



СЪДЪРЖАНИЕ

ОСНОВНИ КОНЦЕПЦИИ ЗА МОДЕРНИЗИРАНО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ	3
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ГЛОБАЛИЗАЦИЯТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ	3
ТЕНДЕНЦИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНОТО ИЗМЕРЕНИЕ НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА	5
ЗАДЪРЖАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ В ИНСТИТУЦИИТЕ ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ В ЕВРОПА	12
ГЪВКАВИ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ	21
СТУДЕНТСКАТА МОБИЛНОСТ И ПРИЗНАВАНЕТО НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕТО В ЕВРОПА	30
ОСИГУРЯВАНЕ НА ЗАЕТОСТ И ПРЕХОД КЪМ ПАЗАРА НА ТРУДА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА	34
РАЗНООБРАЗИЕТО И РАВНИТЕ ВЪЗМОЖНОСТИ В ПОДКРЕПА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ (ИЗ ОПИТА НА ГЕРМАНСКИТЕ ВИСШИ УЧИЛИЩА)	42
ВЛИЯНИЕ НА УНИВЕРСИТЕТСКИТЕ КЛАСАЦИИ ВЪРХУ ЕВРОПЕЙСКАТА ПОЛИТИКА В СФЕРАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ	46
МОДЕЛИ НА ФИНАНСИРАНЕ НА НАУЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ	47
ЦИФРИ И ФАКТИ	52
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД АВТОМАТИЧНОТО ПРИЗНАВАНЕ НА АКАДЕМИЧНИ СТЕПЕНИ	52
КОД НА СТРАНИТЕ	57

Бюлетинът INFOсвят
се изготвя по материали от реномирани
чуждестранни източници.
Редакционен съвет:
Ваня Грашкіна, Валентина Славчева,
Мария Стоянова

Отговорен редактор:
Мария Стоянова
Стилов редактор:
Нели Колева

Адрес: бул. "Д-р Г. М. Димитров" № 52 А
1125 София
тел.: 817 38 61
e-mail: requests@nacid.bg

ISSN 1314-8958



ОСНОВНИ КОНЦЕПЦИИ ЗА МОДЕРНИЗИРАНО ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ГЛОБАЛИЗАЦИЯТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

В публикацията „Предизвикателства пред европейското висше образование: „глобално“ и „национално“, „Европа“ и „под-Европа“ (Challenges for European Higher Education: 'Global' and 'National', 'Europe' and 'sub-Europes), се прави анализ на предизвикателствата пред европейското висше образование в резултат на глобализацията и/или интернационализацията, в два пресичащи се аспекта: сближаване и многообразие – центрове и периферии. Документът не навлиза в сложната взаимовръзка между понятията глобализация и интернационализация, а се съсредоточава върху тяхното влияние върху висшето образование в Европа през последните две десетилетия – от една страна, като процес на „глобализация“ в истинския смисъл на думата, а от друга страна, като процес на „европеизация“, т.е. „регионална версия на интернационализацията или глобализацията“. Според публикацията понятието „европеизация“ има двойно значение: Европа като „глобален регион“ (перспектива „гледане напред“) и Европа като „европейски региони“ (перспектива „гледане навътре“).

Според европейската програма за изследване на тенденциите в областта на висшето образование EuroHESCT, цитирана в публикацията, има ограничен брой сравнителни проучвания относно степента, в която се проявяват различията между системите за висше образование в отделните страни и съществуващите възможности за сближаване чрез глобализация. Подчертава се необходимостта от изследвания по този въпрос при внимателно прилагане на методите за проучване. На първо място, е необходимо да

се започне с признанието, че „една единствена интерпретация“ или „концепция“ не може да обхване сложната и често противоречива природа на висшето образование днес, тъй като то съществува в различни страни и неговите варианти отразяват разнообразни традиции, условия и фактори. Съществуващите варианти на системите за висше образование обаче не трябва да се превръщат в повод за възвеличаване на „уникалността“, напротив – изключително важно е разбирането на различията в системите за висше образование, но така че разликите да не са неопределими, а ограничени и типологизирани по отношение на вътрешни и външни променливи.

Връзката между понятията „единство“ и „многообразие“ е в основата на съвременните дебати за процесите на „европеизация“. Те са разположени на едно по-общо ниво („Европейски път за единство и многообразие“, 2005 г.). Общите процеси за обединяване на Европа след 1990 г. са голямо предизвикателство пред националните системи за висше образование: в дадените исторически обстоятелства се вижда, че успоредно на **националните системи** за висше образование, чиито корени са в 19. век, има нужда от **европейска система** в началото на новото хилядолетие.

Политическата дилема за висшето образование – „**обединена (хармонизирана) европейска система**“ или „**европейски системи като единство на многообразието**“ – постоянно се възпроизвежда под една или друга форма през следващите две десетилетия. Още в самото си възникване тази дилема не

е лесна. От една страна, тя е провокирана от бързото проникване на „глобализацията“ и страха от „международната конкурентоспособност“; от друга страна, е резултат на продължаващия „европейски процес“ и неговите „изключителни постижения през последните няколко години“ (Декларацията от Болоня, 1999 г.). След падането на Берлинската стена, последвано от дълбоки политически, икономически и социални промени в Източна Европа, се разгръща програмата „Темпус“ (1990), създадена да разшири новата европейска стратегия в областта на висшето образование. Натрупана е политическата инерция за установяване на Европейското пространство за висше образование.

Процесът на „европеизация“ - в публикацията възприеман като „европейски начин за управляване на уникалността и разнообразието във висшето образование“ - намира редица тълкувания, които могат да се разделят в две групи: условно казано, те зависят от стремежа и наблюдаването на процеса „европеизация“ както като „глобализация“, така и като „интернационализация“.

От гледна точка на „глобализацията“, висшето образование като „изравняващо различията“ се счита за част от глобалната пазарна система; в рамките на тази концепция не е необходимо да се прави връзка между висшето образование и националното развитие. Противоположно на това - „интернационализацията“ може да се разглежда само като процес на свързване на нациите (inter nations).

Дискусията за „глобализацията“ показва, че въпросът не е толкова прост. Приравняването води до елиминиране на всички различия (следователно и на качеството), докато различието само по себе си води до авторитария. Така например международното сътрудничество остава чиста реторика, ако не се установи сближаване между отделните страни, а дискусията остава монолог, докато не се оформят „обединяващи концепции“. Връзката между сближаване и многообразие се задвижва от специфична диалектика. Необходимо е създаването на „обединяващи кон-

цепции“, но само фокусирането върху различията помага за тяхното идентифициране и по-добро разбиране.

След две десетилетия европейското висше образование все още се състои от национални системи за висше образование, някои от които са по-глобализирани от други. Днес европейските национални системи за висше образование са много по-конвергентни от всякога, но този факт очертава група от нови предизвикателства: те са свързани с въпроси за естеството на истинския потенциал на Европейското пространство за висше образование и за реалното въздействие на проведените напоследък реформи в отделните страни; въпроси за целите и близкото бъдеще на европейското висше образование и др. Има и достатъчно доказателства, че напрежението между „европейската“ конвергенция и „националните“ различия се запазва и може дори да се задълбочи поради изостряне на икономическите и политическите проблеми.

Различните тълкувания на по-рано съгласуваната „паневропейска“ политика (от Болоня 1999 г. и Лисабон 2000 г.), както и различните процеси за изпълнението ѝ на национално и/или регионално равнище - подобрена чрез комбинация от различни дискурси и местния политически и идеационен натиск за тези процеси - произвеждат нов вид европейско „разминаване“.

Така се формира друг тип разделение – на центрове и периферии. То не е предмет на дискусията през последните две десетилетия, но може да отвори нови концепции по отношение на разбирането за динамиката в развитието на висшето образование през настоящото десетилетие.

Европейското пространство за висше образование не е хомогенна област, а не може и да бъде. Промените, направени в националните системи под влияние на процесите на „европеизация“ и „глобализация“, и особено на Болонския процес, оказват свършено различно въздействие в отделните евро-

пейски страни и региони.

От една страна, различните характеристики (качество) на т.нар. „големи“ и „малки“ системи за висше образование изискват съответни политики и специфични действия. Това не може да се тълкува като необходимо и неизбежно противоречие на „общата политика“; само акцентът върху различията може да помогне да се идентифицират и разберат общите характеристики. Още повече че „общото пространство на висшето образование“, обявено през 2010 г. след десет години на „хармонизирани“ реформи в 49 страни в Европа, произвежда някои нови проблеми като например: организацията на системата и по-специално нейните структурни институции (агенциите за качество в „малките“ системи за висше образование не могат да достигнат критичната маса на агенциите в „големите“ страни); големия дисбаланс между входящата и изходящата мобилност на студентите и преподавателите; „привлекателността“ на националните университети в различните страни и др.

Източник:

Challenges for European Higher Education: 'Global' and 'National', 'Europe' and 'sub-Europes'
http://www.peterlang.com/download/extract/68958/extract_263908.pdf

М. Стоянова

От друга страна, изглежда сякаш „невидима ръка“ подтиква европейските страни да приемат ролята на „износители на политиката“ или „вносители на политиката“. Налице е странна невъзможност от страна на „периферните“ страни да разработят свои собствени национални политики; вместо това, те приемат и прилагат препоръчаните „обща политика“, разработени в „политически центрове“, без да се взема предвид спецификата на „периферията“. За това, разбира се, има много причини. Една от тях вероятно се намира в самото естество на формирането на Европейското пространство за висше образование: господството на фокуса „обща политика“ довежда до „Болонска вездесъщност“ или „панболонизация“ в съвременната идеология на европейското висше образование. Това е само една от причините, за да се покаже необходимостта отново да се насочи вниманието върху разликите, за да се очертае нова визия в тази област, „обединяваща концепция“ или „концепции“.

ТЕНДЕНЦИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНОТО ИЗМЕРЕНИЕ НА ВИШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

През 2014 г. е публикуван доклад на Университета на Западна Шотландия, в който се предоставя информация за социалното измерение на висшето образование в Европа и се посочват общите тенденции за подпомагане на студентите в периода от 2013 до 2020 г. В доклада се описват водещите тенденции за разширяване на университетското образование в Европа и се посочват основните различия в моделите на студентското подпомагане. Представят се и най-новите промени, засягащи системите за студентско подпомагане (и по-специално системите в Швеция, Италия и Англия).

ЕКСПАНЗИЯТА НА ВИШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

Масовият достъп до висшето образование след края на Втората световна война се счита за европейска тенденция, която е съпроводена от промени в политическите дискурси. Висшето образование в Европа започва да се влияе все повече от развитието на егалитарни ценности. В момента то може да се определи като „масирано висше образование“: много от младите хора минават по пътя на следване в университета (дори и някои от тях да не стигат до завършване). Експанзията

на висшето образование се отразява не само на промяната в политиките за образование, но също така е израз на променящите се стремежи и амбиции в европейските общества. Основни цели на висшето образование са добрите шансове за намиране на работа сред младите и насърчаване на участието на все повече млади хора в образователния процес. Съгласно терминологията, която се използва от учените, под термина „висше образование“ се разбира образование, което се придобива в университети и се различава от „професионално продължаващо образование“. Университетите са основните гоставчици на висше образование.

Първата европейска вълна на по-засилен достъп до висше образование започва в края на 1980 г. и в периода от 1987-1988 до 1996-1997 г. и се характеризира с увеличаване до 50% на участието на младите хора на възраст 20-29 години. Масовата експанзия на висшето образование, състояща се в обхващането на повече от 50% от младежите, е по-скорошна и се появява през 2000 г. Статистиката е следната: в балтийските страни (Латвия, Полша и Словакия) около 65-70% от младежите се записват в университетите, в скандинавските страни (Финландия и Швеция) – около 60%, а в континенталните държави (Австрия, Белгия и Германия) – около 40%.

Ролята на европейската политика за насърчаване на по-широко участие във висшето образование е от основно значение. От края на 90-те години на 20. век европейските институции правят стъпки за разширяване на достъпа до висше образование и за създаване на икономика, основана на знанието. Една от целите на Лисабонската стратегия например е страните членки на ЕС да вложат повече средства в областта на образованието и да улесняват прехода към икономиката на знанието. Болонският процес, целящ създаване на единни системи за висше образование в Европа, внася яснота, че необходимостта от увеличаване на конкурентоспособността не трябва да е по-важна от целта да се подобрят социалните характеристики на европейското пространство

за висше образование, което е насочено към заздравяване на социалното единство и към намаляване на социалното и половото неравенство на национално и на европейско ниво. Според този принцип, потвърден от Лондонското комюнике, студентите в институциите за висше образование трябва да отразяват многообразието на населението. Стратегията за образование и обучение, одобрена от Европейския съвет през май 2009 г., идентифицира следните цели: утвърждаване на равнопоставеността, социалното включване и активното гражданско участие. Срещата на Европейския съвет по образованието, младежта и културата през май 2010 г. също така подчертава необходимостта от „насърчаване на един по-разширен достъп до висшето образование“, като студентите се подкрепят финансово. В същото време процесите на интегриране на политиките за висше образование са въведени със създаването на Европейското пространство за висше образование (ЕПВО) през 2010 г., специално ориентирано към насърчаване на университетското висше образование.

С ЕПВО се поставят две цели. Едната е увеличаване на шансовете на всички хора да използват висшето образование за своето лично развитие, като социалното измерение стане необходима предпоставка за всички студенти, за да започнат и завършат следването си. Втората цел е да се засили „социалното, културното и икономическото развитие на обществото“ с оглед на допускането, че „неравенството в системите за образование и обучение увеличава риска от безработица и социално изолиране и, в крайна сметка, увеличава разходите за обществото“. Твърдо становище на ЕПВО е, че „силното социално измерение повишава качеството и привлекателността на европейското висше образование“.

От една страна, целите вече се изпълняват: групите от студенти в Европа по своя социален състав стават все по-хетерогенни. Все повече младежи от ниските социални слоеве се записват да следват в университетите. Придобиването на висше образование обаче не винаги води до добра про-

фесионална реализация и очакванията, че след завършване на следването ще се започне висококвалифицирана работа, много често остават неизпълнени.

Социалното измерение в европейските университети се свързва не само с въпроса за достъпа до университетско образование, но също така и с качеството на опита, придобит по време на следването. Все повече се доказва, че опитът, придобит в университета, е голямо предизвикателство за младите хора. В Швеция са направени проучвания на въпроса колко комфортно се чувстват младите хора в областта на висшето образование. Достига се до заключението, че "има признаци за висока честота на психологически стрес сред студентите по време на тяхното следване". Установява се, че нивото на здравословни оплаквания и психологически проблеми сред учащите се е относително високо и че трябва да се прилагат нужните мерки за повишаване на чувството на благополучие в студентските среди. Чувството за благополучие зависи не само от индивидуалните качества, но то представлява неизменна част от социалното измерение на висшето образование. Това е видно от увеличеното използване на психологически услуги, предлагани от европейските университети. Чувството за благополучие сред студентите се влияе от политиките на висшето образование и от видовете подпомагане на студентите. То има връзка и с опитите за изграждане на индивидуален студентски опит. Националните и европейските институции не могат да ограничават своята функция до "въвеждане на повече млади хора в сектора на висшето образование". Качеството на висшето образование може да бъде засегнато от проблеми с психичното благополучие, затова цел на политиките в тази област е да се акцентира върху тези проблеми с цел тяхното разрешаване.

СРАВНЕНИЕ НА РАЗЛИЧНИТЕ СИСТЕМИ ЗА ПОДПОМАГАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ В ЕВРОПА

Системите за подпомагане съпътстват

студентите по време на тяхното следване. Те влияят непосредствено върху качеството на висшето образование. Опитът на младите хора в университетите е съществено повлиян от възможността за финансиране на следването и от видовете източници, използвани за тези цели.

Много изследвания показват, че финансирането на обучението чрез работа прави университетския опит много неравностоен. Всички, които работят, за да финансират следването си, имат по-малко време и енергия, за да вземат участие в академични и извънкласни дейности. Освен това работещите студенти произхождат от по-ниските социално-икономически слоеве и това засилва съществуващото неравенство преди започването на следването. Това също така означава, че младите хора в най-неравностойно положение имат по-труден опит в областта на висшето образование.

Първият източник на неравенство в опита е свързан с ресурсите, които младите хора получават от семействата си. Размерът на ресурсите зависи от съответното социално положение на семейството. Изследванията показват продължителна финансова зависимост на младите хора от техните семейства. Често именно семейството осигурява разходите по записване в университета и по завършване на висшето образование, като по този начин се забавя придобиването на независимост сред младите хора. Нерядко обаче семейството не е в състояние да поеме разходите по следването и това много често е пречка за участие на младежите във висшето образование.

Системите за подпомагане на студентите са въведени с ясната цел да се стимулира равният достъп до висше образование. В Европейското пространство за висше образование се дискутира въпросът за социалното измерение. Въпреки това, поради големия брой държави, които се присъединяват към него, работните му групи се въздържат от достигане на определен консенсус относно точната дефиниция на термина „социално измерение“. Докато на процесите на европеизация се отделя голямо внимание във

висшите училища, то процесът на „социалното измерение“ на висшето образование се разглежда само на национално ниво. В един от официалните документи на ЕПВО се подчертава, че: „В много държави се предоставят помощи за студентите и техните семейства, за да се намалят финансовите пречки пред придобиването на висше образование. Схемите за подкрепа на студентите се различават в различните държави, подписали Болонския процес... В рамките на Болонския процес през 2005 г. държавните разходи за стипендии и студентски заеми варират от под 5% до над 20%.“

В северните страни (Финландия, Швеция, Дания и Норвегия) държавата е особено щедра в подкрепата си за младите хора, които учат в университетите, и предлага съчетание от безвъзмездни средства и заеми, за които могат да кандидатстват почти всички студенти. Повечето студенти в тези страни живеят самостоятелно и „са считани за зрели хора, които са поели пътя си, а държавата ги подпомага финансово“.

В континенталните страни (Франция, Белгия, Германия и Австрия) държавата има важна функция за предоставяне на системи за подпомагане на студентите, но със специфична логика: „родителите са отговорни за образованието на децата си и държавата подпомага студентите само ако родителите не са в състояние да направят това“. Ролата на родителите е особено важна за покриване на разходите по настаняване и квартира. Студентските такси са ниски.

Що се отнася до южноевропейските държави (Италия, Испания, Португалия и Гърция), държавата осигурява незначителни форми на подкрепа само на студентите, които се нуждаят от нея най-много. Основно родителите се грижат за поемане на разходите по следването на децата си. Поради тази причина младите хора в университета все още са считани за „деца, търсещи подслон при семействата си“. Студентските такси са ниски или не съществуват.

Във Великобритания таксите за следване са особено високи и студентите са раз-

Модели за подкрепа на студентите в европейските страни

	Скандинавски държави (Финландия, Швеция, Дания и Норвегия)	Южноевропейски държави (Италия, Испания, Португалия и Гърция)	Страните на континентална Европа (Франция, Белгия, Германия и Австрия)	Великобритания
Такси	Няма такси	Средновисоки	Средновисоки	Високи
Стипендии	Универсални	Много рудиментарни	Средновисоки	Само на студенти под определен социален праг
Кредити	Универсални	Не е разпространена практиката на кредитите	Не е разпространена практиката на кредитите	Ориентирани към студенти в нужда
Участие в пазара на труда	От среден брой (Швеция) до висок брой студенти (Финландия)	Малък и среден брой студенти	Малък брой студенти	Среден и висок брой студенти
Финансова подкрепа от семейството	Малка	Голяма	Голяма	Средноголяма

глеждани като „инвеститори в своето собствено бъдеще“. Много студенти получават помощи от държавата, които варират в зависимост от финансовите приходи на семейството. По време на следването студентите често работят.

С ПОГЛЕД КЪМ БЪДЕЩЕТО: ВЛИЯНИЕТО НА АКТУАЛНИТЕ ПОЛИТИЧЕСКИ ПРОМЕНИ

Някои учени говорят за съществуването на „неолиберална революция“, която се извършва в Европа. Въпреки че анализите на въздействието на публичните съкращения се различават, има единомислие в научния дебат относно наличието на европейска тенденция на публичните съкращения след икономическата криза, засегнала европейските социални държави и в частност Южна Европа (Испания, Италия и Гърция) и Великобритания.

Политиките на висшето образование и системите за подпомагане на студентите са неразделна част от социалната държава. Тенденцията на строги икономии би могла да доведе до създаването на европейски модел, който е силно зависим от ролята на пазара (тоест ще се премине към по-либерален модел). Извън тези общи тенденции висшето образование показва специфични особености. Европейската социална политика предлага „една непълна защита от риск в ерата на граматична социална промяна“. Много фактори влияят на системите за подпомагане на студентите.

Швеция например не въвежда големи реформи в системата за подпомагане на студентите. Въпреки това, цялостната система без такси (както за шведски граждани и на ЕС, но също така и международни студенти) е поставена под въпрос в законопроекта на правителството „Конкуренция въз основа на качеството - такси за обучение на чуждестранни студенти“, който е приет през 2009 г. Според него висшето образование остава безплатно за шведските граждани и за гражданите на страните от ЕС и Швейцария, но от есента на 2011 г. студентите от трети страни плащат такси за обучение.

Въпреки че тази реформа не засяга системите за подпомагане на студентите, тя е сигнал за промяна в принципите на финансиране на висшето образование. Конкретната промяна в посоката на качеството е, че въвеждането на такси за студенти от трети страни ще бъде част от новата система за финансиране на висшето образование.

Повечето преки промени в системата за подпомагане на студентите се появяват във Великобритания (Англия) и Италия. В Англия системата на заеми е въведена през 1990 г., а от 2004 г. завършилите са в състояние да вземат заеми не само за покриване на разходите си за живот, но също така и за покриване на таксите за обучение. Затова студентите в Англия често вземат два заема - за издръжка (ако те нямат право на безвъзмездна помощ) и за заплащане на таксите за обучение. Най-новите промени, които са въведени след началото на кризата, засягат въпросите за „щедростта“ на системата и за подпомагането на студентите. Системата на безвъзмездни средства, гарантирани за всички, както е в Швеция, не е развита в Англия. Най-радикалната промяна, въведена в Англия през последните години, е граматичното увеличение на максималните нива на таксите. Тази промяна рискува нарастването на дълговете на студентите, които вече разчитат на установена форма на система от заеми.

В Италия системата за студентско подпомагане след икономическата криза също е реформирана. През 2010 г. е създаден специален „фонд за постижения“ за най-заслужили студенти. Те се отличават чрез специален национален тест. Средствата от фонда се разпределят на най-добре представилите се на теста студенти. Фондът е финансиран от частни спонсори, но се използват и държавни средства. След масовата експанзия на италианското висше образование статистиката показва, че подпомагането на студентите в неравностойно положение е незначително. Много студенти не получават помощи и стипендии поради липса на средства на регионално ниво. В Италия се създава специален феномен на „имащите

право на помощи студенти, които не могат да се възползват от това свое право поради липса на източници". Основните реформи в областта на студентското подпомагане в Италия са насочени не към подпомагане на по-бедните студенти, а на тези, които имат най-големи постижения в следването. Студентите, които работят, плащат по-високи такси за своето обучение. По-високите такси се използват за финансиране на цялостната система на висшето образование. Понастоящем в Италия недостатъчното финансиране на образованието от страна на държавата е съществен проблем и това поражда необходимост от увеличаване на студентските такси.

Промените в различните държави, както се вижда, противоречат на целите на ЕПВО за достъпност на всички до висше образование и затова приоритетна задача през близките години трябва да е осигуряването на допълнителни източници за финансиране и ограничаването на финансовите пречки пред желаещите да участват във висшето образование. Най-голямото противоречие между декларирането и действителното състояние на европейската политика произтича от "социалното измерение на мобилността на студентите", което се управлява пряко на европейско равнище. В декларациите на ЕПВО се твърди, че "мобилността следва да се насърчава чрез преодоляване на пречките пред ефективно упражняване на свободно движение на гражданите", като акцентът е особено силен върху свободното движение на студентите. Поради липса на добро финансиране Комисията по образование и обучение предлага нова програма "Еразъм за всички" (2014-2020), в която се излага възможността за въвеждането на "гарантиране на заеми" за студенти в магистърските програми в рамките на „Еразъм“. Намаляването на стипендиите и нарастването на необходимостта от по-големи заеми носи риска от натрупване на дългове при младите хора и от практическа невъзможност за включване във висшето образование. Това предложение в действителност е отказано от Европейския студентски съ-

юз, според който заемите няма да покрият разходите за някои от най-атрактивните дестинации за студенти по „Еразъм“ и ще се отрази на студенти от по-ниски социално-икономически среди, като ще обезкуражи тяхната мобилност.

ЖИВОТЪТ НА СТУДЕНТИТЕ ПРЕЗ 2020 Г. И КАКВО МОЖЕ ДА СЕ НАПРАВИ ЗА ТЯХ

Условията за следване на младите хора в Европа през 2020 г. ще бъдат силно зависими от въздействието на много важни реформи. В ситуация, която е все по-зависима от слаборазвити форми за насърчаване на студентите и намаляване на държавните разходи за следване, а конкуренцията е силна и помощи има само за отделни отлични студенти, съществува опасност висшето образование да става все по-диференцирано. Приемът във висшите училища ще става не само по-труден, но и влиянието му върху младите хора ще бъде различно – в зависимост от социално-икономическия им статут, от техните способности и от това, доколко могат да се справят със следването и да поемат разходите си по него. С други думи, многообразието на студентския опит ще се увеличава.

В държавите, които са засегнати от увеличаването на студентските такси - най-вече Великобритания - една от възможните последици, от която се боят анализаторите, е незабавен спад в записването на студенти в университетите. Данните показват обаче, че въпреки намаляването на записването (с 1% до 8%), спадът не е драматичен и напротив на очакванията студентите от средния социален слой и тези под средния социален слой продължават да се включват активно във висшето образование. Много от тези студенти не получават стипендии, тъй като помощите са насочени към най-бедните, и затова са принудени да взимат високи заеми.

Важно е да се подчертае, че в държавите, в които са повишени таксите, през годините не се забелязва масово отпадане на студенти и най-вероятно няма да се забеле-

жи и през 2020 г. Наблюденията показват, че не страхът от финансови дългове спира бедните студенти да се записват да учат в университет. Някои от тях са възпрепятствани по други причини. Освен това участието в системата на висшето образование представлява голяма културна трансформация в Европа. Университетското образование сега се възприема като решителна стъпка за постигане на определено ниво на заетост и на него се гледа дори като стремеж да не се слезе надолу по социалната стълбица. Пазарът на труда става все по-конкурентноориентиран и достъпът до висшето образование представлява съществена стъпка, за да може човек да се конкурира на европейско равнище. Пропастта между висшистите и младите хора, отпаднали от университета, се увеличава.

Промените в образователните политики на страните от ЕС няма да останат без последствия за висшето образование. През 2020 г. студентите ще имат повече дългове, ще взимат повече заеми и все повече ще разчитат на семейни източници, за да се справят с разходите по своето следване. А дълговете от своя страна ще оказват въздействие върху живота на младите хора след завършването им и най-вероятно ще влияят на техните професионални планове. Младежите ще са принудени да работят по време на следването си, за да се справят с увеличаващите се разходи. Тъй като ще има недостиг на достъпни работни места за висшисти, младежите със завършено висше образование ще са принудени да започват нискоквалифицирана работа, за да не остават без източник на доходи.

Бъдещето на университета е вероятно да бъде засегнато от условията на пазара на труда: дори по време на криза и на висока безработица желанието на младежите да завършват висше образование ще продължава да е високо. Ако през 2020 г. Европа все още се намира в икономическа криза, политическите лидери пак ще насърчават участието във висшето образование. От политическа гледна точка насърчаването на следването на младите хора може да бъде

по-изгодно решение от разходите за подпомагане на безработните.

За да се избегнат негативните тенденции в развитието на образованието, трябва да се проведат реформи, които да повишат субсидиите на висшето образование и да развият специални системи за студентско подпомагане. Дискусията върху политиките за насърчаване на студентите се развива все повече на европейско ниво. Това не е непременно положително: много реформи в областта на висшето образование, както и на публичните съкращения се правят чрез актове с незадължителна юридическа сила (т. нар. меко законодателство) в среда на демократичен дефицит, докато социалните аспекти до голяма степен са пренебрегвани при прилагането на образователните политики. Основната за повече реформи за участие във висшето образование трябва да се намери в законодателството на ЕС. През 2020 г. ще има по-голяма политическа ангажираност по въпросите на висшето образование и ще се създават повече законодателни инструменти в защита на неговото социално измерение. Според някои научни изследователи Европа вече е казала мнението си за реформите в икономическа насока и трябва да се наложи една неолиберална позиция относно образователните въпроси. Напълно възможно е европейските държави да започнат да се стремят към силна и обединена Европа без граници. Тази „Европа без граници“ ще стимулира по най-добрия начин мобилността в образованието.

Висшето образование се превръща в съществена част от политическия дебат и тази тенденция ще се засилва до 2020 г. Много студенти се присъединяват към европейските протести срещу ограничаване на финансовите помощи за образование, особено в Южна Европа. Това означава, че нагласите на университетските и студентските съюзи също ще трансформират политиката, тъй като те осигуряват нови пространства за политически обмен и стават все по-важни участници в оформянето на политическата социализация на младите хора. До известна степен тези студентски съюзи заменят традиционните участници в политическата

социализация като синдикатите. Студентските протести се фокусират върху политиките, приети на европейско равнище, и те не се противопоставят на институциите на ЕС сами по себе си; напротив, те са склонни да демонстрират модели на европеизация и форми на транснационално сътрудничество, докато техните дискурси разкриват европейска визия на висшето образование. През 2020 г. този процес на интеграция ще продължи да се развива, което предизвиква увеличаване на развитието на общите европейски дискурси в политиката на студентите и води до друга структура на висшето образование. Политиците са изправени пред предизвикателството да вземат под внимание тези процеси, а не да гледат на тях като на изолирани явления.

Ролята на университета се променя: от място за елита той се превръща в институция за масово обучение на младите хора, които търсят по-добри перспективи за работа. В същото време европейската политика през годините почти изцяло пренебрегва системите за професионално обучение, които установяват по-тясна връзка между образованието и пазара на труда. Универси-

тетите са трансформирани от институции, които доставят академични знания, до средства за подобряване на пригодността за заетост на младите хора. Както се наблюдава от някои социологически анализи, няма правопрпорционална връзка между завършването на повече студенти в университетите и повишаването на равнището на заетост. Това ще се промени и чрез разкриването на работни места посредством политиките на пазара на труда и прилагането на ефикасни политически мерки. Макар че не е възможно да се предвиди какво ще се случи през 2020 г., надеждата е университетите да придобият по-възлова социална роля и да гарантират шанс за придобиване на висше образование за всички. Това включва възможността младите хора да учат това, което им харесва, а не това, което ще им осигури работа. Трябва да се работи и в посока учащите да могат да се наслаждават на времето, прекарано в университета, без страх, че няма да успеят да заплатят таксите за обучението си. Положителното очакване е, че опитът на младите хора във висшето образование през 2020 г. ще бъде по-добър от този днес.

Източник:

Die Zukunft der sozialen Dimension in europäischen Hochschulbildung: Universität für alle, aber ohne Studentenförderung?

http://youth-partnership-eu.coe.int/export/sites/default/youth-partnership/publications/Perspectives/DE/7-Antonucci_DE.pdf

П. Главеев

ЗАДЪРЖАНЕ НА СТУДЕНТИТЕ В ИНСТИТУЦИИТЕ ЗА ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ. НАЦИОНАЛНИ ПОЛИТИКИ В ЕВРОПА

В доклада на Европейската информационна мрежа по въпросите на образованието Eurymise от май 2014 г. „Модернизация на висшето образование в Европа: достъп, задържане и пригодност за заетост“ се отбелязва, че ЕС си поставя за цел до 2020 г. делът на лицата на възраст между 30-34 години със завършено висше образование или еквивалентна квалификация да е най-малко 40%. В Съ-

общение относно програмата за модернизация на системите за висше образование в Европа (от 2011 г.) се подчертава, че нарастването на броя на лицата с висше образование изисква двоен фокус: върху подобряване на достъпа и участието във висшето образование (навлизане на повече хора в системата) и върху повишаване на процента на завършилите (възможно най-малко студенти

да отпадат от обучението).

Общоприети и универсални определения на задържането и отпадането няма. Често поддържаната концепция за задържане е нивото на учащите, които остават в рамките на една институция за висше образование и напредват, за да завършат своята програма за обучение в даден период от време. Свързана с тази концепция е идеята за „отпадане“ на лице, което рано напуска програма за висше образование, без да се дипломира. Терминът „ниво на завършване“ се отнася до пресмятане на пропорционалния дял на започналите студенти, които ще завършат образованието си. В някои страни нивото на завършване „включва пресмятането на тези, които ще сменят курса на обучение преди завършване“. Двете често използвани определения за задържане са - да се остане в системата на висшето образование до завършването му, както и пропорцията на студентите във висшето образование една година след записването.

С цел подобряване на задържането е важно институциите за висше образование да установят и да подпомогнат потребностите на различните групи студенти. Проучването показва, че трябва да се обърне специално внимание на студентите през първата година и развитието на техните умения. Предоставянето на информация, съвети и насоки е една от основните намери в подкрепа на задържането на студентите.

Отпадането се влияе от социалните фактори, както и от политиките и практиките на висшето образование. Съществуването на национални политики по въпросите на висшето образование, както и приемането на конкретни мерки и последващи действия, са жизнено важни стъпки, за да се изпълнят предвидените цели за успешно разширяване на участието във висшето образование.

Национални политики, насочени към задържане на студентите

Определения

Въпреки че термини като „задържане“, „завършване“, „дипломиране“ и „отпадане“ често се използват в политическите документи, техните точни дефиниции може да се различават в отделните държави. Докато някои образователни системи дават определение на всички или поне на някои от термините, много страни ги използват, без да ги дефинират. Резултатите от изследването показват, че страните, които ги дефинират, свързват различни компоненти по различни начини в различни времеви рамки.

Около две трети от страните дефинират термините „задържане“, „завършване“ и „отпадане“ в своите системи за висше образование. Някои страни обясняват, че определенията на тези понятия са разработени с цел събиране на статистически данни, но не се срещат в ръководни документи. Въпреки това, редица страни използват термините в своите закони и други официални документи дори когато не са ги дефинирали. Например в Чехия термините не са официално дефинирани, но широко се използват в публикувани национални и институционални документи и доклади за висшето образование. Така става възможно улавянето на тяхното тълкуване в различни официални документи.

Унгария също използва термините „задържане“ и „завършване“ в законодателството за висшето образование, въпреки че не ги дефинира.

Сред трите термина най-често се дефинира „завършване“. Точните му определения не са еднозначни и подчертават различни аспекти. Някои образователни системи се фокусират върху успешното представяне на изпита и дипломирането в последната година от програмата (Белгия - Германска и Фламандска общност и Полша). Други страни включват кредити (необходим брой кредити), години (определен брой години) или груп

ги формулировки за продължителността на обучението (номинална продължителност/планирано време) в своите определения (Гърция, Испания, Франция, Черна гора и Норвегия). Австрия и Швеция дефинират завършването чрез прилагане на концепцията за измерване на представителна извадка. Това означава, че те считат завършването като брой на дипломираните студенти в календарна година, които са влезли в програмата преди определен брой години.

Няколко страни дават определение на „задържане“. Вместо да се фокусират върху степенята, до която учащите продължават и напредват в рамките на една институция за висше образование, редица страни обикновено обясняват задържането от гледище на „изискванията“, които студентите трябва да изпълнят, за да напредват в обучението си. Така например те поставят горна граница за продължителността на следването, за да бъде то успешно завършено. Задържането може също така да бъде свързано с получаването на определени оценки на изпитите.

„Отпадането“ често се счита за термин с отрицателно значение, рядко се използва и обикновено се заменя с по-формална, бюрократична терминология като „непродължение“, „незавършване“ или „прекъсване“ на образованието.

Тези страни, които дават статистически дефиниции на отпадането, използват много подобна формулировка. Студентите са се записали в дадена академична година, но те не са се записали „една година по-късно“ (Финландия, Португалия и Великобритания). Великобритания разширява определението за заочно обучение, като посочва период от „две години по-късно“.

Някои държави определят максимален период от време за следване, което изисква студентите да завършат образованието си или да се считат за отпаднали: Exmatrikulation, както е дефинирано от Белгия (Германска общност), се отнася до студент, който се нуждае от двойно повече време от стандартния период на обучение.

В Чехия „отпадане“ означава, че студентите започват да учат във висше училище и не завършват успешно обучението си или не учат в едно и също образователно ниво три последователни години. Ако студентът започне да учи повече от една програма в едно и също време и завърши само една програма, това не се счита за отпадане.

Няколко страни също така изрично отнасят отпадането към липсата на регистрация в началото на следващата учебна година (Испания, Италия и Норвегия).

Цели и задачи

Въз основа на информацията от изследваните страни, целите на политиките на задържане на студентите имат следните основни характеристики:

1. По-бързо следване: завършване на учебните програми в рамките на редовното време

В епохата на масово висше образование и икономическо напрежение, ограничаването на времето за получаване на образователна степен е ключов елемент от политиката за подобряване на ефективността при използването на публични финанси. Някои страни са приели различни мерки за насърчаване на студентите, за да завършват обучението си в редовния период от време.

В Дания през последните години фокусът е поставен върху насърчаването на студентите да започват по-рано/по-млади и да завършват по-бързо висше образование. Унгария също иска висшите училища да обрнат внимание на задържането и призовава студентите да завършват своята учебна програма в рамките на определения период от време. Словения подчертава повишаването на дела на завършилите и съкращаването на времето, необходимо за завършване на следването. По-големият дял на завършване е също една от целите на Норвежката реформа за качество на висшето образование, където завършването в рамките на планираната продължителност на учебната програма е ключов критерий за качеството на висшето образование.

Тези сведения подчертават тенденцията, възникнала през последните години, за ограничаване на времето за следване.

2. Съсредоточаване върху конкретна област на следване, цикъл или група от студенти

Въпреки че в някои страни има тенденция да се обръща внимание на времето за завършване на всички студенти, Испания и Великобритания (Шотландия) в своите стратегически документи изтъкват определени групи от студенти. Във Великобритания (Шотландия) има поставена цел за увеличаване на процента на задържане на студентите от бедните райони, както и за подобряване на задържането на студентите като цяло. Испания се фокусира както върху равенството между половете, така и върху хората с увреждания в рамките на цялостната политика за подобряване на задържането на студентите.

Няколко страни обръщат специално внимание на завършването на учебни области, считани за приоритет, като обикновено се отчита тяхната важност за икономическото развитие. Такъв е случаят с Естония, Ирландия, Черна гора и Полша, където се акцентира върху математиката, природните науки и технологиите.

Във всички споменати държави се прави съзнателно усилие за определяне на целите, които водят до задоволяване на потребностите на икономика, основана на знанието. Те се стремят към постигане на по-добро образование на работната сила, като едновременно се съчетава икономическата необходимост с целите на социалната справедливост.

3. Намаляване на отпадането, като същевременно се поддържа политика на отворен достъп

Много страни прилагат неселективна политика или политика на отворен достъп за допускане до висше образование. Фактите обаче показват, че има тенденция броят на отпадащите да е по-висок в този тип системи. Поради тази причина някои страни ка-

то Австрия правят конкретни усилия за намаляване на отпадането, прилагайки политика на отворен достъп.

Австрия посочва, че регулирането на достъпа до висше образование и повишаването на броя на студентите в най-популярните учебни програми са необходими, но в същото време институциите за висше образование трябва да се стремят към намаляване на дела на отпадащите, като запазват „открития достъп“ в политиката на висшето образование.

Италия, с политика на свободен достъп, но с ограничения за някои от учебните области, както и Кипър, с отворен достъп до университетите и ограничен достъп в сектора на професионалното висше образование, също така подчертават необходимостта да се намали отпадането и сега това е една от основните цели на висшето им образование.

4 . Цели

Ясно и точно формулирани цели, свързани с повишаване на дела на задържане, не се срещат често. Вместо това страните обикновено посочват всеобща цел за намаляване на отпадането и повишаване на задържането и завършването на следването. Много страни също посочват в националните си цели в областта на висшето образование целта на ЕС за 40% дял на лицата на възраст между 30-34 години със завършено висше образование или еквивалентна квалификация до 2020 г. Следва да се отбележи обаче, че позоваването на целите на ЕС не е от особено значение по отношение на нивата на задържане и отпадане, тъй като целите за придобиване на квалификация могат да бъдат постигнати без никакво подобряване на задържането.

Въпреки това редица страни посочват специфични цели:

Планът за действие относно ИКТ в Ирландия поставя за цел подобряване на нивата на задържане със 7% в университетския сектор и 9% в институтския технологичен сектор в STEM дисциплините (природни нау-

ки, технологии, инженерство, математика) през 2014 г.

Кипър се опитва да намали броя на студентите, които често не успяват, с цел намаляване на броя на студентите, които не могат да завършат образованието си в рамките на шест години следване.

Словения посочва, че процентът на студентите, които се записват в институции за висше образование и не успяват да завършат, трябва да се намали с две трети до 2020 г. В момента той възлиза на 35%.

Финландия цели да намали средната възраст на новите дипломанти в политехническите университети до 24,1 години, а средната възраст на завършилите магистърска степен до 26,3 години.

Задържането и завършването на студентите се измерва във всички висши училища във Великобритания от Статистическата агенция за висше образование (Higher Education Statistics Agency - HESA). В Англия висшите училища изготвят споразумения за достъп, които се оценяват от Службата за свободен достъп, като се вземат предвид резултатите им във връзка с достъпа, сравнени с поредицата индикатори на HESA за разширяващо се участие и задържане на студентите. В Шотландия данните се използват за измерване на напредъка спрямо поставените цели за задържане, посочени в университетските Споразумения за резултата. За учебната 2012-2013 година висшите училища имат за цел да поддържат или подобряват нивото на задържане на студентите от най-нуждаещите се категории от населението, както е определено в рамките на Шотландския индекс на лишение (Scottish Index of Multiple Deprivation - SIMD). Поставен е също фокус върху задържането на студентите от всички съсловия.

В Черна гора целта е да се намали делът на отпадналите студенти до 10% през 2020 г. и да се увеличава броят на докторантите в областта на природните науки и технологичните програми с 10% годишно.

Мерки

За да се постигнат целите и задачите, определени на централно, регионално и институционално равнище, националните системи трябва да разработят и приложат конкретни мерки.

Общи мерки относно задържането и отпадането на студентите

Задържане

Страните представят различни мерки, насочени към подкрепа на задържането и завършването на висше образование. Някои образователни системи поставят ударение на ориентираните към студентите мерки, стремейки се да им помогнат в тяхното учебно натоварване през следването и по-доброто разбиране на учебното съдържание. Страните могат също така да предложат система за преориентиране на политиката, даваща възможност на студентите да променят изучаваната програма, без да отпадат от институцията за висше образование (Белгия - Френска и Фламандска общност). Други страни, като например Франция, са разработили общ пакет от мерки за подпомагане, насочен към подобряване на задържането на студентите.

Дания е приела редица конкретни мерки, свързани с организацията на следването. Студентите трябва да се включват всяка академична година в курсове за обучение и изпити, еквивалентни на 60 ECTS. Възможността за отказване на регистрацията за първия изпит е премахната. С цел да се помогне на студентите в усвояване на учебното съдържание, всички висши училища са длъжни до 2020 г. да увеличат предлагането на летни курсове. Друга институционално базирана мярка, касаеща студентите, е да се осигури по-добра рамка за трансфер на кредити за следване в друга институция или промяна на изучаваната програма. По-добрият преход между бакалавърската и магистърските програми е цел, която трябва също да се постигне. Договорът за университетско развитие с Ми-

нистерството на науката, иновациите и висшето образование съдържа 3-5 задължителни цели, които министърът определя, и 3-5 цели, които се избират от институцията. Една от задължителните цели е студентите да завършват бързо обучението си.

Страните могат също така да анализират ситуацията на централно ниво въз основа на практиките на институциите за висше образование и да се опитат да допринесат за обмяната на добри практики.

Великобритания (Англия, Уелс и Северна Ирландия) реализира проекти за идентифициране, оценяване и разпространение на институционални анализи и добри практики, свързани със задържането на студентите. Отделните институции описват своите планирани подходи за задържане на студентите в споразуменията за достъп, но без непременно да се определят количествени цели.

Във Великобритания (Шотландия) Шотландският съвет за финансиране (Scottish Funding Council - SFC) има сключени споразумения за постигане на резултати с всеки отделен университет. Те очертават дейността на университетите в момента и бъдещите им намерения за измерване и подобряване на задържането на студентите. Където е уместно SFC съгласува целите с висшите училища за подобряване на задържането или за поддържане на текущите му нива.

Отпадане

Образователните системи подхождат към отпадналите студенти от различни ъгли, но споделят целта за понижаване на нивата на отпадане. Подходите или се отнасят до проблемите в институциите, или до замислянето на политики, насочени към студентите. Тези, с акцент върху институциите, се опитват да намерят начин да ги мотивират, за да се намали процентът на отпадналите. Например Белгия (Фламандска общност) намира изход във финансирането на институциите за висше образование, което означава, че висшите училища имат финан-

сов стимул, за да обърнат внимание на задържането на студентите. По-малък брой студенти, завършили образованието си, в действителност означава по-малко финансиране. Австрия сключва договори за постигане на резултати, за да се справи с проблемите, свързани с отпадането. Висшите училища в няколко страни се насочват към студентите и се опитват да приложат методи, помагайки им да завършат успешно образованието си и по този начин да се избегне отпадането. Така например студентите в Кипър, които често не успяват, се идентифицират от висшето училище и им се осигурява допълнително академично насочване.

Трудно е да се намерят примери за страни, които проследяват студентите след отпадане от висшето образование. Статистическата агенция за висше образование (HESA) във Великобритания проследява студентите дали продължават да учат в същата институция, в друга институция или са напуснали окончателно висшето образование.

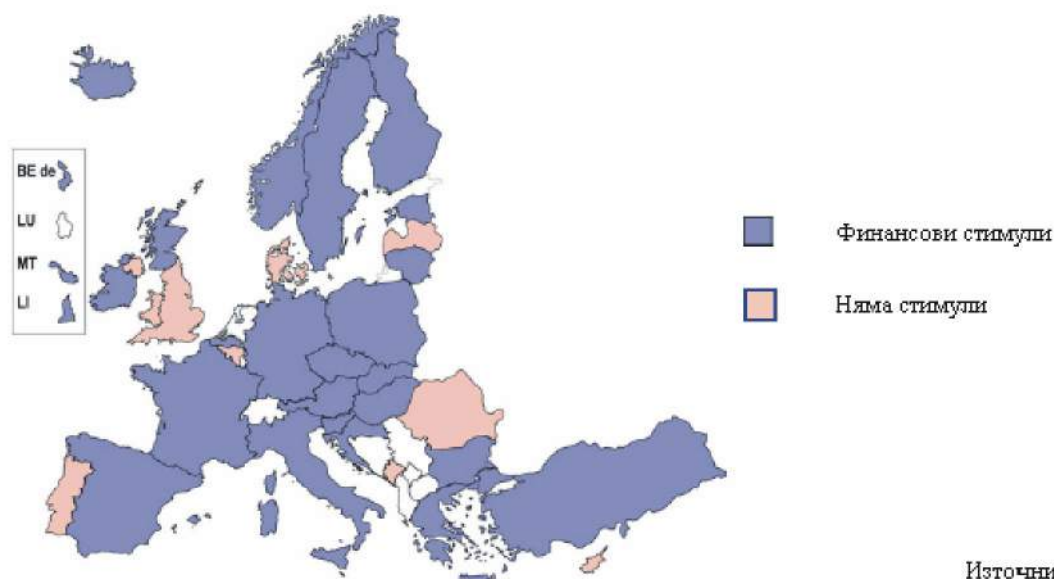
Стимулиране на студенти и висши училища

Стимулиране на студентите

В 26 образователни системи има финансови стимули за насърчаване на студентите, за да завършват образованието си в рамките на редовното време.

Само осем образователни системи не споменават за съществуването на такива стимули. Липсата на стимули в някои от тези случаи може да бъде тясно свързана с естеството на националните системи - такси за обучение и подпомагане. Например изискването за заплащане на определена такса може да се счита за фактор, който е достатъчно мотивиращ за много студенти да завършат следването си в рамките на редовния график.

Фигура 1. Стимулиране на студентите, за да завършват следването си в рамките на ограничен период, 2012-2013



Източник: Eurysdice

Бележка по страни

Дания: Очаква се да се приложат стимули от 1 януари 2015 г.

Таксите може да се разглеждат като важен инструмент дори в някои страни, където официално не съществуват такси за обучение.

В образователните системи с административни такси или с държавно финансиране студентите плащат такси само ако надвишат установената в управленските документи продължителност на обучението (Чехия, Литва, Унгария, Словакия и Турция). В Испания студентите плащат по-висока такса за обучение, ако се регистрират повече от един път за конкретен предмет: те плащат 15% от цената на кредитите, когато се регистрират за първи път по даден предмет, 50% - за втори път и 100% - за трети път.

Попитани за финансовите стимули за насърчване на студентите да завършат образованието си в рамките на определен период от време, страните обикновено посочват механизмите за финансова подкрепа на студентите, които са фиксирани във времето. Така например в 18 страни студентите, на които са отпуснати безвъзмездни средства, продължават да отговарят на критериите, докато успешно завършват

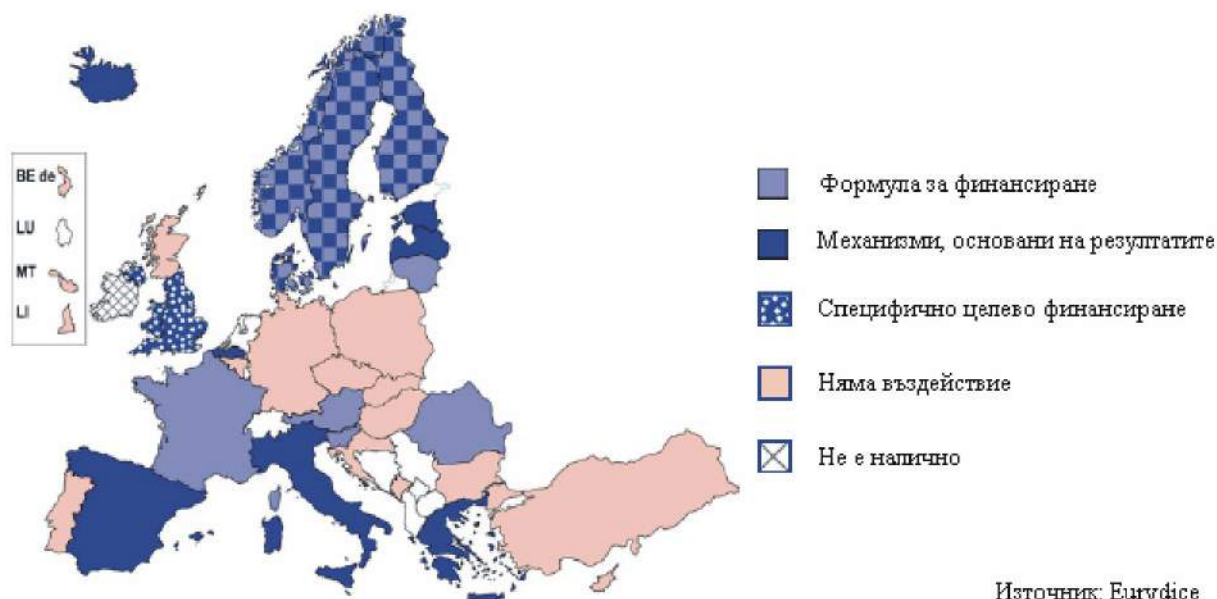
всяка година или в рамките на определен период от време, посочен в управленските документи.

Стимулиране на висшите училища

Страните могат също така да използват механизми, осигуряващи допълнителни средства за институциите за висше образование, ако докажат, че студентите напредват в рамките на определеното за учебната програма време. Фиг. 2 илюстрира връзката между нивата на завършване/отпадане и финансирането на висшите училища. Интересно е да се отбележи, че подобряването на завършването и намаляването на размера на отпадане в половината от системите за висше образование в Европа не се отразява върху финансирането на институциите. В останалата половина то има влияние и страните прилагат различни механизми.

Единадесет страни използват механизъм, базиран на резултатите, който свързва част от финансирането на дадена институция с действителните резултати през

Фигура 2. Въздействие на нивата на завършване/отпадане на студентите върху финансирането на висшите училища, 2012-2013



определен период от време. Такова финансиране може да се основава на резултатите като например броя на завършилите или на данни като например броя на студентите/персонала, показващи определени характерни белези.

Девет страни прилагат формула за финансиране, при която някои фактори автоматично задействат разпределението на средствата на институциите. Великобритания (Англия, Уелс и Северна Ирландия) е единствената страна, прилагаща специфичното целево финансиране. То се основава на категориите разходи на институциите за висше образование, които са пряко свързани с определени функции, задачи и цели.

Както показва фиг. 2, скандинавските страни са единствените европейски примери, където обикновено се използват двата стимула – формулата за финансиране и механизмът, основан на резултатите.

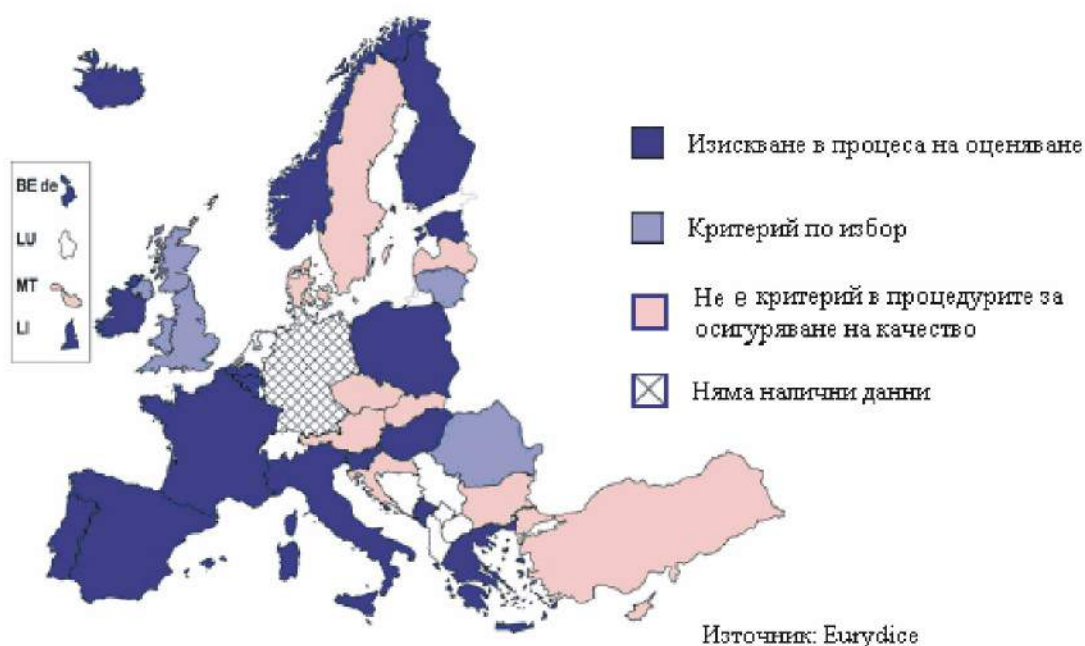
По отношение на системите за външно осигуряване на качеството размерът на завършване и/или отпадане от следването се разглежда като необходим критерий в процедурите на 18 системи за висше образование. В седем страни те се вземат под внимание за програмното и институционално-

то оценяване. В 11 системи те се използват като критерий за осигуряване на качеството или на институционално равнище (Ирландия, Италия, Унгария, Финландия и Норвегия), или на програмно (Белгия - Френска, Фламандска и Германска общност, Гърция, Полша и Португалия).

В Литва, Румъния и Великобритания размерът на завършването/отпадането е допълнителен критерий за оценяване. В Шотландия Кодексът за качество, основната отправна точка в дейността на агенцията за осигуряване на качество, изразява очакването, че доставчиците на висше образование имат подходящи системи за увеличаване на броя на завършващите. Въпреки това размерът на завършване/отпадане не е критерий за пряко осигуряване на качеството. В Белгия (Фламандска общност) намаляването на отпадналите и повишаването на процента на завършилите не е „изискване“, но има условие, свързано със степенята, до която е възможно един студент да завърши курса успешно, ако е направено разумно усилие. В този контекст размерът на отпадащите е показател за шансовете на един студент да завърши курса успешно.

Единадесет страни заявяват, че инфор-

Фигура 3. Размерът на завършване/отпадане като критерий, използван във външно-то осигуряване на качеството, 2012-2013



мацията за размера на завършване/отпадане не е критерий, използван в процедурите за външно осигуряване на качеството.

Заключения

Задържането на студентите може да се разглежда като основен и ключов показател за ефективността на системите на висшето образование. Целта трябва да е колкото се може повече студенти да напредват и успешно да се дипломират.

В контекста на разширяване на участието, задържането също е въпрос на социална справедливост. Ако правителствата насърчават участието на по-голям брой студенти във висшето образование, те също така поемат отговорност да помогнат за намаляване на психологическите, финансовите и/или емоционалните рискове от незавършване.

Направените изводи предполагат, че на първо място може да има нужда от по-голяма яснота в дефинициите на равнище национални управленски документи и в дефинициите, използвани за статистически цели. Например „ниво на завършване“ може да се от-

нася в някои страни до процента на студентите, които влизат в една програма и я завършват няколко години по-късно, докато в други се разбира само випускът от последната година на програмата.

Значителен брой страни не изчисляват систематично процента на завършване и/или отпадане. Това са страни, които имат политики, насочени към задържане и завършване, но явно липсват някои основни данни, за да се анализира тяхното въздействие върху тези политики.

Ясни и точни цели, свързани с подобряване на размера на задържане, не са често срещани. Вместо това страните обикновено споменават всеобщата цел за намаляване на отпадането и укрепване на задържането и завършването на следването. Специално данни, свързани със специфични групи, рядко се събират и анализират.

Въпреки че може да се очаква финансирането да окаже голямо влияние върху политиката за подобряване на нивото на задържане, в доклада се констатира, че подобренията за задържане и завършване засягат финансирането на висшите училища само в половината от страните. Механизми за финансиране въз-

основа на резултатите, съгласно които част от финансирането на дадена институция е зависимо от постигането на договорени резултати в определен период от време, се срещат само в 10 системи.

Редица нови мерки насърчават студентите да завършат обучението си по време на „редовния“ период. Фокусът обикновено е насочен върху мерките за стимулиране на студентите, които завършват в рамките на редовния график, или за наказване на тези, които не го правят. Тази тенденция за фиксиране на времето за завършване на образователна степен несъмнено е част от по-голяма програма с акцент върху ефективно използване на публичните финанси.

Тенденцията за насърчаване на студентите да поемат задължение и да завършат образованието си своевременно върви успо-

редно с развитието на по-гъвкави форми на обучение.

Един от основните начини за справяне с незавършването е чрез предоставяне на информация, съвети и насоки, и по-специално на тези, които най-много са „в риск“ от отпадане.

Въпреки че около половината от системите за висше образование твърдят, че използват данни за задържане и отпадане в процеса на осигуряване на качество, има малко доказателства, че такава информация се проследява в опит да се разберат и да се преодолеят основните причини за отпадането. Ролята на агенциите за осигуряване на качеството е ограничена само до темповете на отпадане, схващани изцяло като индикатори за успеха и жизнеспособността на програмите и институциите.

Източник:

Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

Н. Колева

ГЪВКАВИ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ

Гъвкавото обучение се възприема като средство за справяне с все по-разнообразния състав на студентската общност, защото преди всичко позволява отговор на нуждите и съобразяване с ограниченията на по-широк кръг студенти. Отчитайки това предимство, европейската политика за модернизиране на висшето образование разпознава адаптивните методи на преподаване като средство за подобряване на качеството на висшето образование, разширяване на достъпа до него, по-широко участие на различни групи учащи и борба с преждевременното отпадане. В рамките на европейската политика се насърчава използването на по-голямо разнообразие от форми на обучение (например задочно, дистанционно, модулно и продължаващо обучение за възрастни и други лица, вече участващи в пазара на труда). Държавите членки се призовават, при необходимост, да приложат меха-

низми за финансиране.

Концепция за гъвкаво обучение

Макар и да има определено общо разбиране за широко използваното понятие гъвкаво обучение, трудно може да се определи ясна концепция за неговата същност. Предложените дефиниции обикновено акцентират върху по-високата му степен на индивидуалност, в сравнение с традиционното обучение и по-широкия набор от възможности по отношение на различни аспекти от учебната практика. Важна негова характеристика е по-изразената независимост на учащия от преподавателя, който притежава само ролята на ментор.

Дефинирани са 5 измерения на гъвкавото обучение, свързани с адаптивност спря-

мо:

- време;
- съдържание;
- изисквания за прием;
- подход на преподаване;
- ресурси, доставяне и организиране.

Всяко от измеренията позволява различни прояви на гъвкавост. По отношение на времето е възможно обучение без откъсване от работата, вечер, през почивните дни, през специален времеви блок, далеч от обичайното работно място. Допустимо е и комбиниране между изброените начини. Доставянето и организирането включват поддръжка чрез отдел за съдействие (helpdesk), консултации с преподавател лице в лице или връзка чрез електронни медии, групови сесии и други.

При прилагането на гъвкаво обучение са определени и следните четири ключови компонента, които чрез взаимодействие допринасят за неговото осъществяване:

- технологии;
- педагогика;
- стратегии за изпълнение;

- институционални рамки.

ЗАДОЧНО ОБУЧЕНИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Задочното обучение е сред най-разпространените подходи за адаптиране на висшето образование спрямо нуждите на тези, които нямат възможност да следват редовно. Разбиранията за термините „редовно“ и „задочно“ обучение се различават значително в отделните страни.

Същност и дефиниция на задочното обучение

В някои страни учебното натоварване в задочното обучение се определя като по-слабо спрямо редовното обучение. То се измерва в ECTS кредити (Литва и Ирландия), учебни часове/седмици (Великобритания – Англия, Уелс и Северна Ирландия) или чрез комбинация от двете. Подобен подход използват Естония и Португалия, където има определена разлика между редовните и задочните студенти по отношение на натовареността. Във Великобритания (Шотландия) задочният курс е еквивалентен на 50%

Фигура 1. Официално признат статут на задочен студент и/или на задочни програми в Европа, 2012 – 2013 година



от редовния. В България, Хърватия, Унгария, Полша и Румъния натоварването на заочните студенти не е по-малко по отношение на предметите или часовете, но тяхното пряко участие в учебния процес е ограничено.

Въпреки наличието в някои държави (напр. Испания, Италия и Словения) на ръководни документи, отнасящи се до заочното обучение, те не предоставят точна дефиниция и университетите самостоятелно уточняват в своите правилници какво представлява този вид обучение. В Норвегия студентите по финансирани от правителството програми в заочна форма, също както тези в редовна, се обучават въз основа на индивидуален образователен план.

Не навсякъде заочната форма на обучение е достъпна за всички студенти. В Гърция например такава възможност е предвидена само за студенти, които могат да докажат, че работят не по-малко от 20 часа седмично.

В други страни няма официален статут на заочен студент. Въпреки това е предвидена възможност студентите да адаптират учебната си програма спрямо своите предпочитания. В Австрия обучението се осъществява в зависимост от срока, предвиден в учебната програма. Във Франция университетите предоставят възможност на студентите да пригледат учебната си програма според своите предпочитания.

Финансови аспекти на заочното обучение

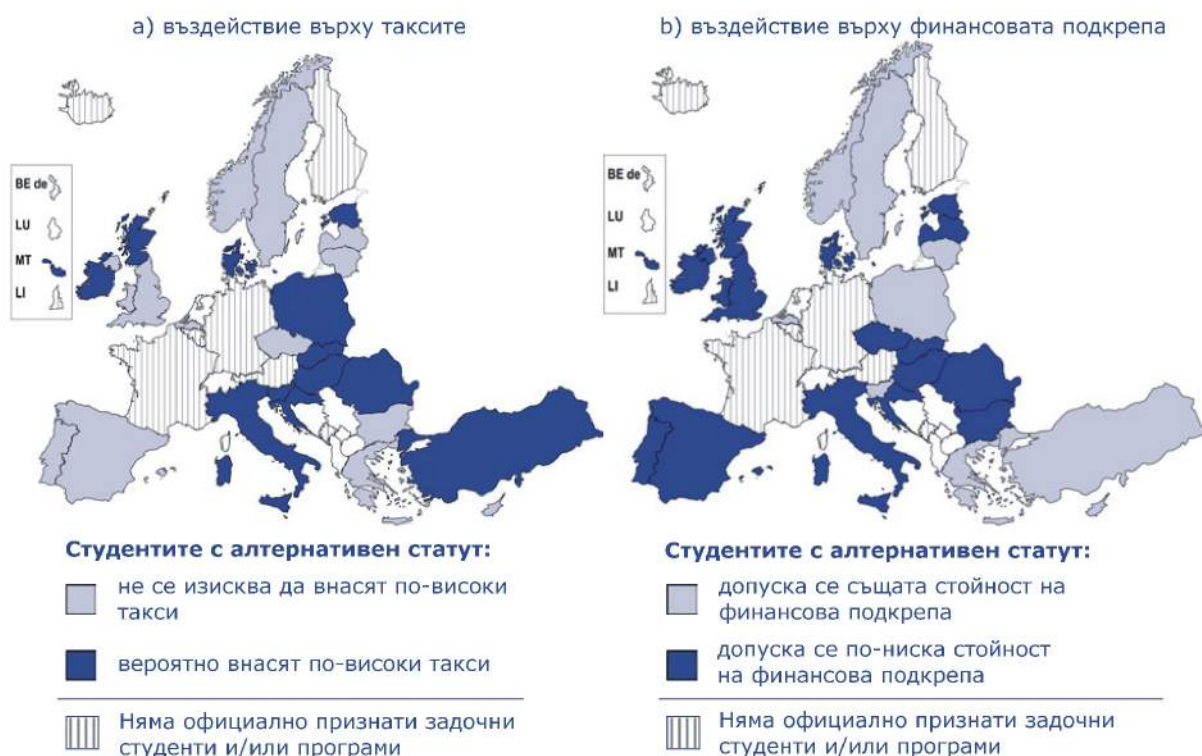
Наличната информация показва, че в някои системи на висшето образование (Дания, Естония, Ирландия, Хърватия, Италия, Унгария, Малта, Полша, Румъния, Словения, Словакия, Великобритания – Шотландия, Турция) заочното обучение е свързано – поне така изглежда – с по-високо частно финансиране, в сравнение с традиционното обучение.

В Дания, Малта, Полша, Словения и Словакия заочните студенти заплащат такса за първата степен на обучение, докато за редовните студенти такава не се изисква. В Турция от 2012 г. няма такси за обучение, с изключение на вечерното обучение. В Хърватия всички заочни студенти заплащат такси, които са по-високи от тези на редовните студенти. В някои държави (Естония и Великобритания – Шотландия) таксите за заочно обучение са нерегулирани, докато тези за редовно са предмет на регулация. Подобна ситуация се наблюдава в Ирландия и Италия, където университетите имат определена степен на автономия по отношение на студентските такси. Друга косвена мярка, която налага по-високи финансови изисквания към заочните студенти, се наблюдава в Унгария, където броят на местата за заочници, освободени от такса за обучение, е силно ограничен. Поради това те заплащат такси, които са съизмерими с общия размер на таксите в редовните програми.

В повечето държави, където заочните студенти заплащат по-високи такси, те се ползват от ограничена финансовата подкрепа. Изключение прави Словения, където за тях е достъпна същата финансова подкрепа, каквато имат редовните студенти, с изключение на тези, които са наети или са регистрирани като безработни. В България, Чехия, Испания, Латвия, Португалия и Великобритания (Англия, Уелс и Северна Ирландия) таксите на заочните студенти не са по-високи от тези на редовните, но те нямат право на същата по размер финансова подкрепа.

Достъпът на заочните студенти до финансова подкрепа се различава в отделните страни. В Испания те не могат да кандидатстват за някои компоненти на стипендиите, като разходи за пребиваване или премия за академични постижения. В Чехия също не могат да кандидатстват за настаняване. Във Великобритания (Англия) имат достъп до кредити, покриващи так-

Фигура 2. Влияние на официалния студентски статут върху финансовите ангажименти, свързани с обучението във висше образование, 2012 – 2013 година



Източник: Eurydice

сите им за обучение, но не и до такива за издръжка. Подобна е ситуацията в Словакия.

Едва в няколко държави (Белгия – Фламандска общност, Гърция, Кипър, Литва, Швеция и Норвегия) задочните студенти плащат същите такси и могат да получават стипендии на същата стойност като редовните. В скандинавските страни студентите (с изключение на тези извън ЕС) не заплащат такси за обучение, без значение дали се обучават в редовна, или задочна форма. Същото важи и за Гърция, макар и само за първия цикъл на обучение във висшето образование.

В много от страните, където задочното обучение не е официално признато, студентите се обучават почасово при същите финансови условия, при които и редовните студенти.

Предоставяне на задочно обучение

Институциите за висше образование в почти всички европейски държави решават самостоятелно дали да предлагат задочно обучение. Такова се предлага в повечето от държавите, където е разрешено, а в Белгия (Фламандска общност), Гърция, Испания и Португалия наличието на задочна форма е задължително. В Хърватия и Турция подобно обучение предоставят само ограничен брой институции.

В държавите, които признават само един официален студентски статут, задочното обучение е разпространено в различна степен. В някои от тях институциите за висше образование осигуряват възможност за задочно следване (Белгия – Френска общност, Франция, Исландия и Лихтенщайн), докато в други броят на институциите, предлагащи такава възможност, е силно ограничен (Белгия – Германска общност и Германия).

Фигура 3. Предоставяне на задочно обучение в страните, в които съществува официален статут на задочен студент или програма, 2012 – 2013 година



ДИСТАНЦИОННО, ЕЛЕКТРОННО И КОМБИНИРАНО ОБУЧЕНИЕ

Тези три вида обучение често се възприемат за взаимозаменяеми, но между тях има съществени различия. Дистанционното обучение се прилага във висшето образование от първата половина на XIX в. като алтернатива на организираното в кампуси обучение. Електронното пък е сравнително ново и се изразява в използването на електронни медии за различни учебни дейности, провеждани както в учебната стая, така и извън нея. Ясно е, че не е задължително електронното обучение да се използва за целите на дистанционното и също така дистанционното да се осигурява чрез електронното. Въпреки това понастоящем е налице силно припокриване между двата вида обучение. Обикновено към тях се добавя и комбинираното обучение, което се изразява в използването на електронни подходи в рамките на традиционното обучение в учебната стая.

Институции за висше образование, специализирани в дистанционно обучение

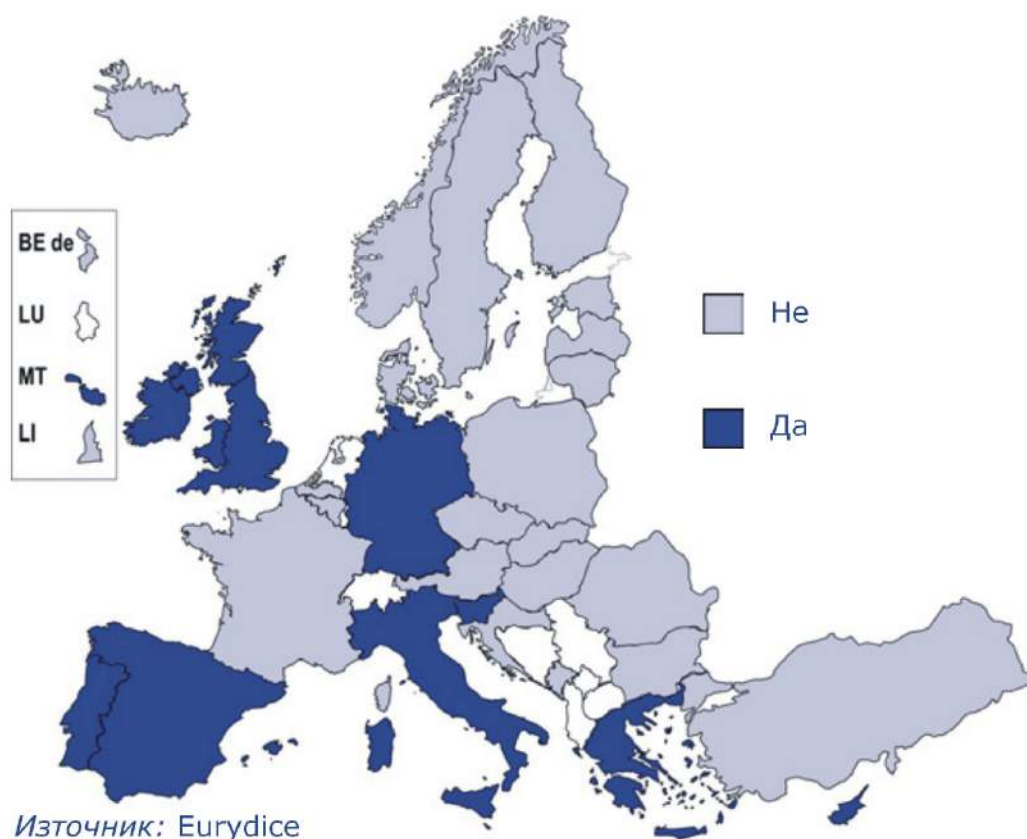
Наличната информация показва, че инс-

титутите за висше образование, които акцентират върху предоставяне на образователни програми чрез дистанционно и електронно обучение, се срещат рядко в цяла Европа. Такива съществуват само в някои страни, като част от тях са преди всичко малки частни институции (напр. в Ирландия, Италия, Малта и Словения), а други са сред основните участници в системата на висшето образование (напр. в Германия, Гърция, Испания, Кипър, Португалия и Великобритания).

В Южна Европа се забелязва най-значителна концентрация на институции за висше образование, съсредоточени върху предоставянето на дистанционно обучение. Сред тях са Националният отворен университет в Испания (най-старата и най-голямата институция в разглеждания регион, обучаваща понастоящем над 180 хил. студенти), Университетът Аберта в Португалия (7,8 хил. студенти), Гръцкият отворен университет (33 хил. студенти) и Кипърският отворен университет (4,3 хил. студенти).

С най-много обучавани студенти в европейски мащаб е Британският отворен уни-

Фигура 4. Наличие на институции за висше образование, фокусирани върху предоставянето на програми за дистанционно и електронно обучение, 2012 – 2013 година



верситет (240 хил. студенти, от които 70% работят).

Въпреки че в Белгия (Фламандска общност) и Австрия липсват държавни институции за висше образование, фокусирани специално върху предоставянето на дистанционно обучение, има подписани споразумения за осъществяване на такава дейност с институции в други държави. Централните органи в Белгия финансират обучителни центрове към петте фламандски университета, които подпомагат студенти, обучаващи се в Холандския отворен университет. Университетът в Линц (Австрия) пък има споразумение с Университета Ферн (в Германия) също за дистанционни центрове за обучение. Във Франция държавно финансиранят Национален център за дистанционно обучение предоставя различни образователни програми в партньорство с институциите за висше образование.

Дистанционно, електронно и комбинирано обучение в традиционните институции за висше образование

Степената, в която традиционните университети в Европа предлагат дистанционно, електронно и комбинирано обучение, варира. В някои страни (Белгия – Германска общност, Хърватия и Черна гора) традиционните институции за висше образование не предоставят такова обучение. В няколко държави подобно обучение се предлага от ограничен брой университети, а в други – от всички или от повечето. В Естония, Гърция, Австрия, Литва и Лихтенщайн предлагането на програми от този вид в традиционните университети е ограничено, но има широко разпространение на комбинирано обучение, при което електронни курсове са интегрирани в традиционните курсове за висше образование.

Фигура 5. Предоставяне на дистанционно, електронно и комбинирано обучение в традиционните институции за висше образование, 2012 – 2013 година



Институциите за висше образование имат автономия по отношение на формите на обучение и не са длъжни да докладват за степента на тяхното предоставяне пред централните органи, което може да се отрази в представеното състояние на действителността. Изключения са Австрия и Норвегия, където е въведен механизъм за задължително докладване на дистанционните и електронните курсове.

Други дейности в подкрепа на дистанционното, електронното и комбинираното обучение

Макар дистанционното, електронното и комбинираното обучение да са отговорност на институциите за висше образование, централните власти в някои страни (Белгия – Германска общност, България, Чехия, Ирландия, Естония, Франция, Латвия, Литва, Полша, Великобритания и Норвегия) осигуряват специална подкрепа за развитието на тези форми на обучение. Подкрепата се изразява в приемането на стратегически документи, подканващи университетите да предлагат и такива курсове (Белгия – Германска общ-

ност, Ирландия, Латвия и Полша) или в акредитирането на програми за дистанционно обучение (Чехия). Някои правителства приемат конкретни програмни документи за разширяване на предоставянето на дистанционно, електронно и комбинирано обучение (Чехия, Франция и Великобритания). В допълнение към стратегическите политически документи, регламентиращи бъдещи инициативи, централните власти в определени страни напоследък подкрепят и проекти, насочени към подобряване на тези видове обучения (България, Естония, Франция, Литва и Норвегия).

Определени страни (Белгия – Френска общност, Испания, Словения и Великобритания) предприемат допълнителни инициативи за повишаване на гъвкавостта в областта на висшето образование. Сред тях се включват: модуларизацията на програми, създаването на специфични за висшето образование подсистеми или изпълнението на проекти/програми, които съчетават в себе си няколко различни подхода за гъвкавост.

ПРИЗНАВАНЕ НА ПРЕХОДНО ОБУЧЕНИЕ

Проблематиката се разглежда в различни международни политически документи за висшето образование, сред които специално внимание заслужават Комюникето от Болоня и Хартата на европейските университети за ученето през целия живот. През 2012 г. ЕС подкрепя по-нататъшното развитие в тази област, като приема Препоръка за валидиране на неформалното и самостоятелното учене. Тя не само се разпростира към всички сфери на образованието и обучението, но също така подканя страните членки – съобразно своите национални условия и обстоятелства – да приемат регламенти за признаване на неформалното и самостоятелното учене преди 2018 г.

Степен на предлагане в Европа

Институциите за висше образование в много европейски страни решават самостоятелно дали да признават неформалното и самостоятелното учене, при положение че

такава възможност е допусната в законодателството на съответната държава. Правните текстове са формулирани по различен начин. Например в Белгия (Фламандска общност) такава задължение е вменено на асоциации, а не на отделни институции за висше образование. По-различно е положението във Франция, където законодателството позволява на гражданите да получат признаване на предходно обучение в институцията по техен избор. Това задължава всички институции да определят съответните процедури за почти всички квалификации във висшето образование, с изключение на регулраните (напр. медицина) или нерегистрираните в Националния списък на професионалните квалификации. В други държави, например Естония и Латвия, има само общи постановления, изискващи институциите за висше образование да установят условия и процедури за признаване на предходно обучение.

Централните органи обикновено не следят до каква степен институциите призна-

Фигура 6. Признаване на предходно неформално и самостоятелно обучение за по-нататъшно обучение в системата на висшето образование, 2012 – 2013 година



ват неформално и самостоятелно обучение. Поради това делът на институциите, разполагащи със съответните процедури, не може да се определи. Статистическите данни – където ги има – показват, че в Унгария и Норвегия по-малко от 5% от институциите предлагат процедури по признаване, докато във Великобритания (Англия, Уелс и Северна Ирландия) делът е между 75 – 95%.

Друг подход за оценяване на степента на признаването на предходно обучение се изразява в проучване на броя на бенефициентите. В повечето от страните няма данни по този въпрос. Сред малкото изключения е Франция. Анализираните данни за тази страна показват, че заетите възрастни, заемащи ръководни длъжности, са главните бенефициенти на процедурите за признаване на предходно обучение за по-нататъшно следване във висше образование.

Изисквания към кандидатите и подходи за оценяване на предходно обучение

В повечето държави не е регламентирано какъв напредък в обучението може да осигури признаването на предходно обучение. Където има уточнения, те се отнасят до продължителността на предходното обучение или до определени възрастови изисквания. Във Франция кандидатите трябва да притежават минимум 3 години опит в съответната област, без значение дали той се изразява в платена, неплатена работа, или доброволческа дейност. Подобна е регламентацията и в Белгия (Френска общност), където необходимото практическо обучение е минимум 5 години. В допълнение са установени и възрастови изисквания, които се различават в зависимост от желаната квалификация. Кандидатите за бакалавърска и магистърска степен например не трябва да са по-млади съответно от 23 и 24 години. Подобни изисквания могат да се открият по-скоро във вътрешните правилници на университетите, отколкото в държавни разпоредби. Във Великобритания например няма централно определени документи, но през 2013 г.

Агенцията за осигуряване на качество във висшето образование приема специално ръководство относно признаването на предходно обучение.

Методите и подходите за оценяване на предходно обучение на кандидатите обикновено се определят от институциите за висше образование. Само в няколко страни (Белгия – Френска общност, Естония, Франция, Латвия, Литва и Великобритания) има централни документи по този въпрос. Те обаче понякога са с твърде общ характер (например представяне на портфолио) и осигуряват значителна автономия на университетите.

Степен на валидиране на обучението

В повечето държави има въведени ограничения относно резултатите от признаването на предходно неформално или самостоятелно обучение, което означава че процесът не може да доведе до присъждане на степен от висшето образование. В Италия това ограничение е до 12 кредита от определена степен. В Испания, Латвия и Литва – съответно 15, 30 и 75% от определена програма. Дори в някои държави да няма законодателни пречки, институциите не са склонни да присъждат образователна степен от висшето образование само на базата на неформално или самостоятелно обучение. Франция е единствената държава, за която има статистически данни за броя на кандидатите, желаещи да получат степен от висшето образование въз основа на признаване на предходно практическо обучение: от общо 4 хил. кандидати през 2011 г. на около 2,4 хил. е присъдена степен, докато на останалите е призната само част от програмата, в която се обучават.

Направеният преглед показва тенденция към развитие на висшето образование в по-малко структурирана и институционализирана форма, изцяло или до голяма степен неограничавана от времето и пространството. По този начин се отговаря на нуждите

на по-разнообразна студентска общност. Успоредно с това повечето институции за висше образование са изправени пред предизвикателството да намерят баланс между осигуряването на гъвкавост и на обучение, което позволява високи академични постижения и успехи.

гуряването на гъвкавост и на обучение, което позволява високи академични постижения и успехи.

Източник:

Modernisation of Higher Education in Europe. Access, Retention and Employability. Eurydice Report, 2014.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

Й. Илиев

СТУДЕНТСКАТА МОБИЛНОСТ И ПРИЗНАВАНЕТО НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ОБУЧЕНИЕТО В ЕВРОПА

Европейската информационна мрежа по въпросите на образованието Eurydice публикува през ноември 2013 г. доклада „Оценяване на мобилността: условия в Европа за учене в чужбина“, който представлява пряко продължение на Препоръката на Съвета за насърчване на мобилността на младите хора с учебна цел, приета през 2011 г.

Докладът съдържа набор от проектни предложения относно индикаторите на условията за студентска мобилност. В него се разглеждат подготовката по чужд език; преносимостта на помощи и заеми и финансовата подкрепа за мобилните студенти; качеството на мобилността с цел обучение; признаването на резултатите от обучението; учащите в неравностойно положение.

Препоръка на Съвета относно признаването на резултатите от обучението

В препоръката на Съвета се очертават следните приоритети по отношение на признаването на резултатите от обучението:

- насърчване на прилагането и използването на инструменти на Съюза, които улесняват трансфера и валидирането на резултатите от обучението, получено по време на мобилност между гържавите членки. Тези инструменти следва да бъдат по-добре рекламирани, особено

бено сред работодателите;

- подобряване на процедурите и насоките за валидиране и признаване както на неформалното, така и на самостоятелното учене, за да се улесни повече мобилността например в доброволчески дейности и работа с младежта;
- решаване на въпроса за валидирането и признаването на знания, умения и компетенции като например чуждоезикови умения, придобити по време на периоди на мобилност в чужбина;
- подкрепа и подобряване на видимостта на контактните центрове, където хората могат да получат информация за това, как техните квалификации могат да бъдат признати и сертифицирани след завръщането им от чужбина.

Фокусиране на показателите

За висшето образование най-важните въпроси се отнасят до използването на инструменти, които целят да се улесни признаването и да се подобри мобилността. Поспециално при показателите фокусът е поставен върху Европейската система за трансфер и натрупване на кредити (ECTS) и дипломното приложение (DS), като редица изследвания показват, че и двата инструмента са широко - но не и безпроблемно - използвани в Европа.

Трудността при оценяване на използването на тези инструменти е, че изпълнението зависи от действията на автономни институции за висше образование. Съществуват някои начини за оценка на качеството на изпълнение (реализиране) от висшите училища - например присъждането на ECTS и DS етикети.

Предизвикателството пред доклада е да се разгледа отговорността на национално равнище, както и подкрепата, оказвана на институциите при използването на тези инструменти. Така показателите, които са разработени, се съсредоточават върху системите за наблюдение - по-специално ролята на агенциите за външно осигуряване на качество - и дали има, или няма систематичен подход за наблюдение на изпълнението и въздействието на тези инструменти.

Фигури и таблица на индикаторите

Фигури

Фигурите по-долу предлагат добра представа за всеки основен въпрос.

Фигура 1 се фокусира върху наблюдаването от агенциите за външно осигуряване на

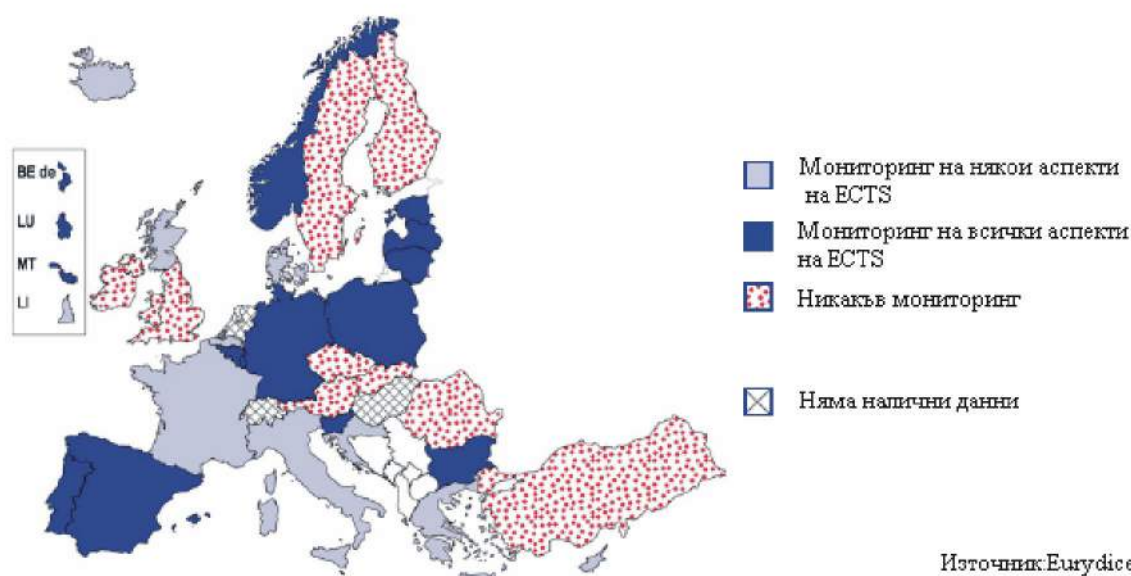
качеството върху използването на ECTS, и по-специално върху четири основни теми: използване на системата за трансфер на кредити; използване на системата за натрупване на кредити; оценка на това, дали кредитите се отпускат въз основа на резултатите от обучението и натовареността на студентите; правилното използване на споразумението за учене чрез трансфер и натрупване на кредити.

Фигура 2 се фокусира върху мониторинга на агенциите за външно осигуряване на качеството на правилното използване на дипломното приложение и по-специално дали то е издадено: автоматично за всички; в правилния формат; безплатно и на по-широко разпространен език.

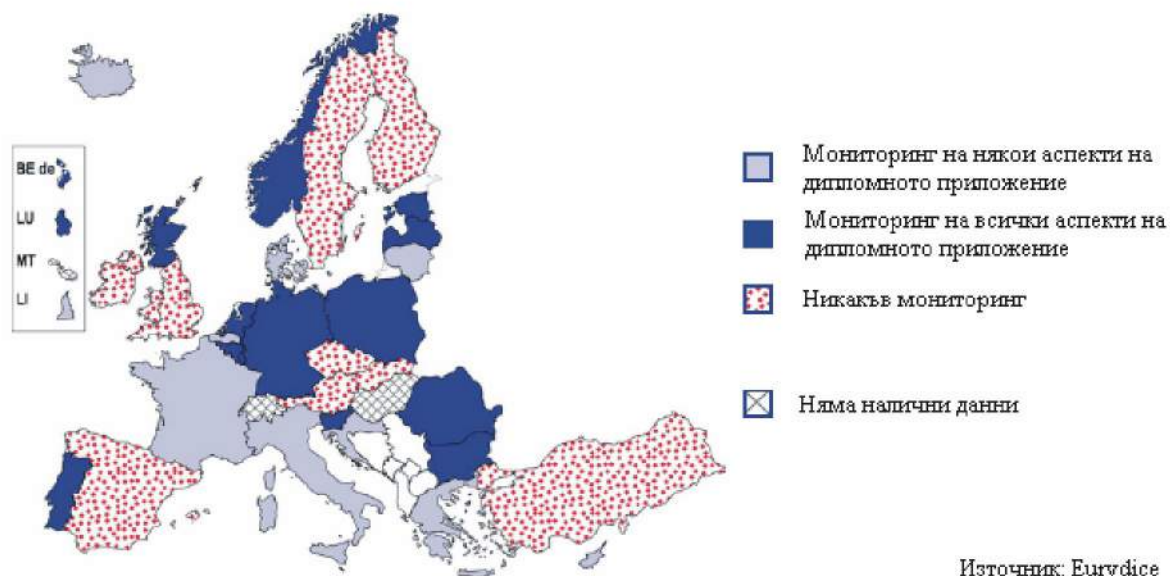
Фигура 3 показва дали държавите извършват системно, или не извършват мониторинг на завършили и работодатели – те са основните планирани бенефициенти - за да се разбере колко полезно за тях е дипломното приложение.

Картината от тези фигури е разочароваща, като се имат предвид общите предположения и очаквания, че тези инструмен-

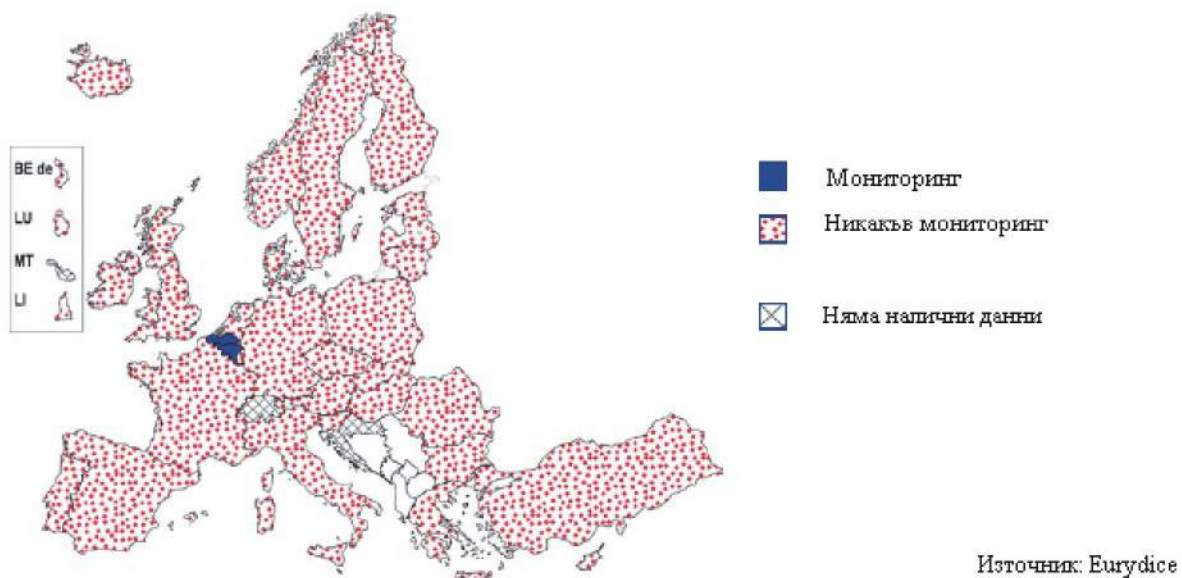
Фигура 1. Мониторинг на ECTS, 2011-2012



Фигура 2. Мониторинг на основните аспекти на дипломното приложение, 2011-2012



Фигура 3. Мониторинг на завършилите и работодателите във връзка с дипломното приложение, 2011-2012



ти се използват широко в националните системи. Въпреки че ECTS и дипломното приложение се считат за важни инструменти за висшите училища с цел разработването на по-прозрачни и ясно структурирани програми, системите за осигуряване на качеството невинаги обръщат достатъчно внимание на използването и въздействието на тези инструменти. Фигура 3 относно мониторинга на завършилите и на работодателите по отношение на тяхната информираност и използване на дипломното приложение също показва, че систематичен мониторинг не съществува, освен в Белгия. Това означава, че националните власти не полагат усилия, за да разберат дали потенциалните бенефициенти на дипломното приложение всъщност го намират за полезно.

Таблица на индикаторите

Картината от фигурите по-горе може също така да бъде комбинирана в таблица на индикаторите, както е описано по-долу. Таблицата на индикаторите се основава на предпоставката, че външният мониторинг на ключовите аспекти на разбирането и използването на тези инструменти е положителна черта на националната практика.

Така показателят отчита мониторинга на следните елементи:

- средната продължителност на процеса на признаване на квалификацията, придобита в чужбина;
- правилното използване на ECTS в подход, основан на резултатите от обучението, включително правилното използване на споразумения за учене чрез трансфер и натрупване на кредити;
- правилното използване на дипломното приложение;
- полезността на дипломното приложение за работодателите и висшистите.

Таблицата на индикаторите, както фигурите, показва по-негативна картина, отколкото може да се очаква.

Почти една трета от страните са в най-ниската категория и почти две трети във втората най-ниска категория. Само Белгия (Френска и Фламандска общност) достига състоянието на средна категория.

Въпреки че това би могло да означава, че критериите към индикаторите в таблицата са прекалено възискателни, тези констатации могат да се възприемат като индикация, че много трябва да се направи, за да се подобри използването на тези инструменти. По този начин показателят може да бъде полезна отправна точка за оценка на развитието в тази област.

Индикатори за признаване на резултатите от обучението, 2011-2012

Държава	Описание на категориите
	<p>Външната система за осигуряване на качеството или друга независима система за мониторинг отчита за всички институции за висше образование:</p> <ul style="list-style-type: none"> • средното време, необходимо за признаване на квалификация, придобита в чужбина; • правилното използване на ECTS при подход, основан на резултатите от обучението, включително правилното използване на споразумения за учене чрез трансфер и натрупване на кредити; • правилното използване на дипломното приложение. <p>В допълнение, има редовно и систематично събиране на информация от работодатели и дипломанти по отношение на използването на дипломното приложение и редовни консултации с работодатели и висшисти.</p>

	<p>Външната система за осигуряване на качеството или друга независима система за мониторинг отчита за всички висши училища:</p> <ul style="list-style-type: none"> • средното време, необходимо за признаване на квалификация, придобита в чужбина • правилното използване на ECTS при подход, основан на резултатите от обучението, включително правилното използване на споразумения за учене чрез трансфер и натрупване на кредити; • правилното използване на дипломното приложение. <p>Няма редовно и системно събиране на информация от работодатели и дипломанти по отношение на използването на дипломното приложение, но има редовни консултации с работодателите и дипломантите.</p>
BE fr, BE nl, DE, ES	<p>Външната система за осигуряване на качеството или друга независима система за наблюдение следи подмножество от проблемите, споменати по-горе за всички висши училища.</p> <p>В допълнение, има редовно и системно събиране на информация от работодателите и дипломантите по отношение на използването на дипломното приложения или се провеждат редовни консултации с работодатели и дипломанти.</p>
BE de, BG, DK, EE, EL, HR, IE, IT, LV, LT, LU, MT, NL, PL, PT, SI, FI, UK-SCT, IS, LI, NO, TR	<p>Външната система за осигуряване на качеството или друга независима система за наблюдение следи подмножество от проблемите, споменати по-горе за всички висши училища.</p> <p>Няма редовно и системно събиране на информация от работодателите и дипломантите по отношение на използването на дипломното приложение, нито има редовни консултации с работодатели и дипломанти.</p>
CZ, FR, CY, HU, AT, RO, SK, SE, UK-ENG/WLS/NIR	<p>Външната система за осигуряване на качество или друга независима система за мониторинг не извършва систематичен мониторинг на тези въпроси.</p> <p>Няма редовно и системно събиране на информация от работодателите и завършилите по отношение на използването на дипломното приложение и няма редовни консултации с работодателите и висшистите.</p>

Заб.: Няма налични данни за Швейцария.

Източник:

Towards a Mobility Scoreboard: Conditions for Learning Abroad in Europe

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/162EN.pdf

Н. Колева

ОСИГУРЯВАНЕ НА ЗАЕТОСТ И ПРЕХОД КЪМ ПАЗАРА НА ТРУДА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПА

Осигуряването на заетост е въпрос, който има централна роля в политическите инициативи на ЕК - стратегията за реформи на висшето образование (2011 г.), инициативата Европа 2020 (2010 г.) и стратегическата рамка за Европейско сътрудничество „Образование и обучение 2020“ (ET2020). През 2012 г. в рамките на ET2020 Съветът на ЕС

приема критерий за пригодността за заетост на завършилите висше образование, според който „до 2020 г. делът на заетите дипломирани (на 20-34 години), които са напуснали сферата на образованието и обучението преди не повече от три години спрямо референтната година, трябва да е най-малко 82%.“ В това определение понятието „за-

вършили“ се отнася не само за завършилите висше образование, но и за завършилите гимназиално или следгимназиално (невисше) образование. Публичните власти и институциите за висше образование имат важна роля в постигането на тази цел.

ФОРМИРАНЕ НА КОНЦЕПЦИЯ ЗА ПРИГОДНОСТТА ЗА ЗАЕТОСТ

Пригодността за заетост е комплексна концепция, обхващаща много определения и подходи. Важно е да се разглеждат възможните хипотези и ограничения на различните концепции относно пригодността за заетост. Трябва да се подчертава значението на пригодността за заетост за всички завършили студенти, а също така пригодността за заетост да се постави в рамките на програма за участие и разширяване на заетостта. Необходимо е да се очертае потенциалната роля на институциите за висше образование за повишаване на пригодността за заетост и да се обмени опит по отношение на начина, по който европейските страни дефинират това понятие в своите политически документи.

Подходи за формирането на концепция за пригодността за заетост

Определенията за пригодността за заетост са насочени върху прехода към пазара на труда след завършване на висшето образование. Прилагат се две определения, изразяващи два основни подхода: акцентиращ върху заетостта и с фокус върху компетенциите.

Определението, в което центърът е заетостта, се използва в Заключенията на Съвета от 2012 г. относно пригодността за заетост. Тя се определя като комбинация от фактори, които позволяват на хората да намират работа или да запазят работата си, както и да израстват в своята кариера. По същия начин, в рамките на Болонския процес, понятието се разбира като „способност на завършилите да получат още в самото на-

чало пълноценна работа или самостоятелна заетост, както и да са в състояние да се придвижват в рамките на пазара на труда.”

Алтернативен (или допълнителен) подход е фокусирането върху уменията и компетенциите, които студентите получават по време на образованието и обучението си. Съществуват много класификации, съответстващи на уменията и компетенциите. Това са т.нар. „генерични“, „преносими“ или „ключови“ умения, които не са непременно свързани с конкретни професии, но като цяло дават възможност на завършилите да си намерят работа и да се придвижват в пазара на труда. Освен тях има и компетенции и умения, които са свързани със специфични професии или изследователски области.

В Европа подходите, акцентиращи върху заетостта, се фокусират директно върху перспективите за заетост. Институциите за висше образование са отговорни за подготовката за работа на студентите. В тези случаи висшите училища често се оценяват въз основа на нивата на заетост на завършилите. Този подход може да се види в Белгия (Фламандска общност), България, Чехия, Естония, Ирландия, Гърция, Испания, Франция, Италия, Латвия, Литва, Унгария, Малта, Полша, Словения, Словакия и Великобритания (Шотландия).

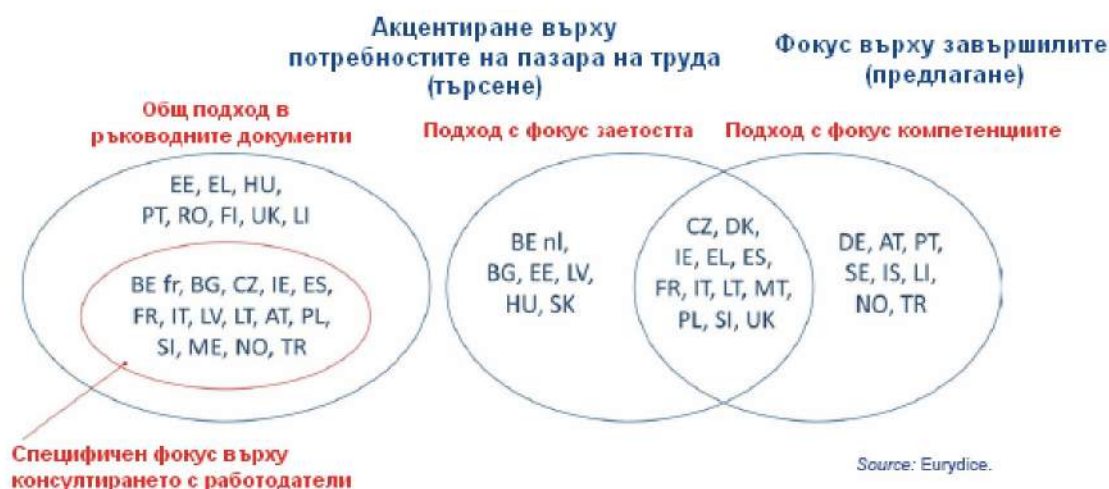
Подходите, фокусиращи се върху компетенциите, се отнасят до отговорността на институциите за висше образование да развиват уменията и компетенциите на завършващите, които са им необходими, за да си намерят работа. Този тип от подходи определя пътя и начина, по който институциите за висше образование трябва да повишават пригодността за заетост на завършилите студенти. Прилагането му може да се види в Чехия, Германия, Ирландия, Гърция, Испания, Италия, Литва, Малта, Австрия, Словения, Швеция, Великобритания, Исландия, Лихтенщайн, Норвегия и Турция.

Трябва да се отбележи, че двата типа

подходи не са противоречиви и често съществуват паралелно.

но два източника на информация: прогнози-
те за пазара на труда и работодателите

Фигура 1. Концепции и подходи за определяне на пригодността за заетост



РЕАГИРАНЕ НА ПОТРЕБНОСТИТЕ НА ПАЗАРА НА ТРУДА

В ръководните документи за висше образование няколко страни подчертават, че институциите за висше образование трябва да отговарят на нуждите на пазара на труда. По този въпрос съществуват основ-

или работодателските организации.

Прогнози за пазара на труда

Прогнозирането на пазара на труда е обичаен начин за предвиждане на неговите потребности от гледна точка на търсенето и предлагането на умения. То обикновено се извършва по занятие и нива на квалификация.

Фигура 2. Прогнозиране на пазара на труда в европейските страни, 2012-2013 година



Днешната глобална икономика на знанието може да се променя много по-бързо от прогнозите на пазара на труда, тъй като те винаги се основават на последните тенденции и не могат да предвидят по-големи промени в търсенето на умения в резултат на изменения на икономическата реалност (напр. икономически кризи). Освен това, докато прогнозите за пазара на труда са повече национални, то в ЕС трудовите пазари стават все по-общоевропейски.

Включване на работодателите

Друг начин за получаване на информация за пазара на труда в областта на висшето образование е чрез консултация или с участието на работодатели, работодателски организации и представители на бизнеса в различните етапи на разработване и оценка на учебните програми във висшето образование. Участието на работодателите е по-децентрализиран механизъм за гарантиране, че учебните програми отговарят на нуждите на пазара на труда.

Включването на работодателите може да стане в три области: разработване на учебни програми, обучение и участие в консултативни органи или органи, вземащи решения както на национално, така и на регионално, отраслово или институционално равнище.

УВЕЛИЧАВАНЕ НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ ЗА ЗАЕТОСТ НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Перспективата за заетост на завършилите висше образование е обвързана с компетенциите, които могат да повишат пригодността им за заетост. Разглеждат се два основни начина за подобряване на пригодността за заетост на завършващите: от една страна, въвеждане на практическо обучение и стаж в учебните програми и от друга, предоставяне на услуги за кариерно ориентиране.

Практическо обучение и стаж

Практическото обучение и стажът се разглеждат като ключови елементи за повишаване на пригодността за заетост на завършващите. Данните от две европейски сравнителни проучвания и националните доклади показват, че студентите, които участват в практическо обучение преди дипломирането си, е по-вероятно да си намерят работа, отколкото техните колеги без съответния трудов опит. В Директива 2005/36 на ЕС относно признаването на професионалните квалификации се регламентира включването на практическо обучение в определени професионално ориентирани учебни програми. За други учебни програми институциите за висше образование са свободни да решават дали да включат структурирана работна практика, както и нейния статут на доброволна или задължителна. В някои европейски страни тази свобода на висшите училища е ограничена.

Практическото обучение и стажът не се осигуряват само в резултат на регламенти, чрез които правителствата насърчават практическия опит, който да се превърне в неразделна част от все по-голям брой програми за висше образование. Много страни предоставят и финансови стимули на институциите за висше образование и работодателите, така че да се увеличи броят на наличните стажове. Тези инициативи са отворени за всички студенти и в повечето случаи означават, че разходите за практическото обучение поне отчасти се покриват от публични източници.

Кариерно ориентиране

Предоставянето на информация за пазара на труда, професионалното ориентиране или наставничеството на студентите е друг начин за повишаване на пригодността за заетост на завършилите. Кариерното ориентиране се счита за особено важно за нетрадиционните учащи, особено ако то се предоставя през целия жизнен цикъл на студента.

Фигура 3. Предлагане на кариерно ориентиране през целия жизнен цикъл на студента през 2012-2013 година

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
HEI *	●	○	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
External **		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
HEI *	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
External **		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● За всички студенти ○ За някои студенти

* Кариерно ориентиране се предлага на всички студенти от институциите за висше образование

** Външно осигуряване на кариерно ориентиране на студентите

*** Кариерното ориентиране се предлага само през последната година от институциите за висше образование

Фигура 4. Предлагане на кариерно ориентиране само на завършилите студенти през 2012-2013 година

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
HEI *	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
External **		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
HEI *	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
External **		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● За всички студенти ○ За някои студенти – Не се предлага

* Кариерно ориентиране на завършилите се предлага в институцията за висше образование

** Външно кариерно ориентиране е на разположение на завършилите

Source: Eurydice.

ОЦЕНЯВАНЕ НА ПРИГОДНОСТТА ЗА ЗАЕТОСТ НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Представянето на институциите за висше образование по отношение на пригодността за заетост на завършилите студенти често е обект на външно оценяване. Процесите на оценяване на качеството на предоставяното висше образование могат да включват критерии, свързани с възможността за наемане на работа. Критериите за заетост може да са част от външните процеси за осигуряване на качеството. В някои европейски държави са установени други процедури за оценяване на степенята, в която институциите за висше образование

успяват да създават „пригодни“ за наемане на работа студенти.

Осигуряване на качеството

Осигуряването на качеството е основният механизъм, чрез който образователните власти могат да насърчават институциите за висше образование да повишават пригодността за заетост на своите студенти. В голяма част от европейските страни висшите училища са задължени да предоставят информация, свързана със заетостта, на агенциите за осигуряване на качеството, преди да получат акредитация на учебните програми или потвърждаващо оценяване на институцията и/или програмите.

Стандартите за качество на обучението, свързани със заетостта, могат да се фокусират върху различни аспекти на проблема. Може да се изисква от институциите за висше образование да покажат, че техните програми са подходящи за пазара на труда и отговарят на съществуващото търсене. Такава е практиката в някои страни в Европа като Белгия, България, Чехия, Италия, Словения и Австрия (само за акредитиране на учебните програми на университетите по приложни науки). В други случаи институциите за висше образование трябва да предоставят доказателство, че при разра-

ботването на програмата са включени работодатели или са включени техни концепции (Белгия – Френска общност, България, Дания, Естония, Австрия, Полша, Финландия, Швейцария и Норвегия). В няколко страни институциите за висше образование трябва редовно да представят данни за наемането на работа на своите завършили студенти или да докажат, че осъществяват мониторинг или система за проследяване на кариерата на завършилите студенти (България, Дания, Естония, Ирландия, Гърция, Испания, Италия, Латвия и Литва).

Фигура 5. Критерии за заетост в процедурите за осигуряване на качество през 2012-2013 година



Друг начин да се гарантира, че критериите за пригодността за заетост (съответствие на програмите с пазара на труда или участието на работодателите в процеса на разработване на програмата) се вземат предвид по време на процеса на външно осигуряване на качеството, е да се осигури участието на работодателите в процедурите за оценяване.

Фигура 6. Участие на работодателите във външното осигуряване на качеството през 2012-2013 година



Пояснения по страни

Испания: участието на работодателите във външното осигуряване на качеството е в правомощията на автономните общности на страната

Франция: Включването на работодателите се изисква само за инженерните висши училища.

Освен формалните процедури за осигуряване на качеството, в няколко страни са създадени други процеси на оценяване на учебните програми, използвайки критериите за заетост. В основата на оценката най-често са залегнали различни проучвания. Те могат да са сред студенти и завършили, които оценяват своята учебна програма и предоставят информация за техния преход към пазара на труда. Друг източник на информация може да са работодателите. В тези проучвания работодателите разкриват доколко са доволни от нивото на компетентност на своите служители, наети след обучението им, и в каква степен техните компетенции съответстват на изискванията на длъжността. Източник на информация може да са самите институции за висше образование. Освен организирането на своите собствени изследвания за завършилите студенти или системи за проследяване, те също могат да публикуват начините, чрез които планират да подобрят пригодността за заетост на своите студенти.

Важна цел при създаването на такива процеси за оценяване е при изготвянето на

учебните програми да се осигури публичност на информацията, свързана с възможностите за заетост. Това може да информира настоящите и бъдещите студенти за потенциалните им перспективи за кариера. В създадената например система за класация на университетите в България „заетостта“ и „доходите“ са част от съставния показател „кариера и съответствие с пазара на труда“ на завършилите.

Във Великобритания на сайта „Unistats“ могат да се разглеждат данни за образователните курсове, които дават възможност на бъдещите студенти да сравняват информацията за всеки курс поотделно. Тя включва: степен на удовлетвореност на предишни студенти, професионален орган по акредитация, области на заетост на завършилите и заплащане, както и официални данни на институциите за висше образование, в т.ч. и заетостта.

Проследяване на кариерата на завършилите студенти

Проучванията сред завършилите студенти, базирани на тяхната самооценка, се считат за най-точния инструмент за оце-

няване на пригодността за заетост на завършилите висше образование. Изследванията на кариерата на завършилите студенти (проследяващи проучвания) не само осигуряват средства за измерване на процента на завършилите, които са намерили работа след дипломирането си, но те също са в състояние да опишат качеството на работните места, продължителността на периода на търсене на работа, удовлетвореността от работата и съответствието между придобитите умения и изискванията на работното място. Освен това, въз основа на проучванията сред завършилите, е възможно да се провеждат анализи за относителната връзка между личностните качества на отделните студенти и образователната програма, която са посещавали. По този начин, трасиращите проучвания са полезен инструмент за многомерна оценка на пригодността за заетост в областта на висшето образование.

В Европа се провеждат малко сравнителни проучвания за проследяване на кариерата на завършилите студенти. Тяхното предим-

ство е съпоставимостта на информацията между отделните страни. Въпреки това, те се провеждат само в ограничен брой страни и само веднъж, което не дава възможност за цялостни сравнения по всяко време. Освен това, информацията от тях по-трудно се връща обратно към институциите за висше образование. Ето защо е необходимо такива проучвания да се провеждат редовно на национално равнище, с цел да се позволи ефективен обмен на информация между завършилите студенти, висшите училища или програми и образователните органи.

На фиг. 7 се вижда, че само в няколко системи за висше образование образователните органи систематично използват събраната информация от проучвания на завършилите студенти. Най-често те се използват за осигуряване на качеството или в други процеси за оценяване на учебните програми във висшето образование. Освен това информационните и насочващите услуги могат да използват данните от проучванията за кариерното ориентиране на бъдещите и настоящите студенти.

Фигура 7. Проучвания за проследяване на кариерата на завършилите студенти през 2012-2013 година



Източник:

Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

М. Стоянова

РАЗНООБРАЗИЕТО И РАВНИТЕ ВЪЗМОЖНОСТИ В ПОДКРЕПА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

(ИЗ ОПИТА НА ГЕРМАНСКИТЕ ВИСШИ УЧИЛИЩА)

Публикацията на Германската фондация „Хайнрих Бьол“ – „Отваряне на висшето училище: равенство на възможностите, многообразие, интеграция“, анализира социалното отваряне на висшето образование в няколко аспекта: условията за достъп; разнообразието в преподаването и ученето; шансовете на чуждестранните студенти и преподавателите.

Нарастващото разнообразие на студентите е едновременно възможност и предизвикателство за висшите училища. Те трябва да намерят нови подходи на учене и преподаване, които вземат предвид тази хетерогенност и са част от цялостната концепция на висшето училище. Продуктивното справяне с многообразието, включващо равни възможности, може да отвори висшето образование, да насърчи иновациите и по този начин да даде възможност за промяна в научната култура.

Висшите училища са засегнати от настоящите социални промени в няколко отношения. В хода на интернационализация, увеличаваща се миграция и променящи се начини на живот културните и националните граници губят значение. Това оказва влияние и върху състава на студентството. Така например в германските висши училища чуждестранните студенти са почти 10%, 8% са с миграционен произход, повече от 60% работят по време на учебната година, а всеки пети студент е с работнически произход. Но дигитическите и учебните програми все още не отчитат факта, че зад понятието „студент/ка“ се крие една все по-разнородна група, което налага необходимостта от нови подходи на преподаване и учене.

Тази хетерогенност е толкова добре дошла, колкото и неизбежна. Застаряването на обществото, намаляването на броя на работещите и ниската раждаемост ха-

рактеризират демографските промени. От една страна, демографското развитие изостря недостига на технически и управленски кадри, особено във висшите училища, така че наемането на академичен състав става важен фактор за качество. От друга страна, конкурентоспособността на европейското висше образование в международен план зависи от осигуряването на качество и от иновациите в областта на изследванията и преподаването. Това са цели, които може да се постигнат само ако се подготви следващото поколение учени за глобалните предизвикателства и му се предоставят необходимите ключови умения. По този начин все по-нарастващото многообразие от студенти ще е оферта и към пазара на труда, изискващ квалификации. Но също така това е и социалната необходимост да се осигури чрез образование на колкото се може повече хора възможно най-голям шанс за личностно развитие.

Накрая, като образователни институции висшите училища имат не само задачата да обучават бъдещи ръководни кадри, но и като научни организации те трябва да са социално чувствителни и иновативни. По този начин многообразието означава също черпене от различно културно богатство и опит и използването му по продуктивен начин за възможно най-богата и разнообразна образователна среда. Това е едновременно възможност и задължение. На този фон дискусията за промяна на преподаването във висшите училища е необходимост, с която може и трябва да се реагира на разнообразието от студенти.

Висшите училища след Болонския процес

Дискусията за качеството на преподаването във висшето образование не е нова,

но приема ново измерение с прилагането на реформата от Болоня. Целта на Болонския процес, стартиращ през 1999 г., е да се създаде Европейско пространство за висше образование до 2010 г. и да се допринесе за успешната модернизация на висшите училища. В Германия с прехода към бакалавърски и магистърски програми целта е да се съкрати продължителността на следването, да се подобрява качеството на учебните програми и да се увеличи пригодността за заетост. В допълнение към вече съществуващите проблеми (например липсата на практическо значение на преподавания материал, лошите взаимоотношения преподавател-студент, липсата на преценка за качеството на преподаване) идват и конкретните недостатъци и ограничения при прилагането на реформите от Болоня. Така Болоня се превръща в синоним на студентските протести, насочени предимно срещу превръщането на висшето образование в училищно, което според много студенти става с въвеждането на програмите за бакалавърска степен. Споменават се също недостъпната култура на преподаване и трудностите при смяна на специалността. Всъщност тези проблеми, както се вижда, са актуални и преди Болоня. Но висшите училища не се възползват от процеса на реформа, за да започнат обмислена преориентация на следването и преподаването, която да реагира с диференцирани предложения на разнообразието от студенти и да се справи с отдавна познати и обсъждани проблеми.

Насърчаване на многообразието при кандигатстване

За да привлекат разнообразна маса от кандигат-студенти, висшите училища залагат на стратегията за осигуряване на широк спектър от информация за учениците. Това варира от интернет информация, ученически информационни бюра, подкасти, Ден на отворените врати или Нощ на науката, до няколкодневни летни или зимни училища, където учениците още отрано могат да се запознаят с интересен за тях пред-

мет. Стремешът е да се намалят задръжките, свързвани задължително с университетите, както и да се засилят образователните или лични интереси у учениците, особено у тези, които въз основа на семейната си среда нямат непременно достъп до висши училища.

Въпреки че инженерните науки например винаги са разглеждани като особено социално пропусклива специалност, в бъдеще те трябва да привличат и студенти от социални слоеве, които са доста далече от образователни стремежи. За да се създадат колкото се може повече образователни и равни възможности, се увеличават проектите, с които висшите училища отиват директно в училищата, правят се презентации и експерименти, които да предизвикат любопитство по даден предмет.

Предлагането на уеб базирани услуги за самооценка на кандигат-студенти пък може да заинтересува тези, които вероятно няма да са привлечени от другите оферти. Този онлайн инструмент дава на учениците предварителна представа за тяхната лична пригодност за дадена специалност. Друг важен елемент за кандигат-студентите е широката информация за стипендиантски програми или предоставяне на стипендии за висши училища.

Студентите

Висшите училища могат да отговорят правилно на многообразието на студентската общност само при условие че приоритет са студентите и техните умения и на базата на това се предоставят диференцирани и гъвкави възможности за обучение. Чрез участието си в процесите на развитие и вземане на решения студентите могат да влияят отговорно върху промяната и по този начин да допринесат значително за успеха на желаните реформи.

С оглед на студентите основно значение от мотивационно психологическа гледна точка имат трите необходими измерения – автономност и самоопределение, социално

включване, както и компетентен опит, за да се гарантират развитието и поддържането на образователните интереси. Прекъсването на следването например се обосновава до голяма степен със загуба на интерес по предмета поради осезаемия натиск за оценки (липса на автономно възприемане), очевидна липса на подкрепа от страна на преподавателите (липса на социална интеграция), слаби учебни постижения, както и празноти в съдържанието на курса по отношение на по-късната професионална реализация (липса на компетентен опит).

Насоченото към придобиване на умения преподаване трябва не само да взема предвид мотивационните и социалните аспекти на ученето, но като цяло изисква интензивно съветване и консултиране на студентите. За да се улесни насърчаването на самостоятелно организирано и активно учене, уменията на преподавателите, учебните ситуации, процеси и консултации трябва да се проектират по съответния начин.

Повишаване на качеството на преподаването и ученето може да отвори висшите училища за хетерогенна студентска общност. Висшите училища трябва обаче, както образователната политика преди, да се убедят, че този процес е невъзможен без реорганизация на съществуващите структури, така че на преподаването да се отдели също толкова значение, колкото и на научните изследвания. Също така не е достатъчно да се признае хетерогенността сред студентите, без да се разбере разнообразието като част от цялостната организационна култура. Затова всички дейности и отговорности на висшите училища следва да се разглеждат от гледна точка на това, как те се справят с хетерогенността и я използват продуктивно, в смисъл на управление на многообразието (Diversity Management). В допълнение към основната област (на студентите), в този смисъл трябва да се разгледат и областите на действие на преподавателите, концепциите на преподаване и учене, както и структурата и организацията на следването.

Грижи по време на следването

В допълнение към съдържанието на курса и дидактиката други причини за прекъсване на студентите са анонимността в началото на семестъра в масовите лекции и липсата на умения. Особено при студенти, които са малцинство в своята специалност (както жените в инженерните науки), липсата на ролеви модели (примери) засилва усещането за непринадлежност към общността.

С въвеждането на наставничество/партньорство се създава усещане за ценене и признание у всеки студент. По този начин например студентите се запознават още в началото с хора, които вече са постигнали успехи в избраната от тях специалност. Менторите могат да служат като лица за лични контакти и така по-рано да идентифицират проблемите и да реагират на тях. Чрез този личен контакт могат да се разпознават не само трудностите на студентите, но и структурните и организационните проблеми.

Разнообразието сред преподавателите

Не всеки професор е надарен артист. Но понеже разбирането и уменията, точно както преподаването на знания, са от основно значение в следването, квалификацията на всички преподаватели (професори, асистенти), както и на наставниците/менторите, е решаваща за качеството на преподаването. Високото качество на преподаване, от своя страна, допринася значително за запазване интереса на студентите, засилва тяхната идентификация с висшето училище (т.е. социалното включване). Ангажиментът на преподавателите трябва да е както по отношение на съдържанието, така и на насърчаването, в смисъл на получаване или предаване на „добавена стойност от доброто преподаване“. Защото допълнителните знания и умения носят добавена стойност само ако не се възприемат като досадни задължения.

Затова коучингът на преподавателите е ключов въпрос в германските висши училища.

ща. Това обхваща безплатни предложения за допълнителна квалификация, университетски сертификати, задължителни параметри в контекста на политиката за назначаване. Иновативни идеи на преподаване и учене могат да се награждават или да се иницират чрез финансови стимули или повече свобода на действие. Предпоставка за справяне с разнообразието е и информираността за различните му измерения. Тя може да се включи в обучение на управленските кадри или да се предлага като самостоятелни семинари на различни целеви групи. Тоест, ако управлението на многообразието трябва да се приложи в рамките на едно висше училище, разглеждането на перспективите за многообразие трябва да се разбира и като част от стратегията за развитие на неговия персонал.

Разнообразие в концепциите за преподаване и учене

Желание за учене възниква предимно когато материята е наистина разбираема и се насърчава прилагането ѝ. Обвързаното с контекста учене изисква разбиране и интерес към темите, като чрез ориентиране към проблемите и изследване студентите успяват да интегрират изучената теория в практиката.

Също така включването на новите медии може да засили процеса на усвояване на знания и умения до по-активно и самостоятелно учене. Подобна форма на преподаване и учене може да насърчи самостоятелното и самоосъзнато поведение на студентите. Добре е да се разгледат различни видове учене чрез комбинация от разнообразни методи на учене и медии. Интегрирането на равенството и многообразието в учебните програми и осигуряването на интердисциплинарни модули за умения относно разнообразието предоставя също така важна ключова компетентност на студентите.

Работа по проекти и в групи

Студентите трябва да бъдат ориенти-

рани към засилена работа в групи и по проекти, където теорията и прилагането ѝ са тясно свързани. Така те могат да разработват решения самостоятелно и/или в екипи и да се възползват от пълния набор от предлаганите помощни средства. Особено важна е комбинацията от обучение и изследвания. Чрез насърчаването за прилагане на собствените си оригинални научни идеи със специални ресурси студентите се чувстват отрано като самостоятелно отговорна част на дадена научна общност. А чрез създаването на мрежи е възможен устойчив и дългосрочен обмен на опит, особено за студенти, които не се чувстват добре интегрирани.

Перспективата

Отварянето на висшето образование към хетерогенност и следване, което дава възможност, насърчава и изисква разнообразие, означава утвърждаване на многообразието като част от културата на висшето училище. Не е достатъчно да се привлече разнообразна общност от студенти, нужно е след това висшите училища да отговорят на предизвикателството да се създаде среда, в която това разнообразие е търсено и уважавано. Справянето с разнообразието изисква реорганизация на висшето образование и включване на управление на многообразието (Diversity Management), което обхваща всички сфери на висшето училище и разбира разнообразието като добавена стойност за науката. От решаващо значение е всяко висше училище да разработи според специфичния си профил своя собствена концепция за разнообразие и да я приложи с подкрепата на всички групи. Защото академична среда, състояща се от студенти, научни работници и служители, които имат различен произход, талант и опит, е плодородна среда за развитие и иновации. В този смисъл достъпът до различни гледни точки и перспективи е от решаващо значение. Това е ключът към профилирано и интердисциплинарно научно изследване и преподаване. Резултатът от възприемането и признаването на различни глед-

ни точки и таланти е гъвкавост и производителност, което от своя страна отново позволява диференцирани стратегии за решаване на проблеми и вземане на решения. Висшите училища на бъдещето са длъжни да отговорят на различните нужди на разнообразния състав от студенти, преподава-

тели и служители и това разнообразие да се вземе предвид. Това е единственият начин за успех на трансфера на научни изследвания и знания и предпоставка за бъдещи изследвания на високо ниво, както и за обещаващо поколение.

Източник:

Öffnung der Hochschule – Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration

http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_oeffnung_der_hochschule.pdf

Л. Дърмонова

ВЛИЯНИЕ НА УНИВЕРСИТЕТСКИТЕ КЛАСАЦИИ ВЪРХУ ЕВРОПЕЙСКАТА ПОЛИТИКА В СФЕРАТА НА ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Световните класации на университетите привличат внимание още със своята поява през 2003 г., тъй като се възприемат като отражение на репутация и постижения. Те следят представянето на институциите за висше образование в отделните страни, изтъкват техните силни и слаби страни. Това е особено важно за европейските университети, понеже Лисабонската стратегия поставя като цел превръщането на Европа в „най-динамичната и конкурентна икономика в света, базирана на знанието“.

Появата на класациите на университетите не просто отразява статута и репутацията на европейското висше образование, но също така стимулира значителни промени, водещи до модернизирание на европейската политика в областта на висшето образование и до ускоряване и усиляване на развитието на политическите цели за повишаване на конкурентоспособността в световен мащаб и на ефективността на институциите за висше образование в Европа.

В реферирания документ е разгледана политиката в трите най-големи икономики на ЕС: Франция, Германия и Великобритания. Направеният преглед показва, че въздействието на класациите върху политиката на национално ниво е по-ясно изразено във Фран-

ция и Германия, отколкото във Великобритания. Обяснението е във факта, че тя винаги е най-високо класирана сред европейските държави по отношение на представянето на висшето образование. Поради това Франция и Германия са подлагани на по-голям натиск да подобрят представянето си в световните класации, като старателно следват политики за модернизация. Важна е и констатацията, че реформи във Франция се провеждат по-отскоро, в сравнение с Германия, и вероятно са повлияни не само от университетските класации, но и от световната икономическа криза.

Докато през последното десетилетие реформите във Великобритания са фокусирани върху въпроси, свързани с финансирането и приема, напоследък се предприемат действия, пряко свързани с глобалното позициониране. Акцентът е поставен върху дисциплините и студентите, които могат да окажат положително въздействие върху представянето.

Въпреки разнообразните политики в областта на висшето образование – както на национално, така и на ниво ЕС – вниманието към посредствените университети, които се считат за отговорни за слабото представяне на Европа в световните класации, все

още е недостатъчно. Във времена на строги бюджетни съкращения и на нарастваща конкуренция в глобалното висше образование, националните правителства подбират политики съобразно настоящата и желаната позиция в университетските класации. Във всички изследвани страни има силен акцент върху университетската реформа и модернизация, а ресурси се концентрират в няколко елитни университета.

Посочени са и някои перспективи в разглежданата сфера. ЕС и неговите страни членки уточняват, че в бъдеще важно значение ще има измерването на ефективността и конкурентоспособността, базирани върху доказани постижения, а не на твърдения. Вероятните политически последици включват както по-голяма диференциация на системата, така и институционално разслоение и целево разпределение на ресурсите

на национално и европейско ниво. Като се има предвид неравномерното разпределение на капацитета в пълноправните и асоциираните държави членки на ЕС, се очаква по-голяма йерархична диференциация с нарастваща концентрация на ресурси в определени институции и държави.

Подчертава се, че новите политики в сферата на висшето образование не оказват незабавно въздействие върху институционалното представяне в класациите. Очаква се забавяне между въвеждането на нови политики и подобренията в класирането, в резултат на тях. Поради това все още е твърде рано да се прецени дали последните развиятия на националните политики могат да окажат желаното въздействие върху представянето на европейските страни в световните класации на университетите.

Източник:

Ellen Hazelkorn, Martin Ryan. "The Impact of University Rankings on Higher Education Policy in Europe: a Challenge to Perceived Wisdom and a Stimulus for Change" – Zgaga, P., Techler, U., Brennan, J. (eds.). The Globalization Challenge for European Higher Education: Convergence and Diversity, Centres and Peripheries. Peter Lang, 2013.

<http://arrow.dit.ie/cserbk/22/>

Й. Илиев

МОДЕЛИ НА ФИНАНСИРАНЕ НА НАУЧНИТЕ ИЗСЛЕДВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТИТЕ

Публичното финансиране е основен инструмент за контрол и координация на политиката за висше образование, тъй като методът на финансиране има значително влияние върху поведението на ръководството на университета и академичния състав. Затова целите на политиката на висшето образование често се направляват чрез промени в механизмите за финансиране.

По поръчка на Федералното министерство за наука и изследвания на Австрия, Центърът за икономически и иновационни изследвания към Дружеството за научни изследвания (JOANNEUM RESEARCH Forschungsgesellschaft mbH) в сътрудничество с Авст-

рийския институт за технологии (Austrian Institute of Technology – AIT) публикува през 2011 г. доклад за финансирането на научните изследвания в университетите. Представят се видовете и механизмите на финансиране. След това се прави преглед на университетските системи и начините на финансиране на университетските научни изследвания в Холандия, Дания, Финландия, Норвегия и Швейцария.

Отличават се основно четири вида публично финансиране на университетите:

- частично/допълнително финансиране (базирано на предишните години);
- ориентирано към договор и цел (подробни споразумения или широки рамкови договори);
- финансиране на проекти (конкурентни или неконкурентни);
- основано на формула финансиране (ориентирано навътре или базирано на резултатите).

Като цяло различните видове финансиране се използват паралелно.

Тенденция към проектоориентирано финансиране или базирано на резултатите

В публичното финансиране на университетските изследвания в много европейски страни през последните две десетилетия са установени обширни промени при финансовия микс. Тенденцията е от предимно договорено финансиране на базата на планираните разходи да се отива към конкурсно финансиране на проекти и ориентирани към резултатите механизми на основното финансиране. При това инструментите на университетските политики на отделните страни често служат като ориентир и са пример за подражание, ако е необходимо.

Тенденцията към ориентирани към резултати и проекти механизми за финансиране се дължи на няколко причини: по-висока ефективност и легитимация на натиска върху оскъдните публични средства ("резултат за пари") и свързаните с тях изисквания за отчетност. При проектофинансирани изследвания или при използване на ориентирани към резултатите механизми е много по-лесно да се направи връзка между използваните ресурси и изследователските дейности. Друга основна причина за промените е целта да се повиши качеството на научните изследвания, за да се увеличи международната конкурентоспособност на науката. Не на последно място играят роля променящите се социални и икономически изисквания: академичните изследвания все повече трябва да

допринасят за решаването на конкретни социални проблеми и генерирането на знания, които имат непосредствено значение за икономиката. Срещу тези очаквани положителни ефекти обаче стоят непредвидени отрицателни последици: например генериране на непропорционално силни стимули за краткосрочни, по-малко рискови, научни изследвания и опасност от по-силна концентрация на финансирането само върху няколко участници.

Емпиричните доказателства за въздействието на промените във финансирането със сигурност не са еднозначно положителни: европейски и американски университети например показват висока корелация между крайните резултатите от изследванията, степента на автономност и на конкурентоспособност на разпределението на средствата. От друга страна, относно качеството на научните изследвания в Австралия, се посочва, че промяната към финансиране въз основа на резултатите на научните изследвания води до увеличаване на броя на публикациите, но не и на повишаване на качеството. За разлика от Австралия обаче в Норвегия, където същото финансиране води до подобно увеличаване на публикациите, качеството на изследванията се повишава постоянно. В Холандия пък обхватът и качеството на научните изследвания през последното десетилетие се увеличават непрекъснато, и то без големи промени във финансовите механизми и без значително нарастване на финансирането за университетските изследвания.

Посочва се и че ефектът от промените в механизмите на финансиране зависи също до голяма степен от това, как тези промени се възприемат от учените: ако механизмите за финансиране се възприемат като инструменти за контрол, отрицателните ефекти са по-вероятни, отколкото ако се възприемат като поддържащи мерки. Това предполага, че включването на заинтересованите учени в разработването на нови механизми за финансиране увеличава приемането им, а следователно и ефективността.

Увеличаване на външното финансиране

Когато университетските изследователи имат нужда и от външно финансиране (т.е. проектоориентирано), това оказва влияние върху тяхното поведение и предизвиква критични дискусии.

С възможността да се подберат съответните изследователски програми, проектоориентираното публично финансиране е много подходящо за управление на стратегическите национални цели на политиката за научни изследвания. Освен това обслужва необходимостта от натрупване на външното финансиране, поради естеството на офертите, които често са стимули за изследователско сътрудничество. Може също емпирично да се установи и силна положителна връзка между конкурентни външни финансираня и обема на публикациите и патентите. За Швейцария например се констатира положителен ефект от публичното външно финансиране върху изходните публикации и от частното външно финансиране върху трансфера на технологии (и по този начин върху крайните резултати от приложни изследвания). Това подчертава, че външното финансиране променя поведението на университетските изследователи. Конкретните промени обаче зависят до голяма степен от естеството на средствата и свързаните с това научноизследователски дейности.

Въпреки това, трябва да се приеме, че проектоориентираното финансиране има не само положителен ефект върху крайните резултати от научните изследвания. Много повече се счита, че трябва да има смислени граници на това финансиране, които да се вземат под внимание. За Германия например е установено, че не винаги има положителна връзка между външното финансиране и резултатите от научните изследвания. Анализите показват по-скоро обратното: по-малкият процент на външно финансиране оказва положителен ефект върху резултатите от научните изследвания. А още по-нататъшното увеличаване на външното финансиране може дори да има отрицателно

въздействие върху резултатите от изследванията (т.е. води до спад на научната продукция). Оптималното външно финансиране по отношение на нивото на резултатите варира значително в зависимост от научно-изследователската област. Ако се разглежда само индустриалното финансиране, за Германия например въздействието като цяло е дори отрицателно както върху качеството, така и върху количеството на публикациите, докато въздействието върху качеството на патентите е положително.

Твърде силното проектоориентирано финансиране обаче се разглежда критично не само поради възможно негативните въздействия върху резултатите от изследванията. Опасенията са и поради: потенциално намалените възможности за дългосрочен характер на научните изследвания; разходите (административни) за подаване на заявления; ограничените шансове за задълбочено обучение на млади учени; намалените възможности за разработка на рискови изследователски теми или за активно развитие на изследователски профил. Високият процент на външно финансиране във Финландия например се обсъжда критично не само по отношение на дългосрочната насока на изследванията, но също така и по отношение на финансирането на научноизследователската инфраструктура.

Решаващият въпрос за частта на проектоориентираното финансиране може да се реши чрез разумно съотношение на всички дялове във финансовия микс. Сегашната практика показва ясни национални различия. В Австралия например, която през последното десетилетие прави големи усилия за по-нататъшно развитие на университетската си система, проектоориентираните средства доминират над институционалните. Обратно, в Германия и Австрия над 90% от финансирането е институционално. Въпреки това и в трите страни изходните публикации са над средното ниво. Разликите във финансовия микс се дължат отчасти на разликите в съответните национални системи за научни изследвания.

По-специално, наличието на големи публични научноизследователски институции има косвено влияние върху ролята на университетите в системата за научни изследвания и по този начин – чрез видовете изследвания, върху финансовия микс.

Като цяло може да се каже, че една подходяща комбинация от финансиране на научните изследвания е силно зависима от специфичната роля на университетите в националната система за научни изследвания и висше образование, но също и от специфичната конфигурация на инструментите и на конкретните цели.

Индикатори за финансиране, базирано на резултати

В Холандия, Дания, Финландия, Норвегия и Швейцария делът на проектоориентираното финансиране нараства през последните години за сметка на основното финансиране. Независимо от това, университетите в тези страни са финансирани главно чрез институционални средства. Но все пак и те следват общата тенденция към все повече елементи на ориентирано към резултатите финансиране.

Базираните на резултати модели за основно финансиране на научните изследвания обикновено са конфигурирани като модели за разпределяне. Това означава, че общият размер на средствата се определя предварително и разпределението му е на основата на подбрани критерии и показатели. Това води до преразпределяне на средства от по-малко успешни към повече успешни университети и по този начин до концентрация на ресурсите.

Критериите и показателите, по които се разпределя финансирането, трябва да са в състояние да обхващат резултата от изследванията.

Резултатът от изследванията в различните му измерения, като например качеството на научните изследвания, не може да се измерва директно. Индикаторите представляват помощни инструменти. Те обхващат обширни и често сложни въпроси в смис-

лена и сравнима ключова информация, без да се налага да се измерват фактите директно и напълно.

Подходящата система от индикатори като основа за този тип финансиране включва разнообразни общи критерии, които трябва да съответстват на определени изисквания:

- релевантност: да има ясна и интуитивна връзка между показателя и конкретната цел за постигане;
- ограниченост и изчерпателност: броят на индикаторите да е ограничен и да се съсредоточи върху важните аспекти на целите и същевременно да са обхванати всички основни измерения;
- съгласие: индикаторите да бъдат обсъдени с всички заинтересовани страни, като по този начин се гарантира, че тяхното тълкуване е прието;
- разбираемост: показателите да се интерпретират лесно и да са негъвусмислени за засегнатите заинтересовани страни;
- опростеност: данните да са на непрекъснато разположение без много усилия и да могат да се проверяват независимо;
- надеждност и устойчивост: данните да са точни и надеждни, без възможност за манипулация;
- последователност и сравнимост: в идеалния случай данните през годините трябва да могат последователно и непрекъснато да се коригират в зависимост от променящите се нужди.

В допълнение към тези общи критерии има и други – по-специфични, защото научното изследване е многоизмерен процес. Преките резултати от научноизследователската дейност като научни публикации, патенти и т.н., които представляват нови знания, изискват и подходяща инфраструктура. Това включва както физическа инфраструктура, така и съответна “мека” инфраструктура, като специализирани списания, научни асоциации и др. За да се даде дългосрочно възможност за високо качество на научните изследвания, е необходимо също така да се обучат млади изследователи. От-

тук следва, че технологията и трансферът на знания са важен елемент от резултатите на научните изследвания. Тези различни елементи на многоизмерния изследователски процес са в конкуренция, тъй като за всички се изисква време и дейността се фокусира върху един елемент за сметка на времето за другите.

Подходящият модел, основан на индикатори за измерване на научноизследователските резултати, трябва да вземе предвид всички тези специфики. Едностранный индикаторни системи водят именно до това, че някои елементи на многоизмерния изследователски процес не са атрактивни за университетските изследователи и следователно няма да им се отдели достатъчно внимание. Това може да има дългосрочни отрицателни последици върху функционирането и конкурентоспособността на системата за научни изследвания. Освен това в набора от индикатори може да се включат неспецифични изследователски показатели, които се отнасят до преподавателския състав и мобилността на персонала. Тези показатели са доста противоречиви, тъй като не предоставят конкретни стимули за научни изследвания. Тяхното използване обаче се дължи на факта, че научните изследвания и преподаването в университетите се извършват от едни и същи лица. Така се предоставят стимули за интегриране на преподава-

нето и научните изследвания. Използването на показателя – брой на абсолвентите, също е стимул за ограничаване на отпадналите от следването. Все пак това също носи риск от намаляване на нивото и поради това трябва да се свързва с функциониращите стандарти за качество в преподаването.

За разлика от проектоориентираното финансиране, базираното на резултати предлага на университетите конкретни стимули за разработване и прилагане на ясна стратегия за научно изследване.

Следва да се отбележи, че всички по-горе посочени системи за финансиране включват и основните елементи, при които разпределението на ресурси е или на базата на размер (напр. персонал), или е обусловено исторически. Тези елементи служат за това, да позволят на университетите приемственост и предсказуемост в областта на изследванията и (в комбинация с външно финансиране) да се разработи конкретен изследователски профил, който увеличава международната конкурентоспособност в научните изследвания. Освен това отрицателните ефекти на проектоориентираните и базираните на резултати механизми за финансиране могат да се смекчат дори ако това означава, че се намалява конкурентоспособността на разпределението на средствата.

Източник:

Modelle der universitären Forschungsfinanzierung: ausgewählte internationale Erfahrungen

http://www.joanneum.at/uploads/tx_publicationlibrary/Modelle_universitaerer_Forschungsfinanzierung_POL.02-10.GF.010-01.pdf

Л. Дърмонова



ЦИФРИ И ФАКТИ

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД АВТОМАТИЧНОТО ПРИЗНАВАНЕ НА АКАДЕМИЧНИ СТЕПЕНИ

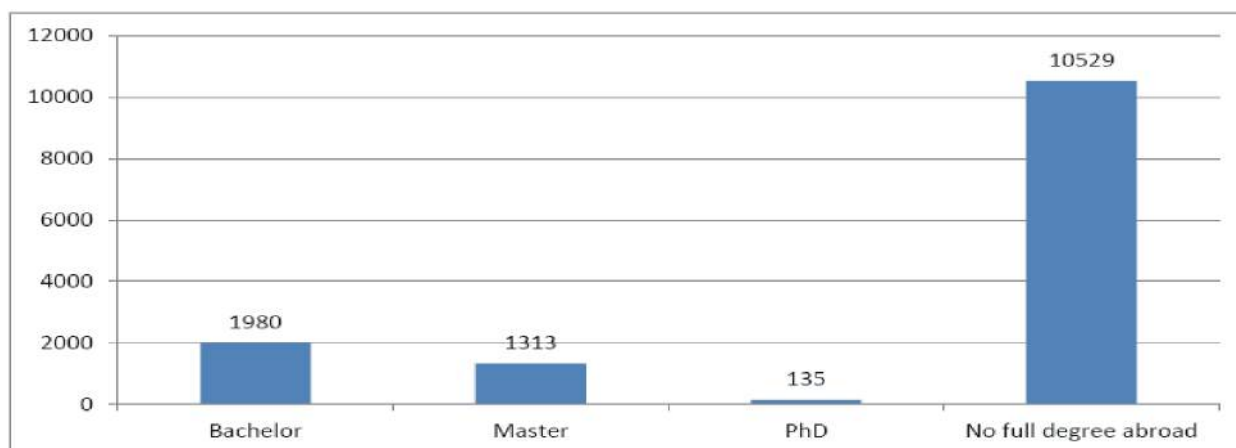
Автоматичното признаване на академичните степени е висша цел на Европейското пространство за висше образование (ЕПВО). В идеалния случай всички степени, придобити в рамките на ЕПВО, трябва да достигнат определен праг по отношение на нивото на качеството и обхвата. При сегашното му състояние успехът в тази насока преминава през известни противоречия. Взаимното доверие в качеството на обучението в много случаи липсва. Създаването на група, която да координира действията, фокусирана главно върху автоматичното признаване в рамките на определени региони, дава възможност да се установят процедури за тестване, които по-късно може да обхванат цялото ЕПВО. Като потенциален недостатък на този подход има риск да се създаде процес на интеграция на две скорости. Различните региони могат да създават различни процедури, които в крайна сметка е трудно да се хармонизират в цялото ЕПВО.

Студентската мрежа Еразъм (Erasmus

Student Network - ESN) работи в посока на по-мобилна и гъвкава среда за образование в Европа. За да подкрепи този процес, ESN провежда годишно проучване (ESNSurvey), което обхваща до 20 хил. студенти. Чрез своите първоначални проучвания от 2010 г. ESN е допринесла за подобряване на признаването на квалификации главно по линия на програмата Еразъм. Наличието на пречки в тази сравнително добре структурирана програма показва, че автоматичното признаване на академични степени е предизвикателно начинание. Липсват редица данни от гледна точка на предизвикателствата, пред които са изправени студентите, за пречките и последиците от признаването на степените.

Публикуваното през 2014 г. проучване осигурява задълбочена представа по тези въпроси от гледна точка на студентите. ESNSurvey е онлайн проучване, подпомогнато от ESN и различни други заинтересовани страни като националните агенции по програмата „Учене през целия живот“, универси-

Фигура 1. Илюстрира отговорите на въпроса „Учили ли сте някога в чужбина по пълна програма за придобиване на степен?“



тетите и други подкрепящи организации. Проучването е проведено през периода август - декември 2013 г.

пания (330), Дания (328) и Холандия (314) са водещи по предпочитание.

Таблица 1. Държави, в които студентите са придобили степен в чужбина

ДЪРЖАВА	БРОЙ	ДЪРЖАВА	БРОЙ	ДЪРЖАВА	БРОЙ	ДЪРЖАВА	БРОЙ
Австралия	22	Естония	42	Литва	26	Испания	330
Австрия	196	Финландия	152	Люксембург	6	Швеция	152
Белгия	112	Франция	165	Холандия	314	Швейцария	84
България	18	Германия	196	Норвегия	33	Турция	44
Канада	17	Гърция	26	Полша	165	Великобритания	295
Чехия	65	Италия	176	Словакия	10	Други	67
Дания	328	Латвия	17	Словения	23		

• Демографски характеристики

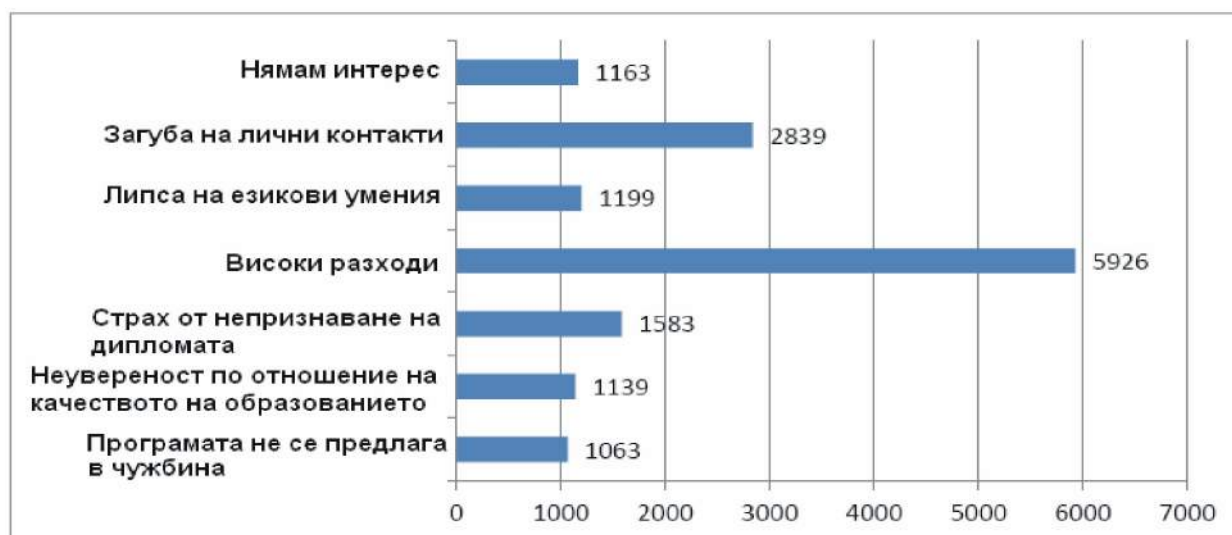
На фигура 1 е показан общият брой на студентите, които вече са учили в чужбина по време на своето образование. Повечето от тях не са завършили пълната степен в чужбина (10 529); от всички анкетирани 1980 са придобили изцяло бакалавърска степен в чужбина, 1313 – магистърска и 135 – ОКС „доктор“.

В таблица 1 са показани страните, в които респондентите са придобили степен. Ис-

• Мотивация и препятствия

Отговорите на въпрос към студентите, които не са учили в друга страна, показват, че повече от половината от анкетираните посочват високите разходи като пречка, за да изберат обучение в чужбина. Фигура 2 показва, че прекъсването на личните контакти (около 27%) е също важен фактор. Страхът от непризнаване на дипломата възпира около 15% от анкетираните. Несигурността по отношение на качеството на об-

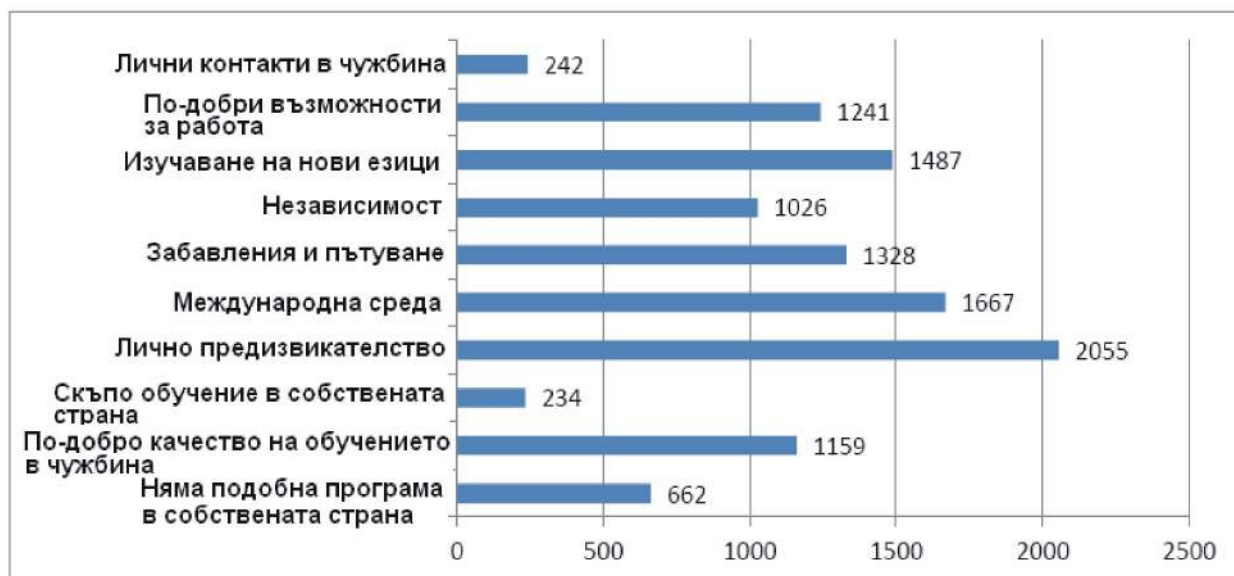
Фигура 2. Илюстрира отговорите на въпроса „Защо до момента не сте следвали в чужбина по пълна програма за придобиване на степен?“



разованието е свързана допълнително със страха от непризнаване. Като се имат предвид и другите възпиращи фактори като високите разходи и страхът от загубата на лични връзки, броят на студентите, които се въздържат от следване в чужбина, се оказва значителен.

От фигура 3 се вижда, че мотивът за решението да се учи в чужбина на около 36% от анкетираните са по-добрите възможности за работа. Около 34% заявяват по-добро качество на образованието в чужбина. Изучаването на чужди езици също е често цитирана причина (около 43%).

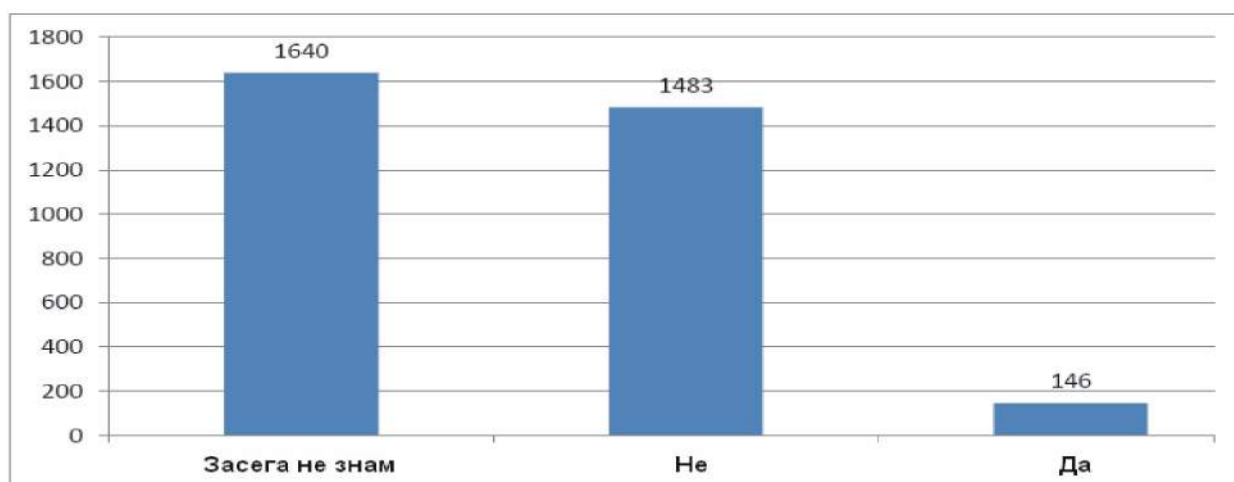
Фигура 3. Илюстрира отговорите на въпроса „Защо решихте да следвате в чужбина по пълна програма за придобиване на степен?“



Подобно на данните от предходните изследвания на ESN, причините за придобиване на степен в чужбина са личната мотивация за развитие и търсенето на „лично предизвикателство“ (около 60%), забавленията и пътуването (около 38%) и независимостта (около 30%).

Фигура 4 показва, че 146 от анкетираните са имали проблеми с признаването на дипломите. Много от студентите не могат да преценят дали в бъдеще ще имат проблеми с признаването. Изразено в процентно съотношение спрямо тези, които не са имали проблеми с признаването, показва, че сту-

Фигура 4. Илюстрира отговорите на въпроса „Имали ли сте проблеми с признаването на вашата образователна степен след завършване на висшето образование?“



гентите, които са срещали трудности в процеса на признаване на дипломите, са 9,0%. Поради това, че изследването обхваща много настоящи и наскоро завършили студенти, някои от тях е възможно да срещнат трудности в бъдеще, въпреки че в изследването са отговорили с „не“.

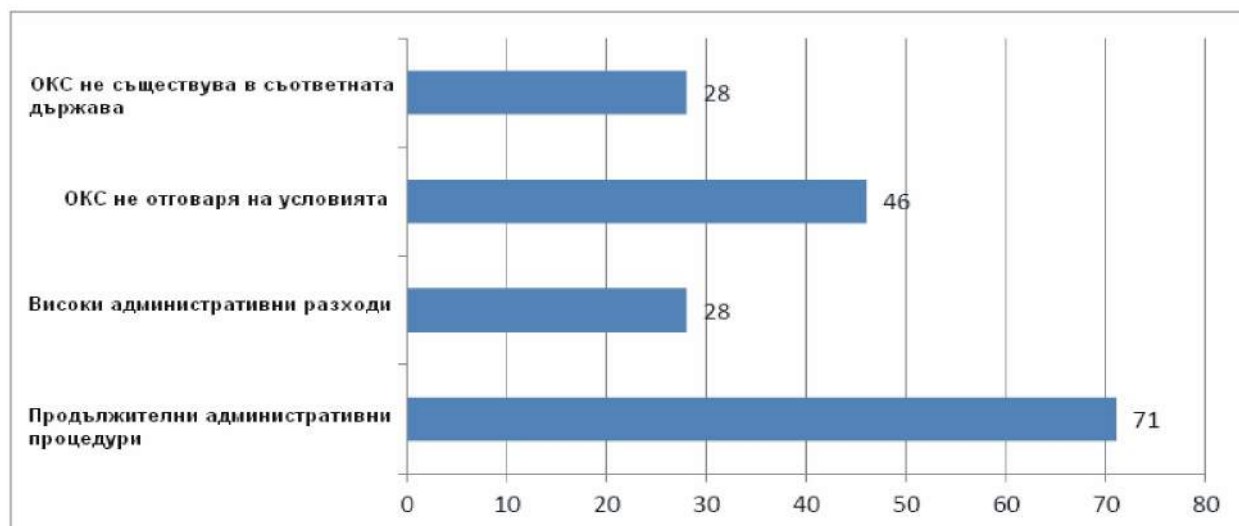
В таблица 2 са показани страните, в ко-

Фигура 5 илюстрира естеството на проблемите, свързани с признаването на дипломите. Данните показват, че почти 50% от тях се дължат на административните процедури. Някои от завършилите отговарят, че придобитата степен не отговаря на всички условия, необходими за признаване (46 анкетирани), а други съобщават, че степенята

Таблица 2. Държави, в които студентите са имали проблеми с признаването на чуждестранна диплома

ДЪРЖАВА	БРОЙ	ДЪРЖАВА	БРОЙ	ДЪРЖАВА	БРОЙ
Австралия	2	Франция	15	Испания	18
Австрия	5	Германия	22	Швеция	3
Белгия	6	Гърция	4	Швейцария	6
България	4	Италия	18	Турция	4
Хърватия	2	Норвегия	2	Великобритания	2
Чехия	3	Полша	5	САЩ	9
Дания	5	Португалия	3	Други	16

Фигура 5. Илюстрира отговорите на въпроса „Какви трудности срещнахте при признаване на дипломата?“



ито студентите са имали проблеми с признаването на чуждестранна диплома. Общият им брой не е достатъчно голям, за да се направят обобщени заключения за процентните разлики между държавите по отношение на признаването на образователни степени, придобити в чужбина.

не съществува в съответната държава. Високите административни разходи играят роля за около 20% от анкетираните, които съобщават за проблеми с признаването на тяхната степен.

Студентите, придобили степен в чуж-

бина, могат да оценят дали тя им дава предимство, когато започнат да търсят работа. Повечето (63%) я считат за предимство и само 1,6% мислят, че се намират в по-неблагоприятно положение. Те намират като недостатък проблемите, свързани с изискванията за регулираните професии и липсата на доверие от работодателите в степената, придобита в чужбина. Някои от анкетирания се сблъскват с проблеми, произтичащи от това, че някои дисциплини, счи-

тани за много важни от работодателя, не са обхванати в тяхната академична степен.

В проучването се поставя и въпросът доколко анкетирания са запознати с Лисабонската конвенция за признаване на квалификации. Данните показват, че само около 19% отговарят положително на този въпрос. На запитването дали институциите за висше образование в тяхната страна прилагат Конвенцията в своята практика по признаването, 61% отговарят положително.

Източник:

Automatic Recognition of Full Degrees

Erasmus Student Network AISBL 2014

http://www.esn.org/sites/default/files/Automatic%20Recognition%20of%20Full%20Degrees_Final.pdf

М. Стоянова

КОД НА СТРАНИТЕ

Код	Страна	Код	Страна
AT	Австрия	PL	Полша
BE	Белгия	PT	Португалия
BE fr	Белгия - Френска общност	RO	Румъния
BE de	Белгия - Германска общност	SI	Словения
BE nl	Белгия - Фламандска общност	SK	Словакия
BG	България	FI	Финландия
CZ	Чехия	SE	Швеция
DK	Дания	UK	Обединеното кралство Великобритания
DE	Германия	UK-ENG	Англия
EE	Естония	UK-WLS	Уелс
IE	Ирландия	UK-NIR	Северна Ирландия
EL	Гърция	UK-SCT	Шотландия
ES	Испания	EFTA/EEA countries	трите държави от Европейска зона за свободна търговия (ЕФТА), част от Европейското икономическо пространство
FR	Франция	IS	Исландия
IT	Италия	LI	Лихтенщайн
CY	Кипър	NO	Норвегия
LV	Латвия		
LT	Литва		
LU	Люксембург		
HU	Унгария		
MT	Малта		
NL	Холандия		