

INFOСВЯТ

ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И НАУКА



2017

4

ТЕМА НА БРОЯ

АКАДЕМИЧНИЯТ СЪСТАВ
В КОНТЕКСТА НА
МОДЕРНИЗАЦИЯТА НА
ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ



НАЦИОНАЛЕН ЦЕНТЪР ЗА
ИНФОРМАЦИЯ И ДОКУМЕНТАЦИЯ

СЪДЪРЖАНИЕ

АКАДЕМИЧНИЯТ СЪСТАВ В ДИНАМИЧНАТА КАРТИНА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА	3
КВАЛИФИКАЦИЯ НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ	13
ПОДБОР НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ	19
УСЛОВИЯ НА ТРУД В АКАДЕМИЧНАТА СФЕРА	28
ОСИГУРЯВАНЕ НА КАЧЕСТВО И ОЦЕНКА НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ	41
ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ	51
ОБОБЩЕНИ ДАННИ ЗА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ В НЯКОИ ЕВРОПЕЙСКИ ДЪРЖАВИ	51


Бюлетинът **INFC**^{СВЯТ}
се изготвя по материали от реномирани
чуждестранни източници

Редакционен съвет:


Ваня Грашкина
Величка Лозанова

Отговорен редактор:
Величка Лозанова

Редактор:
Лозмари Дърмонова

адрес  Национален център за
информация и документация
бул. „Д-р Г. М. Димитров“ № 52А
1125 София

Дизайн и оформление
на корицата:
Диана Тодорова

телефони  02 / 817 38 55; 817 38 38

Предпечатна подготовка:
д-р Йордан Илиев

ел. поща  rajna@nacid.bg

уебсайт  www.nacid.bg

ISSN 1314-8958 (Print)
ISSN 2367-9417 (Online)

АКАДЕМИЧНИЯТ СЪСТАВ В КОНТЕКСТА НА МОДЕРНИЗАЦИЯТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

АКАДЕМИЧНИЯТ СЪСТАВ В ДИНАМИЧНАТА КАРТИНА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

В доклада *Модернизация на висшето образование в Европа: академичен състав – 2017* на ЕК се посочва, че целта му е да представи реалностите, пред които са изправени академичните състави на институциите за висше образование във време на бързи промени и увеличаване на общественото търсене. Колебанията на броя на студентите, новите начини на финансиране и механизмите за управление са сред съвременните характеристики на висшето образование в Европа.

Докладът се основава на качествени данни, събрани от националните звена на мрежата „Евридика“, допълнени от резултати от изследвания, изложения с разнообразен характер и бази данни, изготвени от международни организации. Информацията е събрана и чрез проучвания в синдикалните организации на академичния състав и агенциите за осигуряване на качество.

Основни констатации

Академичният състав е хетерогенна група

➤ Различията в категориите служители в институциите за висше образование варират в значителни граници. Националните системи по-

казват широк диапазон от различия и особености.

➤ Академичният състав може да бъде диференциран по няколко признака: основни дейности (преподаване и научни изследвания, само преподаване или научни изследвания), вида на институцията, в която работят (университет или друг вид институция за висше образование), вида на трудовия договор (безсрочен, срочен и др.), както и интегриране или не в рамките на ясно определени кариерни пътеки. (вж. рубрика ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ).

Институциите за висше образование отговарят за политиката си в областта на човешките ресурси, но някои аспекти са предмет на държавно регламентиране

➤ Държавните органи рядко разработват средно- или дългосрочни национални стратегии за развитие на човешките ресурси във висшето образование. Повечето държави са делегирали тази отговорност на самите институции за висше образование. В случаите на наличие на национална стратегия, тя обикновено обхваща въпроси като разпределението по пол и съотношението на видовете трудови договори, а някои от тях – и теми като мобилност, обучение и кариерно развитие.

➤ Регулаторните рамки обикновено включват категориите персонал на средно и висше ниво.

➤ Предмет на регулиране могат да бъдат изискванията за квалификация, процесът на набиране, работното време, задълженията и възнаграждението.

➤ Дори в силно регулирани системи институциите за висше образование имат автономия в управлението на някои категории академичен състав. Те обикновено са извън основните и често са с временна и несигурна заетост.

Академичната кариера е свързана с повишаване на квалификацията и показаните резултати

➤ В повечето европейски държави законодателството изисква докторска степен за назначаване на някои категории или длъжности, особено в университетите.

➤ Членовете на персонала, които възнамеряват да се развият и израстват в кариерата, обикновено трябва да спазват редица квалификационни изисквания, които са формализирани в различна степен.

➤ В някои системи за висше образование хабилирането или централизираната акредитация са нормативно изискване за достъп до средните или висши академични позиции.

➤ Заплащането, обвързано с постиженията, се наблюдава в почти всички европейски системи за висше образование.

➤ Нормативната рамка в повечето европейски държави предвижда

академичният състав да ползва платен творчески отпуск, но обикновено тази възможност се ограничава до средните и висшите длъжности.

Гарантираното работно място не е норма в академичния свят

➤ В някои държави всички академични длъжности се заемат на срочни договори.

➤ Видът на трудовия договор до голяма степен се определя от етапа на кариерата, като по-несигурни условия на заетост са характерни за младшите академични длъжности.

➤ Последните тенденции сочат, че възможностите за заетост във висшите училища намаляват за сметка на увеличаване на дела на персонала с външно финансиране¹.

➤ Някои държави са въвели промени в нормативната си уредба с цел да се улесни достъпът до постоянни трудови договори.

➤ Видът на трудовия договор и съотношението между постоянните и временните договори са предмет на външното осигуряване на качеството в някои системи за висше образование.

Равенството между половете остава по-скоро стремеж, отколкото реалност за академичния персонал в повечето системи за висше образование

➤ През последните 15 години се наблюдава значително увеличение на дела на жените в академичния състав.

➤ В повечето държави разликата

¹ Външно финансираните позиции се базират на договори с фиксирана продължителност. Финансирането е осигурено от трети източници (или проект) и е независимо от институционалните или държавните субсидии.

в съотношението мъже – жени е по-голяма при по-високите академични длъжности.

➤ Законодателството и политическите инициативи в областта на равнопоставеността на половете невини са налице и не са насочени към специфичните различия между половете във висшите академични среди.

Качеството на преподаването не може да се приеме за даденост

➤ Само няколко държави имат законодателство, изискващо преподавателската практика да бъде задължителен елемент от докторантските програми, като задължението за преподавателска дейност обикновено се прилага само за някои категории докторанти.

➤ В цяла Европа почти липсват мащабни програми за продължаващо професионално развитие на академичния състав, които дават възможност за подобряване на преподавателските умения. Повечето инициативи в тази област се наблюдават в отделни висши училища.

➤ Преподавателската натовареност се отнася за по-голяма част от академичния персонал, като тенденцията е да се изисква повече преподавателска дейност от младшия и средния персонал и по-малко от най-опитните.

➤ Оценяването на нивото на преподаването е част от външното осигуряване на качество във всички държави, но редица проблеми в това отношение могат да бъдат предмет на дискусии.

Проблемите, свързани с управлението на човешките ресурси, често са пренебрегвани, като външните системи за осигуряване на качество са съсредоточени

основно върху преподаването и научните изследвания.

➤ Обучението и научноизследователската дейност са най-често срещаните теми, наблюдавани от агенциите за осигуряване на качество.

➤ Въпросите, свързани с управлението на човешките ресурси (процедури за набиране на персонал, системи за оценка на изпълнението и практики за насърчаване), се оценяват много по-рядко. Те попадат във фокуса на малко повече от половината от системите за оценяване на качеството.

За академичния състав са необходими повече стимули, ако интернационализацията е важна характеристика на системите за висше образование

➤ Повечето европейски системи за висше образование са определили интернационализацията на висшето образование като стратегическа цел, но академичният персонал се споменава изрично само по отношение на мобилността, въпреки че той носи основната отговорност за постигането на тази цел. Рядко се залагат количествени цели за мобилността на персонала.

➤ Повечето държави са въвели някаква форма на мониторинг на мобилността на персонала, като най-често това се отнася до програмата „Еразъм+“.

➤ Близко половината от държавите осигуряват подкрепа на централно ниво за съвместни международни програми и преподаване на чужди езици в институциите за висше образование, но стимулите за персонала за разработване на масови открити онлайн курсове (МООС) са много по-рядко срещани.

Необходимо е подобряване на събирането на информация, свързана с различни аспекти на академичния състав за обосновка на националните и европейските политики

➤ Степента, в която органите на най-високо равнище наблюдават заетостта и условията на труд на академичните среди, варира в отделните държави – някои от тях наблюдават по-широк кръг от аспекти в сравнение с други.

➤ Липсва сравнима европейска статистика за академичната заетост и условията на труд, включително за договорите на персонала и за дела на работещите на външно финансирани длъжности.

Профил на академичния състав

Обществото и знанията стават все по-сложни и специализирани, а очакванията към институциите за висше образование се увеличават. Тази тенденция се отнася и за академичния състав и неговите задачи.

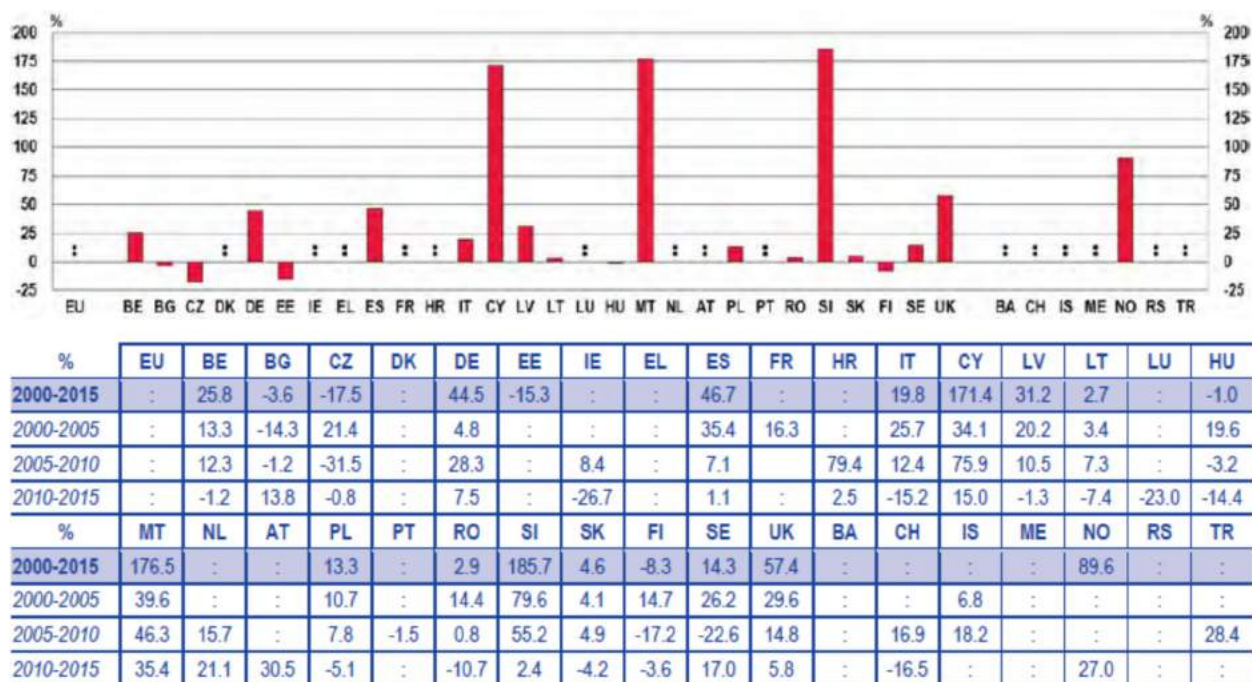
В доклада са обособени две основни функции на различните категории академични служители – *преподаване и научноизследователска дейност*. Връзката между тях е подложена на натиск от нарастващия брой студенти. Това води до увеличение на броя на служителите, които ги обучават, но нарастващо търсене на персонал, който да се занимава с научни изследвания, не се отчита. В научната литература се изтъква, че макар преподавателската функция на

академичния състав да е отбелязала ръст, много от системите за висше образование продължават да са пре-дубедени към научноизследователската дейност.

Установено е, че докато традиционните университети често наблягат на изследователската функция на академичния състав, новосъздадените висши училища, и по-специално университетите за приложни науки, имат ограничен капацитет за научни изследвания и се съсредоточават върху преподавателската роля. По този начин натискът върху системите за масовизиране на висшето образование води до засилване на диференциацията между преподавателската и научноизследователската роля, но не и до по-голямо допълване между тях. Това се отразява на много от категориите академичен персонал, които се концентрират изключително върху преподаването, докато по-малък брой държави имат категории, които са изцяло натоварени с научноизследователска работа.

Интерес представлява динамиката на академичния състав (фигура 1). В много държави се наблюдава увеличение в периода 2000 – 2015 г., докато в пет – България, Чехия, Естония, Унгария и Финландия има спад. Най-голямо увеличение на числеността на персонала е отчетена в три от най-малките страни в Европа – Кипър, Малта и Словения.

Фигура 1. Изменение (в %) на академичния състав в периода 2000 – 2015 г.



Източник: Евростат (данни от март 2017 г.) Изчислено от "Евридика"

Забележка: Данните на фигурата се отнасят до академичния състав от 5. до 8. ниво от Международната стандартна класификация на образованието – МСКО 2011 (International Standard Classification of Education – ISCED 2011) за всички видове висши училища.

В рамките на съвместното събиране на данни (ЮНЕСКО, ОИСР, Евростат (UOE), 2016 г.) разбирането за академичен състав включва:

- Персонал, нает във висшето образование, чието основно предназначение е преподаване или научноизследователска дейност.

- Персонал, притежаващ академична степен като професор, доцент, асистент, преподавател, лектор или еквивалентна на някоя от тях.

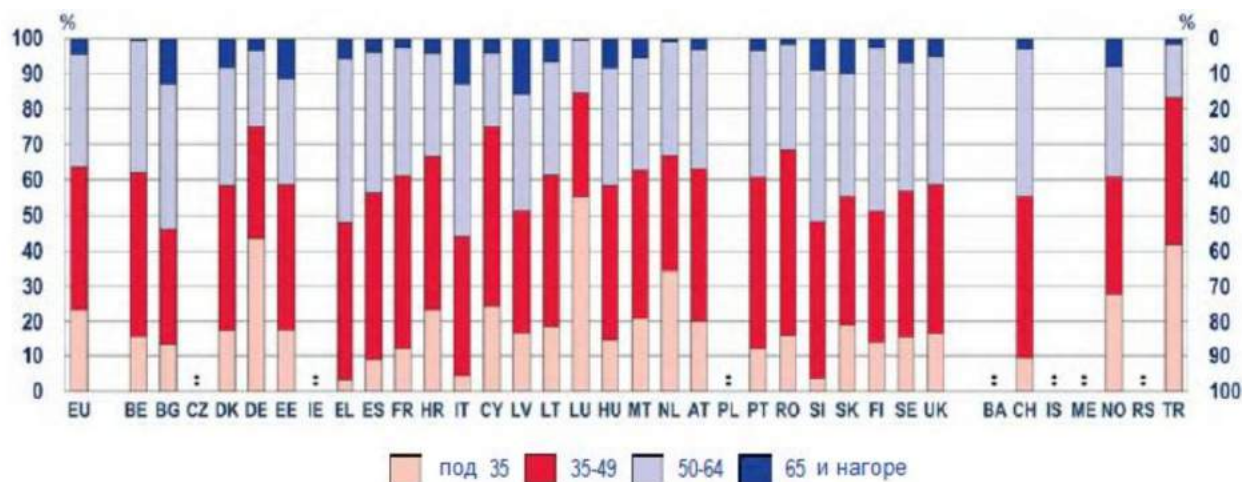
- Друг персонал (например декан, заместник-декан, помощник-декан, директор, ръководител на отдел и др.), ако основната им дейност е преподаване или научноизследователска дейност.

Промените в числеността на персонала по време на трите подпериода – 2000 – 2005 г., 2005 – 2010 г. и 2010 – 2015 г. – отразяват до голяма степен

промяната на броя на студентите. Между 2000 и 2005 г. само България е отчела спад в броя на академичния персонал. През следващия период (2005 – 2010 г.) спад е отбелязан в 6 държави, докато между 2010 и 2015 г. – в 12.

В документа са представени данни, които показват профила на академичния състав по възраст и по пол, както и дела на персонала на длъжност „професор“. Във фигура 2 академичният състав е разделен на четири възрастови групи: на възраст под 35 години, между 35 и 49 години, между 50 и 64 години и над 65 години. Тя показва хетерогенното разпределение по групи, което отчасти отразява разнообразните академични традиции в отделните държави.

Фигура 2. Разпределение на академичния състав по възрастови групи (2015 г.)



%	EU	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 35	23.5	15.4	13.3	:	17.7	43.6	17.8	:	3.3	8.9	12.0	23.5	4.6	24.4	16.5	18.7	55.2	14.4
35-49	40.3	46.6	33.0	:	40.8	31.5	40.9	:	44.7	47.3	49.1	43.2	39.6	50.6	34.9	42.7	29.5	44.1
50-64	31.7	37.4	40.9	:	33.3	21.5	29.8	:	46.2	40.0	36.4	29.1	43.0	21.0	32.9	32.0	14.9	33.1
≥ 65	4.5	0.6	12.8	:	8.2	3.5	11.5	:	5.7	3.8	2.5	4.2	12.8	3.9	15.8	6.6	0.4	8.4

%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
< 35	21.0	34.6	20.1	:	11.9	15.8	3.6	19.2	13.8	15.2	16.2	:	9.5	:	:	27.9	:	42.0
35-49	41.9	32.3	43.0	:	48.7	52.7	44.6	36.2	37.3	41.6	42.5	:	45.9	:	:	33.0	:	41.4
50-64	31.8	32.3	33.7	:	35.8	29.6	42.8	34.6	46.3	36.3	36.2	:	41.5	:	:	31.3	:	14.8
≥ 65	5.3	0.9	3.2	:	3.5	1.9	8.9	10.0	2.6	7.0	5.0	:	3.1	:	:	7.9	:	1.8

Източник: Евростат (данни от март 2017 г.). Изчислено от "Евридика".

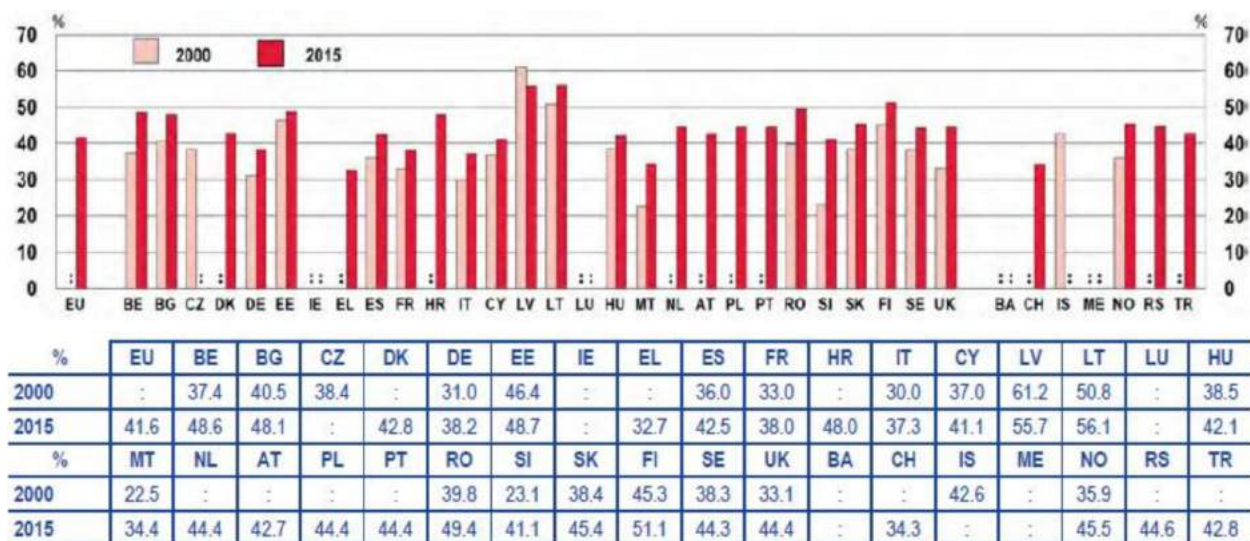
Забележка: Държавите, за които не са налични данни за 2015 г., са представени с данните от 2014 г. (ЕС, Дания, Гърция, Люксембург, Обединеното кралство, Швейцария и Турция). Чехия е изключена от фигурата, тъй като почти 90% от академичния състав е отчетен в категорията „неизвестна възраст“.

Разпределението по пол е видно от фигура 3. Жените представляват около 40% от академичния състав през 2015 г. в ЕС. Установени са съществени разлики между отделните държави. Страните с най-нисък дял на жените са Гърция (32,7%), Малта (34,4%) и Швейцария (34,3%), а с най-висок (над 50%) са Латвия (55,7%), Литва (56,1%) и Финландия (51,1%).

Сравнението между 2000 и 2015 г.

показва, че делът на жените нараства. Словения показва най-голямо увеличение (18 процентни пункта). Сред страните, за които има данни, Латвия е единствената, регистрирала намаление на дела на жените между 2000 и 2015 г. (около шест процентни пункта). Въпреки това в Латвия жените наброяват повече от половината от академичния състав, като и през 2000 г. техният дял е бил висок.

Фигура 3. Процентно разпределение на жените в академичния състав в периода 2000 – 2015 г.



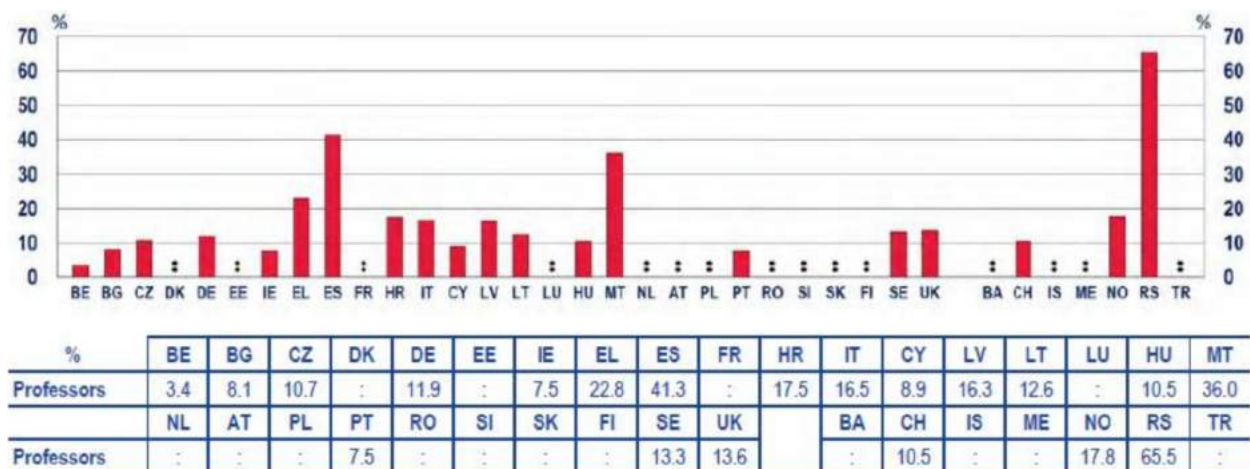
Източник: Евростат (данни от юни 2017 г.)

Забележка: Държавите, за които не са налични данни за 2015 г., са представени с тези от 2014 г. (ЕС, Гърция и Турция). Данните се отнасят до академичния състав на ISCED 2011 г. от нива 5 – 8 за всички видове висши училища.

Делът на професорите в академичния състав по държави е представен на фигура 4. Данните са извлечени от Европейския регистър на висшето образование (European Tertiary Education Register – ETER). Въпреки липсата на изчерпателна и актуална информация за някои държави, данните

сочат, че делът на професорите варира значително. Особено висок е в Сърбия (65,5%), следват Испания (41,3%), Малта (36%) и Гърция (22,8%). В други държави, за които има данни, професорите представляват до 20% от академичния състав, като в Белгия техният дял е най-малък (3,4%).

Фигура 4. Дял на длъжността „професор“ в академичния състав в (%) по държави (2013 г.)



Източник: Европейски регистър на висшето образование (данни от ноември 2016 г.)

Забележка: Европейският регистър на висшето образование (ETER) включва данни за академичния състав на публично финансираните институции за висше образование.

Управление и развитие на човешките ресурси

В доклада се обръща внимание на факта, че финансирането оказва голямо влияние върху професионалния живот на академичния състав, а оттук и на представените статистически данни. През последните десетилетия в цяла Европа се наблюдава обща тенденция на увеличаване автономията на висшите училища в много области от тяхната дейност. Преминува се постепенно към по-голяма независимост, въпреки че държавните органи продължават да играят централна роля в регулирането, координирането и управлението на висшето образование. Тази тенденция, заедно с влиянието на местните фактори и традиции, формира голямо разнообразие от различни национални модели на висшето образование. Моделите комбинират елементи от централния контрол, институционалната автономия и влиянието на други заинтересовани страни.

Някои национални данни показват, че държавата се ориентира към контролиращи функции, дистанцира се от детайлното регулиране и се насочва към външното управление. Държавната роля се съсредоточава върху определянето на националните цели, които трябва да бъдат изпълнени от институциите за висше образование, прозрачността на институционалните политики, както и върху различните мерки за отчетност на институциите и техния персонал. Външното управление се изразява и в нарастващото влияние на външните заинтересовани страни в управителните органи на институциите.

Тенденцията за увеличаване на институционалната автономия се наблюдава в различни области, като вътрешна организация и вземане на ре-

шения, управление на финансовите ресурси, академична дейност и политики за управление на академичния състав.

Сравнителните анализи показват, че подходите за управление на персонала във висшето образование са комплексни и разнообразни.

Роля на синдикалните организации на академичния състав в преговори и вземане на решения на национално ниво

На национално ниво вземането на решения по въпросите на висшето образование често се извършва в процеса на преговори с различни партньори и заинтересовани страни. Синдикатите най-често участват като партньори в преговорите (10 от 16 страни) и в социалния диалог (11 от 16 държави). Данните показват, че те обикновено участват в консултации или лобистки дейности, свързани с формирането на политиката.

Само в 3 от 16-те страни становището на синдикатите е, че те трябва да участват като пълноправни членове в органите или процесите на вземане на решения. *Най-типичната позиция обаче е, че синдикатите могат да участват в политическите дебати, но не и да са страна при вземането на решения.*

Данните от проведено допитване сочат, че почти всички синдикати участват винаги (11 от 16) или понякога (3 от 16) в преговорите, свързани със заплащането, но ролята им по други теми е доста разнородна.

Повечето синдикати заявяват, че *поякога* участват в преговори за условията на труд, набирането на персонал и подготовката на промени в областта на висшето образование, докато по-малко от 1/3 от отговорилите посочват,

че винаги участват в тези процеси.

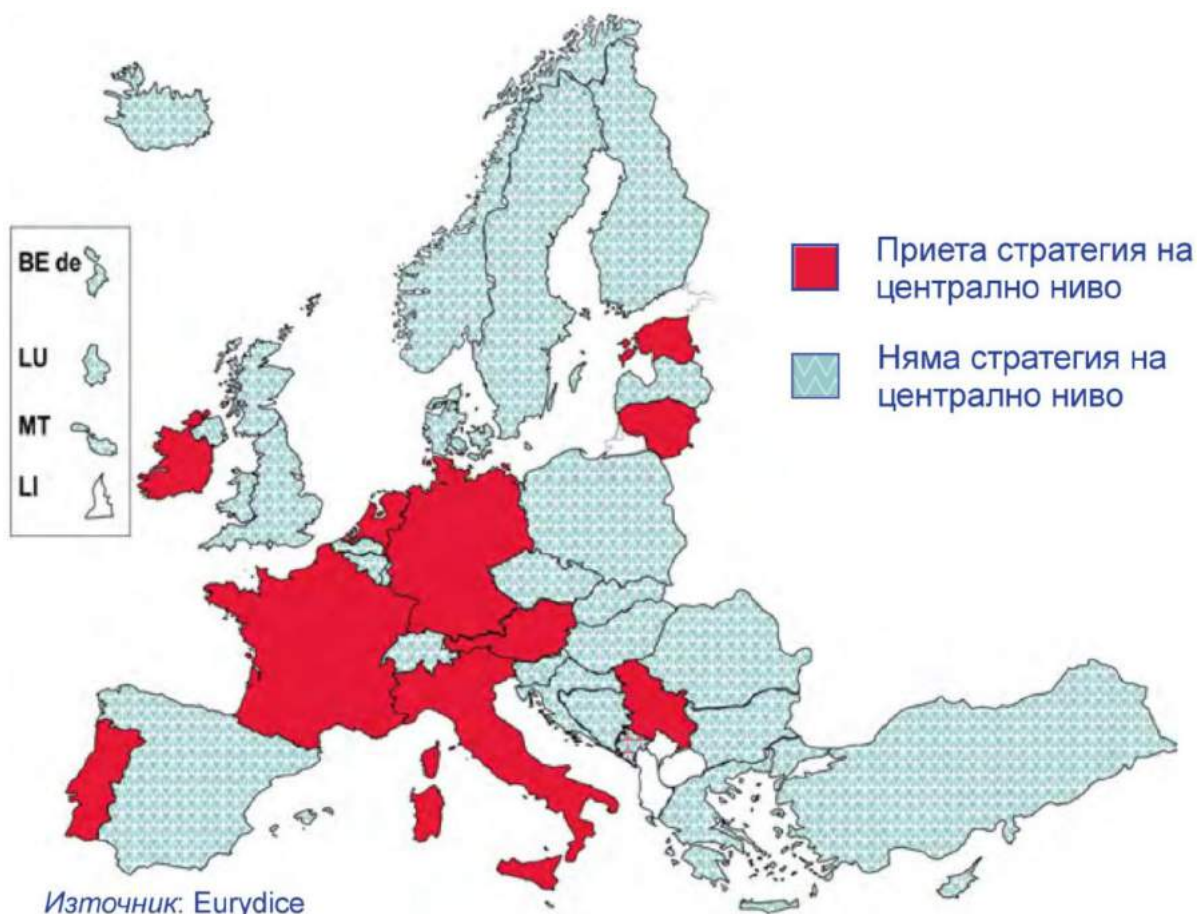
Стратегическо планиране на човешките ресурси

В доклада се подчертава, че в по-голямата част от европейските държави висшите училища имат автономия да планират развитието на човешките си ресурси. В повечето системи тази задача се изпълнява от органи, съставени единствено или предимно от вътрешни заинтересовани страни. В почти всички държави обаче институционалната автономия е в рамките на по-широки обществени цели и стратегическото планиране се съгласува с политиките на най-високо ниво и с националните приоритети, определени за сектора.

Обръща се специално внимание на обстоятелството, че независимо от представата за абсолютната институционална автономия висшето образование винаги функционира в социален контекст и следователно е задължително да бъде балансирано с механизмите за отчетност, необходими за ефективното оползотворяване на публичното и частното финансиране.

В този контекст е от значение дали и до каква степен държавните органи са разработили средно- или дългосрочни стратегии за управлението на човешките ресурси в институциите за висше образование. Такива стратегии са разработени само в 10 системи за висше образование (фигура 5).

Фигура 5. Наличие на средносрочна/дългосрочна стратегия за планиране на човешките ресурси във висшето образование (2015 – 2016 г.)



Стратегиите обикновено обхващат разпределението по пол и прилагането на постоянни и срочни трудови договори.

Разпределението по пол в академичния състав е най-честият елемент в стратегиите за човешки ресурси във висшето образование. Такъв е например случаят с Германия, Франция, Люксембург, Нидерландия и Австрия.

В Италия, Нидерландия и Австрия стратегиите определят максимални квоти за използване на различни трудови договори. В Италия този аспект се регулира чрез бюджетни мерки, като максимален разход, разрешен за всяка институция. В Австрия квотите са част от двустранните споразумения между държавата и отделните университети, докато в Нидерландия стратегията представлява обща рамка без правно обвързващи елементи. Португалия, от друга страна, е единствената държава със стратегия, в която са определени квотите за всяка една от категориите персонал.

Други аспекти, които се отчитат като цели в стратегиите, са повишаване на мобилността и професионалното развитие на академичния състав.

В някои случаи стратегиите могат да послужат за справяне с конкретни предизвикателства. В Ирландия например *Националната стратегия за висше образование до 2030 г.* препоръчва значителни реформи в технологичния сектор. Тя предвижда превръщането на технологичните висши училища в университети чрез редица мерки, сред които минимални изисквания за персонала и неговата квалификация. В Сърбия, наред с други аспекти, стратегията има за цел да привлече академичен персонал със сръбски произход, работещ в чужбина, в опит да

ограничи изтичането на мозъци.

Препоръчано е, държавите, които нямат конкретни стратегии, да предприемат мерки, насочени към подобряване на аспектите на управлението на академичния състав. Отбелязва се примерът на Латвия и Швейцария. Въз основа на оценката и препоръките на Световната банка, през 2017 г. Латвия започва поредица от нови инициативи и разработване на политики, касаещи трудовото възнаграждение, стимулирането и квалификацията на академичния състав. В Швейцария от 2000 г. се прилагат конкретни инициативи, насочени към равенството между половете във висшето образование.

Посочва се, че областите, обхванати от стратегическото планиране, представляват ключов интерес за академичния персонал. Например въпросът за нарастващото прилагане на временни трудови договори се отчита като проблем за политиката в 12 от 16-те държави, от които е получена информация по време на проучването. Отбелязва се, че особен интерес представлява и политиката за равните възможности в 10 от държавите.

Заклучение

Академичният персонал не е една хомогенна категория. Различията в структурата на категориите персонал в държавите са значителни, както и разликите между видовете институции в системите за висше образование. Има голямо разнообразие от форми на професионална диференциация, която се отнася за видовете институции и програми, за вида на заетостта и основната дейност (научни изследвания, преподаване, управление), възрастта и пола.

Търсенето на висше образование бележи ръст през последните две десетилетия и това се отразява на академичния състав. Въпреки че в някои страни се наблюдава значителен ръст на броя на студентите, в други бележи спад, свързан с променящата се демография. Колебанията в числеността на академичния персонал често не съответстват на промяната в броя на студентите или следват тази тенденция със закъснение.

Начинът, по който се организират и управляват висшите училища, оказва значително въздействие върху академичния състав. Изследванията сочат обща тенденция за нарастване на институционалната автономия и за появата на нови форми и модели на управление. През последните две десетилетия се наблюдава растеж и развитие на различни външни управленски меха-

низми, включително структури и системи за финансиране и осигуряване на качество. Ролята на академичния състав и на синдикатите в дискусиите и вземането на решения варира значително между отделните държави.

В много от системите за висше образование, с изключение на 10, липсват средно- и дългосрочни стратегии за планиране на човешките ресурси. Повечето държави са делегирали отговорността за планиране на ресурсите на академичния състав на самите висши училища. Когато съществуват национални стратегии, те обикновено обхващат въпроси като разпределението по пол и видовете трудови договори, но е препоръчително да обхващат и мобилността, повишаването на квалификацията и кариерното развитие на академичния състав.

Източник:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017, pp. 17-28, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Modernisation_of_Higher_Education_in_Europe:_Academic_Staff_%E2%80%93_2017

В. Лозанова

КВАЛИФИКАЦИЯ НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ

Обобщенията за квалификацията на академичния състав в Европа се изготвят въз основа на информация за важни аспекти като статут на докторантите, значението на доктората в академичната кариера, съдържанието на обучението в докторантура, процедурите, чрез които учените се превръщат в признати членове на научната общност и изискванията в нормативната уредба на отделните държави относно кариерните пътеки за развитие.

* * *

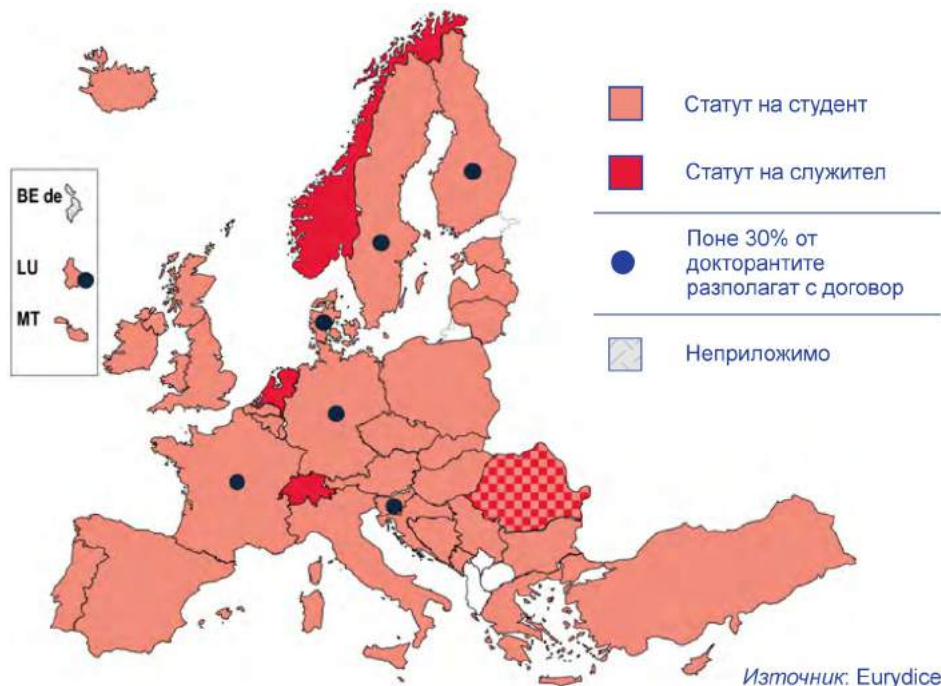
Докторантурата се разглежда като най-високо ниво на обучение в определена специалност и същевременно като първа стъпка за кариера в науката.

Установено е, че в почти всички европейски системи за висше образование докторантите притежават статут на студенти и следователно разполагат с идентични права. Това е следствие от Болонския процес, в резултат на който

докторантските програми се фокусират върху обучението. Само в три държави докторантите имат статут на служители с трудов договор в съответствие с трудовото законодателство и във връзка с подготовката на дисертация. Такъв е случаят в Швейцария и Норвегия. В Нидерландия това е валидно за около по-

ловината от докторантите, докато 5% са студенти, а останалите 45% са „външни“, което показва, че те работят извън академичната сфера. По-специфична ситуация се наблюдава в Румъния, където всички докторанти притежават комбиниран статут на студент и служител, без нито един от двата да е доминантен.

Фигура 1. Основен правен статут на докторантите



В държавите, в които докторантите са преди всичко студенти, се забелязват известни различия. В някои от тях поне 30% от всички докторанти разполагат с трудов договор, т. е. те имат статут както на студенти, така и на служители. За показателен пример се посочва Дания, където всички докторанти имат студентски статут и почти всички от тях (90 – 95%) притежават трудов договор, свързан с тяхната докторантура. Подобна ситуация е регистрирана в Люксембург (80% от докторантите разполагат с договор), Германия (64%), Швеция (62%), Финландия (50%), Словения (37%) и Франция (32%). В останалите системи за висше образование докторантите имат статут на студенти и не разполагат

с трудов договор или такъв се открива рядко. Последното означава, че ако докторантите работят в академичната сфера, техният трудов договор е независим от тяхната докторантура.

Наред с посочения вече пример за ситуацията в Нидерландия, защитата на дисертация без задължително включване в докторантска програма е възможно в България, Дания, Латвия, Литва, Норвегия, Полша и Унгария. В част от тези държави (Латвия, Литва, Полша и Унгария) съществува изискване за академично портфолио към представената за защита дисертация, което да включва данни за опит в научната сфера, статии в академични издания, монографии и други. В Норвегия всеки желаещ може да подготви самостоя-

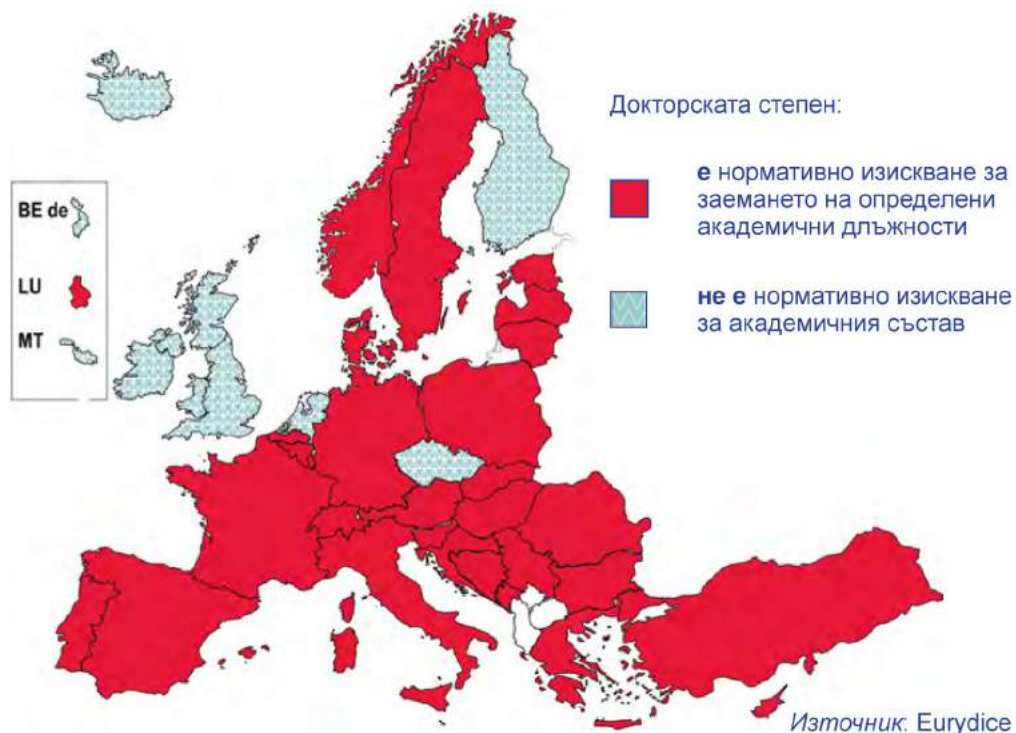
телно своята дисертация, без научен ръководител; при подготовката на дисертацията обаче е задължително спазването на академичните стандарти, валидни за докторантските програми, макар че присъдената квалификация (Dr. Philos) на успешно защитилите се различава от тази на преминалите през традиционните докторантски програми (PhD).

* * *

В повечето държави наличието на

изискване за докторска степен за заемането на определени академични длъжности е заложено в законодателството. Понякога се допуска възможността лица без докторска степен да се назначат на академична длъжност, но те се задължават да защитят дисертационен труд в определен срок. За пример се посочва Полша, където лица с магистърска степен могат да се назначат за асистенти, но в срок до 8 години трябва да защитят дисертация. В Унгария предвиденият за това срок е 10 години.

Фигура 2. Изискване в нормативната уредба за притежаване на докторска степен за заемането на определени академични длъжности (2015 – 2016 г.)



Въпреки че в почти всички образователни системи съществуват разпоредби на централно ниво, в около една четвърт от тях (Белгия – Немскоговореща общност, Великобритания, Ирландия, Исландия, Малта, Нидерландия, Финландия и Чехия) те не формализират наличието на докторска степен като минимална квалификация за която и да е категория на академичния състав, без по този начин да се

намалява нейното значение в академичната кариера. Макар в тези държави наличието на докторска степен да не фигурира като изискване в законодателството на централно ниво, във вътрешните правилници на институциите за висше образование има по-детайлни разпоредби. Например наличието на докторска степен е задължително изискване за заемане на академичните длъжности „асистент”,

„доцент” и „професор” в Чехия.

В държави, в които съществуват различни видове институции за висше образование, е възможно да се наблюдава различие в значението на докторската степен в отделните институции и/или сектори. В някои случаи (Белгия – Френска общност, Словения и Швейцария) наличието на докторска степен е законодателно изискване за повечето категории на академичния състав в университетите, докато такова не е валидно за другите институции за висше образование. В Италия защитена дисертация се изисква само за определена група учени в университетите, докато в останалите висши училища (колежи по изящни изкуства, музика, танци и др.) няма подобно изискване.

Обобщено е, че наличието на степен „доктор” няма едно и също значение във всички европейски системи за висше образование, но наличната информация ясно показва нейната ключова роля в повечето от тях.

* * *

Независимо от правния статут на докторантите, основен елемент на тяхното обучение е задълбочаването на знанията чрез оригинални изследвания. Успоредно с последните докторантското обучение може да включва и други дейности, като преподаване, посещаване на обучителни курсове, проверка на изпитни материали, консултиране на дипломни работи, провеждане на лабораторни изследвания, изготвяне на статии, подпомагане на научния ръководител в неговите задачи и други. Обхватът и разпределението на изброените дейности варира между различните научни области и институции и не на последно място – зависи от научния ръководител. Подчертаното разнообразие се обяснява със строго индивидуалния характер на докторантурата. Във всеки

случай, с оглед подготовката си за бъдещи университетски преподаватели, докторантите развиват и определени преподавателски умения.

Обобщените данни за законодателните рамки на национално ниво показват, че в повечето системи за висше образование преподаването не е сред експлицитно посочените елементи на докторантските програми.

В няколко държави (България, Дания, Естония, Полша и Словакия) преподавателската ангажираност е законово установена съставна част на всички или почти всички програми за обучение на докторанти. Наблюдават се и някои различия. В Словакия всички редовни докторанти преподават средно по 4 часа седмично, докато за докторантите в Полша се посочва, че преподавателската им дейност не трябва да надвишава 90 часа годишно, като точният хорариум се определя от университетите. В Дания нормативната уредба постановява формирането на умения за разпространение на знания, без да е уточнено дали става дума за преподаване или по друг начин; въпреки това почти всички докторанти извършват преподавателска дейност. Подобна обща формулировка е заложена и в Естония, където фигурира изискването лицата, придобили докторска степен, да притежават умения за преподаване и научно ръководство.

В друга група системи за висше образование преподавателската практика е задължителна за докторантите с договор, който не е ограничен само за конкретна дейност, примерно за научни изследвания. Хорариум (около 60 часа) за тази цел е фиксиран в Испания, докато във Франция формулировката е по-обща. Аналогична е ситуацията в Германия и Швеция.

Ангажираността в преподаването не се разглежда като стандартен елемент на докторантските програми в някои държави или законодателната рамка вменява тази дейност на висшите училища.

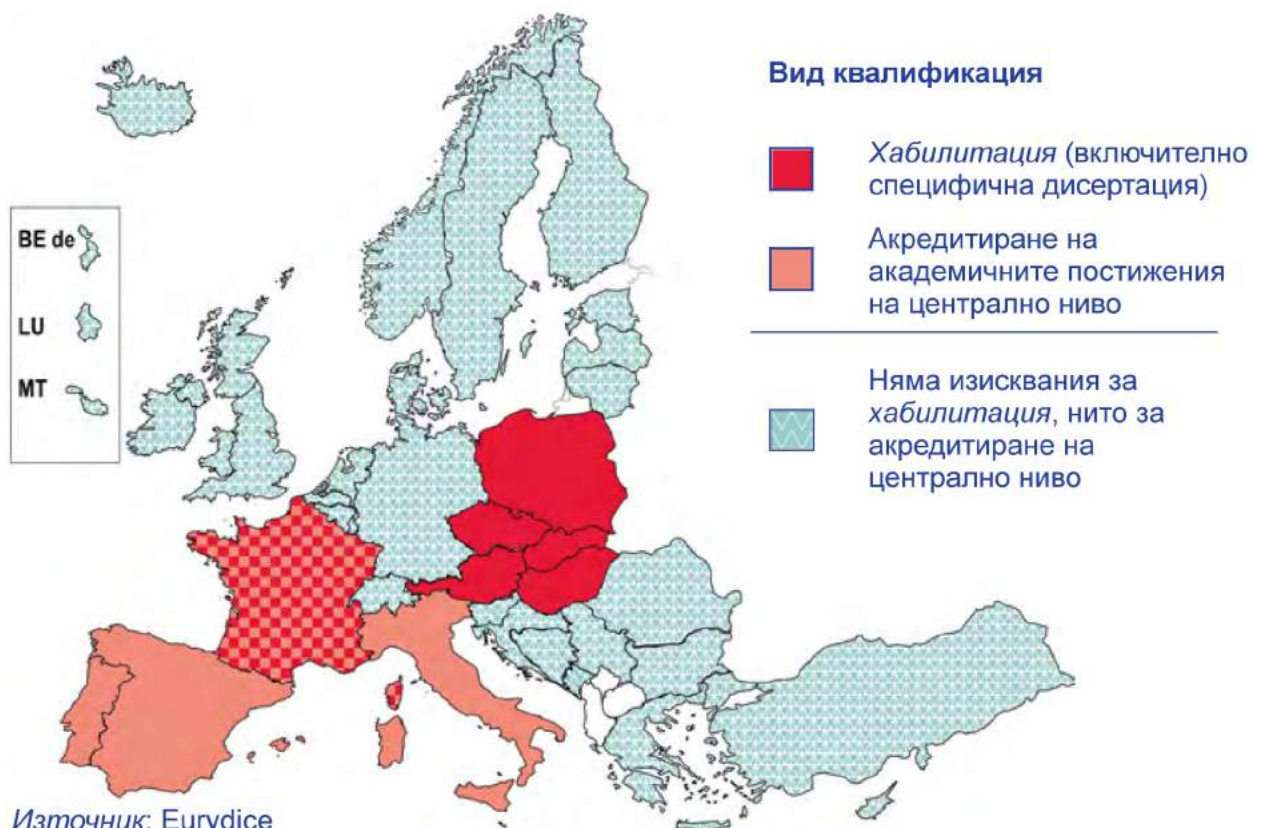
* * *

Кариерното развитие в академичната сфера преминава през набор от стъпки и етапи, признаващи способностите за провеждане на научни изследвания и/или преподавателските умения. По този начин учените постепенно се превръщат в признати и компетентни членове на съответната научна общност. Въпросните стъпки са

формализирани в различна степен, понякога на централно ниво, в други случаи – в правилниците на отделните висши училища или техните звена. Възможно е също така да са вградени във възприето общо разбиране за академична кариера.

В някои системи за висше образование са определени специфични изисквания за кариерно развитие в академичната сфера. Това показва, че назначаването на определена длъжност включва и процес на оценяване, в резултат на който се избира подходящ кандидат. Обикновено такива изисквания се отнасят за кандидатите за длъжност „доцент“ и „професор“.

Фигура 3. Квалификация след придобита докторска степен като правна предпоставка за достъп до определени академични длъжности



Забележка: При държавите с няколко сектора на висшето образование, в които съществуват различия по отношение на изискванията за заемането на академични длъжности, представената на фигурата информация се отнася за университетския сектор.

При процедурата известна като *хабилитация* учените представят свои научни изследвания. За показателен пример на подобна практика се посочва установеният ред във Франция, където, преди да получат възможност да ръководят докторанти и да се назначат за редовни професори, учените защитават следдокторска дисертация (*habilitation à diriger des recherches – HDR*). Хабилитацията предполага последователни научни изследвания, придружени от значителен брой публикации и евентуално оценени от външни специалисти. Подобна процедура е установена в нормативната уредба на няколко централноевропейски държави. Например в Чехия и Словакия за заемането на академичната длъжност „доцент“ е необходимо да се премине през процедура по *хабилитация*, която обхваща оценяването на академичните постижения, включително хабилитационен труд, хабилитационна лекция и преподавателския опит на кандидата. Заемането на длъжността е правна предпоставка за достигането на длъжността „професор“.

В четири системи за висше образование кандидатите за академични длъжности от среден и висок ранг трябва да преминат през координирана на централно ниво система за акредитиране. Например кандидатстващите за академични длъжности със статут на държавен служител в Испания е необходимо да получат национална акредитация (*acreditación nacional*), присъдена от Агенцията за качество във висшето образование. Едва след получаването на акредитацията кандидатът се допуска до процедура по избор на институционално ниво. При акредитацията се разглеждат академични, професионални, преподавателски, научноизследователски и управленски качества. Подобна национална научна хабилитация (*abilitazione*) е въведена и в Италия. Веднъж получили такава квалификация,

учените могат да кандидатстват при обявяване на работни места на институционално ниво. В Португалия за заемане на професорска длъжност също се преминава през сходна процедура (*agregação*), която включва оценяване на научноизследователските и преподавателските постижения на кандидата. Във Франция има формален процес по акредитация за заемане на академичната длъжност „доцент“. След това доцентите могат да преминат през хабилитация (*HDR*), която им позволява да ръководят докторанти и е предпоставка за заемане на професорска длъжност.

Без да е нормативно установена, процедура по хабилитация съществува и в други държави. За пример се посочва Германия, където е налице силна традиция и хабилитацията има функцията на показател за академични постижения.

В някои държави нормативните уредби регламентират допълнителни квалификационни изисквания, необходими за заемането на определени академични длъжности. Например в Дания кандидатите за „доцент“ или „професор“ трябва да получат положителна оценка на своите академични компетентности и квалификации от специалисти в съответната област, без която тези длъжности не могат да се заемат. В Словения всички членове на академичния състав (с изключение на редовните професори) подлежат на преназначаване на всеки пет години, като при процедурата се разглеждат образователни и академични постижения (публикации, монографии, участие в научни проекти и др.), преподавателски (доказани чрез демонстрационна лекция, допълнена от оценка на студентите) и езикови умения.

В допълнение към квалификационните изисквания, в няколко системи за висше образование са въведени

и условия за трудов стаж на определена академична длъжност, преди съответното лице да получи възможност да премине на по-висока. Например в Гърция достъпът до длъжността „доцент“ е възможен за лице, заемало поне 6 години академичната длъжност „асистент“, а 4-годишен трудов стаж като доцент позволява заемането на длъжността „професор“. Законодателството в

Източник:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017, pp. 29-42, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Modernisation_of_Higher_Education_in_Europe:_Academic_Staff_%E2%80%93_2017

Й. Илиев

ПОДБОР НА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ

В доклада се посочва, че процесът на набиране и назначаване на различните категории академичен персонал е сложен и отразява културните ценности и убеждения на институцията. Оказват му влияние, от една страна, пазарът на труда (търсене и предлагане на специалисти, условия на труд, договорни отношения, оценка на уменията и др.) и от друга, специфичните изисквания на средата (висшето училище). Други фактори, влияещи на подбора, са глобализацията, конкуренцията, комерсиализирането на образованието и недостигът на ресурси. Наемането на академичен персонал трябва да бъде съобразено и с някои основни концепции, свързани с висшето образование, като автономност, прозрачност, достъпност и др. Начинът на подбор разкрива до каква степен всички тези аспекти са синхронизирани помежду си и доколко адаптивна е системата на висшето образование в една държава.

Държавните регламенти обхващат две области: минималните изисквания за заемане на конкретна позиция и процеса на подбор.

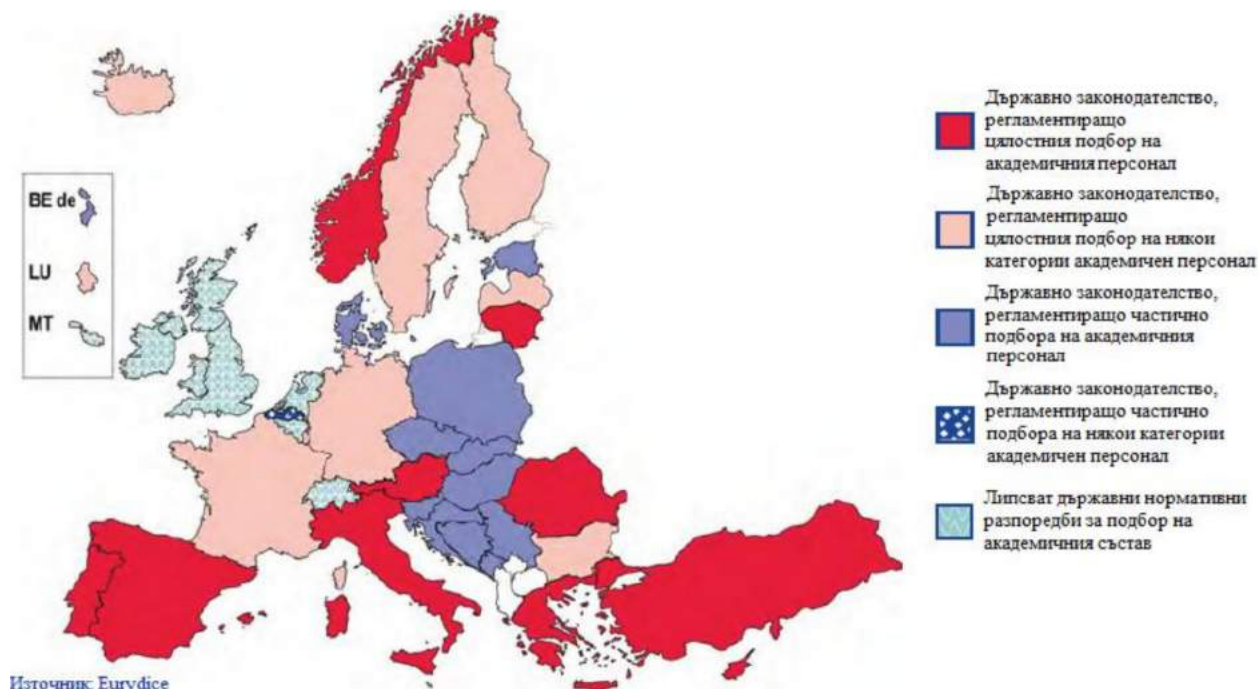
Латвия пък изисква достъпът до професорска длъжност да е възможен само след 3-годишен преподавателски опит като доцент.

В заключение е посочено, че в повечето европейски държави, в които съществуват разпоредби на централно ниво за кариерното развитие на академичния състав, институциите за висше образование имат свободата да поставят допълнителни изисквания.

Законодателна рамка

Законоустановените норми за назначаване на академичен персонал са резултат от баланса между степента на автономност на институциите за висше образование и ролята на държавата като гарант за непредубедено отношение и съгласуваност на системата. В някои държави учители/преподавателите са държавни служители, назначени на база съответните нормативни документи, докато в други висшите училища са независими работодатели с пълна свобода в подбора на персонал (при спазване на общите разпоредби за трудовите правоотношения). В повечето случаи в европейските системи за висше образование са застъпени и двата модела. В около 3/4 от тях са налице държавни регламенти за назначаване на целия академичен персонал или част от него. В останалите подборът се осъществява според вътрешните разпоредби на висшите училища (фиг. 1).

Фигура 1. Наличие на държавни нормативни документи, регламентиращи подбора на академичния състав (2015 – 2016 г.)



Забележка: Разпоредбите, регулиращи цялостния подбор на академичния персонал или някои категории от него, разглеждат както методите за подбор, така и останалите аспекти на процеса. Например в Германия законодателството постановява вакантните места за академични служители да бъдат запълнени след публичното им обявяване. Нормативната база съдържа също и общи изисквания за съставянето на комисията за подбор. В случаите на частично регулиране на подбора се посочват само методите.

Фигурата показва, че 16 образователни системи се опират на държавно законодателство, регулиращо цялостния подбор на учени/преподаватели. Тази нормативна база обаче се различава в отделните държави. В Португалия например държавата определя начина за формиране на комисията за подбор (включително броят на членовете ѝ и колко от тях трябва да работят в други институции за висше образование, тяхната компетентност и др.), процедурите за кандидатстване, достъпа до документите от оценяването на кандидатите. Подобни регулации има и в Гърция, Испания, Кипър, Румъния и Турция. В Литва комисията за подбор също е законово установена, но изискванията са ограничени само до

това 1/3 от членовете ѝ да са от друго висше училище и при назначаването на професори в комисията да участва поне един международен експерт. Решенията, касаещи други аспекти на процеса по подбор, се взимат от самата институция. Такива са практиките в Италия и Норвегия.

По отношение на категориите персонал се отчита, че в около 20 образователни системи съответната нормативна база е приложима за всички категории, докато в девет държави, сред които и България, тя касае само някои от тях. Най-често срещан е моделът, при който законово регулирано е само назначаването на държавни служители и персонал на постоянен трудов договор. В тези случаи висшите училища имат пълна автономия при подбора

за временни позиции. В много държави това разграничаване съвпада със старшинството на категориите (Франция, Люксембург, Исландия). Постаршите категории гарантират по-голяма сигурност, докато по-младшите обикновено се назначават на срочни договори.

В Германия, Финландия, Латвия и Швеция не е установена пряка връзка между категориите персонал и безсрочните договори. В Германия назначаването на професори с безсрочни договори и младши професори със срочни договори е регулирано на държавно ниво. Институциите имат повече свобода при назначаване на младши сътрудници в научната и творческата сфера. В Латвия всички категории служители са със срочни договори. Във Финландия и Швеция младшите категории служители могат да бъдат назначавани на безсрочни договори.

Образователната система на Белгия (Фламандска общност) е единствената, при която законодателството, свързано с подбора на персонал, е едновременно ограничено и приложимо за определени категории. Институциите за висше образование не са задължени да наемат персонал чрез процес на подбор, нито да обявяват публично свободните си позиции (на договор) за научноизследователски персонал (категория, която не е свързана с академична кариера, т.е. не е държавно законово регулирана, но представлява съществен дял от целия академичен състав на институцията).

Необходимо е да се отбележи, че освен традиционните университети в много държави функционират и различни специализирани колежи и университети по приложни науки. В тези случаи законодателството относно назначаването на академи-

чен състав е приложимо в различна степен, според вида на институцията. В Дания например университетските колежи, академиите за професионално висше образование и образователните институции за мореплаване са задължени да следват специални държавно установени процедури за подбор, докато университетите притежават висока степен на автономност в тази сфера. В Австрия федералният закон регулира процедурите за подбор на старшите служители в университетите. Изключение правят университетите за приложни науки, които имат пълна автономност. Назначаването на академичен състав в университетските колежи за обучение на учители също е изцяло държавно регулирано.

Методи за подбор

Типология на методите

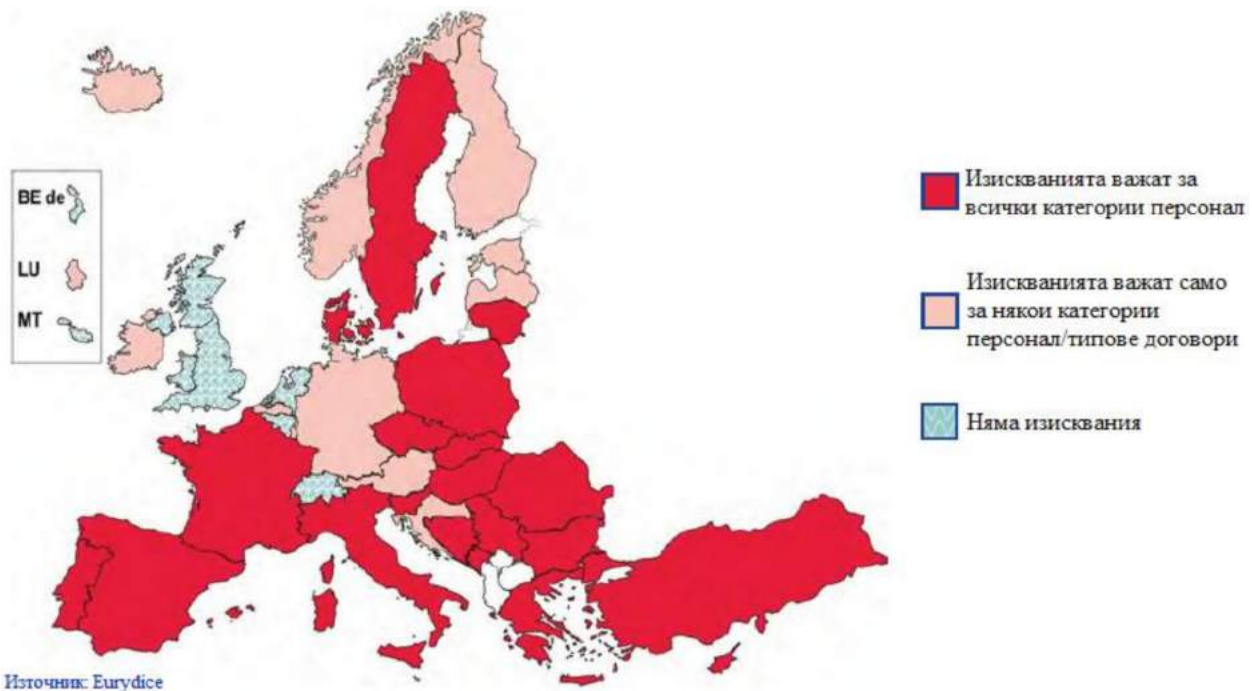
Популярни са няколко метода за назначаване на персонал в академичната сфера: избор на най-подходящия кандидат след публично обявяване на свободно място; събеседване със специално подбрани по списък кандидати; директна покана и др. В Европа най-разпространен е първият метод. Висшите училища притежават значителна, макар и невинаги пълна, автономия в този процес. В много случаи ограниченията, наложени от държавата, са свързани с начините на обявяване на свободните места, квалификацията и общия профил на членовете на комисията за подбор, а понякога тези рестрикции касаят и квалификацията на кандидатите за определени категории позиции. Много често държавната намеса варира в зависимост от типа институция. В университетите в Австрия подборът на кадри за младши позиции се осъществява след публично обявя-

ване на вакантното място, при асистентите и доцентите заеманата позиция зависи от кариерното им развитие, а професорите се назначават чрез комбинация от двата подхода. Университетските колежи за обучение на учители, от друга страна, назначават академичния си състав (всички нива) чрез процес на подбор.

Изисквания за публично оповестяване на вакантни места

В страните, в които назначаването е поне частично регулирано от държавата, са налице най-често ограничения, свързани с методите за подбор и изискванията за публично обявяване на позициите (фиг. 2).

Фигура 2. Държавни изисквания за публично обявяване на свободните позиции във висшите училища (2015 – 2016 г.)



От фигурата се вижда, че в повечето държави нормативните уредби имат изисквания за публичност на незаетите работни места във висшите училища, а в 2/3 от тях тези изисквания касаят всички категории персонал.

В около 1/3 от държавите изискванията са приложими само за някои категории персонал или определени типове договори. В Германия например се публикуват вакантните позиции само за професори и младши професори. Във Финландия се обявяват единствено незаетите места за позицията „водещ изследовател“, макар че младшите кадри също имат

право на безсрочни договори. В други държави публичното обявяване на свободните места зависи от типа на договора. Такъв е случаят в Естония, Хърватия (само за договорите за почасово заплащане), Австрия (прилага се само за лектори и персонал, назначаван по проекти), Исландия и Норвегия (имат се предвид договори, по-кратки от шест месеца, и срочните договори, финансирани от трети страни).

В допълнение към по-горе посочените регулации някои държави поставят изисквания и за начините, по които позициите се обявяват. В Гърция, Кипър, Португалия, Румъния

и Словакия вакантните позиции се обнародват посредством официални комуникационни канали, например чрез държавен вестник. В Исландия Министерството на финансите публикува свободните позиции. Вакантните места за преподавателски и изследователски състав в Испания трябва да бъдат съобщени на Съвета на университетите. Постовете се обявяват също в самото висше училище и в официалния вестник на съответната автономна общност. Във Франция позициите, запълвани чрез отворени конкурси, се обявяват на портала на съответното министерство. Следвайки принципа за прозрачност, от институциите се изисква да публикуват и позициите, за които притежават автономност при подбора на служителите.

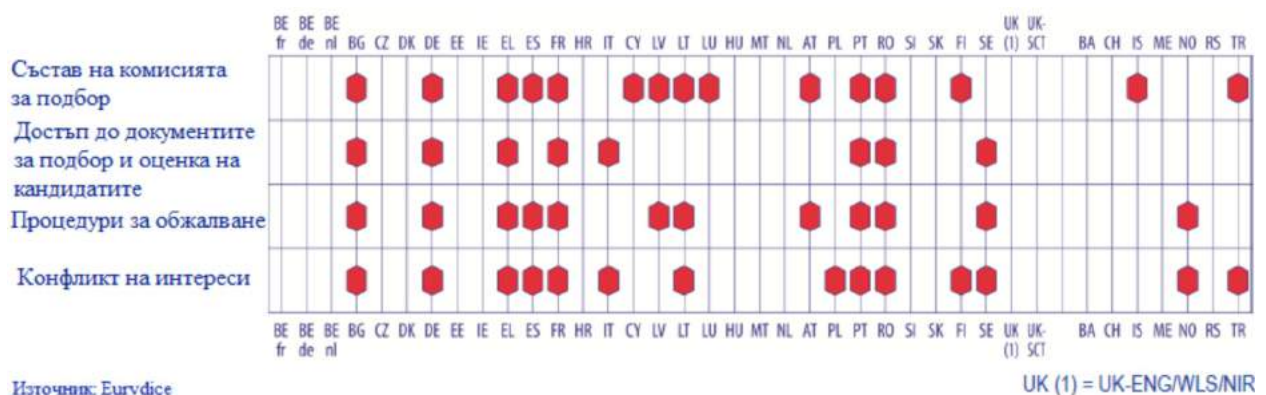
В някои държави нормативната база, свързана с оповестяване на свободните работни места, варира според вида на институцията. В Дания например незаетите позиции в университетските колежи, академиите за професионално висше образование и

образователните институции за мореплаване могат да не се съобщават публично в случаите на: срочни договори на доценти за не повече от две години; позиции с повече от 50% външно финансиране; препоръка на експертна комисия.

Процесът на подбор

Сравнителният анализ на европейските държави (фиг. 3) разкрива различна степен на намеса на държавата в процеса на подбор и следователно различна степен на автономност на висшите училища. При 19 от системите за висше образование няма регулация на нито един аспект от процеса. Тези системи се характеризират с пълна автономия на институциите в тази сфера (държавното законодателство може да изисква единствено правилата за подбор да бъдат изрично упоменати в правилника на висшето училище). В другата крайност са България, Германия, Гърция, Франция, Португалия и Румъния, където всеки аспект от подбора е държавно регулиран.

Фигура 3. Държавни регулации на някои основни аспекти на процеса на подбор (2015 – 2016 г.)



Данните показват, че най-регулаторният аспект от подбора е съставянето на комисията за подбор. Държавните регламенти се отнасят

най-често до броя на членовете ѝ (обикновено най-малко трима), категориите на позициите, заемани от членовете (в повечето случаи катего-

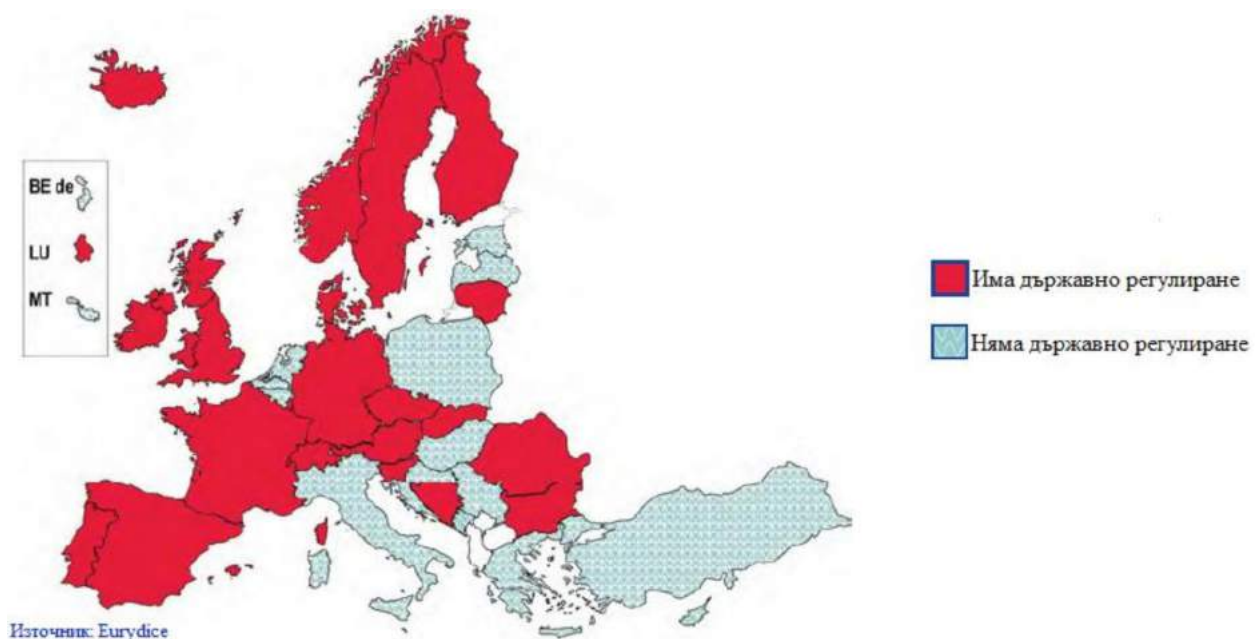
риите трябва да са равни или по-високи от тази на обявената позиция) и компетентността им в конкретната предметна област. В някои държави (България, Гърция, Франция, Литва, Латвия, Люксембург и Португалия) комисията за подбор трябва да включва в състава си и членове, които не са част от съответната институция. В Гърция, Литва и Кипър има изискване за присъствие на международни експерти в комисията, а в Латвия кандидатите за позицията на професор получават независима международна оценка. В други държави комисията включва и различни заинтересовани страни. В Германия това са представители на студентите, в Латвия (за висшите позиции) – представители на професионалните асоциации, чиято дейност е в областта на обявеното вакантно място.

Равни възможности

Едва половината от държавите засягат въпроса за равните

възможности в своето законодателство (фиг. 4). В повечето от тези държави въпросът е регулиран в общото законодателство на страната. Изключение правят Люксембург, Австрия, Румъния, Исландия и Босна и Херцеговина, където регулацията е в нормативната уредба за висшето образование. Нормативите за равни възможности обикновено засягат недискриминирането на база пол, възраст, етническа и религиозна принадлежност, увреждания, политически убеждения и сексуална ориентация. Независимо от това дали регулацията е част от общото или от специализираното законодателство, прилагането ѝ е оставено до голяма степен в ръцете на работодателите. Законово установени цели, насоки и действия, свързани с равните възможности, се срещат рядко и обикновено са ограничени до баланс на половете. Франция е единствената държава, в която съществуват специфични цели и действия за наемане на персонал с увреждания.

Фигура 4. Държавно регулиране на предоставянето на равни възможности при подбора на академичен персонал (2015 – 2016 г.)



Една от основните цели на съществуващото законодателство, третиращо равните възможности, е превенция на половата дискриминация. В последните десетилетия равенството между половете е фундаментална ценност и основна цел на ЕС. Приети са различни директиви, целящи равнопоставеност на мъжете и жените, най-вече по отношение на социални осигуровки, наемане на работа, отпуск за отглеждане на дете, самоосигуряване.

В областта на висшето образование и науката, въпреки усилията на ЕК за повишаване на значимостта, присъствието и признаването на же-

ните, те все още са подложени на сегрегация в кариерата си и рядко достигат върхови позиции. Според данни на Европейския регистър на висшето образование от 2016 г. делът на жените в академичния състав в повечето държави е по-малък от 40% (фиг. 5). Още по-очевидно е несъответствието в професорския състав. В Белгия, Ирландия, Нидерландия, Гърция и Кипър по-малко от 20% от професорите са жени. Най-висок е делът на жените професори (около 1/3) в България, Испания, Хърватия, Литва, Латвия и Малта. Сърбия е единствената държава с повече от 40% жени професори.

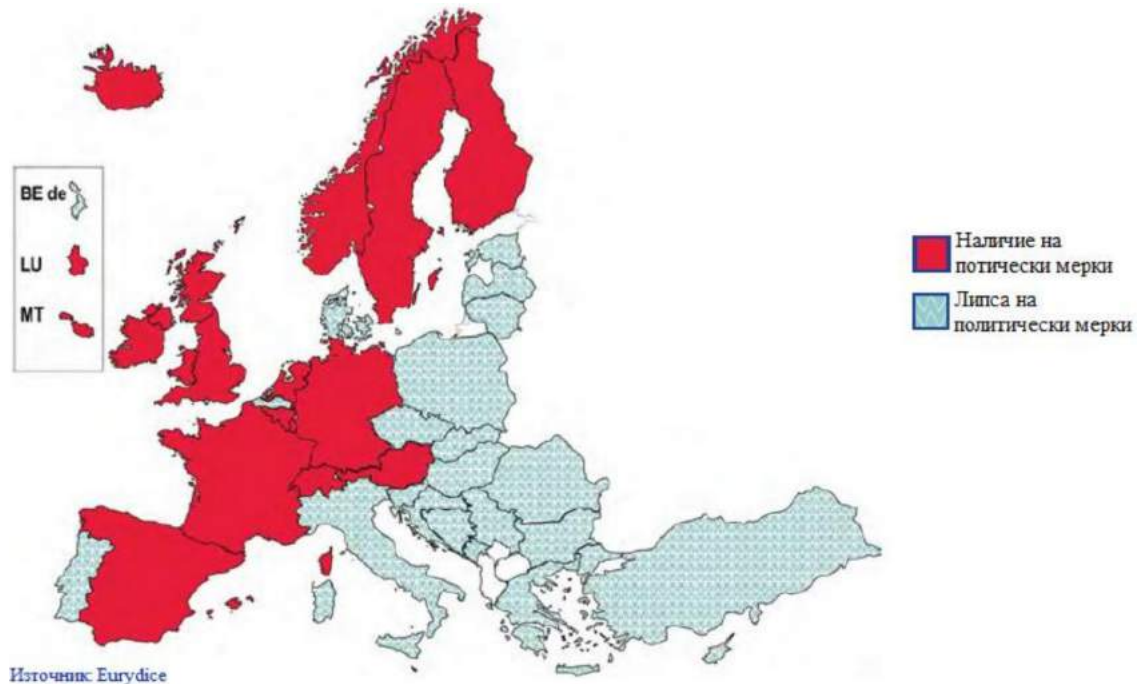
Фигура 5. Дял на жените в академичния и професорския състав на финансираните от държавата институции за висше образование (2013 г.)



Много държави предприемат мерки за постигане на баланс на половете в академичния състав на висшите си училища (фиг. 6). Тези мерки са част от законодателството, третиращо осигуряването на равни възможности, или са обект на допълнителни законодателни инициативи. Може да се обобщи, че 18 системи за висше образование изпълняват политически мерки/инициативи, целящи превенция или намаляване на различията между половете. В Малта, Нидерландия и Белгия (Френска общност) са разработени инициативи за справяне с проблема, макар те да не са

заложили в общото или специализираното законодателство за висшето образование. В Малта и Белгия (Френска общност) има създадени специални комисии, работещи за предоставяне на равни възможности за кариерното развитие на двата пола. В Нидерландия през 2015 г. Министерството на образованието си поставя за цел делът на жените професори, както и делът на жените, участващи в управителните съвети на академичните институции, да бъде поне 30%. За изпълнението на тази цел Министерството подписва споразумения с висшите училища.

Фигура 6. Политически мерки/инициативи за превенция или ограничаване на половите различия при заемане на различни категории академични позиции (2015 – 2016 г.)



Въпреки разликите в подходите си някои държави демонстрират и съществени сходства по отношение на планираните резултати и постигането на равнопоставеност между половете в процеса на подбор.

Във Франция, Исландия и Норвегия например мерките се състоят в гарантиране участието и на двата пола в комисиите за подбор. Във Франция поне 40% от членовете ѝ трябва да са жени. В Исландия функционира и *Комисия за равни права*, която отговаря за всички въпроси, свързани с равенството между половете. Подобни комисии има и в Испания на институционално ниво.

Друг подход е определянето на минимален дял от наетия персонал за всеки пол. Такъв е случаят в Австрия, Германия и отчасти в Люксембург. В Австрия мъжете и жените трябва да имат еднакъв брой представители във всички категории персонал, както и в управителните съвети на институциите. В Германия изследователските организации, включени в *Пакта за научни изследвания и иновации*, се стремят да

приемат определени квоти жени учени. Делът за отделните категории персонал се определя според процента на жените в предходната категория. Дългосрочната цел е да има еднакъв дял мъже и жени във всяка категория. С изключение на провинция Северен Рейн-Вестфалия този модел не е задължителен за институциите за висше образование и няма времеви ограничения за прилагането му. Институциите сами отчитат прогреса си на *Германската изследователска общност*. В Люксембург специфични цели за постигане на баланс между половете има само *Националният фонд за научни изследвания*. В Университета в Люксембург, постигането на баланс между двата пола, включително и в управленските позиции, е част от договора за постигнати резултати, сключен между институцията и правителството.

Няколко държави – Ирландия, Швеция, Великобритания и Швейцария, имат приети политически мерки, целящи насърчаване на баланса между половете, без това да включва конкретни планирани резултати. В Ирландия

Главната служба за висше образование провежда обширно проучване на политиките за равенство между половете на висшите училища. Някои от последните ѝ препоръки са: въвеждане на квоти на базата на каскадния модел в Австрия; използване на наградата Athena SWAN за добри практики в постигането на равенство между половете; въвеждане на минимум 40% присъствие и на двата пола в университетските органи, отговорни за разпределянето на ресурси, назначаването и кариерното развитие на академичния състав.

В Швеция в периода 2016 – 2019 г. тече инициатива за установяване на равенство между половете, в която институции за висше образование се обединяват с цел изготвянето на общи планове за справяне с проблема.

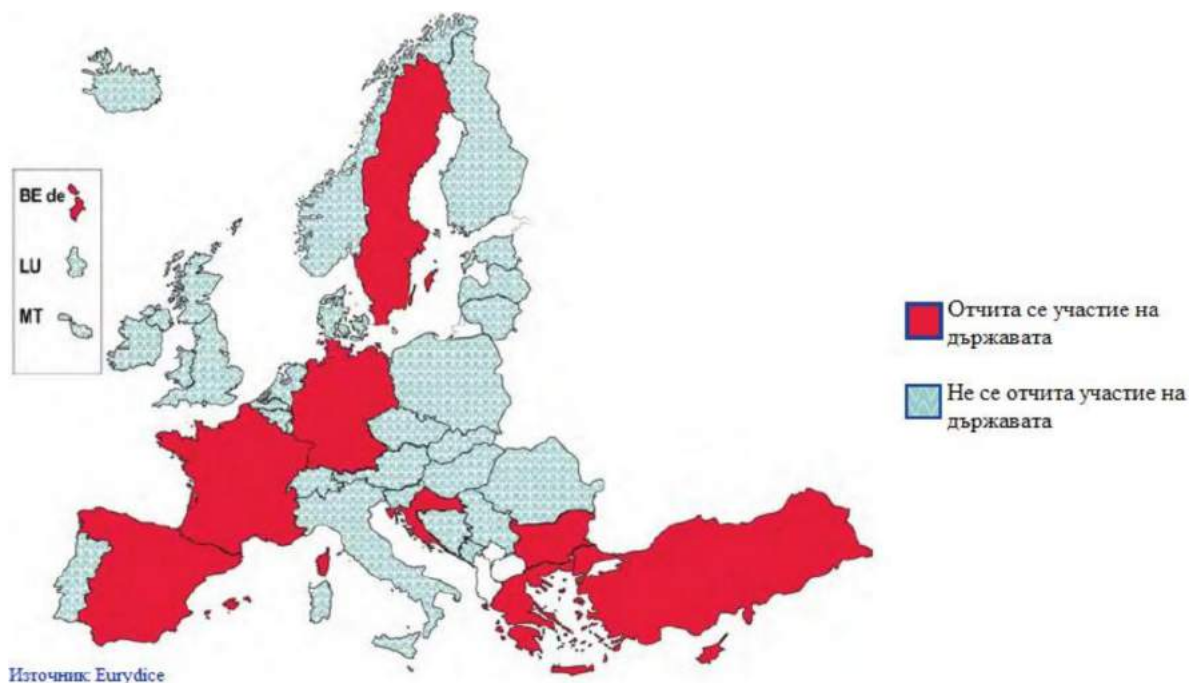
От 2000 г. насам швейцарското Федерално министерство на образованието ръководи програма за утвърждаване на равни възможности на половете. Десетте кантонални университета в страната участват в тази програма, като всяка институция има разработен план за действие.

Финландия е частен случай по отношение на мерките за справяне с неравенството между половете. Държавата разполага с конкретни политически мерки, вписани в общото законодателство. Според него всяка организация с повече от тридесет човека персонал трябва да има план за постигане на равенство между половете. Планът е годишен, изготвя се с участието на представители на служителите и включва: оценка на състоянието на организацията по отношение на половата недискриминация; планирани мерки за насърчаване на равенството; оценка на прилагането и успеха на предходно приетите мерки.

Управление на процеса на подбор

Директната намеса на държавните власти в управлението на процеса на подбор е рядко срещано явление. Въпреки това в някои държави те играят активна роля в качеството си на гарант за функционирането на системата или като безпристрастна страна в процеса (фиг. 7).

Фигура 7. Участие на държавата в процеса на подбор (2015 – 2016 г.)



От фигурата се вижда, че в 10 държави властта играе роля (при определени обстоятелства) в управлението на процеса на подбор. В повечето случаи това участие се изразява във верифициране на резултатите или официално назначаване на академичния персонал. Такъв е случаят в Турция (за всички категории персонал), Германия (само при назначаване на професори и младши професори), Испания (прилага се само за държавни служители) и Франция (за доценти и професори).

В други случаи държавната власт инициира процеса (в Испания съответното министерство на централно или областно ниво одобрява предложенията за работа на държавните университети и публикуването им в държавен вестник), обработва молбите на кандидатите (България, Гърция, Швеция) или в редки случаи – участва в комисиите за подбор. Единственият случай на директно участие в процеса е в Белгия (Немскоговореца общност), където представител на властта участва в управителния съвет на висшето училище – органът, отговорен за подбора на персонал.

Може да се обобщи, че в повечето системи за висше образование

държавната власт не се намесва в подбора на академичния състав. В някои държави обаче намесата на държавата зависи от вида на институцията за висше образование. В Малта например представител на Министерството на туризма участва в подбора на кандидати за работа в Института по туризъм, а в Австрия Федералното министерство на образованието ръководи процедурите за кандидатстване, одобрява резултатите от подбора и верифицира назначенията във всички университетски колежи за обучение на учители.

В някои случаи държавата участва индиректно в процеса на подбор. Това означава, че властите нямат роля в самия процес, но участват в органите, които го контролират. В Латвия например Министерството на образованието и науката е член на *Съвета за висше образование* – органът, който наблюдава работата на Съветите на професорите, които извършват самия подбор. Във Франция законодателството предвижда 1/3 от членовете на *Националния съвет на университетите* – органът, който съставя списъка с подходящите кандидати, да се номинира директно от Министерството на висшето образование, изследванията и иновациите.

Източник:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017, pp. 43-60, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Modernisation_of_Higher_Education_in_Europe:_Academic_Staff_%E2%80%93_2017

Р. Стойкова

УСЛОВИЯ НА ТРУД В АКАДЕМИЧНАТА СФЕРА

Ключовите елементи на условията на труд в академичната сфера в широкия смисъл на това понятие са: характер на договорните взаимоотношения, ра-

ботно време и професионални задължения, заплати, възможности за кариерно развитие и мониторинг върху условията на труд на национално ниво.

Договорни взаимоотношения

При анализирането на договорните взаимоотношения в академичната сфера се акцентира върху техни ключови характеристики, като вид на трудовия договор, възможности за кариерно развитие, сигурност, наличие на статут на държавен служител.

Установено е, че в повечето европейски държави се практикува сключването както на срочни, така и на безсрочни трудови договори. Единствените изключения са Латвия и Словакия, където не е предвидена възможност за безсрочни трудови договори.

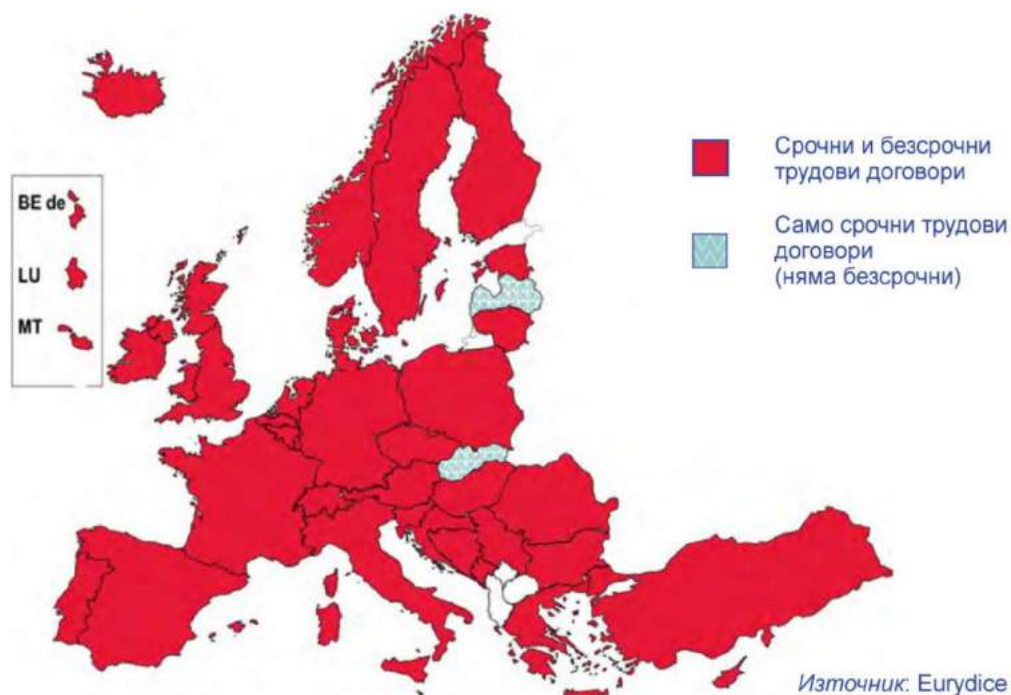
В Латвия националното законодателство ограничава продължителността на трудовите договори до 6 години за основните академични длъжности – професори, доценти, главни асистенти, лектори и асистенти. За подновяване на трудовия договор лицата на академична длъжност участват в процедура, наричана „избор“, в рамките на която демонстрират своите професионални умения съобразно предварително определени критерии. До-

говорите за други академични позиции (гост-професори или преподаватели на специфични курсове) са с по-кратък срок, до 2 години, или заплащането е почасово.

Подобна ситуация се наблюдава и в Словакия, където трудовите договори на учените са с ограничена продължителност до 5 години. За професори и доценти, които имат поне 9-годишен трудов стаж в академичната сфера и на които предстои подписването на трети 5-годишен договор, е предвидена възможност да получат предложение за по-дългосрочен договор, но само до навършване на 70-годишна възраст.

Специфични са условията в Словения. Без значение от вида на трудовия договор всички учени – с изключение на професорите – могат да се преназначават на всеки 5 години. Процедурата по преназначаване включва разглеждането на постижения в преподавателската и научноизследователската дейност, преподавателски и езикови умения и др. В случай на неуспешно преминаване през тази процедура трудовият договор се прекратява.

Фигура 1. Срочни и безсрочни трудови договори в академичната сфера (2015 – 2016 г.)



Обобщените данни на националните статистики показват съществени диспропорции между държавите, в които се прилагат както срочни, така и безсрочни трудови договори за учените. Важно е уточнението, че тези данни не се основават върху унифицирана методология, нито пък академичните позиции във всички държави са идентични по своята същност и функции.

Наличните данни показват, че във Франция, Малта, Турция и Швеция доминират безсрочните трудови договори (над 70% от всички). В Германия, Естония, Австрия (университетски сектор), Финландия (университетски сектор) и Сърбия до 30% от учените са назначени на безсрочен договор. В останалите държави, за които има информация, съотношението между учените на срочни и безсрочни договори е почти изравнено. Някои държави не събират данни за характера на договорите.

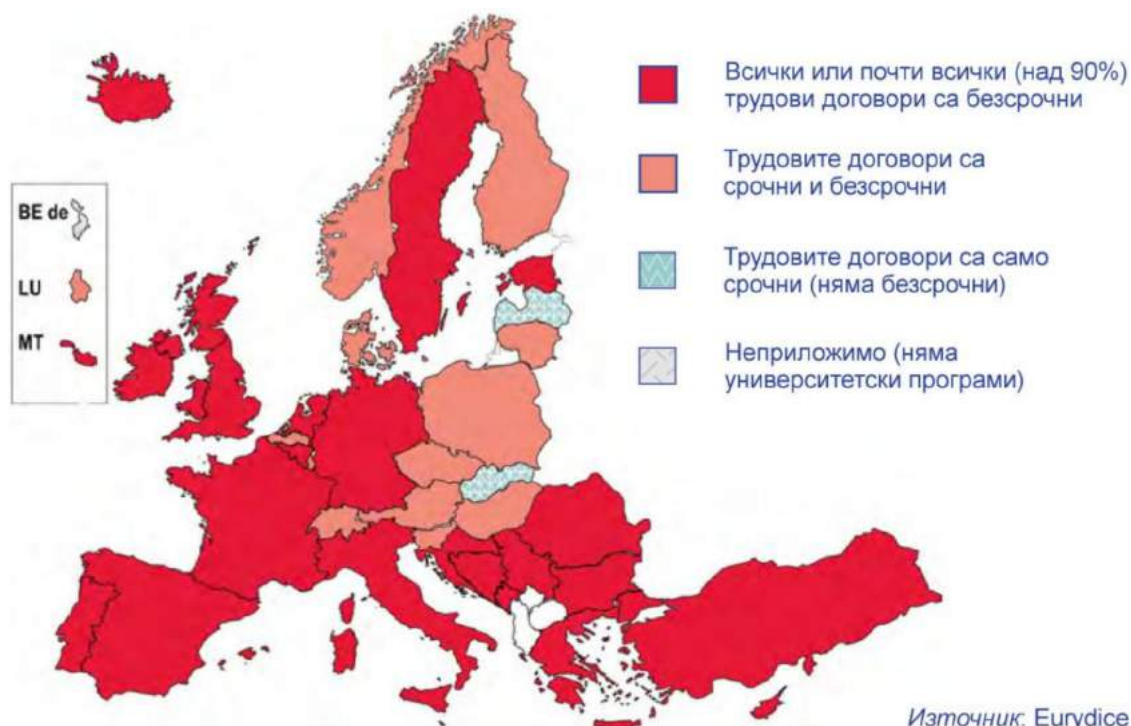
За силен детерминант на вида на трудовия договор се посочва етапът на академична кариера, на който се намира съответният учен. Работните места за млади учени често са с договори за опре-

делен период от време или за реализирането на конкретен проект. Предложенията за по-стабилни и дори постоянни трудови договори се появяват успоредно с напредъка в кариерата.

Установена е силна взаимовръзка между продължителността на договора, почасовата/пълната заетост и етапа на академична кариера. Безсрочните (или постоянни) трудови договори се срещат често при работни места на пълна заетост и за утвърдени учени, докато срочните договори обикновено имат връзка с почасови ангажименти и работни места за млади учени. В този контекст преходът от срочен към безсрочен договор се счита за крайъгълен камък в академичната кариера.

Забелязани са определени различия и между отделните държави по отношение на договорните отношения на академичния състав. За най-характерен пример се посочва сравнението на договорната ангажираност на университетските професори. В около 2/3 от европейските системи за висше образование всички или почти всички университетски професори (над 90%) разполагат с безсрочен трудов договор.

Фигура 2. Трудови договори на университетските професори (2015 – 2016 г.)



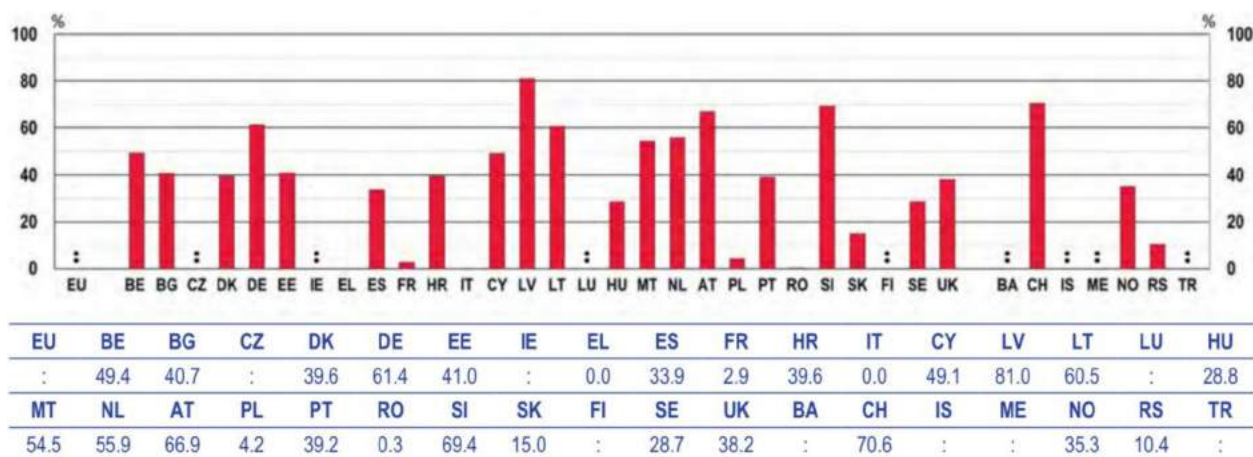
В системи за висше образование с различни типове институции е възможно условията на трудовите договори на учените да се различават. Най-същественото подобно различие е във Финландия, където почти 80% от заетите в политехническите институти разполагат с безсрочен трудов договор, докато същото е валидно само за около 30% от работещите в университетите. Друг пример е Австрия – около 75% от преподавателите в университетските колежи за обучение на учители срещу 30% от тези в университетите работят на безсрочен договор. В други държави (Германия, Ирландия, Португалия и др.) не се забелязва съществена разлика между вида на договорите в университетите и в останалите институции за висше образование.

Проучването на взаимовръзка-

та между вида на трудовия договор и възрастта на учените показва, че вероятността по-възрастните да разполагат с безсрочен трудов договор е по-голяма, в сравнение с по-младите. Така например 77% от университетските преподаватели на възраст 36 – 45 години разполагат с постоянен договор, при 91% от тези на възраст над 45 години.

В някои държави непълната заетост в академичната сфера се практикува широко, като обхваща между 60 и 80% от всички учени (Германия, Латвия, Литва, Австрия, Словения и Швейцария). В други държави тази форма на договорни взаимоотношения не съществува или се среща много рядко (Гърция, Италия, Полша, Румъния и Франция), като включва едва до 15% (Словакия и Сърбия).

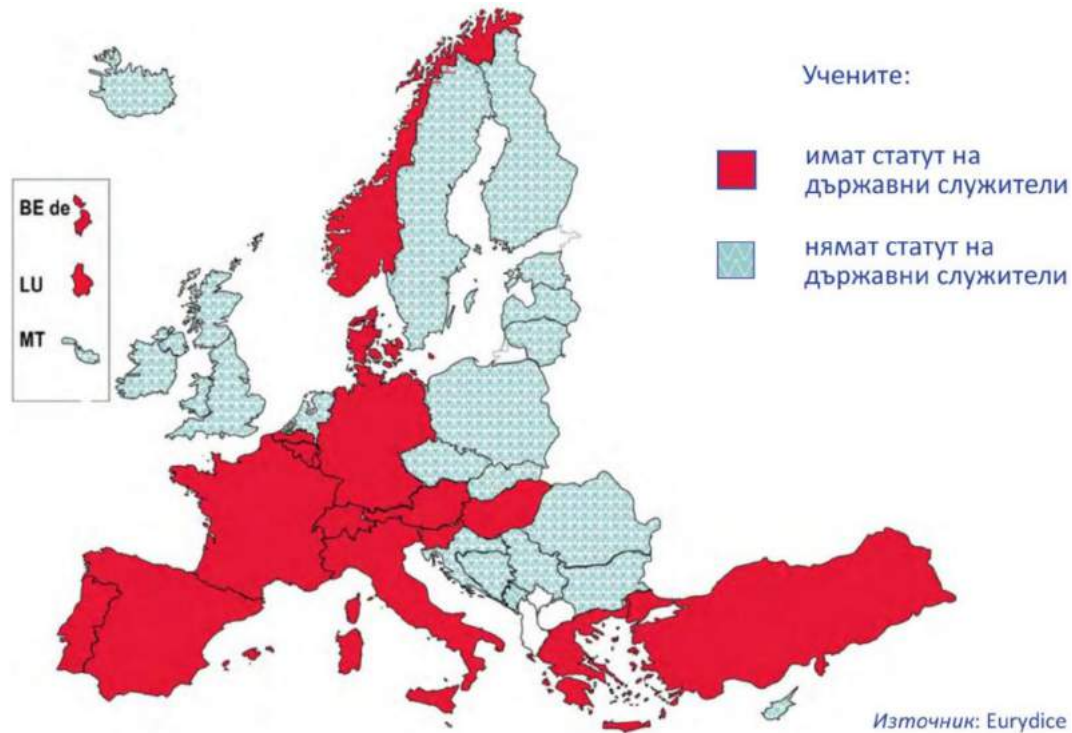
Фигура 3. Дял на академичния състав на непълно работно време (2015 г.)



Източник: данни на ЮНЕСКО/ОИСР/Евростат (извадката е актуална към юни 2017 г.)

В половината от системите за висше образование учените в държавните висши училища притежават или могат да притежават статут на държавни служители. Само в няколко

държави (Гърция, Норвегия, Словения, Турция, Унгария и Швейцария) всички преподаватели в държавните институции за висше образование са държавни служители.

Фигура 4. Статут на учените по държави (2015 – 2016 г.)

В някои държави получаването на статут на държавен служител е възможно в определен етап на академичната кариера. Например във Франция този статут е достъпен за най-високите позиции в академичната кариера, но не и за младите учени.

В други държави, в които има различни видове държавни институции за висше образование, е възможно статутът на държавен служител да е достъпен само за някои от тях. За пример се посочва Австрия, където този статут е постижим за преподавателите в университетите (до 2002 г., след това не се назначават такива) и университетските колежи за обучение на учители, но не и за университетите по приложни науки.

Проучването на намеренията за законодателни промени на национално ниво по отношение на договорните взаимоотношения на учените показва, че такива са планирани или са вече в ход в няколко държави.

В четири – Белгия (Немскоговореща общност), Естония, Нидерландия и Чехия – са приети законодателни промени,

които целят да улеснят достъпа на учените до постоянни трудови договори. Учените в Естония могат да сключват безсрочни договори от 2015 г., като дотогава всички са с ограничен срок. В Чехия е заложено изискването за заетост на срочен договор, преди да е възможно подписването на безсрочен. Подобно изискване има и в Белгия (Немскоговореща общност), което възлиза на 720 дни необходим трудов стаж. В Нидерландия законодателната рамка ограничава периода на временните договори до 4 (в някои случаи до 2) години; това е валидно за всички сектори на икономиката, не само за висшето образование.

В други държави тенденциите са насочени към ограничаване на възможностите за заетост в академичната сфера. За Финландия е посочено, че бюджетните ограничения водят до значително намаляване на персонала на висшите училища. Във Великобритания се наблюдава ръст на краткосрочните договори, т. нар. „договори с нулева заетост” (при тях работодателят не е задължен да осигури постоянна работа) и

на договорите само за преподавателска дейност.

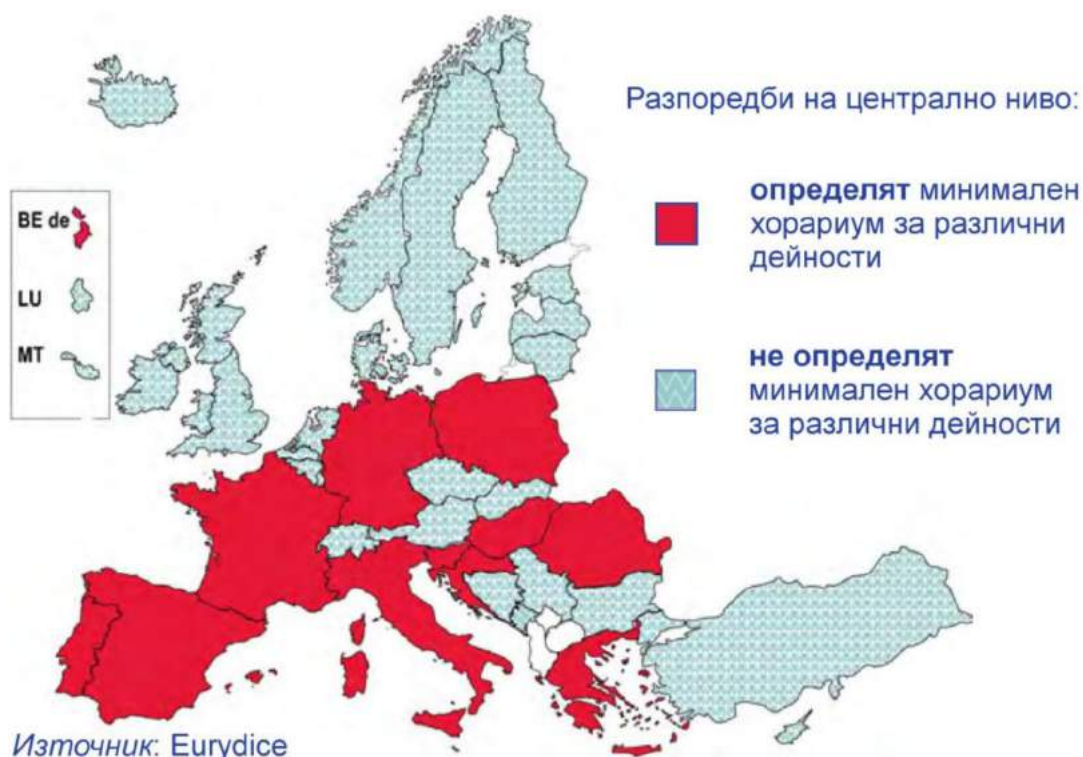
Обобщено е, че направените анализи показват тенденции към увеличаване на срочните договори. Това се обяснява с широкото развитие на финансирането на проектен принцип; нарастването на конкуренцията сред учените – за работни места, финансови и други ресурси, включително престижни стипендии, публикации в най-авторитетните за съответната дисциплина издания и др.

Работно време и професионални задължения

Същността на работата в академичната сфера, разбрана преди всичко като работно време и професионални задължения, се счита за друг важен аспект на нейното качество. Това включва наличие на регулаторни рамки на национално ниво, абсолютни стойности на работното време, заетост на пълен работен ден или почасово.

Установено е, че властите на централно ниво се намесват ограничено във връзка с определянето на задълженията на учените. Обикновено в законодателството фигурират съвсем общи разпоредби, като „преподаване”, „извършване на научни изследвания” и др. Само в около 1/3 от европейските образователни системи се откриват разпоредби с по-конкретен характер относно задачите и задълженията на учените. Понякога са посочени минимални часове за извършването на конкретни дейности, най-вече преподаване и свързани с него мероприятия, но невинаги те са задължителни за всички категории академичен персонал или висши училища. Използваните понятия също се различават: 45-минутен час (в Германия), ECTS кредити (Испания) или норматив (Хърватия), който отчита естеството на преподаването (пред студенти, магистри и докторанти, практически упражнения и др.). Всичко това ограничава възможността за сравнения между отделните държави.

Фигура 5. Разпоредби на централно ниво относно фиксирано минимално време за изпълнение на определени дейности (2015 – 2016 г.)



Анекс към фигура 5: Минимален хорариум за преподавателска дейност

BE de	За преподаватели със статут на държавен служител – 16 часа седмично
DE	Между 4 и 8 часа седмично, в зависимост от мястото в кариерното развитие (учебният час е поне 45 минути)
EL	За всички преподаватели в академичната сфера нормативът е 6 часа седмично
ES	За преподавателите, които са държавни служители, преподавателската дейност следва да се равнява на 24 ECTS годишно (около 8 часа седмично) + 6 часа за обучение седмично (възможни са различни варианти в зависимост от професионалния статут и научноизследователската дейност)
FR	Между 128 и 384 часа годишно, в зависимост от мястото в кариерното развитие
HR	Между 150 и 300 часа годишно, в зависимост от мястото в кариерното развитие
IT	За професорите – поне 350 часа годишно, за научноизследователския персонал – до 350 часа годишно
HU	Между 8 и 12 часа седмично, в зависимост от мястото в кариерното развитие
PL	Между 120 и 540 часа годишно, в зависимост от мястото в кариерното развитие
PT	За университетските преподаватели: 6 (но не повече от 9) часа седмично; за преподавателите в политехническите университети: 6 (но не повече от 12) часа седмично
RO	Между 7 и 11 часа седмично, в зависимост от мястото в кариерното развитие
SI	За университетските преподаватели: между 5 и 10 часа седмично, в зависимост от мястото в кариерното развитие; за преподавателите в професионалните колежи: между 16 и 20 часа седмично, в зависимост от мястото в кариерното развитие

Източник: Eurydice

Ангажираността в преподаването зависи от мястото в кариерното развитие. Забелязана е тенденция към по-висока натовареност на по-младите учени в сравнение с по-възрастните. За характерен пример се посочва Франция, където гимназиални учители, преподаващи в университетите, имат норматив от 384 часа годишно, докато учените на най-високите позиции в академичната кариера – между 128 и 192 часа, в зависимост от вида на преподаването. Сходна е ситуацията в Унгария: редовните професори провеждат 8 часа седмично, доцентите – 10 часа, асистентите и останалите преподаватели с подобен ранг – 12 часа. Подобна зависимост се наблюдава също в Полша, Румъния и Словения.

Противоположна закономерност функционира в Германия и Хърватия – в тези държави хорариумът на препода-

вателите с по-висок ранг е по-голям, в сравнение с тези с по-нисък ранг. В Германия редовните професори преподават по 8 часа седмично, а преподавателите в началото на своята академична кариера – от 4 до 6 часа. В Хърватия професорите имат норматив от 300 часа годишно, а за асистентите – 150 часа.

Данните показват, че преподавателите в институциите за висше образование с професионална насоченост имат по-висок хорариум в сравнение с тези в университетите.

* * *

В доклада на „Евридика“ е обобщена и перспективата за преподавателите във висшите училища относно тяхната собствена натовареност, която се различава от вече представената с

оглед на разпоредбите на централно ниво. Понеже не се открива релевантна информация за всички държави, в доклада са използвани данни на проекта EUROAC, реализиран през 2009 – 2013 г. В рамките на този проект е проведена анкета с учените относно тяхната седмична натовареност във и извън сесия, отделянето на време за преподаване, научни изследвания, административни и други дейности.

Обобщените данни за всички учени във всички институции за висше образование показват, че най-голямото натоварване е между 45 и 47 часа седмично. Такива стойности са регистрирани в Ирландия, Италия и Полша. Най-малкото натоварване – 33 и 38 часа – е установено в Норвегия и Нидерландия. Останалите държави, за които са налични данни (Австрия, Великобритания, Германия, Португалия, Финландия и Швейцария), се разполагат между тези граници.

Отчетена е съществена разлика между работното време на младите и на утвърдените учени. За първите седмичната натовареност е средно между 27 (Норвегия) и 45 часа (Ирландия и Полша), докато за вторите – между 40 (Нидерландия) и 52 часа (Германия).

Работни заплати на учените

Прегледът на заплащането на учените в доклада на „Евридика“ се базира върху резултатите на проекта EUROAC. Използването на тези данни е обяснено с липсата на по-ново проучване с широк обхват. Проблематиката е разгледана в две перспективи, фокусирани съответно върху нормативните рамки на централно ниво и стойностите на актуалните работни заплати в някои държави.

Констатирано е, че **в повечето системи за висше образование съществуват разпоредби на централно**

ниво, които определят заплатите и/или скалите на заплащане на учените.

Важно е уточнението, че **в някои държави учените – или част от тях – имат статут на държавни служители.** Нормативната уредба относно държавната служба обикновено определя равнища за размера на заплащането, приложими към различните категории академичен персонал. Заплатите на учени от същите държави, които не са държавни служители, в някои случаи са регулирани до определена степен, а в други не се регулират.

За пример е посочена Австрия, където заплатите на учените – държавни служители, се определят съгласно кодекса за държавната служба. Заплатите на друга част от учените, които не са държавни служители, се определят въз основа на колективно споразумение. Същевременно заплатите на академичния персонал от университетите по приложни науки не се регулират нито от закон, нито от колективно споразумение. Подобна е ситуацията в Белгия (Немскоговореща и Фламандска общност) и в Люксембург, където заплатите на учените – държавни служители, са изцяло регулирани, докато тези на останалите учени се определят от институциите за висше образование.

Сред държавите, в които учените нямат статут на държавни служители, заплатите на някои от учените **се регулират на централно ниво** (Ирландия, Кипър, Латвия, Полша, Румъния, Словакия, Босна и Херцеговина, Черна гора и Сърбия). Изтъкнато е, че в Словакия учените от държавните институции за висше образование са „служители с обществено значение” – статут, различен от този на държавните служители; техните заплати се определят със специални разпоредби на национално ниво.

В около 1/3 от системите за висше образование не се откриват разпо-

редби на централно ниво относно заплащането на академичния състав (България, Великобритания, Дания, Естония, Исландия, Литва, Малта, Нидерландия, Финландия, Чехия и Швеция). Това е индикатор за висока степен на институционална автономия, но в някои случаи относно възнагражденията на учените съществуват **колективни споразумения или други рамкови документи** (напр. във Великобритания, Дания, Исландия, Малта, Нидерландия и Финландия).

За характерен пример в това отношение се посочва Нидерландия, където всеки подсектор на висшето образование (напр. университети и университети по приложни науки) разполага със собствено колективно споразумение, изготвено в резултат на преговори между синдикатите и работодателските организации.

Подобна ситуация се наблюдава в Малта и Финландия, където заплатите на академичния състав се определят също от колективни споразумения за

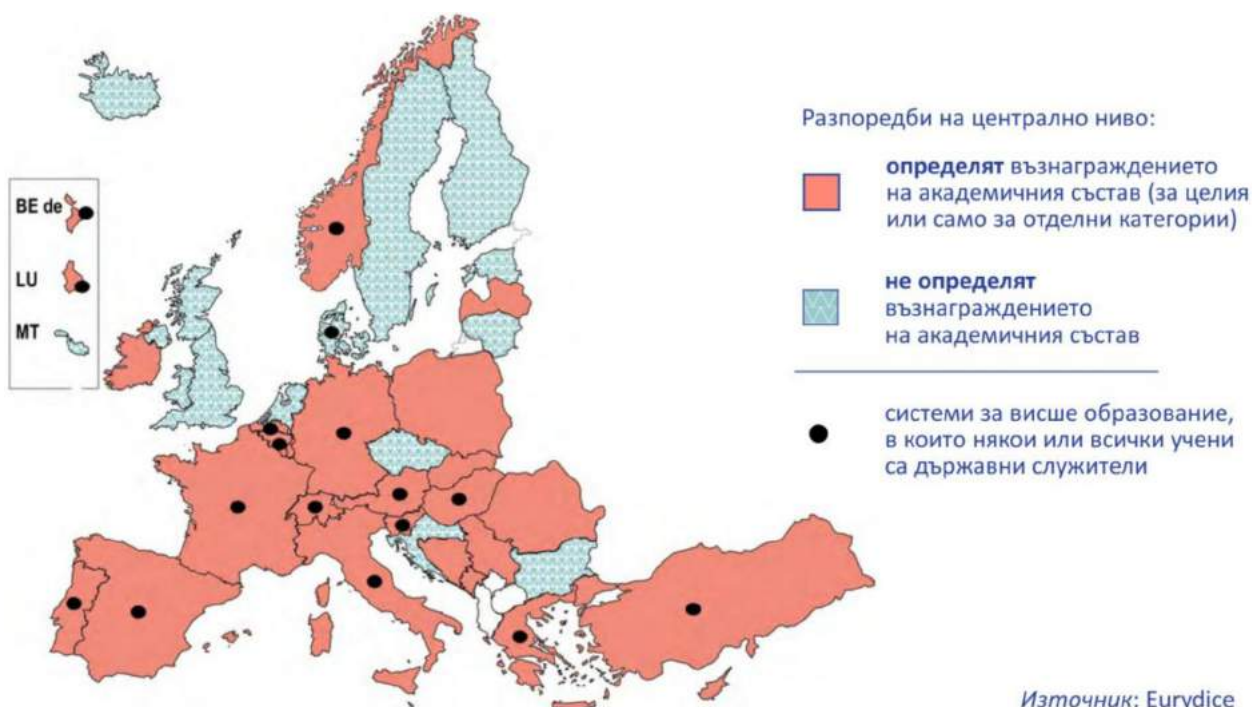
съответния подсектор на висшето образование.

Друг тип нормиране е идентифицирано във Великобритания, където национално рамково споразумение определя 5 основни академични степени, които изпълняват функциите на (незадължителни) референтни точки за определяне на заплатите и скалата на заплащане в институциите за висше образование.

В някои системи за висше образование на централно ниво не се откриват никакви указания или норми относно заплатите на академичния състав.

Например в Чехия заплатите на учените зависят от вътрешни разпоредби в отделните институции за висше образование. В Швеция е възможно заплатата да се определи индивидуално, чрез преговори между заетото лице и неговия ръководител, или между служителя и съответния преподавателски профсъюз – при действащо колективно споразумение.

Фигура 6. Разпоредби на централно ниво относно възнагражденията на учените (2015 – 2016 г.)



В някои системи за висше образование е въведено **диференцирано заплащане въз основа на постиженията**. Повечето от тях налагат рамки или ограничения по този въпрос. Например във Финландия, където съществуват колективни споразумения във всеки подсектор на висшето образование (т. е. университетите и университетите за приложни науки), само един дял от заплащането е въз основа на постиженията. Този дял не надвишава 25% от цялото възнаграждение.

Заплащането въз основа на постиженията е определено като осъществимо в почти всички системи за висше образование в Европа. В някои от тях заплатите на учените са обект на регулации на централно ниво. Тези регулаторни рамки често включват **стриктни и прецизни правила за изплащането на допълнителни възнаграждения и техния размер**.

Отчита се, че заплащането въз основа на постижения се прилага все повече в европейските академични институции. В някои държави са предприети реформи с оглед разширяване на възможностите за диференцирано заплащане на учените.

За пример се посочва Швеция, където от 2016 г. заплатите на учените в повечето случаи се определят с „разговор“ между учения и неговия ръководител. До посочената година заплатите на академичния състав се уточняват чрез съвместни разговори между работодателите (администрациите на висшите училища) и синдикатите.

Промени в тази сфера са предприети и от Норвегия. В ход са мерки за повишаване на институционалната автономия по въпроса на заплащането на професорите. До средата на 2016 г. то се определя централно. Понастоящем на централно ниво е дефинирано само минималното, но не и максималното възнаграждение на професорите.

В Турция от 2015 г. учените могат да получават допълнително възнаграждение с определен максимален размер съобразно публикациите си.

През 2010 г. Италия приема законодателна рамка, формираща публично-частни фондове към университетите, които имат за цел възнаграждаването на академичните постижения.

Отбелязано е, че държавните власти на централно ниво невинаги разполагат с информация за актуалното заплащане на учените. Това се обяснява, от една страна, с автономията на университетите по този въпрос, а от друга – с диференцираното заплащане. Друг проблем е преодоляването на различията при изчисляване на месечните заплати, тъй като в някои държави допълнителни възнаграждения към заплатите не се изплащат на месечна основа. Следва да се отчитат и вариациите между отделните държави по отношение на данъци, надбавки, удържки, покупателна способност и др.

На европейско ниво са констатирани съществени различия в средните годишни доходи на учените. Установено е, че възнагражденията им прогресират успоредно с кариерното им развитие, като професорите получават до два пъти по-високи доходи от своите най-млади колеги.

Най-високи стойности на асистентските заплати са регистрирани в Нидерландия (44 хил. евро), Великобритания (43 хил. евро), Швейцария и Германия (40 хил. евро). В Австрия, Италия, Норвегия и Финландия средното годишно възнаграждение на младите учени е между 25 и 35 хил. евро, а в Полша – около 17 хил. евро.

Университетските професори са най-добре заплатени в Швейцария (около 90 хил. евро), Германия, Португалия и Австрия (66-67 хил. евро). Във Великобритания, Италия, Норвегия и Финландия заплащането варира от 40

хил. до 55 хил. евро, а в Полша – около 30 хил. евро.

Лицата на еквивалентна длъжност в институции за висше образование, които нямат статут на университети, получават по-ниско средногодишно възнаграждение. Приложени са данни за същите държави: Швейцария (около 80 хил. евро), Германия (до 60 хил. евро), Португалия (57 хил. евро), Финландия (48 хил. евро), Норвегия (37 хил. евро) и Полша (17 хил. евро).

Въз основа на наличните данни е обобщено, че учените често получават допълнителни доходи към основната си заплата. Посочват се хонорарите за лекции и публикации или възнагражденията за работа на втори преподавателски договор. Последните обаче не надвишават 10% от годишната заплата на учените.

Професионално развитие на академичния състав

Важен аспект на условията на труд в академичната сфера представляват възможностите за продължаващо професионално развитие. Обикновено те са отговорност на институциите за висше образование. Властите на централно ниво в почти всички държави ограничават своята намеса до отпускане на средства, предназначени за осигуряване на евентуално обучение. Въпросните средства често представляват част от общите институционални субсидии и висшите училища самостоятелно вземат решения за тяхното управление. С това фактическо състояние се обяснява почти пълната липса на мащабни програми, насочени към обучението на учените, което се ограничава преди всичко до курсове по добри практики на преподаване, информационни и комуникационни технологии или чужди езици.

Сред редките примери се посочват

установените от Академията за висше образование във Великобритания професионални стандарти за преподаване и учене, съобразени с *Кодекса за качество* (Quality Code). Тези стандарти имат за цел подпомагането на институциите за висше образование в разработването на техните собствени програми за обучение, включително на академичния състав. Освен това *Асоциацията за развитието на академичния състав и образованието* (Staff and Educational Development Association) предлага схема за акредитиране на програми за професионално развитие, както и система за тяхното валидиране.

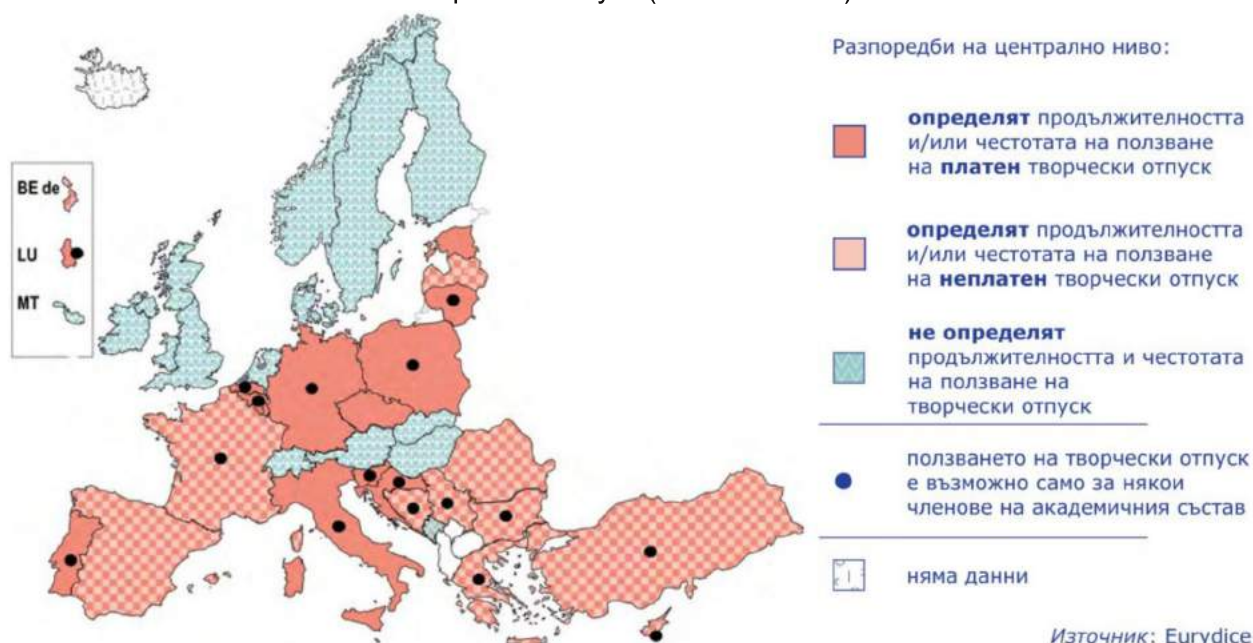
Друг пример е *Националната рамка за професионално развитие на преподавателите във висшето образование* (National Professional Development Framework for all Staff who Teach in Higher Education), приета в Ирландия през 2016 г. Рамката цели: предоставянето на възможност на преподавателите да създават, откриват и участват в смислени и разнообразни начини за личностно и професионално развитие; насърчаването на диалога в рамките на академичния състав и подпомагане на дейности за неговото професионално развитие; подобряване и развиване на педагогическите практики в отделните дисциплини и усвояване на добри практики от други дисциплини; подпомагане на академичния състав в подобряване на подходите за преподаване и учене, като същевременно допринася и за тяхното качество.

Проведена анкета сред преподавателите във висшите училища показва, че обучение за повишаване на качеството на преподаване е достъпно за повече от половината университетски преподаватели в Ирландия, Великобритания и Нидерландия. Същевременно подобно обучение е възможно за по-малко от 10% от университетските преподаватели в Италия и Полша.

Специално внимание е отделено на **възможността за ползване на творчески отпуск**. Отпускът може да е както платен, така и неплатен, като първият е по-често обект на регулации. Повечето държави имат разпоредби на национално ниво по този

въпрос. В някои от тях учените разполагат с една година творчески отпуск на всеки 5 до 7 години, докато в други честотата на ползване е съизмерима, но максималната продължителност на творческия отпуск е около половин година.

Фигура 7. Разпоредби на централно ниво относно възможността за ползване на творчески отпуск (2015 – 2016 г.)



Анекс към фигура 7: Основни характеристики на творческия отпуск по държави

BE fr	Платен: до 1 година през цялата кариера
BE de	Платен или неплатен (специално поръчение): до 1 година (възстановим) Неплатен: до 5 години през цялата кариера
BE nl	Платен: до 2 години през цялата кариера
BG	Платен или неплатен: 1 година на всеки 7 години
CZ	Платен: 6 месеца на всеки 7 години
DE	Платен: 1 семестър на всеки 5 – 10 семестъра
EE	Платен: 1 семестър на всеки 5 години
EL	Платен: 1 година на всеки 6 години или 6 месеца на всеки 3 години Неплатен: до 3 години
ES	Платен: до 3 месеца (100% заплата); над 3 месеца до 1 година (80% от заплата) Неплатен: над 1 година
FR	Платен: 1 година на всеки 6 години или 6 месеца на всеки 3 години Неплатен: до 6 години през цялата кариера
HR	Платен: 1 година на всеки 6 години
IT	Платен: 1 година (общо), максимум два пъти за 10 години в две различни академични години
CY	Платен: 1 година на всеки 6 години или 1 семестър на всеки 3 години Неплатен: до 1 година

LV	Платен: 6 месеца на всеки 6 години Неплатен: до 2 години.
LT	Платен: 1 година на всеки 5 години
LU	Платен: 6 месеца на всеки 7 години (100% заплата) или 12 месеца на всеки 7 години (50% от заплата)
PL	Платен: 1 година на всеки 7 години
PT	Платен: 1 година на всеки 6 години или 6 месеца на всеки 3 години
RO	Платен: 1 година на всеки 6 години Неплатен: два вида: 3 години на всеки 7 години или 1 година на всеки 10 години
SI	Платен: 1 година на всеки 6 години
BA	Платен: до 2 семестъра (без определена честота на използване) Неплатен: до 3 години през цялата кариера
TR	Платен: до 1 година Неплатен: до 1 година
RS	Платен: 1 година на всеки 5 години Неплатен: различна продължителност в зависимост от обстоятелствата

Източник: Eurydice

За някои държави се уточнява, че творческият отпуск може да се използва както за научни изследвания, така и за инициативи във връзка с професионалното развитие (Чехия, Гърция, Испания, Хърватия, Литва, Австрия, Румъния, Словения и Сърбия), дори за други дейности (Франция, Италия и Кипър). В други платеният творчески отпуск е ограничен само за научни изследвания (Германия, Латвия, Люксембург, Полша и Турция) или за други дейности, свързани с професионалното развитие (Естония и Португалия).

Друг съществен елемент на разпоредбите на централно ниво е наличието на ограничения във възможността за ползване на платен творчески отпуск. Обикновено се предвижда само за редовни служители. Понякога такава възможност е достъпна само за утвърдени преподаватели. В Германия платеният творчески отпуск е възможен само за професори, а в Люксембург – за професори и ръководни длъжности (ректор, зам.-ректори, декани и директори на интердисциплинарни научноизследо-

вателски центрове). В Сърбия за ползването му се изисква 5-годишен преподавателски стаж и поне доцентура. За някои държави изрично се посочва, че творческият отпуск е достъпен за всички лица на академична позиция (Чехия, Естония, Латвия и Румъния). По-особена е ситуацията в Испания, където централните власти постановяват само продължителността и честотата на ползване на творчески отпуск, докато институциите за висше образование самостоятелно определят категориите служители, които могат да го ползват.

Мониторинг

Докладът обобщава кои аспекти на условията на труд в академичната сфера са обект на мониторинг от страна на централните власти или упълномощени от тях органи. Установено е, че се събират данни за договорни взаимоотношения (условия на трудовите договори, финансирани с външни средства работни места), работно време и задължения, както и размер на заплатите.

да придобие значение и смисъл, качеството трябва да бъде свързано с други аспекти на висшето образование. Фокусът например може да бъде върху качеството на преподаването или качеството на научните изследвания, като е необходимо тези понятия също да бъдат изяснени, преди да се осъществи процесът на осигуряване на качество.

Например на въпроса какво може да се счита за качество в преподаването и как то да бъде оценено, могат да се дадат различни отговори според контекста, в който се провежда преподаването, или адресата. Често основният аспект на отговора е, че преподаването способства ефективното учене, след което трябва се изследват доказателствата за ефективно учене. Всичко това води до търсене на необходимите системи за осигуряване на качество. Процесът е много зависим също от контекста и е свързан с определени цели на преподаването, като например придобиването на умения, необходими за намиране на подходяща работа, или развиването на умения и способности, които да служат през целия живот.

Осигуряването на качество във висшето образование се превръща в основен стълб на създаването на Европейското пространство за висше образование – ЕПВО (European Higher Education Area – ЕНЕА). От самото начало Болонският процес действа като катализатор за развитието на системи за осигуряване на качество. На Конференцията на министрите в Берлин през 2003 г. е постигнато съгласие относно основните елементи на националните системи за осигуряване на качество и това е началото на преосмислянето на тези системи. С цел насърчаване на взаимното доверие и повишаване на прозрачността, на срещата на министрите в Берген през 2005 г. са приети Стандарти и насоки за осигуряване на качество в Европейското простран-

ство за висше образование (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG). Те образуват обща европейска референтна рамка за вътрешно и външно осигуряване на качество. Ревизирана версия е приета през 2015 г. от Конференцията на министрите в Ереван.

В този контекст качеството на висшето образование се разбира като оптимално взаимодействие между преподавателите, студентите и институционалната учебна среда. Стандартите и насоките подчертават отговорността на институциите за висше образование за качеството и неговото осигуряване, акцентират на независимостта на агенциите за осигуряване на качество, посочват отчетността и подобряването като основни цели и насърчават интеграцията на всички заинтересовани страни в процеса на осигуряване на качество.

Според доклада за прилагането на Болонския процес от 2015 г. през последните години е постигнат значителен напредък в осигуряването на качество. Всички европейски държави имат национални системи за осигуряване на качество, а много висши училища разполагат със собствени стратегии за неговото подобряване. Отбелязва се, че докато външните агенции за осигуряване на качество и институциите за висше образование са склонни да работят в съответствие с ESG, все още има значителни разлики в основните подходи на националните системи. Осигуряването на качество продължава да бъде област на динамично развитие.

Докладът за прилагането на Болонския процес подчертава, че формално почти всички институции за висше образование може да създават вътрешни системи за осигуряване на качество, като в същото време повечето самостоятелно определят фокуса на това осигуряване. Посочва се, че в някои

страни институциите за висше образование са автономни по въпросите на осигуряване на качество, но по отношение на вътрешните си процеси те следват стриктно определена външна рамка.

Оценката на качеството на висшето образование може да се съсредоточи върху различни теми – от управлението, инфраструктурата и финансирането, до разработката на учебните програми и тяхното съдържание, ученето на студентите и уменията на преподавателите.

Външно осигуряване на качество

Съществува широк консенсус сред заинтересованите страни, че подобряването на качеството във висшето образование до голяма степен зависи от знанията, уменията и мотивацията на академичния състав. Преподавателската дейност обикновено се посочва като един от стълбовете на процесите за осигуряване на качество. Други аспекти, свързани с академичния състав, които са сред основните стандарти за оценка и/или акредитация на програмите, са: изследователски дейности, организационни структури и условия на труд, съотношение студенти/персонал. Стандартите и насоките разширяват разбирането за „качество“, като подчертават значението на подкрепящата работна среда. Акцентира се на подбора на персонал, условията на заетост, професионалното развитие, възможностите за кариерно развитие и баланса между преподаване и научноизследователска дейност.

Външното оценяване на висшето образование в европейските страни се осъществява от външни органи за осигуряване на качество. В повечето образователни системи това са една или няколко агенции за осигуряване на качество – АОК (quality assurance agency/ies – QAA), в много малко – ми-

нистерство или орган на министерство.

Идентифицирани са четири широко разпространени механизма за външно осигуряване на качество: оценка на програмата с цел повишаване на качеството или с цел акредитация; институционална оценка с цел повишаване на качеството или с цел акредитация. В някои страни институционалната оценка е считана за институционален одит, чиято основна цел е да се провери прилагането на вътрешни механизми за осигуряване на качество.

Агенциите за осигуряване на качество обикновено използват повече от един механизъм и прилаганите методологии се различават значително. Сред най-често използваните методи и инструменти за преглед на качеството са самооценката, експертната оценка, външният преглед, анализът на документите, посещението на място, инспекцията и проучването на заинтересованите страни. Последиците от външното осигуряване на качество също се различават и варират от финансиране и/или официално одобрение на статут до съвети за повишаване на качеството.

Аспекти, свързани с академичния състав, обхванати от външното осигуряване на качество

Във всички страни, с изключение на Турция (фигура 1), външните органи за осигуряване на качество, независимо от използвания от тях механизъм, се насочват и към въпроси, свързани с академичния състав. Външното оценяване на качеството обикновено се основава на определен набор от критерии. Някои държави се позовават на ръководни документи, предоставящи общи насоки или широко дефинирани критерии, според други – съществуват изрични критерии за вътрешни и външни цели за осигуряване на качество.

Почти всички страни включват преподаването и научноизследователската дейност във външните процедури за осигуряване на качество, като се оценяват различни техни аспекти. Повечето АОК (QAA) се фокусират върху въпроси, пряко свързани с преподаването, като методи на преподаване, иновации и добри практики, разпределение на учебните часове между различни дейности (семинари, практически упражнения, оценяване и др.) и системи за наставничество и подпомагане (България, Германия, Испания, Франция, Португалия, Румъния, Финландия и Норвегия). Някои агенции съзнателно ситуират преподаването в глобален контекст, разглеждайки съгласуваността на различните аспекти на преподаването, ученето и учебната среда (Белгия – Френска общност и Румъния). В допълнение към тези основни теми други разглеждат и въпроси, свързани косвено с процеса на преподаването. В Нидерландия, Румъния и Финландия например се обръща внимание на квалификацията и компетентностите на преподавателите. Във Франция се оценяват натовареността на персонала и броят на часовете, докато във Финландия като показател за добро преподаване се счита благополучието на студентите. Редица агенции предоставят примери за измерими критерии, като броя на часовете за консултация във Франция и съотношението на времето за лекции, практически упражнения и индивидуална работа в Литва и Румъния.

Оценката на научноизследователската дейност обикновено се фокусира върху три основни области. На първо място се оценява участието на служителите и студентите. Във Франция например се разглежда броят на изследователите и възможностите за научни изследвания за студентите (проекти, изследователска среда и др.). В България и Румъния, в допълнение към това, се изследва наличието на фи-

нансови, човешки и материално-технически ресурси за тази дейност.

Втората област е свързана с изследователския процес, третата – със съдържанието и резултатите. В Литва се визират релевантността на научните изследвания и привеждането им в съответствие с институционалната мисия, националните/регионалните икономически приоритети, културното и социалното развитие, както и с разпоредбите на Европейското изследователско пространство. В Румъния се изследва дали планирането на научните изследвания и постижения са във връзка с европейската и глобалната рамка, а в България се разглежда използването на международни стандарти в научноизследователската дейност. Резултатите от изследванията са едни от количествените критерии за оценка. В Испания се обръща внимание на общия брой публикации (статии, публикации от конференции, докторски дисертации, учебници, научни монографии и др.), а в Румъния броят на научноизследователските грантове се посочва като доказателство за академичен климат и култура, ориентирани в голяма степен към научните изследвания.

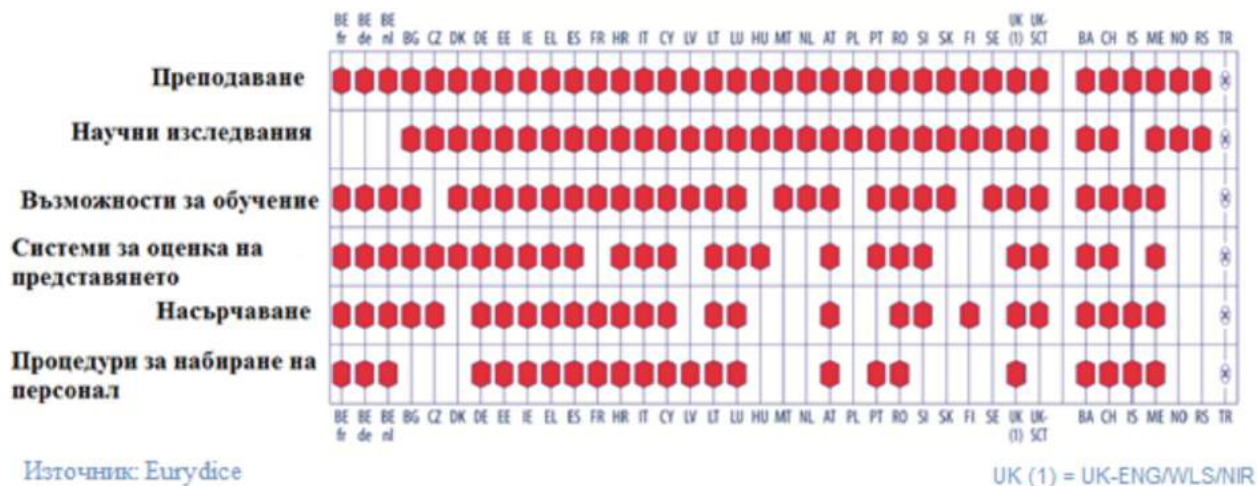
Външното осигуряване на качество обикновено анализира и институционалните стратегии, целите и планирането във връзка с изследователските дейности, както и с международната ориентация. Отдава се особено значение на участието в международните научни изследвания и мобилността на изследователите.

В повечето образователни системи се разглежда и наличието на възможности за обучение на академичния състав. Обикновено оценката на професионалното развитие на състава се ограничава до проверка на възможностите за обучение. Някои агенции предоставят примери за по-подробни подходи. В Норвегия се оце-

нява как се откриват нуждите от обучение и каква подкрепа се предлага, както и как се поддържа продължаващото развитие. Във Франция се разглеждат

политиките на висшите училища за обучение и подкрепата, предоставяна на академичния състав за кариерно развитие.

Фигура 1. Въпроси, свързани с академичния състав и обхванати от външното оценяване на качеството (2015 – 2016 г.)



Източник: Eurydice

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Забележка: Белгия: Научноизследователската дейност е обект на оценяване само ако е пряко свързана с образователна програма. Швеция: Наблюдението на посочените въпроси се извършва само в процедурата за акредитация на нови програми.

Темите, свързани с управлението на човешките ресурси (процедури за набиране на персонал, системи за оценка – служебни атестации, и практики за насърчаване), се оценяват в малко повече от половината от системите за висше образование. Тази констатация отразява голямата степен на автономия на европейските висши училища по отношение на политиките и процедурите за набиране на персонал (кадровите политики). В действителност много агенции заявяват, че обикновено анализират институционалната самооценка по тези въпроси. Настоящата практика относно оценката на процедурите за набиране на персонал е да се провери дали висшите училища разполагат с адекватно квалифициран персонал съгласно законодателните норми. По отношение на оценката на работата на академичния състав (атестирането) се разглеждат резултатите от съответните системи, както и вътрешните процеду-

ри, методи и критерии. Практиките за насърчаване също се оценяват най-често в контекста на оценката на системите за атестиране, с изключение на страните, където политиките за насърчаване са строго регулирани и може да се оценят отделно.

Някои държави предоставят по-подробни примери по въпросите, свързани с академичния персонал, които се оценяват чрез външното осигуряване на качество. Редица от тях се фокусират върху аспекти, свързани със структурата на персонала. В Хърватия и Словения съотношението служител/студент се счита за важен показател за качество, докато в Словакия се отчита съотношението на броя на квалифицираните преподаватели към съответните учебни области. В Белгия (Немскоговореща общност), Чехия, Латвия, Португалия и Словения един от ключовите въпроси, които се разглеждат, е делът между категориите млади и стари

сътрудници.

В някои страни на външен контрол за осигуряване на качество са подложени различните аспекти на условията на труд. Тези условия могат да бъдат показателни за стабилността на работната сила, а в Хърватия, Унгария и Португалия се разглеждат видът на трудовите договори (срочен/безсрочен и на пълно/непълно работно време) и делът на персонала с различни видове договори. Когато е приложимо, в много страни се проверява и дали съотношението между постоянните и временните договори съответства на законовите изисквания.

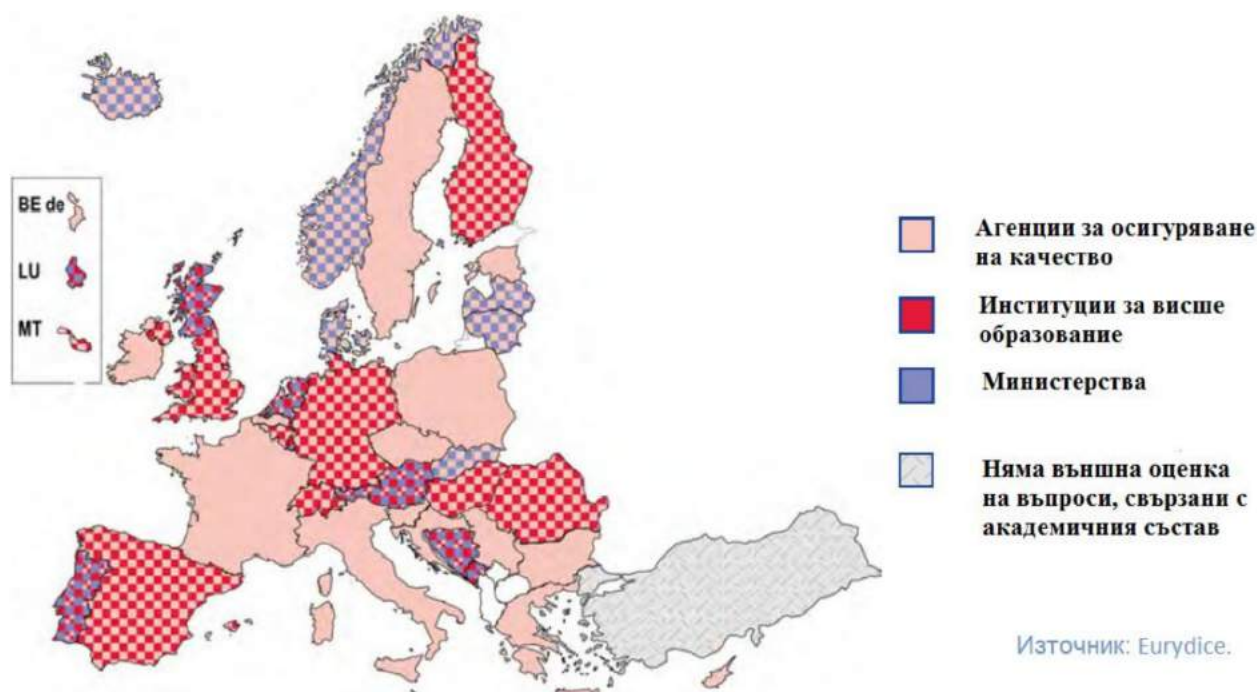
Сред другите въпроси, свързани с условията на труд, най-често се посочват натовареността и благосъстоянието на академичния състав, както и възнаграждението. Специфични теми за разглеждане са: равенството между половете в Германия, мо-

билността на персонала в България и Латвия, общественият ангажимент в Малта. Почти навсякъде се отчита участието на персонала в институционалното управление. Фокусът обикновено е върху участието в разработването на учебните програми, в процесите за осигуряване на качество или в официалното представителство на служителите в управителните органи, както и в процеса на вземане на решения.

Основни заинтересовани страни, участващи в разработването на критерии за оценка на външното осигуряване на качество

В повечето страни (фигура 2) изработването на критерии за оценка на външното осигуряване на качество е процес на сътрудничество между различните заинтересовани страни, като агенции за осигуряване на качество, държавни органи и институции за висше образование.

Фигура 2. Заинтересовани страни, участващи в разработването на критерии за оценка на външното осигуряване на качество (2015 – 2016 г.)



Забележка: Норвегия: Заедно с Агенцията за осигуряване на качество от 2017 г. участва и Министерството на образованието и научните изследвания.

Агенциите за осигуряване на качество играят важна роля в рамкирането на външния процес за осигуряване на качество във всяка страна. В почти всички страни АОК (QAA) се включват в разработването на критерии за оценка, а в 16 те са единствено отговорни за определянето на критериите. Повечето от агенциите с правомощия за вземане на решения имат изключителна отговорност за разработването на критерии.

Държавните образователни органи участват в разработването на критерии за оценка в 13 образователни системи. В 10 от тях (Дания, Латвия, Литва, Нидерландия, Австрия, Словакия, Босна и Херцеговина, Исландия, Черна гора и Норвегия) отговорното министерство или министерски орган официално одобрява набор от критерии.

Институциите за висше образование се признават за ключов участник, носещ основната отговорност, в процеса за осигуряване на качество. Въпреки това само в около половината от страните (Белгия – Френска общност, Испания, Люксембург, Унгария, Малта, Нидерландия, Австрия, Португалия, Румъния, Финландия, Обединеното кралство (Англия, Уелс, Северна Ирландия и Шотландия), Босна и Херцеговина, Швейцария и Черна гора) те са включени в разработването на критериите за оценка. Това относително ниско участие е въпрос, който заслужава по-нататъшно разследване, извън обхвата на настоящия доклад.

В някои системи за висше образование (Германия, Ирландия, Испания, Латвия, Обединеното кралство (Шотландия) и Швейцария) други органи, като например Акредитационният съвет в Германия или Съветът за висше образование в Швейцария, участват в определянето на критериите за оценка.

Индивидуална оценка на академичния състав

От институционална гледна точка основната цел на индивидуалната оценка е

да подкрепя и подобрява работата на академичния състав в основните му области на отговорност – преподаване и изследване. Процедурите за оценяване по правило се състоят в оценка на изпълнението – по съгласувани критерии, с идентифициране на пропуските и ако е приложимо, намиране на начини за подобряване. Резултатите от оценката могат да окажат пряко въздействие върху перспективите за кариерно израстване, повишаване на заплатите или подновяване на договора. Добре разработените системи за оценка е възможно да бъдат използвани като инструмент за признаване и възнаграждение на върховите постижения в преподаването и научните изследвания.

Няма общ подход към индивидуалната оценка на академичния състав. Тя може да има различни форми, като например регулярна оценка на институционално равнище или конкретна оценка в контекста на програмна/институционална акредитация. Служителите може да бъдат оценени в началото на кариерата си чрез процедурата по набиране на персонал или впоследствие чрез процесите на атестирането. Методите за оценяване също се различават и могат да комбинират различни елементи като самооценка, конструктивен диалог, оценка от студентите и др.

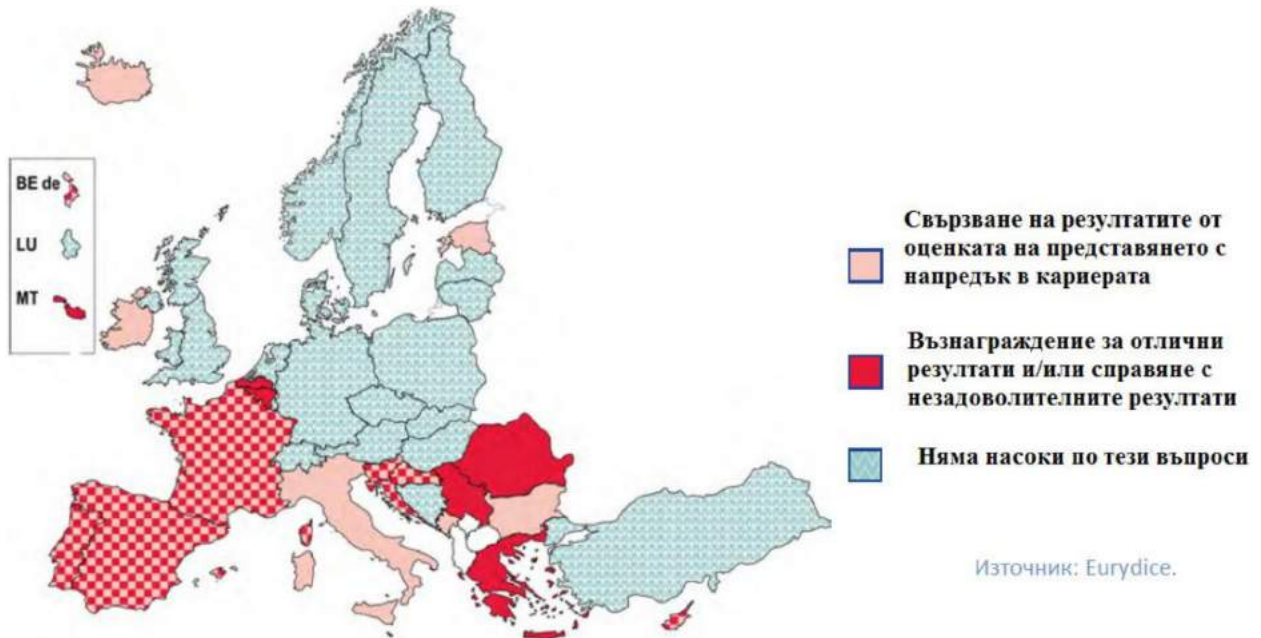
Заинтересовани страни, участващи в определянето на критерии и нива на изпълнение за оценяване на академичния състав

Институциите за висше образование обикновено имат пълна или голяма автономия за определяне на процедурите и критериите за оценка на работата на академичния състав. В почти всички страни те са отговорните за тази дейност. Единствените изключения са Гърция, Хърватия и Норвегия. В Гърция министерствата, отговарящи за висшето образование, решават относно критериите за оценка и нивата на изпълнение, в Хърватия за та-

висшите училища имат голяма степен на автономност по този въпрос, при

условие че отговарят на общото трудово законодателство.

Фигура 4. Наличие на документирани насоки за висшите училища относно използването на резултатите от оценката (2015 – 2016 г.)



Забележка: Малта: Информацията се отнася само за Малтийския колеж по изкуство, наука и технологии (MCAST), не е приложима за Университета на Малта.

Положителните резултати от оценката могат да бъдат свързани с различни механизми за възнаграждение, като например финансови ползи, напредване в кариерата, преразглеждане на съдържанието на работата или удължаване на договора. От друга страна, незадоволителното представяне може да доведе до бариери в кариерата или, в някои случаи, до прекратяване на трудовия договор. Предлагат се различни форми на финансови поощрения в Белгия (Фламандска общност), Гърция, Испания, Франция, Австрия, Португалия и Словения. Обикновено става въпрос за увеличения на заплатите, финансови надбавки или бонуси. Подчертава се и тенденцията, възнаграждението, свързано с постиженията, да се утвърждава все повече в европейските системи за висше образование. Във Франция и Словения атестирането е тясно свързано с насърчаването и следователно с повишаването на заплатите. В Испания, освен финансовите ползи и

прогреса в кариерата, възможни възнаграждения за изключителни резултати са намаляване на учебните часове и осигуряване на творчески отпуск. В Португалия положителната оценка е едно от задължителните условия за получаване на безсрочен договор/подновяване на срочен трудов договор за различните категории персонал.

В България, Естония, Ирландия, Исландия и Черна гора документите дават общи насоки за това как да се свърже оценката на представянето с напредването в кариерата.

В Белгия, Гърция и Франция има регламенти, които предоставят на институциите за висше образование правна възможност да се справят с незадоволителното изпълнение на персонала, докато регламентите в Хърватия и Кипър посочват и загубата на позиция като една от възможните последици от продължаващото незадоволително изпълнение.

Заклучение

Националните системи за осигуряване на качество използват различни механизми и методологии за постигане, поддържане и повишаване на качеството на предоставяното висше образование. Външните органи за осигуряване на качество и висшите училища са склонни да спазват общите принципи, определени от Стандартите и насоките за осигуряване на качество в Европейското пространство за висше образование, като действията им може да варират в зависимост от националния политически и социо-културен контекст и образователните традиции.

Независимо от използвания механизъм, във всички страни, с изключение на Турция, външните органи за осигуряване на качество в известна степен разглеждат и въпроси, свързани с академичния състав. Най-често това са преподаването и научните изследвания, както и възможностите за обучение. Областите, свързани с управлението на човешките ресурси (процедури за набиране на персонал, системи за оценка на представянето и практики за насърчаване), се оценяват най-рядко – в малко повече от половината от страните.

Оценяването на преподаването обикновено се отнася до методите на преподаване, иновациите и добрите практики, разпределението на учебните часове, системите за наставничество и подпомагане, преподавателската квалификация и компетентност. Когато се оценяват научните изследвания, по правило фокусът е върху три основни области: включване на персонала и студентите, изследователския процес, съдържанието и резултатите от изследванията. Институционалните

стратегии, целите и международната ориентация също се вземат под внимание.

В почти всички страни външните органи за осигуряване на качество се позовават на набор от критерии при оценяването на въпросите, свързани с академичния състав. В изготвянето на критериите могат да участват различни заинтересовани страни, като агенции за осигуряване на качество, държавни органи и висши училища. Агенциите се включват в този процес в почти всички страни. Макар да са общопризнати като най-важните участници в осигуряването на качество, висшите училища се намесват в процеса в по-малко от половината от страните. Относително ниското им участие заслужава по-нататъшно изследване.

Не съществува общ подход по отношение на индивидуалната оценка на персонала. Обикновено висшите органи определят обща рамка, а институциите за висше образование имат пълна или значителна автономия, за да определят процедурите и критериите за оценка. В около половината от системите ръководните документи дават насоки на висшите училища как да се справят с резултатите от оценката.

Изготвянето на критерии за оценка и на нива на изпълнение обикновено са съвместни процеси. В повечето страни академичният състав участва в тези процеси директно или чрез синдикатите, а образователните власти и представителите на студентите са включени в половината от страните. Агенциите за осигуряване на качество обикновено имат консултативна роля, участието на работодателите се изисква, когато оценката на персонала е част от колективен трудов договор.

Източник:

European Commission/EACEA/Eurydice, 2017. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017, pp. 85-97, Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Modernisation_of_Higher_Education_in_Europe:_Academic_Staff_%E2%80%93_2017

Л. Дърмонова

ПРЕДСТАВЯМЕ ВИ

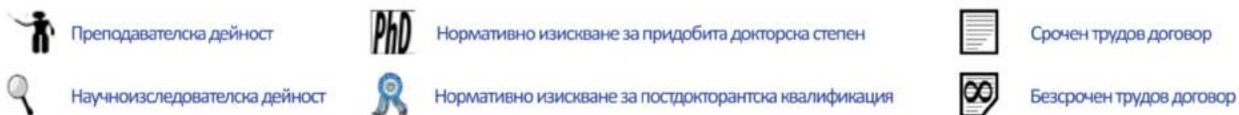
ОБОБЩЕНИ ДАННИ ЗА АКАДЕМИЧНИЯ СЪСТАВ В НЯКОИ ЕВРОПЕЙСКИ ДЪРЖАВИ

Приложените графики представят визуално основни характеристики на академичните длъжности в шест национални системи (Естония, Дания, Латвия, Нидерландия, Финландия и Чехия) за висше образование. Във всяка графика академичният състав е диференциран в четири групи:

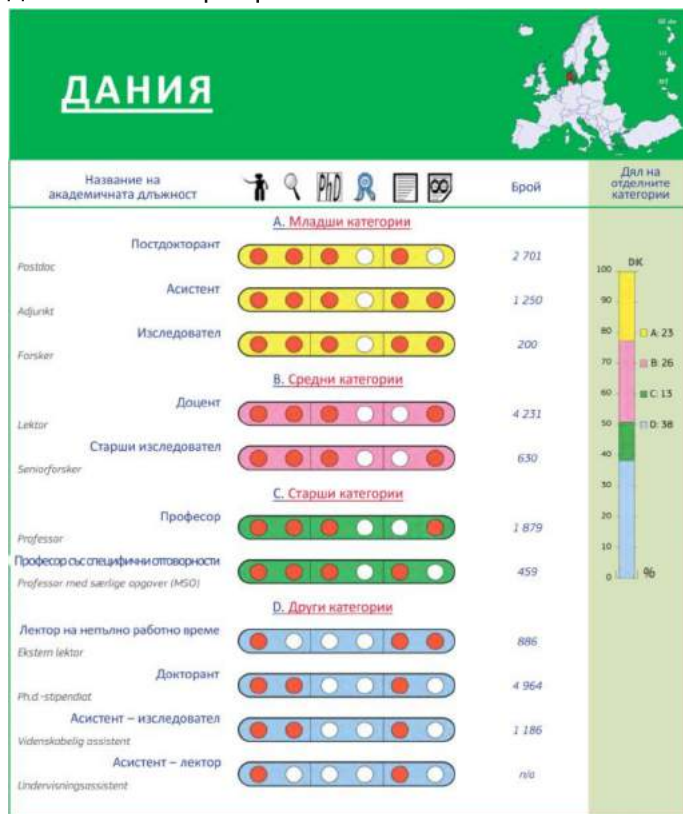
- младши категории – лица в началото на своята академична кариера;

- средни категории – академични длъжности със значителен научноизследователски и/или преподавателски опит;
- старши категории – най-висшите рангове на академичния състав;
- други – академични длъжности, които не могат да се причислят към някоя от предходните три групи.

За всяка академична длъжност са отбелязани следните елементи:



Под всяка от графиките е добавена приетата последователност на заемане на длъжностите в академичната кариера.

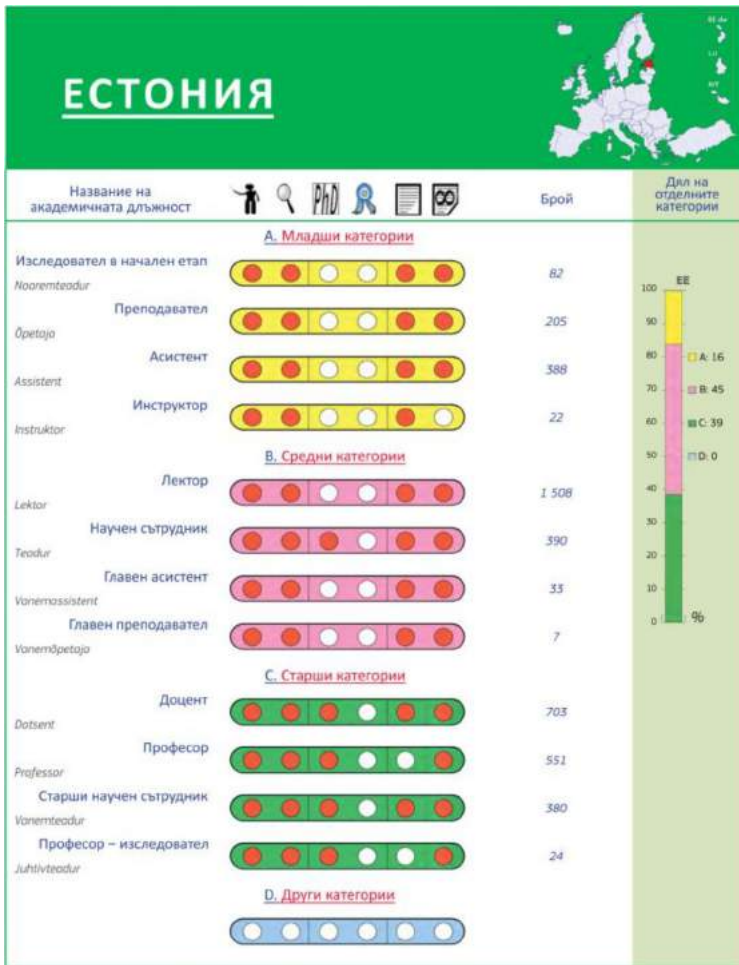


Източник: EurYdice (данни за 2015 година).

Забележка: Графиката представя само академичния състав на университетите.

Кариерно развитие:

Асистент/Изследовател ► Доцент/Старши изследовател ► Професор/Професор със специални отговорности



Източник: Eurydice (данни за академичната 2015/2016 година).

Кариерно развитие: Преподавател ▶ Лектор ▶ Доцент ▶ Професор



Източник: Eurydice (данни за 2014/2015 година).

Кариерно развитие: Студент асистент ▶ Лектор ▶ Старши лектор ▶ Професор



Източник: Eurydice (данни за академичната 2015/2016 година).

Кариерно развитие:

Асистент ► Лектор/изследовател ► Доцент/старши изследовател ► Кандидат професор ► Професор



Източник: Eurydice (данни за академичната 2014/2015 година)

Забележка: Графиката представя само академичния състав на университетите.

Кариерно развитие:

Първо ниво изследовател ► Признат изследовател ► Утвърден изследовател ► Водещ изследовател



Източник: Eurydice (данните са актуални за 2015 г.).

Кариерно развитие:

Лектор ► Асистент ► Главен асистент ► Доцент ► Професор

Източник:

Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017. Eurydice, 2017, pp. 107-47.

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Modernisation_of_Higher_Education_in_Europe:_Academic_Staff_%E2%80%93_2017

Й. Илиев



НАЦИД

ISSN 1314-8958 (Print)
ISSN 2367-9417 (Online)