիական համակարգը:

Ռաբերին ու Գրիմշաուն (2003թ.) գնահատում են ազգային ուսուցման համակարգերի ներգործությունը ոչ տնտեսական շահերի վրա ՆՄԿՈւազդեցության տեսանկյունից: Նրանք պնդում են, որ շուկայով առաջնորդվող համակարգերում, որի օրինակն է ծառայում ՄԲ-ն, մասնագիտական ուսուցման երկարաժամկետ կորդինացված ռազմավարության բացակայությունը բարդացնում է ուսուցման գնահատումը դպրոցի շրջանավարտների համար: Համաձայնությամբ առաջնորդվող համակարգերում աշխատաշուկայում առկա է մասնագիտական հմտությունների ճանաչման միտումը՝ սոցիալական գործընկերների կողմից համաձայնեցված մասնագիտական գործունեության ասպարեզի ընդհանուր և ոլորտին բնորոշ ստանդարտների շնորհիվ: Դրա օրինակն է Գերմանիան՝ հմտությունների նկատմամբ իր ավանդական մոտեցմամբ և մասնագիտական ուսուցման երկակի համակարգի շրջանավարտների մեծ քանակով: Կարգավորման այս ձևը ենթադրում է աշխատաշուկայում շարժունակության մի առանձնահատուկ մոդել: Մասնագիտական աշխատաշուկաներում ավելի հավանական է, որ շարժունակ մոդելները կներառեն ընկերությունների միջև փոխանցումներ, այսինքն՝ հորիզոնական շարժունակություն, սակայն չի բացառվում նաև ուղղահայաց շարժունակությունը, եթե ապահովված լինեն մասնագիտությունների լայն շրջանակի վրա հիմնված ներքին առաջխաղացման ընթացակարգերը: Պետության կողմից առաջնորդվող համակարգերում, որոնց օրինակը մենք տեսնում ենք Ֆրանսիայում, պետությունն ուժեղ ու ակտիվ դեր է կատարում ընդհանուր ու ակադեմիական ուսուցման տրամադրման գործում՝ ավելի քիչ ուշադրություն դարձնելով մասնագիտական ուսուցման վրա: Քանի որ աշխատավայրում աշկերտությունը հազվադեպ է, հանդիպում, կրթությունն ավարտելուց հետո ընկերության շրջանակներում աշխատավայրում իրականացվող նպատակաուղղված ուսուցումը դարձել է կանոն: Արդյունքում ներքին աշխատաշուկաներում գերիշխում է ներքին առաջխաղացման հնարավորությունների առաջարկման և ընկերությանը համապատասխանող հետագա որակավորումների խթաններ ստեղծելու միտումը: Այսպիսով, ներքին աշխատաշուկայի (ՆԱՇ) վրա հիմնված համակարգերի կիզակետում ամենայն հավանականությամբ կգտնվի ուղղահայաց շարժունակությունը:

Ազգային ՆՄԿՈւ համակարգերի գնահատման մեկ այլ գործոն է դպրոցից աշխատանք անցման մոդելն ու տևողությունը: Համաձայն Ռաբերիի ու Գրիմշաունի՝ (2003թ.) շուկայական առաջնորդությամբ երկրներում դպրոցից աշխատանք անցումը սովորաբար քիչ ժամանակ է

պահանջում: Միևնույն ժամանակ, այն մատուցված ուսուցման ապահովման որակի և քանակի հետ կապված անորոշություն է ենթադրում և բնորոշվում է աշխատանքի հաճախ փոփոխմամբ և պարբերաբար գործազրկությամբ: Համաձայնությամբ առաջնորդվող կարգավորման ձև ունեցող երկրներում, վճարովի աշխատանքի անցումն ավելի երկար է տևում՝ առնվազն երկու տարի, մեծամասամբ աշկերտության ձևով մասնագիտական ուսուցման ֆիքսված տևողության շնորհիվ: Դպրոցից աշխատանք անցումն ավելի կառուցվածքային է և առաջարկում է շուկա տանող ավելի հեշտ ճանապարհներ:

Ռաբերին ու Գրիմշաուն (2003թ.) պնդում են, որ փոփոխություններին հարմարվելու ընկերությունների կարողությունը ազգային համակարգում որպես կանոն ավելի ուժեղ է շուկայական համակարգում, քանի որ ապակենտրոնացված որոշումների ընդունումը ընկերություններին թույլ է տալիս միջավայրի փոփոխությունների պարագայում ավելի անկախ ու անխափան գործունեություն ծավալել: Համաձայնությամբ առաջնորդվող համակարգերում բանակցությունների ու սակարկությունների ընթացակարգերը կարող են դանդաղեցնել փոփոխությունների գործընթացը: Միևնույն ժամանակ, արդիականացման գործընթացում հասարակական դերակատարների ու պետության ներգրավումը և անգամ նոր աշխատատեղերի ստեղծումը կարող է նառավելություն հանդիսանալ աշխատաշուկայում արդիականացված ՆՄԿՈւ ծրագրերը տարածելու գործում (Բոշ և Չարեստ, 2010թ.): Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ոլորտում աշակերտներին վերաբերող համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ Գերմանիայում, աշկերտության վկայականները ճանաչվել են ՏՏ ընկերությունների կողմից, հավանաբար նրա շնորհիվ ,որ գործատուների ասոցիացիաները, արհմիություններն ու պետությունը տեղեկատվություն են տարածում նոր ստեղծվող մասնագիտությունների մասին, դրանով իսկ աջակցելով ընկերություններին: ՄԲ-ում ՏՏ –ի ոլորտում ՆՄԿՈւ համակարգից ստացված վկայականները չեն նվաճել լայն ճանաչում արտադրությունում, ուստի ընկերություններն ամենայն հավանականությամբ աշխատանքի են ընդունում ընդհանուր աստիճան ունեցող համալսարանների շրջանավարտներին և աշխատանքի ընթացքում առաջարկում լրացուցիչ ուսուցում (Մթիդման և ուրիշներ, 2003թ.):

Իվերսենի և Ստեֆենսի տիպաբանությունը (2008թ.) անդրադառնում է «կապիտալիզմի տարբերակներին», քանի որ այն տարբերակում է մտցնում ազատական (ԱՇՏ) և կոորդինացված շուկայական տնտեսությունների միջև (ԿՇՏ) ⁽¹⁶⁾: Տիպաբանությունը ստեղծելու դրդապատճառը՝ մարդկային կապիտալի ձևավորման համանման քաղաքական

¹⁶ Հոլի ու Սկսկիսի վրա հիմնված մոտեցում, 2001թ.

տեսք ունեցող երկրների խմբերի ամփոփումն է: Իվերսենն ու Ստեֆենսը (2008թ.) պնդում են, որ սոցիալ- ժողովրդավարական կողմնորոշում ունեցող ԿՇՏ երկրներում մասնագիտական ուսուցման աջակցությունն ավելի բարձր է, ի տարբերություն քրիստոնեա- ժողովրդավարական կողմնորոշում ունեցող ԿՇՏ , ինչպես նաև ԱՇՏ երկրների, որտեղ այն ավելի ցածր է (Աղյուսակ 2):

Աղյուսակ 2. Մարդկային կապիտալի ձևավորման տարբեր աշխարհա - քաղաքական ուրվագծեր

	Կորորդինացված շուկայական տնտեսություններ և համամասնական ներկայացուցչություն		Ազատական շուկայական տնտեսություններ մեծամասնական ներկայացուցչություն
	Սոցիալ- ժողովրդավարական	Քրիստոնեա- ժողովրդավարական	Ազատական
Նախադպրոցական	Բարձր	Ցածր	Ցածր (սակայն կայուն անձնական ապահովում)
Տարրական ու միջնակարգ	Բարձր	Միջին	Միջին
Բարձրագույն կրթություն	Բարձր	Միջին	Միջին (սակայն էական անհատական բաղադրիչ)
Ակտիվ աշխատաշուկայի քաղաքականություն	Բարձր	Ցածր	Ցածր
Մասնագիտական կրթություն	Բարձր	Բարձր	Ցածր

Աղբյուր. Իվերսեն և Ստեֆանս , 2008, p. 614

Իվերսենն ու Ստեֆենսը (2008թ.) հայտարարություններ են անում երկրների տարբեր խմբերում հմտությունների կառուցվածքի մասին: Ազատական շուկայական

տնտեսություններում հանրակրթությանը տրվող համեմատաբար փոքր աջակցության հետևանքով գոյություն ունի հմտությունների ու աշխատավարձերի տարամետ կառուցվածք: Միջին ու միջինից բարձր խավերը մասնավոր ներդրումներ են կատարում ընդհանուր կրթության բնագավառում՝ աշխատաշուկայում իրենց ճկունությունը բարձրացնելու նպատակով: Սակավ հնարավորություններ ունեցող անհատները չունեն լավ հմտություններ ձեռք բերելու հնարավորություններ, նրանց մոտ սակավ են նաև կրթության մեջ ներդրումների միջոցով սոցիալական առաջընթացի հասնելու դրդապատճառները:

Ուժեղ սոցիալ-դեմոկրատական ուղղվածությամբ շուկայական տնտեսություններում կրթական բոլոր մակարդակներում բարձր հասարակական ծախսերի հետևանքով ստեղծվում է ազատական շուկայական տնտեսությունների հետ համեմատած շատ ավելի զոված հմտությունների կառուցվածք: Այս երկրներում աշխատողներին խրախուսում են ստանալ լավ հիմնական կրթություն (ընդհանուր հմտություններ), ինչպես նաև տվյալ ասպարեզին վերաբերող հմտությունների մի հարուստ պաշար: Միևնույն ժամանակ, այս երկրները թույլ են տալիս աշխատաշուկայի ճկունություն՝ ընկերությունների միջև շարժունակության և վերապատրաստումներին ու հասարակական զբաղվածության վրա մեծ ծախսերի շնորհիվ: Ուժեղ քրիստոնեա-ժողովրդավարական ուղղվածությամբ շուկայական տնտեսություններում ՆՄԿՈՒ համակարգն առաջարկում է հմտությունների ձեռք բերման հնարավորություններ, որոնք բացակայում են ազատական շուկայական տնտեսություններում: Աշխատանքային բավականաչափ պաշտպանվածությունն աջակցում է ընկերությաններին՝ ոլորտին բնորոշ հմտություններում ներդրում կատարելու գործում: Սակայն, այս երկրներում գրեթե բացակայում են ցածր և միջին մակարդակի կարողություններով աշխատողների՝ հմտություններ ձեռք բերելու հնարավորությունները:

Վինթերտոնը (2007թ.) ներկայացնում է ՆՄԿՈՒ համակարգերի տիպաբանությունը, տարբերակելով շուկայով առաջնորդվող ու պետության կողմից առաջնորդվող կարգավորման ձևերը՝ որպես թիրախ դիտելով հմտությունների ձևավորումը աշխատավայրում կամ դպրոցում: (Աղյուսակ 3): Վինթերտոնը պնդում է, որ դպրոցը որպես թիրախ ընդունող պետության կողմից կառավարվող ՆՄԿՈՒ համակարգը երաշխավորում է կրթության կայուն մակարդակ, սակայն միշտ չէ, որ այն պատշաճ կերպով համապատասխանեցված է աշխատաշուկայի կարիքներին: Աշխատավայրը որպես թիրախ ընդունող պետության կողմից կառավարվող համակարգերն դիտվում է որպես ՆՄԿՈՒ «ոսկե ստանդարտ»: Դպրոցի վրա կենտրոնացված շուկան կարգավորող ՆՄԿՈՒ համակարգերում

կապող օրենսդրական շրջանակների և գործատուներին ուսուցում ապահովելու պարտականության բացակայությունը հանգեցնում է ոչ արդյունավետ ՆՄԿՈւ համակարգի: Աշխատավայրի վրա կենտրոնացած շուկայի կողմից կարգավորող ՆՄԿՈւ համակարգի շուկայական կարգավորումը հանգեցնում է ուսուցման անհավասար մատուցմանը, հմտությունների պարբերական պակասին և հմուտ աշխատուժի տարհանմանը մեծ գումարների շնորհիվ: Աշխատաշուկային ուղղված կենտրոնացումը ստիպում է գործատուներին ապահովել կարճաժամկետ ադապտիվ ՆՄԿՈւ, ապահովելով ճկունություն, թեպետ այն հազվադեպ է հանգեցնում որակավորումների փոփոխման:

Աղյուսակ 3. ՆՄԿՈւ-ի համակարգերի տիպաբանություն՝ ըստ Վինթերտոնի

		Կարգավորման ձև	
		Շուկայի կողմից առաջնորդվող	Պետության կողմից առաջնորդվող
Կիզակետ	Աշխատավայր	Իռլանդիա, Նիդեռլանդներ, Ավստրիա, Գերմանիա, Դանիա, ՄԲ	
	Դպրոց	Իտալիա	Բելգիա, Ֆինլանդիա, Տրանսիա, Իսլանդիա, Նորվեգիա, Պորտուգալիա, Իսպանիա, Շվեդիա

Ընդհանուր առմամբ կրթական համակարգերը և մասնավորապես ՆՄԿՈւ համակարգերը տարբեր են Եվրոպական տարբեր երկրներում: Տիպաբանություններն ընդգծում են ազգային ՆՄԿՈւ համակարգերի հիմնական հատկություններն ու տարբերությունները և անմիջական առնչություն չունեն ՆՄԿՈւ համակարգերի և սոցիալական արդյուքների միջև հարաբերությունների հետ: Այժմ մենք կանդրադառնանք երկրներում գոյություն ունեցող կրթական առաջընթացներին, հատվածներին ու ակադեմիական և մասնագիտական կրթության ուղիներին: Ինչպես նշված էր 3-րդ հոդվածում, ազգային կրթական համակարգի

հետ կապված կրթական առաջընթացի հնարավորությունները հանդիսանում են ՆՄԿՈւ հիմնական հատկանիշներից մեկը:

4.2. Շերտավորում ՆՄԿՈւ համակարգերում

Ինչ վերաբերում է մեր նախագծում հետազոտվող հարցին՝ սոցիալական շահույթների վրա ՆՄԿՈւ համակարգի ազդեցությանը, Շավիտի ու Սյուլերի գաղափարը (1998) օգնում է ավելի լավ պատկերացում կազմել երկրներում կրթության և ուսուցման համակարգերի տարբեր սյուների մասին ⁽¹⁷⁾: Շավիտն ու Սյուլերը (1998) ցույց են տալիս, որ բացի մասնագիտական առանձնահատկությունից,⁽¹⁸⁾ կրթության և ուսուցման համակարգերում շերտավորման աստիճանը զգալի ազդեցություն ունի անհատական դիրքի և առաջխաղացման հնարավորությունների վրա՝ վկայակոչելով կրթության և ուսուցման հստակ, որոշակի կրթական համակարգ:

Առաջին հերթին կարելի է առանձնացնել կրթության երկու տեսակները: Եվրոպական երկրների մեծ մասում միջնակարգ դպրոցի բարձր դասարանում կարելի է ընտրել երկու ուղիներից մեկը՝ ընդհանուր ծրագրեր կամ նախամասնագիտական/մասնագիտական ծրագրեր (Աղյուսակ 4): Վերջին կատեգորիան իր մեջ կարող է ներառել դպրոցի վրա հիմնված մոդելներ կամ այնպիսի մոդելներ, որոնք համատեղում են դպրոցի և աշխատավայրի վրա հիմնված ուսուցումը:

Աղյուսակ 4: **Ներգրավվածությունը պետական և մասնավոր հաստատությունների միջնակարգ ծրագրերի բարձր դասարաններում՝ ըստ ծրագրային նշանակության և կողմնորոշման (2008)**

Ներգրավվածության բաշխումն ըստ ծրագրի կողմնորոշման			
	Ընդհանուր ծրագրեր	Մասնագիտական ծրագրեր	
		Բոլոր ծրագրեր	Որոնցից համակցված՝ դպրոցի

¹⁷ Տես նաև Shavit and Muller (2000), Muller (2005).

¹⁸ Մասնագիտական առանձնահատկության մակարդակը կախված է այն աստիճանից, որով ուսուցումը շեշտում է լայն մասնագիտական կարողություններ՝ տարբեր գործունեության ընդարձակ շրջանակների վրա, այլ ոչ թե տվյալ աշխատանքին բնորոշ կամ ընդհանուր կարողությունները (Շավիտ և Սյուլեր, 1998)

			ու աշխատավայրի վրա հիմնված
(,ՏՀԶԿ միջինում	54.9	43.5	11.7
ԵՄ-19 միջինում	47.3	47.9	16.1
Բելգիա	27.1	72.9	3.2
Դանիա	52.0	48.0	47.5
Գերմանիա	42.5	57.5	42.8
Իռլանդիա	66.1	2.1	2.1
Հունաստան	69.1	30.9	կ
Իսպանիա	56.2	43.8	1.8
Ֆրանսիա	55.8	44.2	12.4
Իտալիա	40.6	26.7	կ
Լյուքսեմբուրգ	37.9	62.1	14.3
Նիդեռլանդներ	32.9	67.1	20.1
Ավստրիա	22.9	70.8	35.0
Պորտուգալիա	69.3	22.2	բ
Ֆինլանդիա	32.1	67.9	13.4
Շվեդիա	43.2	55.7	կ
ՄԲ	68.6	31.4	բ

Աղբյուր(,ՏՀԶԿ. (2010a Table C1.4) բ = բացակայում է, կ =կիրառելի չէ

Որոշ երկրներում նկատվում է ընդհանուր ծրագրերի մեծ համամասնություն (օրինակ՝ Հունաստանը, Իսպանիան, Պորտուգալիան), այն դեպքում, երբ այլ երկրներում բարձր են աշկերտության համակարգերով մասնագիտական ծրագրերի ցուցանիշները (օրինակ՝ Դանիա, Գերմանիա, Ավստրիա): Մուդիի համար (2008թ.) ընդհանուր ծրագրերի մեծ համամասնությունը մատնանշում է դիֆերենցված համակարգերի գոյություն, իսկ

համակարգի ներսում տարբեր սյուներով առանձնացված համակարգերը՝ ճյուղավորված համակարգեր:

Որոշ գրականության մեջ նշված է շերտավորման աստիճանի և կրթական առաջընթացի հավանականության միջև հարաբերությունները: Հարցը կայանում է նրանում, թե արդյոք շերտավորման ավելի բարձր աստիճանն ավտոմատ կերպով հանգեցնում է բարձրագույն կրթության նվազ հասանելիությանը, մասնավորապես՝ ՆՄԿՈՒ համակարգում ներգրավված անձանց համար: Լասոնենն ու Մանինգը (2001թ.) ներկայացնում են ռազմավարության մի նախագիծ՝ տարբեր երկրներում գոյություն ունեցող ակադեմիական և մասնագիտական ուղիների միջև կապերն ուժեղացնելու նպատակով:

ա) մասնագիտական կատարելագործում.

1. նպաստել բարձրագույն կրթության մատչելիությանը՝ ՆՄԿՈՒ միջոցով
2. ուժեղացնել ՆՄԿՈՒ համակարգը՝ ելնելով իրավական կարգավիճակի ավանդույթից (Հունաստան, Իսպանիա).
3. ծրագրավորված տնտեսության ներքո զարգացած ՆՄԿՈՒ համակարգից անցումը դեպի շուկայական տնտեսությունը (Էստոնիա, Հունգարիա).

բ) ընդհանուր կրթության և ՆՄԿՈՒ փոխադարձ հարստացում (Ֆինլանդիա, Նորվեգիա).

գ) ՆՄԿՈՒ կապը ընդհանուր կրթության հետ (Ֆրանսիա, ՄԲ-Անգլիա).

դ) ՆՄԿՈՒ և ընդհանուր կրթության միավորում (Շվեդիա, ՄԲ-Շոտլանդիա):

Այս կատեգորիաները չեն արտացոլում տարբեր երկրների հարաբերական ուժեղ և թույլ կողմերը, ինչպես նաև նույն ռազմավարություն ունեցող երկրների միջև փոփոխության աստիճանը: Օրինակ, պարզվել է, որ Գերմանիան, Հունգարիան, Ավստրիան ու Նիդեռլանդներն ունեն ավելի ուժեղ ՆՄԿՈՒ ծրագրեր, քան Էստոնիան, Հունաստանը, Իսպանիան, Պորտուգալիան և ՄԲ-Անգլիան; Սակայն Լասոնենն ու Մանինգը (2001թ.) նշեցին, որ բարձրագույն կրթության նկատմամբ ճկուն մոտեցման հնարավորությունը տարբերվում է երկրների միջև, այսպես Ավստրիան ու Նիդեռլանդները ստեղծել են առաջխաղացման մի քանի ուղիներ ՆՄԿՈՒ համակարգից՝ դեպի բարձրագույն կրթություն, որոնց հետևել են Գերմանիան և Հունաստանը: Լասոնենն ու Մանինգը նշում են, որ այս տարբերությունն արտացոլված է ՆՄԿՈՒ ծրագրերում ներգրավված ուսանողների համամասնության մեջ՝ ընդհանուր կրթական ծրագրերի համեմատ (Աղյուսակ 4):

Գերմանիան մասնագիտական ուսուցման երկակի համակարգի հստակ գերիշխանության օրինակն է: Դեպի բարձրագույն կրթություն մտքը տրվել է ՆՄԿՈՒ համակարգում՝ մասնագիտական ոլորտում հետագա մասնագիտական առաջխաղացումների համար ուսուցմանը խթանող իրավական օրենսդրությամբ: Գերմանիան նաև կրթության ազգային ուղղվածության համակարգի օրինակ է: Արդեն իսկ միջնակարգ կրթությունից սկսած, սովորողներն, ըստ իրենց կարողությունների, ուղղորդվում են երեք տարբեր ճանապարհներով: Բարձր միջնակարգ մակարդակում աշկերտության ճանապարհն ընտրածների և ընդհանուր կրթական ծրագիրը շարունակողների միջև բաժանումը խորացնում է շերտավորման աստիճանը:

4.3. ՆՄԿՈՒ համակարգերի փորձարարական տիպաբանություն

ՆՄԿՈՒ սոցիալական շահույթները գործնականում վերլուծելու նպատակով ,մենք ներկայացնում ենք մի փորձարարական տիպաբանություն, որն ընդգրկում է ԵՀՏՀ-ի տվյալների հենքում ներգրավված 15 երկրները՝ ձևավորելով երկրների հինգ խմբեր, դրանք անվանելով 1-ից մինչև 5 (Աղյուսակ 5): Երկրների խմբավորման համար որպես չափանիշ են վերցված այնպիսի հատկությունները, ինչպիսիք են ՆՄԿՈՒ համակարգերի կարգավորման ձևերն ու աշխատաշուկայի մոդելը (Աղյուսակ 1):

Աղյուսակ 5. ԵՀՏՀ-ի տվյալների հենքում ընդգրկված 15 երկրները ներառող ՆՄԿՈՒ համակարգերի փորձարարական տիպաբանություն

ՆՄԿՈՒ համակարգի տեսակ	Երկրներ	Համակարգ
Աշկերտության հիման վրա	Դանիա, Գերմանիա, Լյուքսեմբուրգ, Ավստրիա	համակարգ 1
Եվրոպական դպրոցի հիման վրա	Բելգիա, Ֆրանսիա, Նիդեռլանդներ	համակարգ 2
Շուկայով առաջնորդվող	Իռլանդիա, ՄԲ	համակարգ 3
Համընդհանուր կրթություն	Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Պորտուգալիա	համակարգ 4

Հավասարացնող դպրոցի հիման վրա	Ֆինլանդիա, Շվեդիա	համակարգ 5
-------------------------------	-------------------	------------

4.3.1 Աշկերտության վրա հիմնված համակարգ

Դանիայի, Գերմանիայի, Լյուքսեմբուրգի և Ավստրիայի ընդհանուր հատկանիշն այն է, որ ՆՄԿՈւ համակարգը տարածված է զբաղվածության ցուցանիշների տեսանկյունից և հաճախակի տեղի է ունենում աշկերտության համակարգի շրջանակներում (Աղյուսակ 4): Այս երկրներում աշկերտության համակարգերը բնութագրվում են ուսման վայրերի այլընտրանքային կառուցվածքով: Մասնագիտական ոլորտի տեսական ասպեկտներն ու ընդհանուր գիտելիքները ներառված են դպրոցական ծրագրում, մինչդեռ գործնական հմտություններն ու կարողությունները մատուցվում են աշխատավայրում: Մասնագիտական պրոֆիլները, պարտադիր քննություններն ու հավաստագրման աստիճանները կարգավորվում են եռակողմ համակարգում, որի կենտրոնական դերակատարներն են պետությունը, արհմիություններն ու գործատուների ասոցիացիաները. Որոշ երկրներում այն տեղի է ունենում ապակենտրոնացված մակարդակների վրա:

Համակարգի ներսում մասնագիտական պրոֆիլները հսկվում են մասնագիտությունների արդիականացմամբ և դրանք կապում արդյունաբերության պահանջներին: Մասնագիտական աստիճանները ճանաչվում են որպես ազդակ՝ աշխատողների և գործատուների համար, բարելավելով մասնագիտական աշխատաշուկայում հորիզոնական շարժունակության հնարավորությունները: Այս

համակարգում ՆՄԿՈւ դրվագից բխող սոցիալական շահույթները կարող են առաջանալ մասնագիտական ոլորտում գործնական որևէ համայնքում ներգրավված լինելու հետևանքով: ՆՄԿՈւ վկայականը կարող է նաև հեռանկարներ ստեղծել մասնագիտական աշխատաշուկաներում հորիզոնական շարժունակության համար: Այն կարող է աջակցել քաղաքացիական մասնակցությանն ու կամավորական կազմակերպությունների ներգրավվածությանը՝ խորացնելով սոցիալական ցանցերը՝ մասնագիտական խմբի ներսում և դրանից դուրս:

4.3.2.Եվրոպական դպրոցի վրա հիմնված համակարգ

Բելգիայում, Ֆրանսիայում և Նիդեռլանդներում առկա ՆՄԿՈւ համակարգերը ներկայացնում են դպրոցի վրա հիմնված համակարգի եվրոպական տարբերակը. այս խմբում կան որոշակի տարբերություններ: Ֆրանսիայում լայնորեն տարածված է ՆՄԿՈւ համակարգում ազգային ստանդարտացումն ու կենտրոնացումը՝ մարդու կարողությունների դերի խիստ բարձր լինելու շնորհիվ, արտահայտված է ակադեմիական կրթության որակավորման

մակարդակների ակնառու հիերարխիայի հետ համակցված խոր արմատներ ունեցող իդեալը՝ ֆորմալ ՆՄԿՈւ համակարգի ավելի ցածր հեղինակությամբ: Նիդեռլանդներում գերիշխում է դպրոցի վրա հիմնված ՆՄԿՈւ համակարգը, սակայն աշխատավայրում սովորելու ավելի մեծ մասնաբաժիններով: Այս համակարգի սահմաններում ՆՄԿՈւ դրվագից բխող սոցիալական շահերը կարող են բացասական լինել՝ որակավորման մակարդակների հիերարխիայում ՆՄԿՈւ վկայականների ստորին կարգավիճակի պատճառով: Դա կարող է հանգեցնել մասնագիտական ուսուցման ճանապարհով եկած շրջանավարտների համեմատաբար ցածր կարգավիճակին և, իր հերթին, առողջության հետ առնչվող հիմնախնդիրներին և քաղաքացիական մասնակցության ցածր աստիճաններին:

4.3.3 Շուկայով առաջնորդող համակարգ

ՆՄԿՈւ համակարգերը կարող են բնութագրվել որպես շուկայով առաջնորդվող ՄԲ-ում և, որոշ չափով, Իռլանդիայում: Թեպետ ՆՄԿՈւ մեծ մասն ապահովվում է պետության կողմից (ինչպես և այլ երկրներում) այստեղ կառավարման ու պետական միջամտության աստիճանն ավելի ցածր է: Օրինակ, ՆՄԿՈւ որակավորումների ապահովող մարմիններն ավելի շուտ պետությանը ենթարկվող անկախ հաստատություններ են, քան կենտրոնական կառավարման մաս: ՆՄԿՈւ նաև առաջնորդվում է գործատուների կողմից, բոլոր մակարդակներում ներգրավվելով ավելի շատ գործատուներ, քան այլ սոցիալական գործընկերներ: Սոցիալական շահությունների վրա ազդեցությունը կարող է լինել այնպիսին, որ ընկերությանը հատուկ ՆՄԿՈւ հատուկ գործունեությունը կարող է հնարավորություններ բացել ուղղահայաց շարժունակության համար և դրանով իսկ դրական ազդեցություն ունենալ ֆիզիկական և հոգեբանական առողջության և հիմնական գործունեությունից բավարարվածության առումով: Մակայն, այս համակարգում ընկերությունների միջև հմտությունների փոխանցելիությունը սահմանափակված է՝ ՆՄԿՈւ հավատարմագրված վկայականների սակավության պատճառով, ինչը կարող է նվազեցնել աշխատանքից բավարարվածությունը, ինչպես նաև քաղաքացիական մասնակցությունը:

4.3.4 Ընդհանուր կրթության համակարգ

Հարավային եվրոպայի երկրների կրթական համակարգում (Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա և Պորտուգալիա) ընդհանուր կրթությունը գերիշխող մասն է կազմում: ՆՄԿՈւ համակարգեր ձևավորող ու առաջնորդող հաստատությունների բացակայության

պայմաններում ուսանողները ստանում են ընդհանուր գիտելիքներ ու կարողություններ դպրոցներում: ՆՄԿՈւ առկայությունը հաճախակի կրում է աշխատավայրում աշխատանքից չկտրվելով ուսուցման ձևը: Այս երկրները տնտեսապես ավելի աղքատ են, քան այս տվյալների հենքում ներկայացված այլ երկրները (ցածր է ՀՆԱ-ն մեկ շնչի հաշվարկով) և հաճախակի ունեն ՆՄԿՈւ մեջ մասնակցության ցածր մակարդակ: Սոցիալական շահույթները կարող են ստացվել երկու տարբեր ձևերով՝ կախված նրանից, թե ինչպես են անհատները որոշել իրենց հարաբերական դիրքը հասարակության մեջ և աշխատաշուկայում: Քանի որ այս երկրներում սոցիալական պաշտպանությունը համեմատաբար ցածր է իսկ գործազրկության մակարդակը բարձր է, հավանական է, որ ՆՄԿՈւ մեջ ներգրավվածները տնտեսական ու սոցիալական իրավիճակին համապատասխան կառուցում են սոցիալական կապիտալ՝ իբրև աշխատունակության բարելավման մի ուղի: Բայց քանի որ ՆՄԿՈւ համակարգը չունի ընդհանուր տարածում, այլ հիմնականում ընկերության ներսում է, սոցիալական շահույթները կարող են լինել բավականին ցածր՝ ընկերությունից դուրս ՆՄԿՈւ վկայականների օգտագործման նեղ հնարավորությունների պատճառով:

4.3.5. Դպրոցի վրա հիմնված հավասարաչափ համակարգ

Ֆինլանդիայում և Շվեդիայում ՆՄԿՈւ համակարգը զետեղված է կրթության ազգային համակարգում, պայմանավորված այն ձգտումով, որ բոլոր քաղաքացիները ստանան հավասար հնարավորություններով կրթություն: Վաղ վերահսկողության բացասական հետևանքներից խուսափելու և անհատներին կրթությունը շարունակելու հնարավորություն տալու նպատակով այս երկրները կառուցեցին ինտեգրված դպրոցական համակարգ՝ նույն դպրոցում ընդհանուր և մասնագիտական ուղիներով, բարձրագույն կրթության հասանելիությունն ապահովող վկայականներ ստանալու հնարավորություններով: Կրթության շերտավորման ցածր աստիճանի պայմաններում սոցիալական շահերը չի կարելի վերագրել միայն ՆՄԿՈւ , այլ՝ կրթական համակարգին, որն առաջարկում է անձնական առաջխաղացման բազմաթիվ հնարավորություններ: Մենք ակնկալում ենք, որ այս համակարգում սոցիալական շահույթները, ինչպիսին են օրինակ՝ առողջությունն ու քաղաքացիական մասնակցությունը, միջնորդվում են համակողմանիորեն զարգացած բարեկեցիկ պետության կողմից, ինչը հաստուկ է Սկանդինավյան երկրներին:

4.4 Ամփոփում

Այս բաժնում մենք վերանայցինք ՆՄԿՈւ համակարգերի տարբեր տիպաբանությունները, կենտրոնանալով այս համակարգերի ընդհանրություններին ու տարբերություններին վրա՝ ըստ կարգավորումների, դեպի աշխատաշուկա անցումների, աշխատաշուկայում շարժունակության հնարավորությունների և ՆՄԿՈւ համակարգի՝ ազգային ու գերազգային փոփոխություններին հարմարունակության: Մենք դիտարկեցինք նաև կրթության և ուսուցման մեջ ՆՄԿՈւ շերտավորման աստիճանը, անդրադառնալով կրթական համակարգերում վերահսկողության աստիճանին, և այս շերտավորման դերը անհատների առաջխաղացման համար հնարավորությունների ընդհանրացման գործում: Այնուհետև, ներկայացվեց ՆՄԿՈւ համակարգերի փորձարարական տիպաբանությունը որպես գնահատման մի ռազմավարություն, հետազոտելու համար, թե արդյոք ուսուցման սոցիալական շահերը կապված են ՆՄԿՈՒ մասնավոր համակարգերի հետ: Դա մակրո-մակարդակում ինստիտուցիոնալ գործոնների և միկրո-մակարդակում ՆՄԿՈւ-ի սոցիալական շահերի միջև փոխլրացումների գնահատման ճանապարհներից մեկն է:

Փորձարարական տիպաբանությունը այստեղ չի օգտագործվում ՇՄԿՈւ սոցիալական շահերի վերլուծության համար. մեր տվյալների վերլուծությունը կատարվեց ազգային մակարդակի վրա: Մենք չենք կարող վերադառնալ ՇՄԿՈւ մատուցման համար համանման ինստիտուցիոնալ կառույցների վրա հիմնված երկրների մոդելների կամ տիպաբանությունների գոյություն ունեցող գրականությանը: Այնուամենայնիվ, մենք քննարկել ենք մի քանի ուսումնասիրություններ, որոնցում փորձ է արված դիմել այն առանցքերին, որոնք ազդում են ՆՄԿՈւ մոդելի վրա: Օրինակ, Գրինը և ուրիշները (2006թ.) բնութագրում են կյանքի տևողությամբ ուսուցման մոդելը, որը նաև ներառում է մեծահասակների ուսուցման համակարգի առանցքները, տարբեր մոդելների միջոցով ձեռք բերված տնտեսական և սոցիալական արդյունքների և հմտությունների բաշխման վրա ուսուցման համակարգի արդյունքները: Մենք նաև դիտարկել ենք երրորդ շարունակական մասնագիտական ուսուցողական հետազոտության արդյունքները, ցույց տալով, որ երկրները կարող են տարբերակվել իբրև բարձր, միջին և ցածր մակարդակի կատարողներ՝ գործատուի կողմից մատուցվող շարունակական մասնագիտական ուսուցման մեջ ընդգրկման, մասնակցության, ինտենսիվության և ժամանակի ներդրման առումով:

Մենք որպես ելակետ ենք ընդունում ազգային համատեքստում առկա տարբերությունները՝ վերլուծելու համար՝ արդյոք ՆՄԿՈւ տարբեր համակարգերը (կամ մոդելները) կարող են

օգնել բարելավել կամ նվազեցնել ՆՄԿՈւ փորձից ծագող անհատական արդյունքները: Նույնը մենք կատարեցինք ՇՄԿՈւ համար, սակայն երկրի մակարդակով: Մենք եզրակացրեցինք, որ ՆՄԿՈւ և ՇՄԿՈւ համակարգերը ընդգրկված են այլ ազգային հաստատություններում ու քաղաքական կառուցվածքում, որոնք հիմնականում ազդում են աշխատանքի պահանջի և այլ հաստատությունների մատչելիության վրա: Օրինակ, մենք ենթադրում ենք, որ այն ազգային համակարգը, որը հնարավորություն է տալիս սահուն անցում կատարել ՆՄԿՈւ համակարգից՝ դեպի աշխատաշուկա, ինչպես նաև ՇՄԿՈւ գործունեություն, կունենա անմիջական ազդեցություն աշխատունակության առումով: Մենք նաև ակնկալում ենք, որ հաստատություններն անուղղակի կերպով կհամալրեն ՄԿՈւ սոցիալական շահույթները, քանի որ համալրող հաստատությունները կարող են հնարավորություն տալ անհատներին՝ պահպանելու ուսումնական փորձի միջոցով ստացված ինքնագնահատականն ու վստահությունը: Զարգացած բարեկեցիկ պետությունները նախատեսում են այնպիսի մեխանիզմներ, օրինակ, առողջապահական ծառայությունների մատչելիություն, որոնց միջոցով կարող են համալրվել ու նյութականացվել ՄԿՈւ առողջապահական շահույթները:

Գլուխ 5

Մեթոդաբանություն. փոփոխական ընտրություն և գնահատման ռազմավարություն

5.1. Անհատների համար սոցիալական արդյունքները

Մեր փորձարարական մոդելը հիմնված է մի քանի եվրոպական երկներում հավաքագրած, ինչպես նաև Եվրոպական համայնքի կենցաղային խմբի (ԵՀՏՀ, նկարագրությունը տես Նկ. 2-ում) տվյալների վրա: Այս տվյալները տեղեկություն են պարունակում անհատների կյանքի հանգամանքների վերաբերյալ, ներառյալ առողջապահությունն ու առողջապահական վարքագիծը, ինչպես նաև սոցիալական ու քաղաքացիական ներգրավվածությունը: Այս տվյալներից մենք ընտրեցինք անհատական ու սոցիալական արդյունքները, որոնք երկուսն էլ կարևոր են անհատի ու հասարակության համար. այս երկուսի համար մենք չենք հաշվարկում տնտեսական արժեքը: Մենք ընտրել ենք առողջության ու բարեկեցության ասպեկտները, ինչպես նաև քաղաքացիական մասնակցությունն ընդգրկող ցուցանիշները: Ցուցանիշներ ընտրելիս դիտարկել ենք երկու հիմնական տեսանկյուն: Առաջինն այն է, որ ցուցանիշները պետք է համեմատելի լինեն ժամանակի ընթացքում տարբեր երկրներում. ԵՀԿԽ-ի նախագիծը տալիս է դրա հնարավորությունը: Երկրորդ տեսանկյունը ցուցանիշների փոփոխությունն է ժամանակի ընթացքում. մենք ընտրեցինք ցուցանիշներ, որոնք ցույց կտան անհատների որոշ փոփոխություններ՝ տվյալների հավաքագրման ութ տարիների ընթացքում: Օրինակ՝ մենք ակնկալում ենք, որ այս ժամանակահատվածի ընթացքում առողջությունը կարող է փոփոխվել. ընտրություններում քվեարկելը կամ չքվեարկելը հազիվ թե բերի փոփոխության, քանի դեռ որոշ ընտրություններ տեղի են ունենում հարցազրույցի ժամանակահատվածում:

Առողջապահության ասպարեզում մենք ընտրեցինք երեք ցուցանիշներ՝ առողջության ինքնագնահատական, քրոնիկական առողջական վիճակներ և մարմնի

զանգվածի ինդեքս (ՄՁԻ) ⁽¹⁹⁾: Առողջության ինքնագնահատականը այսպիսին է. «ինչպե՞ս է Ձեր առողջությունն ընդհանուր առմամբ» հարցին տրվել են հինգ հնարավոր պատասխաններ՝ «շատ վատ»-ից մինչև «շատ լավ»: Նկ. 2-ը ցույց է տալիս շատ լավ առողջությամբ և վատ ու շատ վատ առողջությամբ անհատների հարաբերակցությունը ըստ երկրների՝ 2001թ.-ին: Պատասխաններում մենք կարող ենք տեսնել բազմաթիվ տարասեռություններ. 2001թ.-ին Իռլանդիայում անհատների 95% պատասխանել են, որ առողջությունը շատ լավ է, իսկ Գերմանիայում այդ ցուցանիշը կազմել է 35% (2001թ.-ին այս տեղեկությունը հասանելի չէր Լյուքսեմբուրգին):

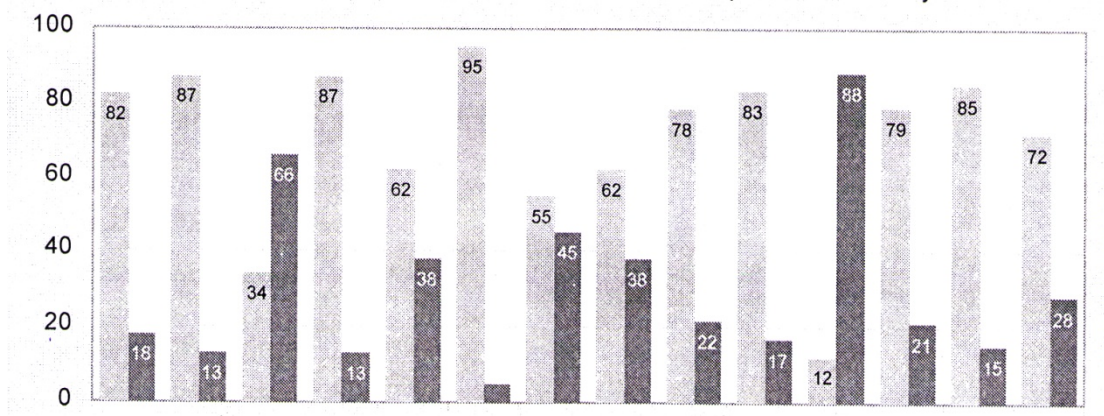
Նկ. 2 Տվյալների հավաքածու. Եվրոպական համայնքի կենցաղային խումբ (ԵՀԿԽ)

Մույն զեկույցի տվյալները ստացվել են ԵՀԿԽ-ի հետազոտությունից, որը նախատեսված էր ԵՄ անդամ պետությունների միջև մի շարք սոցիալական ու տնտեսական ցուցանիշներով համեմատական հնարավորություն ստեղծելու համար: Տվյալների տարեկան հավաքագրման առաջին ալիքի ժամանակ (1994թ.) անցկացվել են 60500 հարցազրույցներ ազգային մակարդակով՝ ընտանիքների ներկայացուցիչների հետ (16 տարեկան լրացած մոտ 130000 մեծահասակներ) 12 անդամ պետություններում (ա): 1995թ.-ին նախագծին միացավ Ավստրիան, իսկ 1996թ.-ին նաև Ֆինլանդիան: 1997թ.-ից համանման տվյալներ էին ներառվել Շվեդիայի կենսական պայմանների հետազոտությունում: ԵՀԿԽ-ի չորրորդ ալիքի ժամանակ (1997թ.-ին) Գերմանիայում, Լյուքսեմբուրգում և ՄԲ-ում դադարեցին օգտագործել ԵՀԿԽ-ի օրիգինալ հետազոտությունները և օգտագործվեցին գոյություն ունեցող ազգային խմբի հետազոտությունները: ԵՀԿԽ-ի վերջին՝ ութերորդ ալիքը տեղի ունեցավ 2001թ.-ին:

Գոյություն ունեն մի քանի պատճառներ, թե ինչու ընտրեցինք ԵՀԿԽ-ի տվյալների պոտենցիալ աղբյուրները այս նախագծի համար, ինչպես օրինակ, աշխատուժի զննումը: Առաջին՝ ԵՀԿԽ-ն մի երկայնական տվյալների հավաքածու է, որը մեզ հնարավորություն է տալիս հետևել նույն անհատներին ժամանակի ընթացքում և թույլ տալիս հետազոտողներին չափել արդյունքում կատարվող փոփոխությունները, ինչպես նաև ՄԿՈՒ դրվագների փոփոխությունները: Երկրորդը՝ ԵՀԿԽ-ն միասեռ է դարձել եվրոպական բոլոր երկրներում, ինչը հնարավոր էր դարձնում ցուցանիշների համեմատությունը: Այլ ազգային տվյալների հավաքածուների դեպքում դա միշտ չէ, որ այդպես է: Երրորդը, ԵՀԿԽ-ն պարունակում ամբողջ տեղեկություն մեկ ֆայլում, ինչը կրճատում է տվյալների կառավարման համար պահանջվող ժամանակը, և արդեն իսկ թարգմանված է մեկ լեզվով (Անգլերեն). մեզ մոտ չկա մի քանի լեզուների հավաքածու, ինչը պահանջում է իրականացնել վերլուծությունը: Եվ, վերջապես, ԵՀԿԽ-ն պարունակում է այն առանցքային փոփոխականները, որոնք կարող են օգտագործվել վերլուծության ժամանակ, մասնավորապես սոցիալական արդյունքների և ՄԿՈւ ցուցանիշների հետ կապված: Ցավոք, ԵՀԿԽ-ն չի պարունակում այդ ցուցանիշներին վերաբերվող վերջին տեղեկությունները, և այդ ուսումնասիրությունը սահմանափակվում է 1994թ.-ից մինչև 2001թ. ժամանակահատվածով:

(ա) Բելգիա, Դանիա, Գերմանիա, Իռլանդիա, Հունաստան, Իսպանիա, Ֆրանսիա, Իտալիա, Լյուքսեմբուրգ, Նիդեռլանդներ, Պորտուգալիա և ՄԲ:

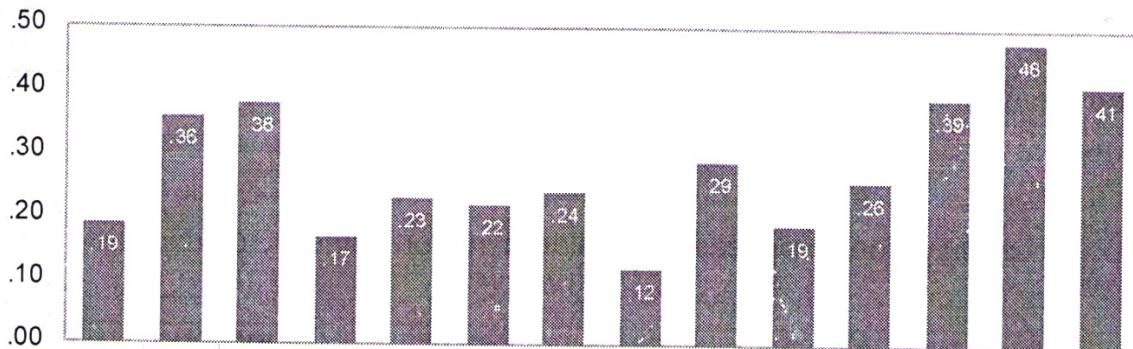
Նկ. 2 Առողջության ինքնագնահատական ԵՀԿՄ-ում ըստ երկրների, 2001թ.-ին



Առողջության քրոնիկական վիճակը պարզելու համար մենք օգտագործում ենք հետևյալ հարցը. «Կա, արդյո՞ք, ինչ-որ քրոնիկական ֆիզիկական կամ հոգեկան առողջական խնդիր, հիվանդություն կամ հաշմանդամություն, որը ձեզ խանգարում է ձեր առօրյա կենսագործունեության մեջ»: Այս տեղեկությունը հավաքագրվում է 1995թ.-ից սկսած, ուստի առողջության ինքնագնահատման աստիճանի հետ համեմատականների համար հասանելի է մեկ տարուց պակաս տեղեկատվություն: Նկ. 3-ը ցույց է տալիս այն անհատների տոկոսային հարաբերությունը, որոնց առօրյա կենսագործունեությանը խանգարում էր ինչ-որ քրոնիկական ֆիզիկական կամ հոգեկան առողջական խնդիր, հիվանդություն կամ հաշմանդամություն՝ ըստ երկրների, 2001թ.-ին: Անհատների ամենաքիչ քանակը Իտալիայում էր, մասնակիցների 12%-ը միայն հայտնեցին սահմանափակ քրոնիկական առողջական վիճակի մասին: Շվեդիայում ցուցանիշն ամենաբարձրն էր՝ 48% (20):

²⁰ Առողջական ինքնագնահատականի հետ այս արդյունքը ստանդարտացնելու համար մենք այս փոփոխականը գրանցեցինք այնպես, որ ամենաբարձր արժեքը նշանակում է առողջության քրոնիկական վիճակների, հիվանդությունների ու հաշմանդամության բացակայություն:

Նկ. 3 Առօրյա կենսագործունեությանը խանգարող քրոնիկական ֆիզիկական կամ հոգեկան առողջական խնդիրներ, հիվանդություններ կամ հաշմանդամություն ունեցող անձանց համաչափությունը՝ ըստ երկրների, 2001թ.-ին



Բե. Դա Գե. Իռ. Հուն. Իսպ Ֆր. Իտ. Լյուք. Ավ Պո. Ֆին. Շվ. ՄԲ

- Քրոնիկական առողջության կամ հաշմանդամության համաչափություն

Մարմնի զանգվածի ինդեքսը (ՄԶԻ) կառուցվել էր օգտագործելով անհատների քաշն ու հասակը, և այս փոփոխականն արդեն իսկ ներառված էր ԵՀԿԽ-ում: ՄԶԻ-ին վերաբերվող տեղեկություններ կան միայն 5-րդ ալիքում 15 երկրներից՝ 10 -ում: Ներգրավված չեն Դանիան, Լյուքսեմբուրգը, Նիդերլանդները, Ֆինլանդիան ու ՄԲ-ն: Աղյուսակ 6-ը ցույց է տալիս միջին ՄԶ-ի տեղեկատվությունը 10 երկրների համար: Մենք տեսնում ենք աճի միտում ՄԶԻ-ում չորս տարվա ընթացքում, ինչն արտացոլում է գլոբալ միտում ավելա քաշ ունեցող բնակչության նկատմամբ:

Աղյուսակ 6. Միջին ՄԶԻ՝ ըստ տարիների ու երկրների

	1998	1999	2000	2001
Բելգիա	24.6	24.7	24.7	24.8
Դանիա	24.5	24.6	24.7	24.7
Իռլանդիա	24.6	24.7	24.7	24.8

Հունաստան	25.4	25.5	25.5	25.5
Իսպանիա	25.2	25.2	25.1	25.4
Իտալիա	24.4	24.4	24.4	24.5
Ավստրիա	24.9	24.9	25.0	25.0
Պորտուգալիա	25.0	25.1	25.1	25.2
Ֆինլանդիա	25.0	25.1	25.3	25.3
Շվեդիա		24.6	24.7	24.8

Աղբյուր. ԵՀԿԽ:

Մենք ընտրեցինք քաղաքացիական մասնակցության միայն մեկ ցուցանիշ. այն է՝ անդամակցություն քաղաքացիական կազմակերպություններում: ԵՀԿԽ-ն պարունակում է տեղեկատվություն այն մասին, թե արդյոք տվյալ անհատը հանդիսանում է որևէ ակումբի (սպորտային կամ զվարճանքի), տեղական կամ տարածքային խմբի կամ քաղաքական կուսակցության անդամ: Այս տեղեկատվությունը միայն մեկ հարց է պարունակում, ուստի հնարավոր չէ տարբերակել փոփոխականը, որը առաջանում է տարբեր ցուցանիշների միջև: Տեղեկատվությունը հասանելի է բոլոր ալիքներում, բոլոր երկրներում, բացառությամբ Լյուքսեմբուրգի (որը պարունակում է միայն առաջին երեք տարիների տեղեկատվությունը), Ավստրիայի (չի պարունակում 1994թ.-ի տեղեկատվությունը), Ֆինլանդիայի և Շվեդիայի (տեղեկատվություն, որը բացակայում է առաջին երկու- երեք տարիներին, համապատասխանաբար) և ՄԲ-ի (որ չունի 1998թ.-ի, 2000թ.-ի և 2001թ.-ի տեղեկատվություն): Աղուսակ 7-ում ցույց է տալիս բոլոր երկրներում քաղաքացիական կազմակերպությունների անդամ հանդիսացող անհատների համամասնությունը՝ ըստ տարիների: Երկրների միջև կան մեծ տարբերություններ, ՄԲ-ում և Դանիայում ավելի մեծ մասնակցություն և ավելի փոքր մասնակցություն հարավ եվրոպական երկրներում, ինչպիսիք են Հունաստանը, Իտալիան, Պորտուգալիան և ինչ որ չափով՝ Իսպանիան:

Աղյուսակ 7. **Անդամակցություն քաղաքացիական կազմակերպություններում (համաչափություն)՝ ըստ երկրների, ժամանակի ընթացքում**

	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Բելգիա	0.36	0.37	0.37	0.37	0.38	0.38	0.38	0.38
Դանիա	0.57	0.59	0.60	0.60	0.63	0.65	0.64	0.65

Գերմանիա	0.25	0.25	0.29	0.28	0.27	0.29		
Իռլանդիա	0.43	0.45	0.45	0.44	0.45	0.46	0.47	0.48
Հունաստան	0.10	0.09	0.08	0.08	0.09	0.09	0.09	0.10
Իսպանիա	0.27	0.27	0.25	0.27	0.26	0.25	0.25	0.26
Ֆրանսիա	0.28	0.26	0.27	0.28	0.28	0.27	0.29	0.29
Իտալիա	0.15	0.16	0.18	0.18	0.18	0.24	0.25	0.25
Լյուքսեմբուրգ	0.39	0.40	0.41					
Նիդեռլանդներ	0.45	0.45	0.45	0.45	0.44	0.45	0.45	0.46
Ավստրիա		0.44	0.46	0.48	0.48	0.48	0.48	0.48
Պորտուգալիա	0.14	0.15	0.15	0.16	0.18	0.18	0.19	0.20
Ֆինլանդիա			0.55	0.54	0.56	0.55	0.56	0.57
Շվեդիա				0.60	0.65	0.66	0.68	0.82
Մեծ Բրիտանիա	0.60	0.60	0.61	0.58		0.56		

Ծանոթություն. 2000թ.-ի և 2001թ. միջև Շվեդիայում նկատվում է քաղաքացիական կազմակերպություններում անդամակցության մի մեծ աճ: Դրա պատճառը կարող է հանդիսանալ այս ցուցանիշի սահմանման փոփոխությունը երկրի մակարդակում: Այս հարցը լուծելու համար մենք ներառել ենք տարեկան հսկողություն բոլոր չափումներում:

Աղբյուր. ԵՀԿԽ:

Վերջինը բարեկեցությունն է, որի համար ունենք երկու ցուցանիշներ. աշխատանքից և ներկայիս հիմնական գործունեությունից ու ներկայիս ֆինանսական վիճակից բավարարվածության ինքնագնահատական: Բավարարվածության ինքնագնահատականը չափելու համար օգտագործվել է 1-ից 6 սանդղակը, որտեղ 1-ը նշանակում է ոչ բավարարված, և 6-ը՝ լիովին բավարարված: Աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից և ֆինանսական վիճակից բավարարվածությունը հասանելի էին բոլոր ալիքներում բոլոր երկրներում, բացի Շվեդիայից (տեղեկությունները չկան), Գերմանիայից և Լյուքսեմբուրգից (տեղեկատվությունը մատչելի է միայն 1- 3 և 7 ալիքներում): Նկ. 4-ը ցույց է

տալիս հիմնական գործունեությունից և ֆինանսական իրավիճակից բավարարվածության ինքնագնահատականի միջին արժեքը՝ ըստ երկրների, 2001թ.-ին: Հյուսիսային Եվրոպայի երկրներում՝ Բելգիայում, Դանիայում և Նիդեռլանդներում հիմնական գործունեությունից և ֆինանսական վիճակից բավարարվածության արժեքներն ավելի բարձր են, քան Հարավային Եվրոպայի երկրներում, օրինակ՝ Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա ու Պորտուգալիա: Բոլոր երկրներում էլ մարդիկ ավելի գոհ են իրենց հիմնական գործունեությունից, քան ներկայիս ֆինանսական վիճակից: Այդ հարցում կարող է իր ազդեցությունն ունենալ հիմնական գործունեության ձևակերպումը, որը ներառում է բոլոր անհատներին, ովքեր ներգրավված են վարձատրվող ու չվարձատրվող աշխատանքում: Չվարձատրվող գործունեություն ծավալած մարդիկ կարող են հայտնել մեծ բավարարվածություն ներկայիս գործունեությունից, սակայն ցածր բավարարվածություն՝ ֆինանսական վիճակից:

5.2 Կրթական փոփոխականները

Այս զեկույցի հիմնական խնդիրը կրթության դասակարգումն է, որը մեզ թույլ է տալիս տարբերակումներ մտցնել ինչպես ակադեմիական ու մասնագիտական որակավորումների միջև, այնպես էլ մասնագիտական որակավորումների միջև. մենք կքննարկենք այն որակավորումները, որոնք ձեռք են բերվել անմիջապես պարտադիր կրթությունն ավարտելուց հետո և լրիվ աշխատանքային օրով աշխատանքի անցնելուց առաջ (որը դիտվում է որպես ՆՄԿՈւ) կամ լրիվ աշխատանքային օրով աշխատանքի անցնելուց հետո (ՇՄԿՈւ): Հետևելով Սեդեֆոպի սահմանմանը, ՆՄԿՈւ կարող լինել միայն ֆորմալ, կրթական և ուսուցման համակարգի շրջանակներում, իսկ ՇՄԿՈւ կարող է լինել ֆորմալ, ոչ ֆորմալ ու ինֆորմալ (21):

ԵՀԿԽ-ն տեղեկություններ է պարունակում անհատի կողմից ձեռք բերված բարձրագույն որակավորումների մասին, որոնք հավաքագրվել են առաջին հարցազրույցի ընթացքում: Թեև փաստագրումը ցույց է տալիս, որ որակավորման տեսակների մասին հավաքագրվել է մանրամասն տեղեկատվություն, արխիվային տվյալներում պարունակվող փոփոխականը դասակարգում է հետևյալ չորս կատեգորիաներում ձեռք բերված բարձրագույն կրթական որակավորումները.

(ա) ճանաչված երրորդ մակարդակի կրթություն

²¹ Սահմանումները տես Գլուխ 1-ում

(բ) միջնակարգ կրթության երկրորդ մակարդակի փուլը

(գ) միջնակարգ կրթության առաջին մակարդակի փուլը

(դ) միջնակարգ կրթությունից ցածր մակարդակ⁽²²⁾:

Մենք չկարողացանք տարբերակել, այս բարձրագույն կրթությունը ձեռք է բերվել մասնագիտական կամ ակադեմիական ուղիով, թե դրանց համադրությամբ: ԵՀԿԽ-ում բոլոր եվրոպական երկրների օրինակով, 1994թ.-ին անհատների 51%-ը ձեռք են բերել միջնակարգ կրթություն մակարդակից ցածր (այսինքն առնվազն միջնակարգ դպրոցի առաջին փուլը), 32%-ն ուներ բարձր միջնակարգ կրթություն (միջնակարգ մակարդակի երկրորդ փուլը) և 17%-ն՝ բարձրագույն կրթություն:

ԵՀԿԽ-ն, բացի ձեռք բերված բարձրագույն որակավորումների մասին տեղեկատվությունից, պարունակում է նաև կրթության և ուսուցման այն դրվագների մասին տեղեկություններ, որոնք հավաքագրվել են հարցազրույցին նախորդող տարվա ընթացքում: Կրթությունը և ուսուցումը դասակարգված էին ընդհանուր և մասնագիտական կրթության ու լեզվական դասընթացների (կամ մեծահասակների համար նախատեսված այլ դասընթացների), ինչպես նաև ուսուցման բոլոր դրվագների համադրությունների:

Սույն զեկույցի նպատակով մենք վերադասակարգել ենք այս փոփոխականը հետևյալ հինգ կատեգորիաների.

(ա) ընդհանուր կրթություն կամ ընդհանուր կրթություն և լեզվական դասընթացներ.

(բ) ընդհանուր կրթություն և ՄԿՈՒ կամ ընդհանուր կրթություն, ՄԿՈՒ և լեզվական դասընթացներ.

(գ) ՄԿՈՒ կամ ՄԿՈՒ և լեզվական դասընթացներ.

(դ) լեզվական դասընթացներ.

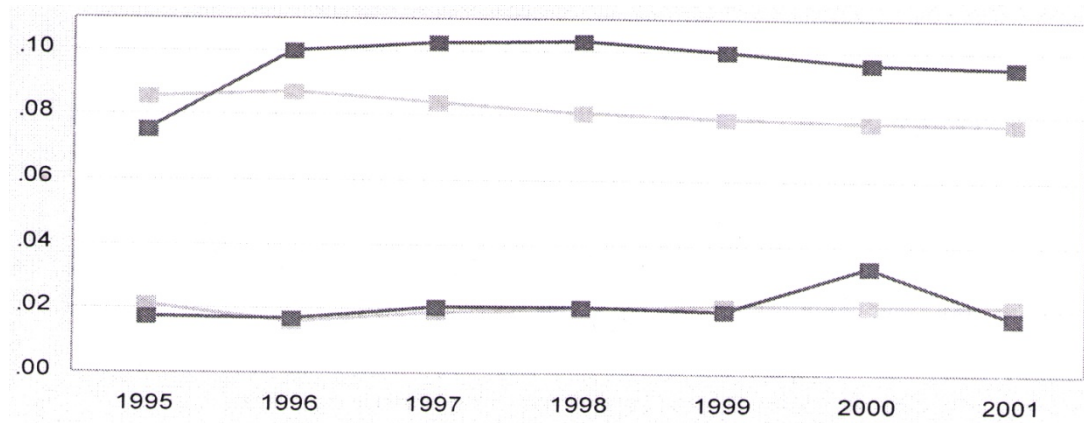
(ե) կրթության և ուսուցման բացակայություն:

Այս դասակարգման նպատակները երկուսն են. առաջինը, փորձել առանձնացնել այն անհատներին, ովքեր անցել են միայն ՄԿՈՒ դասընթացներ (կամ լեզվի դասընթացների հետ միասին) և այնուհետև կարողանալ չափել ՄԿՈՒ-ի կապը սոցիալական արդյունքների հետ այս անհատների մոտ՝ համեմատած այլոց հետ:

²² Հասանելի է բոլոր երկրների համար, բացի Լյուքսեմբուրգից 1 – ին պլիքում:

Նկ. 5-ը ցույց է տալիս Եվրոպայում անհատների մասնակցությունը տարբեր տեսակի դասընթացներում, 1995թ.-ից մինչև 2001թ.: Մարդկանց 10%-ը ներգրավված են եղել ՄԿՈւ մեջ կամ ՄԿՈւ և լեզվի դասընթացների մեջ, 8%-ը մասնակցել են ընդհանուր կրթության կամ ընդհանուր կրթությանն ու լեզվի դասընթացներին: ՄԿՈւ և ընդհանուր կրթության համակցությամբ մասնակցությունը համեմատաբար փոքր էր՝ մոտ 2%: Մեր գնահատման մեթոդն օգտագործում է ժամանակի մեջ ՄԿՈւ համակարգում անհատների մասնակցության փոփոխությունները և միավորում է նրանց սոցիալական արդյունքների փոփոխությունները:

Նկ. 5. Մասնակցություն շարունակական ուսուցման մեջ Եվրոպայում՝ 1995թ.-ից մինչև 2001թ.



- Ընդհանուր կրթություն
- Ընդհանուր կրթություն և մասնագիտական կրթություն
- Մասնագիտական կրթություն
- Այլ՝

5.2.1 ՆՄԿՈւ ընդդեմ ՇՄԿՈւ

ՆՄԿՈւ դրվագները ՇՄԿՈւ դրվագներից տարբերակելու համար մենք բաժանեցինք անհատներին չորս խմբերի՝ ըստ տարիքի ու աշխատանքային փորձի: Առաջին խումբը բաղկացած է 25 և փոքր տարիքի մարդկանցից՝ հարցազրույցի առաջին տարվա ընթացքում: Ելնելով այս աշխատանքից՝ եզրակացրել ենք, որ այս երիտասարդների կողմից

ներկայացված ՄԿՈւ ցանկացած ժամանակահատված պետք է դիտարկել որպես ՆՄԿՈւ ⁽²³⁾: 25 տարեկան և ավելի փոքր տարիքի մարդկանց համամասնությունը, ԵՀԿԽ օրինակում 21% է (Աղյուսակ 8): Տարիքային այս խումբը բաղկացած է աշխատանքային փորձ ունեցող և չունեցող երիտասարդներից ⁽²⁴⁾:

Երկրորդ խումբը բաղկացած էր աշխատանքային կարիերան սկսող մարդկանցից՝ 26 - 45 տարեկաններ, ովքեր ունեցել են աշխատանքային փորձ 1994թ.-ի դրությամբ: Երրորդ խումբը ընդգրկում է աշխատանքային կարիերայի վերջում գտնվող 46 - 60 տարեկան անձանց, ովքեր ունեցել են աշխատանքային փորձ 1994թ.-ի դրությամբ: Չորրորդ ու վերջին խումբը բաղկացած է 60 տարեկանից բարձր անհատներից, որոնց մեծ մասին կարելի է համարել նախաթոշակային կամ թոշակային փուլում և ովքեր աշխատանքային փորձ են ունեցել 1994թ.-ի դրությամբ: Եզրակացությունն այն էր, որ այս անհատների կողմից ներկայացված ՄԿՈւ ցանկացած ժամանակահատված պետք է դիտարկել որպես ՇՄԿՈւ: ԵՀԿԽ-ում անհատների 44%-ը գտնվում են իրենց կարիերայի սկզբում, 17%-ը՝ իրենց կարիերաների վերջում և 12%՝ նախաթոշակային կամ թոշակային հասակի (Աղյուսակ 8):

ԵՀԿԽ-ն նաև տեղեկություններ է պարունակում այն մասին, երբ են անհատները սկսում իրենց աշխատանքային կյանքը: Մեր օրինակում 13,8%-ը պատասխանել են, որ «երբևիցե չեն աշխատել»: Այս մարդկանցից 63%-ը չեն մասնակցել որևէ դասընթացի, 29%-ը ստացել են ընդհանուր կրթություն, 2,4%-ը՝ ընդհանուր կրթություն և ՄԿՈւ, 3,8%-ը՝ միայն ՄԿՈւ դասընթացներ և 0,7%՝ այլ՝ հիմնականում լեզվի դասընթացներ: Աղյուսակ 8-ը ցույց է տալիս, որ ԵՀԿԽ-ի ընտրանքային մասից մոտ 5%-ը 25 տարեկանից բարձր են և երբևիցե չեն աշխատել: Մենք առանձին ենք դասակարգել այս մարդկանց, քանի որ որևէ ուսուցում որ նրանք ստացել են, առնչություն չունի աշխատաշուկայում ունեցած նախորդ փորձի հետ, թեպետ, այն կարող է նշանակություն ունենալ ապագայում աշխատաշուկային միանալու իրենց պատրաստակամության հետ: Մենք եզրակացրեցինք նաև, որ այս անհատների կողմից ստացված ուսուցման ցանկացած ժամանակահատված պետք է դիտարկել որպես ՇՄԿՈւ:

²³ Մենք գիտակցում ենք, որ 25 տարեկան չլրացած երիտասարդներից ոմանք կարող էին ավարտել առկա կրթությունը, մուտք գործել աշխատաշուկա և ստանալ ՄԿՈւ որակավորում աշխատանքի ընթացքում: Դա կարող է դիտարկել որպես ՇՄԿՈւ: Սակայն, մեր վիճակագրությունը ցույց տվեց, որ 25 տարեկանից ցածր երիտասարդների երեք չորրորդը հայտնել են, որ իրենք չեն ունեցել աշխատանքային փորձ մինչև 1994թ.:

²⁴ Ցավոք, 25 տարեկանից ցածր երիտասարդների երեք չորրորդը (16%) հայտնել են, որ իրենք երբեք չեն աշխատել մինչև հարցազրույցը և միայն 5%-ն է աշխատել: Վերջին խումբը չափազանց փոքր է էմպիրիկ վերլուծություն ձեռնարկելու համար: Ուստի և այս երկու խմբերը միավորվել են:

Աղյուսակ 8. Կյանքի ընթացքի փուլերի նկարագրություն՝ ըստ ԵՀԿԽ-ի

Խումբ	Նկարագրություն	Տոկոս
Երիտասարդություն	25 և ավելի փոքր տարիքի երիտասարդներ՝ առաջին հարցազրույցի տարվա ընթացքում: Բաղկացած է աշխատանքային փորձ ունեցող և չունեցող անհատներից	21,1
Վաղ կարիերա	Անհատներ, որոնք իրենց առաջին հարցազրույցի ժամանակ 26 - 45 տարեկան էին: Միայն այն անհատները, ովքեր ունեցել են աշխատանքային փորձ:	43,9
Կարիերայի կեսից՝ մինչև վերջ	Անհատներ, ովքեր իրենց առաջին հարցազրույցի ժամանակ 46 - 60 տարեկան էին: Միայն այն անհատները, ովքեր ունեցել են աշխատանքային փորձ:	16,8
Թոշակառուներ	Անհատներ, ովքեր իրենց առաջին հարցազրույցի ժամանակ 60 տարեկանից բարձր էին: Միայն այն անհատները, ովքեր ունեցել են աշխատանքային փորձ:	12,4
Երբեք չաշխատած	25 տարեկանից բարձր անհատներ, ովքեր երբևիցե չեն աշխատել	5,5

5.2.2 Ֆորմալ ՇՄԿՈՒ ընդդեմ ոչ ֆորմալ ՇՄԿՈՒ

Հարցազրույցին նախորդող տարվա ընթացքում ձեռնարկված յուրաքանչյուր ուսումնական դրվագի համար հավաքագրվել է տեղեկատվություն՝ մասնագիտական կրթության կամ ուսուցման տեսակների մասին: Այս փոփոխականի համար հնարավոր պատասխաններն էին.

(ա) երրորդ մակարդակի որակավորում, ինչպիսին է տեխնիկական քոլեջը.

(բ) հատուկ մասնագիտական ուսուցում մասնագիտական դպրոցում կամ քոլեջում

(գ) հատուկ մասնագիտական ուսուցում, որը համատեղում է աշխատանքային փորձը և լրացուցիչ կրթությունն այլ վայրում.

(դ) հատուկ մասնագիտական ուսուցում աշխատանքային միջավայրում.

(ե) մասնագիտական կրթության կամ ուսուցման այլ տեսակ ⁽²⁵⁾:

Օգտագործելով Ցեղեֆուպի (2008թ.) սահմանումները, (ա) և (գ) տարբերակների արդյունքում ձեռք բերված որակավորումը՝ ֆորմալ ՇՄԿՈՒ հատկանշական հիմնական հատկությունն է: Ենթադրվում է, որ (դ) տարբերակը ոչ-ֆորմալ ձևն է՝ ձեռնարկության կամ կազմակերպության շրջանակներում: (ե) տարբերակը կարելի է սահմանել որպես իֆորմալ, սակայն ուսուցման այս տեսակի համար առկա տեղեկատվությունը բավարար չէ պարզել՝ արդյոք այն կատարվել է

ձեռնարկությունում, թե դրանից դուրս, արդյոք հետապնդել է կրթական նպատակ, թե ոչ կամ արդյոք այն եղել է համակարգված ուսուցում, թե ոչ: Անհատների միայն 0,42%-ն է նշել «այլ» ուսուցում: Գնահատման նպատակներով, մենք միայն զանազանել ենք ֆորմալ, ոչ ֆորմալ կամ նֆորմալ ՇՄԿՈՒ ⁽²⁶⁾: ՇՄԿՈՒ դրվագներից 43%-ը եղել է ֆորմալ, 31%-ը ոչ ֆորմալ կամ ինֆորմալ և 24,8%՝ որոշակի չէ:

5.2.3. ՇՄԿՈՒ տևողությունը

Տեղեկատվություն է հավաքագրվել նաև ՄԿՈՒ դրվագի տևողության մասին: Դասընթացի ընդհանուր տևողությունը դասակարգվեց երկու շաբաթից քիչ տևող ՄԿՈՒ: Այս տեղեկատվությունը հասանելի էր բոլոր երկրներում, բացի Լյուքսեմբուրգից, Նիդեռլանդներից (տեղեկատվություն միայն 8 ալիքում) ու Շվեդիայից (տեղեկատվություն չկա): Գնահատման նպատակով մենք ինը շաբաթ կամ ավելի քիչ տևողությամբ դասընթացը սահմանում ենք «կարճաժամկետ», իսկ ինը շաբաթ գերազանցող

²⁵ Քանի որ հարցը վերաբերում է նախորդ տարվանից սկսած յուրաքանչյուր ուսուցմանը, այն հասանելի է միայն 2-րդ ալիքից, (1995թ.), բոլոր երկրներում բացի Շվեդիայից: Բացակայում են 4-րդ ալիքում Լյուքսեմբուրգում վերաբերող տեղեկությունները:

²⁶ Անհատների զգալի մի համամասնություն (24,8%) տեղեկատվություն չեն ապահովվել մասնագիտական կրթության կամ ուսուցման տեսակի մասին: Դրա պատճառն այն է, որ որոշ երկրներում (օրինակ՝ Շվեդիայում) տեղեկություններ չեն հավաքագրվել և մի քանի այլ երկրների համար բացակայում է որոշ տարիների տեղեկատվությունը (օրինակ՝ Լյուքսեմբուրգ): Այս դեպքերը բաց թողնելու փոխարեն, մենք պահեցինք դրանք որպես վերլուծության լրացուցիչ կատեգորիա: ՇՄԿՈՒ-ի տեսակի և սոցիալական արդյունքների միջև գուցորդումները համեմատելով՝ հավանական է, որ այս փոփոխականի ներառումն ավելի շատ գործում է իբր երկրի ու տարվա ֆիքսված էֆեկտներ, ուստի և այն կարող է ունենալ այլ մեկնաբանություն, քան լինել ՇՄԿՈՒ-ի փորձի տեսակի մի առանձին կատեգորիա:

դասընթացը՝ «երկարաժամկետ»: ՇՄԿՈւ դրվագը ներկայացնող անհատների, 60%-ն անցել են կարճաժամկետ դասընթացներ, 20%՝ երկարաժամկետ և 20%-ի մոտ որոշակի չի⁽²⁷⁾:

5.2.4. ՇՄԿՈւ ֆինանսավորման աղբյուրները

Ֆինանսական աղբյուրները հավաքագրվել են միայն այն անհատների համար, որոնց կրթության կամ մասնագիտական ուսուցման համար վճարել են գործատուները՝ ի տարբերություն նրանց, ովքեր ինքնուրույն են վճարել: Այս տեղեկատվությունը հասանելի էր բոլոր երկրներում, բացառությամբ Շվեդիայից (տեղեկատվություն չկա), Դանիայից ու Լյուքսեմբուրգից (բացակայում են՝ 4-ից 7 ալիքներում): Այս տեղեկությունը մատչելի էր միայն այն անհատների համար, ովքեր աշխատում էին: ՇՄԿՈւ մասին դրվագներ հաղորդած աշխատանքային գործունեության մեջ ներգրավված անհատների 68%-ը ուսուցման համար վճարվել են իրենց գործատուների կողմից, 16%-ը՝ իրենք են ֆինանսավորել և 16%-ը չեն նշել⁽²⁸⁾:

5.3. Լրացուցիչ անհատական բնութագրիչներ

ԵՀԿԽ-ի հարուստ տվյալների հավաքածուն թույլ է տալիս մեզ ներառել նաև սոցիալ-ժողովրդագրական չափումներ և եկամուտ՝ պարզել, թե արդյոք ՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև պոտենցիալ որևէ միավորում կարող է լինել այդ գործոնների արդյունք (հատկապես եկամուտ): Վերլուծությունում օգտագործվող փոփոխականներում մենք ներառում ենք սեռը (48% տղամարդ և 52% կին) և կարգավիճակը (67%-ն ամուսնացած / քաղաքացիական ամուսնություն և 33%-ը՝ միայնակ):

Եկամուտը կազմվում էր իրական համախառն ժամավճարային աշխատավարձերի մատյանում (գնողունակության հավասարության դեպքում, Եվր ԳՈԻՀ): Գոյություն չունի եկամուտ չափելու կատարյալ եղանակ: ԵՀԿԽ-ն պարունակում է յուրաքանչյուր երկրի համախառն ու զուտ եկամուտի շահույթի մասին տեղեկատվություն, բացառությամբ Ֆրանսիայից և Ֆինլանդիայից, որտեղ չափվել է միայն համախառն օգուտը: Օգտագործված փոփոխականը համախառն ամսեկան եկամուտ է բոլոր երկրների համար, բացառությամբ Լյուքսեմբուրգից և Շվեդիայից, որտեղ համախառն եկամուտը բացակայում էր: Աշխատանքից

²⁷ ՇՄԿՈւ-ի տևողության մասին տեղեկություն չունեցող անձանց նկատմամբ մենք ձեռնարկեցինք նույն քայլերը, ինչպես և այն անձանց նկատմամբ, ում ՇՄԿՈւ-ի տեսակը չէր նշվել, ինչը նկարագրված էր նախորդ ծանոթագրության մեջ:

²⁸ ՇՄԿՈւ-ի դասընթացի ֆինանսավորման աղբյուրների մասին տեղեկություն չունեցող անձանց նկատմամբ մենք ձեռնարկեցինք նույն քայլերը, ինչպես և այն անձանց համար, ում ՇՄԿՈւ-ն պարզաբանված չէր, որոնք նշված են 21 ծանոթագրության մեջ:

ստացած փոփոխականը զուտ ամբողջ եկամտի համար օգտագործվել էր փոխանորդի փոխարեն համախառն շահույթ ստանալու համար: Մեկ ժամվա աշխատավարձը ստանալու համար օգտագործվել է շաբաթական հիմնական և լրացուցիչ աշխատանքներում աշխատաժամերի ընդհանուր թիվը: Նուրբնալ ժամավճարն ազգային արժույթում փոխվել է Եվրո. ԳՈՒՀ-ի, օգտագործելով ԳՈՒՀ-ի պաշտոնական գործակիցները ԵՀԽԿ-ի երկրների ֆայլում: ԳՈՒՀ-ի գործակիցների օգտագործումը ֆիքսված գործակիցների փոխարեն համապատասխանում է պաշտոնական հանձնարարականներին (Եվրոստատ, 2003թ., էջ 10): Բոլոր դիտողականությունները ոչ դրական աշխատավարձերով բաց էին թողնվել, ինչպես նաև ամեն սեռի, երկրի և տարվա վերին ու ստորին 1%-ը (արժեքների ազդեցությունը նվազեցնելու համար). դա ներգործեց շահույթին վերաբերող տեղեկատվության օրինակի միայն 1%-ի վրա (Աղյուսակ 9) ⁽²⁹⁾:

Մենք օգտագործեցինք մեկ այլ փոփոխական գործարք սոցիալական արդյունքներին վերաբերող պոտենցիալ եկամտի ազդեցությունը: Այս փոփոխականը ընտանիքի անդամների կարողության սուբյեկտիվ չափումն է՝ ծայրը ծայրին հասցնելով անհրաժեշտ ծախսերն ընդհանուր ամսեկան եկամտի շնորհիվ: Այն ծածկագրվել էր վեց նիշից բաղկացած սանդղակում՝ փոքր արժեքները ցույց տալով «մեծ դժվարություն», իսկ մեծ արժեքները՝ «շատ դյուրին»: Ընտանիքների 10%-ը մեծ դժվարություն ունեցավ եկամուտ ստանալ բոլոր աղբյուրներից իրենց կարիքների համար և հաջորդ 12%-ը գտնում է դա բավականին դժվար: Ընտանիքների 15%-ի համար դյուրին է կառավարել իրենց եկամուտը, բայց միայն 3%-ը գտավ դա շատ դյուրին (այս ցուցանիշի նկարագրական վիճակագրությունը ըստ երկրների, տես Աղ. 9-ում): Մենք գտանք 0.29 կորելյացիա՝ եկամտի այդ սուբյեկտիվ չափման ու շահույթից ստացված եկամտի փոփոխականի միջև: Դա բավականին ցածր կորելյացիա է, ինչը վկայում է այն մասին, որ եկամտի փոփոխականն ու եկամտի սուբյեկտիվ չափումը կարող են գրավել փոփոխականի տարբեր աղբյուրներ սոցիալական արդյունքներում: Օրինակ, մարդիկ կարող են ունենալ երկրում միջին աշխատավարձին համարժեք աշխատավարձ, սակայն զգան, որ այդ աշխատավարձը չի բավարարում ընտանիքի անդամների ֆինանսական կարիքները. դա կարող է լարվածություն առաջացնել ու վատթարացնել ընդհանուր բարեկեցությունը: Ուստի, այդ երկու ցուցանիշներն կարևոր են վերլուծության համար:

²⁹ Մենք ցանկանում ենք շնորհակալություն հայտնել Քենթի համալսարանի Տնտեսագիտության բաժնի դոկտոր Յու Շուին՝ մեզ եկամտի փոփոխականը տրամադրելու համար:

5.4 Գնահատման ռազմավարությունը

Աղ. 3-ում նկարագրված փորձարարական մոդելը օգտագործվել էր զեկույցի ամբողջ ընթացքում: Սակայն, ՆՄԿՈւ և ՇՄԿՈւ հետ կապված սոցիալական արդյունքները հետազոտելու համար օգտագործվել են այս աշխատանքային մոդելի փոքր-ինչ այլ հատկանիշներ:

Աղյուսակ 9. Համախառն ժամավճարի և անհրաժեշտ ծախսերը հոգալու ընտանիքի եկամտի կարողության նկարագրական վիճակագրությունը՝ ըստ երկրների

	Համախառն ժամավճար		Ծայրը՝ ծայրին հասցնելու կարողություն	
	Միջին թիվ	Ստանդարտ շեղում	Միջին թիվ	Ստանդարտ շեղում
Բելգիա	11.67	6.08	3.87	1.17
Դանիա	12.41	5.31	4.02	1.22
Գերմանիա	10.25	7.60	4.17	1.19
Իռլանդիա	10.15	7.54	3.31	1.11
Հունաստան	6.49	4.30	2.55	1.17
Իսպանիա	8.11	5.31	3.07	1.20
Ֆրանսիա	9.51	6.98	3.51	1.05
Իտալիա	9.17	5.19	3.23	1.08
Լյուքսեմբուրգ	13.05	8.26	4.26	1.16
Նիդեռլանդներ	13.54	13.60	4.24	1.20
Ավստրիա	9.23	4.85	3.52	1.18
Պորտուգալիա	4.95	4.38	2.75	1.02
Ֆինլանդիա	9.40	5.23	3.68	1.15

Շվեդիա (*)	5.92	3.76	3.42*	1.16*
Մեծ Բրիտանիա	9.79	7.59	3.77	1.06

(*) Շվեդիային վերաբերող տեղեկատվություն չկա ընդհանուր ամսական եկամուտի և ընտանիքի կարիքների համապատասխանելիության մասին: Զեկուցված արժեքը Շվեդիայի համար ներմուծվել է՝ օգտագործելով բոլոր մյուս եվրոպական երկրների միջին

թիվը:

Աղբյուր. ԵՀԿԽ

Նկ. 3. Գնահատման մոդելն ու մեթոդը

Եկեք գտնենք Եվրոպայում անհատների սոցիալական արդյունքների վրա ՄԿՈւ ազդեցությունների միջին արժեքը f գործառույթի միջոցով.

$$S_{itc} = f(VET_{itc}, X_{itc}, Y_{itc}, \alpha_i, \lambda_i, \beta_c, \eta_{itc}) + \epsilon_{itc} \quad (1)$$

որտեղ i -ն՝ անհատներն են, t -ն՝ ժամանակը, իսկ c -ն՝ երկիրը: S -ն նշանակում է ՄԿՈւ-ի գործառույթ հանդիսացող սոցիալական արդյունք: X -ը անհատական, դեմոգրաֆիկական բնութագրերի թվացանց է, որը փոխվում է անհատների միջև ժամանակի ընթացքում ըստ երկրի, օրինակ՝ եկամուտն ու ընտանեկան վիճակը: Y -ը փոփոխականների թվացանց է, որը փոփոխվում է միայն անհատների ու երկրների միջև, սակայն չի տատանվում ժամանակի ընթացքում, օրինակ՝ սեռը, ազգությունը և նախորդ կրթական որակավորումները: Անհատի ժամանակի հաստատունը ֆիքսված ազդեցությունները նշված են α_i , տարասեռության ժամանակաշրջան, որն ազդում է բոլոր անհատների վրա մասնավոր տարվա ընթացքում՝ λ_t , երկրին բնորոշ ֆիքսված ազդեցություններն արտահայտված են β_c պարամետրերով: Սոցիալական արդյունքներում ժամանակի հետ տատանվող անհատի տարասեռությունը, օրինակ՝ ինքնաբավարարվածության, ինքնագնահատականի կամ ձգտումների փոփոխությունն արտահայտված է η_{itc} պարամետրով: Չափման սխալը հազվադեպ է հանդիպում և արտահայտված է ϵ_{itc} -ով:

Խաչաձև տվյալների ուսումնասիրությունները (որը չի պարունակում ժամանակի առանցք) կամ խմբի տվյալները (որոնք պարունակում են ժամանակի առանցք, սակայն անտեսված են գնահատման մեջ) միտված են կիրառել բազմատարբերակային ռեգրեսիոն վերլուծություն՝ բանաձև (1)-ում առաջարկված մոդելի պարամետրերը գնահատելու համար: Վերլուծության գծային կամ ոչ գծային լինելը կախված է էլքի փոփոխականի բնույթից: Շարունակական էլքի փոփոխականների ամենատարածված գնահատման մեթոդը գծային ռեգրեսիան է, որը գնահատում է՝ օգտագործելով սովորական նվազագույն մակերեսները (ՄՆՄ):

Դիխտոմայի, պատվիրված կամ կատեգորիկ ելքի փոփոխականների համար, ամենատարածված գնահատման մեթոդները ոչ գծային են և ենթադրվում է, որ տրամաբանական բաշխումը (լոգիտ տեսակի մոդելներ) կամ նորմալ բաշխումը (պրոբիտ տեսակի մոդելներ) հանգեցնում են Բանաձև (1)-ում սխալ տերմինի:

Տվյալների կառավարակետ կառուցվածքն անտեսող գնահատման մեթոդները կարող են ներառել երկրի ֆիքսված էֆեկտներ, թե գնահատելու համար երկրի կեղծ փոփոխականները անհատի միջոցով, և կարող է հարմարեցնել անհատների շուրջ տեղեկատվության կուտակման համար՝ թուլացնելով անկախության մանրամասների ենթադրությունը:

Տվյալների ժամանակի չափման անտեսումը առաջացնում է պարամետրերի գնահատում՝ անհատների տարբեր խմբերի համար սոցիալական արդյունքների միջին մակարդակները համեմատելու նպատակով: ՄԿՈւ-ի մասնավոր դեպքում, գնահատման ռազմավարությունը համեմատում է ՄԿՈւ-ում ներգրավված և ոչ ներգրավված անհատների սոցիալական արդյունքները: Խառը փոփոխականի, օրինակ՝ եկամուտի ներառումը, հնարավորություն է տալիս հետազոտողին հետազոտել, թե արդյոք ՄԿՈւ-ի հետևանք համարվող սոցիալական արդյունքների միջին մակարդակները կարող են բխել այ գործոններից: Այս մոտեցման հիմնական թերություններից մեկն այն փաստն է, որ ՄԿՈւ-ում մասնակցող անհատները կարող են տարբեր լինել չմասնակցող անհատներից: Այս հարցը հավանաբար կշեղի ՄԿՈւ-ի սոցիալական արդյունքների հետ կապը չափող պարամետրերի գնահատումը:

Տվյալների ժամանակային չափումը կարող է օգտագործվել գնահատելու համար այն պարամետրերը, որոնք համեմատում են միջին փոփոխությունը սոցիալական արդյունքներում ժամանակի ընթացքում բացատրական գործոնների միջին փոփոխությունների հետ: ՄԿՈւ-ի մասնավոր դեպքում այս մեթոդը գնահատում է, թե արդյոք սոցիալական արդյունքներում միջին փոփոխությունները կապված են յուրաքանչյուր անհատի ՄԿՈւ-ի դրվագների փոփոխությունների հետ: Այս գնահատման ռազմավարությունը թույլ է տալիս միայն բացառել այն խառը գործոնները, որոնք փոխվում են ժամանակի ընթացքում, օրինակ՝ եկամուտը: Փոփոխություններում մոդելի խառը գործոնների դերը նույնն է ինչպես և մակարդակների մոդելում: Փորձականորեն, փոփոխության մոդելը գնահատվում է օգտագործելով պատահական կամ հաստատուն էֆեկտները:

Պատահական ազդեցությունների գնահատման այս տարասեռությունը մոդելավորում է իբրև պատահական խանգարում: Դա ենթադրում է, որ չդիտարկված ժամանակի անփոփոխ տարասեռությունը կապված չէ ՄԿՈւ-ում ներգրավված որոշման հետ: Այս արդյունքի համար պատահական էֆեկտների ենթադրումը բավականին ուժեղ է: Մանդլակը (1978թ.) առաջարկեց, որ բացատրական փոփոխականների և չդիտարկված ժամանակի ընթացքում անփոփոխ տարասեռության միջև կորելյացիան կարող է հստակորեն մոդելավորվել և գործ ունենալ գնահատման հետ: Մոտեցումը կայանում է նրանում, մեր ժամանակից կախված փոփոխականի միջին արժեքը (որոշ ժամանակի ընթացքում ՄԿՈւ-ի դրվագների միջին մակարդակները) ներառենք գնահատման մեջ: Դա դուրս է հանում՝ ՄԿՈւ-ի և չդիտարկված ժամանակի մեջ անփոփոխ տարասեռության կորելյացիայով պատճառված ՄԿՈւ-ի գնահատականի անճշտությունները:

Ֆիքսված կամ պատահական էֆեկտների օգտագործման ընտրությունն անմիջական չէ, երբ մենք գործ ենք ունենում ոչ փորձարարական տվյալների հետ, ինչպես մեր դեպքում (ա): Մույն հաշվետվության մեջ մենք նախընտրեցինք օգտագործել ֆիքսված էֆեկտները, քանի որ մենք ուզում ենք համոզված լինել, որ հնարավորինս արդյունավետ ենք գործում օրինակի՝ ժամանակի անփոփոխ բնութագրերի հետ: Դա կատարվեց փոփոխության մոդելի գնահատման միջոցով, այլ կերպ ասած, սոցիալական արդյունքներում անհատի փոփոխությունները (արդյոք կար առողջության արդյունքներում բարելավում ժամանակի ընթացքում) կապված են ՄԿՈւ-ի դրվագների հետ (արդյոք տարի առ տարի անհատները ունեցել են ՄԿՈւ դասընթացներ): Ֆիքսված արդյունքների մոդելը պարտադիր կերպով օգտագործում է փոփոխականների ձևափոխություն՝ յուրաքանչյուր անհատի միջինից շեղումների ստանալու և ժամանակի անփոփոխ յուրաքանչյուր տարասեռությունն առանձնացնելու համար (Հսիայո, 2003թ.): Այս գնահատականը կարող է իրականացվել միայն այն անհատների համար, ովքեր տատանումներ ունեն իրենց սոցիալական արդյունքներում:

Չդիտարկված տարասեռության մեկ այլ տեսակ է հանդիսանում միջհատվածային անհատի անփոփոխ գործոնները, չէ, որը մի ժամանակահատվածում հավասար չափով ազդում է անհատի բոլոր դիտարկումների վրա, սակայն այլ ժամանակահատվածներում՝ ոչ:

Տարասեռության այս տեսակի օրինակը կլինի ազգային քաղաքականության ներածություն, որը կարող է ազդել սոցիալական արդյունքների վրա: Համեմատաբար պարզ է մոդելավորել այս տարասեռությունը՝ ներմուծելով մեկ փոփոխական ցուցիչ խմբի տվյալներում յուրաքանչյուր ժամանակահատվածի համար: Այս մոտեցումը նման է երկրի կեղծ փոփոխականների ներառմանը սովորական նվազագույն մակերեսների ռեգրեսիայում երկրին բնորոշ հաստատուն ազդեցությունների պայմանները պարզելու համար:

Բանաձև (1)-ում տարեսեռություն համարվող վերջին տեսակը երկրի տարասեռության սահմաններում անհատի ժամանակի տարբերությունն է դիտ: Շարժառիթները, վերահսկողության դիրքը, ինքնազնահատականը, ձգտումները, ուժը կամ ինքնարդյունավետությունը չդիտարկված փոփոխականի այս տեսակի օրինակներն են: Դրանք անհատի հատկություններն են, որոնք կարող են պարունակել կայուն տարրեր, ինչպես նաև այնպիսի տարրեր, որոնք կարող են փոփոխության ենթարկվել ժամանակի ընթացքում: ԵՀԿԽ-ում չկան այս փոփոխականների չափման միջոցներ, և, եթե անգամ լինեին, մենք չէինք կարողանա ներառել բոլոր անհատի գործոնները, որոնք կկարողանային սահմանել մարդու առողջությունը, քաղաքացիական գործունեության մեջ ներգրավվածությունը կամ ՄԿՈւ դասընթացներ ձեռնարկելու որոշումը: Ուստի, մենք չունենք այլ տարբերակ, քան ենթադրել, որ չդիտարկված անհատի ժամանակի տարբեր տարասեռության ազդեցությունն ունի պատահական փոփոխականի հատկություն: Ուստի, մենք հստակորեն չենք մոդելավորել ժամանակի տարբեր տարասեռությունը, այլ՝ ենթադրել, որ այն ընդգրկված է սխալների վեկտորում: Դա մնում է որպես այս ուսումնասիրություն սահմանափակում:

ՄԿՈւ-ի սոցիալական շահերը գնահատելու համար՝ առաջարկված էմպիրիկ բանաձևը հիմնված է ժամանակակից ազդեցությունների վրա, ինչը նշանակում է, որ ուսուցման մեջ մասնակցությունը կապված է առողջության, քաղաքացիական մասնակցության կամ բարեկեցության արդյունքների ժամանակակից փոփոխության հետ: Դրա պատճառը կարող է լինել այն, որ ՄԿՈւ-ի սոցիալական շահերը ժամանակ են պահանջում իրականացման համար, ուստի անցյալ ուսուցումը կապված է անհատական հանգամանքների ներկայիս փոփոխությունների հետ: Այս հարցի հետ գործ ունենալու հնարավոր եղանակներից մեկը սոցիալական արդյունքների գնահատման՝ ուսուցման երկարաձգված արժեքներ ներառելն է: ՄԿՈւ-ի և սոցիալական արդյունքների միջև առկա այստեղ առաջարկվող աստիճանը (ըստ համակարգերի ու երկրների, կյանքի ընթացքում, ՆՄԿՈւ-ի և ՇՄԿՈւ-ի համար), մենք որոշեցինք բաց թողնել այս հարցը՝ որպես մեր հետազոտության մեկ այլ սահմանափակում:

(ա) Պատահական ազդեցությունների դեմ ֆիքսված ազդեցությունների օգտագործման ռեպերի հետագա մանրամասների համար տես Վուլրիջ (2002թ.) և Հսիաո (2003թ.):

5.4.1. ՆՄԿՈւ

Մենք օգտագործեցինք 25 և ավելի փոքր տարիքի երիտասարդների օրինակը 1994թ.-ին ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների կապը գնահատելու համար: Գոյություն ունեն երկու հիմնական մոդելներ: Առաջինը՝ մենք գնահատեցինք միջին տարբերությունները սոցիալական արդյունքների մակարդակներում՝ օգտագործելով ՄՆՄ-ի կամ լոգիտական մոդելները: Դա կոչվում է աստիճանական մոդել: Երկրորդը՝ մենք գնահատեցինք ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքների միջին փոփոխությունը՝ օգտագործելով ֆիքսված ազդեցության գծային ռեգրեսիան կամ ֆիքսված ազդեցությունների լոգիտական մոդելները: Դա կոչվում է փոփոխությունների մոդել: Այս մոդելը դիմակայուն է վերևում նկարագրված հայտնի շեղումներից որոշ մասին, մասնավորապես, ժամանակի ընթացքում գործոններից ծագած հակումները չեն փոխվում: Ընդհանուր առմամբ, մենք ավելի մեծ շեշտ ենք դնում փոփոխությունների մոդելներից ստացված արդյունքների վրա, սակայն շեղումների աղբյուրն ավելի լավ հասկանալու համար կարևոր է ցույց տալ աստիճանական մոդելներից ստացված արդյունքները:

Աստիճանական մոդելի համար մենք ուսումնասիրել ենք.

(ա) հիմնական մոդել. օրինակում բերված եվրոպական երկրներում ՆՄԿՈւ դասընթացներին մասնակցած ու չմասնակցած անհատների սոցիալական արդյունքների մակարդակների միջին տարբերություններ: Այս միջին տարբերությունները գնահատելու համար մենք հսկել ենք տարվա և երկրի արդյունքները, նախնական կրթական որակավորումներն ու սեռը.

(բ) հիմնական մոդել գումարած եկամուտ. մենք ներառել ենք համախառն ժամավճարի, ամսեկան եկամուտով ընտանիքի անհրաժեշտ ծախսերը հոգալու կարողության և անհատի կարգավիճակի լոգարիթմը: Դա արված է հետազոտելու համար, թե արդյոք սոցիալական

արդյունքների ու ՆՄԿՈւ մակարդակների միջև հիմնական մոդելից ստացված կապերը կարող են բացատրվել եկամուտների տարբերություններով.

(գ) հիմնական մոդելը՝ ըստ համակարգերի. մենք օգտագործեցինք Գլուխ 3-ում նկարագրված ՄԿՈւ համակարգերի դասակարգումը՝ հետազոտելու համար, թե արդյոք սոցիալական արդյունքների և ՆՄԿՈւ մակարդակների միջև տարբերությունները ծագում են կոնկրետ համակարգի շրջանակներում: Այս վերլուծությունն անցկացվել էր Բաժին 4.3.-ում նկարագրված համակարգերով.

(դ) հիմնական մոդելը ըստ համակարգերի գումարած եկամուտ. մենք ներառել ենք եկամուտը (գ) կետում գնահատված մոդելներով: Կրկին, գաղափարը համակարգերից յուրաքանչյուրում ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջին մակարդակների միջև ցանկացած կապի բացատրության մեջ եկամուտի դերը պարզելն էր:

Փոփոխությունների մոդելի համար մենք հայտնաբերեցինք.

(ա) հիմնական մոդել. օրինակում բերված եվրոպական երկրներում անհատների համար ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքների փոփոխություններում միջին տարբերությունները կապված են ՆՄԿՈւ-ի դրվագների փոփոխությունների հետ: Այս միջին տարբերությունները գնահատելու համար մենք ստուգել ենք միայն տարեկան ազդեցությունները, քանի որ այլ գործոնները ժամանակի ընթացքում չեն փոխվում, օրինակ՝ սեռը, որը մենք բաց ենք թողել վերլուծությունից.

(բ) հիմնական մոդել գումարած եկամուտ. մենք ներառել ենք համախառն ժամավարձի, ամսեկան եկամուտով ընտանիքի ծայրը ծայրին հասցնելու կարողության և կենսակցության կարգավիճակի լոգարիթմը: Դա արված է հետազոտելու համար, թե արդյոք սոցիալական արդյունքների փոփոխությունների ու ՆՄԿՈւ դրվագների միջև հիմնական մոդելից ստացված կապերը կարող են բացատրվել ժամանակի ընթացքում եկամուտի փոփոխություններով.

(գ) հիմնական մոդելն ըստ համակարգերի. օգտագործելով համակարգերի դասակարգումը, մենք ուսումնասիրել ենք, թե արդյոք սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների և ՆՄԿՈւ դրվագների միջև առկա կապերը հայտնաբերվել են մասնավոր համակարգում.

(դ) հիմնական մոդել ըստ համակարգերի՝ գումարած եկամուտ. մենք ներառել ենք եկամուտը (գ) կետում գնահատված մոդելներում:

5.4.2. ՇՄԿՈՒ

Մենք օգտագործել ենք մոտ 25 տարեկանից բարձր անհատների օրինակները և նախորդ աշխատանքային փորձի վերաբերյալ տեղեկություններ՝ կյանքի ընթացքում ՇՄԿՈՒ և սոցիալական արդյունքների միջև կապն ուսումնասիրելու համար: Ընտրված են հետևյալ տարիքային խմբերը.

(ա) 1994թ.-ին 26-ից 45 տարեկան աշխատանքային փորձ ունեցող անձիք.

(բ) 1994թ.-ին 46-ից 60 տարեկան աշխատանքային փորձ ունեցող անձիք

(գ) 60տարեկանից բարձր աշխատանքային փորձ ունեցող անձիք.

(դ) 25տարեկանից բարձր անձիք, ովքեր երբեք չեն աշխատել:

Այս խմբերից յուրաքանչյուրի համար, մենք գնահատել ենք աստիճանական մոդելը .

(ա) հիմնական մոդել. օրինակում բերված եվրոպական երկրներում ՇՄԿՈՒ դասընթացներում մասնակցած ու չմասնակցած անհատների սոցիալական արդյունքների մակարդակներում միջին տարբերությունները: Այս միջին տարբերությունները գնահատելու համար, մենք ստուգել ենք տարվա և երկրի ազդեցությունները, նախնական կրթական որակավորումներն ու սեռը.

(բ) հիմնական մոդել գումարած եկամուտ. մենք ներառել ենք համախառն ժամավարձի, ամսեկան եկամուտով ընտանիքի ծայրը ծայրին հասցնելու կարողության և անհատի կարգավիճակի լոգարիթմը: Դա արված է հետազոտելու համար, թե արդյոք սոցիալական արդյունքների ու ՇՄԿՈՒ մակարդակների միջև հիմնական մոդելից ստացված կապերը կարող են բացատրվել եկամուտում տարբերություններով:

Այս խմբերից յուրաքանչյուրի համար, մենք գնահատել ենք փոփոխությունների մոդելը .

(ա) հիմնական մոդել. սոցիալական արդյունքների մակարդակներում միջին տարբերությունները կապված են ՇՄԿՈՒ դրվագների փոփոխությունների հետ ժամանակի ընթացքում, կյանքի ընթացքում օրինակում բերված եվրոպական երկրներում անհատների համար: Այս միջին տարբերությունները գնահատելու համար, մենք ստուգել ենք միայն տարեկան ազդեցությունները, քանի որ այն գործոնները, որոնք չեն փոխվում ժամանակի ընթացքում, դուրս են մնացել վերլուծությունից.

(բ) հիմնական մոդել գումարած եկամուտ. հիմնական մոդելում մենք ներառել ենք համախառն ժամավարձի, ամսեկան եկամուտով ընտանիքի ծայրը ծայրին հասցնելու

կարողության և անհատի կարգավիճակի լոգարիթմը: Դա արված է պարզելու համար, թե արդյոք սոցիալական արդյունքների փոփոխությունների և ՇՄԿՈւ դրվագների միջև հիմնական մոդելից ստացված կապերը կարող են բացատրվել ժամանակի ընթացքում եկամուտում փոփոխություններով:

Այս վերլուծություններն ավարտելուց հետո, մենք օգտագործեցինք ՇՄԿՈւ փորձի հետագա հասկությունները տարբերակելու համար, թե արդյոք ՇՄԿՈւ ու սոցիալական արդյունքների միջև առկա կապերը կարող են հանդիսանալ ֆորմալ կամ ոչ ֆորմալ/ինֆորմալ ՇՄԿՈւ արդյունք՝ կարճաժամկետ կամ երկարաժամկետ, ինքնաֆինանսավորող կամ գործատուի կողմից ֆինանսավորվող: Այս վերլուծությունների համար մենք օգտագործեցինք միայն ամենամոտեմբ մեթոդաբանությունը, որն օգտագործում է փոփոխությունների մոդելը: Արդյունքները ներկայացված են միայն Եվրոպայում, նշված օրինակում⁽³⁰⁾: Ձեռնարկելու ՇՄԿՈւ ֆինանսավորման աղբյուրների համար, մենք ստեղծեցինք միայն աշխատող անհատների համար նախատեսված մոդել, չներառելով չաշխատող և նախկինում աշխատանքային փորձ չունեցող անհատներին: Այս վերլուծությունն անցկացվել էր միայն օրինակում ընդգրկված եվրոպացի անհատների համար:

Եվրոպական համատեքստում ՇՄԿՈւ և սոցիալական աղբյուրների միջև հարաբերությունների մեր ըմբռնումը զարգացնելու համար, մենք գնահատել ենք մոդելներն ըստ երկրների: Առաջինը՝ մենք գնահատել ենք, որ երկրների համար գոյություն ունի հարաբերություն ՇՄԿՈւ միջին մակարդակի և սոցիալական արդյունքների միջին մակարդակի միջև (հիմնական մոդելն ու հսկողությունները բացատրված են վերոնշյալ 1 և 2 կետերում): Այնուհետև, մենք գնահատեցինք, թե որ երկրների համար են առկա հարաբերություններ ՇՄԿՈւ դրվագներում փոփոխությունների և սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների միջև (հիմնական մոդելն ու հսկողությունները նկարագրված են վերևում): Մենք չենք ձեռնարկել այս վերլուծությունը ամբողջ կյանքի ընթացքում, կամ ՇՄԿՈւ հատկանիշները, քանի որ տվյալների հետագա բաժանումն անհնարին է դարձնում գնահատել մոդելի պարամետրերը: Օրինակի բաժանումը (ըստ երկրի ու կյանքի ժամանակահատվածի) և ցուցանիշների ստորաբաժանումը (ՇՄԿՈւ բաժանված է ֆորմալ, ոչ ֆորմալ և այլն) անհնարին է դարձնում որոշ պարամետրերի գնահատումը:

³⁰ Մենք չձեռնարկեցինք այս վերլուծությունը ՆՄԿՈւ-ի համար, քանի որ ՆՄԿՈւ-ն ֆորմալ է և դրա տևողությունը երկու շաբաթից երկար է: Բացի այդ, միայն աշխատող անհատներին են հարցրել ՄԿՈւ-ի ֆինանսավորման աղբյուրների մասին: Թեպետ հնարավոր է, որ որոշ գործատուներ վճարեն անհատների նախնական դասընթացի դիմաց, ըստ ՆՄԿՈւ-ի սահմանման, այլ տեղի է ունենում մինչև անհատի կողմից աշխատաշուկա մուտք գործելը և ուստի այն ֆինանսավորվում է անձի կամ պետության կողմից:

5.5 Զգայունակության վերլուծություններ

Գնահատման ռազմավարության մեջ նկարագրված էմպիրիկ վերլուծություններ ձեռնարկելիս կայացվել են որոշումներ, որոնցից երկուսն արժանի են դիտարկման: Առաջինը՝ դա այն տարիքն է, որում ենթադրվում է, որ անհատները ներգրավված են ՆՄԿՈւ դասընթացներում: Մենք ենթադրեցինք, որ 25 տարեկանից փոքր անհատների կողմից ներկայացված ՄԿՈւ ցանկացած փորձ ՆՄԿՈւ է: Սակայն, հնարավոր է, որ 25 տարեկան չլրացած անհատներն արդեն աշխատում են և արդեն ավարտել են ՆՄԿՈւ ուստի, ՆՄԿՈւ դրվագները կարող են դիտարկվել իբրև ՇՄԿՈւ: Մեր վերլուծության հուսալիությունը գնահատելու համար, մենք կրկնեցինք ՆՄԿՈւ վերլուծությունը՝ բաժանելով տվյալներն ըստ անհատի տարիքի: 1994թ.-ին 16-ից 19 տարեկան դարձած անձիք առանձնացվել են 1994թ.-ին 20-ից 25 տարեկաններից: Եթե մեր արդյունքները ավելի կարևոր են երիտասարդների համար, ապա մենք կարող ենք պնդել, որ դրանք եղել են հիմնականում ՆՄԿՈւ համար: Եթե արդյունքներն այս տարիքային խմբի համար կարևոր չեն եղել, ապա հնարավոր է, որ ՆՄԿՈւ որոշ առավելություններ ՇՄԿՈւ համակարգից են: Մենք միայն օգտագործում ենք մեթոդաբանություն, որը դիմակայուն է չդիտարկվող գործոնների նկատմամբ, հետևաբար՝ մոդելը փոփոխություններում:

Երկրորդը՝ ՆՄԿՈւ համակարգերի տիպաբանությունը ենթակա է քննադատության: Օրինակ, ներկա դասակարգման մեջ Նիդեռլանդները ունեն Եվրոպական դպրոց ու աշխատանքի վրա հիմնված համակարգ, ուստի այն կարող է նաև համարվել որպես հավասարեցնող համակարգ: Հարց է առաջացնում, արդյո՞ք արդյունքները դիմակայուն են համակարգերից յուրաքանչյուրում երկրների դասակարգման նկատմամբ: Գործնականում այս հարցին անդրադառնալու համար մենք գնահատեցինք ՆՄԿՈւ մոդելներն ըստ երկրների: Եթե համակարգի մակարդակում մենք գտել ենք ՆՄԿՈւ դրվագներում փոփոխությունների և սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների միջև դրական/բացասական կապ, ապա ակնկալում ենք, որ համակարգում ներգրավված երկրների մի մասը ցույց կտան դրական/բացասական կապեր: Ավելի կարևոր է, եթե կապը վիճակագրորեն կարևոր չէ, մենք ակնկալում ենք, որ համակարգի երկրներից ոչ մեկը չունի դրական/բացասական կապ: Եթե համակարգի սահմաններում գտնվող երկրները ենթադրում են կապ ՇՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև այն ժամանակ, երբ, ըստ համակարգի արդյունքի, կապ չկա, կարող է հարցի տակ դրվել համակարգի կառուցվածքը, ինչպես նաև սույն վերլուծությունից ստացվող եզրակացությունները: Ինչպես և վերևում, մենք օգտագործում ենք փոփոխությունների մոդելը, քանի որ այն դիմադրում է հաստատուն չդիտարկվող գործոններին:

ԳԼՈՒԽ 6

Արդյունքներ

Այս գլխում առաջին հերթին ուսումնասիրվում են ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև առկա կապից բխող հետևանքները, օգտագործելով աստիճանական ու փոփոխական մոդելները: Սույն բաժնում ներկայացված աղյուսակները շեշտը դնում են ՄԿՈւ դրվագների և սոցիալական արդյունքների միջև գոյություն ունեցող կապի վրա և նախատեսված են ապահովելու բոլոր արդյունքների ամփոփումը³¹:

6.1. ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքներ

Աղյուսակ 10-ում ներկայացված է ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջին մակարդակների միջև առկա կապը՝ միաժամանակ ներառելով և չներառելով կարգավորման այլ գործոնները ՆՄԿՈւ համակարգերի կողմից: Դրական կապ գոյություն ունի ՆՄԿՈւ դրվագի (որոշվում է անհատների կողմից՝ հարցազրույցին նախորդող տարվա ընթացքում ՆՄԿՈՒ դասընթացներում մասնակցությամբ) և բոլոր սոցիալական արդյունքների միջև, բացառությամբ բավարարվածությունը ֆինանսական վիճակից: Եվրոպական երկրներում անհատների խմբավորումներից, մենք եզրակացրեցինք, որ ՆՄԿՈւ կապված է ավելի լավ առողջության, քրոնիկ առողջական հիմնախնդիրների ավելի ցածր հավանականության, ավելի ցածր մարմնի զանգվածի ինդեքսի, կամավորական կազմակերպություններում մասնակցության ավելի բարձր հավանականության և աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից ավելի մեծ բավարարվածության հետ (անգամ նախորդ կրթական որակավորման ազդեցությունը հարցի տակ դնելուց հետո): Երբ այս մոդելին ավելացվում են եկամուտն ու կարգավորման այլ գործոնները, մեր արդյունքները մնում են անփոփոխ՝ մատնանշելով, որ ՆՄԿՈւ և այդ սոցիալական արդյունքների միջև հարաբերությունները չեն միջնորդվում եկամուտով (կամ կարգավորման այլ գործոններով):

Փոփոխությունների մոդելի համար, եվրոպական երկրներում ապրող բոլոր անհատների շարքում, մենք պարզեցինք, որ ՆՄԿՈւ փորձը նույնպես կապված է սոցիալական արդյունքներում դրական փոփոխությունների հետ. այն է՝ առողջության ինքնազնահատականի, քրոնիկ առողջական խնդիրների ցածր հավանականության, կամավորական գործունեությանը մասնակցելու բարձր հավանականության և աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից բավարարվածություն հարցերում (Աղյուսակ 11):

Մենք պարզեցինք, որ մարմնի զանգվածի ինդեքսում փոփոխությունները կապված չեն ժամանակի ընթացքում, ՆՄԿՈւ մեջ մասնակցության հետ: Հավանական է դառնում, որ հայտնաբերված մոդելի մակարդակներում մարմնի զանգվածի ինդեքսի ու ՆՄԿՈւ միջև

³¹ Արդյունքների լրիվ հավաքածուն, այսինքն՝ բոլոր գնահատված մոդելների արդյունքները պարունակող 13 օժանդակ Excel ծրագրի ֆայլեր, կարելի է ստանալ Ցեդեֆոֆից, ըստ պահանջի:

կապը՝ ժամանակից անկախ տարասեռության արդյունք է, որը հայտնաբերվել է փոփոխությունների մոդելների կողմից: Դա նշանակում է նաև, որ մարմնի զանգվածի ինդեքսում առկա են փոքր տատանումներ այս տարիքային խմբի համար (26 տարեկանից ցածր): Այս վերջին բացատրությունները ճիշտ կլինեին, եթե պարզեինք, որ ներառված գործոններից ոչ մեկը կապված չէր մարմնի զանգվածի ինդեքսի փոփոխությունների հետ: Այնուամենայնիվ, մեր արդյունքները ցույց տվեցին, որ ընդհանուր կրթության դրվագներն ու ընդհանուր կրթության և ՆՄԿՈւ դրվագները կապված են, ժամանակի ընթացքում, մարմնի զանգվածի ինդեքսի փոփոխության հետ: Մենք կարծում ենք, որ մարմնի զանգվածի ինդեքսի ու ՆՄԿՈւ միջև կապի բացակայությունը պայմանավորված է ժամանակից անկախ չդիտարկվող տարասեռությամբ:

Մենք չենք գտել, որ ՆՄԿՈւ կապված է բոլոր անհատների՝ ներկայիս ֆինանսական իրավիճակի ինքնագնահատականի ավելի բարձր մակարդակի հետ (Աղյուսակ 10): Այն դեպքում, երբ եկամուտը ներառված է իբրև կառավարման այլ ձև, մենք գտանք, որ ՆՄԿՈւ-ն առնչվում է ներկա ֆինանսական իրավիճակից բավարարվածության միջինից ավելի ցածր մակարդակների հետ: Փոփոխությունների մոդելի համար մենք գտանք, որ ՆՄԿՈւ-ում մասնակցությունը կապված է ժամանակի ընթացքում ֆինանսական իրավիճակի ավելի ցածր բավարարվածության հետ (Աղյուսակ 11): Սակայն, այդ միասնությունը միջնորդվում է կարգավորման այլ գործոնների ներառմամբ. այս պարագայում, ՆՄԿՈւ և ֆինանսական իրավիճակի բավարարվածության փոփոխությունների բացասական կապը դառնում է վիճակագրական իմաստով աննշան:

Մենք չենք գտել, որ ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև կապը պարունակվում է բոլոր հինգ ՆՄԿՈւ համակարգերում: Դանիայում, Գերմանիայում, Լյուքսեմբուրգում կամ Ավստրիայում ապրող անհատները (համակարգ 1), ովքեր ունեն ՆՄԿՈւ փորձ, ունեն առողջության ինքնագնահատականի ավելի բարձր մակարդակ, քան այն անհատները, ովքեր չեն ներգրավվել ՆՄԿՈւ մեջ (Աղյուսակ 10): Սակայն, այս նույն համակարգում մենք չենք արձանագրել ՆՄԿՈւ այն դրվագները, որոնք կապված են ժամանակի ընթացքում առողջության ինքնագնահատականի փոփոխության հետ (Աղյուսակ 11): Հնարավոր է, որ ՆՄԿՈւ և առողջության ինքնագնահատականի միջև առկա կապը, որը մենք գտանք Աղյուսակ 10-ում, այն գործոնների արդյունքն է, որոնք ազդում են և ՆՄԿՈւ և առողջության վրա: Թեպետ աստիճանական մոդելը ցույց է տալիս, որ ՆՄԿՈւ և առողջության ինքնագնահատակը դրականորեն կորելյացիայի են ենթարկված, փոփոխությունների մոդելը ցույց է տալիս նրանց միջև կապերի սակավ լինելը: Կան այլ գործոններ, որոնք ՆՄԿՈւ մեջ մասնակցության ու առողջական արդյունքների համար պոտենցիալ պատասխանատուներ են, ուստի ՆՄԿՈւ համակարգի փոփոխությունները կապված չեն առողջության ինքնագնահատականի փոփոխությունների հետ: Նույն արդյունքը հայտնաբերված է համակարգ 2-ում (Բելգիա, Ֆրանսիա և Նիդեռլանդներ), և համակարգ 4-ում (Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա և Պորտուգալիա): Համակարգ 5-ում (Ֆինլանդիա և Շվեդիա) մենք հանդիպեցինք մի փաստի, որն է՝ ՆՄԿՈւ կապված է ժամանակի ընթացքում առողջության ինքնագնահատականի բարելավման հետ, մինչ համակարգ 3-ում (Իռլանդիա և Մեծ Բրիտանիա) մենք հայտնաբերեցինք հակառակ փաստը: Հիմք ընդունելով արդյունքները՝ օգտագործելով փոփոխությունների մոդելը (Աղյուսակ 11), պարզ է դառնում ՄԿՈւ համակարգերի արդյունքների հստակ օրինաչափությունը, որը պայմանավորված է

համակարգ 3-ում ՆՄԿՈւ-ի դրվագների և ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների միջև կապի բացակայությամբ, որը և նկատվում է մասամբ, համակարգ 2-ում ⁽³²⁾: Բացի դա ,մեկ այլ հստակ օրինաչափությունը համակարգ 5-ում⁽³³⁾ ՆՄԿՈւ-ի դրվագների և և ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքների միջ դրական կապն է: Համակարգ 1-ում կամ համակարգ 4-ում ապրող անձանց համար ՆՄԿՈւ-ի դրվագների ու կամավորական կազմակերպություններում մասնակցության դրական փոփոխությունների և ժամանակի ընթացքում աշխատանքի կամ հիմնական գործունեության բավարարվածության միջև գոյություն չունեն իրարամերժ փաստեր:

³² Համակարգ 2-ում ապրող մարդկանց համար ժամանակի ընթացքում մենք հայտնաբերեցինք միայն ՆՄԿՈւ-ի դրվագների ու աշխատանքի կամ հիմնական գործունեության ավելի մեծ բավարարվածության միջև կապի փաստ:

³³ Մենք չհայտնաբերեցինք մի փաստ, որ ՆՄԿՈւ-ի դրվագները կապված են աշխատանքի կամ հիմնական գործունեության բավարարվածության կամ համակարգ 5-ում ներկայիս ֆինանսական վիճակի բավարարվածության փոփոխության հետ՝ օգտագործելով 5% կամ ավելի ցածր վիճակագրական նշանակության հատման կետ: Սակայն, մենք գտանք, որ այդ կապը վիճակագրորեն նշանակալի կլինի 10% մակարդակում: Մենք տեղեկություն չունենք Շվեդիայում հիմնական գործունեության կամ ներկայիս ֆինանսական վիճակի բավարարվածության մասին, ուստի, այս արդյունքների համար ավելի դժվար է ստանալ վիճակագրական նշանակություն:

Աղյուսակ 10. ՆՄԿՈՒ. Հիմքի և կարգավորման այլ գործոնների գնահատման ամփոփում, բոլոր ԵՀԿՆ երկրների համար և ՆՄԿՈՒ համակարգերի կողմից

Նմուշ	Առողջության ինքնագնահատական		Քրոնիկ առողջկան խնդիրների նվազում		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական անանակցություն		Բավարարվածության ինքնագնահատական				
	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Ֆինանսներ
Եվրոպա	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 1	(+)	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 2	(+)	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 3	(-)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 4	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 5	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.

	.																			
	(
	+																			
)																			
	(
	+																			
)																			
Փոփոխություն																				
Եվրոպա	(	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 1	+	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 2	)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 3	և	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 4	.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ Համակարգ 5	և	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	և	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	և	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.

	<p>(+)</p>						
--	----------------------	--	--	--	--	--	--

(+) ՆՄԿՈւ որովազի և բարելավման միջև կապ ստցիալական արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈւ որովազի և վատթարացման միջև կապ ստցիալական արդյունքներում:

ո.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

տ.չ. տվյալ չկա - ԵՉԿԽ-ում տվյալ մասնավոր ցուցանիշի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասություն:

Համակարգ 1. Դանիա, Գերմանիա, Լյուքսեմբուրգ, Ավստրիա.

Համակարգ 2. Բելգիա, Ֆրանսիա, Նիդեռլանդներ.

Համակարգ 3. Իռլանդիա, Մեծ Բրիտանիա

Համակարգ 4. Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Պորտուգալիա

Համապարզ 5. Ֆինլանդիա, Շվեդիա

Աղբյուր. ԵՀԿԽ

6.2. Զգայունակության վերլուծություններ ՆՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների համար

Ընդհանուր առմամբ, մենք շատ քիչ փաստեր գտանք, որ վերլուծության տարիքային բաժանումը կարող է շեղումներ է առաջացրել մեր արդյունքներում: Արդյունքների մեծ մասը դեռ պահպանվում են 16-ից 19 տարեկան երիտասարդների համար (ՆՄԿՈւ ամենահստակ սահմանումը), ինչպես նաև ավելի տարիքով երիտասարդների համար (Աղյուսակ 12): Եվրոպայում մենք դրական կապ գտանք ՆՄԿՈւ դրվագների և առողջության ինքնագնահատականի, քրոնիկ առողջական խնդիրների նվազման, քաղաքացիական մասնակցության և աշխատանքից կամ հիմնական տնտեսական գործունեությունից բավարարվածության միջև 6-ից 19, ինչպես նաև 20-ից 25 տարեկան երիտասարդների համար: Այս արդյունքները հետևողական են դառնում, երբ այս երկու խմբերը միավորվում են մեկում (ինչպես պատկերված է Աղյուսակ 11-ում): Հետևողական են նաև ՆՄԿՈւ դրվագների և մարմնի զանգվածի ինդեքսի փոփոխությունների միջև վիճակագրական կապերի նվազումը: ՆՄԿՈւ դրվագների ու ֆինանսական վիճակից բավարարվածության միջև վիճակագրական տվյալների սակավությունն առաջացել է պատանիների մասին վիճակագրական տվյալների սակավությամբ (18-ից 19 տարեկան):

Անդրադառնալով ըստ տարիքի ու ըստ ՆՄԿՈւ համակարգերի զգայունակության վերլուծությանը՝ մենք գտանք, որ այս համակարգերում ՆՄԿՈւ դրվագների ու սոցիալական արդյունքների միջև գոյություն ունի հետևողականություն պատանիների համար: Մասնավորապես, համակարգ 5-ում ՆՄԿՈւ և առողջության ինքնագնահատականի, քրոնիկ առողջական խնդիրների նվազման, մարմնի զանգվածի ինդեքսի և քաղաքացիական մասնակցության միջև գոյություն ունեն դրական կապեր պատանիների համար. քաղաքացիական մասնակցության ու աշխատանքի բավարարվածության միջև՝ համար համակարգ 4-ում, և հիմնական գործունեությունից բավարարվածություն՝ համակարգ 1-ում: Շատ դեպքերում մենք պարզեցինք, որ երիտասարդության ավագ զանգվածը դրական կապ ունի սոցիալական արդյունքների հետ: ՆՄԿՈւ դրվագների և հիմնական գործունեությունից բավարարվածության միջև այս դրական կապը հայտնաբերվել է միայն համակարգ 2-ում՝ երիտասարդության ավագ զանգվածի համար:

Նմանապես, մենք շատ քիչ փաստեր գտանք այն առումով, որ ՆՄԿՈւ համակարգերի հիերարխիկ դասակարգումը, որն օգտագործված է էմպիրիկ վերլուծության համար, ապահովում է անկայուն արդյունքներ, երբ վերլուծությունն անցկացվում է երկրի մակարդակով: Աղյուսակ 13-ը ցույց է տալիս, որ երբ ՆՄԿՈւ համակարգերի և սոցիալական

արդյունքների փոփոխությունների միջև վիճակագրության մեջ վերլուծությունը բացակայում է վաղ համակարգում ներառված առանձին երկրներում: Հետագայում, երբ համակարգում առկա է դառնում ՆՄԿՈւ դրվագների ու սոցիալական արդյունքների միջև դրական կապը, համակարգում ի հայտ է գալիս արդյունքները շեղող առնվազն մեկ երկիր. օրինակ, Շվեդիան, որտեղ հիմնականում կիրառվել է ՆՄԿՈւ դրվագների և առողջական արդյունքների հարաբերությունը համակարգ 5-ի համար: Մենք գտանք նաև երկրի արդյունքների համասեռությունը համակարգ 4-ի համար, բացառությամբ Պորտուգալիայի: Համակարգ 1-ում հայտնաբերված ՆՄԿՈւ դրվագների և քաղաքացիական մասնակցության միջև կապը կիրառվել է Ավստրիայի կողմից, այն ժամանակ, երբ ՆՄԿՈւ դրվագների և աշխատանքից կամ հիմնական տնտեսական գործունեությունից բավարարվածության միջև հարաբերությունը, որը նույնպես գտնվեց համակարգ 1-ում, կիրառվել է Դանիայի կողմից: Քանակական վերլուծությունները սահմանափակ են՝ այդպիսի երկրների կողմից առաջարկվող ուղղորդվող արդյունքների հետևանքով, ուստի, պահանջվում է ավելի մոտիկից հայացք ուղղել ազգային ու հատվածային մակարդակներին:

Մենք հայտնաբերեցինք, որ Հունաստանում, Իսպանիայում և Իտալիայում առկա ենդրական կապեր ՇՄԿՈւ դրվագների և քաղաքացիական մասնակցության և աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից բավարարվածության միջև: Մեր արդյունքները կարող են ակնարկել, որ այդ երեք երկրներում երիտասարդության մեջ գործազրկության բարձր մակարդակը առնչվում է ՆՄԿՈւ մեջ մասնակցություն հետ, որը վերաբերում է հասարակության մեջ ինտեգրմանը, և, հավանաբար չափվում է սոցիալական արդյունքներով, ինչպիսիք են մասնակցությունն ու բավարարվածությունը: Մենք հետևողականորեն հայտնաբերեցինք ՆՄԿՈւ դրվագների և այս զեկույցի մեջ հետագուտված այլ սոցիալական արդյունքների (ֆինանսական բավարարվածություն, առողջության ինքնագնահատական, քրոնիկ առողջական վիճակների ու մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում) միջև կապերի սակավություն:

Միացնելով երկու զգայունակության վերլուծությունները, մենք եզրակացնում են, որ համակարգի դասակարգումը ապահովում է լավ վերլուծական մոտեցում սույն հաշվետվության հանեպ և, որ տարիքային բաժանումը չի խախտում այն ենթադրությունը, որ ՆՄԿՈւ համակարգը կարող է առաջացնել շահույթներ:

Աղյուսակ 11. ՆՄԿՈ. գգաբունակության վերլուծություն ըստ տարիքի փոփոխությունների մոդելի համար, հիմք և կարգավորման այլ գործոններ, բոլոր ՇՀԿն երկրների համար, ՆՄԿՈ- հասակարգեր կողմից

Նմուշ	Երկիր	Ֆրոնթիկ առողջկան խնդիրների նվազում		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական մասնակցություն		Բավարարվածության ինքնագնահատական															
		Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Ֆինանսներ											
ՆՄԿՈ- հասակարգ	Տարիք																						
	16-19	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	
Եվրոպա	20-25	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)
	16-19	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հասակարգ 1	20-25	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	16-19	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հասակարգ 2	20-25	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	16-19	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հասակարգ 3	20-25	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	16-19	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հասակարգ 4	20-25	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	16-19	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հասակարգ 5	20-25	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	16-19	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Հասակարգ 5	20-25	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
	16-19	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

(+) ՆՄԿՈւ-ն դրվագի և բարելավման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի հեպտում, դա նշանակում է մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈւ-ն դրվագի և վատթարացման միջև կապ սոցիալական արդյունքումներում:

ռ.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

տ.չ. տվյալ չկա - ԵՀԿՆ-ում տվյալ մասնավոր ցուցանիշի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասություն:

Համակարգ 1. Դանիա, Գերմանիա, Լյուքսեմբուրգ, Ավստրիա.

Համակարգ 2. Բելգիա, Ֆրանսիա, Նիդեռլանդներ.

Համակարգ 3. Իռլանդիա, Մեծ Բրիտանիա

Համակարգ 4. Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Պորտուգալիա

Համակարգ 5. Ֆինլանդիա, Շվեդիա

Աղբյուր. ԵՀԿՆ

Աղյուսակ 12. ՆՄԿՈՒ. գգայունակության վերածնունդի մեթոդները և զգայունակության վերածնունդի մեթոդները համար, ինչպես կարգավորման այլ գործոններ

Նմուշ	Երկիր	Առողջության ինքնագնահատակ ան		Քրոնիկ առողջվան խնդիրների նկատում		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական մասնակցություն		Հիմնական գործունեություն		Բավարարվածության ինքնագնահատական Ֆինանսներ	
		Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.	Հիմք	Կգ.
Համակարգ 1	Գերմանիա Դանիա Լյուքսեմբուրգ Ավստրիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Համակարգ 2	Նիդերլանդներ Բելգիա Ֆրանսիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Համակարգ 3	Մեծ Բրիտանիա Իռլանդիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ս.չ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Համակարգ 4	Իտալիա Հունաստան Իսպանիա Պորտուգալիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Համակարգ 5	Ֆինլանդիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.

	Շվեդիա	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	(+) (+)	տ.Ն.	տ.Ն.		
--	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	------	------	--	--

(+) ՆՄԿՈ-ն դրվագի և բարելավման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈ-ն դրվագի և վատթարացման միջև կապ սոցիալական արդյունքումներում:

ն.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

տ.Ն. տվյալ չկա - ԵՀԿՆ-ում տվյալ մասնավոր ցուցանիշի վերաբերյալ տեղեկատվության պակասություն:

Համակարգ 1. Դանիա, Գերմանիա, Լյուքսեմբուրգ, Ավստրիա.

Համակարգ 2. Բելգիա, Ֆրանսիա, Նիդեռլանդներ.

Համակարգ 3. Իռլանդիա, Մեծ Բրիտանիա

Համակարգ 4. Հունաստան, Իսպանիա, Իտալիա, Պորտուգալիա

Համակարգ 5. Ֆինլանդիա, Շվեդիա

Աղբյուր.

ԵՀԿՆ

6.3. ՇՄԿՈՒ և սոցիալական արդյունքներ

Աղյուսակ 14-ում ու 15-ում ներկայացված են ՇՄԿՈՒ և սոցիալական արդյունքների միջև կյանքի ընթացքում գոյություն ունեցող կապի արդյունքները: ԵՀԿԽ-ում ընդգրկված եվրոպական երկրների օրինակով, մենք գտանք, որ իրենց վաղ կարիերայում (26-ից 45 տարեկան) նախկինում աշխատանքային փորձ ունեցող անհատները, ովքեր ունեցել են ՇՄԿՈՒ դրվագ, ունեն միջինից բարձր մակարդակ սոցիալական արդյունքներում՝ ՇՄԿՈՒ փորձ չունեցող այլ անհատների հետ համեմատած (Աղյուսակ 14): Միակ արդյունքը, որը չի հաստատում վերը նշված միտքը ֆինանսական իրավիճակից բավարարվածությունն է, որտեղ ՇՄԿՈՒ և ֆինանսական վիճակից բավարարվածության միջև գոյություն ունի բացասական կապ, երբ հսկվում էր եկամուտը: ՇՄԿՈՒ անցած անհատներն իրենց ֆինանսական բավարարվածությունից ունեն միջինից ավելի ցածր մակարդակներ, քան այն անհատները, ովքեր չեն անցել որևէ ուսուցում:

Այնուամենայնիվ, սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների մոդելի համար (Աղյուսակ 15) մենք կրկին գտանք, որ ՇՄԿՈՒ դրվագները կապված են առողջության ինքնագնահատականի դրական փոփոխությունների, ավելի քիչ քրոնիկ առողջական խնդիրների, ավելի շատ քաղաքացիական մասնակցության և աշխատանքից կամ տնտեսական գործունեությունից ավելի մեծ բավարարվածության հետ: ՇՄԿՈՒ դրական կապերը և ֆինանսական վիճակի բավարարվածությունն անհատների համար իրենց վաղ կարիերայում, որը հայտնաբերվեց աստիճանական մոդելում, (Աղյուսակ 14) չունի վիճակագրական նշանակություն փոփոխությունների մոդելում (Աղյուսակ 15): Նմանապես, ՇՄԿՈՒ և մարմնի զանգվածի ինդեքսի միջև դրական կապը իրենց վաղ կարիերայում գտնվող անհատների համար աստիճանական մոդելում (Աղյուսակ 14) վիճակագրականորեն կարևոր չէ փոփոխությունների մոդելում (Աղյուսակ 15):

Իրենց կարիերայի կեսից մինչև վերջ անցած անհատների և թոշակի անցածների համար ՇՄԿՈՒ դրվագը նույնպես կապված է առողջության ինքնագնահատականի միջինից ավելի բարձր մակարդակների, քրոնիկ առողջական խնդիրների ավելի փոքր հավանականության և կամավորական կազմակերպություններում մասնակցության ավելի բարձր հավանականության հետ (Աղյուսակ 14): Սակայն, Աղյուսակ 15-ում նշված է, որ ՇՄԿՈՒ դրվագը կապված է քաղաքացիական կազմակերպություններում մասնակցության և աշխատանքի կամ ժամանակի ընթացքում հիմնական գործունեությունից բավարարվածության փոփոխությունների հետ՝ միայն իրենց կարիերայի կեսն անցած և

մինչև վերջն անցած անհատների համար: Փոփոխությունների մոդելում, մենք չենք հայտնաբերել, որ ՇՄԿՈւ դրվագները կապված են սոցիալական արդյունքների հետ թոշակառուների կամ այն անհատների համար, ովքեր աշխատանքային փորձ չեն ունեցել մինչև 1994թ. (Աղյուսակ 15): Անդրադառնալով արդյունքներին ըստ երկրի, հաստատվում է այն փաստը, որ ՇՄԿՈւ-ն ասոցացվում է դրական արդյունքների հետ, մակարդակներում, միայն որոշ երկրներում (Աղյուսակ 14): Ինչ վերաբերում է առողջության ինքնագնահատականին և քաղաքացիական մասնակցությանը, մենք հայտնաբերեցինք, որ ՇՄԿՈւ մեջ ներգրավված անհատները, միջինում, ունեն առողջության ինքնագնահատականի ավելի բարձր մակարդակներ և ավելի ակտիվ են հասարակության մեջ, քան այն անհատները, ովքեր ներգրավված չեն եղել ուսուցման որևէ ձևում բոլոր երկրներում: Ինչ վերաբերում է քրոնիկ առողջական խնդիրների նվազմանը, մենք ևս ՇՄԿՈւ հետ դրական կապ գտանք Գերմանիայում, Իսպանիայում, Ֆրանսիայում, Նիդեռլանդներում, Ֆինլանդիայում, Շվեդիայում և ՄԲ-ում, իսկ մարմնի զանգվածի ինդեքսի համար՝ Իսպանիայում ու Շվեդիայում:

Սակայն, ինչ վերաբերում է աշխատանքից կամ ֆինանսական վիճակից բավարարվածությանը, մենք գտանք, որ ՇՄԿՈւ-ն և դրական, և բացասական կերպով կապված է բավարարվածության ավելի բարձր մակարդակների հետ՝ կախված երկրից (Աղյուսակ 14): ՇՄԿՈւ դրական կապերը աշխատանքից բավարարվածության հետ, մենք հայտնաբերեցինք Իտալիայում ու Հունաստանում, իսկ բացասական կապերը՝ Իռլանդիայում, Ֆրանսիայում և Նիդեռլանդներում: ՇՄԿՈւ-ի դրական կապերը ֆինանսական բավարարվածության հետ, մենք գտանք Իտալիայում, բացասականը՝ Բելգիայում, Դանիայում, Գերմանիայում, Իռլանդիայում և Ֆրանսիայում (Աղյուսակ 14)

Բտայիլիա		(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)
Լյուքսեմբուրգ		(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)
Նիդեռլանդներ		(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(-)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Ավստրիա		(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)
Պորտուգալիա		(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)
Ֆինլանդիա		(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(-)
Շվեդիա		(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	(-)
Մեծ Բրիտանիա		(+)	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)

(+) ՆՄԿՈւ-ն որվագի և բարելավման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈւ-ն որվագի և վատթարացման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում:

ն.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

Դատարկ հնարավոր չէ գնահատել պարամետրերը դրանց փոքր չափի պատճառով:

Աղբյուր. ԵՀԿՆ:

Կյանքի ընթացքի խմբերը բաժանված են հետևյալ կերպ.

- «Վաղ կարիերա» 26-ից 45 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:
- «Միջին/ուշ կարիերա» 46-ից 60 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:
- «Թռչակառու» 60-անց անհատներ, ովքեր ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:
- «Երբեք չաշխատած» 25-անց անհատներ, ովքեր երբեք չեն աշխատել:

Աղյուսակ 14. ՆՄԿՈ-ի ազդեցության արդյունքները անվտանգության փոփոխությունների մոդելի համար, հիմքն կազմավորման այլ գործոններ, բայց ԵՀԿԽ երկրների համար և ըստ երկրի

Նմուշ	Տարիքային խմբեր	Առողջության Ինքնագնահատական		Բավարարվածության ինքնագնահատական		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական մասնակցություն		Հիմնական գործունեություն		Ֆինանսներ						
		Հիմք	Կգ	Հիմ	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմ	Կգ	Հիմք	Կգ					
				Ք						Ք								
Եվրոպա	Վաղ կարիերա	(+)	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	Միջին/ուշ կարիերա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	Թոշակառու	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
	Երբեք չաշխատած	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Ըստ երկրի																		
Բելգիա	25 տարեկանից բարձր անձիք բոլոր երկրներում	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Դանիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Գերմանիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Իռլանդիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Հունաստան		ն.կ.	ն.կ.	(-)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Էստոնիա		ն.կ.	ն.կ.	(-)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Ֆրանսիա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.

Բտալիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Լյուքսենբուրգ		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Նիդերլանդներ		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Ավստրիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Պորտուգալիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Ֆինլանդիա		(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Շվեդիա		(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Մեծ Բրիտանիա		ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
													տ.չ.	տ.չ.

(+) ՆՄԿՈՒ-ն որվագի և բարելավման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զանգվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈՒ-ն որվագի և վատթարացման միջև կապ սոցիալական արդյունքներում:

ն.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

Դատարկ հնարավոր չէ գնահատել պարամետրերը դրանց փոքր չափի պատճառով:

Աղբյուր. ԵՀԿՆ:

Կյանքի ընթացքի խմբերը բաժանված են հետևյալ կերպ.

«Վաղ կարիերա» 26-ից 45 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Միջին/ուշ կարիերա» 46-ից 60 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Թողակառու» 60-անց անհատներ, ովքեր ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Երբեք չաշխատած» 25-անց անհատներ, ովքեր երբեք չեն աշխատել:

Փոփոխությունների մոդելը ցույց է տալիս, որ միայն մի քանի երկրներում են ՆՄԿՈւ դրվագները կապված սոցիալական արդյունքների հետ (Աղյուսակ 15): Մենք գտանք, որ Շվեդիայում դրանք կապված են եղել առողջության ինքնագնահատականի և մարմնի զանգվածի ինդեքսի, սակավ քրոնիկ առողջական խնդիրների և ավելի մեծ քաղաքացիական մասնակցության դրական կապերի հետ: Ավստրալիայում ՆՄԿՈւ դրվագները կապված են քրոնիկ առողջական խնդիրների նվազման և ավելի մեծ քաղաքացիական մասնակցության հետ: Հունաստանն ու Իտալիան ցույց տվեցին ավելի մեծ քաղաքացիական մասնակցություն և աշխատանքից ավելի մեծ բավարարվածություն, սակայն ավելի շատ քրոնիկ առողջական խնդիրներ: Իսպանիան ու Պորտուգալիան առաջարկեցին ավելի մեծ քաղաքացիական մասնակցություն, Ֆինլանդիան ցուցաբերեց աշխատանքից ավելի մեծ բավարարվածություն, իսկ Բելգիան՝ առողջության ինքնագնահատականի դրական փոփոխություններ: ՇՄԿՈւ դրվագները երկրներից ոչ մեկում կապված չեն եղել ժամանակի ընթացքում ֆինանսական բավարարվածության փոփոխության հետ (Աղյուսակ 15):

Ընդհանուր առմամբ, մենք քիչ փաստեր ունենք, որ ՇՄԿՈւ կապված է սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների հետ բոլոր երկրներում ժամանակի ընթացքում: Բացի Շվեդիայում և, որոշ չափով, Հունաստանում, Իսպանիայում, Իտալիայում և Ավստրիայում ապրող անհատներից, մենք չգտանք, ՇՄԿՈւ-ի դրվագների հետ կապը փոփոխությունների սոցիալական արդյունքներում: Շվեդիան նույնպես այն երկիրն է, որտեղ մենք հայտնաբերեցինք ՆՄԿՈւ դրվագների և ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների միջև դրական կապի աջակցության մեծագույն դրսևորում:

6.4. ՆՄԿՈւ-ի հատկանիշներն ու սոցիալական արդյունքները

Աղյուսակ 16-ը ցույց է տալիս արդյունքները, թե արդյոք ՇՄԿՈւ դրվագի տարբեր հատկանիշները կապված են ժամանակի ընթացքում սոցիալական արդյունքների հետ, օրինակում բերված բոլոր եվրոպական երկրներում: Մենք չգտանք ՇՄԿՈւ փորձի ու անհատների սոցիալական արդյունքների միջև որևէ կապ, իրենց միջին և ուշ կարիերայի ընթացքում ինչպես նաև նրանց մոտ, ովքեր աշխատանքի փորձ չեն ունեցել մինչև 1994թ.: Արդյունքների մեծ մասի համար (բոլորը՝ բացի հիմնական գործունեությունից բավարարվածության) մենք չենք գտել որևէ փաստ, որ ՇՄԿՈւ փորձի տեսակը կապված է թոշակառուների սոցիալական արդյունքների հետ: Ինչ վերաբերում է հիմնական

գործունեությունից բավարարվածությանը, մենք գտանք, որ ֆորմալ ՇՄԿՈւ դասընթացների դրվագները կապված են եղել աշխատանքի կամ հիմնական գործունեությունից բավարարվածության դրական փոփոխությունների հետ՝ 60-ից բարձր տարիքի անձանց համար:

ՇՄԿՈւ փորձի տեսակի և սոցիալական արդյունքների միջև էական վիճակագրական կապը հայտնաբերվել է իրենց կարիերայի վաղ շրջանում գտնվող անհատների մոտ: Անգամ կառավարման ներառումից հետո, այն անհատները, որոնք իրենց վաղ կարիերայում ունեցել են ֆորմալ ՇՄԿՈւ փորձ, արձանագրել են դրական փոփոխություններ առողջության ինքնագնահատականում և դրական փոփոխություններ ժամանակի ընթացքում քաղաքացիական մասնակցության մեջ: Նմանապես, անձիք, որոնք իրենց վաղ կարիերայում անցել են ոչ ֆորմալ և ինֆորմալ ՇՄԿՈւ, արձանագրել են

բացասական փոփոխություններ քաղաքացիական մասնակցության մեջ և ժամանակի ընթացքում աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից ավելի մեծ բավարարվածություն: Ինչ վերաբերվում է ՇՄԿՈւ դրվագի տևողությանը, ամենաշատ վիճակագրական փաստեր հայտնաբերվեցին կարիերայի վաղ շրջանում գտնվողների և կարիերայի միջին և ուշ շրջանում գտնվողներից ոմանց համար: Առաջին խմբի համար կարճաժամկետ ՇՄԿՈւ դասընթացներ կապված են եղել առողջության ինքնագնահատականի դրական փոփոխությունների, ավելի ցածր մարմնի զանգվածի ինդեքսի, քաղաքացիական մասնակցության ավելի բարձր հավանականության և ժամանակի ընթացքում հիմնական գործունեությունից ավելի մեծ բավարարվածության հետ: Անհատների վերջին խմբի համար, ՇՄԿՈւ կարճ տևողությունը նույնպես կապված էր քաղաքացիական մասնակցության ու դրական փոփոխությունների ավելի մեծ հավանականության և ժամանակի ընթացքում հիմնական գործունեությունից իրենց բավարարվածության դրական փոփոխությունների հետ:

Երկարատև դասընթացների, այսինքն ինը շաբաթից ավել տևող դասընթացների և սոցիալական արդյունքների միջև կապի առկայության մասին փաստերը չնչին են ու որոշ չափով միախառնված են: Թեև պարզվեց, որ երկարատև ՇՄԿՈւ դասընթացները դրականորեն առնչվում են անհատների քաղաքացիական մասնակցության հետ իրենց վաղ կարիերայում, անհատների նույն խմբի մասնակցությունը բացասականորեն էր կապված անհատի ֆինանսական վիճակից բավարարվածության հետ: Նշված արդյունքները հիմք են տալիս ենթադրելու, որ անհատների համար ՇՄԿՈւ երկարատև դասընթացներից ստացվող ֆինանսական փոխհատուցումը, հավանաբար, այնքան էլ բարձր չէ, որքան ակնկալվում էր:

Այնուամենայնիվ, երկարատև ՇՄԿՈւ փորձը կարող է հնարավորություն ստեղծել անհատների համար՝ միանալու կամավորական կազմակերպություններին և դրանով իսկ բարձրացնելու իրենց քաղաքացիական ներգրավվածությունը:

Աղյուսակ 15. ՆՄԿՈՒ-ի առանձնահատկությունները. արդյունքների ամփոփում «վախիտությունների» մոդելի համար. հիմք և կարգավորման այլ գործոններ, բոլոր ԵՀԿՆ երկրների համար և ըստ երկրի

Կյանքի ընթացքի խմբեր	Առողջության Ինքնագնահատական		Քրոնիկ առողջվան խնդիրների նվազում		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական մասնակցություն		Բավարարվածության ինքնագնահատական			
	Հիմք	Կզ	Հիմք	Կզ	Հիմք	Կզ	Հիմք	Կզ	Հիմք	Կզ		
ՆՄԿՈՒ տիպ: ֆորմալ (Ֆ) ոչ ֆորմալ/ինֆորմալ (Ի)												
Վաղ կարիերա	Ն.Բ.(+)	Ն.Բ.(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Ն.Բ.(+)	Ն.Բ.(+)	Բ.(+)	Բ.(+)	ն.կ.	ն.կ.
Միջին/ուշ կարիերա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Բ.(+)	Բ.(+)	ն.կ.	ն.կ.
Թռչակատու	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Ֆ.(+)	Ֆ.(+)	ն.կ.	ն.կ.
Երբեք չաշխատած	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ ժամանակահատված: կարճաժամկետ դասընթաց (Կ) երկարաժամկետ դասընթաց (Ե)												
Վաղ կարիերա	Կ. (+)	Կ. (+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Կ.Ե. (+)	Կ.Ե. (+)	Կ. (+)	Կ. (-)	Ե. (-)	Ե. (-)
Միջին/ուշ կարիերա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Ե. (+)	Ե. (+)	Կ. (+)	Կ. (+)	ն.կ.	ն.կ.
Թռչակատու	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Երբեք չաշխատած	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
ՆՄԿՈՒ ֆինանսավորման աղբյուրներ: վճարված գործատուի կողմից (Գ), անձնական դրամական միջոցներ (Ա)												
Վաղ կարիերա	Գ (+)	Գ (+)	Գ (-)	Գ (-)	ն.կ.	ն.կ.	Գ.Ա. (+)	Գ.Ա. (+)	Գ (+)	Գ (+)	Գ (+)	ն.կ.
Միջին/ուշ կարիերա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ. և ն.կ.	ն.կ.	Ա. (+)	Ա. (+)	Գ (+)	Գ (+)	ն.կ.	ն.կ.
Թռչակատու	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

(+) ՆՄԿՈւ-ն դրվագի առանձնահատկություններին ու բարելավման միջև կապ ստեղծելու արդյունքներում (մարմնի գանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զգացվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈւ-ն դրվագի առանձնահատկություններին և վատթարացման միջև կապ ստեղծելու արդյունքներում:

ու.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

Դատարկ հնարավոր չէ գնահատել պարամետրերը դրանց փոքր չափի պատճառով:

Աղբյուր. ԵՂԿԻ:

Կյանքի ընթացքի խմբերը բաժանված են հետևյալ կերպ.

«Վաղ կարիերա» 26-ից 45 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փոքր:

«Միջին/ուշ կարիերա» 46-ից 60 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փոքր:

«Թուշակառու» 60-անց անհատներ, ովքեր ունեցել են նախորդ աշխատանքային փոքր:

«Երբեք չաշխատած» 25-անց անհատներ, ովքեր երբեք չեն աշխատել:

Մենք միայն օգտագծեցին ֆինանսավորման աղբյուրների համար այն անհատներին, ովքեր աշխատանք ունեին հետազոտության ժամանակ:

- (Ֆ) Ֆորմալ ՆՄԿՈՒ
- (Բ) ոչ ֆորմալ/ ինֆորմալ ՆՄԿՈՒ
- (Կ) կարճաժամկետ ՆՄԿՈՒ
- (Ե) երկարաժամկետ ՆՄԿՈՒ
- (Գ) Գործատու կողմից վճարված ՆՄԿՈՒ

(Բ) ՆՄԿՈՒԻ ինքնաֆինանսավորում կամ անձնական դրամական միջոցներ ՆՄԿՈՒԻ-ի համար

Աղյուսակ 16. Ուսուցում և ընդհանուր կրթություն. արդյունքների ամփոփում «փոփոխությունների» մոդելի համար, հիմք և կարգավորման այլ գործոններ, բոլոր ԵՀԿՆ երկրների համար

Կյանքի ընթացքի խմբեր	Առողջության Ինքնագնահատական		Քրոնիկ առողջկան խնդիրների նվազում		Մարմնի զանգվածի ինդեքս		Քաղաքացիական մասնակցություն		Բավարարվածության ինքնագնահատական		
	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	Հիմք	Կգ	
Ուսուցման տիպերը: ուսուցում ընդդեմ ընդհանուր ուսուցման											
Վաղ կարիերա	Ը.(+)	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	Ը.(+)	Ը.(+)
Միջին/ուշ կարիերա	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Թռչակառու	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.
Երբեք չաշխատած	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	ն.կ.	(-)	(-)	ն.կ.

(+) ՆՄԿՈ-ն որվագի ու բարելավման միջև կապ ստեղծված արդյունքներում (մարմնի զանգվածի ինդեքսի դեպքում, դա նշանակում է մարմնի զգացվածի ինդեքսի նվազում):

(-) ՆՄԿՈ-ն որվագի և վատթարացման միջև կապ ստեղծված արդյունքներում:

ն.կ. վիճակագրականորեն ոչ կարևոր 5 կամ 1% մակարդակի վրա:

Դատարկ հնարավոր չէ գնահատել պարամետրերը դրանց փոքր չափի պատճառով:

Կյանքի ընթացքի խմբերը բաժանված են հետևյալ կերպ.

«Վաղ կարիերա» 26-ից 45 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Միջին/ուշ կարիերա» 46-ից 60 տարեկան անհատներ, ովքեր 1994թ.-ին ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Թռչակառու» 60-անց անհատներ, ովքեր ունեցել են նախորդ աշխատանքային փորձ:

«Երբեք չաշխատած»

25-անց անհատներ, ովքեր երբեք չեն աշխատել:

Աղբյուր. ԵՂԿՆ:

Ինչ վերաբերում է ֆինանսավորման աղբյուրներին, աշխատող ու իրենց կարիերայի վաղ շրջանում գտնվող անհատների համար, իրենց իսկ գործատուների կողմից ֆինանսավորված ՇՄԿՈւ դրականորեն կապված էր առողջության ինքնագնահատականի բարելավման, քաղաքացիական ներգրավածության ավելի բարձր հավանականության և աշխատանքից բավարարվածության ավելի բարձր մակարդակի հետ: Ի տարբերություն դրա, գործատուների կողմից ֆինանսավորված ՇՄԿՈւ-ն կապված է ժամանակի ընթացքում ավելի շատ քրոնիկ առողջական խնդիրների հետ: Աշխատող անհատների և իրենց կարիերայի միջին կամ ուշ շրջանում գտնվող անձանց համար գործատուների կողմից ֆինանսավորված ՇՄԿՈւ դրականորեն կապված է քաղաքացիական մասնակցության և ժամանակի ընթացքում աշխատանքից բավարարվածության ավելի բարձր մակարդակների հետ:

Անհատների կողմից ֆինանսավորված ՇՄԿՈւ դրվագների ու սոցիալական արդյունքների միջև կապի վկայությունները հայտնաբերվել են իրենց կարիերայի վաղ շրջանում գտնվող անձանց համար և միայն քաղաքացիական մասնակցության առումով: 60-անց տարիք ունեցող աշխատող անհատների համար, մենք չենք գտել այնպիսի փաստեր, որոնք վկայեն, որ գործատուների կողմից ֆինանսավորված կամ ինքնաֆինանսավորված ՇՄԿՈւ դրվագները կապված են եղել սոցիալական արդյունքներում փոփոխությունների հետ:

Ողջ կյանքի ընթացքի վերլուծությունն օգտագործվել էր համեմատելու համար, թե արդյոք ՇՄԿՈւ-ի դրվագի ու անհատների սոցիալական արդյունքների միջև հարաբերությունը տարբերվում է ընդհանուր կրթության դրվագի ու սոցիալական արդյունքների միջև առկա հարաբերությունից: Մենք կրկնեցինք փոփոխությունների մոդելի գնահատումը կյանքի ընթացքում անցած դասընթացների համար և օգտագործեցինք անհատների այն կատեգորիայի մասին տեղեկատվությունը, ովքեր մասնակցել էին ընդհանուր կրթությանը՝ հարցազրույցին նախորդող տարվա ընթացքում (Աղյուսակ 17): Արդյունքները ցույց են տալիս ՇՄԿՈւ և սոցիալական արդյունքների միջև առկա քիչ տարբերություն՝ ընդհանուր կրթության ու սոցիալ արդյունքների համեմատ, մասնավորապես, առողջապահության ու քաղաքացիական մասնակցության մեջ: ՇՄԿՈւ մեջ ներգրավված անհատներն իրենց առաջին աշխատանքում արձանագրեցին աշխատանքից բավարարվածության ավելի քիչ փոփոխություններ, ի տարբերություն նրանց, ովքեր մասնակցել էին ընդհանուր կրթության դասընթացներին: Այնուամենայնիվ, իրենց կարիերայի վաղ շրջանում գտնվող անհատները, ովքեր ունեցել են ՇՄԿՈւ, հայտնել էին ֆինանսական ավելի բարձր բավարարվածության մասին, քան ընդհանուր կրթություն ստացած անհատները:

ԳԼՈՒԽ 7

ԵԶՐԱԿԱՑՈՒԹՅՈՒՆ

Վերջին տարիներին եվրոպական կառավարությունները նպատակադրվեցին զբաղվել իրենց քաղաքացիների ինչպես տնտեսական, այնպես էլ ոչ տնտեսական հարցերի լուծմամբ: Կառավարությունները սկսեցին նայել ավելի հեռուն քան հաջող աշխատանքի մասին վկայող ավանդական չափանիշներ են, ինչպես օրինակ՝ միավոր եկամուտը, զբաղվածության մակարդակի բարձրացումը, և հետապնդել բարեկեցության և սոցիալական զարգացման ոչ տնտեսական կողմեր, օրինակ՝ առողջապահություն, քաղաքացիական ակտիվություն, քաղաքական կյանքի հանդեպ հետաքրքրություն, ընտանեկան համախմբվածություն, հաջողության, նույնիսկ երջանկության փոխանցում նոր սերնդին: Դրան զուգահեռ, կրթական հետազոտությունները դադարել են կրթական մոտեցման ավանդական տնտեսություն լինելուց և այժմ հետազոտություններ է արվում պարզելու համար՝ արդյոք կրթությունը կարող է բարձրացնել անհատների և հասարակության կենսամակարդակը:

Այս ուսումնասիրության առարկան ՄԿՈՒ-ի հնարավոր ազդեցությունն է անհատների սոցիալական պահանջների իրականացման վրա եվրոպական համատեքստում: Մենք սկսեցինք ՄԿՈՒ և «սոցիալական շահեր» տերմինի սահմանման ուսումնասիրությամբ և հետո ուսումնասիրեցինք գրականության մեջ երեք տեսություններ, որոնք բացատրում են, թե ինչու կրթությունը, կամ ավելի լայն ասած, կրթական փորձառությունը, կարող է օգտակար լինել մարդու առողջության, ընտանիքի, և սոցիալական բարեկեցության համար: Մեծ առաջընթացներ են գրանցվել սովորելու սոցիալական օգուտների տեսության մեջ, ինչը բազում առարկաներում ուսումնասիրությունների արդյունք է: Այս ծրագրի նպատակն էր պարզել այս հասկացությունները՝ հստակ պատկերացում կազմելու համար, թե ինչ տարրեր պետք է կրթական գործընթացը պարունակի սոցիալական բարիքի տանելու համար և ինչպես են այս տարրերը առնչվում ՄԿՈՒ հատուկ դեպքի հետ:

Մենք եկանք այն եզրակացության, որ ՄԿՈՒ-ն պետք է ունենա հետևյալ տարրերը սոցիալական բարիք տալու համար: Առաջին՝ մենք ուսումնասիրել ենք ոչ միայն հմտությունների և ռեսուրսների ստեղծումը, նաև գործիքներ, ինքնագնահատական և ավելի լայն հոգեբանական գործոններ, որոնք կարևոր են սոցիալական արդյունքների հասնելու համար: Սա ճիշտ է, որովհետև անհատների համար սոցիալական շահերը միայն տնտեսական չեն իրենց բնույթով, այլև հոգեբանական և սոցիալական են: Բացի այդ, սովորող մարդկանց չես կարող կտրել իրենց ինստիտուցիոնալ համատեքստից: Այս պատճառով, ուսուցիչների և ուսանողների հարաբերությունները, ՄԿՈՒ դիպլոմի արժեքը աշխատաշուկայում, և մասնագիտական կրթությանը մասնակցելուց հետո կրթության մեջ առաջ գնալու հեռանկարները ևս համեմատական են բարեկեցիկ ապրող անհատների համար:

Ինչևէ, անհնար է առաջին փորձառական ինֆորմացիայից հասկանալ կրթության բոլոր էլեմենտները, որոնք կարող են կարևոր լինել սոցիալական դրական արդյունքների հասնելու համար: Սա կարող է մասամբ բացատրվել հետազոտության համար անհրաժեշտ

ինֆորմացիայի և տեղին կազմակերպված ուսումնասիրության սակավությամբ: Այնուամենայնիվ, կան տարբերություններ, թե ինչ կերպով են երկրները իրականացնում մասնագիտական կրթությունը: Ոմանք կապեր ունեն աշխատաշուկայի և այլ կրթական հաստատությունների հետ, մինչդեռ մյուսները՝ չունեն: Մենք այս տարբերությունները օգտագործել ենք, որպեսզի տանք ՆՄԿՈՒ համակարգերի էվրիստիկ տիպաբանությունը, որը կարող է օգտագործվել մեր փորձառական աշխատանքում:

Մեր փորձառական աշխատանքը օգտագործել է ECHP-ի տեղեկատվությունը: Այստեղից մենք ընտրել ենք սոցիալական բարեկեցության վեց ցուցիչներ. Երեքը առողջապահական ոլորտում, մեկը քաղաքացիական ոլորտում, և երկուսը բարեկեցության ոլորտում: Մենք նաև դասակարգել ենք անհատներին՝ մինչև 1994թ. ձեռք բերած ամենաբարձր որակավորումների և հավաքել ենք 1994-2001թ. անցկացված բոլոր ՄԿՈՒ դեպքերը: Մեր գնահատման ռազմավարություններից մեկը ՆՄԿՈՒ-ի և ՇՄԿՈՒ-ի դրվագների տարբերակումն է: Քանի որ ՆՄԿՈՒ-ն պաշտոնական է համարվում, և տեղի է ունենում կրթական համակարգերում, և անցնում է մինչև աշխատանքային կյանք մտնելը՝ մենք ենթադրում ենք, որ մինչև 25, ՄԿՈՒ փորձառությունը պետք է լինի առաջինը: 25-ից բարձր տարիք ունեցող անհատների ՄԿՈՒ-ները համարվել են ՇՄԿՈՒ: Այս որոշումները հսկատեցնելու համար անցկացվեց զգայականության վերլուծություն: Մենք նաև տարբերակեցինք կյանքի երեք փուլեր, որպեսզի տեսնենք, թե արդյոք ՇՄԿՈՒ-ի և սոցիալական արդյունքի միջև կապը հավանական է կյանքի կոնկրետ որևէ փուլում:

Մեր ստացած արդյունքերը ապացուցեցին, որ ՆՄԿՈՒ-ն ասոցացվում է առողջության մեջ դրական փոփոխության հետ, ինչպես օրինակ՝ առողջ լինելու զգացողություն և հարատև առողջական վիճակների պակաս, ինչը հանգեցնում է կազմակերպությունների ակտիվ մասնակցության, աշխատանքից կամ այլ հիմնական զբաղմունքից բավարարվածություն ստանալուն: Այս ասոցիացիաների մի մասը ի հայտ են եկել միայն Ֆինլանդիայի և Շվեդիայի քաղաքացիների մոտ. Հաշվի առնելով այն, որ ՆՄԿՈՒ-ն Ֆինլանդիայում և Շվեդիայում բնութագրվում է որպես էզալիտար դպրոցական համակարգի հիման վրա ձևավորված համակարգ, սա ապացուցում է այն պնդումը, թե ինտեգրացված դպրոցական համակարգը, առաջարկելով անհատական զարգացման հնարավորություններ ընդհանուր և մասնագիտական կրթության հանդեպ հավասար մոտեցում, ինչպես նաև հնարավորություն տալով շարունակել կրթությունը, ազդում է մարդու բարեկեցության վրա: Այս բացահայտումը ենթադրել է տալիս, որ հասարակական բարեկեցության ընդհանուր մակարդակը կարևոր գործոն է ՆՄԿՈՒ-ի առողջապահական օգուտներին հասնելու համար: Բարդություններ կան ինստիտուցիոնալ գործոնների մեջ մակրո մակարդակի վրա, այս դեպքում ուժեղ բարեկեցության մակարդակ, և սոցիալական օգուտների հասնելու մեջ միկրո մակարդակի վրա:

Մենք նաև գտանք, որ ՆՄԿՈՒ-ն բարձրացնում է նաև կազմակերպությունների մեջ կամավոր սկզբունքով անդամագրվելու մակարդակը և մեծացնում է բավարվածությունը, որը մարդիկ ստանում են գործից: Այս արդյունքները հայտնի են դարձել Դանիայում, Գերմանիայում, Լյուքսեմբուրգում և Ավստրիայում (առաջին համակարգ), և Հունաստանում, Իսպանիայում, Իտալիայում, Պորտուգալիայում (չորրորդ համակարգ): ՆՄԿՈՒ-ի և կազմակերպություններում կամավորական աշխատողների ավելացման միջև կապը կարող է լինել այն, որ քաղաքացիական հասարակությունում մասնակցությունը այս համակարգում

շատ է խրախուսվում. ՆՄԿՈՒ-ին մասնակցելը անհատների համար կարող է հանդիսանալ շարժառիթ միանալու հասարակական կազմակերպություններին: Գործից կամ հիմնական զբաղմունքից բավարարվածություն ստանալու և ՆՄԿՈՒ-ի միջև կապը կարող է տարբեր լինել երկու խումբ երկրներում: Ավանդաբար, հարավային եվրոպական երկրներում, երիտասարդների գործազրկությունը բարձր մակարդակի վրա է (2009թ. 15-24 տարեկանների գործազրկության մակարդակը հետևյալ տեսքն ուներ՝ Հունաստան՝ 31%, Իսպանիա՝ 39%, Իտալիա՝ 29% և Պորտուգալիա՝ 35%): Այսպիսով՝ նրանք, ովքեր չեն ուզում կամ չեն կարող իրենց թույլ տալ ստանալ ընդհանուր կրթություն, ստիպված են աշխատել, ՆՄԿՈՒ-ի միջոցով կարող են բավարարված զգալ՝ հնարավորություն ստանալով իրենց վիճակը համեմատել նրանց հետ, ովքեր ո՛չ կրթություն ունեն, ո՛չ աշխատանք: Գործից կամ հիմնական զբաղմունքից բավարարվածություն ստանալ և ՆՄԿՈՒ-ի միջև կապը այն երկրներում, որտեղ կրթություն ստանալը մասսայական բնույթ է կրում, հնարավոր է՝ կապված է իրավաբանական բազում պայմաններից, որոնք կարգավորում են ուսումնառության որակը, ապահովությունը և աշխատանքի ապահովումը սովորողների համար: Այսպիսով՝ երիտասարդ մարդկանց աշխատաշուկա բերելու կազմակերպումը կարելի է դիտարկել որպես անհատների համար սոցիալական բարիքների ապահովման միջոց:

ՆՄԿՈՒ-ի և սոցիալական բարիքների միջև կապի վիճակագրական վկայության բացակայությունը ևս կարևոր արդյունք է: Երբ նախաձեռնեցինք ՆՄԿՈՒ ծրագրի մեր քննությունը, մենք չգտանք որևէ կապ ՆՄԿՈՒ-ի և սոցիալական բարիքների միջև Իռնադիայի և Մեծ Բրիտանիայի բնակիչների մոտ, և միայն գտանք կապ մեկ կետով (աշխատանքից կամ հիմնական զբաղմունքից ստացած բավարարվածություն) Բելգիայում, Ֆրանսիայում և Նիդերլանդներում ապրող մարդկանց մոտ: Մեծ Բրիտանիայի դեպքում, բացատրությունը կարող է լինել ՆՄԿՈՒ համակարգի թափանցիկության ցածր մակարդակը, որը պայմանավորված է այն փաստով, որ վկայականները քիչ արժեք ունեն աշխատաշուկա մտնելու համար: Մայրցամաքային Եվրոպայի դպրոցական համակարգի վրա հիմնված ՆՄԿՈՒ-ն Բելգիայում, Ֆրանսիայում և Նիդերլանդներում հնարավոր է, որ չի ասոցացվում անհատների համար սոցիալական շահի հետ, որովհետև խիստ արժեքավոր կարողություններով առաջնորդվելու պատճառով ՆՄԿՈՒ-ում կրթություն ստացած մարդիկ դիտվում են որպես երկրորդ կարգի: Ուստի, կարծիք է ստեղծվում, որ ՆՄԿՈՒ-ի շուկայականացված և կրեդիտացված համակարգերը չեն տա աշխատանքից ու եկամտից ավել որևէ այլ օգուտ:

ՇՄԿՈՒ-ի համար սոցիալական օգուտների մասին վկայում են մարդիկ, ովքեր գտնվում են իրենց կարիերայի վաղ փուլում՝ 26-45 տարեկան մարդիկ, ովքեր աշխատանքային փորձ ունեն մինչև 1994թ.: Ինչպես ՆՄԿՈՒ-ի դեպքում, այնպես էլ ՇՄԿՈՒ-ում մենք գտանք, որ մարդիկ, որվքեր անցել են այն, ավելի լավ են զգում իրենց, ավելի ակտիվորեն են մասնակցում հասարակական կյանքին և ավելի բավարարված են լինում իրենց աշխատանքից կամ հիմնական զբաղմունքից: Այս արդյունքը տվել է մասնավորապես Շվեդիայի դեպքը: Պատճառն այն է, որ Շվեդիայում փորձառական կազմակերպություններում հասարակական ծայրահեղ տարբերություններ չկան, հիերարխիա չկա և եկամուտը ծայրահեղ տարբեր չէ տարբեր մարդկանց մոտ: Սա նշանակում է, որ հասարակական ակտիվությանը բերած ՇՄԿՈՒ-ի օգուտը կախված է աշխատանքային կազմակերպության

գոյությունից, որ թույլ է տալիս անհատներին օգտագործել ՇՄԿՈՒ-ի տված կարողությունները: Հայտնի է, որ Սկանդինավյան երկրները փորձում են աշխատանքի վայրում բարելավել պայմանները: Հատկապես քննարկվում են ծերացող աշխատուժի մարտահրավերը դիմակայելու ձևերը, օրինակ՝ Ֆինլանդիայում առաջնորդվում էին կուրսերով, որոնք նպատակ ունեն բարձրացնել մասնակցությունը ուսումնական ծրագրերում, ապահովել աշխատանքի պահպանումը և խրախուսել տարիքով աշխատողների կարողությունները: Սկանդինավյան երկրները կարելի է համարել այն երկրները, որտեղ աշխատանքային պայմանների բարելավումը համարվում է անհատների բարձր արդյունավետությամբ աշխատելու նախապայման: Այս մոտեցումը դրական ազդեցություն ունի աշխատողների կողմից ստացած սոցիալական շահերի տեսակետից: Ինչը ընդգծում է, որ ՇՄԿՈՒ-ի և սոցիալական շահերի միջև հստակ կապ կա Շվեդիայում:

Երկու սոցիալական արդյունքներով՝ կամավորական կազմակերպությունների անդամակցությունը և աշխատանքից կամ հիմնական գործունեությունից գոհ լինելը, մենք գտանք նաև, որ Հունաստանում և Իտալիայում ՇՄԿՈՒ անցած մարդիկ կարող են դրական փոփոխություններ ստանալ: Ավելին՝ Իսպանիայում, Ավստրայում և Պորտուգալիայում դրական կապ են տեսել ՇՄԿՈՒ և ՀԿ-ներում անդամակցելու միջև: Հարավային Եվրոպայում (բացի Պորտուգալիայից) մենք գտանք, որ ՇՄԿՈՒ դրվագները ուղեկցվել են հարատև առողջական խնդիրների հետ: Եվ հակառակը, Բելգիայում և Ավստրայում ՇՄԿՈՒ-ն ուղեկցվել է դրական առողջական փոփոխություններով: Այս հարցում արդյունքների տարբերությունը կարող է պայմանավորված լինել տարբեր պատճառներով, բայց մեծ մասամբ պայմանավորված է արդյունաբերության սեկտորների զարգացվածության տարբերություններով: Հարատև առողջական խնդիրները կարող են պայմանավորված լինել աշխատաշուկայի հատուկ կազմով, օրինակ՝ ձեռքի վտանգավոր աշխատանք, որն ազդում է մարդու առողջության վրա: Այլ երկրներում աշխատանքի վայրում առողջության համար ապահով պայմանների երաշխավորումը կարող է լինել ՇՄԿՈՒ-ի բաղկացուցիչ մաս, ուստի կազմի դրական կերպով աշխատողների առողջական վիճակի վրա:

Այս բոլոր արդյունքները համակարգելով՝ հասկանում ենք, որ բարդություններ կան ՆՄԿՈՒ-ի ինստիտուցիոնալ համակարգման և անհատների համար սոցիալական բարիքների իրականացման միջև: Բարձր կենսամակարդակ ունեցող երկրները հավանություն են տալիս ներդրում բերել ՆՄԿՈՒ-ի առողջապահական օգուտներին այն անհատների և համակարգերի համար, ովքեր խրախուսում են քաղաքացիական ակտիվությունը, ավելի մեծ հաճույքով են կամավոր դառնում ՆՄԿՈՒ-ի հետ աշխատող կազմակերպություններում: Խոսելով ռազմավարական տերմիններով՝ արժե ՆՄԿՈՒ-ն ներմուծել այն համակարգեր, որտեղ հնարավորություն կա լրացնել այդ ներդրումը: Եթե նման հաստատությունները բացակայում են, ապա անհրաժեշտ է ռազմավարությունը հասկանալի դարձնել տարբեր հատվածներում և այսպիսով բարձրացնել նրանց արդյունավետությունը և ՆՄԿՈՒ-ում արված ջանքերը պահել՝ հասնելու անհատների համար սոցիալական օգուտի: ՆՄԿՈՒ-ն ինքնուրույն չի կարող սոցիալական բարիք բերել՝ առանց մարտահրավեր նետելու տնտեսական և սոցիալական անհավասարություններին մակրո մակարդակի վրա, ստիգմաններին և թերություններին, որոնք կցված են ՆՄԿՈՒ-ի արժեքին: Այս հարցերով զբաղվելը կարող է ապահովված լինել մի շարք դրական ազդեցությամբ:

Քաղաքական մակարդակի վրա ՇՄԿՈՒ-ն, որպես ամբողջ կյանքի ընթացքում սովորելու ծրագիր, դիտվում է որպես տնտեսական մրցակցության, նորարարությունների և սոցիալական միաձուլման անհրաժեշտ մաս: Մեր փորձառական բացահայտումները ցույց են տալիս, որ գոյություն ունի կապ ՇՄԿՈՒ դրվագների և սոցիալական ձեռքբերումների միջև: Առանձին երկրների արդյունքները ցույց են տալիս, որ նմանություններ կան ՆՄԿՈՒ և ՇՄԿՈՒ ծրագրերի միջև: ՇՄԿՈՒ-ի դեպքում արդյունքները համեմատաբար միանման էին՝ հատկապես 4 (սկանդինավյան) և 5 (միջերկրական) համակարգերի դեպքում: Մենք չունենք բավարար ինֆորմացիա ՇՄԿՈՒ-ի համակարգերի սոցիալական օգուտների տիպաբանությունը առաջարկելու համար: Այնուամենայնիվ, ստացված տեղեկատվությունը կարող է օգտագործվել ՇՄԿՈՒ-ի հետագա խորը ուսումնասիրություններ և համեմատություններ անցկացնելու համար:

Երկրների մակարդակի վրա ևս կան տարբերություններ ՆՄԿՈՒ-ի, ՇՄԿՈՒ-ի և նրանց բերած սոցիալական օգուտների միջև առկա կապի մեջ: Օրինակ՝ աշխատանքից ստացած բավարարվածությունը ՆՄԿՈՒ-ի դեպքում ավելի շատ է պատահել Գերմանիայում, Ֆինսիայում, բայց ՇՄԿՈՒ-ի դեպքում նույն այս երկներում հակառակ պատկերն է եղել: Գերմանիայի դեպքում սա կարելի է բացատրել այն փաստով, որ ՆՄԿՈՒ-ն ինստիտուցիոնալ առումով ավելի կայուն էր, իսկ ՇՄԿՈՒ ենթակառուցվածքները՝ համեմատաբար թույլ: Ֆրասիայում ՆՄԿՈՒ-ի և աշխատանքից բավարարվածությունն ստանալու մեջ առկա կապը կարելի է բացատրել այն փաստով, որ ՆՄԿՈՒ-ի ցածր հեղինակություն ունեցող որակավորումները գրավում էին բոլոր աշխատողներին: Այս աշխատողները հաճույքով են անում այն աշխատանքը, որը չէին կարողանա երբեք ստանալ, եթե չանցնեիրին ՆՄԿՈՒ: ՇՄԿՈՒ-ն խորապես հիմնված է համալսարանական կրթության վրա, ուստի աշխատանքից բավարարվածությունն ստանալը դրա մեջ չի մտնում: Ազգային մակարդակի վրա որոշ ռազմավարական առաջնահերթություններ կարող են ի հայտ գալ: ՆՄԿՈՒ -ի և ՇՄԿՈՒ-ի համագործակցության պակասը կարող է հանգեցնել սոցիալական այլ արդյունքի, ուստի ամբողջ կյանքի ընթացքում կրթության ապահովման ռազմավարությունները պետք է ընդհանուրի բերվեն, որպեսզի ամբողջ կյանքի համար դրական արդյունքներ տան: Այնուամենայնիվ ազգային մակարդակի վրա կատարված վերլուծությունները հետաքրքիր վարկածներ են առաջ քաշում, որ մենք կնկարագրենք ստորև:

Ապագա հետազոտությունն է անհրաժեշտ իմանալու համար, թե ինչքանով է ՄԿՈՒ-ն հիմնված հասարակական և կառուցվածքային համակարգերի վրա և թե ինչպես կարող է դա ազդել սոցիալական օգուտների տարածման վրա: ՄԿՈՒ-ն ևս կարող է խորացնել կրթական անհավասարությունները, եթե դրա արժեքը չարժանանա պատշաճ հասարակական գնահատականի և ֆինասական աջակցության, և եթե հասարակության անապահով խավը այն ընկալի որպես ապրուստ վաստակելու միջոց: Նախկին հետազոտությունը հիմնականում ուշադրություն է դարձրել այն փաստի վրա, թե եկամուտների տարբերությունը ինչ ազդեցություն է ունենում տնտեսական զարգացման, քաղաքացիական շարժումների, հանցագործությունների թվի մեծացման վրա: Կան նաև մի քանի հետազոտություններ, որ ուսումնասիրել են հենց կրթական ծրագրերում տարբերությունները: Այս ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ կրթական ծրագրերում աճող տարբերությունները հանգեցնում են հանցագործությունների թվի մեծացմանը և պակասեցնում են սոցիալական համախմբվածությունը (Մաբատու և ուրիշներ, 2008թ Գրին և

ուրիշներ.2003): Այն, թե արդյոք կապ կա մեծ հաստատությունների և փոքր գործընթացների միջև, որոնց միջոցով ՆՄԿՈՒ-ն առնչվում է սոցիալական արդյունքների հետ, դա միայն այս հետազոտության սկիզբն է:

ՆՄԿՈՒ-ն սոցիալական օգուտների առումով տարբեր արդյունքներ կարող է տալ, և հավանաբար շատ, քան տալիս է ավանդական կրթությունը: Այս հետազոտությունը ենթադրում է հնարավոր վարկած, որը կպահանջի հետագա հետաքննություն: Սկսելով այն տեսությունից, որ կրթությունը մարդկանց պատրաստում է հետագա հասարակական կյանքին (Շուլեր և ուրիշներ, 2002)՝ բարձր կարգավորում ունեցող աշխատաշուկայում հնարավոր է, որ ընդհանուր կրթությունը հնարավորություններ է տալիս հասարակության բոլոր դիրքերին (Մքմահոն, 2009): Սա հնարավոր է՝ պայմանավորված լինի այն կարծրատիպով, որ ՄԿՈՒ ուսանողները պակաս ընդունակություններ ունեն, քան ընդհանուր կրթություն ստացողները (ինչպես օրինակ՝ Մեծ Բրիտանիայում և Ֆրանսիայում): ՆՄԿՈՒ-ն ճանապարհ կբացի միայն մի քանի մասնագիտությունների համար, սակայն բարձր մակարդակով կանոնակարգված համակարգերում՝ (օրինակ՝ Գերմանիայում) ՄԿՈՒ-ն հասանելի կլինի ընդհանուր կրթություն ստացած աշակերտներին (այսպիսով՝ ապահովելով ավելի լավ արդյունքներ ՄԿՈՒ ուսանողների համար): Երկու միջավայրում էլ, ՆՄԿՈՒ-ն (ինչպես նաև ընդհանուր կրթությունը) կարող է սոցիալական օգուտ բերել նաև այն պատճառով, որ, ուսանողների մեջ շփում ստեղծելով, կրթությունը մշակում է նրանց սպասելիքները և նպատակները, ինչպես նաև նրանց ինքնընկալումը (Կոտե, 2005): Կրթությունը պետք է մարդկանց ծանոթացնի այն վարքականոնային առանձնահատկություններին, որոնք նրանք կարող են հանդիպել հետագայում, որպեսզի նրանք պատրաստ լինեն հաշտվել սոցիալական նորմերի հետ: Բախվելով նման նորմերի հետ՝ մենք ակնկալում ենք ինքնագնահատականի և բարեկեցության մակարդակի բարձրացում:

Մասնագիտական և ընդհանուր կրթության սահմանազատման կարևորությունը կարող է պակաս արտահայտված դառնալ, եթե աշխատանքային փորձը ավելանա: Եթե ՆՄԿՈՒ-ի ընտրության համար կարևոր է մարդու ինքնահաստատումը, ապա դա տեղի չի ունենում ՇՄԿՈՒ-ի դեպքում. Թրեյնինգները ավելի կարճ են տևում, և ընթանում են, երբ մարդն ավելի ինքնահաստատված է լինում: Իրականում, մենք գտանք, որ շարունակական մասնագիտական կրթությունը տալիս է այնպիսի սոցիալական արդյունքներ, որոնք ընդհանուր կրթական ծրագրերին հավասար կարևորություն են ունենալու:

Հետազոտության մյուս երկու հնարավոր ոլորտները հիմնված են արտաքին սոցիալական օգուտների վրա, ինչպես նաև ՄԿՈՒ համեմատական օգուտների վրա: Արտաքին օգուտները նրանք են, որ ստանում են հասարակության այն անդամները կամ հետագայում մեր երեխաները: Հետագա վերլուծությունը այս ոլորտում ներառում է ՄԿՈՒ օգուտները, որոնք պակասեցնում են պետության առողջությունը, սոցիալական և բանտային ծախսերը, ժողովրդավարության ամրապնդումը, մարդու իրավունքները, քաղաքական կայունության և սոցիալական մակարդակը: ՄԿՈՒ համեմատական օգուտները ցույց են տալիս, որ մարդիկ նաև կշահեն իրենց սոցիալական կարգավիճակի և հիերարխիայի հարաբերական մակարդակի հետ կապված: Սա ցույց է տալիս, թե ինչպես են կրթություն ստացած մարդիկ համեմատվում մյուսների հետ: Այս առումով, արժե հետազոտություն անցկացնել պարզելու

համար՝ արդյոք ՄԿՈԻ-ն տարբեր նշանակություն կարող է ունենալ կանանց, տղամարդկանց, տարբեր էթնիկ խմբերի մարդկանց համար:

Հապավումների ցանկ

BMI	body mass index	Մարմնի զանգվածի ինդեքս
CVET	continuing vocational education and training	Շարունակական ՄԿՈԻ
ECHP	European Community household panel	Հաշիվների կազմման մեթոդների եվրոպական համայք
EU	European Union	Եվրամիություն (ԵՄ)
GCSE	general certificate of secondary education (UK, excluding Scotland)	Միջնակարգ կրթության ընդհանուր վկայական (Մեծ Բրիտանիա, առանց Շոտլանդիա)
ISCED	international standard classification of education	կրթության միջազգային ստանդարտ դասակարգում
IVET	initial vocational education and training	Նախնական ՄԿՈԻ
NVQ	national vocational qualification (UK)	ազգային մասնագիտական որակավորում (Մեծ Բրիտանիա)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development	Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպություն (ՏՀԶԿ)
VET	vocational education and training	Մասնագիտական կրթություն և ուսուցում (ՄԿՈԻ)

Օգտագործված գրականության ցանկ

- Ա. Բանդուրա (2001), Սոցիալական ճանաչողական տեսություն՝ ընտրական հեռանկարներ, Հոգեբանության տարեկան ակնարկ, հ. 52, էջ 1-26
- Ա. Բութ և ուրիշներ (2003), Միություններ և աշխատանքներ կապված թրեյնինգների և աշխատավարձի հետ՝ ապացույց բրիտանացի տղամարդկանց համար, Արդյունաբերական և աշխատանքային հարաբերությունների տեսություն, հ. 57, N.1, էջ 68-91
- Ա. Բութ, Մ. Ֆրանսկոնի, (1999), Աշխատանքի շարժունականությունը 1990-ականներին Բրիտանիայում. Արդյո՞ք սեռը նշանակություն ունի, Կոլչեստեր, Էսեքսի համալսարան. Հասանելի է համացանցում՝ <http://www.leeds.ac.uk/ESRCFutureofWork/projects/downloads/jobmob5.pdf> [cited 19.5.2011]
- Ա. Գրին և ուրիշներ (2003). Կրթություն, արդարություն և սոցիալական համախմբվածություն. Բաշխված մոտեցում. Համեմատիր, հ. 33, N. 4, էջ 453-470
- Ա. Գրին և ուրիշներ (1995). Հիմնական կարողություն, մասնակցություն և առաջընթաց հետ-պարտադիր կրթության և ուսուցման մեջ Անգլիայում և Ֆրանսիայում, Համեմատական կրթություն, հ. 31, N.1, էջ 49-67
- Ա. Գրին և ուրիշներ (2006). Կրթություն, արդարություն և սոցիալական համախմբվածություն. Համեմատական վերլուծություն, Բասինգստոկ, Մակմիլան
- Ա. Դեատոն, (2002), Առողջապահության և հարստության գրադիենտի քաղաքական հետևանքները, Առողջապահական հարցեր, հ. 21, N. 2, էջ 13-30
- Ա. Դե Կոուլոն, Ա. Վիգնոլես, (2008), ԱՄՈՁ որակավորման շահի վերլուծությունը ձեռք բերված 26-34 տարեկան հասակում, Լոնդոն, Կրթական տնտեսության կենտրոն
- Ա. Ջենկինս, Ռ. Սաբաթս (2007), Որակավորումների դասակարգումը սոցիալական հարցումներում, Երկայնական հետազոտությունների կենտրոն, Լոնդոնի համալսարան (ԵՀԿ աշխատանքային զեկույց)
- ԱՄԳՀ (Առողջության սոցիալական գործոնների հանձնաժողով) (2008), Փակելով սերնդային թերությունը. Առողջական անաչառություն առողջության սոցիալական գործոնների աշխատանքի միջոցով, ԱՄԳՀ-ի վերջնական զեկույց, Ժնև, Առողջապահության համաշխարհային կազմակերպություն

- Ա. Քոլինս և ուրիշներ (1989), Ճանաչողական աշկերտություն՝ ընթերցանության, գրելու և մաթեմատիկայի ուսուցում, Լ.Բ. Ռեսնիկ (խմբ.), Իմացություն, ուսուցանում և հրահանգ, էսսեներ ի պատիվ Ռոբերտ Գլասերի, Ն.Ջ. Հիլսդալ, էջ 453-494
- Բ. Ա. Լունդվալ (խմբ.) (1992), Նորամուծությունների ազգային համակարգեր. Դեպի նորարական տեսություններ և ինտերակտիվ ուսուցում, Լոնդոն, Փինթեր
- Բ. Գենդրոն (2005), Ֆրանսիական բակալավրի մասնագիտական դիպլոմ. Տարածք երիտասարդների հոգնակի անցման համար, Մասնագիտական ուսուցման Եվրոպական ամսագիր, հ. 36, էջ 33-46
- Բ. Ֆիթզենբերգեր, Հ. Փրեյ (1999). Գնահատելով պետական հատվածի հովանավորությամբ ուսուցումը Արևելյան Գերմանիայում. Օքսֆորդ, Տնտեսական հոդվածներ, հ. 52, N. 3, էջ 497-520
- Գ. Մուլի (2008), Մասնագիտական կրթությունից դեպի բարձրագույն կրթություն, միջազգային հեռանկարներ, Բերքշիր, Բաց համալսարանի մամուլ
- Դ. Էշթոն, և ուրիշներ (2000), Դեպի հմտությունների ձևավորման ազգային համակարգերի համեմատական վերլուծություն; Դասընթացների և զարգացման միջազգային ամսագիր, հ. 4 N 1, էջ 8-25,
- Դ. Էշթոն, Ֆ.Գրին (1996), Կրթություն, ուսուցում և համաշխարհային տնտեսություն. Չելսնեմ. Էդվարդ Էդգար
- Դ. Սաուեր (2003), Arbeit, Leistung und Interessenhandeln in der "tertiären" Organisation. Dienstleistungsarbeit als Forschungsfeld, Մ. Փոհլման (խմբ.) *Dienstleistungsarbeit: auf dem Boden der Tatsachen*, Բեռլին, Միզմա հրատարկություն, էջ 15-26
- Դ. Քաթլեր, Ա. Լերաս-Մունեյ (2010), Առողջապահության վարքագծի տարբերությունների հասկանալի կրթության միջոցով, Առողջապահության տնտեսություն ամսագիր, հ. 29, էջ 1-28
- ԵԴԸՎ (Երեխաների դպրոցների և ընտանիքների վարչություն) (2009), 14-19 բարեփոխում, ֆունկցիոնալ հմտություններ, Հասանելի է համացանցում՝ <http://www.education.gov.uk/16to19/qualificationsandlearning/functionalskills> [cited 17.06.09].
- Եվրոստատ (2003), ECHP UDB. Փոփոխականների նկարագրություն, տվյալների բառարան, կոդերի գրքույկ և երկրների ու աշխատավարձերի տարբերությունը, Բրյուսել, Եվրոպական Հանձնաժողով, Եվրոստատ
- Եվրոստատ (2009). Աշխատուժի հետազոտություն, Հասանելի է համացանցում http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_ifs/methodology/classifications [cited 19.5.2011].
- Եվրիդայս (2008), Կրթության, մասնագիտական ուսուցման և մեծահասակների ուսուցման կառույցները Եվրոպայում, 2008 հրատարակություն, Բրյուսել

- Ջ. Բառնես, (1982), Արխատոտել, Օքսֆորդ, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Ջ.Ս. Բեկեր (1965), Ժամանակի բաշխման տեսություն. Տնտեսական ամսագիր, հ. 75, N 299, էջ 493-517
- Ջ. Բիններ, Ս. Էգերտոն (2001), Բարձրագույն կրթության ընդլայնված օգուտները, Լոնդոն, ԱԲԿՖԻ (ԱԲԿՖԻ զեկույց 01/46)
- Ջ. Բոշ, (2009), Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը Գերմանիայում 1969-2009թթ. բարեփոխումների զարգացումներն ու տարբերակները, Ս. Բոթֆելդ և ուրիշներ (խմբ.), Arbeitsmarktpolitik in der sozialen Marktwirtschaft: vom Arbeitsförderungsgesetz zum Sozialgesetzbuch II und III. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, էջ 94-111.
- Ջ. Բոշ, Ջ. Չառիստ, (2010) Մասնագիտական ուսուցում. Միջազգային հեռանակարներ, Լոնդոն, Ռոուլթիջ
- Ջ. Բոշ, Տ. Կալինա (2007).Ցածր աշխատավարձերը Գերմանիայում՝ թվեր, փաստեր, պատճառներ, Ջ.Բոշ, Ս. Վեինկոպֆ (խմբ.), Ցածր աշխատավարձով աշխատանքները Գերմանիայում, Ֆրանկֆուրտ, էջ 20-105
- Ջ. Դրոնկերս (1993), Ընդհանուր և մասնագիտական կրթության անկայուն հավասարակշռությունը Նիդերլանդներում, Կրթական եվրոպական ամսագիր, հ. 28. N.2, էջ 197-207
- Ջ. Լասոնեն, Ս. Մաննինգ (2001), Ինչպես բարելավել մշտական մասնագիտականը՝ համեմատելով հանրակրթական կրթության հետ. Ռազմավարությունների և որակավորումների համատեղ հետաքննություն ողջ Եվրոպայում, Cedefop, Պ. Դեսքի և Մ. Թեսսարինգ (խմբ.), Մասնագիտական ուսուցման հետազոտական երկրորդ զեկույցը Եվրոպայում 2000 թվական, հաշվետվություն, Լյուքսեմբուրգ, Եվրոպական միության հրապարակումների գրասենյակ (Cedefop Տեղեկատվական շարք)
- Ջ.Ե. Կոտե (2005), Ինքնության կապիտալ, սոցիալական կապիտալ և ուսուցման ավելի լայն առավելություններ. Սոցիալական համախմբվածությունը գեներացնող ռեսուրսների հեշտացում. Կրթության լոնդոնյան զեկույց, հ. 3, N.3, էջ 221-237
- Ջ.Ե. Կոտե, Ս. Ջ. Լեվին (2002)., Ինքնության ձևավորում, միջնորդություն և մշակույթ: Սոցիալական հոգեբանական սինթեզ, Լոնդոն, Լոուրենս Էլբաում
- Ջ. Միրովսկի, Ե. Ռոսս (1998), Կրթություն, անձնական հսկողություն, ապրելակերպ և առողջություն. Մարդկային կապիտալի վարկած, Տարիքային հետազոտություն, հ. 20, էջ 415-449
- Ջ. Միրովսկի, Ե. Ռոսս (2005), Կրթություն, յուրացված արդյունավետություն և առողջություն, Կրթության լոնդոնյան զեկույց, հ. 3, N. 3, էջ 205-220
- Ջ. Ռաբերի, Դ. Գրիմշու (2003), Աշխատանքի կազմակերպություն. Միջազգային կազմակերպություն, Բասինգսթոկ, Մակմիլան

- Ջ. Վինտերտոն (2007), Սոցիալական երկխոսությունների կառուցում ուսուցման և վերապատրաստումների միջոցով. Եվրոպական և ազգային զարգացումներ. Արդյունաբերական հարաբերությունների եվրոպական ամսագիր, հ. 13, էջ 281-300
- Ջ. Վուլդրիջ (2002), Խաչաձև բաժինների կառավարակետ տվյալների էկոնոմետրիկ վերլուծություն, Քեմբրիջ, Մասաչուսեթս, ՄՏԻ մամուլ
- Ջ. Քոլման (1988), Սոցիալական կապիտալը մարդկային կապիտալի ստեղծման մեջ. Հոգեբանության ամերիկյան ամսագիր, հ. 94, հավելված. Կամակերպություններ և հաստատություններ, Սոցիոլոգիական և տնտեսական մոտեցումներ սոցիալական կառուցվածքի վերլուծության մեջ, էջ 95-120
- Ջ. Փրեստոն, Ա. Գրին (2008), Մասնագիտական կրթության և ուսուցման դերը սոցիալական ներգրավվածության և համախմբվածության ընդլայնման մեջ, Cedefop, Cedefop, Պ. Դեսքի և Մ. Թեսսարինգ (խմբ.), Մասնագիտական կրթության և ուսուցման արդիականացում. Մասնագիտական ուսուցման հետազոտական չորրորդ զեկույցը Եվրոպայում, հաշվետվություն, հ.1, Լյուքսեմբուրգ, Եվրոպական միության հրապարակումների գրասենյակ (Cedefop Տեղեկատվական շարք)
- Ջ. Ֆիլդ, Ի. Մակոլմ (2010). Էմոցիոնալ աշխատանքն ու աշխատանքային զգացումը ուսուցման մեջ, Լ. Կուպեր, Ս. Վոլտերս (խմբ.), Ուսուցում/աշխատանք. Աշխատանքի շրջադարձ և ուսուցում ներսում, Քեյմբրիջ, Մարդկային գիտություններ հետազոտական խորհրդի մամուլ, էջ 169-181
- Թ. Շուլեր և ուրիշներ (2002), Ուսուցումը, շարունակականությունը և փոփոխությունը չափահասների կյանքում, Լոնդոն, Կրթական ինստիտուտ (Ուսուցման հետազոտության ընդլայնված օգուտների զեկույց, N. 3)
- Թ. Շուլեր, Ջ. Ֆիլդ (1998), Սոցիալական կապիտալը, մարդկային կապիտալը և սովորող հասարակությունը, Ցկյանս ուսումնաստության միջազգային ամսագիր, հ. 17, N. 4, էջ 226-235
- Լ. Անվին և ուրիշներ (2004), Ի՞նչն է որոշում մասնագիտական որակավորումների ազդեցությունը. Գրականության վերանայում, Նոթինգհամ, Կրթության և հմտությունների վարչություն
- Լ. Անվին, Ջ. Վիլինգթոն (2001), Երիտասարդների հեռանկարները կրթության, ուսուցման և աշխատանքի վերաբերյալ, Լոնդոն, Կոգան Փեյջ
- Լ. Հեյդոն, Ջ. Ռեիլի (2007), Մասնագիտական զարգացումը ընտանիքի ուսուցման ծրագրերում. Հիմնավոր և ուրվագծային ուսումնական պլան, Գրագիտություն, հ. 41, N. 3, էջ 155-60
- Լ. Սպիկ (2007), Մասնագիտական կրթությունն ու ուսուցումը Շոտլանդիայում և Ֆրանսիայում. Համեմատական ուսումնասիրություն, Էդինբուրգ, Շոտլանդիայի կառավարություն

- Լ. Ֆեինստեին և ուրիշներ (2003), Առողջապահական և սոցիալական կապիտալում մեծահասակների ուսուցման ներդրումը, Լոնդոն, Կրթության Ինստիտուտ
- Լ. Ֆեինստեին և ուրիշներ (2004), Աշխատաշուկայի ազդեցությունը մեծահասակների կրթության և ուսուցման վրա, Քաղաքական տնտեսության շոտլանդական ամսագիր, հ. 51, N. 2, էջ 266-280
- Լ. Ֆեինստեին և ուրիշներ (2006), Կրթության հետևանքները առողջության վրա. Հասկացություններ, վկայություն, քաղաքական հետևանքներ. ԵՏՀԶԿ, Չափելով կրթության ազդեցությունը և սոցիալական ներգրավումը առողջության վրա. Կոպենհագենի գիտաժողովի գործընթաց, Փարիզ, ԵՏՀԶԿ
- Լ. Ֆեինստեին և ուրիշներ (2008), Կրթությունը և ընտանիքը. Փոխանցելով հաջողությունը սերնդեսերունդ, Պ. Ազլետոն, Ս. Փաուեր (խմբ.), Կրթության հիմունքներն ու ապագան, Օքսֆորդ՝ Ռոուլիջ
- Լ. Ֆեինստեին, Ռ. Սաբատու(2008), Հմտություններ և սոցիալական արտադրողականություն, Ս. Ֆլինտ, Ս. Հագիս (խմբ.), Ոչ միայն տնտեսություն՝ մեծահասակների կրթության հանրային արժեքը, Լեսթեր, ՄՇԿԱԻ
- Կ. Էվանս (2002), Վերահսկելով՝ վ նրանց կյանքը. Երիտասարդ չափահասների մուտքը գործակալություններ Անգլիայում և Գերմանիայում, Երիտասարդական հետազոտությունների ամսագիր, հ. 5, N.3, էջ 245-69
- Կ. Էվանս (2007), Երիտասարդ չափահասների կրթության, աշխատանքի և անձնական կյանքի մեջ սահմանային գործակալությունների հասկացությունները, Հոգեբանության միջազգային ամսագիր, հ. 42, N. 2, էջ 1-9
- Կ. Թեյլեն (2004), Ինչպես են զարգանում հաստատությունները. Հմտությունների քաղաքական տնտեսությունը Գերմանիայում, Բրիտանիայում, ԱՄՆ-ում և Ճապոնիայում, Քեմբրիջ, Քեմբրիջ համալսարանական մամուլ, UNEVOC՝ ՄԱՍՄԿՈՒՄԿ (Միավորված ազգերի տեխնիկական և մասնագիտական կրթության և ուսուցման միջազգային կենտրոն), Տեխնիկական և մասնագիտական կրթության և ուսուցման հետազոտությունների զեկույց (Ֆ. Ռատուեր, Ռ. Մաքլին՝ խմբ.), Նյու Յորք, Սպրինգեր
- Կ. Համմոնդ (2004), Ցկյանս ուսումնառության ազդեցությունը զգացմունքային ճկունության, հոգեբանության և հոգեկան առողջության վրա. Գործնական ապացույց, Օքսֆորդ կրթական ակնարկ, հ. 30, N. 4, էջ 551-568
- Կ. Համմոնդ, Լ. Ֆեինստեին (2006), Նրանք, ովքեր հաջողակ են եղել դպրոցում մեծահասակներից ավելի առողջ են. Ո՞րն է մեծահասակների կրթության դերը, Լոնդոն, Ընդլայնված առավելությունների ուսուցման հետազոտական կենտրոն, (ԸԱՈԻ հետազոտական զեկույց, 17)
- ԿՀԴՆ (2006). Շարունակական կրթության և ուսուցման հաշվետու համակարգ IX, Զեկույց Գերմանիայում շարունակական կրթության և ուսուցման վերաբերյալ. Բեռլին:

Կրթության և հետազոտությունների դաշնային նախարարություն. Հասանելի է համացանցում՝ http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf [մեջբերվել է 19.5.2011]

- Կ. Վագներ, Դ. Ֆայնգոլդ (1997), Ուսուցման և շարունակական ուսուցման ազդեցությունը աշխատանքային գործակալությունների վրա- ԱՄՆ-ի մեքենաների բիզնեսի արտադրության հետաքննություն, Ա. Կլերմոնտ, Շմեխեր (խմբ.), Մարդկային ռեսուրսների միջազգային կառավարում, Սյունիսեն
- Կրթությունը Գերմանիայում 2008, Ջեկույց հիմնված ցուցանիշի վրա՝ վերլուծելով անցումը դեպի ստորին երկրորդական մակարդակ 1-ի. Բիելֆելդ. Բերտելսման
- Հ. Հոլմանդ և ուրիշներ (2006), Միջսերնդային դպրոցական հետևանքների գնահատում. Մեթոդների համեմատություն, գիտական զեկույցը ներկայացվել էր ՀՌԸ-ի ցանցային երկրորդ սեմինարին, Կրթության տնտեսությունը և կրթական քաղաքականությունը Եվրոպայում, Ուփսալա
- Հ. Շափեր և ուրիշներ (2000), Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biographische Umgangsweisen betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. *Mitteilungen für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, N.1, էջ 80-99
- Հ. Ռեինբիրդ (2010), Մասնագիտական կրթությունն ու ուսուցումը Միացյալ Թագավորությունում, Ջ. Բոշ, Ջ. Չարիստ (խմբ.), Մասնագիտական ուսուցում. Միջազգային հեռանկարներ, Լոնդոն, Ռոուլթիջ, էջ 242-270
- Հ. Ստիդման և ուրիշներ (2003), S2S հմտությունները Մեծ Բրիտանիայում և Գերմանիայում. Ինչպես են հարմարվում և արձագանքում ընկերությունները, Լոնդոն, Անգլո-գերմանական հիմնադրամ
- Հ. Քոլեյ (2003), «Անբարյացակամ» երիտասարդների համար պարտադիր ուսուցչություն. Սոցիալական ներառման համար ուսուցչության նոր մոդել. Բրիտանական կրթական հետազոտական ամսագիր, հ. 29, N. 4, էջ 521-542
- Հ. Քոլեյ և ուրիշներ (2003), Մասնագիտական կրթությանը և ուսուցմանը վայել ուսուցումը՝ դասակարգի, զենդերի, և մասնագիտական հոգեբանության դերը, ՄԿՈՒ-ամսագիր, հ. 55, N.4, էջ 471-496
- Հ. Քոննոր. Բ. Լիթթլ (2005). Մասնագիտական աստիճաններ կա՞մ ինե՞ս մայթեր, Փոխելով ձեր ճանապարհը դեպի ավելի բարձր մակարդակներ, Լոնդոն, ԴԱԼԴ.
- Մ. Բոկմեն և ուրիշներ (2008), Գիտելիք, հմտություններ և կարողություններ. Եվրոպական տարաձայնությունները մասնագիտական կրթության և ուսուցման մեջ (ՄԿՈՒ)՝ անգլիական, գերմանական և հոլանդական դեպքերը, Կրթության օբսֆորդյան զեկույց, հ.34, N.5, էջ 547-567
- Մ. Գրոսման (1972), Առողջական կապիտալի հայեցակարգ և առողջության պահանջարկ, Քաղաքական տնտեսության ամսագիր, հ. 80, N. 2, էջ 223-255

- Մ. Գրոսման (2005), Կրթություն և ոչ առևտրային արդյունքներ. Քեմբրիջ, Մասաչուսեթս. Տնտեսական հետազոտությունների ազգային բյուրո, (ՏՀԱԲ աշխատանքային հոդված, 11852)
- Մ. Գրոսման (2006), Կրթություն և ոչ առևտրային արդյունքներ, Ե. Հանուշեկ, Ֆ. Վելչ (խմբ.). Ձեռնարկ կրթության տնտեսության վերաբերյալ, Ամստերդամ, Հյուսիսային Հոլանդիա
- Մ. Էմիրբայեր, Մ. Միշե (1998), Ի՞նչ է գործակալությունը. Կրթության սոցիոլոգիայի ամերիկյան ամսագիր, հ. 103, N. 4, էջ 964-1022
- Մ. Հեիս, Վ. Մեյեր (2004), Անհատի կյանքի հեռանկարային կրթության, ուսուցման և հմտությունների առավելությունները՝ հատուկ ուշադրություն դարձնելով կյանքի ընթացքին և կենսագրական հետազոտությանը, Cedefop, Դեսքի և Թեսսարինգ (խմբ.), Կրթության և ուսուցման ազդեցությունը. Մասնագիտական ուսուցման հետազոտական երրորդ զեկույցը Եվրոպայում, հաշվետվություն, Լյուքսեմբուրգ, Եվրոպական միության հրապարակումների գրասենյակ (Cedefop Տեղեկատվական շարք)
- Մ. Մոլոյ (2006), ՄԿՈԻ ուսուցիչների և դասընթացավարների փոփոխական դերը, Լեոնարդո դա Վինչի մասնագիտացման համաժողով, Հելսինկի, 4 Ապրիլ 2006թ.
- Մ. Յանգ (1993), Ակադեմիական/մասնագիտական բաժանումների միացում. Սկանդինավյան երկու դեպքերի ուսումնասիրություն, Կրթության եվրոպական ամսագիր, հ. 28. N. 2, էջ 209-214
- Մ. Պանենբերգ (1996), *Weiterbildungsaktivitäten und Erwerbsbiographie. Eine empirische Analyse für Deutschland* [Շարունակական կրթության և ուսուցման գործունեությունը և մասնագիտական կենսագրությունը. Էմպիրիկ վերլուծություն Գերմանիայի համար], Ֆրանկֆուրտ
- Մ. Ռ. Ռոսենզվեիգ, Կ. Վոլփին, Կա՞ն աճող եկամուտներ մարդկային կապիտալի միջսերնդային արտադրությունում, Մարդկային ռեսուրսների զեկույց, հ. 29, N.2, էջ 670-93
- Մ. Ռ. Ռոսենզվեիգ, Տ.Պ. Շուլթզ (1982), Մայրերի վարքագիծը որպես երեխաների առողջության ներդրում. Ծննդյան քաշի, հղիության և պտղի աճի տոկոսի որոշիչ գործոնները, Ֆ.Ռ. Ֆուչս (խմբ.), Առողջության տնտեսական ասպեկտները, Չիկագո, Տնտեսական հետազոտությունների ազգային բյուրոյի համարՉիկագո համալսարանի մամուլ, էջ 53-92
- Մ.Ք. Տեննանթ (2005), Փոխակերպվող ինքնություններ, Փոխակերպվող կրթության ամսագիր, հ. 3, N. 2, էջ 105-115
- Մ.Ք. Տեննանթ, Լ.Ս. Յատես (2005), Ինքնության և գիտելիքի հարցեր ՄԿՈԻ դասավանդման մեջ. Ցկյանս ուսումնառության գործնական ուսումնասիրություն, Ցկյանս ուսումնառության միջազգային ամսագիր, հ. 24, N. 3, էջ 213-226

- Յ. Մունդլակ (1978), Ժամանակային շարքերի և բաժինների տվյալների միացում, Եկոնոմետրիկա, Էկոնոմետրիկ հասարակություն, հ. 46, N. 1, էջ 69-85
- Յ. Շավիտ, Վ. Մուլեր (2000), Մասնագիտական միջնակարգ կրթություն, Ռոտե՞ղ դիվերսիա, որտե՞ղ անվտանգության ցանց, Եվրոպական հասարակություններ, հ. 2, N.1, էջ 29-50
- Յ. Շավիտ, Վ. Մուլեր (1998), Դպրոցից դեպի աշխատանք. Կրթական որակավորումների և մասնագիտական ուղղությունների համեմատական ուսումնասիրություն, Օքսֆորդ, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Պ. Ա. Հոլ, Դ. Մոսկիս (2001), Կապիտալիզմի տեսակներ. Համեմատական առավելության կառուցվածքային հիմքերը, Օքսֆորդ, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Պ. Բաուր, (2006), Ուսուցիչները և դասընթացաարերը մասնագիտական կրթության և ուսուցման մեջ. Եվրոպայում ցկյանս ուսումնառությունը իրականության դարձնելու հիմնական դերակատարները, Լեոնարդո դա Վինչի համաժողով, Հելսինկի, 4 Ապրիլ, 2006 թ.
- Պ. Վիկերս, Բ. Բեկիրադնիա (2007), Մասնագիտական Ա մակարդակ և մուտք դեպի համալսարան. Կա՞ հարգանքի հավասարություն. Լոնդոն, Բարձրագույն կրթության քաղաքականության ինստիտուտ
- Ռ. Բլանդել և ուրիշներ (1996), Բրիտանիայում թրեյնինգների աշխատանքների հետ կապված որոշիչ գործոնները և հետևանքները
- Ռ. Կաեստեր, Հ. Քորման (1995), Երեխայի առողջության ազդեցությունը և ընտանիքի միջոցները երեխայի ճանաչողական զարգացման վրա, Քեմբրիջ, Մասաչուսեթս, Տնտեսական հետազոտությունների ազգային բյուրո, (SՀԱԲ աշխատանքային հոդված, 5257)
- Ռ.Մ. Հեյր (1989), Պլատո, Օքսֆորդ, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Ռ. Հեֆմեն, Բ. Վոլֆ (1984). Կրթական և տնտեսական բարեկեցություն. Ոչ-առևտրային հետևանքների դերը. Մարդկային ռեսուրսների ամսագիր, հ. 19, N. 3, էջ 377-407
- Ռ. Մաժորս և ուրիշներ (2000), Սևամորթ տղամարդկանց ուսուցչությունը Մանչեսթրում, Կ. Օվուսու (խմբ.), Բրիտանական սև մշակույթ և հասարակություն, տեքստային ընթերցող, Լոնդոն, Ռոուլթիջ
- Ռ. Սաբաթս և ուրիշներ (2007), Ո՞վ է հասել երկրորդ մակարդակի որակավորման չափահաս տարիքում, Ապացույցներ ԵԶԱՀ-ից. Կրթական հետազոտությունների բրիտանական ամսագիր, հ. 55, N. 4, էջ 390-408
- Ռ. Սաբաթս և ուրիշներ (2008), Կրթության անհավասարությունը և անչափահասների հանցագործությունը. Անգլիայի ՏԿԻՎերլուծություններ, Լոնդոն, Կրթական ինստիտուտ (Ուսուցման հետազոտության ընդլայնված օգուտների զեկույց, N. 26)

- Ռ. Սաբաթս, Կ. Դակվորթի (2009), Մայրերի ուսանելու ազդեցությունը նրանց երեխաների ակադեմիական հիմնական ելույթների երրորդ փուլում, Ապացույցներ ԾԵԷԵՈՒ-ից (*ALSPAC*), Լոնդոն, Կրթական ինստիտուտ (Ուսուցման հետազոտության ընդլայնված օգուտների զեկույց, N. 32)
- Ռ. Փուրնամ (1993), Բարգավաճ համայնք. Սոցիալական կապիտալ և հասարակական կյանք. Ամերիկյան հեռանկար, հ. 3, N. 13, էջ 11-18
- Ռ. Փուրնամ (1999), Միայնակ բուլինգ՝ ամերիկյան համայնքի փլուզումն ու վերածնունդը, Նյու Յորք, Սիմոն և Շասթեր
- Ս. Դատչման (2005). Օկուպացիայի հաստատությունների թաքնված գործառույթները, Մ. Ջակոբ, Պ. Կուպկա (խմբ.), Մասնագիտական հայեցակարգի հեռանկարները. Զբաղմունքի էականությունը կրթության և ուսուցման մեջ, ինչպես նաև աշխատաշուկայում, Նուրեմբերգ, IAB, էջ 3-16 (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 297).
- Ս. Էդվարդ և ուրիշներ (2008), Վերաբերմունք մասնագիտական կրթության նկատմամբ. Գրականության վերանայում, Էդինբուրգ, Շոտլանդիայի կառավարություն
- Ս. Հաթ, Ա. Բաքսթեր (2003), Լրացուցիչ կրթությունից դեպի բարձրագույն կրթություն. Անցումային ուսուցում, Բարձրագույն կրթություն ստացած և ակադեմիական, մասնագիտական որակավորում ունեցող ուսանողների համեմատությունը, Մասնակցության ընդլայնում և ցկայնս ուսումնառություն, հ. 5, N. 2, էջ 18-29
- Ս. Հսիաօ (2003), Տվյալների բազայի վերլուծություն, Էկոնոմետրիկ հասարակության մենագրություններ, 34, Քեմբրիջ համալսարանի մամուլ
- Ս. Քելի, Հ. Փրայս (2009), Մասնագիտական կրթություն. Հեռացած ուսանողների մաքուր ցուցակ? Հասարակական գիտությունների հետազոտություն, հ. 38, N. 4, էջ 810-825
- Ս.Ջ. Փրեյս, Կ. Վագներ (1983), Մարդկային կապիտալի ներդրումների որոշ գործնական ասպեկտներ. Ուսուցողական չափորոշիչները հինգ զբաղմունքներում Բրիտանիայում և Գերմանիայում, Ազգային ինստիտուտի տնտեսական ձեռնարկ, Հ. 105, N. 1, էջ 46-65
- Վ.Դ. Գրեիներտ (2004). Եվրոպական մասնագիտական ուսուցման համակարգ- իրենց պատմական զարգացումը բնութագրող տեսական շրջանակի վրա արված նկատառումներ, Եվրոպական մասնագիտական ուսուցման ամսագիր, հ. 32, էջ 18-26
- Վ. Երկե (2009). Patchwork oder Berufe? Berufsausbildung ist mehr als Modullernen. In: Zimmer, G; Dehnhostel, P. (խմբ.). *Berufsausbildung in der Entwicklung: Positionen und Leitlinien*. Bielefeld: Bertelsmann, p. 99-117.

- Վ. Լինդբերգ (2003), Ուսուցման փորձը մասնագիտական կրթության մեջ, Կրթական հետազոտությունների սկանդինավյան զեկույց, հ. 4, N. 2, էջ 157-179
- Վ. Մքմեն (2002), Կրթություն և զարգացում. Սոցիալական օգուտների չափում, Օքսֆորդ, Մեծ Բրիտանիա, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Վ. Մքմեն (2009), Բարձրագույն կրթություն, ավելի լավ. Բարձրագույն կրթության մասնավոր և հասարակական օգուտները, Վաշինգտոն, Ջոն Հոփկինս Համալսարանի մամուլ
- Վ. Մյուլլեր (2005), Կրթությունը և երիտասարդների ներգրավվածությունը եվրոպական աշխատաշուկայում. Համեմատական սոցիոլոգիայի միջազգային ամսագիր, հ. 46, էջ 461-485
- Վ. Մյուլլեր (2009). Empirische Befunde zur Einbindung von Auszubildenden. In: Mück, D.; Weiß, R. (Hrsg.) Qualität in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Bonn: BIBB, էջ 115-128
- Վ. Մյուլլեր, Մ. Գանգլ (Hrsg.) (2003), Եվրոպայում կրթությունից դեպի աշխատանք անցումը. Երիտասարդների ներգրավվածությունը ԵՄ աշխատաշուկայում, Օքսֆորդ, Օքսֆորդ համալսարանի մամուլ
- Վ. Ռ. Հեինց և ուրիշներ (1998), Երկայնական ուսումնասիրության արդյունքները. Մասնագիտական ուսուցումը և կարերայի զարգացումը Գերմանիայում. Վարքագծային զարգացման միջազգային ամսագիր, հ. 22, N. 1, էջ 77-101
- Վ. Ստրեկ (1989), Նեոլիբերալիզմի հմտություններն ու սահմանները. Աշխատանք, զբաղմունք և հասարկություն, հ. 3, N. 1, էջ 90-104
- Տ. Բեիլեի, Պ. Բերգ, (2009), Մասնագիտական կրթության և ուսուցման համակարգերը ԱՄՆ-ում, Գ. Բոշ, Ջ. Չառիստ (Hrsg.); Մասնագիտական ուսուցում՝ միջազգային հեռանկարներ, Օքսֆորդ՝ Ռոուլթիջ
- Տ. Իվերսոն, Ջ.Գ. Ստեֆենս (2008), Կուսակցական քաղաքակրթություն, պետության բարօրություն, և մարդկային կապիտալի ձևավորման երեք աշխարհներ. Համեմատական քաղաքական հետազոտություններ, հ. 41, էջ 600-637
- Տ. Հիլանդ (2003), Աշխատանքի վրա հիմնված ուսուցման ծրագրեր և սոցիալական կապիտալ, Լրիվ-դրույք ուսուցման ձեռնարկ, հ. 29, N. 1, էջ 49-60
- ՏՀԶԿ (2004), Միջազգային համեմատական կրթության վիճակագրական ձեռնարկ. Հայեցակարգեր, ստանդարտներ, սահմանումներ և դասակարգումներ, Փարիզ, ՏՀԶԿ
- ՏՀԶԿ (2007), Ուսուցման սոցիալական արդյունքների ընկալումը, Փարիզ, ՏՀԶԿ, Կրթական հետազոտությունների և նորարարությունների կենտրոն
- ՏՀԶԿ (2009), Կրթությունն առաջին հայացքից, 2009թ-ի ՏՀԶԿ ցուցանիշները, Փարիզ, ՏՀԶԿ

- ՏՀԶԿ (2010), Կրթությունն առաջին հայացքից, 2010թ-ի ՏՀԶԿ ցուցանիշները, Փարիզ, ՏՀԶԿ
- ՏՀԶԿ (2010), Կրթության միջոցով առողջության և սոցիալական համախմբվածության բարելավում, Փարիզ, ՏՀԶԿ, Կրթական հետազոտությունների և նորարարությունների կենտրոն
- Տ. Վ. Շուլթզ (1961), Ներդրումներ մարդկային կապիտալում, Ամերիկյան տնտեսության ուսումնասիրություն, հ. LI, N. 1, էջ 1-17
- Ու. Բեիչտ և ուրիշներ (2006). *Berufliche Weiterbildung: Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bonn: BIBB.
- Ու. Բոնֆենբեններ (1979), Մարդկային զարգացման էկոլոգիա, Քեմբրիջ, Մասաչուսեթս, Հարվրդ համալսարանի մամուլ
- Ու. Բոնֆենբեններ (1986), Ընտանիքի էկոլոգիան մարդկային զարգացման համատեքստում՝ հետազոտական հեռանկարներ. Զարգացման հոգեբանություն, հ. 22, N.6, էջ 723-742
- Փ.Լ. Կոկեն, Ա.Ջ.Ջ. Վուրհամ (1998), Հասակակիցների առողջապահական կրթական ծրագրում մասնակցության հետաքրքրություն, Երկարաժամկետ կրթություն և խորհրդատվություն, հ. 34, N. 1, էջ 5-14
- Փ. Մեհաուֆ (2010), Մասնագիտական կրթությունը Ֆրանսիայում, դեպի նոր մասնագիտացում, Ջ. Բոշ, Ջ. Չարիստ (խմբ.), Մասնագիտական ուսուցում, միջազգային հեռանկարներ, Լոնդոն, Ռոութլիջ, էջ 110-135
- Cedefop (Եվրոպայի մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման կենտրոն) (2008) .Եվրոպական կրթության և ուսուցման քաղաքականության տերմինաբանություն. Հիմնական պայմանների 100 ընտրություն. Լյուքսեմբուրգ, Եվրոպական միության հրապարակումների գարասենյակ, Հասանելի է համացանցում՝ http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf [cited 19.5.2011].
- Cedefop (2008). Համեմատական վերլուծություն. նախնական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում. Հասանելի է համացանցում՝ http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/NationalVet/Comparative/IVET_Comparative_Analysis_08.pdf [cited 19.5.2011].
- Cedefop (2008). Նախնական մասնագիտական կրթություն և ուսուցում (ՆՄԿՈԻ), զեկույց. Հասանելի է համացանցում՝ http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/IVET_Review_08.pdf [cited 19.5.2011].
- Cedefop (2008). Թեմատիկ ակնարկ՝ Գերմանիա, Հասանելի է համացանցում՝ http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_DE.pdf [cited 17.06.09].

- Cedefop (2009). Ազգային ՄԿՈՒ համակարգեր - ՄԿՈՒ համակարգեր/ Կարճ նկարագրություն և մենագրություն, Հասանելի է համացանցում՝ http://www.cedefop.europa.eu/etv/Information_resources/NationalVet/publications.asp [cited 17.06.09].
- Cedefop (2010). Գործատուի կողմից իրակացվող մասնագիտական ուսուցում Եվրոպայում. Երրորդ շարունակական մասնագիտական ուսուցման հարցման գնահատում և մենաբանություն, Լյուքսեմբուրգ, Եվրոպական միության հրապարակումների գրասենյակ (Cedefop հետազոտական աշխատանք, N.2)



Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը լավ է քեզ համար
 ՄԿՈՒ սոցիալական օգուտները անհատների համար

Եվրոմիության հրապարակումների գրասենյակ
2011 – VI, 107 չ. – 21 x 29.7 սմ

ISBN 978-92-896-0724-7

ISSN 1831-5860


doi:10.2801/91710

Cat. No: TI-BC-11-009-EN-N

Անվճար ներբեռնում՝

http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517_en.pdf

Անվճար – 5517 EN –



Մասնագիտական կրթությունը և ուսուցումը լավ է քեզ համար

ՄԿՈԻ սոցիալական օգուտները անհատների համար

Այս զեկույցը ուսումնասիրում է սկզբնական և շարունակական մասնագիտական կրթության սոցիալական օգուտները Եվրոպայում: Հիմնվելով ECHP-ի վրա՝ արդյունքները ցույց են տալիս, որ նախնական ՄԿՈԻ ծրագիր անցած մարդկանց

սոցիալական կյանքում դրական փոփոխությունների է այն հանգեցնում: Այս դրական փոփոխությունները տարբեր են կապված այն ինստիտուցիոնալ պայմանների հետ, որտեղ դրանք տեղի են ունենում: Առողջական դրական փոփոխություններ նկատվել են հավասարակշռող համատեքստում, ինչպես Ֆինլանդիայում, Շվեդիայում, մինչդեռ քաղաքացիական ակտիվության առումով ավելի շատ դրական փոփոխություններ կային այն համակարգերում, որոնք խրախուսում են քաղաքացիական ակտիվությունը, ինչպես օրինակ՝ Գերմանիայում, Դանիայում: Շարունակական ՄԿՈԻ օգուտները ավելի շատ էին այն համակարգերում, որոնք հայտնի են ուսումնառությունը և աշխատանքային պայմանները բաերլավելու իրենց քաղաքական նպատակներով, ինչպես օրինակ՝ Սկանդինավյան երկրներում: Ընդհանուր առմամբ, ՄԿՈԻ-ն սոցիալական օգուտներ է բերում բոլոր երկրներում, բայց դրանց էությունը տարբերվում է կապված ինստիտուցիոնալ գործոնների հետ:

Europe 123, 570 01 Thessaloniki (Pylea), GREECE

Փոստային հասցե: PO Box 22427, 551 02 Thessaloniki, GREECE

Հեռ. +30 2310490111, Fax +30 2310490020

Էլ. հասցե: info@cedefop.europa.eu

Այցելեք մեր վեբկայք www.cedefop.europa.eu

5517 EN http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5517_en.pdf TI-BC-11-009-EN-N

