

ԱՍՊԻՐԱՆՏՈՒՐԱՅԻ ԲԱՐԵՓՈՒՈՒՄՆԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

*Ատոմ Միփթարյան, Մարիամ Մովսիսյան**

Բանալի բառեր՝ ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական կրթություն, Բոլոնիայի գործընթաց, Զայցբուրգյան սկզբունքներ, ասպիրանտական կրթական ծրագիր, ոչ կառուցվածքային և կառուցվածքային կրթական ծրագիր, կրեդիտ:

1990-ականների սկզբին անկախ պետականության ձևավորումից հետո Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական համակարգում սկիզբ առան գաղափարաքաղաքական, սոցիալ-տնտեսական, բարոյահոգեբանական ու կառուցվածքային-ինստիտուցիոնալ այնպիսի խորքային փոփոխություններ, որոնց արդյունքում համակարգը, որպես անցումային հասարակության համակարգ, սկսեց կորցնել իր նախորդ որակական որոշակիությունը և ձեռք բերել նոր որակական որոշակիություն [1, էջ 11-73]: ՀՀ գիտակրթական համակարգը, որպես սոցիալական համակարգի տարր, նույնպես կրեց և կրում է փոփոխություններ: Այսօր գիտակրթական համակարգում չնայած իրավական փոփոխություններ մասամբ իրականացվել են, սակայն համակարգի տարրերը դեռ լիարժեքորեն գործունեական նոր որակական որոշակիություն ձեռք չեն բերել: ՀՀ գիտակրթական համակարգը դեռ կայացած և հստակ ձևավորված չէ, չեն գործում ինքնավերարտադրության նոր մեխանիզմներ:

* ՀՀ ԲՈՂ փոխնախագահ, ֆիզմաթ. գիտությունների թեկնածու:
** ԵՊՀ հայցորդ:

ՀՀ գիտակրթական համակարգը ստեղծվեց և կայացավ մի ժամանակահատվածում, երբ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների արագ-ընթաց զարգացման արդյունքում արդի հասարակության կարիքները փոփոխվել են և պետությունները, գիտակրթական համակարգի խորքային բարեփոխումներ իրականացնելով, ձգտում են հաղթահարել արդի հասարակության փոփոխված կարիքների և կրթական ծառայությունների միջև առաջ եկած անհամապատասխանությունները:

Արդի ժամանակաշրջանում հզոր գիտակրթական համակարգ, մեծաքանակ ու բարձրորակ ինտելեկտուալ աշխատակիցների դասունենալը համաշխարհային շուկայում դիտարկվում է որպես պետության մրցունակության գրավական: Այդ նկատառումով, այսօր ՀՀ գիտակրթական համակարգի, մասնավորապես բարձրագույն և հետբուհական կրթության համակարգի փոխակերպումների ընթացքն ավելի արդյունավետ և նպատակաուղղված դարձնելն արդիական և հրատապ խնդիր է Հայաստանի համար:

ՀՀ գիտակրթական համակարգը ձևավորվեց Խորհրդային Հայաստանի գիտակրթական համակարգի հիմքերի վրա: Այստեղ իրականացված փոփոխությունները խորքային և համակարգված չէին, դրանք հիմնականում կրում էին ընդհատված բնույթ և պայմանավորված էին այս կամ այն իրավիճակային խնդրի լուծմամբ: Ավելին, համակարգի փոփոխությունները սկսելուց առաջ չիրականացվեց խորքային վերլուծություն, չսահմանվեցին կրթական և գիտական համակարգերի տեսլականը, սկզբունքները: Սկզբնական շրջանում փոխակերպումներ իրականացնելու համար նախատիպ հանդիսանում էր ամերիկյան կրթական մոդելը, սակայն հետագայում, երբ 2005թ. մայիսի 19-ին Բերգենի կոմյունիկեի ժամանակ ՀՀ-ն պաշտոնապես միացավ և դարձավ Բոլոնիայի գործընթացի լիիրավ անդամ¹, փոխա-

¹ Չնայած մինչև պաշտոնական միացումը ՀՀ ԱԺ-ն արդեն 2004թ. դեկտեմբերի 13-14-ի արտահերթ նստաշրջանում վավերացրել էր 1997թ. ապրիլի 11-ին Լիսաբոնում ստորագրված «Եվրոպական տարածաշրջանում բարձրագույն կրթությանը վերաբերող որակավորումների ճանաչման մասին» կոնվեցիան, որը հավաստում էր ՀՀ ձգտումը դառնալ ԵԲԿՏ մաս:

կերպումները բարձրագույն և հետբուհական համակարգում իրականացվեցին Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում մշակված եվրոպական չափանիշների և ուղենիշների պահանջներին համապատասխան [2]: Այսօր ՀՀ-ն որպես Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ) երկիր պարտավորվել է կրթական երեք մակարդակներում (ՀՀ ՈԱՇ [3]-ի վեցից ութերորդ մակարդակները. բակալավր, մագիստրատուրա և հետազոտող) իրականացնել փոխակերպումներ՝ իրենց կրթական վերոնշյալ երեք մակարդակները համադրելի դարձնելով միմյանց:

Նշենք, որ 1999-2003թթ. Բոլոնիայի գործընթացն առնչվում էր միայն կրթական երկու մակարդակներին՝ բակալավրիատ և մագիստրատուրա, իսկ 2003թ. Բեռլինի կոմյունիկեում դոկտորական ծրագիրը նույնպես ներառվեց Բոլոնիայի գործընթացի մեջ և ընդունվեց որպես կրթական երրորդ աստիճան հետևյալ հիմնավորումով. «Ելնելով Բարձրագույն կրթության եվրոպական տարածքի և Գիտահետազոտական եվրոպական տարածքի միջև սերտ կապ հաստատելու նպատակից, դիտարկելով գիտահետազոտական աշխատանքները, որպես բարձրագույն կրթության անքակտելի մաս, նախարարները որակավորումների երկու մակարդակներին ավելացնում են երրորդը՝ դոկտորական ուսուցումը, վերջինս դարձնելով Բոլոնիայի գործընթացի մաս [4, p. 7]»: Այսպիսով, դոկտորական ծրագիրն ընդունվեց որպես բակալավրի և մագիստրատուրայի տրամաբանական շարունակություն և սահմանվեց որպես կրթական երրորդ մակարդակ: Այս քայլով նախարարները նպատակ ունեին բարձրացնել բարձրագույն կրթության հաստատություններում գիտահետազոտական աշխատանքների դերը, քանի որ վերջին ժամանակաշրջանում գիտատեխնիկական արագընթաց զարգացման արդյունքում փոխվել են հասարակության տեխնիկական, սոցիալական և մշակութային կարիքները, և առաջացել էր կարիք՝ պատրաստել այնպիսի մասնագետներ,

որոնք կկարողանան ինքնուրույն և/կամ խմբի հետ աշխատելով լուծել կրիտիկական խնդիրներ, հետազոտության մեջ և/կամ նորարարական մոտեցում ցուցաբերել խնդրի լուծմանը, ինչպես նաև աշխատանքում կամ կրթության ընթացքում, ներառյալ հետազոտությունը, առաջ քաշեն նոր գաղափարներ, կամ գործընթացներ զարգացնելիս լինեն նորարար և ինքնուրույն: Այս ակնկալիքները սահմանվեցին որակավորումների եվրոպական շրջանակի [5] (ՈԵՇ) 8-րդ (դոկտորական) մակարդակում որպես ակնկալվող վերջնարդյունք:

***Ասպիրանտական կրթական ծրագրերի փոխակերպումների շրջանակում օրենսդրական և ենթաօրենսդրական ակտերի փոփոխության անհրաժեշտությունը
Բոլոնիայի գործընթացի լույսի ներքո***

ՀՀ կրթական համակարգում առկա դոկտորական (ՀՀ-ում այն կոչվում է հետազոտողի¹) կրթական ծրագրերը խորքային փոփոխություններ չեն կրել: Սակայն, ձգտելով ունենալ կառուցվածքային հետազոտողի (դոկտորի) ծրագիր, ՀՀ ԿԳ նախարարի 2010թ. հուլիսի 21-ի N 1167-Ն հրամանով [7] ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում (պետք է նշել նաև, որ հրամանի մեջ կիրառվում է երրորդ աստիճան տերմինը, որն օրենքով գոյություն չունի) ներդրվեց կրեդիտային համակարգ, սակայն մինչ օրս չի մշակվել կրեդիտների կուտակման և փոխանցման կարգ երրորդ աստիճանի համար: Հրամանին կից առկա է հավելված [9]՝ ուղեցույց բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ

¹ ՀՀ-ում առկա է գիտական աստիճանների երկու մակարդակ, առաջինը գիտության թեկնածուն է, որը ստանում է հետազոտողի կրթական ծրագրով սովորողն իր թեկնածուական թեզը պաշտպանելուց և պաշտպանության գործընթացի ԲՈՀ-ի կողմից հավաստվելուց հետո, իսկ երկրորդը՝ գիտության դոկտորը [6, էջ 1]: Գիտության թեկնածին ԲՈՀ-ի կողմից տրված եռալեզու վկայականում անգլերենով նշվում է *PHD*, այսինքն՝ նույն փիլիսոփայության դոկտոր կոչումը, որը շնորհվում է Եվրոպայում դոկտորի աստիճան հայցողին, պաշտպանությունից հետո:

աստիճանում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին, որը ներառում է կրթական ծրագրի կմախք՝ կառուցվածք: Մեր կարծիքով, կրեդիտային համակարգն ասպիրանտուրա ներմուծելը չափազանց վաղաժամ է, քանի որ ՀՀ բուհերի առաջին և երկրորդ մակարդակներում առկա կրեդիտային համակարգն այսօր գործում է ձևականորեն, կրեդիտները չեն կուտակվում, իսկ փոխանցումն արհեստական է, ինչը միանշանակորեն կարելի է պնդել նաև երրորդ մակարդակի համար: Դրան զուգահեռ, առաջ է գալիս հակասություն, մի կողմից՝ ասպիրանտները հանձնում են ընդունելության քննություններ, կրթական բաղադրիչից նմանատիպ առարկայից հավաքում են կրեդիտներ և ապա հանձնում են որակավորման քննություններ: Այս հանգամանքն ակնհայտ է դարձնում այն փաստը, որ կարիք կա վերանայել առկա որոշումները և բարելավել հետազոտողի կրթական և հետազոտական գործընթացի կազմակերպումը:

ՀՀ-ում կրեդիտային համակարգն ասպիրանտուրա ներմուծելը ցանկալի է այն ժամանակ, երբ կլինի ճկուն կառուցվածքային կրթական ծրագիր, որտեղ պահպանված կլինեն դոկտորական ծրագրերի նորարարական սկզբունքները¹ և այն կհամապատասխանի Ջալցբուրգյան սկզբունքներին² (այս մասին մանրամասն կներկայացվի ստորև), համադրելի կլինեն այլ նմանատիպ միջազգային դոկտորական ծրագրերին, որպեսզի ապահովվի կրեդիտների փոխանակում: Այժմ անհրաժեշտ է մշակել նոր Ասպիրանտուրայի ընդունելության կանոնակարգ կամ Ասպիրանտուրայի ընդունելության և ասպիրանտական կրթության կազմակերպման կանոնակարգ:

Մեր կարծիքով, յուրաքանչյուր ասպիրանտական կրթական ծրագրի համար պետք է մշակվեն մուտքային և ելքային պահանջներ:

¹Մշակվել և հրատարակվել են 2011թ. Եվրոպական հանձնաժողովի կողմից [10], իսկ 2012թ. հաստատվել է որպես հիմք Բուխարեստում տեղի ունեցած կոմյունիկեում [11]:

²2005թ. փետրվարի 3-5-ը Ջալցբուրգում տեղի ունեցած սեմինարին մշակվել են Ջալցբուրգյան 10 սկզբունքներ [8], որոնք ստեղծվել են Բուլոնիայի գործընթացի շրջանակներում և հիմք են ծառայում դոկտորական ծրագրի բարեփոխումների համար:

Մշակման պատասխանատվությունն իրենց վրա պետք է վերցնեն այն կառույցների մասնագետները, որոնք պատրաստում են տվյալ մասնագիտությանը համապատասխան ասպիրանտ:

Մուտքային պահանջները պետք է բխեն այդ կրթական ծրագրի նպատակից, ներառեն այն նկարագրությունը, թե ինչ բակալավրիական և մագիստրոսական կրթությամբ մասնագետները կարող են դիմել այդ տեղի համար, ինչ նախնական գիտելիքներ և հմտություններ են պահանջվում իրենից ակնկալվող աշխատանքը կատարելու համար, տպագրված հոդվածների առկայություն, 10 էջի սահմաններում հետազոտական առաջարկ և այլն՝ կախված մասնագիտությունից:

Եթե լինեն հստակ սահմանված մուտքային և ելքային պահանջներ, ապա ասպիրանտական կրթական ծրագրերը կարող են լինել նաև ավանդական, և կրթական բաղադրիչի փոխարեն անկախ հետազոտողները կհանձնեն ակնկալվող վերջնարդյունքները ստուգող որակավորման քննություններ:

Ելքային պահանջը կարող է լինել ոչ թե մասնագիտական որակավորման քննությունը, որն ասպիրանտը հանձնում է ատենախոսության 70-80%-ը պատրաստ լինելու ժամանակ (այս քննությունը կարող է լինել մուտքային պահանջ), այլ քննություն, որը կստուգի տվյալ կրթական ծրագրի վերջնարդյունքները: Օրինակ՝ այն ասպիրանտները, որոնք սովորել են կառուցվածքային կրթական ծրագրով, ոչ մի քննություն չեն հանձնի (քանի որ կուտակած կրեդիտները կհավաստեն, որ նրանք այդ վերջնարդյունքն ունեն), իսկ ավանդական կրթական մոդելով սովորողները կհանձնեն որակավորման քննություններ, որոնք կհավաստեն, որ նրանք ձեռք են բերել այդ հմտություններն ու կարողությունները: Կազմակերպման և իրականացման միակ պատասխանատուն այդ կրթական ծրագիրն իրականացնող բուհն է: Եթե կրթական ծրագիրը համատեղ է, ապա պատասխանատուն իրականացնող կողմերն են:

Կրթական ծրագրի ավարտից հետո ՀՀ ԲՈՀ պետք է ներկայացվի միայն բուհի կամ հաստատության(ների) հավաստումը կամ որոշումն այն մասին, որ տվյալ ասպիրանտի համար ընտրված կրթական անհրաժեշտ բաղադրիչներն ապահովված են: ՀՀ ԲՈՀ խնդիրը պետք է լինի վերահսկել ոչ թե կրթական բաղադրիչի ձեռքբերումը և/կամ մուտքային ու ելքային պահանջների համապատասխանությունը կրթական ծրագրին, այլ թե որքանով է իրեն պատկանող խորհուրդն ըստ կարգի իրականացրել գիտական աստիճանաշնորհման գործընթացը:

Կրթական ծրագրի որակի պատասխանատվությունն ամբողջությամբ պետք է կրի իրականացնող բուհը: Պետք է խիստ անհրաժեշտ պայման համարվի, որ բոլոր ասպիրանտական ծրագրերը, անկախ նրանից՝ հավատարմագրված են, թե ոչ, ունենան որակի ապահովման գործիքներ և հավաստեն, որ տվյալ կրթական ծրագիրը և դասընթացներն իրականացնում են իրենց առջև դրված նպատակներից ելնելով, համապատասխանում են իրենց բուհի/հաստատության առաքելությանը, այլ ոչ թե գուտ դասաժամեր են, որոնց ասպիրանտը մասնակցում է և քննություն հանձնում՝ արհեստականորեն ձեռք բերելով կրեդիտներ:

Վերանայման կարիք ունեն նաև ՀՀ կրթական ոլորտի օրենսդրությունը և ենթօրենսդրական այլ ակտեր: Օրինակ՝ ՀՀ-ում Բոլոնիայի գործընթացի շրջանակներում բուհերը և պետական կառույցները կիրառում են «եռաստիճան բարձրագույն կրթություն» արտահայտությունը, սակայն ասպիրանտուրան ՀՀ օրենքներով չի համարվում բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճան, այն օրենքում սահմանված է որպես հետբուհական կրթություն, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010թ. հուլիսի 21-ի N 1167-Ն հրամանի [9] վերնագրում նշվում է. «...ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում...» ոչ բարձրագույն կրթությունը, ոչ էլ հետբուհականը երրորդ աստիճան չունեն: Մա-

կայն, մյուս կողմից, ՀՀ բարձրագույն կրթությունը երկաստիճան է, ինչն էլ հակասում է Բոլոնիայի գործընթացի պատկերացումներին: Ոչ ՀՀ «Կրթության մասին օրենքում» [12], ոչ էլ ՀՀ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» [13] օրենքում ամրագրված չէ, որ բարձրագույն կրթությունը եռաստիճան է: Այդ նպատակով հարկ է երկու օրենքներում էլ իրականացնել փոփոխություններ, սահմանել եռաստիճան համակարգը, հետևաբար՝ պետք է հանել հետբուհական կրթություն հասկացությունը, իսկ ՀՀ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքն էլ վերանվանել ՀՀ «Բարձրագույն կրթության մասին» օրենք:

Մեկ այլ խնդիր. ՀՀ «Կրթության մասին» օրենքի հոդված 3-ի 23-րդ կետում նշված է «հետազոտող՝ հետբուհական մասնագիտական կրթության որակավորման աստիճան, որը շնորհվում է մագիստրոսի կամ դիպլոմավորված մասնագետի աստիճան ունեցող անձանց՝ ասպիրանտուրայում եռամյա հետբուհական մասնագիտական կրթական ծրագրի ատեստավորման արդյունքով» [12]: Օրենքի այս կետը փաստացի չի գործում, քանի որ՝ չնայած բուհերում ստեղծվել են հետազոտողի կրթական ծրագրեր, այնուամենայնիվ, ատեստավորման ավարտին կրթական ծրագրի հիման վրա ոչ մի պետական նմուշի դիպլոմ չի տրվում, ՀՀ ԲՈՀ-ը¹ ատենախոսության պաշտպանությունից հետո քննում է որակավորման գործը և դրական պատասխանի դեպքում շնորհում գիտության թեկնածուի գիտական աստիճան՝ առանց հաշվի առնելու կուտակված կրեդիտները: Օրենքում այս կետն ունի վերաձևակերպման կարիք:

Երրորդ մակարդակում իրականացվող փոխակերպումները նույնպես ֆրագմենտացված են, և մշակված չէ ոլորտի պետական քաղաքականություն, որն ի ցույց կհաներ այն ակնկալիքները, որոնք

¹Նշենք, որ գիտական կոչումները Հայաստանում շնորհում է ՀՀ Բարձրագույն որակավորումների հանձնաժողովը (ՀՀ ԲՈՀ), որը ստեղծվել է ՀՀ կառավարության 1993թ. մայիսի 17-ի թիվ 241 որոշմամբ: Այսպիսով, այդ որոշմամբ ՀՀ-ն հիմք է դրել իր գիտական որակավորման ինքնուրույն համակարգին, <http://www.boh.am/index2.php?langid=1>

ՀՀ-ն ունի իր հետբուհական կրթությունից: Անկախ Հայաստանի ձևավորումից հետո երկիրը պետք է մշակեր երրորդ մակարդակի կայացման և զարգացման քաղաքականություն և հիմք ընդունելով իր որդեգրած քաղաքականությունը և 2005-ից՝ նաև Բոլոնիայի գործընթացի պահանջները, դառնար համադրելի և վերակառուցեր ՀՀ ասպիրանտական կրթությունը՝ պահպանելով Ջալբուրգյան սկզբունքները և Նորարարական դոկտորական դասընթացների սկզբունքները [10, 11], ինչն էլ կարևոր խնդիրներից մեկն է:

Ջալբուրգյան սկզբունքներին ասպիրանտական կրթական ծրագրերի համապատասխանությունը

Նպատակ ունենալով գնահատել, թե որքանով են հետազոտողի կրթական ծրագրերն այսօր ՀՀ-ում համապատասխանում Ջալբուրգյան սկզբունքներին, հարցում իրականացվեց ասպիրանտական կրթություն իրականացնող ՀՀ հետևյալ կառույցներում. ՀՀ ԳԱԱ-ում և 7 բուհերում՝ ԵՊՀ, ԵՊԲՀ, ՀԱԱՀ, ՀՊՃՀ, ԵՊԼՀ, ԵՊՏՀ, ԵՊՄՀ:

Ջալբուրգյան առաջին սկզբունքը կարևորում է, որ դոկտորանտի պատրաստման դասընթացը նպաստի, որ *դոկտորանտը կարողանա օրիգինալ (նորարարական) հետազոտությունների միջոցով զարգացնել գիտելիքը*: ՀՀ-ում աստենախոսության գնահատման կարևորագույն կետերից մեկը նորույթն է, սակայն հետազոտողի կրթական ծրագրի կազմման ուղեցույցում պահանջ, որ դասընթացները նպաստեն այդ գործընթացին, առկա չէ: Առաջին սկզբունքում շեշտադրվում է նաև այն, որ *դոկտորանտի կրթական ծրագիրը կազմելիս պետք է գնահատել աշխատաշուկայի կարիքները*: Իրականացրած հետազոտությունը բացահայտեց այն փաստը, որ ՀՀ-ում գրեթե բոլոր կրթական ծրագրերը կազմվում են գործատուի կողմից, քանի որ ասպիրանտների գործատու հիմնականում համարվում է հենց ինքը՝ բուհը, և ըստ բուհի պահանջի է հիմնականում ԿԳՆ-ն հատկացնում ասպի-

րանտական տեղեր [14, 15]: Իսկ բուհի պահանջը հիմնականում բխում է տվյալ ոլորտում պրոֆեսորադասախոսական կազմի սերնդափոխության նպատակից, և ասպիրանտն ընկալվում է ավելի շուտ ապագա դասախոս-մանկավարժ և ոչ թե գիտնական-հետազոտող: ՀՀ որոշ գիտահետազոտական ինստիտուտներ նույնպես ունենում են ասպիրանտական տեղեր, սակայն նրանք չեն կարող ապահովել կրթական մասը, հետևաբար՝ չունեն նաև հետազոտողի կրթական ծրագրեր, նրանք պայմանագիր են կնքում բուհի հետ, և իրենց ասպիրանտը մասնակցում է իր մասնագիտությանը համապատասխան կրթական ծրագրին՝ հավաքելով անհրաժեշտ կրթական բաղադրիչը:

Երկրորդ սկզբունքը պահանջում է, որ բուհերն իրենց վրա վերցնեն պարտավորություն ու իրենց ռազմավարությունում և քաղաքականություններում ամրագրեն, որ ձգտելու են, որ իրենց դոկտորական ծրագրերը և հետազոտական կրթությունը ասպիրանտների համար ձևավորի նոր մարտահրավերներին դիմագրավելու կարողություն և ընձեռի մասնագիտական զարգացման հնարավորություն: Ուսումնասիրությունն ի ցույց դրեց այն փաստը, որ ՀՀ բուհերում առկա ռազմավարությունում և քաղաքականությունում հստակ չեն ձևակերպված այն նպատակներն ու խնդիրները, որոնք նրանք ակնկալում են իրենց ասպիրանտական կրթությունից:

Երրորդ սկզբունքն ուղղված է դոկտորական ծրագրերի բազմազանության և միասնական դոկտորական ծրագրերի¹ ապահովման

¹Միասնական դոկտորական ծրագիրը ավելին է, քան դոկտորական կրթության որոշ մասն անցկացնել այլ համալսարանում, քանի որ եթե դոկտորանտն իր կրթության մեկ կամ երկու կիսամյակ անցկացնում է այլ համալսարանում, նա եվրոպական տերմիններով համարվում է այցելու դոկտորանտ (*visiting Phd*) կամ սանդվիչ դոկտորանտ (*sandwich PHD student*) և հյուրընկալող համալսարանը ոչ մի պատասխանատվություն չի կրում դոկտորանտի համար, իսկ միասնական դոկտորական ծրագիրը ենթադրում է, որ դոկտորանտը միաժամանակ հանդիսանում է երկու բուհի դոկտորանտ, նրան տրամադրվում են երկու դեկավարներ ամեն մի բուհից և երկու բուհը միաժամանակ իր կրթական միջավայրով, փորձով և ծառայություններով աջակցում է նրան իր հետազոտությունն իրականացնելու գործընթացում, <http://www.findaphd.com/advice/phd-types/joint-phds.aspx>

գաղափարին: Նշենք, որ ՀՀ-ում դեռ ոչ մի բուհում առկա չէ միասնական դոկտորական ծրագիր, ինչն էլ հաստատեց մեր ուսումնասիրությունը: Ուսումնասիրությանը մասնակցած բոլոր հաստատությունները նշել են, որ չունեն միասնական դոկտորական ծրագրեր, նրանց ասպիրանտները մասնակցում են միայն փոխանակման ծրագրերին: Հարկ է նշել, որ *Erasmus Mundus*¹ ծրագրի շրջանակներում գործում են բազմաթիվ դոկտորական միասնական ծրագրեր², որոնց իրականացնողը եվրոպական երկրների բուհերի կոնսորցիումն է, հնարավոր է նաև, որ կոնսորցիումի անդամ դառնա նաև երրորդ երկրի (օրինակ՝ ՀՀ) բուհը, իսկ միասնական դոկտորական ծրագրերին կարող են դիմել աշխարհի ցանկացած երկրից³:

Չորրորդ սկզբունքը, որի համաձայն՝ դոկտորանտները պետք է ընկալվեն որպես սկսնակ հետազոտողներ և համապատասխան իրավունքներով պետք է ճանաչել նրանց որպես նոր գիտելիքի ստեղծման ոլորտում ներդրումներ կատարող մասնագետներ, լիարժեքորեն պահպանվում է ՀՀ օրենքով, ավելին, դոկտորանտը կոչվում է հետազոտող, սակայն ՀՀ բուհերում նրանք ավելի շուտ ընկալվում են որպես ուսանողներ, լավագույն դեպքում՝ սկսնակ դասախոսներ:

Հինգերորդ սկզբունքն ուղղված է դոկտորանտի ղեկավարման և գնահատման գործընթացին և ենթադրում է, որ դոկտորանտը, ղեկավարը և բուհը պետք է կնքեն եռակողմ պայմանագիր-համաձայնագիր, որով գործընթացի բոլոր կողմերն իրենց վրա պատասխանատվություն կվերցնեն գործընթացի հաջող իրականացման համար: Հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ ՀՀ-ում նման

¹ Մանրամասն տե՛ս *Erasmus Mundus Programme, About Erasmus Mundus*

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/about_erasmus_mundus_en.php

² Մանրամասն տե՛ս *Erasmus Mundus Programme, List of all Erasmus Mundus Joint Doctorates (EMJDs)* http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results_compendia/selected_projects_action_1_joint_doctorates_en.php

³ Մանրամասն տե՛ս *Erasmus Mundus Programme, Who can participate?*

http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/who_participate_en.php

պրակտիկա առկա չէ: Եվ գործընթացի ամբողջ պատասխանատվությունը կրում է միայն ասպիրանտը, իսկ բուհը և ղեկավարը միայն գնահատողի դերում են, քանի որ ասպիրանտը (հետազոտողը) ասպիրանտուրա ընդունվելուց հետո առաջիկա երեք ամսում կազմում է իր անհատական աշխատանքային պլանը, որի հիման վրա ամբիոնի նիստում, բաժնում (սեկտոր, լաբորատորիա), որտեղ նա ասպիրանտ է, անցկացնում է կիսամյակային ատեստավորում: ՀՀ ԳԱԱ-ում, ի տարբերություն բուհերի, կիսամյակային ատեստավորումն իրականացնում է գիտական ղեկավարը: Ատեստավորում չանցնելու դեպքում հեռացվում է ասպիրանտուրայից:

Վեցերորդ սկզբունքի համաձայն՝ դոկտորական ծրագրերը պետք է հնարավորություն տան դոկտորանտին իր թեման քննարկել տարբեր քննադատական մասսաների հետ՝ հիմնավորելով, որ տարբեր լուծման եղանակներ կարող են նպատակահարմար լինել տարբեր համատեքստերի համար, իսկ նման քննարկումները մեծ օգնություն են հետազոտողին իր թեման բազմակողմանիորեն բացահայտելու համար: Ցանկալի կլիներ՝ այս սկզբունքը դառնար պահանջ, որ ՀՀ ասպիրանտները հնարավորություն ունենային և ձգտեին մասնակցել արտերկրում տեղի ունեցող գիտաժողովներին, սեմինարներին: Հարցումներից պարզ դարձավ, որ ՀՀ ասպիրանտների որոշ մասը հիմնականում սեփական նախաձեռնությամբ (առկա են նաև միջբուհական հրավերներ, պայմանագրեր, որոնցից ասպիրանտներն օգտվում են) մասնակցում է տարբեր ծրագրերի, նրանց փոքր մասը (7-10%-ը) ձգտում է կրթական բաղադրիչով սահմանված կոնֆերանսների, սեմինարների մասնակցության կրեդիտը ձեռք բերել կամ փոխանակման ծրագրերով, կամ այլ երկրներում (հատկապես եվրոպական) մասնակցելով կոնֆերանսներին ու սեմինարներին (սակայն պետք է նշել, որ ասպիրանտների շրջանում շարժունությունը չի գերազանցում 10-15%-ը): Մեր կարծիքով, ՀՀ-ում պետք է

խրախուսել ասպիրանտների մասնակցությունն արտերկրում տեղի ունեցող գիտաժողովներին, սեմինարներին: Այս հարցին պետք է համակարգային մոտեցում տրվի կամ մշակվի պաշտոնական պահանջ:

Յոթերորդ սկզբունքը վերաբերում է ժամկետներին, որոնք ՀՀ օրենսդրությամբ ամրագրված են և պահպանված: ՀՀ «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» օրենքի 9-րդ հոդվածի 3-րդ կետի 4-րդ մասով սահմանվում է, որ ասպիրանտուրայի նվազագույն ժամկետը 3 տարին է [13]:

Ութերորդ սկզբունքը վերաբերում է կրթական ծրագրերի կառուցվածքին՝ նշելով, որ կրթական ծրագիրը պետք է ուղղված լինի փոխանցելի գիտելիքների ձևավորմանը և ընդգրկի միջառարկայական (միջդիսցիպլինար) կապերով դասընթացներ: Այս սկզբունքի կիրառությունը պաշտոնապես ամրագրված չէ, սակայն որքանով են առկա հետազոտողների կրթական ծրագրերն այն իրականացնում՝ դժվար էր գնահատել իրականացված հետազոտության միջոցով, քանի որ բուհերը, չունենալով հետազոտողի կրթական ծրագրերի գնահատման որակի ապահովման գործիքներ, տալիս էին դրական գնահատականներ առանց հիմքերի:

Իններորդ սկզբունքն ուղղված է շարժունությանը, և հետազոտությունը հնարավորություն տվեց բացահայտել, որ ասպիրանտուրայում շարժունությունը կազմում է բավական փոքր թիվ, սովորաբար չի գերազանցում 10-15%-ը, և դրանք, ինչպես արդեն նշվել է, հիմնականում կարճ այցեր են (գիտաժողովներ, փորձի փոխանակում), և դասընթացների կրեդիտների փոխանակում որպես այդպիսին գրեթե չի իրականացվել:

Տասներորդ սկզբունքը պահանջում է, որ դոկտորանտի կրթական ծրագիրը պետք է ունենա համապատասխան և կայուն ֆինանսավորում: Նշենք, որ ՀՀ-ում գիտական կադրերի պատրաստման գծով նպաստների, ասպիրանտական և դոկտորական կրթաթոշակ-

ների տրամադրման համար նախատեսված գումարները ցածր են: 2014-2016թթ. գիտության ոլորտի նպատակների և գերակայությունների շարքում է նաև «Գիտական ներուժի վերարտադրության արդյունավետության բարձրացում, գիտության ոլորտում երիտասարդ կադրերի ամրապնդման ապահովում» ուղղությունը, որի միջոցառումների շարքում է «ասպիրանտական կրթության բարեփոխումների իրականացումը՝ ձևի, բովանդակության հստակեցումով և արդյունավետության գնահատման ժամանակակից մեխանիզմների կիրառումով: Ասպիրանտական կրթաթոշակի բարձրացում՝ մինչև նվազագույն աշխատավարձ (2013թ.) և գիտական ղեկավարներին նախատեսվող գումարների ավելացում՝ 2014-2015թթ.՝ տարեկան 60,0 և 2016թ.՝ 90,0 հազ. դրամ: Գիտական աստիճանաշնորհման համակարգի բարեփոխումների իրականացում՝ ժամանակակից գիտության պահանջներին համապատասխան և օտարերկրյա պետություններում գործող համակարգերի հետ համադրելի գիտական աստիճանաշնորհման համակարգի ձևավորման նպատակով»: Իհարկե, ողջունելի է առկա ձգտումը՝ ավելացնել կրթաթոշակի, գիտական ղեկավարի համար նախատեսվող գումարները, սակայն այն գումարները, որոնք ավելացվում են, չի կարելի համարել անհրաժեշտ և բավարար, որպեսզի խրախուսվի որակյալ, եվրոպական չափանիշներին համարժեք կրթության և հետազոտության ապահովումը:

Վերոնշյալից ակնհայտ է, որ ՀՀ-ում հետազոտողի կրթական ծրագրի իրականացման հիմքում ընկած չեն Զալցբուրգյան սկզբունքները: Ինչպես ակնհայտ դարձավ, ինդիքները բավական խորն են, և այսօր ՀՀ կրթական համակարգի համար լուրջ մարտահրավեր է ասպիրանտական կրթական ծրագրերը Բոլոնիայի գործընթացի պահանջների համապատասխան վերակառուցելը: Ուրախալի է այն փաստը, որ 2014-ից մեկնարկել է Տեմպուս «*VERITAS*»¹ ծրագիրը, որի նպա-

¹ Տեմպուս *VERITAS* ծրագրի պաշտոնական կայք՝ <http://tempusveritas.am/>

տակն է աջակցել ՀՀ բարձրագույն կրթության երրորդ մակարդակի՝ Ջալգբուրգյան սկզբունքներին համապատասխան վերակառուցմանը:

***Եվրոպական փորձը. տեղայնացնել Բոլոնիայի պահանջները
ՀՀ բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճանում***

Անդրադառնալով եվրոպական երկրների փորձին, որոնք նույնպես ձգտում են համապատասխանեցնել իրենց կրթական համակարգը Բոլոնիայի պահանջներին, նշենք, որ եվրոպական տարբեր երկրներ տարբեր արագությամբ են ներդնում Բոլոնիայի սկզբունքներն իրենց կրթական համակարգում, այդ թվում՝ բարձրագույն կրթության երրորդ մակարդակում: Մինչ օրս եվրոպական շատ երկրներում դեռ գործում են նաև ոչ կառուցվածքային, այսինքն՝ ավանդական դոկտորական ծրագրեր:

Հոդվածի շրջանակներում անդրադարձ է կատարվել 2009-2012թթ. Գերմանիայի [16], Դանիայի [17], Ավստրիայի [18] և Հայաստանի [19] ազգային զեկույցներին, որտեղ երկրները հաշվետու են եղել իրենց ձեռքբերումներով և բացթողումներով: Ազգային զեկույցների հաշվետվության առաջին մասի ութերորդ կետն ամբողջությամբ նվիրված է երրորդ աստիճանի զարգացմանը: Ազգային զեկույցների վերլուծությունից պարզ է դառնում, որ Դանիայում բոլոր ասպիրանտական կրթական ծրագրերը կառուցվածքային են, Ավստրիայում առկա են կառուցվածքային կրթական ծարգրեր, սակայն գերակշռում է ոչ կառուցվածքային մոդելը, զեկույցում նշվում է, որ կառուցվածքային մոդելները հիմնականում բնորոշ են Դոկտորական դպրոցների կրթական ծրագրերին: Ինչ վերաբերում է Գերմանիային, ապա այնտեղ առկա են և՛ ավանդական, և՛ կառուցվածքային մոդելները, ինչպես զեկույցում է նշված, այնտեղ առկա են նաև ավանդականի և կառուցվածքայինի խառնածին (հիբրիդային) մոդելներ նույնպես, որոնք իրարից տարբերվում են ղեկավարման, ֆինանսավոր-

ման, ինստիտուցիոնալ կառուցվածքով և լրացուցիչ առարկաների նկատմամբ պահանջներով:

Գերմանիայի Մյունսթեր համալսարանի հետազոտողներ Քրիստոֆ Բրոքսի և Վերներ Քուհնի կողմից իրականացվել է հետազոտություն, որի նպատակն է եղել գնահատել Մյունսթեր համալսարանի դոկտորանտուրայի կառուցվածքային և ոչկառուցվածքային (ավանդական) կրթական ծրագրերը՝ վեր հանելով դրական և բացասական կողմերը [20]: Հետազոտության արդյունքները և վերլուծությունը ցույց տվեցին, որ Մյունսթեր համալսարանի ավանդական դոկտորական ծրագրերը չեն զիջում իրենց կառուցվածքային ծրագրերին, այնուամենայնիվ, կառուցվածքային դոկտորական ծրագրերով ուսուցանվող դոկտորանտները շահում են, քանի որ 25-30 կրեդիտների սահմաններում կառուցվածքային դոկտորական ծրագրերը դոկտորանտին տրամադրում են հմտություններ և կարողություններ, որոնց անհրաժեշտությունը նա ունի տվյալ հետազոտությունն իրականացնելու համար: Այս կրթական բաղադրիչը հնարավորություն է տալիս նաև շարժունության, օրինակ՝ գերմանական բոլոր դոկտորական ծրագրերը ենթադրում են մեկ կիսամյակի ուսուցում կա՛մ ԱՄՆ-ի, կա՛մ գերմանական այլ բուհի դոկտորանտուրայում, ինչն ապահովում է միջազգային կապը, քննադատական մասսաների ներգրավումը: Այս հետազոտությունն այն վառ օրինակն է, որը ցույց է տալիս, թե ինչպես է Գերմանիայի Դաշնությունն ապահովում արդյունավետ մեղմ անցումը նախորդ կրթական մոդելից նոր կրթական մոդելի՝ առանց ռիսկի ենթարկելու կրթական համակարգը:

Նշենք, որ ուսումնասիրված երեք եվրոպական երկրներում էլ առկա է դոկտորական դպրոց, որը հնարավորություն է տալիս արդյունավետ կազմակերպել և իրականացնել հատկապես կառուցվածքային դոկտորական ծրագրերը, վերջինս դեռ ՀՀ-ում առկա չէ:

Այն հարցին, թե կրեդիտային համակարգը կիրառվում է դոկտորական ծրագրերում, Դանիան և ՀՀ-ն պատասխանել են, որ պետականորեն սահմանված է, որ դոկտորական ծրագիրը լինի կրեդիտային, և այն համարժեք է 180 կրեդիտի: Իսկ Գերմանիայում և Ավստրիայում վերջինս պարտադիր չէ, սակայն այդ երկրների որոշ բուհերը և դոկտորական դպրոցները կիրառում են կրեդիտներն իրենց կրթական ծրագրերում և դասընթացներում:

Ազգային զեկույցի առաջին մասի 10-րդ կետից պարզ է դառնում, որ ՀՀ բարձրագույն կրթության օրենսդրությունը հստակ չի սահմանում, թե ինչպես հիմնադրել միասնական դոկտորական ծրագրեր, և թույլ չի տալիս շնորհել կրկնակի աստիճան, ի տարբերություն եվրոպական վերոնշյալ երկրների:

Այսպիսով, ամփոփելով վերոնշյալը՝ կարելի է պնդել, որ եվրոպական երկրներում գործում է 2 տեսակի դոկտորական կրթության ձև՝ ավանդական և կառուցվածքային:

Ավանդական մոտեցմամբ դոկտորական ծրագրերում թեմայի ընտրության մասով դոկտորանտը և նրա ղեկավարն ազատ են, ֆինանսավորման համար նա պետք է դիմի կրթաթոշակի կամ դրամաշնորհի, քանի որ բուհը դոկտորանտին կրթաթոշակ չի տրամադրում:

Կառուցվածքային մոտեցմամբ կրթական ծրագրերն ավելի շուտ հետազոտական բնույթի աշխատանք են: Դոկտորանտն ընդունվում է աշխատանքի որպես հետազոտող, ստանում է աշխատավարձ և իր հետազոտությանը զուգահեռ ստանում է նաև կրթություն, որն ուղղված է այն բանին, որպեսզի աջակցեն նրան իրականացնել իր աշխատանքը, այսինքն՝ կրթական բաղադրիչը բխում է դոկտորանտի հետազոտության ոլորտից և թեմայից: Կառուցվածքային ձևն, իր հերթին, բաժանվում է երեք տեսակի.

1. հետազոտության ասիստենտ (*research assistant*¹),

¹ Research assistant <http://www.wageningenur.nl/en/Education-Programmes/PhD-Programme/Categories-of-PhD-Candidates/Research-Assistants.htm>

2. արտադրության դոկտոր (*industrial PHD*),
3. համատեղ այլ երկրի հետ իրականացվող դոկտորական ծրագիր (*sandwich PHD*):

Հետազոտության ասիստենտը բուհի պաշտոն է, և նա դառնում է միաժամանակ և՛ տվյալ բուհի աշխատակից, և՛ ուսումնառող: Արտադրության դոկտորն արտադրության որևէ ոլորտի աշխատակից է և միաժամանակ բուհի դոկտորանտ-ուսանող, որտեղ նա ձեռք է բերում այն հմտություններն ու կարողությունները, որոնք անհրաժեշտ են իրեն իր հետազոտությունն իրականացնելու համար: Եթե հետազոտության ասիստենտի և արտադրության դոկտորի կրթական ծրագրի ֆինանսավորումն իրականացվում է պետության և/կամ որևէ կառույցի կողմից, ապա համատեղ իրականացվող դոկտորական կրթական ծրագրերի ֆինանսավորումը հիմնականում իրականացվում է միջազգային դրամաշնորհների և/կամ կրթաթոշակների միջոցով, իսկ այդ դոկտորների միայն կրթական ծրագրի մի մասի համար է պատասխանատու բուհը:

Անդրադառնալով առանձին երկրների փորձին՝ նշենք, որ տարբեր երկրներ, ելնելով իրենց երկրի որդեգրած քաղաքականությունից, տարբեր կերպ են ֆինանսավորում և իրականացնում ու վերահսկում իրենց դոկտորական ծրագրերը: Օրինակ՝ Գերմանիայում գործում է երկու տիպի դոկտորական ծրագիր. *ավանդական մոտեցմամբ*, որը տևում է մինչև 4 տարի և չի ենթադրում ոչ մի կրթական ծրագիր: Դոկտորանտն ընտրում է ղեկավար, որն իր ամբողջ չորսամյա հետազոտական գործընթացում աջակցում է իրեն՝ իրականացնել իր գիտա-

¹ What is an industrial PhD <http://ufm.dk/en/research-and-innovation/funding-programmes-for-research-and-innovation/find-danish-funding-programmes/postgraduates-in-the-private-sector/industrial-phd/what-is-an-industrial-phd>

² Sandwich PhD candidates and the Sandwich Fellowship <http://www.wageningenur.nl/en/Education-Programmes/PhD-Programme/Categories-of-PhD-Candidates/Sandwich-PhD-Candidates.htm>

կան աշխատանքը (սովորաբար կիրառվում է հումանիտար, հասարակագիտական ոլորտներում): Իսկ *կառուցվածքային մոտեցմամբ* դոկտորական ծրագրերը համարվում են միջազգային ուղղվածության, դրանք հիմնականում անգլերեն լեզվով են և համադրելի են այլ երկրների դոկտորական կրթական ծրագրերի հետ: Դոկտորական ծրագրի տևողությունը 3 տարի է և ենթադրում է ոչ միայն ինքնուրույն աշխատանք, այլև մասնակցություն խմբային հետազոտական աշխատանքներին, ծրագրով պարտադիր կուրսերին և փոխանցելի գիտելիքների դասընթացներին:

Եթե ավանդական դոկտորական ծրագրերի ժամանակ դոկտորանտը պետք է իր ղեկավարի հետ միասին հայթայթի ֆինանսավորում դրամաշնորհի կամ կրթաթոշակի տեսքով¹ (քանի որ, չնայած կրթությունը Գերմանիայում անվճար է, սակայն իր այլ ծախսերը հոգալու համար պետությունը չի տրամադրում ոչ կրթաթոշակ, ոչ աշխատավարձ, չի ազատում կիսամյակային ներդրման գումարից), ապա կառուցվածքային մոտեցմամբ դոկտորական ծրագրերի ֆինանսավորումն իրականացվում է պետության կողմից: Նա նաև ստանում է աշխատավարձ որպես հետազոտող, և իր աշխատավարձից պետք է պարտադիր վճարի կիսամյակային ներդրում, որը ներառում է տրանսպորտային ծախսերը, ուսանողական կառավարման և ուսանողական ծառայությունների վճարները:

Դանիայի փորձի ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ այնտեղ մեծ տարածում ունեն արտադրության դոկտորի ծրագրերը՝ բիզնես-ուղղվածությամբ: Ծրագրի շրջանակներում կնքվում է եռակողմ պայմանագիր մասնավոր ձեռնարկության, դոկտորանտի և բուհի միջև: Ծրագիրը ֆինանսավորում է Դանիայի գիտության, տեխնոլոգիաների և նորարարության գործակալությունը: Ծրագրի համաձայն՝ դոկ-

¹ See a PHD study in Germany,

<http://www.findaphd.com/study-abroad/europe/phd-study-in-germany.aspx>

տորանտը համարվում է արտադրության աշխատող և իր ժամանակի մի մասը պարտադիր անցկացնում է արտադրությունում, իսկ մյուս մասը՝ բուհում¹:

Դանիական Արհուս համալսարանն ունի երեք տեսակի դոկտորական ծրագիր, առաջին երկուսը մտնում են կառուցվածքային կրթական ծրագրերի շարքը, տարբերությունները միայն մուտքային պայմաններն են, եթե նախկինում դոկտորանտն իր բակալավրի և մագիստրատուրայի ուսուցման ընթացքում հավաքել է 300 կրեդիտ, ապա ընդունվում է 3 տարի տևողությամբ դոկտորական ծրագիր, իսկ եթե նրա կրեդիտների քանակը եղել է 240, ապա ընդունվում է 4 տարի տևողությամբ կրթական ծրագիր և հետազոտության ասիստենտի վճարման, աշխատավարձի չափը փոխվում է, քանի որ եթե նա ընդունվում է 4 տարի տևողությամբ դոկտորական ծրագիր, ծրագիրն ունի երկու ներքին մակարդակ՝ ա և բ: Միայն ա մակարդակը հաղթահարելուց հետո է հնարավոր շարունակել բ մակարդակի ուսուցումը: Բ մակարդակում նա ստանում է մոտ 2.5 անգամ ավելի աշխատավարձ ա մակարդակի համեմատ²: Իսկ երրորդ դոկտորական ծրագիրն արտադրության դոկտորն է, որը ֆինանսավորվում է Դանիայի գիտության, տեխնոլոգիաների և նորարարության գործակալության կողմից:

Մուտքային պահանջները հիմնականում նույնն են, ինչ-որ աշխատանքի նկարագրերի ժամանակ: Օրինակ՝ տրվում են հետազոտական նախագծի նկարագրությունը, աշխատանքի նկարագիրը, պարտականություններն ու պատասխանատվությունները, առաջարկները, լրացուցիչ տեղեկություններ ծրագրի մասին և դիմումի համար պահանջվող փաստաթղթերը (հայտի ձև, աշխատանքային բնութագիր/

¹ What is the industrial PhD <http://ufm.dk/en/research-and-innovation/funding-programmes-for-research-and-innovation/find-danish-funding-programmes/postgraduates-in-the-private-sector/industrial-phd/what-is-an-industrial-phd>

² Մանրամասն տե՛ս Aarhus University <http://www.au.dk/en/phd/types/>

cv, 1000 բառի սահմաններում հետազոտական առաջարկ, երաշխավորագրեր, ավարտական դիպլոմները և տպագրված հոդվածները)¹:

Ի տարբերություն ՀՀ-ի, եվրոպական երկրներում մեծ կառուցվածքային դոկտորական ծրագրեր իրականացնելու համար ֆինանսական ներդրումներ են կատարվում: Դոկտորանտը ստանում է բարձր աշխատավարձ, ապահովվում է իր կրթական ծրագրի շրջանակներում շարժունության ֆինանսավորում և այլն: ՀՀ-ում, ինչպես արդեն նշվել է, ասպիրանտուրան ընկալվում է որպես ուսուցում, հետևաբար՝ ասպիրանտն աշխատավարձ չի ստանում, ավելին, հեռակա ասպիրանտները ոչ միայն հոգում են իրենց այլ ծախսերը, այլև վճարում են կրթական հաստատությանն իրենց կրթության համար: Իսկ անվճար ասպիրանտների կրթաթոշակը, ինչպես արդեն նշվեց, 2013-ից պետք է բարձրանար մինչև նվազագույն աշխատավարձի չափը, որը բավական ցածր է, հետևաբար՝ դոկտորանտները ստիպված են նաև աշխատել, չնայած նրանց առկա ուսուցման ձևը ենթադրում է, որ նրանք պետք է ամբողջությամբ զբաղվեն հետազոտությամբ:

Եթե համեմատենք մոդելներն ու տեսակները, ապա ՀՀ-ում առկա ասպիրանտուրան պայմանականորեն համընկնում է հետազոտության ասիստենտ կատեգորիային, սակայն միայն հետազոտական ինստիտուտներում, քանի որ բուհերում ասպիրանտների մեծ մասն ընկալվում է որպես դասախոսներ, և նրանց կողմից իրականացվող գիտական հետազոտությունը չի ընկալվում որպես վճարովի աշխատանք, այն ավելի շուտ պարտականություն է և կրթական գործընթացի վերջնարդյունք: Որոշ ասպիրանտներ ներգրավվում են ամբիոնների կողմից իրականացվող հետազոտության թեմաների մեջ, որն էլ խրախուսվում է ԿԳՆ-ի կողմից²:

¹ Դոկտորական ծրագրի հայտարարության օրինակ՝ <http://werkenbij.leidenuniv.nl/vacatures/phd-posities/14-193-2-phd-students-leiden-university-vacancy.html>

² Գիտական թեմաների հայտերի ընդունման պահանջներում նշվում է, որ պարտադիր թիմի մեջ պետք է լինի ասպիրանտ կամ ուսանող, 1.4 կետ, <http://scs.am/uploads/Mrcuytner/2014/hraver-mrcuyt-460aq-05.05.2014.doc>

Այսպիսով, ամփոփելով հոդվածը՝ կարելի է անել առաջարկություններ Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին համապատասխան ասպիրանտուրայի կազմակերպման և իրականացման ոլորտը Բարեփոխելու ուղղությամբ:

Բարեփոխումների և ճշգրտումների կարիք ունեն կրթության ոլորտի օրենսդրությունը և ենթաօրենսդրական ակտերը:

Մասնավորապես, արդեն օրախնդիր են դարձել «Կրթության մասին» և «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքներում փոփոխություններն ու լրացումները:

Այսպես, երկու օրենքներում էլ անհրաժեշտ է ամրագրել ասպիրանտուրան որպես բարձրագույն կրթության երրորդ աստիճան: Այսօրվա գործող օրենսդրությամբ ՀՀ-ում բարձրագույն կրթությունը երկաստիճան է և ներառում է բակալավրի, դիպլոմավորված մասնագետի ու մագիստրոսի որակավորման աստիճանները, մինչդեռ ասպիրանտուրան համարվում է հետբուհական կրթության ձև:

Եռաստիճան բարձրագույն կրթության օրենսդրական ամրագրմամբ այլևս կարիք չի լինելու օրենքներում և ենթաօրենսդրական ակտերում թողնել «հետբուհական» եզրը, քանզի գործող օրենքների տրամաբանությամբ՝ այն հենց ասպիրանտուրան է՝ բարձրագույն մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանը: Մա, իր հերթին, թելադրում է հաջորդ անհրաժեշտ փոփոխությունը՝ «հետազոտողի» որակավորման աստիճանի վերացումը: Ասպիրանտական կրթական ծրագիրը յուրացնելուց և համապատասխան հետազոտական աշխատանքներ կատարելուց հետո ասպիրանտ-հայցորդը պատրաստում է իր առենախոսությունը և հաջող հրապարակային պաշտպանությունից հետո ստանում գիտությունների թեկնածուի (*PhD*) գիտական աստիճան, որն էլ հենց բարձրագույն մասնագիտական կրթության որակավորման երրորդ աստիճանն է:

Փոփոխություններն օրենքներում իրենց հետևից կրերեն համապատասխան փոփոխություններ ու հստակեցումներ ՀՀ կառավա-

րության որոշումներում, ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի հրամաններում և այլն: Անշուշտ, փոփոխությունների և լրացումների անհրաժեշտություն ունի «Հայաստանի Հանրապետությունում գիտական աստիճանաշնորհման» կանոնակարգը, որտեղ պիտի ամրագրվեն ասպիրանտուրայի կրեդիտային համակարգը, կրթական ու հետազոտական բաղադրիչների հարաբերակցությունը, գիտական առաջին աստիճանին հավակնելու համար անհրաժեշտ նվազագույն կրեդիտների քանակը և այլն:

Ինչպես արդեն վերը նշվեց, պետք է նաև մշակել *Ասպիրանտուրայի ընդունելության և ասպիրանտական կրթության կազմակերպման կանոնակարգ*, որը կօգնի կարգավորել ոլորտը:

Մեր կարծիքով, ՀՀ ասպիրանտուրայում անթույլատրելի էր բոլոր ծրագրերը միանգամից և կտրուկ դարձնել կառուցվածքային, քանի որ համակարգը դեռ պատրաստ չէր: ՀՀ ասպիրանտական կրթական ծրագրերն այսօր հեռու են Բոլոնիայի պահանջներին համապատասխան լինելուց, քանի որ կառուցվածքային էլեմենտը ներմուծվել է արհեստականորեն: Բուհերը, հիմնվելով ուղեցույցի հրահանգներին, սահմանել են առարկաներ և դրանց կրեդիտները, սակայն չի կարելի ունենալ կառուցվածքային կրթական ծրագիր առանց վերջնարդյունքների, իսկ ՀՀ-ում գործող ոչ մի ասպիրանտական կրթական ծրագրի առարկայական ծրագիր, ոչ էլ ծրագիրն ինքնին վերջնարդյունք չունեն: Կառուցվածքային կրթական ծրագրերը լուրջ ֆինանսական ներդրումներ են պահանջում այսօր, որը ՀՀ կառավարությունը պատրաստ չէ տրամադրել: Ինչպես հոդվածում արդեն նշվել է, ՀՀ առկա ասպիրանտները ստանում են այնքան ցածր կրթաթոշակ, որ ենթադրվում է, որ ստիպված են աշխատել, իսկ եվրոպական մոդելի կրեդիտների և ասպիրանտուրայի տևողության հաշվարկի ամբողջ փիլիսոփայության հիմքում ընկած է ասպիրանտի ժամանակի ծախսն իր կրթական և հետազոտական մասի վրա: Եթե պետությունը չի կարող ապահովել պատշաճ ֆինանսական ներդրումներ, ապա պետք է փոխի իր փիլի-

սովայությունը՝ հիմնավորելով եվրոպական հանրությանը, որ իր երկրում առկա ասպիրանտը չի կարող իր ամբողջ ժամանակը ծախսել հետազոտության և կրթական մասի վրա, հետևաբար՝ պետք է այդ 180 կրեդիտը հավաքի ավելի երկար ժամանակում:

Մեր կարծիքով, ասպիրանտական կրթական ծրագրերում կրեդիտային համակարգ պետք է ներդնել այն ժամանակ, երբ այն կգործի առաջին և երկրորդ մակարդակների համար: Պետք է չեղյալ համարել ՀՀ ԿԳՆ նախարարի 2010թ. հուլիսի 21 N 1167-Ն հրամանը, քանի որ, ինչպես արդեն հոդվածում նշվել և մեկնաբանվել է, այն ունի ձևական բնույթ: Սակայն, եթե այն ուժի մեջ է մնում, ապա պետք է մշակել նաև *Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման կարգը ասպիրանտուրայի համար*: Ինչպես նաև մեթոդական ուղեցույց բուհերին, թե ինչպես կազմեն իրենց ասպիրանտական կրթական ծրագրերը, որոնք կհամապատասխանեն Ջալքբուրգյան սկզբունքներին և Նորարարական դոկտորական դասընթացների սկզբունքներին:

Այսօր լուրջ կարևորություն է ներկայացնում հանրապետության համար գիտության և կրթության ոլորտի հզորացումը: Դանիայի օրինակը, որտեղ մեծ ներդրումներ են կատարվում հատկապես ինդուստրիալ դոկտորանտուրաների ոլորտում, շատ կարևոր է, քանի որ, մի կողմից՝ երկիրն ապահովում է կրթություն-գիտություն և գործատու-արտադրող կապը, մյուս կողմից՝ զարգացնում է իր տնտեսությունը նորարարական հետազոտություններով՝ աջակցելով արտադրողին ավելի որակյալ և արդյունավետ կատարել իր աշխատանքը, այդ օրինակը շատ ուսուցանելի է ՀՀ-ի համար:

Այսօր ասպիրանտական ծրագրերը լավագույն ներդրումն են երկրի համար և՛ գիտության ոլորտում ինչ-որ նոր բան ստեղծելու տեսանկյունից, և՛ պետության տնտեսության զարգացումն ապահովելու տեսանկյունից: Ցանկալի կլիներ, որ ՀՀ-ում կառավարությունը հաստատեր ոչ թե ասպիրանտուրայի տեղեր, այլ հետազոտության թեմաներ, որոնք կվերաբերվեն երկրի գերակա ոլորտներին և կնպաստեն

երկրի որևէ խնդրի լուծմանը: Իսկ բուհերն այդ թեմաների իրականացման համար մրցույթ կհայտարարեն և աշխատանքի-կրթության կընդունեն ասպիրանտների, որոնք էլ իրենց ղեկավարների գլխավորությամբ կիրականացնեն այդ աշխատանքը: Բուհն էլ կարող է դառնալ գործատու և հետազոտության պատվիրատու, եթե դրա կարիքն ունի:

Մեպտեմբեր, 2014թ.

Աղբյուրներ և գրականություն

1. *Էդվարդ Հարությունյան*, Անցումային հասարակությունը որպես տրանսֆորմացիոն գործունեության համակարգ, Եր., 2000:
2. The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/050520_Bergen_Communique.pdf,
3. ՀՀ կառավարության 31 մարտի 2011 թվականի N 332-Ն որոշումը ՀՀ կրթության որակավորումների ազգային շրջանակը հաստատելու մասին <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?DocID=66856>
4. Berlin Communiqué, “Realising the European Higher Education Area” Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003 http://www.ehea.info/Uploads/about/Berlin_Communique1.pdf
5. European Qualification framework, <http://www.theeducators.com/home/certificate/system-guidelines/>
6. ՀՀ գիտական աստիճանաշնորհման կանոնակարգ <http://www.boh.am/downloadfile.php?langid=1&id=3&iid=38>,
7. ՀՀ կրթության և գիտության նախարարի 2010թ. հուլիսի 21-ի N 1167-Ն հրաման, ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում կրեդիտային համակարգ ներդրման մասին, <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=59695>
8. Conclusions and Recommendations from the Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society” (Salzburg, 3-5 February 2005) http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx
9. ՀՀ ԿԳՆ նախարարի 2010թ. հուլիսի 21-ի N 1167-Ն հրամանը ՀՀ բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության երրորդ աստիճանում կրեդիտային համակարգի ներդրման մասին, <http://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=59695>
10. Principles for Innovative Doctoral Training, European Commission Directorate-General for Research and Innovation, Brussels 2011 http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Principles_for_Innovative_Doctoral_Training.pdf

11. Bucharest Communiqu, «Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area» 2012 [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bucharest%20Communique%202012\(1\).pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf);
12. Հայաստանի Հանրապետության օրենքը կրթության մասին (ընդունվել է 14.04.1999), <http://edu.am/index.php?id=5&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0>
13. «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենք, <http://edu.am/index.php?id=5983&topMenu=-1&menu1=85&menu2=89&arch=0>
14. ՀՀ կառավարության 20 հուլիսի 2001 թվականի N 662 որոշում «Հայաստանի Հանրապետությունում ասպիրանտուրայում և դոկտորանտուրայում ուսուցման կարգ», http://scs.am/uploads/Orensdrutyun/HH_karavarutyany_voroshumner/voroshum662.pdf
15. Հայաստանի Հանրապետության 2014-2016թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, <http://www.gov.am/files/docs/1184.pdf>
16. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012 Germany, <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Germany.pdf>,
17. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012 Denmark, <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Denmark.pdf>,
18. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012 Austria, <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/austria.pdf>,
19. National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012 Armenia, <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Armenia.pdf>
20. Cristoph Brox and Werner Kuhn, Structured and non-structured doctoral programmes? A bottom-up approach for the third-cycle Bologna implementation. Institute for Geoinformatics, University of Muester, Germany, <http://ifgi.uni-muenster.de/~kuhn/research/publications/pdfs/partially%20refereed%20conferences/EUGISES%202012.pdf>

ԱՍՊԻՐԱՆՏՈՒՐԱՅԻ ԲԱՐԵՓՈՒՈՒՄՆԵՐԻ ԱՆՀՐԱԺԵՇՏՈՒԹՅՈՒՆԸ

Ատոմ Մխիթարյան, Մարիամ Մովսիսյան

Ամփոփում

Հոդվածն անդրադառնում է մինչ օրս ՀՀ ասպիրանտական կրթության ոլորտում Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներից ելնելով իրականացված բարեփոխումներին, ասպիրանտական կրթության առկա վիճակին և խնդիրներին, օրենսդրական անհամապատասխանություններին, որոնք խոչընդոտում են ոլորտի զարգացմանը: Հոդվածում ներկայացվում է Գերմանիայի և

Դանիայի ասպիրանտական կրթության իրականացման փորձը, ինչպես նաև քննարկվում է ՀՀ ասպիրանտական կրթական ծրագրերի՝ Չալցբուրգյան սկզբունքներին համապատասխանության հարցը: Ներկայացվում են մի շարք առաջարկություններ, ինչպես օրենսդրական, այնպես էլ կազմակերպչական, Բոլոնիայի գործընթացի պահանջներին համապատասխան ասպիրանտական կրթության ոլորտը բարեփոխելու համար:

НЕОБХОДИМОСТЬ РЕФОРМИРОВАНИЯ АСПИРАНТУРЫ

Атом Мхитарян, Мариам Мовсисян

Резюме

В статье обсуждаются реформы аспирантского образования РА, осуществленные в связи с требованиями Болонского процесса, анализируется современное состояние и проблемы аспирантского образования, законодательные противоречия, которые препятствуют развитию данной сферы. В статье приводится опыт организации аспирантского образования таких европейских стран, как Германия и Дания, обсуждается вопрос о соответствии аспирантских учебных программ с Зальцбургскими принципами. Предложен ряд рекомендаций как законодательных, так и организационных изменений для реформирования сферы аспирантского образования в соответствии с требованиями Болонского процесса в Армении.

THE NEED FOR REFORMS OF THE ASPIRANTURA (PHD STUDY)

Atom Mkhitaryan, Mariam Movsisyan

Resume

The authors of article discuss the reforms that took place in the Post Graduate Study System (Aspirantura) of the Republic of Armenia due to the requirements of the Bologna process. The current situation and problems of the Aspirantura, as well as inconsistencies in the education legislation that hinder the development of this sphere are analyzed. The authors present the experience of Germany and Denmark on how to organize PhD education and analyze the compliance of PhD curricula in RA with the Salzburg principles. A number of recommendations, legislative and organizational changes are offered in the article for reforming Aspirantura in accordance with the requirements of the Bologna process.