

PARTEA IV. EVOLUȚII ȘI TENDINȚE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN PERSPECTIVA CONSTRUCȚIEI ARIEI EUROPENE A EDUCAȚIEI UNIVERSITARE (EHEA / SEIS) – CONSECINȚE ÎN PLANUL POLITICILOR EDUCAȚIONALE PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII

4.1 Asigurarea calității – dimensiuni evolutive ale SEIS / EHEA

„Sistemele de învățământ superior moderne și eficiente reprezintă fundamentul unei societăți deschise, încrezătoare și durabile, precum și al unei economii creatoare, inovatoare și antreprenoriale bazate pe cunoaștere. Eforturile comune ale autorităților statelor membre, ale instituțiilor de învățământ superior, ale părților interesate și ale Uniunii Europene vor fi esențiale pentru atingerea obiectivelor stabilite în prezenta comunicare și vor sta la baza succesului global al Europei” (Comisia Europeană, 2011a). Acesta este unul dintre mesajele cheie cu care decidenții de politici din „zona zero” a spațiului european și-au identificat acțiunile viitoare. În acest context se înscrie și noul profil al politicilor educaționale specifice învățământului superior din preambulul Barometrului Calității 2015.

Definirea termenului „calitate” este una din sarcinile dificile și repetate ale cercetătorilor din învățământul superior contemporan. Mulți autori consideră calitatea drept un concept notoriu evaziv (Gibson, 1996; Neave, 1994; Scott, 1994), alunecos (Pfeffer și Coot, 1991), relativ (Baird, 1998; Harvey și Green, 1993; Middlehurst, 1992; Vroeijsstijn, 1992; Westerheijden, 1990), dinamic (Boyle și Bowden, 1997) și multidimensional (Campbell și Rozsnyai, 2002). Alți cercetători abordează calitatea drept întruchiparea elementelor intrinseci și extrinseci (Ball, 1985; Barnett, 1992; van Vught, 1994). Totuși, pentru alți autori, calitatea este un concept filosofic care nu are o teorie generală în literatura de specialitate (Green, 1994; Westerheijden, 1999).

Conceptul a fost supus unor interpretări diverse și ambigue, astfel că găsirea unei definiții universal acceptate și cuprinzătoare nu este, în general, posibilă.

Vroeijsstijn (2006) comentează că orice definiție a calității trebuie să ia în considerare punctele de vedere ale diferiților stakeholderi. Urmărind aceeași idee, Cheng și Tam (1997) descriu calitatea ca pe un sistem ce reprezintă input-ul, procesul și output-ul sistemului educațional, oferind servicii care mulțumesc pe deplin atât stakeholderii interni, cât și pe cei externi, prin satisfacerea așteptărilor acestora.

Alți autori asociază calitatea cu standardele care trebuie îndeplinite pentru a atinge satisfacția clienților (Ellis, 1993). Standardele, în concepția lui Ashcroft și Forman-Peck (1996) se referă la pragurile minime față de care se judecă performanța. Din perspectiva capitalului uman, Barnett (1992) corelează calitatea învățământului superior atât cu dezvoltarea educațională, cât și cu realizările educaționale ale studenților angajați în programele de studiu. Sprijinind acest punct de vedere, Dill (2003) asociază calitatea cu standardele academice, definindu-le ca niveluri specifice de cunoștințe și abilități pe care le obțin studenții ca urmare a participării lor la învățământul superior.

Vlăsceanu et al. (2007) descrie calitatea învățământului superior drept un concept multi-dimensional, dinamic, pe mai multe niveluri și care este legat de contextul unui

model educațional, de misiunea și obiectivele instituționale, precum și de standardele specifice din cadrul unui sistem, unui program sau unei discipline.

Există, de asemenea, un argument din ce în ce mai prezent în literatura de specialitate asupra perspectivei de a privi calitatea drept o cultură (EUA, 2006; Harvey și Stensaker, 2008). O astfel de perspectivă recunoaște importanța organizațională a calității ca proces de transformare, atunci când fiecare entitate și individ se preocupă și recunoaște importanța calității. Acest mod de conceptualizare este legat de trăsăturile intrinseci ale învățământului superior în care calitatea este privită ca o forță care conduce toate activitățile dintr-o organizație. Din această perspectivă, cultura calității este concepută ca o cultură organizațională care implică: (1) un element psihologic de valori, credințe, așteptări și angajamente comune față de calitate, și (2) un element structural sau de management cu procese bine definite care dezvoltă continuu calitatea și coordonează eforturile instituționale (EUA, 2006). Alți autori percep cultura calității drept o cultură organizațională care contribuie la dezvoltarea unei griji eficiente față de calitate (Berings et al., 2010). Așa cum Harvey și Stensaker (2008) argumentează, o cultură a calității nu poate fi construită ignorând contextul în care se află.

În ceea ce privește asigurarea calității, în literatura de specialitate există o discuție foarte complexă. Argumentele din jurul adoptării asigurării calității depind de diversele perspective asupra a ceea ce se consideră „calitate”. Prin urmare, un cadru conceptual universal acceptat de asigurare a calității în învățământul superior nu pare să existe. Pentru Vroeijenstijn (1995) asigurarea calității este „o atenție continuă, sistematică și structurată asupra calității în ceea ce privește întreținerea și îmbunătățirea acesteia”.

UNESCO (2004) descrie asigurarea calității drept o evaluare sistematică a programelor educaționale pentru a se asigura că standardele acceptabile pentru educație, burse și infrastructură sunt menținute. În mod similar, INQAAHE (2005) definește asigurarea calității ca reprezentând „toate acele atitudini, obiecte, acțiuni și proceduri care, prin existența și utilizarea lor, și împreună cu activitățile de control al calității, se asigură că la nivelul fiecărui program sunt întreținute și dezvoltate standarde academice corespunzătoare”. Wilger (1997) împărtășește puncte de vedere similare, conform cărora asigurarea calității este un proces colectiv prin care universitatea garantează menținerea calității procesului de învățământ la standardele pe care și le-a stabilit.

Centrex (2004), pe de altă parte, definește asigurarea calității ca mijloc prin care o organizație confirmă faptul că există condițiile necesare pentru ca studenții să atingă standardele stabilite. Green (1994) susține că practica de asigurare a calității este considerată importantă pentru că permite unei universități să devină o organizație educațională. În acest caz, o mare atenție va fi acordată relației de predare - învățare implicite asigurării calității, subliniind ipotezele pedagogice. Pentru Barnett (1992), asigurarea calității implică hotărârea de a dezvolta o cultură a calității într-o instituție de învățământ superior, astfel încât toate persoanele implicate să fie conștiente de propria contribuție la susținerea și îmbunătățirea calității instituției.

În contextul global al învățământului superior, asigurarea calității este privită ca implementarea și dezvoltarea continuă a etosului, politicilor și proceselor care au ca scop menținerea și îmbunătățirea calității, definită de valori articulate și nevoi ale

stakeholderilor (Boyle și Bowden, 1997). Urmărind aceeași perspectivă, Cheng și Tam (1997) au observat că dacă învățământul superior este privit ca sistem, atunci orice program de asigurare a calității trebuie să se concentreze pe evaluarea input-urilor, proceselor și output-urilor.

Asigurarea calității este privită de către alți autori ca termen atotcuprinzător care acoperă toate politicile, procesele și acțiunile prin care calitatea învățământului superior este menținută și dezvoltată (Campbell și Rozsnyai, 2002).

Numărul țărilor care stabiliseră sisteme clare de asigurare externă a calității înainte de adoptarea Procesului Bologna este limitat. Țările inițiatoare se află în Europa de Vest, incluzând Marea Britanie, Franța și Olanda (Westerheijden et al., 2005). Observând diferitele puncte de plecare ale sistemelor de învățământ superior din aceste țări este evident că introducerea unor mecanisme similare de asigurare a calității a avut efecte diferite asupra autonomiei instituționale și individuale a cadrelor didactice, extinderea acestora în locuri în care era destul de limitată crescând, în același timp, gradul de control administrativ acolo unde autonomia obișnuia să fie substanțială.

În Europa Centrală și de Est, statele au implementat acreditarea ca mijloc de tranziție la noile curricule și pentru a asigura standardele urmate de căderea socialismului. Acest tip de acreditare s-a bazat în primul rând pe stabilirea unor standarde de input (facilități, personal, standarde pentru curriculum etc.). Cele mai multe țări din Europa Centrală și de Est au înființat agenții de asigurare a calității separate însărcinate cu efectuarea acestor acreditări (Temple și Billing, 2003).

La începutul anilor '90, mai puțin de 50% dintre țările Europene desfășurau activități de evaluare a calității la nivel suprainsituțional (Schwarz și Westerheijden, 2004). Odată cu adoptarea Procesului Bologna, aproape toate țările Europene au instituit o formă de sistem de asigurare a calității: începând cu 1999, 22 de țări au înființat agenții naționale de asigurare a calității, jumătate din acestea fiind create începând cu anul 2005 (Eurydice, 2010).

Pe fondul globalizării, altrecerii la nivel mondial către noul management public în multe organizații și al cerințelor specifice Procesului Bologna, asigurarea calității a devenit în ultimele două decenii unul dintre termenii omniprezenți în învățământul superior. Asigurarea calității, ca instrument de politică, a devenit aproape universală (Westerheijden, 2007), chiar dacă în forme idiosincratice.

Thune (1996) a raportat dezvoltarea, pe parcursul anilor '90, a procedurilor sistematice de evaluare a învățământului superior în mai multe țări europene.

Ceea ce numim „Procesul Bologna” presupune o serie de întâlniri și acorduri ministeriale inter-guvernamentale care vizează crearea unui Spațiu European al învățământului Superior (SEIS). Procesul a fost stabilit ca platformă centrală pentru integrarea sistemelor europene de învățământ superior (Knill, Vögtle și Dobbins, 2013). Începând cu anul 2014, 47 de țări sunt considerate a fi parte a Spațiului European al Învățământului Superior.

Procesul Bologna este compus dintr-un număr de „linii de acțiune”, concepute pentru a crește competitivitatea și atractivitatea învățământului superior din Europa. În evaluarea independentă a Procesului Bologna, Westerheijden et al. (2010) disting o

serie de obiective strategice - crearea unui Spațiu European al Învățământului Superior și promovarea la nivel global a sistemului european de învățământ superior - și obiective operaționale sau „linii de acțiune” legate, în mare parte, de reforma curriculară, recunoașterea studiilor, asigurarea calității și promovarea mobilității. Este interesant de observat că armonizarea politicilor naționale nu a fost niciodată declarată ca obiectiv al Procesului Bologna. Comunicatele ministeriale nu au valoare juridică; în schimb, Procesul urmează o metodă deschisă de coordonare (Ruiter, 2010) și folosește identificarea voluntară a obiectivelor și criteriilor comune, precum și instrumente pentru a le atinge.

Procesul Bologna constă în conferințe bianuale și este o platformă transnațională în care miniștrii responsabili de învățământul superior din statele membre discută progresele înregistrate și prioritățile viitoare. Între conferințele bianuale, delegațiile naționale și stakeholderii se reunesc în „grupuri de follow-up” pentru a dezvolta strategii de realizare a obiectivelor Procesului Bologna.

Comisia Europeană a devenit interesată de asigurarea calității la începutul anilor '90 datorită potențialului său de armonizare și internaționalizare a diferitelor sisteme de învățământ superior (Westerheijden, 2005) și a finanțat o serie de proiecte-pilot în acest domeniu (van Vught și Westerheijden, 1993).

Asigurarea calității a fost pusă pe ordinea de zi a Procesului Bologna încă de la început. În timp ce în Comunicatul original de la Bologna (Miniștrii europeni responsabili de învățământul superior, 1999) a fost făcută o singură referire vagă la „promovarea cooperării Europene în asigurarea calității în vederea dezvoltării de criterii și metodologii comparabile”, importanța asigurării calității a crescut cu fiecare comunicat ministerial ulterior (Bischof et al., 2013). S-a afirmat faptul că, în esență, calitatea învățământului superior a fost problema principală a Procesului Bologna încă de la început (Olbertz, Pasternack și Kreckel, 2001), punct de vedere ulterior confirmat de către miniștrii europeni responsabili de învățământul superior prin Comunicatul de la Berlin (2003). În 2001 „miniștrii au apelat la universități și la alte instituții de învățământ superior, agenții naționale și ENQA, în cooperare cu organismele similare din țările care nu sunt membre ale ENQA, să colaboreze la stabilirea unui cadru comun de referință și să disemineze cele mai bune practici” (Miniștrii europeni responsabili de învățământul superior, 2001).

În 2003, miniștrii au convenit că responsabilitatea principală pentru asigurarea calității ar trebui să revină instituțiilor de învățământ superior și au stabilit elementele minime pentru asigurarea calității la nivel național. În anul 2005, pe baza acestor elemente și criterii minime au fost adoptate Standardele europene și liniile directoare pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG). În 2007, a fost agreată înființarea Registrului European de Asigurare a Calității (EQAR) (Miniștrii europeni responsabili de învățământul superior, 2007). În 2009, miniștrii au încurajat dezvoltarea cadrelor naționale ale calificărilor (NFQs/CNC) și s-au angajat să elaboreze un cadru de calificări pentru SEIS. Cu scopul de a dezvolta mecanisme pentru furnizarea de informații mai detaliate despre instituțiile de învățământ superior din întregul SEIS, miniștrii au solicitat dezvoltarea, în continuare, a „instrumentelor multidimensionale de transparență”, pentru ca acestea să opereze îndeaproape cu instrumentele existente ale Procesului Bologna, în special cu asigurarea calității și cu recunoașterea studiilor

(Miniștrii europeni responsabili de învățământul superior, 2009). În anul 2012 nu au fost formulate obiective noi privind asigurarea calității, dar a fost subliniată importanța eforturilor în ceea ce privește baza legală pentru activitățile transfrontaliere ale agențiilor de asigurare a calității înscrise în EQAR, dezvoltarea Cadrelor Naționale ale Calificărilor, transparența și recunoașterea studiilor. În plus, s-a decis revizuirea ESG (Miniștrii europeni responsabili de învățământul superior, 2012).

În ultimii 20 de ani, numărul agențiilor de asigurare a calității a crescut. Legislația impune instituțiilor de învățământ superior să dezvolte sisteme interne de management al calității. Cadrele naționale ale calificărilor sunt în curs de dezvoltare, iar agențiile de asigurare a calității și personalul acestora se organizează tot mai mult în rețele, cum ar fi ENQA sau INQAAHE.

Până în 2014, arhitectura europeană a asigurării calității a constat în:

- ❑ Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității (ESG), adoptate deopotrivă pentru instituțiile de învățământ superior și pentru agențiile de asigurare a calității. Începând cu septembrie 2014, este disponibilă și versiunea revizuită a ESG, aceasta fiind adoptată formală de către miniștri în luna mai a anului 2015;
- ❑ Registrul European de Asigurare a Calității (EQAR);
- ❑ Cadrul calificărilor pentru SEIS și Cadrul European al Calificărilor (EQF);
- ❑ Un număr mare de organizații ale stakeholderilor care lucrează (printre altele) cu asigurarea calității (ENQA, EUA, ESU, EURASHE, Business Europe, Education International);
- ❑ Primul instrument multidimensional de furnizare a informațiilor privind calitatea (sau mai degrabă „calitățile”) instituțiilor de învățământ superior la nivel individual – U-Multirank;

Crearea unui Spațiu European al Învățământului Superior a mutat problema asigurării calității la nivel european și internațional. Procesul Bologna a acționat ca un important „vector de schimbare în ceea ce privește calitatea mecanismelor de coordonare” (Schwarz și Westerheijden, 2005).

Prezența asigurării calității în activitățile OCDE, programele UNESCO, proiectele Băncii Mondiale, în schimbul de informații și în activitățile de dezvoltare a diverselor rețele și asociații profesionale precum INQAAHE, ENQA și altele au oferit asigurării calității o prezență puternică în discursul de politici al învățământului superior internațional (Singh, 2010).

Una dintre tendințele actuale identificate de către Salmi (2015) la nivel global în domeniul evaluării externe a calității învățământului superior este transformarea structurilor și procedurilor de asigurare a calității pentru a îmbunătăți modul în care sunt implementate funcțiile ei. O revizuire a tendințelor recente privind dezvoltarea asigurării calității dintr-o perspectivă internațională a relevat câteva aspecte importante. În timp ce crearea unor structuri naționale de asigurare a calității a devenit o tendință universală, cu puține țări rămase fără un sistem adecvat de asigurare a calității, este dificil să discernem o tendință generală unică în ceea ce privește relația dintre de stat și agențiile de asigurare a calității. Observăm, mai degrabă, o imagine mixtă, cu unele

țări care accentuează rolul de supraveghere al statului cu riscul de a compromite independența agențiilor naționale de asigurare a calității, altele care se îndreaptă către mai multă autonomie acordată agențiilor, respectiv alte state care efectuează schimbări structurale semnificative cu scopul de a îmbunătăți eficiența sistemului național de asigurare a calității.

La nivel global, putem distinge trei principii de răspundere a sectorului de asigurare a calității (*ibid.*). În primul rând, relația dintre stat și agențiile de asigurare a calității trebuie să reflecte un echilibru sănătos între răspundere și independență, bazată pe reguli clare de angajament convenite de către ambele părți. În timp ce statul și societatea în general au un interes legitim în asigurarea calității învățământului superior, în special în țările în care furnizorii privați și transfrontalieri s-au înmulțit, agențiile de asigurare a calității trebuie să se bucure de o autonomie suficientă pentru a-și îndeplini responsabilitățile într-o manieră eficientă. Abuzurile trebuie evitate de către ambele părți: guvernele nu trebuie să permită ca politica și lipsa de încredere să le afecteze relația cu agențiile, iar acestea din urmă nu trebuie să fie prea indulgente față de furnizorii de calitate îndoielnică sau prea rigide față de instituțiile inovatoare.

În al doilea rând, pentru a face o diferență semnificativă, asigurarea calității nu ar trebui să se concentreze pe modul în care funcționează instituțiile de învățământ superior, ci pe rezultatele educaționale pe care acestea de ating de fapt. Pentru a utiliza diferențierea propusă de Stein (2005), răspunderea procedurală, care este în primul rând preocupată de reguli și proceduri, este mai puțin semnificativă decât răspunderea substanțială, care se axează pe esența cercetării, predării și învățării în instituțiile de învățământ superior. Primul tip de răspundere poate fi mai ușor de monitorizat, dar, fără îndoială, este mult mai relevant să ne concentrăm pe cel de-al doilea tip, în pofida complexității și a dificultăților pe care le implică măsurarea dobândirii de competențe, a atingerii rezultatelor învățării studenților, precum și a valorii adăugate.

În cele din urmă, cele mai eficiente mecanisme de responsabilizare și răspundere sunt cele convenite de comun acord între agențiile de asigurare a calității și instituțiile de învățământ superior. Acest acord asigură o mai mare răspundere pentru procesul de evaluare și feedback, dar și un simț deplin al răspunderii față de instrumentele de asigurare a calității.

4.1.1 Procesul Bologna ca promotor al unei noi identități academice și profesionale europene în EHEA / SEIS

Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS/EHEA) a determinat o foarte apropiată raportare și o foarte solidă focalizare a învățământului superior european la perspectivele globale, dar și la cele identitare europene. În contextul dezvoltării social-economice, obiectivele care au însoțit Procesele europene majore dedicate schimbărilor la nivelul învățământului superior (și avem în vedere aici Procesul „inițiativ” Bologna) s-au fundamentat pe un set de politici, practici europene, regionale, instituționale aflate în conexiune cu dimensiunea profesională europeană.

Schimbarea expectativelor și a provocărilor cu care se va confrunta sistemul universitar european în următorul interval, în vederea edificării dezideratelor Strategiei „Europa 2020”, se va alinia după următoarele repere previzionate:

- ❑ EHEA/ SEIS se va confrunta cu o nouă diversitate a peisajului instituțional universitar care nu va produce mai multă convergență în sistemele de învățământ superior;
- ❑ Contribuția educației superioare la dezvoltarea și creșterea inteligentă, sustenabilă și incluzivă trebuie să devină efectivă și raportată ritmic la indicatori vizibili și cuantificabili;
- ❑ Învățământul superior european trebuie să-și aducă o contribuție semnificativă, vizibilă și transparentă la agenda de creștere economică a EU și la sporirea angajabilității și a productivității economice;
- ❑ Sistemul european de educație superioară va trebui să facă față provocărilor democratice și de masificare (cu deschidere către analizele globale) și către diversificare rutelor de intrare și de acces;
- ❑ Sistemele educaționale de învățământ superior trebuie să prezinte o transparență ridicată față de performanțele economice reale și față de dezideratele deschiderii către societate („a treia misiune a universității europene”)
- ❑ Noua dimensiune socială a educației superioare nu poate fi ignorată – noul profil al studentului, noile lui așteptări și reacții estimate și anticipate;
- ❑ Învățământul superior european trebuie să răspundă noilor schimbări și implicații cheie ale calificărilor, competențelor și abilităților la nivel European și să exploateze valoarea adăugată a mobilităților academice;
- ❑ Instituțiile de învățământ superior trebuie să devină pilonii proceselor de inovare europeană, ca centre deschise și responsabile de cercetare, inovare și dezvoltare;
- ❑ Este nevoie de o nouă cultură a guvernanței academice, responsabile și performante și de un nou model de profesionalizare a managerului universitar;
- ❑ Internaționalizarea va deveni cheia rezolvării problemei expansiunii globale a cererii de educație superioară de calitate, atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice.

Detaliile acestei liste de tendințe și priorități se regăsesc, într-o manieră extensivă, în documentul *Supporting growth and jobs - An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems: communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions* (Comisia Europeană, 2011b).

Într-o foarte substanțială teză de doctorat, realizată de către Ancuța Prisacariu (Prisacariu, 2015) se arată că "Procesul Bologna" a presupus "o serie de întâlniri și acorduri ministeriale interguvernamentale care vizează crearea unui Spațiu European al învățământului Superior (SEIS). Procesul a fost stabilit ca platforma centrală pentru integrarea sistemelor europene de învățământ superior (Knull, Vögtle și Dobbins, 2013). Din anul 2014, 47 de țări sunt considerate a fi parte din Spațiu European al învățământului Superior". Exploatare și experiența vastă în domeniul asigurării calității, (prin pozițiile ocupate în organisme europene⁵⁵ de asigurarea calității), doctoranda observă cu realism că Procesul Bologna „este compus dintr-un număr de

⁵⁵ Dna Prisacariu a lucrat în Secretariatul EQAR / ENQA

„linii de acțiune”, concepute pentru a crește competitivitatea și atractivitatea învățământului superior în Europa”, dar că acesta „nu a declarat niciodată armonizarea politicilor naționale ca fiind un obiectiv. Comunicatele ministeriale nu au valoare juridică. În schimb, Procesul urmează metoda deschisă de coordonare (Ruiter, 2010) și folosește identificarea voluntară a obiectivelor și criteriilor comune, precum și instrumente pentru a le atinge”⁵⁶.

În același context trebuie susținută și ideea responsabilității în construcția Ariei Europene a Învățământului Superior: „responsabilitatea principală pentru realizarea reformelor în învățământul superior revine statelor membre și instituțiilor de învățământ. Cu toate acestea, procesul de la Bologna, agenda UE pentru modernizarea universităților (Comisia Europeană, 2011a) și crearea spațiului european de cercetare indică faptul că provocările și răspunsurile politice transcend frontierele naționale. Pentru a maximiza contribuția sistemelor europene de învățământ superior la o creștere inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii, sunt necesare reforme în domenii cheie: creșterea numărului de absolvenți de învățământ superior la toate nivelurile; sporirea calității și relevanței dezvoltării capitalului uman în învățământul superior; crearea mecanismelor eficace de guvernare și finanțare în sprijinul excelenței; și consolidarea triunghiului cunoașterii între educație, cercetare și angajatori. În plus, mobilitatea internațională a studenților, cercetătorilor și personalului, precum și sporirea internaționalizării învățământului superior, au un impact puternic asupra calității și afectează fiecare dintre aceste domenii cheie” (Comisia Europeană, 2011a).

Edificarea unei identități profesionale europene a constituit un deziderat major al proceselor, politicilor și practicilor, după cum se poate observa și din schema prezentată.

⁵⁶ A se vedea și Prisacariu, Ancuta D., *Reconstrucția ideologică a evaluării externe a calității învățământului superior. Aspecte critice și orientări pragmatic*, (teza de doctorat), Universitatea din București, 2015



Figura IV. 1

Demonstrația susținută poate reliefa faptul că seturile de procese, politici și practici, configurate în istoricele și intens citatele Declarații Europene (prezentate într-o ordine aleatorie, Londra, Leuven, Bergen, Berlin, București sau, ultima dintre ele, Yerevan) precum și în celelalte care vor urma, pot să constituie repere fundamentale pentru evoluțiile și dezvoltările specifice învățământului superior european și global.

Raportându-ne la perspectiva globală orientată către internaționalizare, definită la nivel european de tendințele care au fost derivate din Procesul Bologna, sunt de remarcat următoarele cuplaje antitetice cu rol de direcționare a politicilor educaționale pe termen scurt. Ele au fost prezentate și în analizele dedicate Carierei academice din cadrul Proiectul PODSRU 155/1.2/S/136180 – Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un învățământ superior de calitate (IEMU), coordonat de UEFISCDI și vizează următoarele dimensiuni cu rol orientativ: de la elite la masificarea educației și formării, de la abordarea locală/ regională la abordarea globală, de la utilizarea unor fonduri predominant guvernamentale la atragerea unor investiții private, de la conducerea colegială la conducerea corporatistă, de la standarde naționale la repere „cross-naționale”, de la spațiul regional la mobilitățile internaționale, de la cadrele culturale naționale la diversitatea culturală a studenților, de la mecanisme de acreditare la mecanisme de „improvement” al QA – încredere, transparență, impact. Astfel încât, din perspectiva contribuției comprehensive a sistemului de învățământ superior la depășirea crizei economice este recomandabilă mutarea accentului de la „knowledgeeconomy” la „knowledgesociety”, un deziderat pe care sociologii contemporani îl apreciază, cu responsabilitate, ca fiind viitorul stadiu de evoluție socială/ societală.

În vederea ilustrării dinamice a interconexiunilor stabilite la nivelul proceselor și politicilor majore promovate la nivel european în domeniul învățământului superior după apariția procesului Bologna și cu scopul edificării EHEA – SEIS, am realizat o schemă comprehensivă ilustrativă. Tabloul general al proceselor europene care definesc Aria Europeană a Învățământului Superior EHEA – SEIS poate fi articulat într-

o maniera sintetică după cum urmează:

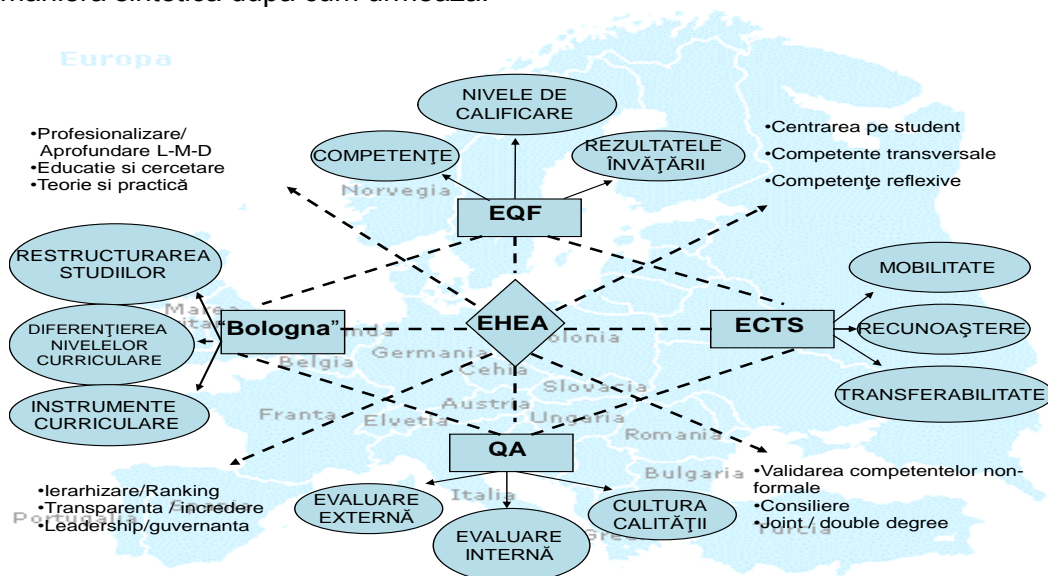


Figura IV. 2

Sursa: Iucu, 2009⁵⁷.

Nici instituțiile de învățământ superior nu rămân indiferente la provocările referitoare la sarcinile care le vor fi asociate în vederea implicării în procesele europene de construcție și dezvoltare pe axa politicilor viitorului EHEA - SEIS. Dimensiunile instituționale strategice privitoare la construcția ariei europene a învățământului superior pot fi concentrate după cum urmează: compatibilizarea programelor educaționale cu programele academice naționale și europene, compatibilizarea europeană a diplomelor și a certificatelor universitare, programe europene comune; master european, doctorat european, compatibilizarea calificărilor universitare pe baza EQF (European Qualifications Framework), exploatarea avantajelor sistemului european de credite transferabile de studii (ECTS), asigurarea calității serviciilor academice ale instituțiilor de învățământ superior, promovarea educației / învățământului centrat pe student, stimularea mobilității în aria educațională europeană, stimularea plasamentului absolvenților pe piața europeană a muncii, exploatarea în sens instituțional a competitivității interne și internaționale.

În același tablou european, un alt actor principal reprezentant al voinței europene a instituțiilor de învățământ superior, EUA – European University Association, a stabilit o serie de priorități Europene pentru modernizarea instituțională a universităților în contextul EHEA: susținerea misiunii de diversificare și creștere a autonomiei instituționale, promovarea unui sistem adecvat de susținere și finanțare a instituțiilor de învățământ superior, LLL – Life long learning promovată ca o politică instituțională

⁵⁷ Ten years after Bologna: towards a European Teacher Education Area, in *The first ten years after Bologna*, Editors Otmar Gassner, Lucien Kerger, Michael Schratz, ENTEP, 2009, p.55

de creștere a angajabilității, asigurarea calității și transparenței, dezvoltare și suport pentru mobilitatea academică europeană, recunoaștere profesională și mobilitate la nivelul ciclurilor și între acestea, construirea unor punți între EHEA și ERA prin consolidarea instituțiilor ofertante de studii doctorale de calitate, mobilitate în aria cercetării prin exploatarea studiilor de tip postdoctoral, dezvoltarea unui angajament global pentru promovarea educației superioare europene în spațiul asiatic, african, latino-american. Se poate constata și la acest nivel al analizei o atentă abordare a sistemului de asigurare a calității dincolo de cadrele formale, produs al deciziilor top-down și mai puțin un rezultat al exercițiilor reflexive asupra bunelor practici, instituționale, naționale sau europene (EUA, 2014).

4.1.2 Priorități pentru viitorul învățământului superior european în contextul EHEA / SEIS – de la ... București la ... Yerevan

Dat fiind că „Procesul Bologna constă în conferințe bianuale și este o platformă transnațională în care miniștrii responsabili de învățământul superior discută progresele și prioritățile viitoare, și între conferințele bianuale, delegațiile naționale și grupurile de stakeholderi se reunesc în „grupuri de *follow-up*” pentru a dezvolta strategii de realizare a obiectivelor Procesului Bologna” (Prisăcariu, 2015), metafora utilizată în acest subtitlu vizează perioada și spațiul deschis al discuțiilor publice dintre cele două evenimente care au marcat Procesul Bologna în acțiuni concrete și reuniuni la nivel înalt, Reuniunea de la București/ Declarația de la București (2012) și Reuniunea de la Yerevan (2015). Astfel, prioritățile europene sistemice conturate în urma lucrărilor Conferinței Ministeriale EHEA din 26-27 aprilie 2012 de la București și filtrate de experții EUA au fost următoarele:

- ↳ Întărirea parteneriatului dintre autoritățile guvernamentale și stakeholderi;
- ↳ Focalizarea susținerii guvernamentale pentru finanțarea EHEA/ SEIS;
- ↳ Promovarea instituțiilor de învățământ superior „angajate” economic, social, regional și comunitar;
- ↳ Consolidarea modelului stakeholderilor Bologna în revizuirea ESG (European Standards and Guidelines) în EHEA;
- ↳ Sporirea sinergiilor dintre EHEA și ERA (European Research Area);
- ↳ Construirea unei identități a educației superioare europene în lume;
- ↳ Promovarea și creșterea valorii adăugate a mobilităților europene pentru dinamică socio-educățională europeană.

După cum se poate observa, sunt accente puternice din zona asigurării calității, transparenței, identității europene, idei care, într-o formă rafinată vor fi regăsite și în documentele și rezoluțiile Conferinței de la Yerevan unde, în mai 2015, miniștrii educației din țările europene au identificat patru priorități cheie pentru viitorul EHEA – SEIS:

- ↳ Prima dintre acestea este întărirea/ consolidarea calității și a relevanței activităților de predare și învățare, cu toate sensurile adoptate anterior;
- ↳ A doua prioritate a reprezentat-o angajabilitatea absolvenților pe traseul longitudinal al vieții lor profesionale;
- ↳ A treia dimensiune extrem de importantă a constituit-o transformarea

- ☞ sistemelor de învățământ superior în sisteme mai incluzive și mai transparente;
- ☞ A patra dimensiune a fost proiectarea și implementarea unor reforme structurale curajoase, care să asigure șanse mari de succes atât la nivel social, cât și la nivel individual/ personal.

Continuitățile, dar și discontinuitățile identificate chiar și la nivelul conceperii dezideratelor proiectate și anticipate pentru evoluțiile sistemelor de învățământ superior sunt de natură să poziționeze latura procesuală, activă, identificabilă și măsurabilă a dezvoltărilor viitoare. Și în acest context QA apare atât în formele sale clasice, explicite, dar și în sens implicit, prin calitatea proceselor educaționale implicate relațional și interacțional în instituțiile de învățământ superior.

4.1.3 EHEA și provocările calității: Calitatea ca produs ... "marca", calitatea ca proces ... "educația", calitatea ca "stare culturală" instituțională ... "identitatea" ...

Perspectivile proceselor de asigurare a calității pot fi privite astfel încât să justifice misiunea acțiunilor specifice: relația dintre ierarhizare/ ranking-uri, procese de facilitate a transparenței, creșterea încrederii publice în serviciile de educație oferite de instituțiile de învățământ superior, calibrarea strategiilor și a instrumentelor specifice în raport cu misiunea referitoare la QA (ex. analiza misiunilor universităților), dezvoltarea culturii calității în universități – de la slogan la bune practici instituționale. Extrăgându-se din acestea se pot detalia și cele trei dimensiuni cu valoare esențială pe care am apreciat că titlul ar trebui să le conțină: calitatea ca produs – "marca", calitatea ca proces – "educația", calitatea ca stare culturală instituțională – "identitatea".

4.1.3.1 Calitatea ca produs – marca ...

În Raportul privind progresele înregistrate în asigurarea calității învățământului superior (Comisia Europeană, 2009), sunt trecute în revistă și principalele evoluții la nivel european pe care le-ar putea avea procesele de asigurare a calității:

1. Creșterea puternică a infrastructurii europene de asigurare a calității - creșterea numărului de agenții de calitate a dus la o dezvoltare puternică a rețelelor de asigurare a calității.
2. Asigurarea calității prezintă în continuare o dimensiune europeană limitată – de aceea Comisia încurajează statele membre să ofere instituțiilor de învățământ superior posibilitatea de a cere să fie acreditate (sau de a obține alte mărci de calitate) din partea unor agenții incluse în registru din afara propriei țări. *"Aceasta se poate transforma în realitate numai dacă se îndeplinesc simultan mai multe condiții:*
 - ☞ instituțiile de învățământ superior au nevoie de o autonomie suficientă pentru a solicita o marcă de calitate din străinătate;
 - ☞ agențiile trebuie să aibă capacitatea, să li se permită și să dorească să opereze în afara frontierelor naționale proprii;
 - ☞ guvernele naționale și agențiile de asigurare a calității trebuie să confirme

agențiile înregistrate din alte țări și să le recunoască concluziile” (Comisia Europeană, 2009, COM (2009/2010) 487 final, Bruxelles, 21.9.2009 / 22.09.2010), Raportul privind progresele înregistrate în asigurarea calității învățământului superior).

„Totuși, în general, asigurarea transfrontalieră a calității este, în continuare, limitată. Drept rezultat, există puține informații comparabile pentru părțile interesate, în special studenți, pentru a face alegeri în cunoștință de cauză în legătură cu locul și obiectul studiilor”.

3. Tendințe internaționale: angajament sporit pentru transparență.

În diferite regiuni ale lumii au apărut mai multe rețele noi de asigurare a calității – uneori folosind Europa drept model de referință. Dialogul la nivel mondial cu privire la asigurarea calității s-a intensificat în cadrul *Rețelei internaționale a agențiilor de asigurare a calității în învățământul superior (INQAAHE)* .

O altă evoluție importantă, atât la nivel european cât și la nivel global, o reprezintă numărul tot mai mare de clasamente internaționale pentru universități. „Acestea sunt adesea obiectul criticilor în comunitatea învățământului superior pentru defectele lor metodologice și abordarea monodimensională (respectiv concentrarea pe rezultate ale cercetării în „științe concrete” și neglijarea performanțelor universităților în domenii precum științele umaniste și sociale, predare și influență asupra comunității). Fără a neglija aceste deficiențe, clasamentele pot constitui un instrument util de comparație și contrast între instituțiile de învățământ superior și între programele acestora”⁵⁸.

4.1.3.2 Calitatea ca proces - educația ...

Un raport al Comisiei Europene⁵⁹ identifică faptul că *”numeroase instituții de învățământ superior pun accentul prea puțin pe calitatea predării și mai mult pe cercetare, în condițiile în care agenda educațională a Uniunii Europene, Europa 2020, se axează pe promovarea creșterii economice și a integrării absolvenților de facultate în câmpul muncii, însă de cele mai multe ori, pregătirea studenților nu corespunde cu cererea de pe piață”*⁶⁰.

Raportul menționat, realizat de Grupul de experți la nivel înalt pentru modernizarea învățământului superior, arată ”modul în care se pot realiza reforme la nivel european pentru îmbunătățirea calității procesului de predare-învățare, astfel încât programa de învățământ să corespundă necesităților studenților, angajatorilor și carierelor viitorului, precum și creșterea numărului de absolvenți”.

Documentul cu valoare programatică *Rethinking education* (Comisia Europeană, 2012) subliniază ideea potrivit căreia, calitatea procesului de predare reprezintă un aspect esențial și în învățământul superior ... Dacă eforturile sunt menținute, Uniunea

⁵⁸ *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR), 2014, Recognising International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA)*

⁵⁹ *(HighLevel Group on theModernisation of HigherEducation, Report tothe European Commission on Improvingthe quality of teaching and learning in Europe’shighereducationinstitutions, June 2013)*

⁶⁰ *High Level Group on theModernisation of HigherEducation, Report tothe European Commission on Improvingthe quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions, June 2013*

Europeană ar putea să-și îndeplinească obiectivul principal de 40% diplome de nivel terțiar. „Atât cercetarea cât și predarea ar trebui susținute prin programe de dezvoltare profesională solidă. Cu toate acestea, procesul de predare este primul care influențează rezultatele studenților, sporește șansele absolvenților de a-și găsi un loc de muncă și promovează imaginea instituțiilor europene de învățământ superior în lumea întreagă. În prezent, numai câteva țări au strategii de promovare a calității în procesul de predare în învățământul superior, inclusiv a formării personalului didactic în privința competențelor pedagogice”.⁶¹

În cadrul Conferinței de Presă de la momentul lansării Raportului, Președinta Grupului de lucru, Mary McAleese a arătat: „Cadrele didactice din învățământul superior trebuie să beneficieze de formarea profesională și asistența de care au nevoie pentru a-și îndeplini rolul în condiții excelente. Raportul nostru arată modul în care se poate realiza acest obiectiv”, în timp ce, la rândul său Comisarul pentru educație de la acea vreme, Androulla Vassiliou a subliniat că este necesar ”să învățăm profesorii cum să predea” constatând că „Această situație trebuie reechilibrată. Rolul predării în definirea meritului academic are nevoie de un accent și de o recunoaștere mai puternică, în special în termeni de carieră. Sunt total de acord cu propunerea ca toate cadrele didactice din învățământul superior să fie învățate cum să predea”.

În spiritul acestui Raport, sunt de remarcat următoarele tendințe și linii de acțiune viitoare, formulate ca expectații ale Comisiei în acest sens:

- ❑ Uniunea Europeană dorește o cooperare mai strânsă între universități, societăți comerciale și centre de cercetare. Agenda face parte dintr-o strategie mai amplă a Comisiei, Strategiei Europa 2020, și a fost proiectată de EUA și dezvoltată și prin Proiectul de evaluare instituțională *„de promovare a creșterii economice și a ocupării forței de muncă, în care învățământul joacă un rol esențial (...) Autoritățile publice responsabile pentru învățământul superior ar trebui să asigure existența unui cadru durabil, bine finanțat, care să sprijine eforturile instituțiilor de învățământ superior în ceea ce privește îmbunătățirea calității predării și a învățării. Mai mult, fiecare instituție ar trebui să elaboreze și să pună în aplicare o strategie pentru sprijinirea și îmbunătățirea continuă a calității predării și învățării, alocând nivelul necesar de resurse umane și financiare pentru sarcina respectivă și integrând această prioritate în misiunea generală, acordând aceeași importanță predării, cât și cercetării.”*⁶²
- ❑ Instituțiile de învățământ superior ar trebui să încurajeze, să aprecieze și să țină seama de feedbackul studenților, care ar putea detecta din timp probleme în ceea ce privește predarea și învățarea și ar conduce la îmbunătățiri mai rapide, mai eficiente. În acest sens analizele de nevoi și barometrele de opinie studențescă indicat următoarele competențe educaționale specifice cadrului didactic: orientarea activităților universitare de predare și învățare pe student, centrarea

⁶¹ Comisia Europeană, 2012, *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.*)

⁶² European University Association (EUA), 2010, *Examining Quality Culture: Part I – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*, by Loukkola, T., and Zhang, T. (Brussels, EUA)

acestora pe nivelul de dezvoltare al studenților, utilizarea unor strategii activ-participative, aplicarea unui management al grupului academic, diversificarea tehnicilor de evaluare cu orientare pe performanța studentului și pe competențele formate ș.a. Chiar și din perspectiva studenților⁶³, ameliorarea sistemului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare trebuie să fie făcută cu orientare pe axa calitate - performanță educațională⁶⁴. Pe aceeași temă, a participării studenților, în Raportul privind progresele înregistrate în asigurarea calității învățământului superior (Comisia Europeană, 2009) se subliniază că „participarea studenților la asigurarea calității ca normă de bază în Spațiul european al învățământului superior a câștigat teren în ultimii ani, deși această implicare rămâne, adesea, restrânsă la anumite aspecte sau proceduri. Implicarea reprezentanților întreprinderilor și a persoanelor nerezidente variază semnificativ de la asigurarea internă a calității la cea externă și este, în general, mai puternică în comitetele de evaluare a agențiilor decât în organisme de decizie”⁶⁵.

- ❑ Programele de învățământ ar trebui să fie elaborate și monitorizate prin dialog și parteneriate între personalul didactic, studenți, absolvenți și actori de pe piața forței de muncă, având la bază noi metode de predare și învățare, pentru ca studenții să poată dobândi competențele relevante care le sporesc șansa de a fi angajați.
- ❑ De asemenea, performanța studenților ar trebui să fie evaluată în funcție de obiectivele de învățare clare convenite anterior și elaborate în colaborare cu toți membrii facultății care au participat la realizarea lor. Instituțiile de învățământ superior și decidenții politici naționali ar trebui să realizeze, în colaborare cu studenții, sisteme de consiliere, de îndrumare, de tutorat și de urmărire pentru a-i sprijini pe tineri de la intrarea lor în învățământul superior până la absolvire și după aceasta.
- ❑ Instituțiile de învățământ superior ar trebui să introducă și să promoveze abordări ale predării, învățării și evaluării transversale, transdisciplinare și interdisciplinare, care să-i ajute pe studenți să-și aprofundeze cunoștințele și să-și dezvolte spiritul antreprenorial și inovator.

Raportul mai recomandă ca instituțiile de învățământ superior să elaboreze și să pună în aplicare strategii de internaționalizare generală ca parte integrantă a misiunii lor și a exercitării funcțiilor lor, promovând o mobilitate mult mai mare atât pe axa orizontală, cât și pe axa verticală (Comisia Europeană, 2009).

4.1.3.3 Calitatea ca "stare culturală" - identitatea ...

În raport cu definițiile date de Comisia Europeană⁶⁶, calitatea înaltă și relevanța

⁶³A se vedea și Raportul European Student Union (ESU), 2013, *Quest for Quality for Students: Survey on Student's Perspectives* (Brussels, ESU).

⁶⁴ Raportul European Student Union (ESU), 2013, *Quest for Quality for Students: Survey on Student's Perspectives* (Brussels, ESU)

⁶⁵A se vedea și documentul anterior evocat – Comisia Europeană, 2009.

⁶⁶A se vedea, *Quality and Relevance in Higher Education – What is it?*, Brussels, 2015.

educației universitare sunt capabile să ofere studenților cunoștințe, abilități și competențe transversale care le pot garanta succesul după absolvire, folosind un mediu de învățare performant care valorizează și susține predarea de calitate. Procesele de asigurare a calității le permit publicului să aibă o încredere mai mare în sistemul de învățământ, aflat pe o poziție publică recunoscută pentru transparență și deschidere.

În Raportul privind progresele înregistrate în asigurarea calității învățământului superior (Comisia Europeană, 2009) se arată faptul că: „asigurarea calității învățământului superior se află în centrul eforturilor de construire a unui Spațiu european al învățământului superior coerent, compatibil și atrăgător, în conformitate cu obiectivele procesului paneuropean de la Bologna. În ultimul deceniu, în Europa și în întreaga lume a crescut interesul față de asigurarea calității învățământului superior. În condițiile globalizării, integrării economice și mobilității academice și profesionale sporite, devine tot mai mare necesitatea recunoașterii calificărilor în afara țării care le acordă”. Și, cu deosebit pragmatism se subliniază, în continuare, în documentul menționat, resimțindu-se parcă o reverberație mai apropiată de spațiul național al educației superioare: „prestarea „fără frontiere” de învățământ superior determină o creștere a importanței asigurării transfrontaliere a calității. Apariția așa-numitelor „fabrici de diplome” (universități false care vând „diplome” false pe internet) conferă o importanță vitală distincției între educația legitimă obținută în străinătate și calificările nejustificate. Asigurarea calității contribuie la transparența și credibilitatea învățământului superior pentru cetățenii și angajatorii europeni, precum și pentru studenții și universitarii de pe alte continente”.

Recomandările europene în materie afirmă faptul că „principala responsabilitate pentru calitatea învățământului superior revine înseși instituțiilor de învățământ superior. Sistemele interne de asigurare a calității din instituțiile de învățământ superior au drept obiectiv monitorizarea și îmbunătățirea calității și dezvoltarea unei reale „culturi a calității”. Totuși, acestora le lipsește adesea independența și accesibilitatea publică necesară pentru informarea părților interesate într-un mod transparent și verificabil. Asigurarea unei astfel de informații reprezintă rolul asigurării externe a calității, care reprezintă principalul motor al recomandării și se realizează de către agenții independente de asigurare a calității” (Comisia Europeană, 2009).

Potrivit aceluiași document invocat, asigurarea externă a calității poate consta în: evaluarea („auditarea”) calității unei anumite instituții de învățământ superior, a programelor sau unităților acesteia; compararea calității pentru diferite instituții de învățământ superior într-un domeniu dat sau o disciplină dată („analiză comparativă”); garantarea îndeplinirii anumitor „standarde” predefinite de calitate („acreditare”); acordarea diferitor mărci de calitate destinate, în mod obișnuit, să semnaleze înalta calitate sau „exceleță”.

Totuși, experții în domeniu, autori și contributori la realizarea raportului menționat, remarcă și peisajul diversificat al asigurării calității pe teritoriul european, prin apariția „unor noi agenții și rețele de asigurare a calității ce reprezintă evoluția cea mai importantă în peisajul european...”. În prezent, există agenții de asigurare a calității în aproape toate țările Spațiului european al învățământului superior, deși sunt destul de eterogene în ceea ce privește dimensiunea, domeniul de activitate, statutul, orientarea

și capacitatea internațională. Multe sunt mici, nou create, cu experiență și expunere europeană/internațională limitată. Cu puține excepții, misiunea lor se limitează la propria țară (și uneori la propria regiune): doar foarte puține sunt active în afara propriului teritoriu. Cele mai multe dintre agenții se concentrează pe evaluarea de programe, dar tot mai multe se implică în acreditări sau audituri instituționale”⁶⁷.

Rapoartele europene invocate subliniază faptul că principala provocare, pentru cele mai multe țări, este aceea de a concepe proceduri de evaluare care să măsoare rezultatele procesului de învățare. Documentul de referință al acestui subcapitol, cu relevanta pentru analiza realizată, Raportul privind progresele înregistrate în asigurarea calității învățământului superior (Comisia Europeană, 2009), folosește trei indici de măsurare a progreselor în asigurarea calității:

- ❑ Stadiul de dezvoltare al asigurării externe a calității: țările primesc un punctaj mai bun dacă au un sistem extern care se aplică tuturor instituțiilor și care funcționează în conformitate cu standardele și orientările europene de asigurare a calității.
- ❑ Nivelul de participare a studenților: țările primesc un punctaj mai bun dacă studenții participă la gestionarea organismelor naționale de asigurare a calității, la evaluările externe ale instituțiilor de învățământ superior și/sau la programe, la procesele interne de asigurare a calității și la pregătirea rapoartelor de autoevaluare.
- ❑ Nivelul de participare internațională: țările primesc un punctaj mai bun dacă există o participare internațională la evaluările externe ale instituțiilor și/sau programelor, la gestionarea organismelor naționale de asigurare a calității și la evaluările externe ale agențiilor naționale de asigurare a calității.

În sens cantitativ însă, concluziile evidențiate semnalează și faptul că „sensibilizarea cu privire la standardele de calitate variază între țări și circumscripții, dar s-a câștigat o experiență considerabilă în aplicarea acestora: mii de persoane (personal universitar, experți, studenți, reprezentanți ai întreprinderilor și ai societății) au participat la procedurile de autoevaluare, au făcut parte din comitete de evaluare sau au fost intervievate în cadrul vizitelor de evaluare”. Cu toate acestea trebuie reținut că, „în ciuda faptului că „Standardele și orientările europene” s-au elaborat în contextul procesului Bologna, acestea nu fac referire la importanța respectării normelor de bază ale Spațiului european al învățământului superior (de exemplu cele care privesc cadrul de calificări sau folosirea Sistemului european de transfer de credite) și la prioritățile principale (de exemplu, capacitate de obținere a unui loc de muncă și mobilitate)” (Comisia Europeană, 2009).

Principalele direcții de acțiune în proiectarea și designul proceselor de asigurare a calității învățământului superior în Europa, rezultate în urma organizării unor consultări ample cu: directori, profesori, cercetători și studenți din mediul universitar, cu întreprinderi și cu parteneri sociali, cu guvernele și organisme internaționale, ar trebui privite în lumina următoarelor tendințe, pe care experții din domeniu le-au identificat în

⁶⁷ European University Association (EUA), 2010, *Examining Quality Culture: Part I – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions*, by Loukkola, T., and Zhang, T. Brussels, EUA.

Raportul citat (Comisia Europeană, 2009) după cum urmează: "O nouă infrastructură de asigurare a calității, O reevaluare a standardelor și orientărilor europene, O dimensiune europeană mai puternică în asigurarea calității". Toate aceste linii de acțiune, care sunt trasate în documentul amintit, si-au găsit de-a lungul timpului și alte expresii analitice în Recomandările Parlamentului și Consiliului, 2006, un document mai vechi dar la fel de important pentru structurarea proiecțiilor europene privind viitorul proceselor de asigurare a calității.⁶⁸

"O nouă infrastructură de asigurare a calității

- ✓ Agențiile de asigurare a calității reprezintă, încă, o caracteristică relativ nouă a Spațiului european al învățământului superior.
- ✓ Ele vor trebui să își demonstreze independența și profesionalismul pentru a consolida încrederea părților interesate.
- ✓ Agențiile vor trebui să-și convingă, în continuare, omologii europeni că oferă un nivel suficient de comparabilitate, important ca precondiție pentru recunoașterea reciprocă a diplomelor și promovarea mobilității studențești.
- ✓ Există riscul ca agențiile să fi devenit prea numeroase, în timp ce dimensiunea lor rămâne destul de redusă (aparitia posibilității joncțiunilor între agenții poate să fie luată în considerare prin intermediul rețelelor de asigurare a calității existente la nivel european
- ✓ Agențiile ar putea, de asemenea, să ia în considerare extinderea domeniului de aplicare a activităților proprii, pentru a găsi abordări mai adecvate învățării de-a lungul vieții, învățământului superior de la distanță, online, formării profesionale, învățământului superior transnațional și particular.
- ✓ Realizarea unei distincții clare a rolurilor între ENQA, EQAR și Consorțiul european pentru acreditare (ECA), cu o mai intensă concentrare asupra beneficiilor pentru utilizatorii asigurării calității ar putea spori eficiența infrastructurii europene de asigurare a calității.

O nouă infrastructură de asigurare a calității

- ✓ *Agențiile de asigurare a calității reprezintă, încă, o caracteristică relativ nouă a Spațiului european al învățământului superior.*
- ✓ *Ele vor trebui să-și demonstreze independența și profesionalismul pentru a consolida încrederea părților interesate.*
- ✓ *Agențiile vor trebui să-și convingă, în continuare, omologii europeni că oferă un nivel suficient de comparabilitate, important ca precondiție pentru recunoașterea reciprocă a diplomelor și promovarea mobilității studențești.*
- ✓ *Există riscul ca agențiile să fi devenit prea numeroase, în timp ce dimensiunea lor rămâne destul de redusă (aparitia posibilității joncțiunilor între agenții poate să fie luată în considerare prin intermediul rețelelor de asigurare a calității existente la nivel european*
- ✓ *Agențiile ar putea, de asemenea, să ia în considerare extinderea domeniului*

⁶⁸ a se vedea și European Parliament and Council, 2006, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC), (Strasbourg, Official Journal of the European Union

de aplicare a activităților proprii, pentru a găsi abordări mai adecvate învățării de-a lungul vieții, învățământului superior de la distanță, online, formării profesionale, învățământului superior transnațional și particular.

- ✓ *Realizarea unei distincții clare a rolurilor între ENQA, EQAR și Consorțiul european pentru acreditare (ECA), cu o mai intensă concentrare asupra beneficiilor pentru utilizatorii asigurării calității ar putea spori eficiența infrastructurii europene de asigurare a calității.*

O reevaluare a standardelor și orientărilor europene

Standardele și orientările europene ar putea fi dezvoltate în continuare, pentru a spori coordonarea asigurării calității cu dezvoltarea Spațiului european al învățământului superior, ce ar putea lua în considerare următoarele trei aspecte:

- ✓ *Respectarea structurii principale (trei cicluri) drept cerință de bază pentru calitate în Spațiul european al învățământului superior.*
- ✓ *În Spațiul european al învățământului superior, standardele de calitate ar cuprinde priorități cum ar fi capacitatea de obținere a unui loc de muncă și mobilitatea*
- ✓ *Standardele sistemelor interne de asigurare a calității din instituțiile de învățământ superior ar putea figura, de asemenea, în alte dimensiuni cheie, cum ar fi calitatea serviciilor pentru studenți în general, orientarea pentru carieră/ obținerea unui loc de muncă pentru studenți și absolvenți, dezvoltarea capacității de gestionare financiară și punerea în aplicare a Cartei europene pentru cercetători și a Codului de conduită pentru recrutarea cercetătorilor.*

O dimensiune europeană mai puternică în asigurarea calității

Agențiile naționale de asigurare a calității ar trebui să fie încurajate să dezvolte activități dincolo de frontiere și să solicite recunoașterea deciziilor lor în alte țări, de exemplu, prin intermediul convențiilor de recunoaștere reciprocă.

- ✓ *Instituțiile de învățământ superior ar putea fi încurajate să folosească serviciile agențiilor înregistrate din afara țării lor prin clarificarea portabilității acreditării naționale în cadrul Spațiului european al învățământului superior și, de asemenea, problema asigurării calității pentru învățământul superior transfrontalier în cadrul Spațiului european al învățământului superior.*
- ✓ *Dată fiind importanța crescândă a cursurilor comune și cu diplomă dublă în Europa, ar putea fi utile principii clare pentru evitarea necesității acreditărilor multiple.*
- ✓ *Comisia susține dezvoltarea instrumentelor de transparență care completează asigurarea calității, mai ales a celor care oferă o viziune comparativă a instituțiilor de învățământ superior și a programelor acestora.*

Toate aceste etape trebuie parcurse în vederea orientării către un învățământ superior european inteligent, durabil și favorabil incluziunii într-un spațiu european marcat de marea provocare identitară ... Identitatea Europeană printr-o educație superioară de calitate.

Un alt document European de referință, de această dată unul mai recent, dat publicității acum câteva luni, Raportul The European Higher Education Area în 2015: Bologna Process Implementation, a evidențiat foarte clar faptul că procesele de asigurare a

calității au continuat să fie o arie dinamică de evoluție în esența Procesului Bologna și a dezvoltării EHEA – SEIS. Atâta vreme cât informațiile legate de procesele de asigurare internă a calității au fost relativ sărace și limitate, datele au arătat că tendințele instituțiilor de învățământ superior de a-și dezvolta propriile strategii pentru QA au fost răspândite și în creștere. În egală măsură, „accountability” și transparența instituțională, atât de necesare în asigurarea calității, au fost extinse, astfel încât mai toate țările Europene au raportat că instituțiile de învățământ superior publică evaluările de calitate, chiar și când acestea au unele nuanțe sau chiar rezultate negative înregistrate⁶⁹.

Asigurarea externă a calității este deja considerată un bun câștigat al Procesului Bologna și al EHEA - SEIS, se arată în Raport, astfel încât, întrebarea care se pune nu mai este legată de structuri și de construcția acestora, cât mai ales dacă acestea produc efecte vizibile și lucrează în acord cu *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Aici încă se mai lasă așteptate unele progrese, în mod particular legate de participarea studenților la procesele de QA, fiind necesară implicarea profundă în vederea reformării reale a educației superioare prin noi proceduri și standarde flexibile și incluzive de QA.

Este limpede, din perspectiva funcționalității instituționale, mai ales când se vorbește despre agențiile de asigurare a calității, că avem de-a face, în continuare, cu cele două filosofii active: centrarea pe procedurile de acreditare instituțională sau la nivel de program sau focalizarea pe evaluarea calității proceselor educaționale și, în unele cazuri, chiar încercări de evaluare din perspectiva performanțelor în cercetare. Accentele încep treptat, din punctul de vedere al ariilor de evaluare vizate, să fie puse pe dimensiuni ca internaționalizarea, managementul performant, serviciile pentru studenți, antreprenariat din perspectiva relației cu piața forței de muncă. Unul dintre cele mai importante câștiguri resimțite la nivelul evaluărilor de calitate a fost posibilitatea deschiderii procedurilor de evaluare către o agenție din afara țării pe baza conformității cu ESG. Deși tendința este încă una foarte firavă, totuși se poate vorbi despre o posibilă evoluție către o internaționalizare a evaluării de calitate. Cu toate că în Comunicatul de la București s-a afirmat necesitatea unei reînnoiri legislative la nivel național în vederea internaționalizării evaluării calității, puține țări europene au raportat asemenea progrese⁷⁰.

În contextul globalizării continue a educației superioare și a cercetării universitare, arăta autoarea Andree Sursock, în lucrarea Trends 2015: Learning and Teaching în

⁶⁹ Comisia Europeană, 2015 & OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, 2015, Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen

⁷⁰ A se vedea și Comisia Europeană, 2015, European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Universities, by Andree Sursock, European University Association, 2015, importanța asociată internaționalizării va contribui la întărirea EHEA – SEIS și la consolidarea strategică a statutului și a vizibilității sale internaționale. Rezultatele înregistrate în Trends 2015 sugerează că, în comparație cu anii precedenți, politicile educaționale promovate la nivel național au fost importante în determinarea unor acțiuni eficiente și cu impact, atâta vreme cât politici europene concrete și sustenabile au fost mai dificil de promovat și de validat decât în decada anterioară. Așadar opinia doamnei Andree Sursock, și în aprecierea noastră, viitoarele politici promovate în acest domeniu distinct de analiză vor putea fi, în continuare, produsul unor sfere de influență decizională naționale sau, de ce nu, regionale și mult mai puțin rezultatul unor negocieri înregistrate la nivelul „DG Education and Culture” de la nivelul Comisiei Europene. Maturitatea sistemelor educaționale naționale va confirma validitatea proceselor de politici care vor marca decada 2015-2020 și în domeniul asigurării calității.

4.2 Dezvoltarea instituțională a universităților din România. Factori strategici din perspectiva asigurării calității

Universitățile din România se confruntă, la peste 25 de ani de la căderea regimului comunist, cu provocări majore care depășesc nivelurile operațional și tactic și vizează alegeri strategice. Ele trebuie să găsească pe de o parte răspunsuri care țin de plasarea pe o piață internațională foarte dinamică, flexibilă și fluidă și, pe de altă parte, să modifice substanțial modalitățile de funcționare internă, care corespund tot mai puțin contextului internațional actual.

4.2.1 Context strategic

O întrebare centrală se referă la capacitățile universităților din România de a răspunde provocărilor strategice pe care le confruntă. Aceste provocări sunt legate în mod direct de evoluția schimbărilor de după 1989 și de contextul strategic în care-și desfășoară activitatea.

În primul rând, cadrul strategic este definit de integrarea europeană a României. Documente strategice programatice precum Europa 2020 (care include universitățile în perspectiva mai largă a dezvoltării unei economii bazate pe cunoaștere) sau documente care definesc eforturile de dezvoltare a ariei europene a educației universitare sunt analizate în cadrul Barometrului în zonele de relevanță privind calitate.

A înțelege evoluția universităților în afara evoluției societății reprezintă o eroare care trebuie evitată. Avantajele și dezavantajele strategice ale instituțiilor de învățământ superior sunt direct legate de această analiză de context. Până în acest moment România a trecut prin cel puțin cinci stadii diferite ale reformei administrative (Hințea, 2011, p. 180):

- ✓ Reforme legislative (continue);

- ✓ Reforme la nivelul structurilor formale și procedurilor (intermitente);
- ✓ Reforme de politici publice (continue, inclusiv în ceea ce privește educația);
- ✓ Reforme structurale (rare, stimulate în principal de criza economică);
- ✓ Reforme manageriale (intermitente, în stadiu incipient, axate în principal pe încercări de schimbare la nivelul calității serviciilor și al performanței).

O altă țintă mai mult sau mai puțin conștientizată, dar prezentă în toate universitățile din țările central și est-europene, a fost reducerea distanței între ele și cele din vest la toate nivelurile relevante: predare, cercetare, management academic, *outreach*. Această diferență a fost atât de importantă (de exemplu *outreach*-ul), încât în anumite zone a trebuit construit chiar domeniul de intervenție, inexistent până în acel moment. În mod esențial întreaga dezvoltare post-comunistă a fost subsumată acestei raportări est-vest cu toate avantajele (multiplicarea modelelor funcționale) și dezavantajele (integrarea particularităților inerente).

Universitățile s-au confruntat și cu necesitatea de a schimba procesele tradiționale de predare și experiențele educaționale ale studenților și profesorilor. Procesul a fost inițial lent, în lipsa unor presiuni semnificative, dar a cunoscut o creștere organică datorită modificărilor profilului acționarilor relevanți (profesori, studenți, comunități, angajatori).

Cercetarea a reprezentat și reprezintă încă o provocare majoră în multe universități pentru construcția unor programe performante. Concentrarea tradițională doar pe predare a făcut ca cercetarea să reprezinte mult timp un efort secundar. De aceea, în momentul în care ea a devenit brusc un factor major în evaluarea performanțelor, impactul a fost serios la nivelul corpului profesoral. Abilitățile și cunoștințele necesare unor școli de cercetare relevante se construiesc în timp, iar integrarea cercetării în definirea performanței universitare este complexă.

O trăsătură interesantă a perioadei post-comuniste a fost cea legată de parteneriatele internaționale. Pentru multe dintre universitățile din România și țările central și est-europene ele au reprezentat mult mai mult decât simple exerciții internaționale – au fost de fapt o căutare a unor modele structurale de construcție strategică. Impactul acestor modele a fost extrem de important pe termen mediu și lung. Jenei, Leloup și van Den Berg (2002, p. 5) au ierarhizat cooperările pe cinci niveluri: schimburi de contacte și informații (întâlniri inițiale, interacțiuni, exprimarea intereselor comune), schimburi sistematice de cunoștințe și experiență (dialoguri extinse, vizite, schimburi, colaborări în cercetare), acțiuni comune/ *joint action* (inițierea unor proiecte organizaționale de colaborare), cooperare mutuală (activități și programe coordonate), parteneriate instituționale (programe și proiecte permanente capabile să se autosustină). Cei care reușesc să ajungă la nivelul de instituționalizare a parteneriatelor internaționale au foarte mult de câștigat.

Managementul universitar a necesitat de asemenea schimbări majore față de ceea ce a existat în perioada comunistă sau imediat post-comunistă, când modalitățile tradiționale de management academic au fost esențial caracterizate de ierarhizare și inflexibilitate. Alte domenii care au reprezentat provocări în perioada de după 1989 au fost dezvoltarea training-ului și a educației pe tot parcursul vieții sau inițierea activităților de consultanță.

O problemă majoră pe care universitățile din România și din țările central și est-europene au întâmpinat-o și o întâmpină în continuare o reprezintă relația cu comunitatea. Modelul turnului de fildeș este atât de puternic în mentalul universitar încât universitățile se plasează uneori instinctual deasupra și în afara problemelor societății. Capacitățile de *community outreach* sunt limitate, iar importanța lor nu este vizibilă pentru universități, și nici pentru instituții publice sau organizații private. Acest tip de abordare a adus o serie de efecte negative pentru universitățile românești care ar trebui să fie organic conectate la comunitatea națională, regională sau locală.

4.2.2 Factori strategici cheie

Dincolo de analiza preliminară, care ne permite stabilirea punctului de pornire în configurarea profilului universităților din România după 1989, atenția noastră se concentrează asupra provocărilor la care acestea trebuie să facă față astăzi. Noua paradigmă universitară devine tot mai vizibilă. Multe programe sunt confruntate cu efecte strategice previzibile, dar neglijate. Mulți profesori și manageri universitari se află în fața unor alegeri atipice și dure, dar care sunt imposibil de evitat. Dilemele tradiționale nu au dispărut, dar au fost dublate de un nou tip de întrebări care marchează mediul universitar din România și din țările central și est-europene.

Analiza strategică este dependentă de identificarea factorilor strategici cheie în domeniul vizat. Aceștia reprezintă factorii care vor influența pe termen lung și de o manieră structurală evoluția viitoare. Vom plasa principalele provocări pe care le întâmpinăm pe termen mediu și lung în cinci categorii principale: studenții, piața, comunitatea, decidenții, managementul universitar și internaționalizarea.

4.2.2.1 Studenții

Una din principalele probleme este relaționarea cu noul profil al studentului. Studentul actual tinde tot mai mult să fie orientat înspre mobilitatea academică (oferta internațională este foarte atractivă, iar costurile, în multe cazuri, scăzute), înspre interacțiuni în afara mediului imediat și înspre experiențe multiculturale/ internaționale. Mobilitatea în creștere din societatea românească nu putea să nu aibă efecte semnificative asupra unui segment specific și foarte interesat de diversitate. Ca atare, studentul actual este tot mai dispus înspre o atitudine/ evaluare comparativă, ceea ce duce automat la așteptări diferite și crescute. Acest lucru este o provocare, dar și o

oportunitate: stimularea gândirii critice de către programele universitare are un teren propice și poate duce la rezultate excelente pentru viitori absolvenți capabili să influențeze societatea la diferite niveluri.

De asemenea, universitățile trebuie să relaționeze cu „web-studentul”, obișnuit cu avantajele serviciilor on-line (de la servicii bancare și căutarea de informație la comunicarea cu prietenii sau plata facturilor). O întrebare cheie este: în ce măsură suntem capabili să ne apropiem de așteptările lor în termeni de utilizare inteligentă a noilor tehnologii informatice? O multitudine de programe universitare încă își concentrează, spre exemplu, întreaga activitate de promovare și marketing pe metodele tradiționale de tip presă scrisă, deși „clienții” lor sunt în mod clar interesați de mediul on-line. Sunt cultura organizațională a universităților și structurile acestora capabile să răspundă în mod coerent acestor așteptări justificate?

Modul în care percepem studentul este de natură a afecta relația cu acesta pe termen lung și chiar șansele de succes ale unui program universitar. După 1989 o tendință puternic dezvoltată în universități (datorită exploziei numărului de facultăți, creșterii numărului de studenți, existenței unei cereri permanente indiferent de calitatea serviciilor, presiunilor unor grupuri masive interesate doar de obținerea unei diplome, dependenței directe a finanțării de numărul de studenți) a fost cea de considerare a studentului mai ales ca o resursă de tip financiar. Numărul acestora, promovabilitatea unor procente cât mai ridicate au fost în mod direct relaționate cu finanțarea crescută (printr-un sistem de finanțare universitară construit pe această logică). Concomitent (și mai puțin sesizabil) acest lucru a dus în cazul anumitor programe la un tip de așteptare specifică: studentul trebuie să plătească taxele, să petreacă cât mai puțin timp în facultate, să treacă în liniște (daca e nevoie – ajutat) examenele, să ia diploma și să plece pentru a face loc unei noi generații gata să preia locurile libere. La o prima vedere pare un comportament economic logic, care a dus însă la efecte grave și pe termen lung, dintre care amintim doar două: lipsa atașamentului pe termen lung al studentului pentru facultatea/ universitatea absolvită și o lipsă de implicare și o demotivare a profesorilor puși să lucreze cu grupuri tot mai mari, depersonalizate.

Dacă putem percepe studenții mai mult decât furnizori de finanțare și resurse rezultatele sunt spectaculoase – o experiență pozitivă, personalizată în facultăți poate nu doar să ofere societății absolvenți bine pregătiți și performanți, dar poate oferi și un suport pe termen mediu și lung universităților.

Scenariile demografice trebuie luate de asemenea în considerare: România trece prin transformări majore în ceea ce privește numărul de absolvenți de liceu, atât datorită scăderii demografice, cât și ca urmare a creșterii rigurozității examenului de bacalaureat. În mod tradițional universitatea s-a concentrat în mod esențial asupra acestui grup specific și mult mai puțin asupra altor segmente de vârstă. În același timp,

societatea românească resimte tot mai mult nevoia de perfecționare, re-specializare a tot mai mulți indivizi. Aceasta înseamnă o redefinire a grupurilor țintă și a capacităților și modalităților de predare, un nou tip de ofertă și un nou tip de marketing. Educația de tip *lifelong learning* și educația la distanță (relaționată direct cu utilizarea noilor tehnologii) sunt răspunsuri care nu trebuie neglijate.

4.2.2.2 Piața

În acest moment unul dintre discursurile cele mai prezente în mediul public din România se referă la „incapacitatea universităților de a răspunde așteptărilor pieței”. Angajatorii tind să aibă o percepție negativă în ceea ce privește rezultatele universităților, mai ales referitor la calitatea absolvenților ale căror cunoștințe și abilități nu sunt considerate relevante în raport cu cerințele pieței.

Un pericol deosebit pentru programele universitare este reprezentat de autolimitare, prin delimitarea greșită a zonelor de interes pentru absolvenți. Granițele între sectoarele public, privat și non-profit în societățile moderne sunt diferite de cele existente acum 40-50 de ani. Ele țin de percepții culturale diferite, de valori politice și de evoluții globale și sunt foarte fluide: trecerea unor servicii dintr-o parte în alta este foarte rapidă și afectează zone considerate tradițional imposibil de modificat. Pe de altă parte, profilul angajaților în sectoarele public, privat și non-profit tinde să fie tot mai apropiat, în special la nivelul anumitor funcții, de unde și marea mobilitate între sectoare, mai ales la nivel managerial. Esențială este formarea de absolvenți care, prin abilități și competențe, să se afirme în domeniile relevante alese de ei la un moment dat, ca persoane capabile să aducă un aport important la funcționarea organizației și comunității din care fac parte.

În aceeași ordine de idei, o provocare serioasă pentru universități se referă chiar la capacitatea de relaționare cu jucătorii cheie de pe piață. Ca o prelungire a doctrinei turnului de fildeș, de multe ori, universitățile par izolate de zonele de decizie managerială din societate și nu au relevanță în ochii acestora. Incapacitatea sau dezinteresul de a stabili relații structurale cu decidenții sunt periculoase și pot afecta pe termen lung succesul programelor universitare.

O altă alegere strategică în ceea ce privește plasarea pe piață a programelor universitare este legată de definirea zonei de interes: suntem actori subnaționali, naționali, regionali sau globali? În funcție de răspunsul la această întrebare se pot defini ulterior avantajul competitiv, partenerii, standardele de performanță, plasarea pe piață, recrutarea, marketingul ș.a.

4.2.2.3 Comunitatea

Relația cu comunitatea este esențială. Conceptul de *community outreach* înseamnă mult mai mult decât o implicare superficială în activități marginale sau doar o reacție la apariția unui stimul sau a unei presiuni externe. Aceasta înseamnă o alegere strategică de implicare pe termen lung în comunitatea locală sau națională în zonele de expertiză ale programului universitar. Așa cum am mai precizat, plasarea universității deasupra și în afara comunității are efecte pe termen lung în ceea ce privește capacitatea ei de a obține sprijinul comunității, de a menține o relație de durată cu *alumni* și de a-și folosi capacitățile și expertiza în zone relevante, capabile să aducă valoare adăugată studenților, profesorilor și comunității.

Tipul de parteneriate pe care un program universitar le dezvoltă cu comunitatea este definitoriu pentru activitatea sa. Fie că e vorba de parteneriate pur tehnice, fie că e vorba de combinații care aduc și o componentă de voluntariat sau activism, ele sunt extrem de importante atât pentru formarea studenților, cât și pentru profilul competitiv al programului.

4.2.2.4 Relația cu decidenții

Așa cum am mai precizat, relația cu zonele manageriale este esențială pentru programele universitare care au datoria de a fi prezente în efortul dificil de restructurare a unui sistem post-comunist complex și construit deficitar. Problema relației cu practicienii și decidenții nu este apanajul exclusiv al țărilor central și est-europene, dar prezintă anumite specificități.

Întrebarea principală pentru universități este: ce oferim noi celor care vor să modifice modul în care funcționează societatea la nivel local și central? Avem ceva de spus cu adevărat relevant? Ne pasă cu adevărat de ceea ce se întâmplă în jurul nostru? Ne asociem în mod direct și deschis cu procesele de schimbare și reformă?

În mod ideal, programele noastre ar trebuie să fie furnizori majori de modele de restructurare. În realitate, prezența noastră pe această piață este modestă. Chiar acolo unde există implicare, de cele mai multe ori este vorba de inițiative individuale și nu instituționale. Decidenții sunt interesați, în marea lor majoritate, de idei și modele care să-i ajute în modernizarea organizațiilor, rezultatelor, produselor și sistemelor manageriale. Cercetările empirice capabile să ajute responsabilii politici sau administrativi în luarea deciziilor importante lipsesc de multe ori. Atitudinea universităților este defensivă, iar studiile, acolo unde există, sunt ținute aproape exclusiv în sfera discuțiilor academice. Datorită acestui tip de comportament piața de consultanță din România conține un segment limitat influențat de universități (în ciuda nivelului de expertiză ridicat). Ceea ce ar trebui să preocupe strategic programele

universitare este necesitatea de a avea impact în comunitate și de a face diferența în ceea ce privește furnizarea de expertiză pentru zonele din societate interesate.

4.2.2.5 *Management academic*

Managementul universitar din România este confruntat în această perioadă cu o multitudine de provocări presante, care apar cel mai vizibil la nivelul fluxurilor financiare. Principalele surse de finanțare rămân cele tradiționale: banii publici (finanțarea de la buget) și taxele studenților. Cea de-a treia sursă majoră a universităților performante (*private endowments*) este aproape inexistentă în acest moment. Marele avantaj al acestor fonduri este că oferă universităților o sursă financiară stabilă, care le permite să iasă din cursa vicioasă pentru obținerea de bani din taxe (cât mai mulți studenți) și permit o structurare total diferită calitativ a procesului de învățământ și cercetare. De ce este această sursă o necunoscută în România și în țările central și est-europene? Pe de o parte e vorba de limitări în *know-how*-ul managementului universitar; pe de altă parte e vorba de lipsa tradiției donației. Aici se văd și efecte secundare ale separării universității de comunitate și ale relației „mecanice” avute cu studenții.

Managementul universitar românesc trebuie să încerce să găsească, la nivel strategic, abordări alternative la soluțiile financiare tipice în momente de reduceri bugetare masive. Pentru succesul acestor programe este esențială capacitatea managerială de a asigura sustenabilitate financiară, dincolo de politicile educaționale naționale (mai mult sau mai puțin stimulative). Capacitatea instituțională este direct dependentă de performanța financiară, iar soluțiile tradiționale încep să-și arate tot mai mult limitele.

O altă problemă managerială se referă la provocările organizaționale. Întrebarea cheie este cât de mult aplicăm în interiorul universităților ceea ce le cerem altora? Sunt programele universitare modele de management pentru societate – organizații care învață (*learning organizations*), comunități proactive, promotori ai managementului calității?

Evaluarea performanțelor ocupă un loc important în calitatea sistemelor manageriale universitare. Cum evaluăm performanțele noastre? Ce tip de standarde utilizăm: naționale sau internaționale? Standardele stabilite de agențiile de calitate naționale? Implicam în evaluare și organisme internaționale de asigurare a calității? Performanța este relevantă pe trei dimensiuni majore:

1. Leadership, strategie și cadru instituțional – cuprinde latura strategică privind procesul de asigurare a calității, implicarea conducerii în managementul calității, precum și structura instituțională existentă. Această dimensiune urmărește măsura în care calitatea și performanța sunt asumate în mod formal de către leadership-ul programului.

2. Proceduri și mecanisme de asigurare a calității – vizează totalitatea proceselor care se desfășoară la nivelul instituției menite să asigure și să ridice nivelul calității programelor. Această dimensiune are ca scop identificarea tuturor mecanismelor formale existente la nivelul programelor de studii care au ca rol menținerea unor standarde de calitate ridicate.

3. Rezultate – această dimensiune are ca scop evaluarea modului în care sistemul de management al calității include indicatori de rezultat ai procesului educațional. De asemenea se urmărește modalitatea în care sunt utilizate informațiile produse de evaluări (*Learning outcomes* – indicatori de rezultat ai procesului de învățare).

4.2.2.6 Internaționalizarea

Noua piață globală a învățământului universitar aduce elemente legate de competiția internațională care exercită presiuni de schimbare asupra programelor din România. Pe de altă parte, aceeași globalizare permite și alegeri strategice bazate pe cooperare, capabile să crească profilul competitiv: diplome duble care influențează atractivitatea programului dual (*joint degrees*), programe educaționale comune oferite cu parteneri internaționali, cercetare comparativă de înalt nivel etc. Aici este foarte importantă și capacitatea programului de a integra noile tehnologii în efortul de modernizare a proceselor de predare și cercetare.

Ca atare, internaționalizarea reprezintă în mod direct un factor strategic cheie pentru universități. Condiția pentru succes în acest domeniu este o integrare a internaționalizării: relațiile internaționale trebuie să devină, dintr-o activitate auxiliară, o activitate esențială care poate oferi universităților un avantaj structural pe piața internațională. Această abordare semnifică o trecere spre obiective strategice specifice internaționalizării.

Fie că ne convine sau nu, abordările „clasice” nu mai funcționează la fel de bine în ceea ce privește performanța universităților moderne. Calitatea nu reprezintă o problemă tehnică limitată care poate fi rezolvată prin proceduri și liste de verificare. Ea este relaționată tot mai mult cu un tip de cultură organizațională specifică. Contextul european axat pe elemente cheie precum competențe, educație incluzivă, inovație, susținere pentru cadrele didactice, transparență, recunoașterea competențelor, investiții durabile furnizează cadrul acestui tip de cultură. Strategia Europa 2020 relaționează direct calitatea universităților cu dezvoltarea economiei bazate pe cunoaștere, iar evoluția construcției ariei europene a educației are consecințe clare asupra politicilor educaționale de asigurare a calității. Capacitatea noastră de a identifica și lua în considerare factorii strategici cheie este esențială în succesul strategic. Din acest punct de vedere Barometrul Calității 2015 oferă un instrument coerent de analiză și proiecție strategică pentru învățământul universitar din România.

4.3 Analiză empirică a proceselor de asigurare a calității din învățământul superior românesc

4.3.1 Sisteme ale asigurării calității

Asigurarea calității este o componentă importantă a Procesului Bologna, fiind una dintre realizările majore ale procesului. Implementarea recunoașterii reciproce a creditelor, a sistemului de mobilități europene nu ar fi putut fi realizate fără consolidarea credibilității și a încrederii publice a instituțiilor de învățământ superior. Sistemele comparabile de asigurare a calității, construite pe baza *Standardelor și Liniilor Directoare Europene* au avut, cu certitudine o contribuție importantă în realizarea acestora. Deși, într-o formă sau alta, procesele de asigurare a calității erau prezente înainte de Procesul Bologna, o creștere considerabilă a activităților de acest tip s-a înregistrat odată cu adoptarea Comunicatului de la Berlin în 2003 și, ulterior cu adoptarea Standardelor și Liniilor Directoare (ESG) în 2005.

Cu toate acestea, în timp ce asigurarea externă a calității este într-o mare măsură aliniată prevederilor ESG, persistă o diversitate semnificativă a abordărilor la nivel european (Gover, Loukkola, & Sursock, 2015).

Diferențierile se realizează în funcție de:

- ❑ **obiectul evaluării**, cu accent pe instituții sau pe programe;
- ❑ **obiectivele evaluării**: acreditare, îmbunătățire a calității, respectiv comparare și stabilirea de clase sau ierarhii. În primul caz, evaluarea se face pe baza unor standarde minimale pentru a se lua o decizie cu privire la acceptarea/recunoașterea funcționării publice a unei instituții sau program. Îmbunătățirea presupune compararea valorilor cu referințele proprii ale universității/programului respectiv, în vederea decelării progresului și ritmului acestuia, identificării punctelor slabe și stabilirii unui plan de măsuri adecvate fiecărei instituții/program. De asemenea, comparațiile pe baza unor standarde de referințe (*benchmarks*) presupun stabilirea unor valori de referință în funcție de performanțele altor instituții comparabile. Acestea au rostul de a genera date comparabile în vederea clasificării/ierarhizării instituțiilor/programelor de studii.
- ❑ **tipul evaluării**: validarea, prin evaluare externă, a datelor raportate ca urmare a evaluării interne (*assessment*) sau audit instituțional - certificarea adecvării sistemului intern de asigurare a calității, congruența dintre activitățile de asigurare a calității, obiectivele asumate și planul de management, eficacitatea asigurării calității prin informațiile generate și măsurile întreprinse pe baza acestora. Auditul încearcă să răspundă la întrebarea "sunt procesele interne eficiente?", sunt deciziile strategice și de management bazate pe evidențe empirice valide generate sistematic de mecanismele de asigurare a calității? Spre deosebire de validarea evaluării și acreditare, auditul nu urmărește să evalueze datele de intrare (resursele), activitățile de predare/învățare sau

rezultatele învățării, ci se axează pe procesele interne prin care instituțiile de învățământ superior asigură și îmbunătățesc calitatea predării și învățării.

- **autoritatea evaluării:** evaluare realizată pe baza (auto-)reglementărilor profesionale, respectiv a reglementărilor directe ale statului în privința asigurării calității în învățământul superior, ori pe baza pieței și a reglementărilor comerciale. Pentru asigurarea standardizării și generalizării evaluărilor în interes public, inclusiv (auto-)reglementările profesionale sau tipurile de informații public disponibile sunt impuse de stat, recunoscute formal sau susținute financiar de către acesta (Dill, 2010).

Fără a neglija diversitatea abordărilor și opțiunilor specifice, există totuși o serie de procese convergente la nivel european în privința asigurării calității. Astfel, în ultima decadă se constată o creștere constantă a proceselor de asigurare a calității la nivel instituțional (prin contrast cu procesele axate pe program) (Gover, Loukkola, Sursock, 2015), dar și acordarea unei importanțe mai mari mecanismelor interne de asigurare a calității, dând totodată mai multă responsabilitate instituțiilor de învățământ superior în asigurarea calității. Un studiu comparativ asupra sistemelor de asigurare a calității, comandat de Parlamentul European, identifică câteva tendințe importante, dincolo de diversitatea națională a procedurilor și reglementărilor. Astfel, se menționează că dezvoltarea asigurării calității poate fi descrisă ca o curbă care evoluează de la un control mai puternic, în primele faze ale dezvoltării acesteia, către un control mai scăzut și mai multă încredere acordată sistemelor interne de asigurare a calității, pe măsură ce sistemul se maturizează (Wächter et al., 2015). Evaluările la nivel instituțional sunt mai degrabă de tipul auditului practicilor interne de asigurare a calității, a strategiilor instituționale și a adecvării acestora la scopurile și misiunile asumate (*fitness for/ of purpose*). Ele constau mai puțin în evaluarea performanțelor instituționale, cât mai degrabă în auditarea sistemelor interne de management al calității. În plus, elaborarea și adoptarea unei noi versiuni a ESG cu ocazia reuniunii de la Yerevan (2015) accentuează importanța standardelor comune pentru asigurarea internă a calității. Misiunile de evaluare externă ar trebui, prin urmare, să se concentreze mai puțin pe acreditare și pe evaluarea învățării și predării și mai mult pe auditul sistemelor interne de asigurare a calității, al funcționalității acestora din perspectiva misiunii și scopurilor asumate la nivel instituțional și de program, precum și al capacității instituționale de a genera informații care să fie utilizate în deciziile strategice (Standardele 1.7 și 1.8). Este deja asumat ca noile înregistrări (precum și reînnoirile) ale agențiilor de asigurare a calității în registrul european (EQAR) să urmărească preponderent adoptarea și reflectarea în metodologiile proprii de evaluare a noilor standarde privind asigurarea internă a calității. În orizontul de timp de până în 2020 toate agențiile vor trebui să fie confirmate în EQAR pe baza noilor ESG.

În cel mai recent raport privind implementarea procesului Bologna, elaborat de Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015) sunt sintetizate și principalele probleme cu care se confruntă, în general, sistemele europene de asigurare a calității și în cazul cărora va fi nevoie de eforturi de ameliorare. În primul rând, este nevoie de îmbunătățirea participării reale a studenților în procesele

de asigurare a calității. Este unul dintre aspectele în care este dificil de identificat un real progres în ultimii ani; dimpotrivă, există suspiciunea unei participări mai restrânse a studenților. O cercetare a European Student Union (ESU, 2013) relevă că 60% dintre studenți au o cunoaștere limitată sau nu cunosc deloc informații despre procesele instituționale de asigurare a calității. De asemenea, mai arată raportul Comisiei, dimensiunea europeană a asigurării calității este încă limitată, doar în opt țări (inclusiv România) instituțiile pot solicita să fie evaluate de către o agenție dintr-un alt stat membru, dacă aceasta este listată în EQAR; în alte 12 state există astfel de posibilități, în anumite cazuri, iar în 23 de state instituțiile și/ sau programele nu pot fi evaluate de către agenții din afara granițelor naționale. Chiar și acolo unde este posibil (de pildă cazul României), frecvența evaluărilor de acest tip este încă foarte scăzută.

4.3.2 De la acreditare spre asigurarea internă a calității

Sistemele europene de învățământ superior au trecut, de-a lungul istoriei lor, prin etape succesive de expansiune, pe măsură ce nevoile sociale s-au diversificat și specializat. Dacă în perioada Evului Mediu (Ruegg, 2004) universitățile aveau un grad de instituționalizare relativ mai redus, iar misiunea lor poate fi rezumată la conservarea cunoașterii moștenite din epoca antichității, începând cu apariția modernității sectorul universitar a cunoscut o dezvoltare fără precedent. Pe de o parte apariția statelor moderne, care au la baza lor organizarea birocratică, pe de altă parte dezvoltarea accelerată a industriei au determinat simultan dezvoltarea și diversificarea sectorului învățământului superior.

Expansiunea recentă a universităților, care corespunde perioadei contemporane, nu este așadar surprinzătoare. Pentru a ne referi strict la cazul asigurării calității, termenul desemnează astăzi activități consacrate în mediul universitar, pe care le puteam întâlni și în urmă cu peste două sute de ani. Spre exemplu, metoda evaluării colegiale există și este practică la diferite niveluri în universitățile europene (și nu numai) de foarte mult timp. Ceea ce se modifică în contemporaneitate este nivelul de instituționalizare a acestui tip de practici universitare.

În România, istoria instituției asigurării calității este una relativ scurtă, sau, altfel spus, asigurarea calității este o practică nouă, cu un grad relativ redus de instituționalizare.

În perioada de dinainte de 1989 evaluarea calității era inexistentă la nivel instituțional (Tomusk, 2004, pp. 19-33), motivația simplă pentru această stare de fapt fiind aceea că nu era necesară. Universitățile fiind lipsite de orice formă de autonomie în ceea ce privește procesele instituționale pe care le derulau (cu excepția unor scurte perioade în decursul anilor 1950 – 1989 (Murgescu, 2010, p. 387), nu exista nevoia unor practici care să certifice sau să consolideze încrederea publică în universități. Odată cu modificarea sistemului politic, educația universitară a devenit un serviciu cu o cerere foarte mare, în principal din cauza accesului extrem de dificil din perioada anterioară; potrivit datelor Băncii Mondiale, aproximativ 8% dintre cetățenii români cu vârsta între 19 și 23 de ani erau înmatriculați la o facultate în anul 1989 (a se vedea și Florian, 2014).

Expansiunea rapidă și bruscă a sistemului universitar din România anilor 1990 a dus la apariția nevoii de reglementare și control din partea statului a organizațiilor care

derulează astfel de activități și emit diplome de studii. Astfel, în 1993 apare prima lege a acreditării în învățământul superior (pentru o analiză aprofundată a evoluției instituției calității în învățământul superior din România a se vedea Păunescu et al., 2011, pp. 24-54). Trebuie menționat faptul că asigurarea calității apare și se dezvoltă în România concomitent cu evoluția europeană a politicilor și organizațiilor similare. Apariția ARACIS în 2005, a primei (și singurei) metodologii de asigurare a calității în învățământul superior, precum și implementarea clasificării universităților și a ierarhizării programelor de studii din anul 2011, corespund, la nivel european, cu principalele tendințe și evenimente ce au marcat evoluția europeană a asigurării calității.

Cu toate acestea, valul expansionist cauzat de deschiderea accesului la învățământ superior, precum și creșterea cererii sociale pentru serviciile educaționale și de cercetare științifică ale universităților par să fi încetinit. Datele statistice prezentate anual în *Raportul privind starea învățământului* (ulterior redenumit *Raport privind starea învățământului superior*), publicat anual de Institutul de Științe ale Educației,⁷¹ arată faptul că, după anul 2009, numărul studenților înmatriculați în universitățile din România trece printr-o perioadă de scădere. Interesant este faptul că valul expansionist continuă în interiorul universităților, numărul angajaților precum și al specializărilor sau al facultăților fiind în creștere în ultimii ani⁷². (*Figura 11.13 și 11.21*)

Istoricul scurtei, dar tumultuoasei vieți a acreditării și asigurării calității trebuie privit în contextul ultimilor 20 de ani în care sistemul de învățământ superior a trecut de la un sistem „controlat de stat” la un sistem organizațional „supravegheat de stat” și care părea să se îndrepte, la un moment dat, înspre un sistem „de piață”. Dacă acreditarea viza în primul rând programele de studii, asigurarea calității a extins procedurile de acreditare la nivelul universității ca întreg. Obiectul care este evaluat în cazul sistemului de asigurare a calității funcțional în România este pe de o parte programul de studii, iar pe de alta universitatea ca întreg. În schimb, emitentul diplomei care certifică absolvirea unui ciclu educațional este Ministerul Educației, iar organizația care intermediază eliberarea acestei diplome este universitatea, nu departamentul sau facultatea care gestionează programul de studii acreditat. Mai mult, o universitate este considerată acreditată dacă are cel puțin un program de studii acreditat, însă ea nu poate emite diplome de studii pentru programele de studii neacreditate, deși are legal dreptul de a emite diplome de studii în domeniul în care are un program de studii acreditat. Această descriere confuză rezumă situația încă neclară a instituției asigurării calității, așa cum a fost ea normată încă în urmă cu 10 ani, în anul 2005. Clarificarea conceptuală poate să lămurească însă această situație și poate constitui o bază de înțelegere și de identificare a unor soluții care să redefinească sistemul de asigurare a calității așa cum este el înțeles în zilele noastre.

Acreditarea este o instituție specifică învățământului superior care, de-a lungul timpului, a avut ca obiectiv principal reglementarea emiterii de diplome de studii pe teritoriul unui stat. Acreditarea poate fi considerată un fel de contract juridic prin care

⁷¹ Disponibil public pe site-ul ISE la www.ise.ro

⁷² Pentru date oficiale în acest sens a se vedea baza de date online a INS, Tempo-online, precum și Raport privind starea finanțării învățământului superior și a măsurilor ce se impun, CNFIS, 2015.

statul, care deține monopolul asupra diplomelor de studii emise pe teritoriul său (în sensul că le recunoaște ca acte valide la angajarea unei persoane), transferă această competență universităților. Această definiție dată acreditării se poate regăsi încă de la jumătatea secolului al XVIII-lea când noua organizare birocratică a statelor-națiune a dus la creșterea cererii pentru personal pregătit și educat în vederea ocupării unei funcții în administrația publică (Ruegg, 2004; Miroiu și Florian, 2015). Acreditarea a continuat să funcționeze ca instituție mult timp după ce reforma birocrățiilor s-a produs. Ea a continuat să funcționeze deoarece a reprezentat un mecanism extrem de eficient pentru reglementarea accesului pe piața serviciilor educaționale, dar și pentru că a conferit universităților o reputație și un prestigiu organizațional mai mari și, foarte important în contextul european, mai ușor de transferat în afara granițelor naționale. Prin intermediul acordurilor bilaterale dintre state, de recunoaștere a anumitor diplome, universitățile au putut să exporte cunoașterea pe care o dețineau cu o relativă ușurință.

Acreditarea devine însă din ce în ce mai puțin relevantă în contextul în care forme alternative de transmitere a informației devin tot mai dezvoltate, pe măsură ce activitățile de cercetare științifică și educație devin din ce în ce mai competitive, mai puternic interconectate și „mai” globale. Problema principală a acreditării este una intrinsecă, constitutivă: este mult prea rigidă, presupune un sistem de evaluare bazat doar pe decizii dihotomice, de tip DA/ NU. Treptat, acreditarea este înlocuită de instituția asigurării calității, bazată pe un sistem de evaluare multicriterial, nu neapărat comparativ. Harvey și Newton descriau în 2004 sistemul de asigurare a calității ca fiind un sistem de evaluare care se diferențiază de obiectivul conformării (clasic pentru acreditare) prin adoptarea unui obiectiv diferit, de auto-evaluare în vederea îmbunătățirii și realizării idealului de responsabilitate publică (Harvey și Newton, 2004). Problema principală pe care o identificau cei doi autori este legată de faptul că rareori motivația rațională a utilizării unui sistem de evaluare sau a celuilalt (acreditare sau asigurare a calității) este recunoscută explicit. Astfel dacă de regulă acreditarea este folosită de către state pentru a reglementa și controla piața educațională, termenul de asigurare a calității, chiar dacă teoretic are alte înțelesuri, este utilizat ca substitut al acreditării, însă conținutul său (în termeni de acțiuni și obiective) nu este modificat.

Spre deosebire de acreditare, asigurarea calității presupune o varietate a instrumentelor de evaluare; mai mult, ea nu are ca obiectiv în mod obligatoriu stabilirea unei relații contractuale între stat și universități. Asigurarea calității urmărește în primul rând asigurarea unei transparențe informaționale și decizionale cu privire la funcționarea organizațiilor universitare. Aceste elemente sunt obligatorii în vederea respectării principiului responsabilității publice și, de asemenea, în contextul particular al învățământului superior, constituie un argument solid în favoarea susținerii și apărării principiului autonomiei universitare. Cu alte cuvinte, dacă universitatea dorește să fie autonomă trebuie să demonstreze că poate să se auto-administreze și că poate să ofere informații semnificative cu privire la activitățile pe care le desfășoară și la rezultatele acestora.

Asigurarea calității nu mai este astăzi un concept general, neprecizat. Potrivit celui mai recent raport al Asociației Universităților Europene (EUA), *Trends 2015*, asigurarea calității este astăzi un concept care înglobează de fapt două dimensiuni diferite. Asigurarea internă a calității și asigurarea externă a calității sunt aceste dimensiuni.

Dacă revenim însă la relația dintre acreditare și asigurarea calității și la evoluția acestor două instituții în perioada de după 1993, putem să notăm faptul că aceasta este una relativ comună statelor din estul și centrul Europei. Cazul României se înscrie perfect (Tomusk, 2004) în tendințele din zona geografică în care ne aflăm. România este prima țară din această zonă care introduce acreditarea ca normă în vederea funcționării universităților. Modalitatea non-voluntară de impunere a evaluării în vederea acreditării este una comună tuturor statelor central și est-europene.

Instituția acreditării a produs, predictibil, un efect de isomorfism organizațional, care, pe scurt, a dus la copierea și asimilarea practicilor și comportamentelor organizaționale considerate dezirabile de către universități. Isomorfismul organizațional pe care acreditarea l-a cauzat a însemnat faptul că între programele de studii, rezultatele acestora sau chiar între universități există din ce în ce mai puține diferențe. Studii recente confirmă aceste lucruri, spre exemplu un studiu privind performanța științifică a universităților, măsurată cu ajutorul unor indicatori sintetici, arată faptul că doar câteva universități din România au rezultate semnificativ diferite (Vîiu et al., 2012).

Isomorfismul coercitiv pe care instituția acreditării l-a generat a fost consolidat de metodologia de evaluare externă, utilizată de ARACIS începând din anul 2006. Preponderența indicatorilor care măsoară input-urile, acele elemente de intrare în procesul educațional, precum și orientarea spre activități de verificare și control în cadrul vizitelor de evaluare externă a calității, sunt principalele cauze ale acestui fenomen. Cauzele și consecințele au fost deja dezbătute și analizate în mai multe studii publicate anterior, precum Barometrele Calității 2009 - 2011. În acest context, reforma procesului de asigurare a calității este în mod evident justificată. Considerăm că o clarificare conceptuală a diferenței și rolului activităților de asigurare externă și a celor de asigurare internă a calității reprezintă un punct de pornire în trecerea de la modelul de tip Leviathan (Păunescu et al., 2012), existent în perioada 1993 - 2007 la unul flexibil, centrat pe cooperare și dezvoltare instituțională.

Cu alte cuvinte, rolul pe care sistemele interne de asigurare a calității îl au în contextul mai larg al dezvoltării calității ar trebui să devină unul central. Efectele adverse produse de modelul centralizat de asigurare a calității, precum isomorfismul structural, omogenitatea, efectul de conformitate instituțională sau cel al substituirii obiectivelor (Păunescu et al., 2012) reprezintă principalele probleme pe care o reformă a sistemului de asigurare a calității ar trebui să le aibă în vedere.

Aproape toate universitățile din statele care au aderat la „Procesul Bologna” au în prezent sisteme de evaluare și asigurare a calității care vizează cel puțin una dintre cele două dimensiuni: asigurarea externă a calității sau pe cea internă. Raportul TRENDS 2015, publicat de EUA, indică faptul că aproape două treimi dintre universitățile care au participat la acest studiu au politici integrate de asigurare a calității. Universitățile din România declară faptul că astfel de politici și mecanisme sunt relativ larg răspândite la nivelul sistemului de învățământ superior. Cu toate acestea, studii anterioare arată faptul că internalizarea practicilor de asigurare internă a calității în cultura organizațională a universităților este încă puțin realizată. Cu alte cuvinte, chiar dacă formal astfel de reglementări există, ele nu sunt încă operaționale și nu s-au transformat în practici organizaționale curente și rutiniere.

4.3.3 Asigurarea calității în România. Câteva date obiective

Asigurarea calității în România este formal atribuția ARACIS, în ceea ce privește asigurarea externă a calității, precum și a instituțiilor de învățământ superior în ceea ce privește asigurarea internă a calității. În fapt, mult mai multe instituții au roluri importante, însă nu întotdeauna coordonate (concertate) în asigurarea calității.

- ❑ CNFIS elaborează o metodologie de finanțare în care, conform Legii 1/2011 finanțarea suplimentară pentru excelență este alocată pe criterii de calitate. De cele mai multe ori, CNFIS a cules în mod direct datele de la IS, pe baza unei metodologii de evaluare proprii. Să ARACIS înființată prin OUG (structura organizatorică, exercitarea conducerii, atribuțiile, modul de finanțare)
- ❑ L1/2011 prevede ierarhizarea anuală a programelor de studii și clasificarea universităților; prima și singura ierarhizare (și clasificare) realizată a avut loc în 2011 pe baza unei metodologii proprii, adoptată prin OM; datele au fost culese în mod direct de la IS.
- ❑ ARACIS este abilitată prin lege să efectueze evaluări proprii, periodice, în vederea acreditării și recertificării programelor de studii, dar și a instituțiilor de învățământ superior. ARACIS este înființată prin lege, OUG 75/ 2005 cu modificările ulterioare, aprobată prin L87/2006. O serie de acte normative ulterioare, hotărâri de guvern reglementează aspectele organizaționale, precum structura, exercitarea conducerii, atribuțiile, modul de finanțare). Forul deliberativ în privința acreditării, Consiliul ARACIS, deși constituit ca for profesional, prin nominalizarea membrilor de către universități, adoptă decizii în baza evaluărilor realizate pe baza unei metodologii unice de asigurare a calității, aplicabilă atât instituțiilor, cât și programelor de studii și adoptată la nivel central, prin hotărâre de guvern.

Sistemul este unul prescriptiv, inclusiv asigurarea internă a calității este reglementată prin lege (funcționarea comisiei interne de asigurare a calității, conducerea acesteia, componența, precum și atribuțiile). Evaluarea externă a calității educației este, de asemenea, stipulată în lege și cuprinde în mod explicit, prin altele: evaluarea calității programelor de studii oferite, evaluarea concordanței dintre evaluarea internă și situația reală, evaluarea comparativă transinstituțională, dar și evaluarea managementului calității sau a capacității instituționale. Sistemul românesc de asigurare a calității este deci unul comprehensiv, încercând să cuprindă majoritatea, dacă nu chiar toate abordările menționate mai sus. În plus, metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și indicatorii de performanță sunt unitari la nivel național și sunt de asemenea stabiliți prin HG. Statul este în centrul proceselor de asigurare a calității, chiar dacă implementarea și evaluările revin ARACIS, agenție independentă conform legii, dar care funcționează pe baza unor abordări și metodologii unice stabilite prin lege.

În cadrul ARACIS funcționează și comisii de specialitate permanente, cu atribuții în procesul de evaluare a programelor de studii (validează rapoartele de evaluare externă), dar și în stabilirea de standarde specifice domeniilor de studii pe care le

reprezintă. Standardele specifice sunt de fapt o detaliere a standardelor generale, uneori mai restrictive, la care se adaugă standarde curriculare, liste de discipline obligatorii pe arii curriculare. Standardele specifice sunt în cea mai mare măsură centrate asupra conținuturilor (procesului) de învățare. Revizuirea mai recentă a unor standarde specifice anumitor comisii (ex. psihologie și științe administrative) a introdus elemente obligatorii privind rezultatele învățării din Registrul Național al Calificărilor în Învățământul Superior. Verificările din teren se fac însă în raport cu documentele oficiale ale programelor de studii și nu în raport cu rezultatele învățării așa cum sunt acestea demonstrate de către instituția furnizoare. Comisiile de specialitate, dar și Registrul Evaluatorilor ARACIS ar putea fi văzute ca instanțe profesionale care realizează *peer-review* pe domenii de studiu specifice. Există și cerințe de natură profesională, deținerea gradului didactic de conferențiar sau profesor universitar. Cu toate acestea, selecția este mai degrabă una ce are în vedere experiența în asigurarea calității așa cum este aceasta instituită pe baza legii și a procedurilor ARACIS. Selecția evaluatorilor se face pe baza experienței în asigurarea calității, mai precis după parcurgerea unei sesiuni de formare organizată de către ARACIS; nu este avută în vedere diversitatea formelor și modalităților de evaluare a calității. Selecția, membrilor comisiilor de specialitate se realizează prin concurs, din rândul evaluatorilor, pe baza "experienței candidaților în domeniul asigurării calității academice, competențelor profesionale, științifice, de cercetare și manageriale ale acestora, integrității academice"⁷³. La fel ca și în cazul evaluatorilor, selecția în comisiile de specialitate se face pe baza experienței în implementarea procedurilor ARACIS, fiind vizată socializarea în cadrul organizației, asumarea valorilor, metodelor și a procedurilor sale, mai degrabă decât socializarea în cadrul profesiei. Selecția este făcută de către Consiliul ARACIS și în mod operațional de către Biroul Consiliului și nu de către un for profesional.

Prin urmare, asigurarea calității în România este realizată prin reglementări directe ale statului, presiunile coercitive fiind importante. Profesiile au un rol minimal în stabilirea de standarde specifice la nivelul conținuturilor programelor de studii. Selecția membrilor comisiilor de specialitate este însă reglementată și realizată de către consiliul ARACIS în baza procedurilor proprii și nu prin (auto-)desemnare profesională. Prin evaluarea externă se realizează controlul îndeplinirii standardelor minime, urmărindu-se validarea și veridicitatea datelor și concluziilor din raportul de evaluare externă. Accentul este pus pe îndeplinirea standardelor minime și obținerea acreditării/ certificării periodice. Majoritatea covârșitoare a evaluărilor vizează programe de studii (chiar și în evaluările instituționale este evaluat și un eșantion de programe de studii), deciziile fiind de acreditare/ neacreditare, precum și stabilirea, prin decizie a Consiliului ARACIS, a unui număr maxim de studenți ce pot fi școlarizați în anul 1 (capacitate de școlarizare). Evaluările se fac în baza unei metodologii unice de

⁷³ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/CV/Procedura_de_selectare_și_numire_a_noilor_membrii_ai_Comisiilor_de_experti_permanenti.pdf

evaluare internă/ externă impusă prin lege și a unor proceduri interne laborioase și standardizate (deși nu se stipulează o anumită structură standard, consecința este că rapoartele de evaluare internă urmăresc structura de standarde și indicatori stipulată prin metodologia de evaluare externă întrucât în cadrul vizitelor de evaluare externă se urmărește conformitatea, congruența dintre evaluarea internă și situația reală). Rezultatele evaluărilor sunt de tipul acreditare/ certificare periodică sau neacreditare, însă sunt acordate și anumite calificative (încredere limitată, încredere, grad ridicat de încredere). Acestea din urmă sugerează o ierarhizare instituțională/ a programelor de studii, în realitate însă gradul de diferențiere este minimal (peste 80% dintre evaluările instituționale se finalizează cu „grad de încredere ridicat”), încrederea limitată fiind o situație de acreditare cu vulnerabilități ce necesită o nouă vizită de evaluare externă la un interval mai scurt decât cel general de 5 ani. Din 31 de evaluări instituționale externe validate de Consiliul ARACIS în 2015, 26 au primit calificativul „grad ridicat de încredere”, câte una s-au finalizat cu „încredere”, respectiv „încredere limitată”, iar 3 au primit „lipsă de încredere”. În ultimele cazuri este vorba de instituții de învățământ superior private, relativ noi, de mici dimensiuni și având slabe capacități instituționale; lipsa de încredere sancționează cel mai adesea neîndeplinirea unor cerințe minimale privind legalitatea (normele aplicabile planurilor, statelor etc.), spațiile, numărul de ore/ norme alocate cadrelor didactice sau depășirea capacității de școlarizare anterior aprobate de ARACIS. În cazul programelor de studii, calificativele cele mai des acordate sunt „încredere” cu menținerea acreditării, respectiv „lipsă de încredere”. Situația de „încredere limitată” este una intermediară se presupune o reevaluare la un interval de timp mai scurt și/ sau de către o altă comisie. Sancționarea prin acordarea unor calificative inferioare celor maxime se face exclusiv pe temeiul neîndeplinirii unor criterii de tip *input*, nicidecum de proces sau de rezultate ale învățării. Astfel, celelalte calificative decât cele maxime nu presupun o diferențiere reală, nu se referă la criterii diferite (ce ar reflecta eventual misiuni diferite) și nu presupun nici măcar o diferențiere verticală (ierarhie) în funcție de performanță, ci sunt mai degrabă o *acreditare condiționată* de remedierea unor deficiențe de cele mai multe ori de natură legală; ele pot fi considerate etape preliminare în atingerea calificativului maximal. Tendințele de omogenizare și lipsa diferențierii sunt rezultatul exprimării indicatorilor de performanță ca descriptori ai unor standarde minimale sau ai unor situații dezirabile referențiale, fiind apriori formulați (narativ) în metodologia de evaluare externă. Indicatorii de performanță nu sunt exprimați numeric, prin urmare indicatorii de performanță nu pot lua valori care să permită diferențierea instituțiilor/ programelor, calcularea de tendințe și referințe (*benchmarks*), ci sunt exprimați ca judecăți de valoare care pot să diferențieze între neîndeplinirea, îndeplinirea sau îndeplinirea la un nivel superior a standardelor (cea din urmă fiind o posibilitate teoretică, în realitate rapoartele de evaluare nu diferențiază decât între îndeplinirea sau neîndeplinirea standardelor; formulările descriptorilor sunt mai degrabă ambigue și greu operabile). Prin metodologia unică și prin atribuțiile conferite de lege, ARACIS nu diferențiază în niciun fel între instituțiile de învățământ superior, evaluându-le pe toate pe baza acelorași criterii și standarde și acordând aceleași tipuri de certificări și acreditări (instituționale și de program).

Prin urmare, sistemul românesc de asigurare a calității este unul centrat pe acreditare, bazat pe un set amplu de proceduri care reglementează activitățile de raportare internă

a calității, vizitele de evaluare externă, activitățile comisiilor de specialitate permanente, care aprobă rapoartele de evaluare externă și propun Consiliului decizii, calificative și capacități de școlarizare, precum și ale Consiliului, care validează aceste propuneri. Cele mai importante recompense pe care ARACIS le oferă instituțiilor de învățământ superior sunt cele referitoare la acreditare/ neacreditare, precum și condițiile de acreditare (calificativul și capacitatea de școlarizare). Accentul este prin urmare pus aproape integral pe verificarea îndeplinirii standardelor minime, a veridicității datelor din raportul intern de evaluare și control⁷⁴. Rapoartele de evaluare externă realizate de ARACIS *accentuează standardizarea* raportându-se aproape exclusiv la cerințele minime obligatorii, precum și la standardele specifice domeniului de studiu (formulate de comisiile permanente) care cel mai adesea constau în liste de discipline considerate general obligatorii pentru anumite programe. Rapoartele nu iau în considerare și chiar descurajează diversitatea instituțională, *evaluând gradul de conformare* al planurilor programelor cu lista de discipline elaborată de comisiile de specialitate ale ARACIS. Impunerea unui anumit curriculum standardizat tuturor programelor dintr-un anumit domeniu conduce la o *convergență nominală* a planurilor de învățământ, promovează mimetismul instituțional și sancționează diversitatea⁷⁵.

Funcțiile de comparare interinstituțională (pe bază de *benchmarks*) sau de îmbunătățire a calității sunt mai degrabă absente din activitățile curente. Metodologia unitară, slaba diferențiere a valorilor indicatorilor de performanță asociați standardelor, centrarea pe standardele minime și îndeplinirea cerințelor normative obligatorii pentru obținerea acreditării determină izomorfism instituțional (Păunescu, Vlăsceanu, Miroiu, 2011), precum și formalizarea și *ritualizarea* asigurării calității. Drept urmare, universitățile nu au reușit să instituționalizeze asigurarea internă a calității ca instrument managerial menit a spori calitatea învățământului (Păunescu, Vlăsceanu, Miroiu, 2011, pp. 30-31). Asigurarea internă a calității este o simplă conformare administrativă, realizată cu ocazia vizitelor periodice de evaluare externă, fără să fie asimilată proceselor interne de management și fără un impact semnificativ asupra îmbunătățirii calității. În Raportul realizat de Geven *et al.* pentru UEFISCDI, *Analiza*

⁷⁴ Rapoartele vizitelor externe ale ARACIS sunt în cea mai mare parte narativ-descriptive, cu prezentarea detaliată a istoricului, structurilor, actelor constitutive, regulamentelor etc., prezentarea etapelor vizitei, constatări și observații. De cele mai multe ori, acordarea unui calificativ inferior celui de „încredere” la programe sau „grad ridicat de încredere” pentru instituție este fundamentată pe neîndeplinirea unor cerințe normative legate de încălcarea normelor didactice, elaborarea statelor de funcții, lipsa unor regulamente, depășirea capacității de școlarizare etc. Constatările cu privire la neîndeplinirea unor cerințe sunt cel mai adesea evidențiate în rapoartele departamentului tehnic din ARACIS. Misiunile de evaluare sunt în cea mai mare parte tehnice, urmărindu-se elemente specifice de conformitate și mai puțin de tip peer-review. Prin urmare, rapoartele sunt foarte asemănătoare, foarte tehnice și foarte ample, ca o consecință a faptului că structura rapoartelor urmărește structura metodologiei, iar în unele cazuri verificările îndeplinirii cerințelor normative sunt foarte minuțioase. Excepție fac rapoartele evaluatorilor străini care constau în aprecieri generale cu privire la instituția vizitată.

⁷⁵ O recomandare specifică pentru îmbunătățirea unui program, dintr-un raport de evaluare externă de pe site-ul ARACIS, este formulată astfel: „revizuirea Planurilor de învățământ în conformitate cu standardele ARACIS specifice domeniului Științe Economice cu reducerea numărului de discipline/ ore alocate acestora conform opțiunilor instituției”, sursa: http://www.aracis.ro/uploads/media/Raport_Departament_de_evaluare_6887ae.pdf, p. 3. Programul a primit totuși calificativul Încredere, în timp ce instituția a primit calificativul Lipsă de încredere, din cauza faptului că universitatea a înmatriculat, la unele programe de studii, un număr mai mare de studenți decât capacitatea de școlarizare aprobată.

sistemelor interne de asigurare a calității din perspectiva performanței și a adecvării, se concluzionează că „evaluările nu reușesc să genereze o reflecție semnificativă a comunității academice asupra învățământului superior și a cercetării științifice”. Concret, se menționează în raport, problemele sistemului de asigurare a calității sunt că practicile actuale de evaluare sunt prea birocratice, profesorii și studenții nu se simt implicați în cadrul evaluărilor, dar și că, la nivel instituțional, nu există destulă flexibilitate pentru tratarea diferențelor și a inovării. În privința asigurării interne a calității, raportul menționează: „actorii de pe teren resping practicile de asigurare a calității ca fiind inutile și consideră că aduc atingere autonomiei universitare, motiv pentru care le aplică ulterior într-un mod superficial - ca o formă de disidență pasivă” (Gevent *et al.*, 2013, p. 30)⁷⁶.

Raportul Parlamentului European privind impactul politicilor de asigurare a calității în Statele Membre menționează că sistemele în care metodologia (de evaluare externă - nota autorului) este participativă și non-birocratică au o probabilitate mai mare de impact pozitiv. De asemenea, sistemele în continuă dezvoltare și reconfigurare au o probabilitate mai mare de a stimula discuțiile atât în interiorul instituțiilor, cât și în sectorul învățământului superior ca întreg, evitând riscul transformării asigurării calității dintr-un promotor al schimbării instituționale și gândirii inovative într-o simplă procedură rutinieră (Wachter *et al.*, 2015, p. 46). Din păcate, metodologia de evaluare externă a ARACIS nu a cunoscut niciun fel de transformare majoră de la adoptarea acesteia în 2005 prin Hotărâre de Guvern, devenind în mare parte nerelevantă pentru majoritatea instituțiilor ce dețin calificativul de încredere ridicată și constituind, prin birocratizare și formalism excesiv, o piedică în dezvoltarea unei veritabile culturi a calității.

Tabel IV. 1 Adevărata menire a universității este predarea

UQ14. Cercetarea este importantă, dar adevărata menire a universității este predarea				
	Frecvențe	%	Procente răspunsuri valide	Procente cumulative
Deloc	17	1.9	1.9	1.9
În foarte mică măsură	47	5.1	5.2	7.1
În mică măsură	131	14.3	14.5	21.6
În mare măsură	293	32.0	32.5	54.2
În foarte mare măsură	413	45.1	45.8	100.0
Total	901	98.4	100.0	
Nu știu / Nu răspund	15	1.6		
Total	916	100.0		

4.3.4 Percepții asupra asigurării calității în învățământul superior din România. Date din anchete sociologice on-line.

Diferențiere și diversitate în percepțiile asupra misiunii instituționale și a modurilor de evaluare

⁷⁶ Disponibil la <http://www.politici-edu.ro/wp-content/uploads/2013/09/Analiza-sistemelor-interne-de-asigurare-a-calitatii-din-perspectiva-performantei-si-a-adecvarii.pdf>

Percepțiile asupra mecanismelor optime privind asigurarea calității nu sunt unitare, ceea ce conferă temei unor politici de susținere și încurajare a diversității instituționale prin flexibilizarea abordărilor asigurării externe a calității în funcție de misiunea instituțională asumată. Cadrele didactice care consideră că principala menire a universității este cercetarea (*Tabelul IV.2*) tind să acorde o importanță mai mare criteriilor din sfera cercetării în evaluarea universităților românești. Criteriile care se referă la publicațiile cadrelor didactice, brevetele de invenție sau atragerea de granturi de cercetare au fost incluse într-un indice specific criteriilor de cercetare (Cronbach Alpha = .846); cadrele didactice au acordat note pe o scală de la 1 la 10 în funcție de importanța criteriului respectiv în evaluarea universităților. Cadrele didactice care au răspuns în mare și foarte mare măsură că menirea universității este cercetarea au acordat și o importanță mai mare acestor criterii în comparație cu cei care nu consideră cercetarea ca fiind adevărata menire a universității (*Tabelul IV.2*). Pe de altă parte, criteriile referitoare la dotarea universității, serviciile oferite studenților, oferta de cursuri opționale, programele dezvoltate în colaborare cu angajatorii, raportul numeric studenți/ cadre didactice, precum și integrarea absolvenților pe piața muncii au fost incluse într-un index al criteriilor referitoare la predare (Cronbach Alpha = .831). Cadrele didactice care consideră că misiunea de predare este adevărata menire a universității tind să acorde o importanță mai mare acestui set de criterii în comparație cu cel referitor la activitatea de cercetare.

Tabel IV. 2 Adevărata menire a universității este cercetarea

UQ15. Predarea este importantă, dar adevărata menire a universității este cercetarea				
	Frecvențe	Procente	Procente răspunsuri valide	Procente cumulative
Deloc	56	6.1	6.2	6.2
În foarte mică măsură	154	16.8	17.1	23.3
În mică măsură	389	42.5	43.1	66.4
În mare măsură	234	25.5	25.9	92.4
În foarte mare măsură	69	7.5	7.6	100.0
Total	902	98.5	100.0	
Nu știu / Nu răspund	14	1.5		
Total	916	100.0		

În ceea ce privește criteriile cele mai importante pentru evaluarea unui program de studii, la nivelul întregului eșantion de cadre didactice, cele mai menționate sunt resursele umane, conținuturile cursurilor, numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă, baza materială, precum și activitățile practice cu studenții (*Tabelul IV.5*). În același timp, pentru evaluarea cadrelor didactice, cele mai menționate criterii sunt evaluările făcute de studenți profesorii, elaborarea de manuale și suporturi de curs și abia pe locurile următoare sunt menționate publicațiile academice ale cadrelor didactice (de tipul publicațiilor indexate Web of Science, indexate BDI sau cărți de autor/coordonate (*Tabelul IV.6*). Există însă diferențe importante în funcție de ramura de știință a cadrelor didactice. Dacă, de pildă, pentru cei din matematică, științe ale

naturii, științe biologice și biomedicale, publicațiile indexate Web of Science sunt criteriul cel mai adesea menționat, urmat de evaluările făcute de studenți profesorii, precum și de elaborarea de manuale de curs, pentru cei din științele umaniste cele mai menționate criterii sunt evaluările făcute de studenți profesorii, elaborarea de manuale și suporturi de curs și, în al treilea rând publicarea de cărți, iar pentru cei din științele sociale, evaluările făcute de studenți profesorii sunt urmate de articole indexate BDI și abia în al treilea rând de elaborarea de manuale și suporturi de curs. De asemenea, cei care consideră în mare și foarte mare măsură că adevărata menire a universității este predare, menționează într-o mai mare măsură criteriul evaluărilor făcute de studenți profesorii, precum și pe acela al elaborării de manuale și suporturi de curs printre criteriile de evaluare a cadrelor didactice. Pe de altă parte, cei care consideră că adevărata menire a universității este predarea tind să menționeze mai des criteriul publicațiilor indexate Web of Science sau BDI și abia apoi pe acela al evaluărilor făcute de studenți profesorii.

Există astfel suport empiric consistent pentru diferențierea reală și coerentă a misiunilor, cât și a strategiilor instituționale, dar și a carierelor cadrelor didactice în funcție de opțiunile și viziunea comunității academice.

Tabel IV. 3 - Importanța criteriilor specifice cercetării în evaluarea instituțională în funcție de menirea percepută a universității - cercetarea

	adevărata menire a universității este cercetarea			
	Deloc	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare și foarte mare măsură
	Medie	Medie	Medie	Medie
index importanța criteriilor specifice cercetării (scală de la 1 la 10)	5.69	6.70	7.57	8.27

Diferențele între medii sunt semnificative la un nivel de semnificație de .05, asumând variante egale.

Exemplu de citire: Între cei care au răspuns "Deloc" la întrebarea În ce măsură sunteți de acord cu afirmația: predarea este importantă, dar adevărata menire a universității este cercetarea", media notelor acordate itemilor care reflectă importanța criteriilor specifice cercetării în evaluarea instituțională este 5,69, în timp ce în rândul celor care au fost de acord în mare și foarte măsură cu afirmația de mai sus, media notelor acordate aceluiași item este de 8,27.

Tabel IV. 4 - Importanța criteriilor specifice educației în funcție de percepția misiunii de predare a universității

	adevărata menire a universității este predarea		
	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare și foarte mare măsură
	Medie	Medie	Medie
index importanța criteriilor specifice educației/predării (scală de la 1 la 10)	7.58	8.11	8.15

Exemplu de citire: Între cei care au răspuns "În foarte mică măsură" la întrebarea În ce măsură sunteți de acord cu afirmația: cercetarea este importantă, dar adevărata menire a universității este predarea", media notelor acordate itemilor care reflectă importanța criteriilor specifice educației în evaluarea

instituțională este 7,58, în timp ce în rândul celor care au fost de acord în mare și foarte măsură cu afirmația de mai sus, media notelor acordate aceluiași item este de 8,15.

Tabel IV. 5 - Criteriile cele mai menționate pentru evaluarea unui program de studii

Criterii pentru evaluarea calității unui program de studii:			
	Frecvențe	%	Procente din cazuri
Cele mai menționate criterii pentru evaluarea programelor de studii	N		
NQ86. Resursele financiare	90	3.3%	9.9%
NQ87. Resursele umane	566	20.5%	62.2%
NQ88. Baza materială	373	13.5%	41.0%
NQ89. Eficiența administrației	40	1.4%	4.4%
NQ90. Activitățile de cercetare (valoarea proiectelor de cercetare contractate)	136	4.9%	14.9%
NQ91. Conținuturile cursurilor	440	15.9%	48.4%
NQ92. Activitățile practice cu studenții	368	13.3%	40.4%
NQ93. Publicațiile cadrelor didactice	151	5.5%	16.6%
NQ94. Factorul de impact al revistelor în care se găsesc publicațiile cadrelor didactice	41	1.5%	4.5%
NQ95. Numărul de citări (indicele H) al lucrărilor cadrelor didactice	38	1.4%	4.2%
NQ96. Rata de absolvire	67	2.4%	7.4%
NQ97. Numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă	449	16.3%	49.3%
		100.0	
Total	2759	%	303.2%

Tabel IV. 6 - Criteriile cel mai adesea menționate pentru evaluarea cadrelor didactice

Criterii pentru evaluarea cadrelor didactice			
	Frecvențe	%	Procente din cazuri
Cele mai menționate criterii pentru evaluarea cadrelor didactice			
UQ02.1. Publicații Web of Science (fost ISI)	393	14.9%	44.1%
UQ02.2. Publicații BDI	372	14.1%	41.8%
UQ02.3. Cărți (de autor și coordonate) publicate în România	386	14.6%	43.3%
UQ02.4. Cărți (de autor și coordonate) la edituri internaționale	177	6.7%	19.9%
UQ02.5. Capitole în cărți publicate în România	82	3.1%	9.2%
UQ02.6. Capitole în cărți publicate în străinătate	100	3.8%	11.2%
UQ02.7. Evaluările făcute de studenți profesorii	544	20.6%	61.1%

UQ02.8. Evaluările primite de la colegi	105	4.0%	11.8%
UQ02.9. Elaborarea de manuale și suport de curs	476	18.1%	53.4%
Total	2635	100.0%	295.7%

Pe de altă parte, în ceea ce privește modalitățile de evaluare a calității programelor de studii de învățământ superior, răspunsurile converg către un sistem național de indicatori de performanță (aproape 42% dintre respondenți), urmat de o modalitate de evaluare bazată pe reputație, adică pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară (cadre didactice, studenți, angajatori etc.), opțiune aleasă de aproape 30% dintre respondenți. Modalitatea actuală de evaluare externă, pe baza vizitelor de evaluare periodice ale unor experți în asigurarea calității întrunește opțiunile a doar 18% dintre respondenți (*Tabelul IV. 7*). Se poate concluziona că există suport empiric pentru o modificare a metodologiei de evaluare externă, pe baza unor indicatori de calitate, obiectivi și comparabili care să stabilească standarde de referință (*benchmarks*).

Percepții ale cadrelor didactice cu privire la calitatea instituțiilor de învățământ superior

Tabel IV. 7 - Modalitatea cea mai eficientă de evaluare externă a unui program de studii

Cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii de învățământ superior?			
	Frecvență	%	Procente valide
Sistem național de indicatori de performanță	364	39.7	41.7
Vizite de evaluare periodice ale unor experți în evaluare	156	17.0	17.9
Analiza unor documente	76	8.3	8.7
Auto-evaluarea	22	2.4	2.5
Opiniile cadrelor didactice, studenților, angajatorilor, etc	254	27.7	29.1
Total	872	95.2	100.0
Nu știu / Nu răspund	44	4.8	
Total	916	100	

Învățământul public se bucură în continuare de o încredere mai mare în rândul cadrelor didactice, comparativ cu instituțiile de învățământ superior privat. Astfel, media notelor acordate de cadrele didactice, pe o scală de la 1 la 10, cu privire la calitatea percepută a instituțiilor de învățământ superior de stat este 7.81, în timp ce media notelor acordate instituțiilor de învățământ superior private este de numai 4.32 (*Tabelul IV. 10*). Înafara distincției public/privat, percepțiile se diferențiază și în funcție de menirea percepută a universității. Cadrele didactice care consideră că deși predarea este importantă, adevărata menire a universității este aceea de cercetare au o percepție

mai bună cu privire la competitivitatea propriei instituții de învățământ superior. Astfel, la întrebarea *în opinia dumneavoastră, universitatea în care lucrați și la care sunteți afiliat(ă) este din punctul de vedere al calității activităților de cercetare* un procent mai mare dintre cei care consideră că menirea universității este cercetarea consideră că universitatea lor este cea mai bună, 14,2%, comparativ cu 9,2% în rândul celor care consideră că adevărata menire a universității este predarea (*Tabelul IV. 8*). De asemenea, la întrebarea *în opinia dumneavoastră, universitatea în care lucrați și la care sunteți afiliat(ă) este din punctul de vedere al calității activităților de predare*, 16,5% dintre cei care consideră în mare și foarte mare măsură că menirea universității este cercetarea cred că universitatea lor este cea mai bună din țară, în timp ce 12,5% dintre cei care cred că menirea universității este predarea cred că universitatea lor este cea mai bună din țară. Aceste date sugerează fie că universitățile percepute ca fiind mai bune există o pondere mai mare a celor care consideră că adevărata misiune a universității este cercetarea, fie că cei din urmă au o auto-percepție mai bună cu privire la instituția de învățământ superior la care sunt afiliați (*Tabelul IV. 9*).

Tabel IV. 8 - Percepția poziționării propriei universități în funcție de activitatea de cercetare

In opinia dumneavoastră, universitatea în care lucrați și la care sunteți afiliat(ă) este din punctul de vedere al activității de cercetare		menirea universității este predarea	menirea universității este cercetarea	Total
Printre celelalte 75% universități din țară	Frecvență	80	35	97
	Procent	12.3%	12.1%	11.6%
Printre primele 25% universități din țară	Frecvență	214	72	260
	Procent	33.0%	24.9%	31.1%
Printre cele mai bune 10 % universități din țară	Frecvență	294	141	388
	Procent	45.4%	48.8%	46.4%
Cea mai bună universitate din țară	Frecvență	60	41	91
	Procent	9.3%	14.2%	10.9%
Total	Frecvență	648	289	836
	Procent	100.0%	100.0%	100.0%

Tabel IV. 9 - Percepția poziționării propriei universități în funcție de activitatea de predare

In opinia dumneavoastră, universitatea în care lucrați și la care sunteți afiliat(ă) este din punctul de vedere al activității de predare

		menirea universității este predarea	menirea universității este cercetarea	Total
Printre celelalte 75% universități din țară	Frecvență	53	26	63
	Procent	8.0%	8.9%	7.4%
Printre primele 25% universități din țară	Frecvență	173	76	216
	Procent	26.1%	26.1%	25.4%
Printre cele mai bune 10 % universități din țară	Frecvență	355	141	452
	Procent	53.5%	48.5%	53.1%
Cea mai bună universitate din țară	Frecvență	83	48	121
	Procent	12.5%	16.5%	14.2%
Total	Frecvență	664	291	852
	Procent	100.0%	100.0%	100.0%

Tabel IV. 10 - Medii ale notelor acordate învățământului public/privat

Medii ale notelor (pe o scală de la 1 la 10) acordate învățământului public/privat

	N	Mini m	Maxim	Medie	Abaterea standard
NQ03a. Ce nota acordati universităților particulare?	762	1	10	4.32	2.478
NQ03b. Ce nota acordați universităților de stat?	870	1	10	7.81	1.492
QN1.1a. Predare și formare în universitățile publice	867	1	10	7.84	1.447
QN1.1b. Predare și formare în universitățile private	735	1	10	4.67	2.389
QN1.2a. Infrastructura și dotare în universitățile publice	862	1	10	7.28	1.809
QN1.2b. Infrastructura și dotare în universitățile private	662	1	10	6.29	2.395
QN1.3a. Etica și integritate academică în universitățile publice	855	1	10	7.51	1.845
QN1.3b. Etica și integritate academică în universitățile private	678	1	10	5.02	2.629
QN1.4a. Legatura cu piata muncii în universitățile publice	849	1	10	7.47	1.690
QN1.4b. Legatura cu piata muncii în universitățile private	636	1	10	5.64	2.485
Valid N (listwise)	575				

Asigurarea calității - instrument de transparență în învățământul superior? Percepții ale studenților.

Percepțiile studenților cu privire la calitatea învățământului superior se diferențiază în funcție de mai multe aspecte. În primul rând, forma de proprietate este în continuare, ca și în cazul cadrelor didactice, o caracteristică în funcție de care sunt percepute distinct instituțiile de învățământ superior. Astfel, dacă media notelor acordate universităților publice este de 7.50, în cazul celor particulare media este 4.85. De asemenea, dispersia notelor este mai mare pentru universitățile particulare față de cele publice.

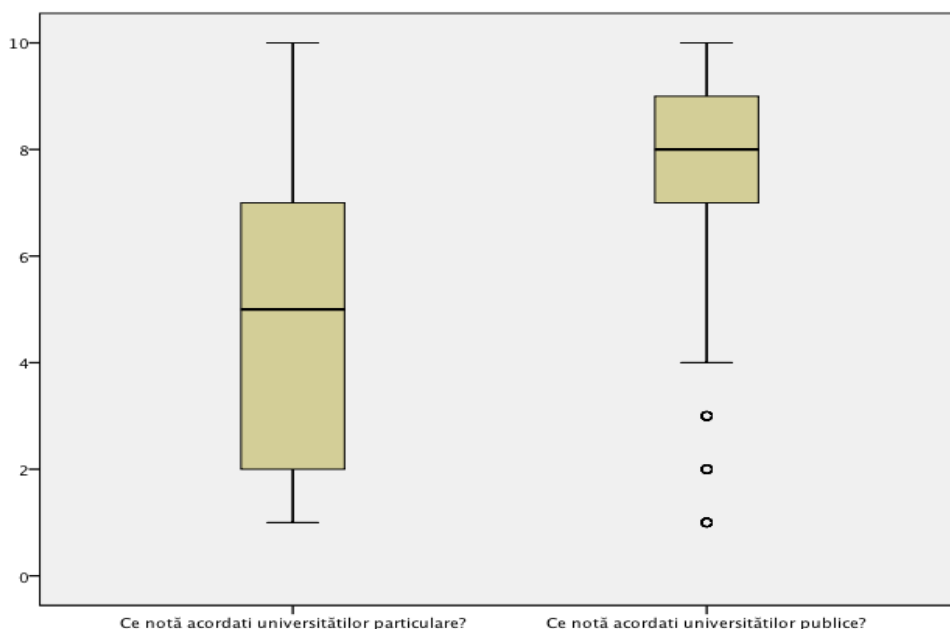


Figura IV. 3 - Distribuția notelor acordate universităților publice / private

Dincolo de diferența semnificativă dintre aprecierea globală a universităților publice și a celor private, comună studenților și cadrelor didactice, valorile medii înregistrate indică o nemulțumire relativ ridicată inclusiv cu privire la calitatea universităților în sine. Valoarea medie a aprecierii globale a universităților publice de 7,62 nu poate fi considerată una îmbucurătoare. Interesant este faptul că, de această dată, spre deosebire de cercetările similare derulate în anii 2009 – 2011, evaluarea făcută de cadrele didactice este apropiată ca valoare (7,81) de cea a studenților. Cu alte cuvinte asistăm la un fenomen interesant de apreciere unanim critică a calității universităților românești, împărtășită de cele mai importante grupuri sociale care alcătuiesc comunitatea academică: studenții și cadrele didactice. Chiar dacă similare evaluările au explicații diferite, cadrele didactice și studenții fiind nemulțumiți de aspecte diferite referitoare la viața universitară.

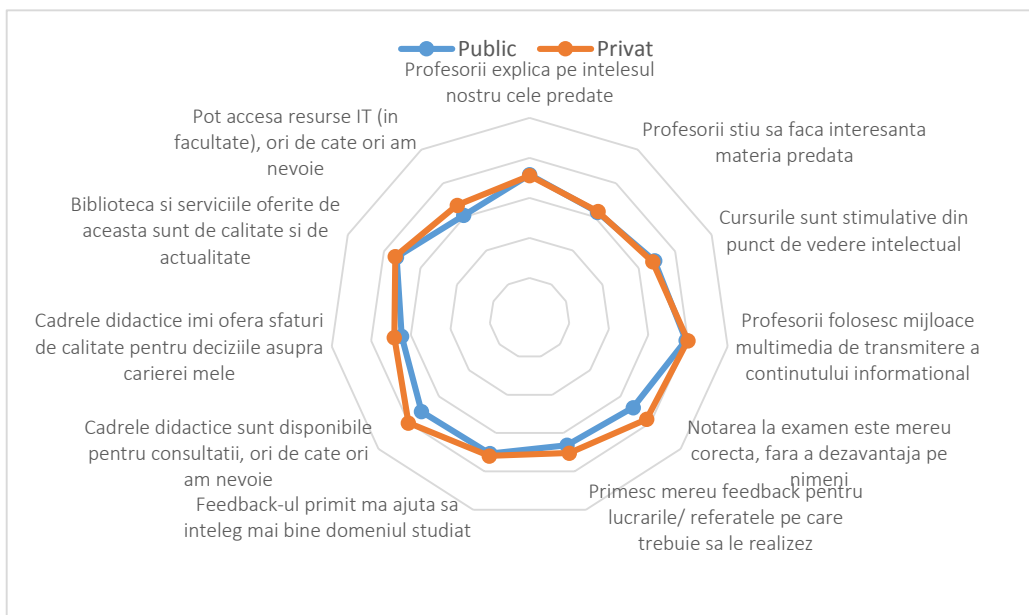


Figura IV. 4 Evaluarea de către studenți a universităților publice și private în funcție de diferite dimensiuni

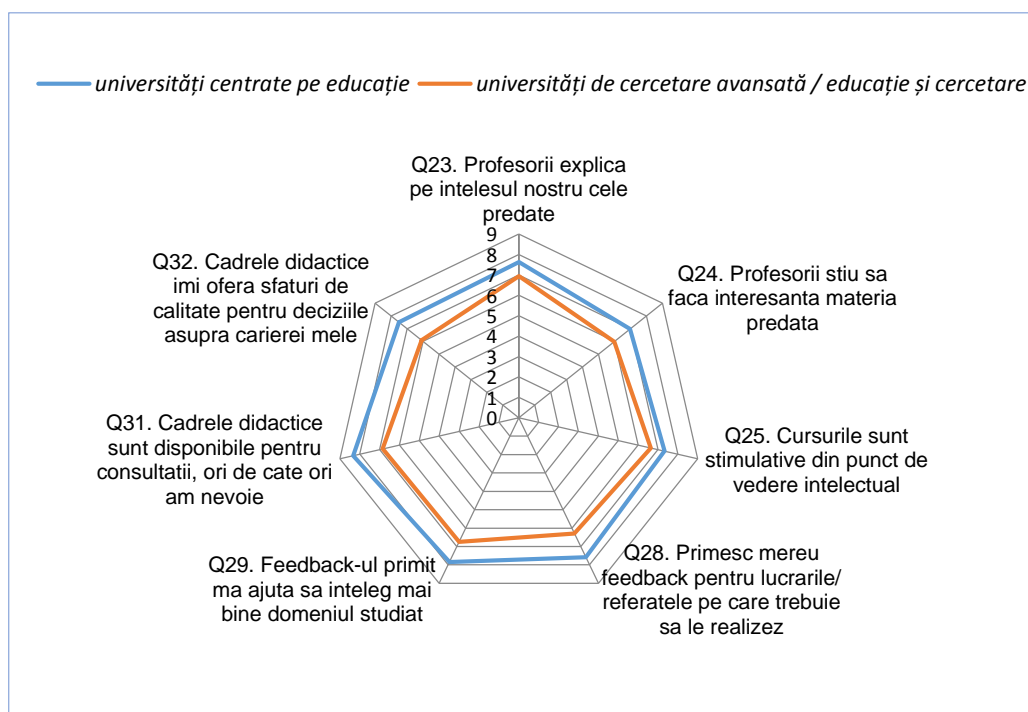


Figura IV. 5 Evaluarea de către studenți a diferitelor dimensiuni în universități de cercetare avansată / cercetare și educație comparativ cu universitățile centrate pe educație

În cazul studenților relevante sunt acele aspecte care țin de modul în care aceștia se raportează / percep calitatea activităților didactice, precum și accesul la resurse educaționale sau interacțiunea cu cadrele didactice.

Evaluarea pe care studenții din universitățile publice și cele private o fac cu privire la diferite dimensiuni ale activităților universitare este în general asemănătoare. Valorile medii ale notelor acordate pentru diferite dimensiuni se regăsesc în tabelul de mai jos și indică, în general, o uniformitate relativă a percepțiilor privind universitățile. Diferențele înregistrate sunt, în mod paradoxal, în defavoarea universităților publice. Astfel, studenții din universitățile publice evaluează semnificativ diferit corectitudinea notării la examene, disponibilitatea cadrelor didactice pentru a oferi consultații și accesul la resurse IT în cadrul facultății. Aceste evaluări sunt aparent paradoxale, în condițiile în care evaluarea globală este net în defavoarea universităților private.

Analiza statistică a notelor acordate global universităților publice și private relevă însă faptul că diferența se datorează în principal studenților din universități publice care evaluează semnificativ diferit (cu aproximativ 2 puncte mai puțin) universitățile private. Cu alte cuvinte, putem considera, ca ipoteză de lucru, faptul că universitățile private se confruntă încă cu o reprezentare mai degrabă negativă atunci când sunt privite din exterior, însă nu sunt fundamental diferite de cele publice atunci când sunt evaluate de către proprii studenți. Pe de altă parte, studenții din universitățile centrate pe educație sunt mai puțin exigenți decât colegii lor din universitățile de cercetare avansată / cercetare și educație. Diferențele dintre medii sunt între .691 și 1.495, studenții din universitățile de cercetare acordând de fiecare dată note superioare față de colegii lor din universitățile centrate pe cercetare / cercetare și educație. Diferențele sunt semnificative, utilizând testul t, la nivelul de semnificație $p < .05$.

Tabel IV. 11 - Evaluarea unor dimensiuni ale vieții universitare (valori medii, public/privat)

Item	Evaluare medie		Diferența medie	Nivel de semnificație (testul t)
	Public	Privat		
Notarea la examen este mereu corecta, fara a dezavantaja pe nimeni	6,85	7,74	- 0,889	0,001
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultatii, ori de cate ori am nevoie	7,15	8,02	-0,870	0,000
Pot accesa resurse IT (în facultate), ori de cate ori am nevoie (e g calculatoare, software, acces la Internet, imprimante, scannere, etc)	6,09	6,70	-0,605	0,05

Un alt element important în evaluarea universităților din România, din perspectiva studenților este comparația pe care aceștia o realizează între sistemul universitar românesc și alte sisteme similare din alte state. La întrebarea dacă sistemul de educație universitară din România este la fel de bun ca cele din vestul Europei aproximativ 43,7% dintre studenți au răspuns că sunt de acord cu această afirmație în mare și foarte măsură. Doar 14,3% dintre persoanele care au răspuns la această întrebare consideră că o astfel de afirmație nu este deloc adevărată.

Tabel IV. 12 - În ce măsură sunteți de acord cu afirmația că învățământul superior din România este la fel de bun cu cel din statele din vestul Europei?

		Frecvență	Procent	Procente valide
Valid	Deloc	110	12,3	14,3
	În foarte mică măsură	118	13,2	15,3
	În mică măsură	206	23,0	26,7
	În mare măsură	248	27,7	32,2
	În foarte mare măsură	89	9,9	11,5
	Total	771	86,0	100,0
Missing	Nu știu / nu răspund	125	14,0	
Total		896	100,0	

Diferențele înregistrate în ceea ce privește răspunsurile la această întrebare între studenții din universitățile publice și colegii lor din cele private sunt nesemnificative. Putem așadar concluziona faptul că în realitate, din perspectiva studenților nu există diferențe majore între universități în funcție de forma de proprietate a acestora. Ce e drept, studenții din universitățile private tind să fie relativ mai mulțumiți atunci când evaluează unele dimensiuni ale vieții universitare, față de cei din universitățile publice. Aceste diferențe se pot însă datora inclusiv unei percepții subiective diferite, care are alți factori explicativi, dincolo de forma de proprietate a universității. Ceea ce remarcăm însă este o imagine mai degrabă negativă pe care universitățile private o au în rândul studenților care nu sunt înmatriculați în ele, ceea ce determină o diferență de apreciere globală a acestora.

Tabel IV. 13 - Evaluarea unor dimensiuni ale vieții universitare (valori medii, public/privat)

Item	Evaluare medie		Diferența medie	Nivel de semnificație (testul t)
	Public	Privat		
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	6,85	7,74	- 0,889	0,001
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultatii, ori de câte ori am nevoie	7,15	8,02	-0,870	0,000

Pot accesa resurse IT (în facultate), ori de cate ori am nevoie (e g calculatoare, software, acces la Internet, imprimante, scannere, etc)	6,09	6,70	-0,605	0,05
---	------	------	--------	------

Un alt element important în evaluarea universităților din România, din perspectiva studenților este comparația pe care aceștia o realizează între sistemul universitar românesc și alte sisteme similare din alte state. La întrebarea dacă sistemul de educație universitară din România este la fel de bun ca cele din vestul Europei aproximativ 43,7% dintre studenți au răspuns că sunt de acord cu această afirmație în mare și foarte măsură. Doar 14,3% dintre persoanele care au răspuns la această întrebare consideră că o astfel de afirmație nu este deloc adevărată.

Tabel IV. 14 - În ce măsură sunteți de acord cu afirmația că învățământul superior din România este la fel de bun cu cel din statele din vestul Europei?

		Frecvență	Procent	Procente valide
Valid	Deloc	110	12,3	14,3
	In foarte mică măsură	118	13,2	15,3
	In mică măsură	206	23,0	26,7
	In mare măsură	248	27,7	32,2
	In foarte mare măsură	89	9,9	11,5
	Total	771	86,0	100,0
Missing	Nu stiu / nu raspund	125	14,0	
Total		896	100,0	

Diferențele înregistrate în ceea ce privește răspunsurile la această întrebare între studenții din universitățile publice și colegii lor din cele private sunt nesemnificative. Putem așadar concluziona faptul că în realitate, din perspectiva studenților nu există diferențe majore între universități în funcție de forma de proprietate a acestora. Ce e drept, studenții din universitățile private tind să fie relativ mai mulțumiți atunci când evaluează unele dimensiuni ale vieții universitare, față de cei din universitățile publice. Aceste diferențe se pot însă datora inclusiv unei percepții subiective diferite, care are alți factori explicativi, dincolo de forma de proprietate a universității. Ceea ce remarcăm însă este o imagine mai degrabă negativă pe care universitățile private o au în rândul studenților care nu sunt înmatriculați în ele, ceea ce determină o diferență de apreciere globală a acestora.

Tabel IV. 15 - Evaluarea cursurilor universitare de către studenți

Dvs vi s-a cerut să evaluați cursurile/seminariile la care ați participat în facultate?

	Frecvență	Procent	Procente valide
Da, pentru toate cursurile/seminariile	240	26.4	28.2
Da, pentru majoritatea cursurilor / seminariilor	178	19.6	20
Da, doar pentru câteva cursuri/seminarii	233	25.6	27.3
Nu	208	22.9	24.5
Nu știu	51	5.6	
Total	910	100	100

Practicile de evaluare a cursurilor par a fi răspândite, peste 48% dintre studenți afirmând că li s-a cerut să evalueze majoritatea cursurilor/seminariilor la care au participat în timpul studiilor universitare. Totuși, mai mult de jumătate declară fie că nu li s-a cerut să facă astfel de evaluări, fie că acestea au fost sporadice. Instituționalizarea mecanismelor interne de asigurare a calității nu pare a fi uniformă la nivelul instituțiilor de învățământ superior. O situație și mai dificilă este aceea a transparenței rezultatelor acestor evaluări. Peste 60% dintre studenți declară că nu le-au fost făcute cunoscute niciodată rezultatele acestor evaluări, în timp ce numai 25% afirmă că au aflat, întotdeauna sau în majoritatea cazurilor, rezultatele acestora.

Tabel IV. 16 - Transparența rezultatelor evaluării

V-au fost făcute cunoscute rezultatele unor astfel de evaluări?			
	Frecvență	Procent	Procente valide
Da, întotdeauna	104	11.4	14.27
Da, pentru majoritatea cursurilor evaluate	81	8.9	11.11
Da, doar pentru câteva dintre cursurile evaluate	99	10.9	13.58
Niciodată	445	48.9	61.04
Nu știu / nu răspund	181	19.9	
Total	910	100.0	100.0

Tabel IV. 17 - Surse de informații în alegerea furnizorului de servicii educaționale

Cât de importante au fost următoarele surse de informații în alegerea universității/facultății pe care o urmați? (1 deloc importantă, 10 foarte importantă)

	N	Medie	Abaterea standard
a Site-ul web al universității/facultății/specializării pe care o urmați	897	7.02	3.029
b Broșuri printate ale universității/facultății/programului de studii	884	5.13	3.220
c Articolele din presă	877	3.94	3.010
d Ierarhiile universitare	877	4.90	3.188
e Web-site-ul autorităților publice - Ministerul Educației	866	3.54	2.909
f Website-ul ARACIS	841	3.07	2.762
g Recomandările cuiva care studiază/a studiat acolo	886	6.80	3.174
h Târgurile educaționale	856	4.28	3.239

Între sursele de informații folosite de studenți, cele mai importante sunt site-urile web ale furnizorilor de servicii educaționale, dar și recomandările celor care studiază acolo. Se poate observa că site-urile autorităților, precum și al ARACIS care certifică calitatea furnizorilor de servicii educaționale nu sunt considerate de către studenți surse de informații relevante pentru deciziile pe care le iau. Media este 3 în cazul website-ului ARACIS, de asemenea, cea mai mică abatere standard ne arată că nu există variații foarte ample în jurul acestei realități. Mai mult decât atât peste trei sferturi dintre studenți declară că fie nu cunosc deloc (40%), fie cunosc puțin sau foarte puțin despre atribuțiile și funcționarea ARACIS, în timp ce aproximativ 17% declară că au cunoștințe despre funcționarea și atribuțiile ARACIS în mare și foarte mare măsură. Rolul asigurării externe a calității ca instrument de transparență în rândul beneficiarilor de învățământ superior este astfel foarte redus, acesta având mai degrabă un rol de control. Caracetrul tehnic, amplexarea, dar și relevanța scăzută a informațiilor din rapoartele de evaluare externă limitează foarte mult potențialul informațional al acestor rapoarte pentru publicul larg.

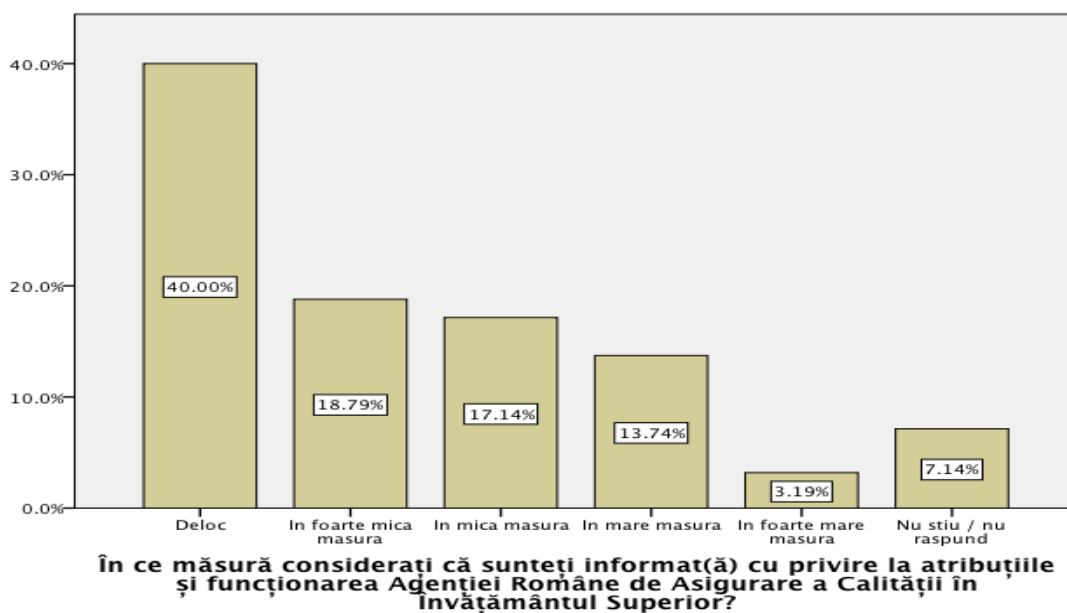


Figura IV. 6- Autoevaluarea cunoștințelor cu privire la atribuțiile și funcționarea ARACIS

Concluzii

În subcapitolul de față am încercat să realizez o analiză a mecanismelor de asigurare a calității, bazată atât pe date obiective, cât și pe percepțiile principalilor actori ai sistemului de învățământ superior, cadre didactice și studenți. Metodologia de evaluare

externă a universităților și programelor de studii nu este în măsură să facă o evaluare relevantă care să diferențieze între nivelurile de performanță instituțională și de program, dincolo de îndeplinirea unor condiții normative minimale. Procedura este bazată pe acreditare și control, produce conformism și descurajează dezvoltarea mecanismelor interne de asigurare a calității. Rapoartele întocmite de ARACIS nu îndeplinesc rolul de instrumente de transparență nefiind folosite în mod real de studenți în luarea deciziilor privind alegerea furnizorului de educație. Cunoașterea de către studenți a modului de funcționare și a atribuțiilor ARACIS este minimală pentru mai mult de o treime și inexistentă pentru aproape jumătate dintre studenții intervievați.

Folosirea site-ului ARACIS se află pe ultimul loc între sursele de informare folosite de studenți. Caracterul tehnic și, în mare parte, lipsit de relevanță al informațiilor cuprinse în aceste rapoarte (informații legate de îndeplinirea unor cerințe legale de funcționare, însă nu informații cu privire la rezultatele învățării), dar și lipsa unei diferențieri reale a furnizorilor de învățământ superior ar putea fi explicații pentru lipsa de încredere publică în calitatea acestor surse de informare. În același timp, instituțiile interne de asigurare a calității nu sunt cunoscute decât de o mică parte dintre studenți. Evaluarea internă a cursurilor de către studenți nu este instituționalizată, ceea ce confirmă ritualizarea autoevaluării și mimarea procedurilor interne de asigurare a calității.

Pe de altă parte, datele de natură subiectivă ne arată că există premisele unor diferențieri cu privire la misiunea și rolul învățământului superior, diferențieri ce ar putea sta la baza unor politici de susținere a diversității instituționale a furnizorilor de educație. Pe de o parte, în rândul cadrelor didactice se observă o diferențiere a percepțiilor cu privire la misiunea învățământului superior. Aproape trei sferturi dintre cei intervievați consideră că, deși cercetarea este importantă, adevărata menire a universității este predarea; doar 30% cred că adevărata menire a universității este cercetarea. Cei care consideră că predarea este adevărata menire tind să accentueze indicatori de evaluare instituțională și de program care măsoară calitatea educației (evaluările făcute de studenți profesorilor, elaborarea de manuale și suporturi de curs, angajabilitatea absolvenților), iar ceilalți susțin într-o măsură mai mare indicatori de output științific (articole științifice, brevete, recunoaștere internațională). Și unii și alții susțin însă într-o măsură mai mare o evaluare bazată pe un sistem național de indicatori de performanță în locul uneia bazate pe vizite de evaluare externă.

În ceea ce privește opiniile studenților, chiar dacă există niveluri relativ ridicate de satisfacție față de serviciile educaționale pe care le primesc, există diferențieri între tendințele studenților din universitățile centrate pe cercetare, respectiv cercetare și educație, comparativ cu cei din universitățile centrate pe educație. Notele acordate de primii sunt mai mici, în medie cu 1 punct față de notele acordate de cei din urmă, demonstrând *exigențe și așteptări diferite* ale studenților din aceste tipuri instituționale. Aceste așteptări diferite pot constitui, la rândul lor, ca și în cazul cadrelor didactice, premise pentru o diferențiere instituțională reală.

4.4 Învățământul superior și angajabilitate. Opinii și percepții ale cadrelor didactice și studenților. Date din anchete sociologice on-line

4.4.1 Abilități și competențe

1. Ce contează pentru intrarea în viața de muncă: relațiile sau competențele profesionale dobândite?

Obținerea unui loc de muncă nu este doar rezultatul unei selecții pe bază de competențe și abilități certificate, ci și efectul direct al rețelelor sociale (Christakis & Fowler 2009, Granovetter 1973, Hâncean 2014). Altfel spus, șansele de a obține un loc de muncă, de cele mai multe ori, nu sunt legate doar de capitalul uman (e.g. de profilul profesional al candidatului), ci și de capitalul relațional al unui individ (e.g. rețeaua personală). *Tabelul IV.8* ilustrează distribuția percepțiilor studenților cu privire la o serie de enunțuri care fac referire la efectele pe care rețelele sociale și comportamentul din timpul studiilor universitare le au asupra succesului social și asupra angajării pe piața muncii.

Tabel IV. 18 Pe o scală de la 1 la 10, precizați în ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri (percepții măsurate la nivelul studenților)

Enunțuri	Tipul universității	
	public	particular
	M (S.E.)	M (S.E.)
GQ1. Obțin locul de muncă pe care ți-l doresc persoanele care au relațiile potrivite	7.5 (.1)	7.1 (.2)
GQ2. Școala este importantă, însă în viață pentru a reuși ai nevoie de relații	6.6 (.1)	6.4 (.2)
GQ4. Cu cât înveți mai bine în timpul facultății, cu atât șansele de a obține locul de muncă dorit sunt mai mari	7.3* (.1)	7.8* (.2)
GQ5. Cei care au note mari în facultate reușesc în viața	5.5* (.1)	6.1* (.2)
GQ6. La angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi	7.0* (.1)	7.7* (.2)

*Notă. Diferențele semnificative statistic, pentru nivelul eșantionului, sunt marcate prin simbolul *. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). *Tabelul IV. prezintă scorurile medii și, între paranteze rotunde, eroarea standard a mediei. Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de studenți cu un volum de $n = 896$.**

O inspecție rapidă a Tabelului IV.18 ne permite observarea câtorva lucruri interesante. În primul rând, lipsa de încredere a studenților, care studiază în universitățile publice, în valoarea notelor obținute în facultate. Scorul mediu calculat la nivelul sub-eșantionului de studenți care învață în universități publice este puțin peste „nota de trecere” (i.e. 5.5). Altfel spus, ideea conform căreia ierarhia formală din timpul anilor de studii este un predictor pentru succesul în viață nu are o susținere puternică la nivelul

percepțiilor studenților (vezi GQ5). În al doilea rând, se poate constata că studenții care învață în universitățile particulare sunt puțin mai optimiști decât cei de la universitățile publice în ceea ce privește impactul pe care cunoștințele asimilate în timpul facultății îl au asupra traiectoriei profesionale. De exemplu, ideea conform căreia performanța școlară se asociază pozitiv cu șansele de a obține locul de muncă dorit (GQ2) este mult mai răspândită printre studenții care studiază la universități particulare. Un al treilea lucru pe care dorim să îl scoatem în evidență face referire la notele relativ mari oferite de studenți rolul important pe care „relațiile potrivite” îl au în obținerea „locului de muncă dorit” (vezi GQ1); aceste note se apropie mai degrabă de extremitatea maximală de acord a scalei.

Simplificând informațiile prezentate în *Tabelul IV.19*, putem spune că **la angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi, însă persoanele care au relațiile potrivite obțin locul de muncă pe care și-l doresc**. Altfel spus, ceea ce știi este important la angajare, însă rețelele sociale, aparent, devin critice în obținerea locului de muncă dorit.

Tabel IV. 19 Pe o scală de la 1 la 10, precizați în ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri (percepții măsurate la nivelul studenților)

Enunțuri	Tipul universității	
	public	particular
	M (S.E.)	M (S.E.)
GQ1. Obțin locul de muncă pe care și-l doresc persoanele care au relațiile potrivite	6,0 (.1)	5,5 (.3)
GQ2. Școala este importantă, însă în viață pentru a reuși ai nevoie de relații	5,6* (.1)	4,9* (.3)
GQ4. Cu cât înveți mai bine în timpul facultății, cu atât șansele de a obține locul de muncă dorit sunt mai mari	8,2 (.1)	8,2 (.2)
GQ5. Cei care au note mari în facultate reușesc în viața	6,7 (.1)	7,0 (.2)
GQ6. La angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi	7,1 (.1)	7,1 (.2)

*Notă. Diferențele semnificative statistic, la nivelul eșantionului, sunt marcate prin simbolul *. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). *Tabelul IV.* prezintă scorurile medii și, între paranteze rotunde, eroarea standard a mediei. Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de cadre didactice cu un volum de $n = 916$.*

Tabelul IV.19 ilustrează percepțiile cadrelor didactice cu privire la rolul educației în succesul social și la angajare. În acest context, dorim să subliniem, în primul rând, faptul că cadrele didactice chestionate, indiferent de tipul universității la care sunt afiliate, consideră că acumularea de cunoștințe din perioada studiilor universitare reprezintă un bun predictor pentru obținerea locului de muncă dorit (vezi GQ4). În al doilea rând, dorim să remarcăm faptul că, în opinia cadrelor didactice, reușita în viață este mai degrabă un efect al notelor obținute în facultate [= considerate, cel mai

probabil, un *indicator proxy* al calității procesului de asimilare a cunoașterii n.n.], și mai puțin un rezultat al acțiunii rețelelor sociale. A se compara în acest sens scorurile medii asociate itemilor GQ5 și GQ2. În al treilea rând, percepțiile împărtășite de cadrele didactice nu variază în funcție de tipul de proprietate al universităților. Singura diferență semnificativ statistică este reprezentată de scorurile medii asociate importanței rețelelor sociale în succesul social. Totuși, chiar dacă cadrele didactice care lucrează în universitățile publice acordă, în medie, note semnificativ statistic mai mari enunțului GQ2 (enunț care subliniază impactul mai puternic al relațiilor în raport cu școala), la nivel general, notele acordate de profesorii din întreg eșantionul sunt destul de mici (gravitează în jurul punctului median al scalei de evaluare).

Sintetizând datele din [Tabelul IV.19](#), am putea spune că **orientarea cadrelor didactice este mai degrabă către asocierea pozitivă a procesului educațional cu succesul social și la angajare și către ignorarea efectelor directe pe care capitalul relațional individual le-ar putea avea.**

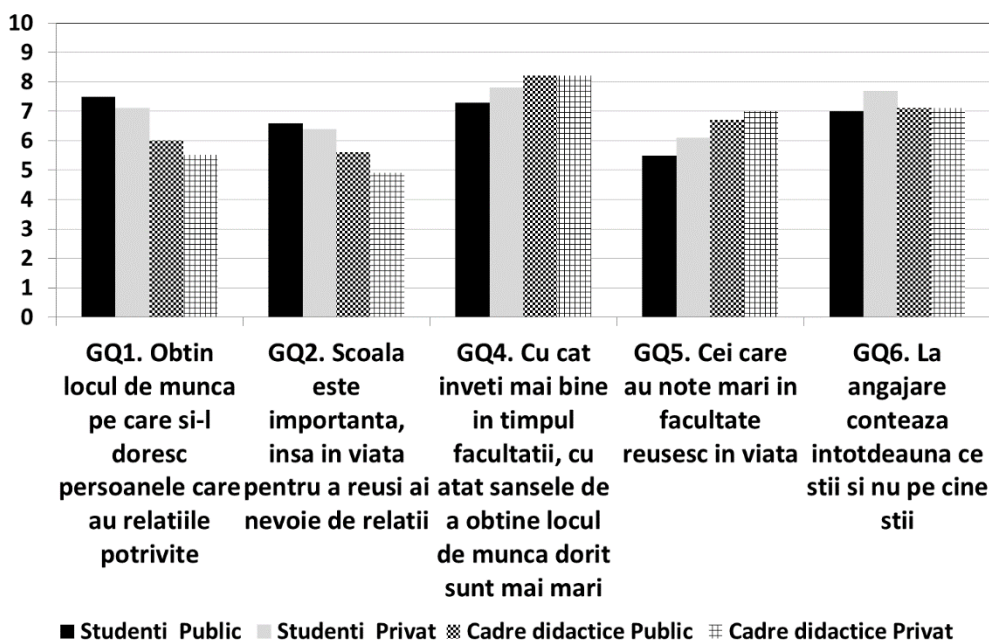


Figura IV. 7

Variația percepțiilor cadrelor didactice și ale studenților, în funcție de tipul de universitate la care sunt afiliați, cu privire la impactul rețelelor sociale și al învățării asupra succesului în viață și la angajare.

Notă. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). [Figura IV.](#) ilustrează scorurile medii. Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de cadre didactice în volum de n = 916 și a unui eșantion de studenți în volum de n = 896. Subeșantioanele au următoarele volume: studenți din universități publice – 687, studenți din universități private – 141, cadre didactice din universități publice – 737, cadre didactice din universități particulare – 100.

Figura IV.7 ilustrează distribuția percepțiilor cu privire la impactul învățării asupra succesului în viață și la angajare la nivelul a patru sub-eșantioane (i.e. studenți din învățământul superior public și privat, cadre didactice din învățământul superior public și privat). La o privire generală, se poate constata tendința studenților (indiferent de tipul de universitate) de a acorda o importanță mai mare impactului pe care rețelele sociale le pot avea asupra carierei, spre deosebire de cadrele didactice care pun accent mai degrabă pe importanța școlii și a învățării. Totuși, se pare că **atât studenții, cât și cadrele didactice împărtășesc ideea conform căreia șansele de a obține locul de muncă dorit depind și de cât de bine studenții învață în timpul studiilor universitare** (enunțul GQ4 are cele mai mari scoruri medii în comparație cu celelalte enunțuri).

Tabel IV. 20 Pe o scală de la 1 la 10, precizați în ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri (percepții măsurate la nivelul studenților)

Domeniul fundamental		GQ1. Obțin locul de muncă pe care și-l doresc persoanele care au relațiile potrivite	GQ2. Școala este importantă, însă în viață pentru a reuși ai nevoie de relații	GQ4. Cu cât înveți mai bine în timpul facultății, cu atât șansele de a obține locul de muncă dorit sunt mai mari	GQ5. Cei care au note mari în facultate reușesc în viață	GQ6. La angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi
		M (S.E.)	M (S.E.)	M (S.E.)	M (S.E.)	M (S.E.)
	Cod 1	7.8 (.4)	6.9 (.4)	7.3 (.4)	5.9 (.4)	7.1 (.4)
	Cod 2	7.0 (.2)	6.0 (.2)	7.4 (.2)	5.5 (.2)	7.6 (.2)
	Cod 3	7.7 (.2)	6.9 (.2)	7.3 (.2)	5.5 (.2)	6.4 (.2)
	Cod 4	7.4 (.1)	6.5 (.2)	7.4 (.1)	5.5 (.1)	7.2 (.1)
	Cod 5	7.8 (.3)	6.9 (.3)	7.6 (.3)	5.5 (.3)	7.2 (.3)
	Cod 6	6.4 (1.5)	6.1 (1.3)	6.6 (1.4)	5.4 (1.3)	5.7 (1.4)

Notă. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de studenți în volum de n=896. Specializările la care învață studenții au fost integrate în clase mai mari (domenii fundamentale), rezultând următoarele volume ale sub-eșantioanelor: Matematică și științele naturii (cod 1) – 43, Științe ingineresti (cod 2) – 217, Științe biologice și biomedicale (cod 3) – 126, Științe sociale (cod 4) – 332, Științe umaniste și arte (cod 5) – 86, Știința sportului și educației fizice (cod 6) – 7. Având în vedere subreprezentarea la nivelul eșantionului general a domeniului 6, Știința sportului și educației fizice, sugerăm tratarea cu rezervă a scorurilor medii asociate.

Tabelul IV.20 oferă o imagine generală cu privire la modul în care percepțiile studenților variază având drept criteriu domeniul fundamental în care sunt organizate programele de studii la care sunt înscriși. Amplitudinea scorurilor medii pe fiecare item nu depășește o unitate (i.e. un punct) ceea ce indică o dispersie relativ scăzută între domeniile fundamentale (din cauza volumului scăzut, vom ignora subeșantionul de

studenții din domeniul *Științei sportului și educației fizice*). Notele indică, pe de o parte, **încrederea scăzută a studenților în faptul că notele reprezintă un predictor pentru succesul în viață** (vezi GQ5), **iar pe de cealaltă parte faptul că relațiile și cât de mult înveți în facultate au un efect combinat în reușita profesională** (GQ1 și GQ4). De remarcat faptul că percepțiile nu se polarizează de-a lungul domeniilor. Și, de asemenea, de investigat, în studii viitoare, motivele pentru care **studenții au tendința de a subaprecia „notele” ca și indicator al ierarhiilor valorice individuale la nivel universitar**.

Notele acordate importanței școlii și a rețelelor sociale pentru cariera profesională și succesul social nu variază de-a lungul domeniilor fundamentale de studiu (Figura 2). Atât cadrele didactice, cât și studenții indică un nivel înalt de omogenitate intra-categorială. De exemplu, indiferent de domeniul fundamental de studiu, în medie, cadrele didactice valorizează mult mai înalt importanța notelor și „a cât de mult înveți” în timpul facultății pentru obținerea locului de muncă dorit. Pe de cealaltă parte, studenții oferă în medie note mai mari impactului pe care rețelele sociale îl au în obținerea „locului de muncă dorit” și în reușita în viață. În plus, în interiorul fiecărei categorii (cadre didactice, respectiv studenți), variația scorurilor pe dimensiunea de gen este, de asemenea, nesemnificativă statistic (vezi [Tabelul IV.21](#)).

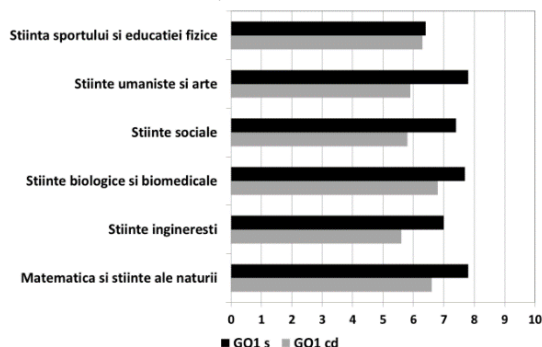
În ceea ce privește modul în care percepțiile studenților se modifică de-a lungul anilor de studii, [Figura IV.8](#) ilustrează variații nesemnificative statistic. De exemplu, subaprecierea notelor ca și predictor al reușitei în viață, tinde să se mențină constantă și să varieze nesemnificativ în jurul unui scor mediu de șase. De asemenea, chiar dacă scorul mediu acordat importanței învățării din timpul facultății pentru obținerea locului de muncă dorit scade o dată cu înaintarea studenților în anii de studiu, această scădere nu este semnificativă statistic.

Tabel IV. 21 Pe o scală de la 1 la 10, precizați în ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri (percepții măsurate la nivelul studenților și cadrelor didactice, pe dimensiunea de gen)

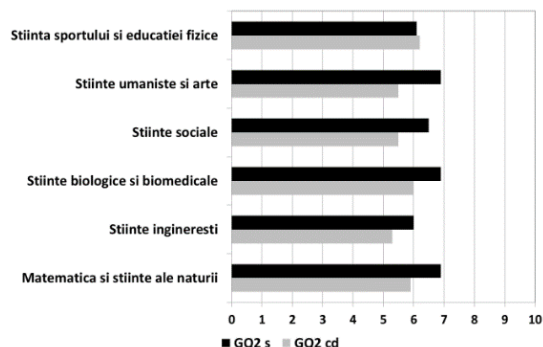
Enunțuri	Studenți		Cadre didactice	
	Feminin	Masculin	Feminin	Masculin
	M (S.E.)	M (S.E.)	M (S.E.)	M (S.E.)
GQ1. Obțin locul de muncă pe care și-l doresc persoanele care au relațiile potrivite	7.5 (.1)	7.3 (.1)	5.7 (.1)	6.2 (.1)
GQ2. Școala este importantă, însă în viață pentru a reuși ai nevoie de relații	6.7 (.1)	6.3 (.2)	5.3 (.1)	5.7 (.1)
GQ4. Cu cât înveți mai bine în timpul facultății, cu atât șansele de a obține locul de muncă dorit sunt mai mari	7.4 (.1)	7.3 (.1)	8.1 (.1)	8.3 (.1)

GQ5. Cei care au note mari în facultate reușesc în viață	5.5 (.1)	5.8 (.1)	6.7 (.1)	6.7 (.1)
GQ6. La angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi	7.1 (.1)	7.2 (.1)	7.3 (.1)	6.9 (.1)

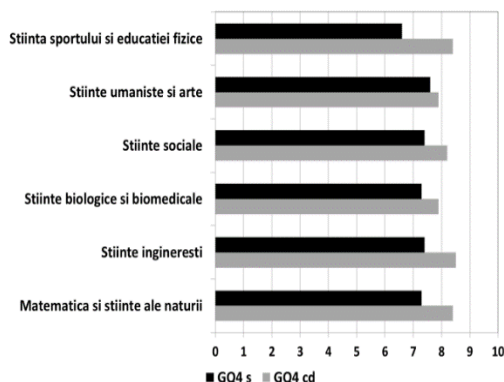
Notă. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de studenți în volum de $n=896$ (în care 65% reprezintă respondente) și a unui eșantion de cadre didactice în volum de $n=916$ (în care 50% reprezintă respondenți de sex feminin).



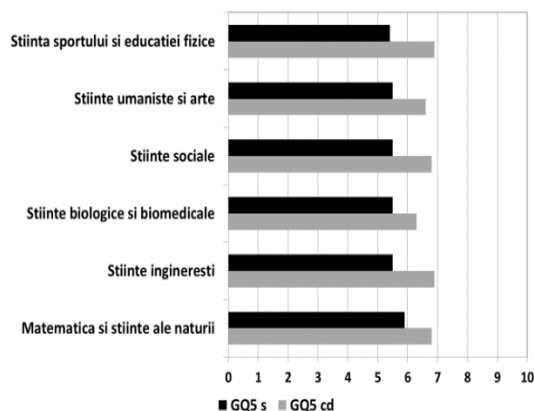
GQ1. Obțin locul de muncă pe care și-l doresc persoanele care au relațiile potrivite



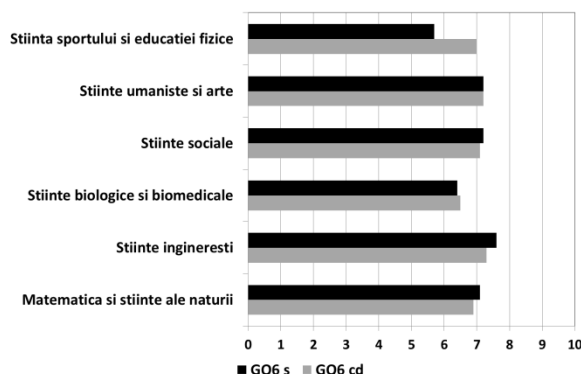
GQ2. Școala este importantă, însă în viață pentru a reuși ai nevoie de relații



GQ4. Cu cât înveți mai bine în timpul facultății, cu atât șansele de a obține locul de muncă dorit sunt mai mari



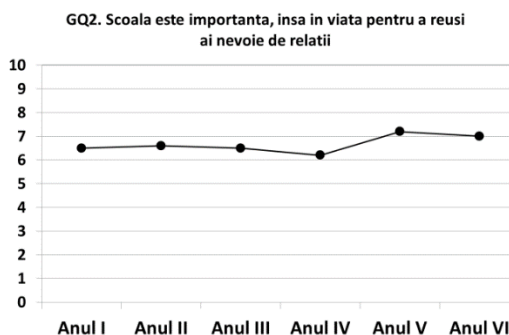
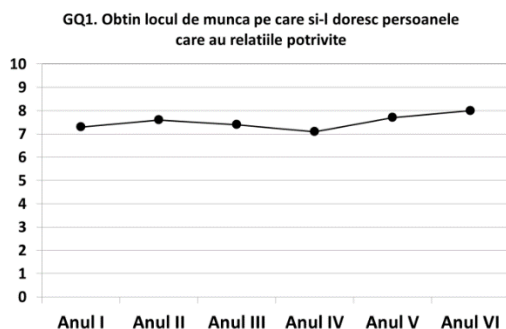
GQ5. Cei care au note mari în facultate reușesc în viață



GQ6. La angajare contează întotdeauna ce știi și nu pe cine știi

Variația percepțiilor studenților și cadrelor didactice în funcție de domeniul fundamental în care este poziționat programul de studii universitare la care sunt afiliați. Percepțiile măsurate fac referire la poziționarea față de diverse enunțuri ce evidențiază fie impactul rețelelor sociale, fie al învățării în cariera profesională viitoare a studenților.

Notă. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de studenți cu un volum de $n=896$. Specializările la care învață studenții au fost integrate în clase mai mari (domenii fundamentale), rezultând următoarele volume ale sub-eșantioanelor: Matematică și științele naturii (cod 1) – 43, Științe ingineresti (cod 2) – 217, Științe biologice și biomedicale (cod 3) – 126, Științe sociale (cod 4) – 332, Științe umaniste și arte (cod 5) – 86, Știința sportului și educației fizice (cod 6) – 7. Având în vedere dimensiunea redusă a categoriei Știința sportului și educației fizice, sugerăm ignorarea scorurilor aferente. La nivelul figurii, prin simbolul „s” sunt marcați studenții, iar prin simbolul „c.d.” sunt marcate cadrele didactice.



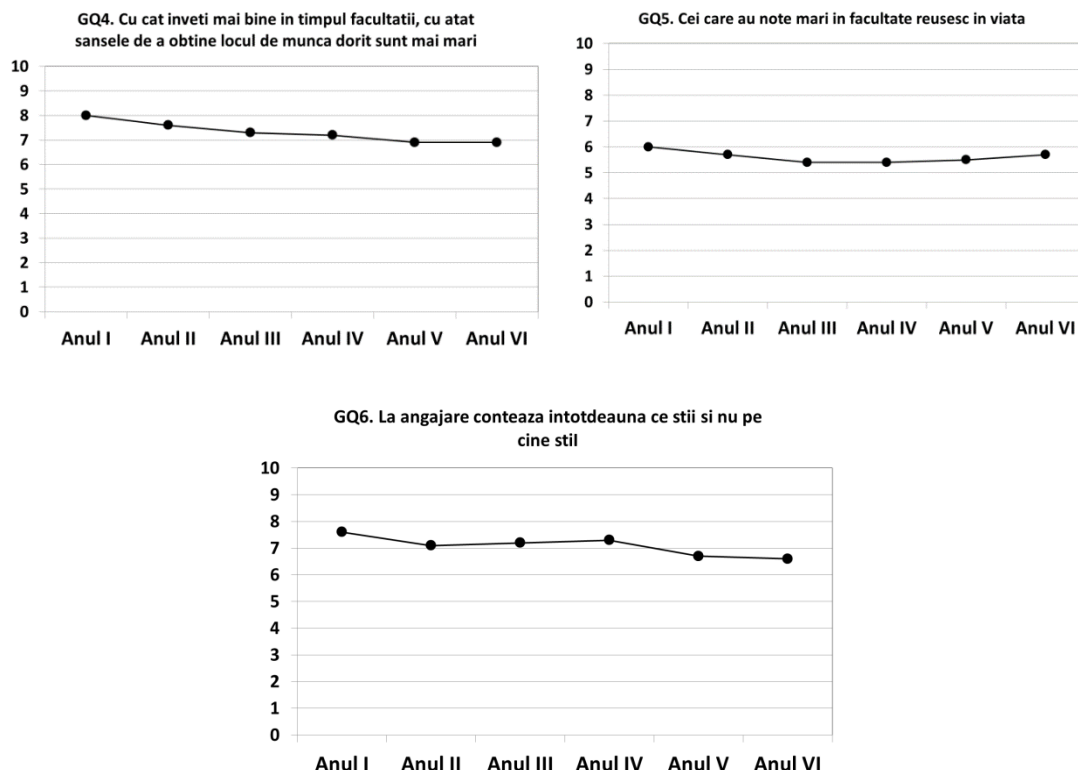


Figura IV. 8 Variația percepțiilor studenților în funcție de anul de studiu.

Percepțiile măsurate fac referire la poziționarea față de diverse enunțuri ce evidențiază fie impactul rețelelor sociale, fie al învățării în cariera profesională viitoare.

Notă. La nivelul scalei de evaluare folosite, valoarea minimală este reprezentată de nota 1 („dezacord total”), iar valoarea maximală este reprezentată de nota 10 („acord total”). Datele au fost generate la începutul anului universitar 2015 – 2016, de la nivelul unui eșantion de studenți cu un volum de $n=896$. Scorurile au fost calculate având următoarea structură a eșantionului: anul I – 129 de respondenți, anul II – 206, anul III – 286, anul IV – 157, anul V – 64, anul VI – 38 și anul de studii suplimentar – 16 (din cauza numărului scăzut de respondenți, acest din urmă an de studiu nu a fost reprezentat în cadrul figurii).

4.4.2 Percepții cu privire la angajabilitate

Responsabilitatea cu privire la corespondența dintre profilul de competențe al absolvenților și cerințele locului de muncă este împărțită între angajatori, universități și absolvenții înșiși. Aceasta este cel puțin percepția pe care o îmbrățișează cadrele didactice, studenții și angajatorii. Tabelul IV.21 ilustrează dinamică percepțiilor înregistrate la nivelul a trei populații de respondenți, de-a lungul a trei măsurători realizate la intervale de timp diferite. Așa cum se poate observa, scorurile medii aferente fiecărei categorii de respondenți variază în jurul valorii trei.

Variația este extrem de scăzută, ceea ce indică cel puțin două lucruri. Pe de o parte, un acord intergrupă cu privire la entitățile responsabile pentru pregătirea profesională, iar pe de cealaltă parte, un grad înalt de stabilitate în timp a percepțiilor.

Tabel IV.1 În ce măsură fiecare dintre următorii actori sociali ar trebui să se asigure că absolvenții dețin abilitățile și competențele necesare pentru a corespunde cerințelor de la locul de muncă?

	Responsabilitatea este a angajatorilor			Responsabilitatea este a universităților			Responsabilitatea este a absolvenților		
	2010	2011	2015	2010	2011	2015	2010	2011	2015
Angajatorii:	3,2	3,4	-	3,3	3,4	-	3,4	3,5	-
Cadrele didactice:	3,1	3,2	3,1	3,3	3,4	3,4	3,5	3,5	3,4
Studentii:	3,0	3,0	2,9	3,2	3,2	3,3	3,5	3,4	3,4

Notă. Scorurile variază pe intervalul [1,5], unde 5 reprezintă valoarea maximală.

Percepțiile studenților cu privire la utilitatea stagiilor de practică în pregătirea profesională rămân la un nivel înalt. Așa cum se poate constata din [Tabelul IV.22](#), scorurile medii calculate la nivelul notelor oferite de studenți, după patru măsurători diferite temporale, variază în jurul valorii trei (pe o scală unde scorul patru este pragul maximal). În privința perspectivelor de angajare, putem afirma că studenții, în general, sunt mai degrabă optimiști, scorurile medii peste punctul median al scalei de măsurare. Estimările studenților cu privire la șansele de angajare la finalizarea studiilor sunt comparabile cu cele ale cadrelor didactice (a se vedea [Tabelul IV.23](#)).

Tabel IV. 22 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

	2009	2010	2011	2015
Stagiile de practică sunt de un real folos pentru pregătirea mea	2,9	3,0	3,2	3,2
Nu cred că voi avea dificultăți în a găsi un loc de muncă după absolvire	2,6	-	2,6	2,6
Nu cred că voi avea dificultăți în a găsi locul de muncă pe care mi-l doresc după absolvire	2,5	-	2,5	2,4
În timpul facultății obțin toate abilitățile și competențele de care voi avea nevoie la locul de muncă.	2,5	2,7	2,6	2,7

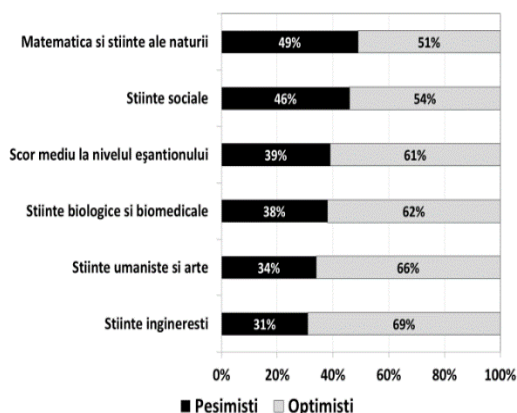
Notă. [Tabelul IV.](#) ilustrează scorurile aferente percepțiilor studenților. Scorurile variază pe intervalul [0,4], unde 4 reprezintă valoarea maximală.

Tabel IV. 23 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

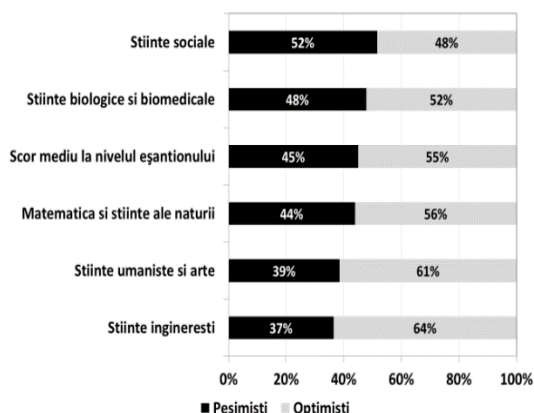
	2009	2010	2011	2015
--	------	------	------	------

După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă.	2,8	2,7	2,7	2,9
După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc.	2,7	2,6	2,6	2,7

Notă. *Tabelul IV. ilustrează scorurile aferente percepțiilor cadrelor didactice. Scorurile variază pe intervalul [0,4], unde 4 reprezintă valoarea maximală.*



Op 10. Pesimism cu privire la găsirea unui loc de muncă după finalizarea studiilor



Op 11. Pesimism cu privire la găsirea locului de muncă dorit după finalizarea studiilor

Figura IV. 9 Distribuția atitudinilor studenților cu privire la găsirea unui loc de muncă și a locului de muncă dorit după finalizarea studiilor.

Notă. Categoria studenților „optimiști” reunește respondenții care au declarat că sunt de acord în mare și foarte mare măsură cu faptul că după finalizarea studiilor nu vor avea dificultăți în a găsi un loc de muncă / locul de muncă pe care și-l doresc.

În *Figura IV.10*, este prezentat modul în care se distribuie optimismul cu privire la obținerea unui loc de muncă, în rândul studenților, de-a lungul domeniilor fundamentale de studiu. Se poate observa că cei mai optimiști studenți se concentrează în categoria celor care învață în programe de studii din domeniul științelor ingineresti: 69% dintre aceștia consideră în mare și foarte mare măsură că nu vor avea dificultăți în a obține un loc de muncă, iar 64% că nu vor avea dificultăți în a obține locul de muncă dorit. Studenții cuprinși în programe din domeniul științelor sociale sunt cei mai pesimiști în ceea ce privește posibilitățile de obținere a locului de muncă dorit (52%).

4.4.3 Dezvoltare profesionala

Tabelul IV.23 ilustrează percepțiile studenților, grupate pe domenii fundamentale de studiu, cu privire la gradul în care facultatea urmată contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă.

Tabel IV. 24 Gradul în care facultatea urmată contribuie la formarea următoarelor abilități și competențe necesare la locul de muncă ... (percepții ale studenților)

	D4z. Domeniul fundamental				
	Matematica și științe ale naturii	Științe ingineresti	Științe biologice și biomedicale	Științe sociale	Științe umaniste și arte
	Scor mediu	Scor mediu	Scor mediu	Scor mediu	Scor mediu
Q61. Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere	6,4	<u>6,2</u>	6,4	7,6	<u>7,7</u>
Q62. Capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă și la obiect	7,2	<u>6,1</u>	6,4	7,8	<u>8,1</u>
Q64. Gândirea analitică	<u>8,1</u>	7,6	<u>7,1</u>	7,9	8,0
Q66. Spiritul critic	7,8	<u>6,6</u>	7,0	7,9	<u>8,3</u>
Q67. Creativitatea	7,1	6,4	<u>5,6</u>	7,2	<u>7,7</u>
Q68. Abilitatea de a folosi computerul / tehnologia modernă	<u>8,1</u>	8,1	<u>5,9</u>	7,1	7,5
Q69. Abilitatea de a scrie și vorbi într-o limbă străină	6,5	6,1	<u>5,2</u>	6,7	<u>7,7</u>
Q70. Capacitatea de a lucra în echipă	<u>7,7</u>	6,6	<u>6,3</u>	7,4	7,5
Q71. Capacitatea de a conduce o echipă	7,1	<u>6,1</u>	6,2	6,9	<u>7,1</u>
Q73. Capacitatea de a mă organiza eficient	7,8	6,9	<u>6,9</u>	7,4	<u>8,0</u>
N74. Atitudinea pozitivă față de muncă	7,6	6,6	<u>6,4</u>	7,3	<u>7,7</u>
S11. Spiritul antreprenorial	6,5	5,9	<u>5,3</u>	<u>6,7</u>	6,5

Notă. Programele de studii la care sunt afiliați studenții care au participat la studiu au fost distribuite pe domenii fundamentale de studiu. Tabelul IV. ilustrează scoruri medii agregate din note distribuite de la 1 la 10, unde 10 reprezintă pragul maximum. De asemenea, pentru fiecare domeniu fundamental de studiu sunt evidențiate abilitățile care au obținut cel mai mare și cel mai mic scor mediu. Pe șiruri, valorile maxime și minime și sunt marcate prin valori subliniate. Aceste valori indică variația contribuției fiecărui domeniu fundamental de studiu la formarea unei abilități.

Tabelul IV.24 oferă cel puțin două tipuri de informații. Lectura pe coloane (de-a lungul fiecărui domeniu fundamental de studiu) permite identificarea abilităților și competențelor cu cel mai mare și cel mai mic scor mediu. Lectura pe șiruri (de-a lungul abilităților și competențelor) permite identificarea domeniilor de studiu fundamental care contribuie cel mai mult și cel mai puțin la formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă. De asemenea, în Figurile IV.11 –IV.15, pe care le redăm mai jos, datele au fost reprezentate în așa fel încât să permită identificarea variației gradului de formare a abilităților și competențelor necesare la locul de muncă, la nivelul fiecărui domeniu fundamental de studiu.

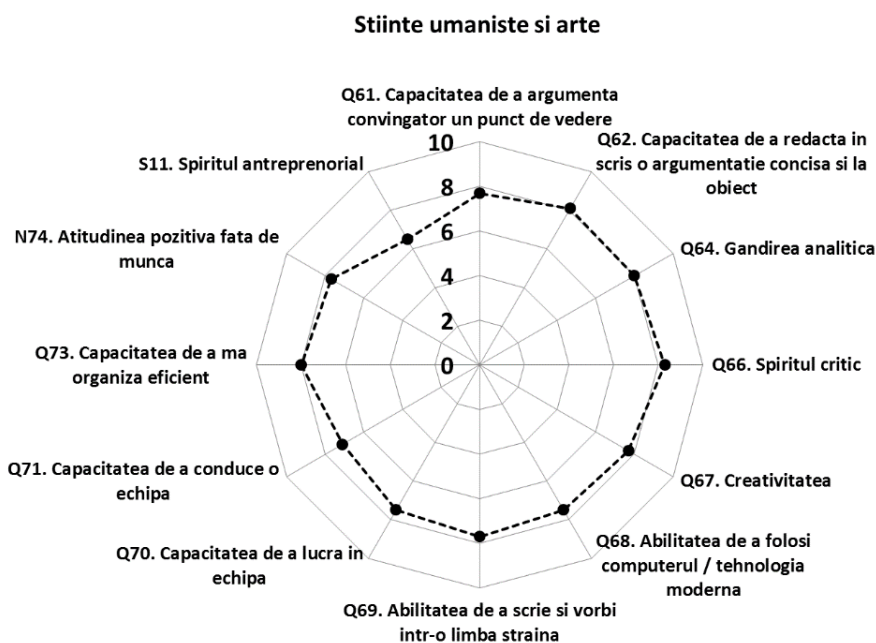


Figura IV. 10 Percepțiile studenților din domeniul fundamental de studiu științe umaniste și arte cu privire la gradul în care facultatea pe care o urmează contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă

Matematica si stiinte ale naturii

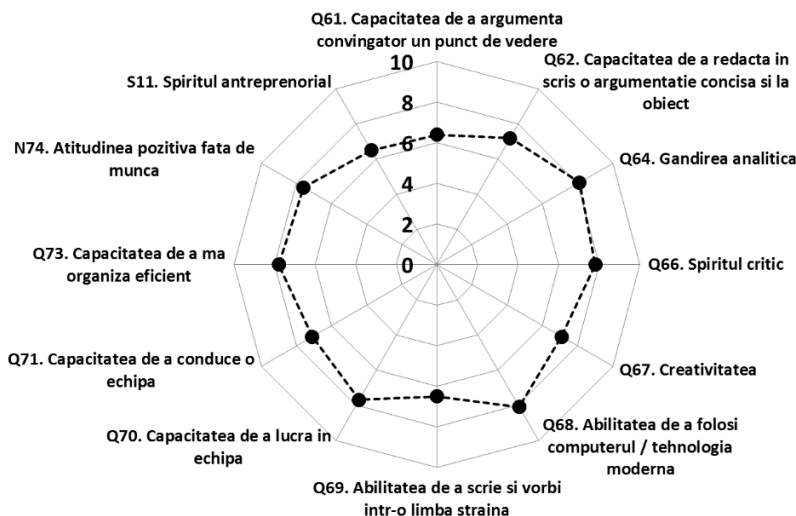


Figura IV. 11 Percepțiile studenților din domeniul fundamental de studiu matematică și științe ale naturii cu privire la gradul în care facultatea pe care o urmează contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă

Științe ingineresti

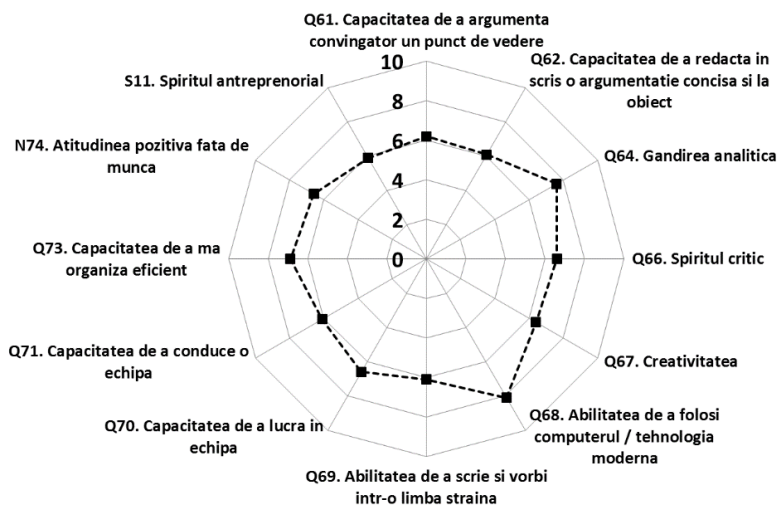


Figura IV. 12 Percepțiile studenților din domeniul fundamental de studiu științe ingineresti cu privire la gradul în care facultatea pe care o urmează contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă

Științe biologice și biomedicale

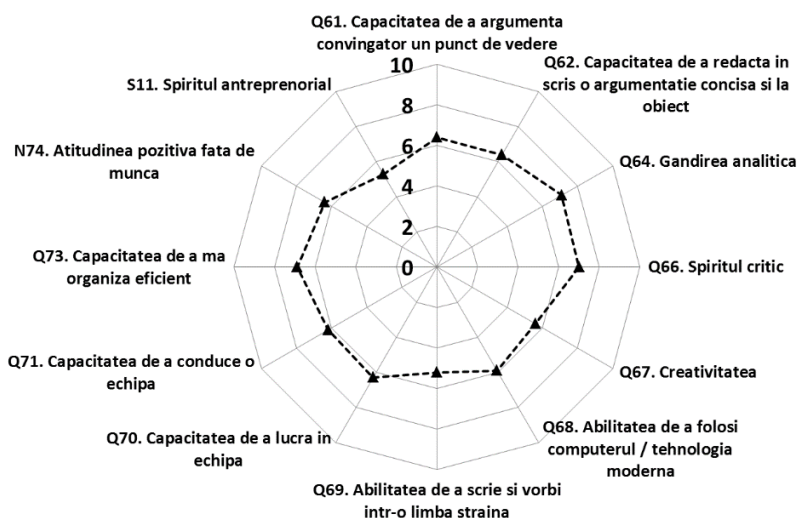


Figura IV. 13 Percepțiile studenților din domeniul fundamental de studiu științe biologice și medical cu privire la gradul în care facultatea pe care o urmează contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă

Științe sociale

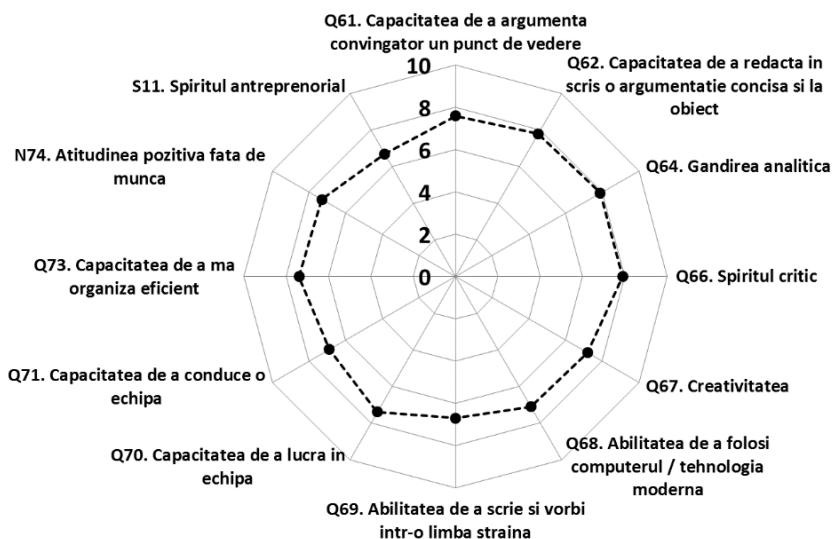


Figura IV. 14 Percepțiile studenților din domeniul fundamental de studiu științe sociale cu privire la gradul în care facultatea pe care o urmează contribuie la formarea anumitor abilități și competențe necesare la locul de muncă

Figura IV.16 oferă o imagine comparată cu privire la percepțiile pe care le au cadrele didactice și studenții referitor la gradul în care facultatea contribuie la formarea competențelor și abilităților necesare la locul de muncă. Suplimentar, în cadrul graficului este reprezentat și nivelul de satisfacție al angajatorilor față de gradul în care absolvenții angajați au demonstrat abilitățile și competențele la locul de muncă. În acest context, dorim să subliniem două idei. Prima dintre acestea face referire la decalajul de percepție dintre studenți și cadrele didactice: cadrele didactice par a supra-evalua contribuția directă a facultății la formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă (notele sunt mai mari decât cele oferite de studenți). A doua idee face referire la faptul că scorurile oferite de angajatori (cele mai recente date empirice, colectate în 2011) și scorurile oferite de studenți sunt comparabile ca valoare medie.

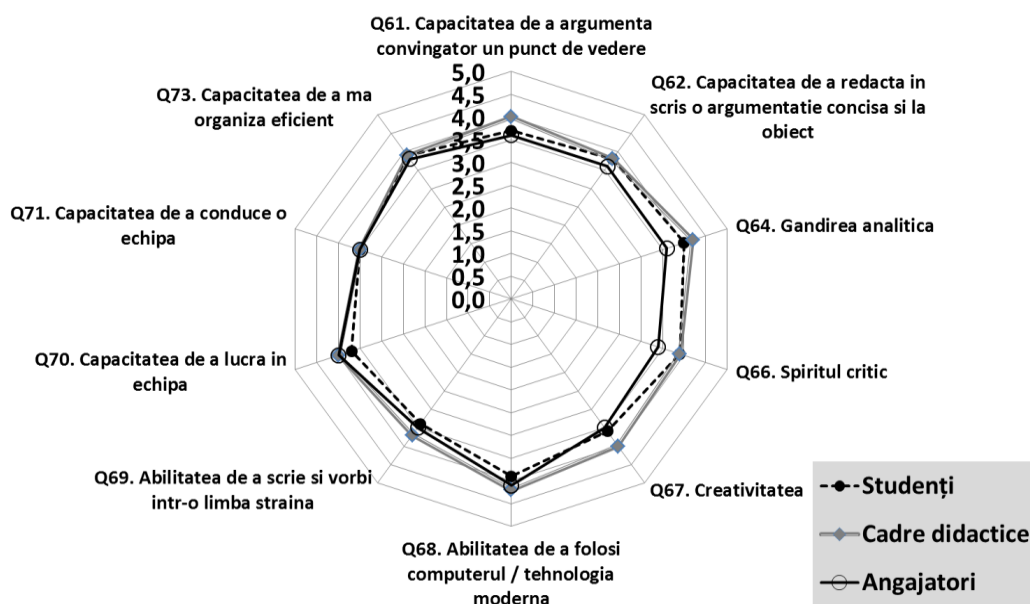


Figura IV. 15 Gradul în care anumite competențe și abilități necesare la locul de muncă sunt formate în cadrul programelor de studii universitare.

Notă. Scorurile medii asociate angajatorilor reprezintă gradul de mulțumire al acestora cu privire la competențele și abilitățile observate la absolvenții de învățământ superior angajați (scorurile aferente angajatorilor au fost colectate în anul 2011).

Tabel IV. 25 Dinamică percepțiilor cadrelor didactice cu privire la gradul în care facultatea în care predau formează anumite competențe și abilități necesare la locul de muncă

	2009	2010	2011	2015	Dinamică
Q61. Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere	4,5	4,1	4,1	4,0	↓ 0,5
Q62. Capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă și la obiect	4,4	4,0	4,0	3,8	↓ 0,6
Q64. Gândirea analitică	4,6	4,1	4,2	4,2	↓ 0,4
Q66. Spiritul critic	4,3	4,0	3,9	3,9	↓ 0,4
Q67. Creativitatea	4,3	4,0	4,0	4,0	↓ 0,3
Q68. Abilitatea de a folosi computerul / tehnologia modernă	4,5	4,3	4,3	4,2	↓ 0,3
Q69. Abilitatea de a scrie și vorbi într-o limbă străină	4,0	3,9	3,9	3,7	↓ 0,3
Q70. Capacitatea de a lucra în echipă	4,4	4,1	4,1	4,0	↓ 0,4
Q71. Capacitatea de a conduce o echipă	3,9	3,7	3,6	3,5	↓ 0,4
Q73. Capacitatea de a mă organiza eficient	4,3	4,0	3,9	3,9	↓ 0,4
N74. Atitudinea pozitivă față de muncă	-	-	-	4,0	-
S11. Spiritul antreprenorial	-	-	-	3,3	-

Notă. Prin „dinamică” avem în vedere variația scorului agregat prin raportare la valoarea de referință reprezentată de anul 2009. Scorurile reprezintă medii calculate la nivelul unor note care au variat între 1 și 5 (unde 5 reprezintă pragul maximum).

Tabelul IV.25 ilustrează modul în care percepțiile cadrelor didactice au variat în timp cu privire la gradul în care facultatea în care predau contribuie la formarea anumitor competențe și abilități necesare la locul de muncă. Așa cum se poate observa, notele cadrelor didactice, în medie, se află în scădere față de valorile de referință ale primei măsurători (realizate în 2009). Această scădere variază între 0,3 și 0,5 puncte. Inspectând modul în care fiecare item a fost evaluat în decursul celor patru măsurători, trebuie subliniat faptul că, în general, se poate vorbi despre o tendință a cadrelor didactice de a subaprecia gradul în care facultățile de proveniență contribuie la formarea abilităților și competențelor investigate. Chiar dacă dinamică descendentă a notelor este una decât sub-unitară, se poate constata o tendință de evaluare în scădere (e.g. niciuna dintre măsurătorile ulterioare anului 2009 nu a generat scoruri medii mai mari, indiferent de itemul avut în vedere).

Tabelul IV.26 ilustrează modul în care percepțiile studenților au variat în timp cu privire la gradul în care facultatea în care învață contribuie la formarea anumitor competențe și abilități necesare la locul de muncă. După cum se poate constata, variația în timp a scorurilor aferente fiecărui item este extrem de scăzută (aceasta nu depășește 0,2). Spre deosebire de tendința identificată la nivelul cadrelor didactice, de a evalua în scădere diferitele abilități și competențe supuse analizei, în cazul studenților putem discuta de o constanță pronunțată la nivelul percepțiilor cu privire la utilitatea procesului educațional în formarea competențelor și abilităților necesare la locul de muncă.

Tabel IV. 26 Dinamică percepțiilor studenților cu privire la gradul în care facultatea în care predau formează competențe și abilități necesare la locul de muncă

	2009	2010	2011	2015
Q61. Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere	3,7	3,9	3,8	3,7
Q62. Capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă și la obiect	3,8	3,8	3,8	3,8
Q64. Gândirea analitică	3,9	4,0	3,9	4,0
Q66. Spiritul critic	3,8	3,8	3,8	3,9
Q67. Creativitatea	3,8	3,8	3,8	3,6
Q68. Abilitatea de a folosi computerul / tehnologia modernă	3,7	3,8	3,7	3,9
Q69. Abilitatea de a scrie și vorbi într-o limbă străină	3,5	3,5	3,5	3,4
Q70. Capacitatea de a lucra în echipa	3,8	3,9	3,8	3,7
Q71. Capacitatea de a conduce o echipă	3,6	3,6	3,6	3,5
Q73. Capacitatea de a mă organiza eficient	3,9	3,9	3,8	3,9
N74. Atitudinea pozitivă față de muncă	-	-	-	3,7
S11. Spiritul antreprenorial	-	-	-	3,4

Notă. Scorurile reprezintă medii calculate la nivelul unor note care au variat între 1 și 5 (unde 5 reprezintă pragul maximum).

Studenții îmbrățișează percepții înalt pozitive cu privire la utilitatea studiilor universitare nu doar din perspectiva formării abilităților și competențelor necesare la locul de muncă, ci și din perspectiva unor finalități generale ale educației. De exemplu, peste 70% dintre studenți consideră că oferta educațională le satisface aspirațiile de dezvoltare profesională, iar peste 80% consideră că le sporește șansele de a avea un venit mai mare. Datele sunt comparabile cu măsurători realizate și la alte momente de timp din trecut (*Tabelul IV.27*).

Tabel IV. 27 Dinamică opiniilor studenților cu privire la utilitatea facultății

	2010	2011	2015
NQ13a. Oferta educațională a facultății îmi satisface aspirațiile de dezvoltare personală	74 %	68 %	72 %
NQ14a. Studiile universitare îmi sporesc șansele de a avea un venit mai mare	83 %	80 %	82 %

Notă. Valorile reprezintă agregarea scorurilor aferente studenților care au precizat că sunt de acord "în mare măsură" și "foarte mare măsură" cu enunțurile menționate.

În ceea ce privește dimensiunea mobilității studentești, percepția cu privire la utilitatea stagiilor de pregătire la alte universități este influențată de istoricul educațional al studenților. De exemplu, în **Tabelul IV.28**, se poate observa că peste jumătate din studenții care au beneficiat de stagii de mobilitate (51%) consideră că acestea sunt utile în *foarte mare măsură*. Chiar dacă ideea unui stagiu de pregătire la altă universitate este percepută de studenți, în general, pozitiv (a se vedea coloanele în *mare măsură* și în *foarte mare măsură*), totuși ponderea celor care sunt extrem de favorabili acestei idei este cu mult mai mare în categoria beneficiarilor de stagii de mobilitate.

Tabel IV. 28 Percepția studenților cu privire la utilitatea stagiilor de pregătire la alte universități

		Deloc	In foarte mică măsură	In mică măsură	In mare măsură	In foarte mare măsură
Studenți care au beneficiat de stagii de mobilitate de cel puțin o lună în timpul facultății	Nu	3,8%	5,2%	16,5%	44,6%	29,8%
	Da	2,2%	4,4%	8,9%	33,3%	51,1%
Total		3,5%	5,1%	15,2%	42,6%	33,6%

Notă. **Tabelul IV.** ilustrează distribuția răspunsurilor la întrebarea *În ce măsură credeți că este util ca studenții să petreacă perioade de studii la alte universități?* Distribuția răspunsurilor se face pe două categorii de studenți (care au beneficiat de stagii de mobilitate și care nu au beneficiat).

4.4.4 Cariera profesională

În ceea ce privește proiecțiile viitoare de formare profesională a studenților prin participarea la programe de studii universitare, Figurile IV17-IV.19 ilustrează dinamică percepțiilor de-a lungul a patru momente de timp. Se poate constata că preferințele referitoare la continuarea studiilor cu înscrierea la un programe de masterat se păstrează în 2015 la un nivel comparativ cu cel din anii trecuți. De exemplu, preferința

dominantă rămâne aceea de a urma un masterat în România (70%). De asemenea, studiile doctorale par a fi devenit atractive în ultima perioadă de timp; 63% dintre respondenți afirmând că sunt interesați de continuarea studiilor prin înscrierea la un program de doctorat. Scorul raportat pentru 2015 este cel mai mare, raportându-ne la scorurile obținute în decursul celor patru măsurători realizate. Interesant este că procentul celor care declarau că nu intenționează să urmeze studii doctorale a scăzut cu aproape 10% luând ca referință valoarea înregistrată în 2009.

Un alt aspect interesant face referire la opțiunea pentru dublarea parcursului educațional la nivel de licență. Ponderea celor dispuși să mai urmeze încă un program de licență a scăzut cu 10% prin comparație cu cifrele din 2009; astfel că doar 18% dintre studenți mai iau în calcul obținerea unei a doua licențe (aceasta este cea mai mică valoare înregistrată de-a lungul celor patru măsurători).

În privința migrației la studii în străinătate, cifrele raportate pentru 2015 indică mai degrabă o scădere a intenției, dacă ne raportăm la anul 2011 (când a avut loc ultima măsurătoare). De exemplu, intenția de a urma un masterat sau un doctorat în străinătate a scăzut cu 5%, iar ponderea celor interesați de un program de licență în străinătate (altul decât cel pe care l-au terminat / la care deja sunt înscriși) a ajuns la doar 5%.

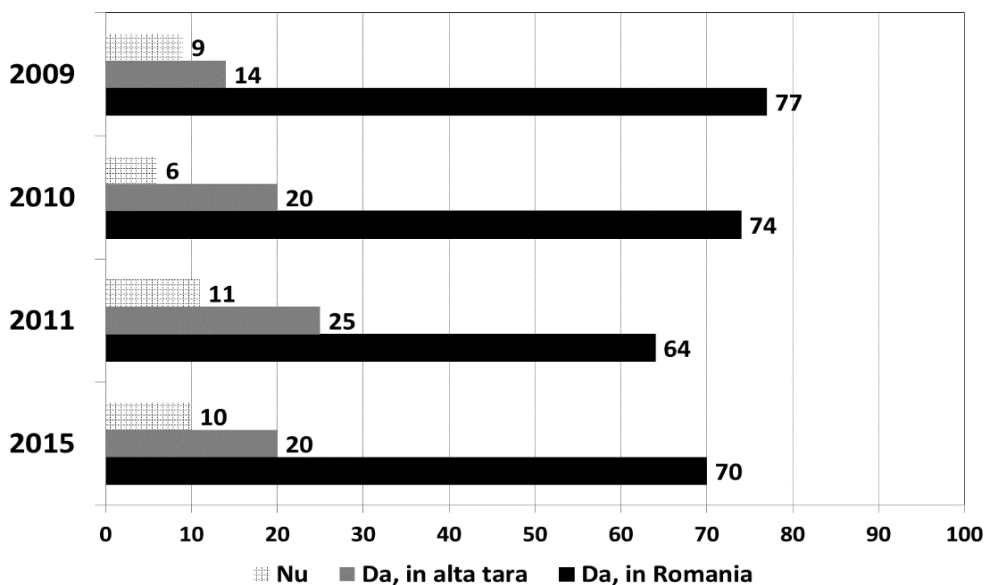


Figura IV. 16 Intenția studenților de a-și continua studiile cu un program de studii universitare de masterat

Notă. Scorurile reprezintă frecvențe relative (%)

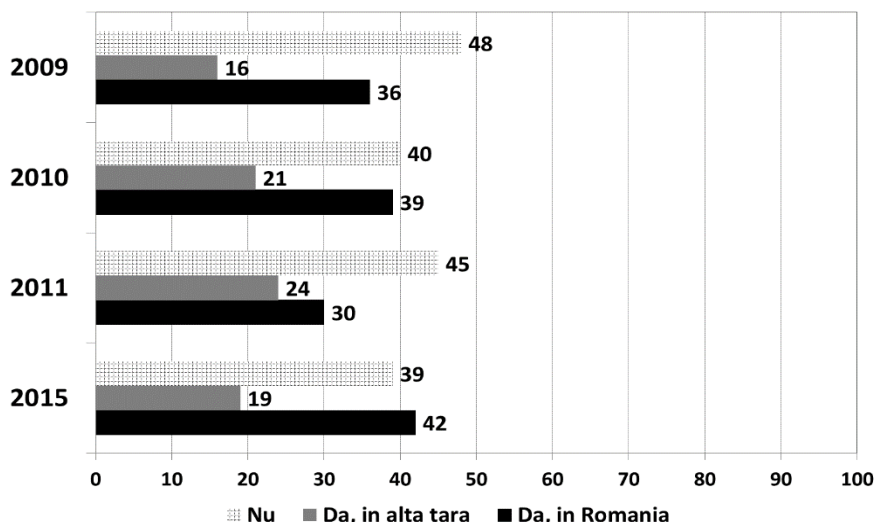


Figura IV. 17 Intenția studenților de a-și continua studiile cu un program de studii universitare de doctorat

Notă. Scorurile reprezintă frecvențe relative (%)

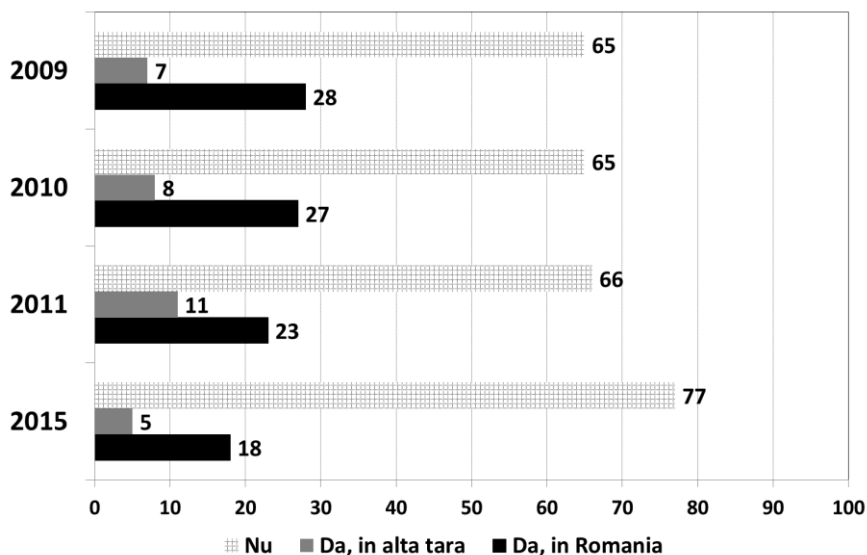


Figura IV. 18 Intenția studenților de a-și continua studiile cu un alt program de studii universitare de licență

Notă. Scorurile reprezintă frecvențe relative (%)

Tabel IV. 29 Proiecții ale studenților cu privire la continuarea studiilor cu un masterat, distribuite pe domenii fundamentale de studii

Domeniul fundamental	In următorii ani, intenționați să urmați un program de masterat?
----------------------	--

	Nu	Da, în alta țară	Da, în România
Matematica și științe ale naturii	14%	5%	81%
Științe ingineresti	5%	22%	74%
Științe biologice și biomedicale	23%	24%	54%
Științe sociale	7%	19%	74%
Științe umaniste și arte	12%	19%	69%

Tabel IV. 30 Proiecții ale studenților cu privire la continuarea studiilor cu un doctorat, distribuite pe domenii fundamentale de studii

Domeniul fundamental	În următorii ani, intenționați să urmați un program de doctorat?		
	Nu	Da, în alta țară	Da, în România
Matematica și științe ale naturii	53%	11%	37%
Științe ingineresti	53%	15%	32%
Științe biologice și biomedicale	25%	35%	40%
Științe sociale	36%	18%	46%
Științe umaniste și arte	31%	17%	52%

Tabel IV. 31 Proiecții ale studenților cu privire la continuarea studiilor cu înscrierea la un al program de studii de licență, distribuite pe domenii

Domeniul fundamental	În următorii ani, intenționați să urmați un alt program de studii de licență?		
	Nu	Da, în alta țară	Da, în România
Matematica și științe ale naturii	85%		15%
Științe ingineresti	77%	2%	22%
Științe biologice și biomedicale	85%	5%	10%
Științe sociale	77%	7%	16%
Științe umaniste și arte	60%	7%	33%

Tabelele IV.29-IV.31 oferă o imagine cu privire la proiecțiile de continuare a educației în funcție de domeniile fundamentale de studiu. Se poate observa că cea mai mare pondere a studenților interesați de studii în străinătate se regăsește din domeniul *științelor biologice și biomedicale* (24%, respectiv 35% intenționează să urmeze un masterat / doctorat în străinătate). De asemenea, studiile doctorale nu par a fi prea atractive pentru studenții din domeniile *științe ingineresti*, *matematică și științele naturii*, unde 53% declară că nu intenționează să urmeze un program de studii doctorale. În privința disponibilității de a profesa în străinătate, cei mai mulți dintre cei care au declarat că intenționează să facă acest lucru *în mare* și *foarte mare măsură* provin din domeniile *științe ingineresti* și *științe medicale și biomedicale* (48%, respectiv 49%; a

se vedea [Tabelul IV.32](#)). Interesant este că dintre toate categoriile de studenți, cei mai puțini care au declarat că intenționează să capete experiență în străinătate și apoi să se întoarcă în România sunt cei din domeniul *științelor medicale și biomedicale* (a se vedea [Tabelul IV.33](#)).

Tabel IV. 32 Intenția de a profesa în altă țară

Domeniul fundamental	In următorii ani, intenționați să profesati în alta țară?				
	Deloc	In foarte mică măsură	In mică măsură	In mare măsură	In foarte mare măsură
Matematica și științe ale naturii	19%	21%	33%	19%	7%
Științe ingineresti	15%	13%	25%	24%	24%
Științe biologice și biomedicale	16%	12%	24%	25%	24%
Științe sociale	23%	20%	21%	19%	16%
Științe umaniste și arte	22%	13%	27%	19%	19%

Tabel IV. 33 Intenția de a reveni în țară după un anumit interval de muncă în străinătate

Domeniul fundamental	In următorii ani, intenționați să căpătați experiența de muncă în alte țări, după care să vă întoarceți în România?				
	Deloc	In foarte mică măsură	In mică măsură	In mare măsură	In foarte mare măsură
Matematica și științe ale naturii	24%	5%	32%	27%	12%
Științe ingineresti	19%	20%	25%	23%	14%
Științe biologice și biomedicale	26%	20%	25%	10%	18%
Științe sociale	25%	19%	19%	18%	18%
Științe umaniste și arte	26%	10%	23%	21%	20%

În contextul prezentării intențiilor referitoare la continuarea studiilor sau la exercitarea profesiei în străinătate, considerăm că trebuie făcute câteva scurte referiri și la gradul de optimism pe care studenții îl au în ceea ce privește posibilitățile pe care le au de a lucra în domeniu ([Tabelul IV. 34](#)).

Tabel IV. 34 Gradul de optimism al studenților cu privire la șansele de a profesa în domeniu

Domeniul fundamental	Credeți că, în viitor, veți profesa în specializarea pe care o urmați în prezent?				
	Deloc	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură
Matematica și științe ale naturii	2%	2%	21%	43%	31%
Științe ingineresti	2%	4%	14%	34%	45%
Științe biologice și biomedicale	2%	3%	6%	24%	65%
Științe sociale	2%	8%	16%	34%	40%
Științe umaniste și arte	2%	4%	15%	39%	40%

Cei mai optimiști studenți în privința șanselor de a lucra în specializarea pentru care se pregătesc sunt cei din domeniul *științelor biologice și biomedicale* (65%), iar cei mai pesimiști sunt cei din domeniul *științelor sociale* (25%). În privința sectorului de activitate preferat, cei mai mulți dintre studenții ce aparțin domeniului *științelor umaniste și arte* ar prefera să lucreze în sectorul public (31%), în timp ce studenții din domeniul *științelor ingineresti* și din domeniul *științelor biologice și biomedicale* ar prefera sectorul privat (49%, respectiv 41%). Așa cum se poate observa în Tabelul 19, sectorul nonprofit este preferat ca destinație de angajare de un număr extrem de scăzut de studenți; ponderea variază de la un domeniu de studii la altul între 0% și 4%.

Tabel IV. 35 Tipul de sector de activitate preferat pentru angajare

Domeniul fundamental	După finalizarea studiilor pe care le urmați în prezent ați dori să lucrați în ...?				
	Sectorul public	Sectorul privat	ONG-uri	Propria afacere	Sa continuati studiile
Matematica și Științe ale naturii	27%	30%	-	27%	16%
Științe ingineresti	12%	49%	1%	21%	18%
Științe biologice și biomedicale	16%	41%	-	20%	23%
Științe sociale	24%	27%	4%	23%	22%
Științe umaniste și arte	31%	15%	4%	14%	36%

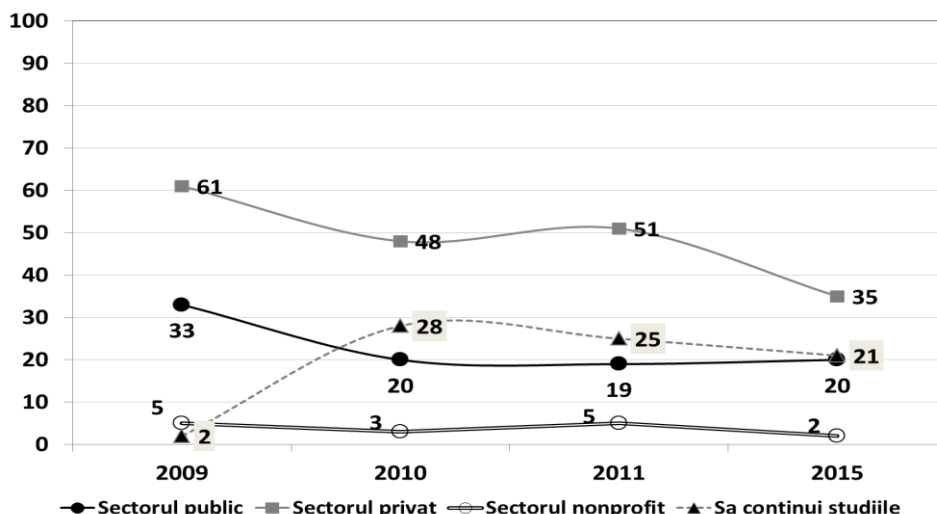


Figura IV. 19 Dinamică preferințelor studenților cu privire la sectorul în care doresc să lucreze

Sectorul privat rămâne prima opțiune în ierarhia preferințelor studenților pentru destinații de loc de muncă (Figura IV.20). Totuși, trebuie semnalat faptul că dacă în 2009 sectorul privat întrunea 61% din preferințe, în 2015 acest scor a ajuns la 35%. Pe de altă parte, preferințele pentru munca în sectorul public par a fi constante, în jurul a 20%, cel puțin în ultimii cinci ani de zile.

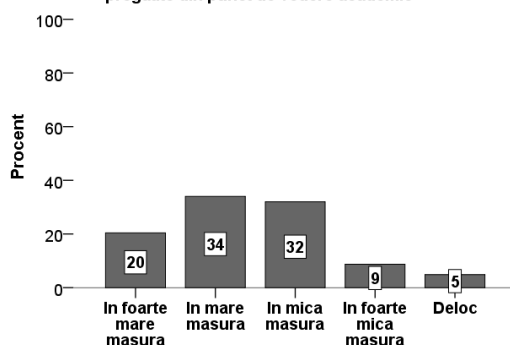
4.5 Percepții privind politicile și calitatea învățământului superior românesc la nivel de sistem. Statistici descriptive - date din anchete sociologice on-line

4.5.1 Percepțiile cadrelor didactice

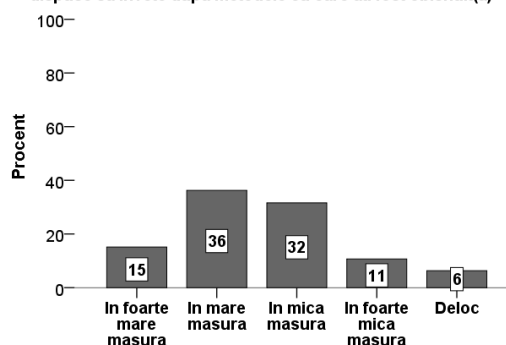
4.5.1.1 Procesul educațional

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

De la an la an, generațiile cu care lucrați sunt din ce în ce mai slab pregătite din punct de vedere academic



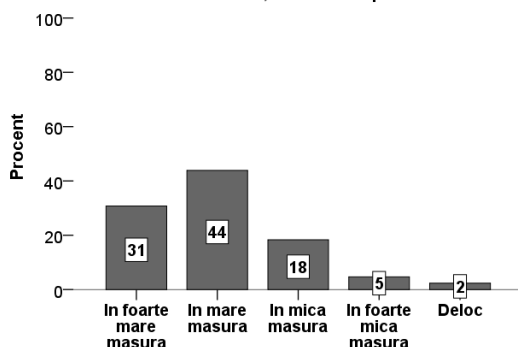
De la an la an, generațiile cu care lucrați sunt din ce în ce mai puțin dispuse să învețe după metodele cu care ati fost obișnuiți(a)



Q5.1

Opinia cadrelor didactice cu privire la nivelul de pregătire academică a studenților cu care lucrează variază. Un procentaj de 34% dintre respondenți sunt în mare măsură de acord cu afirmația conform căreia noua generație este din ce în ce mai slab pregătită din punct de vedere academic, în timp ce 20% sunt în foarte mare măsură de acord cu această afirmație.

De la an la an, generațiile cu care lucrați sunt din ce în ce mai diferite ca motivații, valori și așteptări



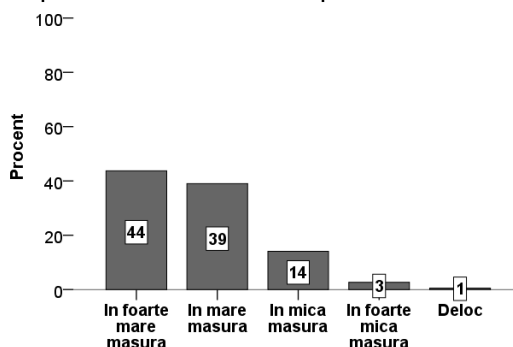
Q5.3

Schimbarea se resimte și la nivelul motivației, a valorilor și așteptărilor după care noile generații se ghidează. Astfel procentajul cadrelor didactice care susțin că generațiile cu care lucrează sunt din ce în ce mai diferite ca motivație, valori și așteptări este de 75% (dintre care 31% sunt în foarte mare măsură de acord cu această afirmație, în timp ce 44% sunt în mare măsură de acord).

Q5.2

Măsura în care noile generații sunt dispuse să învețe după metodele „tradiționale” cu care cadrele didactice au fost obișnuite este una relativ redusă. Astfel, se remarcă o schimbare la nivelul metodelor de predare – învățare. Numărul cadrelor didactice care susțin că sunt „în foarte mare măsură” de acord cu faptul că noile generații sunt din ce în ce mai puțin dispuse să învețe după modele utilizate anterior este de aproximativ 15%. Se remarcă faptul că un cumul de 36% dintre cadrele didactice afirmă că sunt „în mare măsură” de acord cu această nouă tendință, de a renunța la metodele cu care ei au fost obișnuși.

De la an la an, cadrele didactice trebuie să aplice metode noi de predare și motivare a studenților în procesul de învățare

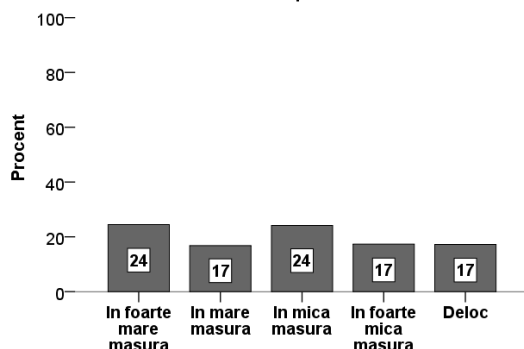


Q5.4

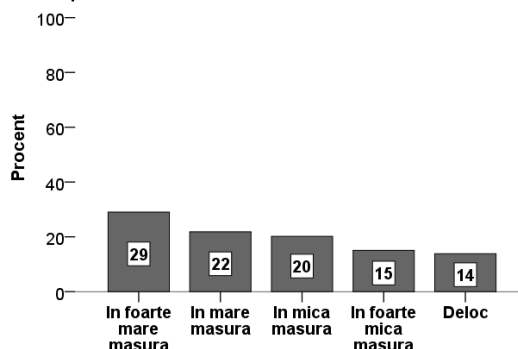
Motivarea în procesul de învățare este esențială, iar cadrele didactice trebuie să găsească și să aplice noi metode de motivare a studenților. 44% dintre respondenți declară că sunt „în foarte mare măsură” de acord cu aplicarea de noi metode de motivare, metode care să vină în suportul valorilor și așteptărilor noii generații de studenți.

Q5. În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

Serile de studenți de la curs sunt prea numeroase pentru a avea calitate în actul predării



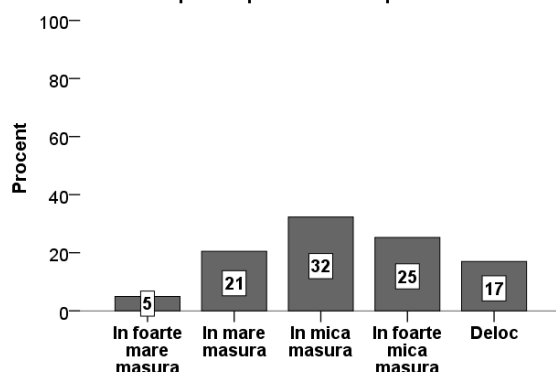
Grupele de studenți la seminar sunt prea numeroase pentru a putea lucra și evalua la un nivel ridicat de calitate



Q5.5

Cu privire la numărul de studenți care iau parte la cursuri, numărul acestora este văzut ca fiind prea numeros de către 41% dintre cadrele didactice ce au luat parte la această cercetare care consideră, de asemenea, că acest lucru poate influența calitatea în cea ce privește predarea. Însă, un procentaj de aproximativ 34% dintre respondenți consideră că nu există nicio corelație între numărul mare de studenți dintr-o serie și slaba calitate a actului predării.

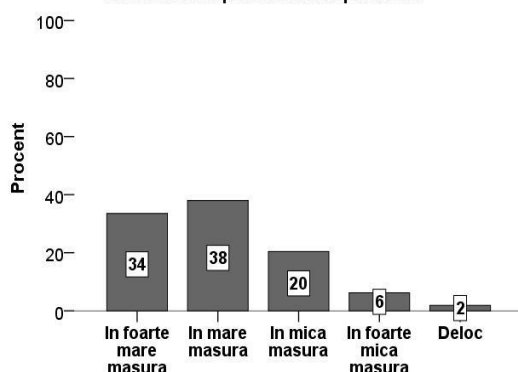
În relația cu studenții, profesorii trebuie să se limiteze strict la conținuturile disciplinelor pe care le au de predat studenților



Q5.6

Numărul prea mare de studenți la seminar poate afecta calitatea procesului de predare - evaluare. Cu această afirmație sunt de acord 51% dintre cadrele didactice universitare care afirmă că dacă grupele de seminar sunt prea numeroase pot exista dificultăți în a lucra și evalua studenții la un nivel înalt de calitate.

În relația cu studenții, este de dorit ca profesorii să le ofere și sfaturi de viață profesională și personală



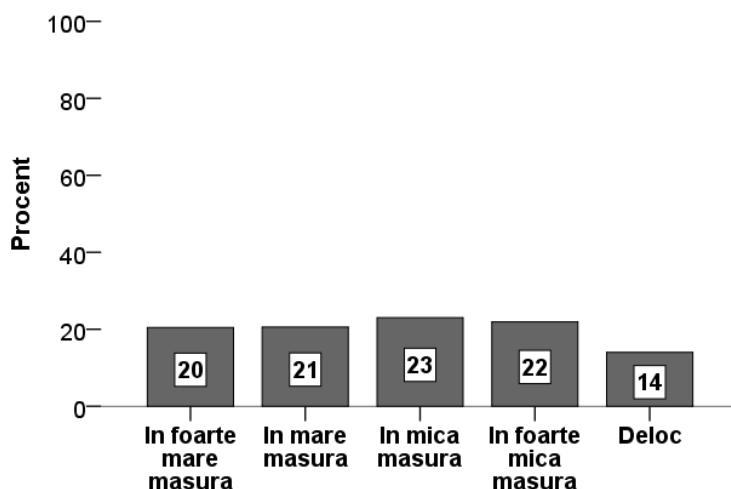
Q5.7

Limitarea strictă doar la conținutul disciplinei pe care îl au de predat este apreciată de 26% dintre cadrele didactice intervievate (dintre care 5% relaționează foarte strâns cu această idee, în timp ce 21% declară că sunt în mare măsură de acord cu ea). Un procent de 42% dintre cadre didactice nu sunt de acord cu relaționarea strict bazată pe transmiterea de informații din domeniul de studiu, dintre care aproximativ 17% sunt total împotriva acestui tip de relaționare profesor – student.

Q5.8

Crearea unei relații deschise între profesor și student, relație ce permite oferirea de sfaturi de viață profesională și personală este văzută ca fiind un aspect pozitiv de către 72% dintre cadrele didactice universitare.

Salile de seminar/laboratoare nu au dotarea tehnica necesara si actuala pentru calitate in desfasurarea activitatii

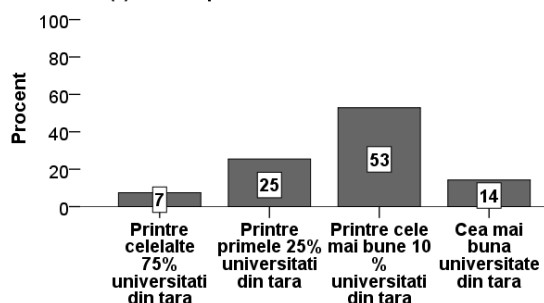


Q5.9

Referitor la dotarea tehnică necesară desfășurării activităților didactice răspunsurile primite variază. Jumătate dintre cadrele didactice se declară mulțumite de condițiile actuale, în timp ce cealaltă jumătate arată că sălile de seminar sau laborator nu au dotarea tehnică necesară pentru a desfășura activități didactice corespunzătoare.

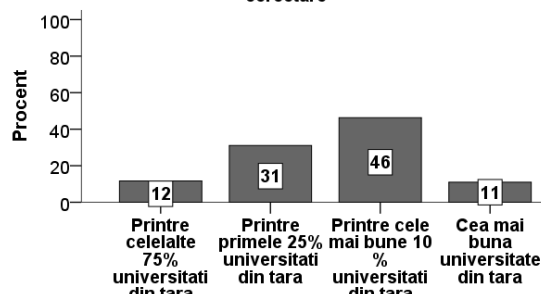
4.5.1.2 Evaluarea globală

In opinia dumneavoastra, universitatea in care lucrați și la care sunteți afiliat(a) este din punctul de vedere al calitatii activitatilor



NQ20a

In opinia dumneavoastra, universitatea in care lucrați și la care sunteți afiliat(a) este din punctul de vedere al calitatii activitatilor cercetare

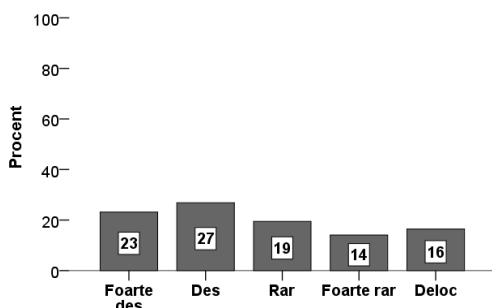


NQ20b

Cadrele didactice universitare consideră că universitatea în care lucrează se află printre primele 10% din țară în ceea ce privește calitatea activităților de predare în procent de 53%, în timp ce aceleași cadre didactice consideră în procent mai mic (46%) că universitățile la care sunt afiliați se regăsesc în primele 10% în ceea ce privește activitatea de cercetare. Aceste rezultate pot fi explicate și de rezultatele clasificării universităților din România (90 de universități participante) realizată în 2011 de către EUA (Asociația Universităților Europene) din care reiese că un număr mult mai mare de universități au fost clasate ca fiind universități centrate pe educație (48), în timp ce doar 12 au fost clasate având ca principală misiune cercetarea (universități de cercetare avansată și educație)⁷⁷. De asemenea, un procent considerabil de respondenți au considerat că universitatea în care lucrează este cea mai bună din țară în ceea ce privește activitatea de predare (14%) și 10% în ceea ce privește activitatea de cercetare.

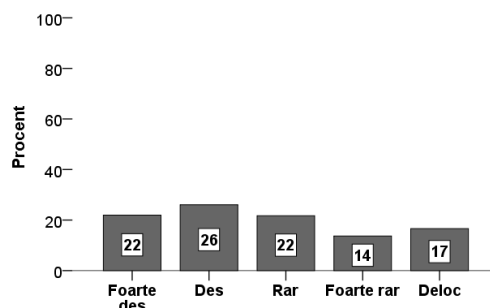
⁷⁷ Ordinul ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5262/2011 privind constatarea rezultatelor clasificării universităților

In general cat de des folositi platforme online (MOOCS, Moodle, Blackboard, Googlesites, etc.) pentru suportul de curs si interactiunea cu acesta



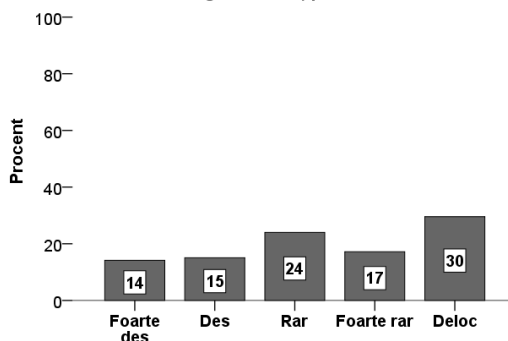
NQ01.a

In general, cat de des folositi platforme online (MOOCS, Moodle, Blackboard, Googlesites, etc.) pentru comunicarea intre profesor si studenti?



NQ01.b.

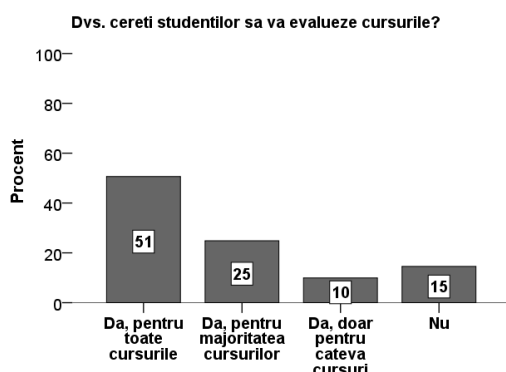
In general, cat de des folositi platforme online (MOOCS, Moodle, Blackboard, Googlesites, etc.) pentru evaluare?



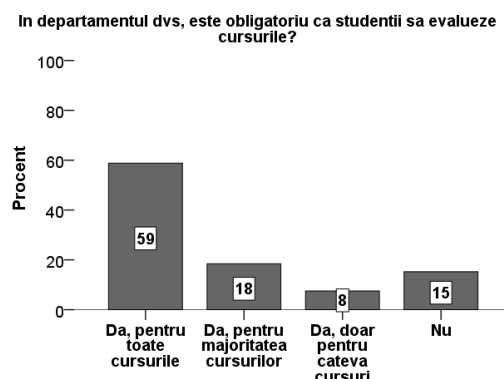
NQ01.c.

Cadrele didactice universitare afirmă că utilizează des și foarte des platforme online (*MOOCS, Moodle, Blackboard, Googlesites etc.*) pentru suportul de curs si interacțiunea cu acesta (50%-NQ01.a) și pentru comunicarea între profesor și student (48%). Cu toate acestea, respondenții afirmă într-un procent mult mai scăzut că utilizează aceste platforme des și foarte des pentru evaluare (29%) și 30% dintre cadrele didactice universitare au afirmat că nu utilizează deloc aceste platforme pentru evaluare. Astfel, funcționalitățile cele mai des utilizate ale acestor platforme online în mediul universitar se rezumă la managementul cursului (spațiu pentru distribuirea suportului de curs, a materialelor bibliografice, a resurselor suplimentare etc.) și managementul comunicării cu studenții, și mai puțin sunt utilizate funcționalitățile dedicate proceselor de examinare, ale celor de management al sarcinilor (lucrărilor) alocate în cadrul unui curs sau al celor de instruire colaborativă. O posibilă explicație pentru aceste rezultate poate fi lipsa încredere în utilizarea acestor platforme pentru

evaluarea studenților, ținând cont de mizele acestor rezultate, dar și din cauza unor competențe reduse în ceea ce privește proiectarea și elaborarea unor instrumente de evaluare online, care presupune un proces mai complex decât cele de management a cursului și comunicare cu studenții.

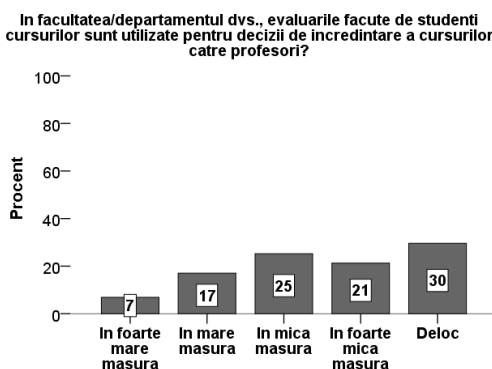


Q21

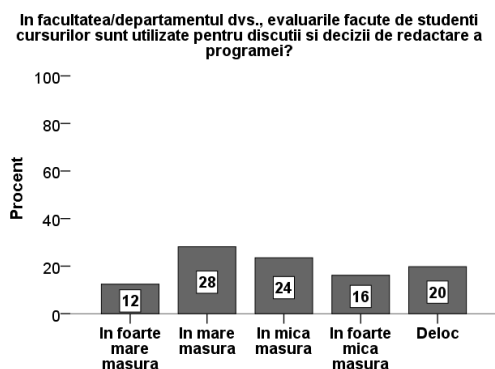


Q22

În ceea ce privește obligativitatea evaluării cursurilor de către studenți, 59 % dintre cadrele didactice universitare au răspuns că în departamentul lor există această obligativitate pentru toate cursurile, în timp ce doar 51% au răspuns că și cer studenților să le evalueze toate cursurile. Discrepanța nu este foarte mare ținând cont de faptul că 25% dintre au răspuns că cer studenților să evalueze majoritatea cursurilor.

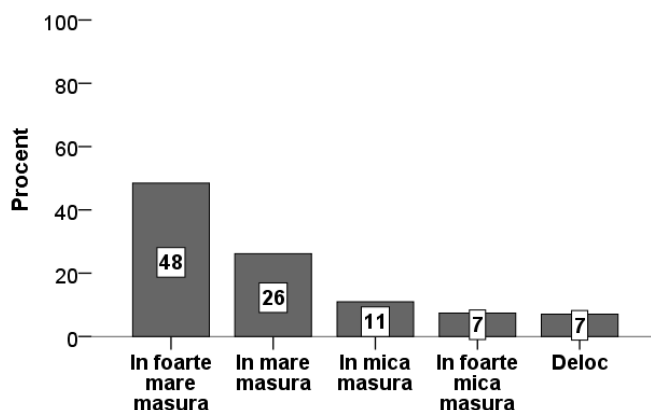


Q23a



Q23b

În facultatea/departamentul dvs., evaluările facute de studenți cursurilor sunt utilizate pentru evaluarea anuală a cadrelor didactice?

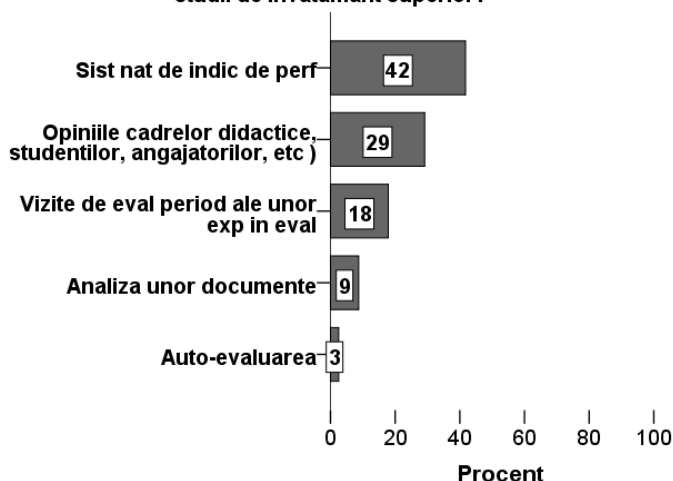


Q23c

Principala utilizare a evaluării cursurilor de către studenți a fost identificată de către 74% dintre respondenți ca fiind în mare și foarte mare măsură cea a evaluării anuale a cadrelor didactice. Utilizarea evaluării cursurilor de către studenți pentru a genera discuții și decizii de redactare a programei a fost aleasă de 40% dintre respondenți ca fiind utilizată în mare și foarte mare măsură și doar 24% au avut același răspuns în legătură cu utilizarea acestei evaluări pentru luarea unor decizii de încredințare a cursurilor către profesori. Paradoxal, putem observa că deși rolul evaluării cursurilor de către studenți este mai mult cel de „ierarhizare” a cadrelor didactice prin acordarea unor punctaje în concordanță cu rezultatele acestei evaluări, aceste rezultate nu sunt utilizate pentru a fundamenta unele decizii de management al resurselor umane la nivelul departamentelor, ci cel mult pentru a opera schimbări la nivelul programei cursului. Un aspect ce poate fi luat în considerare într-o cercetare ulterioară este cel al utilizării rezultatelor evaluării cursurilor de către studenți la nivel individual, al fiecărui cadru didactic și a modului în care aceștia se raportează la această evaluare.

4.5.1.3 Acreditare și asigurarea calității

Cea mai eficientă modalitate de evaluare a calitatii programelor de studii de învățământ superior?



NQ80

Cadrele didactice universitare chestionate au considerat în procent de 42% că cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii din învățământul superior este reprezentată de evaluarea pe baza unui sistem național de indicatori de performanță raportați de către universități, fiind urmată în preferințele respondenților cu un procent de 29% de evaluarea pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară (cadre didactice, studenți, angajatori etc.). și evaluarea pe baza analizei unor documente (9%). Astfel, putem observa preferința respondenților pentru existența unui sistem standardizat de evaluare și raportare realizat de către universități și consideră mai puțin eficiente evaluările realizate prin vizitele de evaluare periodice ale unor experți în evaluare (18%). Paradoxal, deși consideră ca fiind o metodă eficientă de evaluare consultarea actorilor implicați și raportarea de către universități fără intervenții externe, respondenții plasează doar pe ultimul loc auto-evaluarea ca modalitate eficientă de evaluare a calității programelor de studii universitare, chiar dacă autoevaluarea calității are ca scop⁷⁸ aprecierea propriilor rezultate și performanțe în mod independent, precum și pentru a identifica domeniile în care să corecteze sau să-și îmbunătățească performanțele.

Cât de importante credeți că sunt următoarele criterii pentru a evalua universitățile din România?

La acest item respondenții au evaluat pe o scală de la 1 la 10 fiecare criteriu în parte (*Unde 1 reprezintă deloc important” iar 10 – „importanța maximă”*) importanța unui

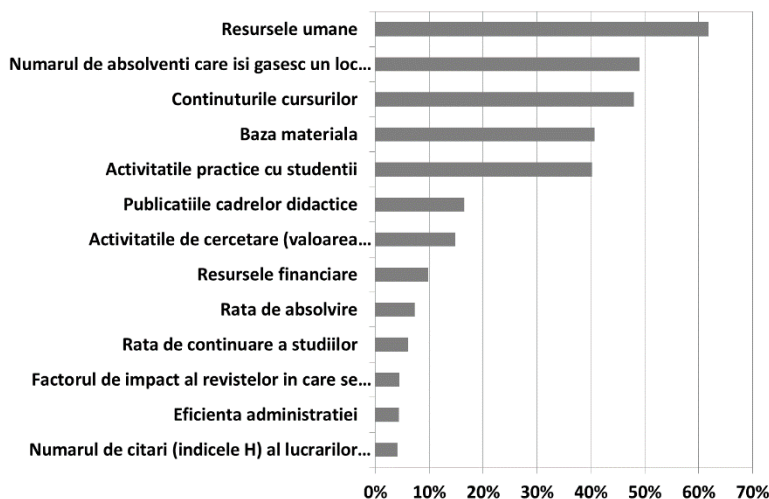
⁷⁸ http://www.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Proceduri/Metodologie_de_evaluare_externa.pdf

set de 12 criterii de evaluare. În *Tabelul IV.* de mai jos am încercat să grupăm aceste criterii în funcție de punctajele acordate de respondenți. Trebuie menționat faptul că toate cele 12 criterii au obținut punctaje peste 5, ceea ce înseamnă că toate sunt considerate ca fiind importante, dar în măsuri diferite.

Importanță maximă (8-10)	Importanță moderată (6-8)	Mai puțin importante (<6)
Publicațiile cadrelor didactice	În domeniul artelor, arhitecturii, sportului: lucrări, opere publicate, concerte, expoziții, performante omologate în sport etc.	Brevetele de invenție și patentele înregistrate
Dotarea universității	Serviciile oferite studenților (orientare profesională, cămine etc.)	Atragerea de granturi de cercetare
Programe dezvoltate în colaborare cu angajatori privați	Oferta variată de cursuri opționale	Contractele non-academice (adresate pieței)
Integrarea absolvenților pe piața muncii	Raportul numeric studenți/cadre didactice	Atragerea de studenți străini

Criteriile de evaluare considerate ca fiind cele mai importante pentru cadrele didactice universitare se referă la: competențele științifice ale cadrelor didactice, conexiunea cu piața muncii și resursele materiale ale universităților. Deși acordă o importanță ridicată dezvoltării de programe dezvoltate în colaborare cu angajatori privați, respondenții nu acordă o importanță atât de mare realizării unor contracte non-academice (adresate pieței). Acest rezultat ne determină să observăm că deși cadrele didactice universitare consideră de foarte importantă integrarea absolvenților pe piața muncii, conexiunea pe care aceștia o vad oportună este doar în ceea ce privește colaborarea academică.

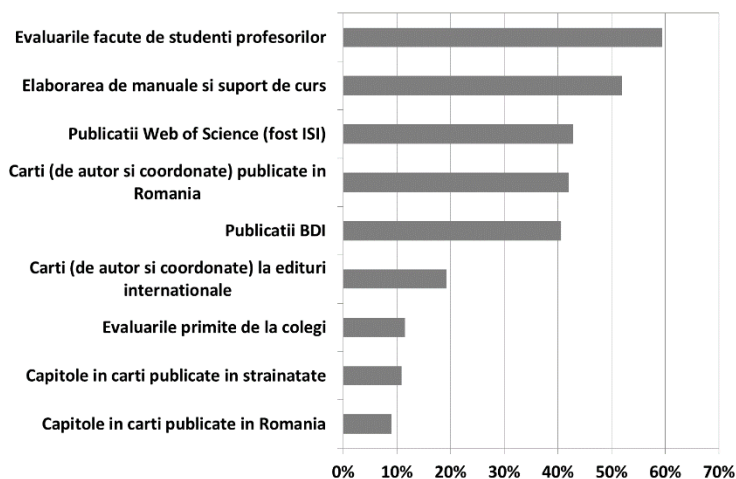
În opinia dvs., care ar fi cele mai importante criterii pentru evaluarea calității unui program de studii universitare? (*respondenților li s-a cerut să menționeze maximum trei criterii din listă*)



NQ86 – NQ98

În ceea ce privește evaluarea calității unui program de studii universitare, cu peste 60% dintre răspunsuri, cadrele didactice universitare au considerat ca fiind foarte importante criteriile în legătură cu resursele umane. Pe locul doi în ierarhia respondenților este menționat numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă, aspect ce se regăsește pe primul loc și printre criteriile de evaluare a universităților. Pe următoarele locuri se regăsesc aspecte ce țin de conținuturile cursurilor și tipologia activităților din cadrul cursurilor.

În opinia dvs., care ar trebui să fie cele mai importante criterii pentru evaluarea cadrelor didactice? (*respondenților li s-a cerut să menționeze maximum trei criterii din listă*)



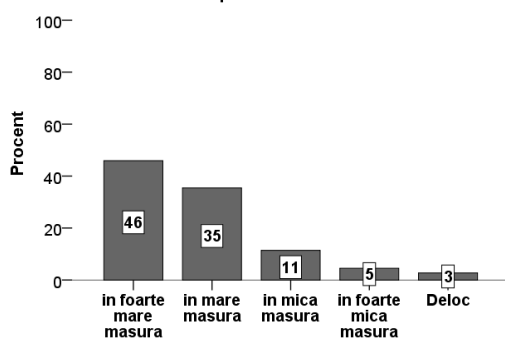
UQ02

Pe primele două locuri, cu procente de peste 50%, respondenții consideră că pentru evaluarea cadrelor didactice aspectele cele mai importante sunt cele ce au legătură cu activitatea academică (elaborarea de manuale și suporturi de curs, evaluările studenților), acordând într-o pondere mai mică importanță publicațiilor (articole ISI, cărți, capitole în cărți publicate în România sau în străinătate). Paradoxal, cadrele didactice universitare au ales ca și criteriu cel mai important în evaluarea universităților, publicațiile cadrelor didactice, ceea ce ne determină să observăm o inconsistență între diferitele niveluri de evaluare (nivel instituțional și nivel individual). Referindu-ne la aspectele financiare, cadrele didactice consideră în mare și foarte mare măsură că finanțarea universităților ar trebui să se facă diferențiat în funcție de performanțe (91%). Referindu-se la gradul de satisfacție în legătură cu venitul obținut din activitatea de cercetare și din venitul obținut în activitatea de predare este mulțumitor, cadrele didactice au răspuns în proporție de 53% ca sunt mulțumite în mică și foarte mică măsură de aceste venituri și 61% au menționat că nu sunt mulțumite deloc de sprijinul financiar pe care îl oferă universitatea în scopul participării la conferințe și evenimente științifice.

În viziunea cadrelor didactice universitare, misiunea universităților este cea de predare (în mare și foarte mare măsură 79%), mai mult decât cea de cercetare (în mică și foarte mică măsură 61%). Acest rezultat este consistent cu cel de la itemul UQ01 unde cadrele didactice au considerat ca un criteriu de evaluare a universităților mai puțin important, cel de atragere de granturi de cercetare.

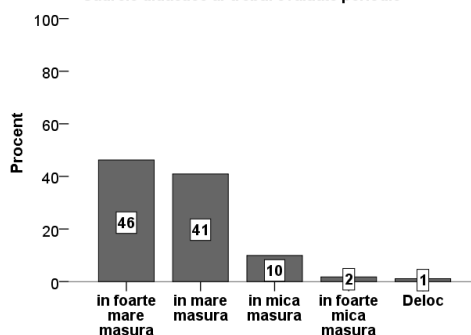
În ceea ce privește evaluarea cadrelor didactice, respondenții consideră în mare și foarte mare măsură (87%) că acestea ar trebui evaluate periodic.

Finanțarea universitatilor ar trebui sa se faca diferentiat in functie de performante



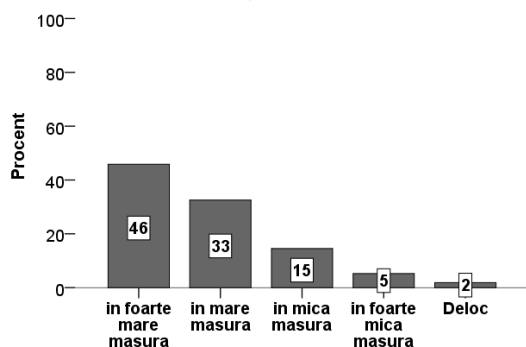
UQ10

Cadrele didactice ar trebui evaluate periodic



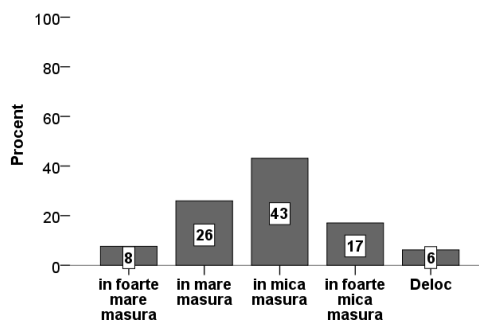
UQ12

Cercetarea este importanta, dar adevarata menire a universitatii este predarea



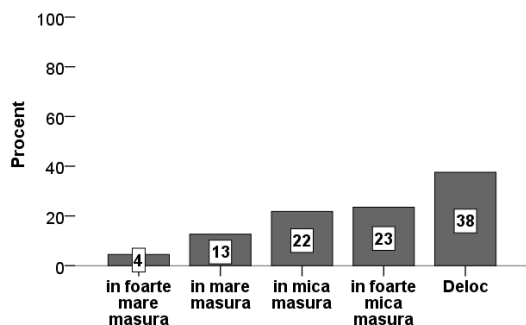
UQ14

Predarea este importanta, dar adevarata menire a universitatii este cercetarea



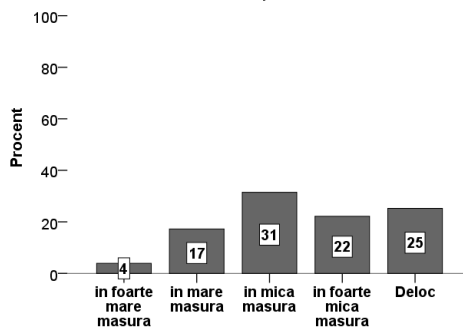
UQ15

Sunt multumit/a de sprijinul financiar pe care mi-l ofera universitatea in scopul participarii la conferinte si evenimente stiintifice



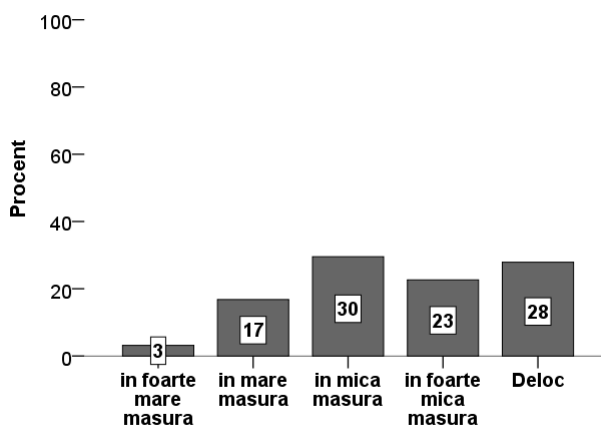
CD1

Venitul obtinut in activitatea de predare este multumitor



CD2

Venitul obtinut in activitatea de cercetare este multumitor



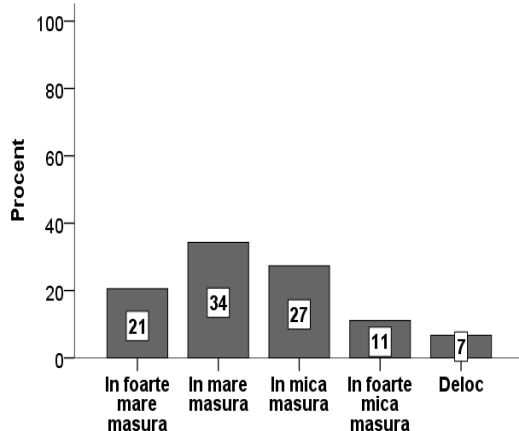
CD3

4.5.2 Percepțiile studenților

4.5.2.1 Aspecte privind procesul educațional

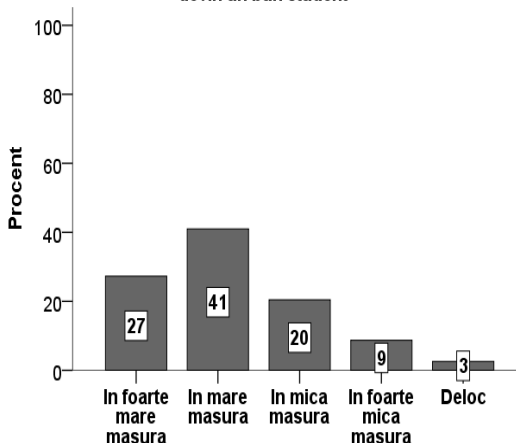
Percepții cu privire la pregătirea obținută în timpul studiilor liceale

Liceul pe care l-am absolvit mi-a oferit toate cunoștințele necesare pentru a putea înțelege ceea ce se predă în facultate



UQ95

În liceu am obținut abilități și competențe care mi-au permis să devin un bun student

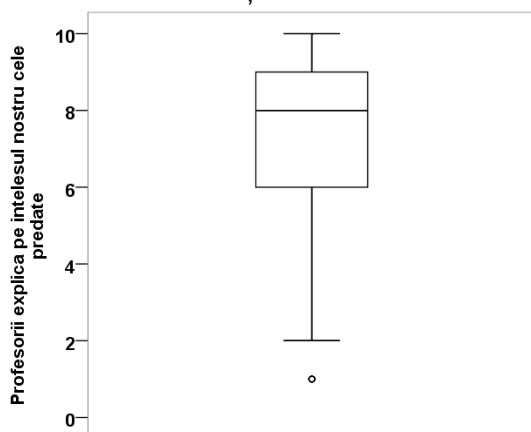


UQ96

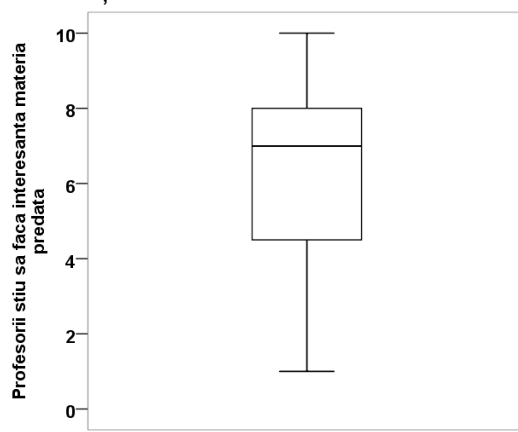
Nivelul de satisfacție cu privire la nivelul cunoștințelor acumulate pe perioada liceului, cunoștințe necesare pentru a înțelege ceea ce li se predă în facultate este considerat de 56% dintre studenți ca fiind ridicat. Însă un procentaj de 18% dintre studenți consideră că aceste cunoștințe dobândite în cadrul liceului nu le sunt de folos în a se adapta specificului predării la nivel universitar.

Cu privire la abilitățile și competențele care sunt definitorii pentru a deveni un bun student, 68% dintre studenții participanți la acest studiu indică faptul că studiile liceale i-au ajutat în dezvoltarea acestor abilități și competențe.

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri...



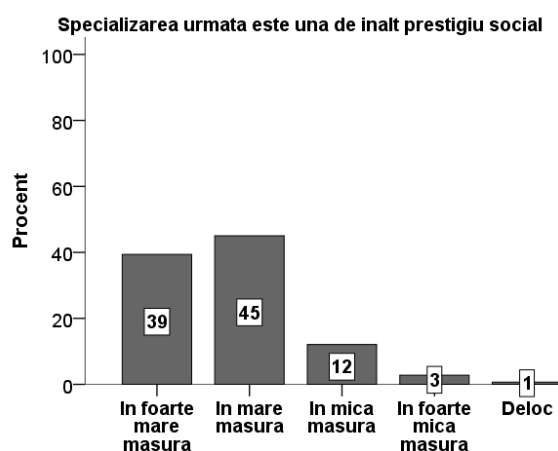
Q23



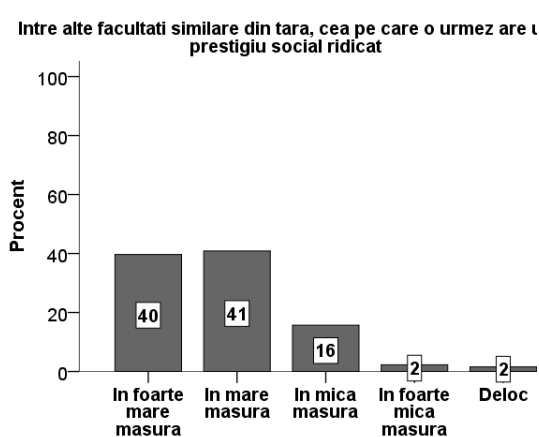
Q24

Cu privire la nivelul de accesibilitate a conținuturile tematice dezbătute în cadrul activităților de curs și de seminar aceste sunt de cele mai multe ori văzute ca fiind accesibile studenților. Referitor la modalitatea de motivare a studenților și cea de a stârnirii curiozității cu privire la disciplina de studiu, studenții declară că sunt, în mare parte, mulțumiți de strategia didactică aleasă de către cadrele didactice.

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri...

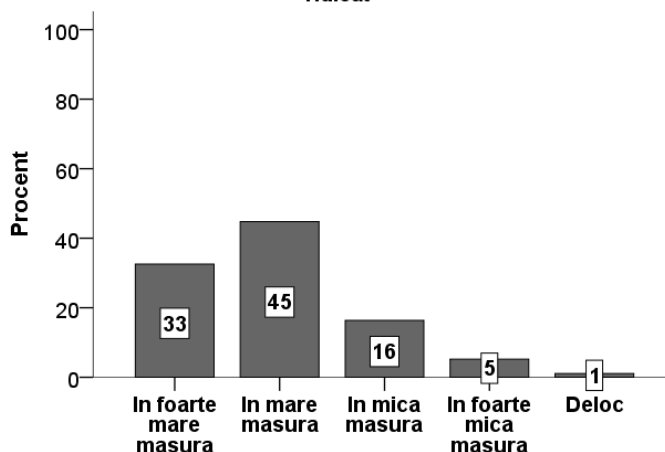


UQ51



UQ52

Profesiile absolvenților acestei specializări au un prestigiu social ridicat

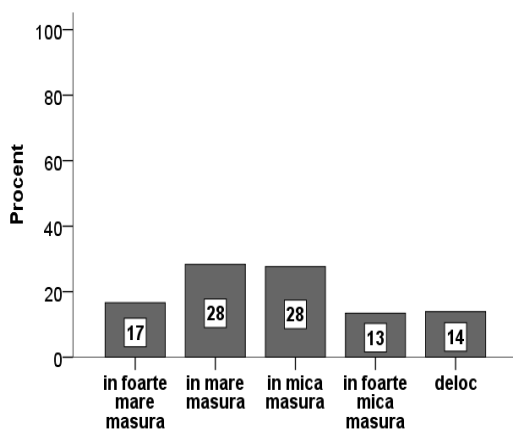


UQ53

Viziunea studenților cu privire la prestigiul ridicat de care specializarea și facultatea pe care o urmează se bucură la nivel social este cotatează ca fiind un criteriu important în alegerea cu privire la studiile superioare. De asemenea, prestigiul profesiilor absolvenților reprezintă un alt criteriu ce se bucură de mare interes printre studenți.

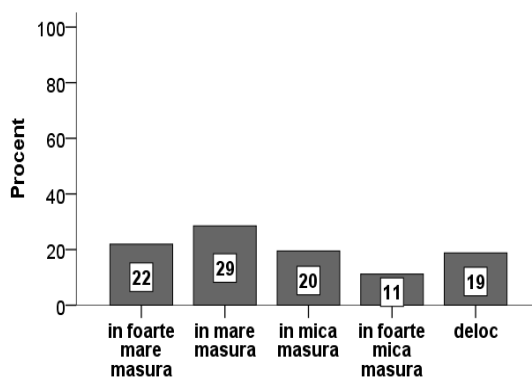
În pregătirea dvs. pentru cursuri, în ce măsură folosiți următoarele surse de informare?

Biblioteci clasice, cu sali de lectură?



NQ04a

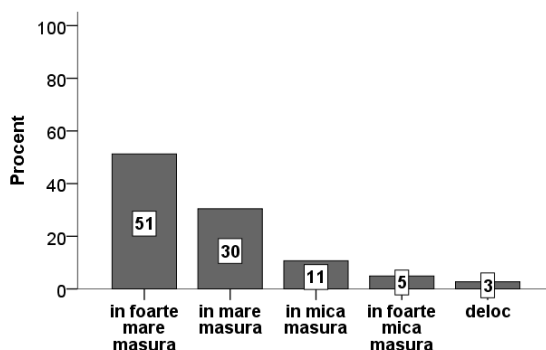
Biblioteci electronice de articole și cărți, cu acces pe baza de abonament instituțional, oferit de universitatea la care sunteți înmatriculat/inmatriculată?



NQ04b

În pregătirea dvs. pentru cursuri, în ce măsură folosiți următoarele surse de informare?

Site-uri, enciclopedii sau alte tipuri de resurse online disponibile gratuit (de exemplu Wikipedia, bookfi, etc)?

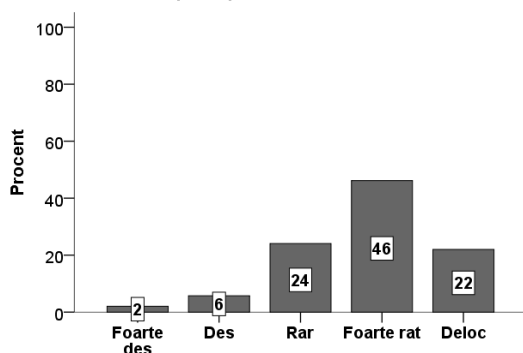


NQ04c

În pregătirea pentru cursuri studenții declară că fac apel atât la sala de lectură pusă la dispoziție de către universități, precum și la bibliotecile electronice de articole și cărți, cu acces pe bază de abonament instituțional, oferit de universitatea la care sunt înmatriculați. Însă cele mai populare surse de informare printre studenți sunt site-uri, enciclopediile sau alte tipuri de resurse online disponibile gratuit, cum este de exemplu Wikipedia sau bookfi.

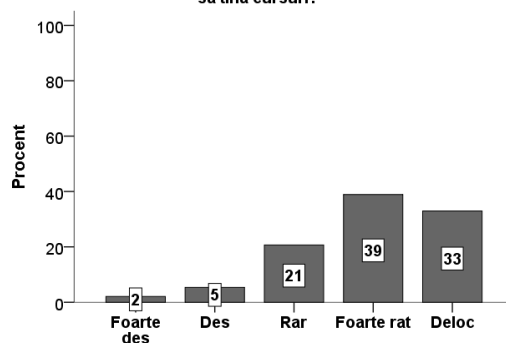
Vă rugăm să precizați ...

Cat de des se intampla ca profesorii sa absenteze de la curs?



Q39a

Cat de des se intampla ca profesorii sa trimita in locul lor asistentii sa tina cursuri?

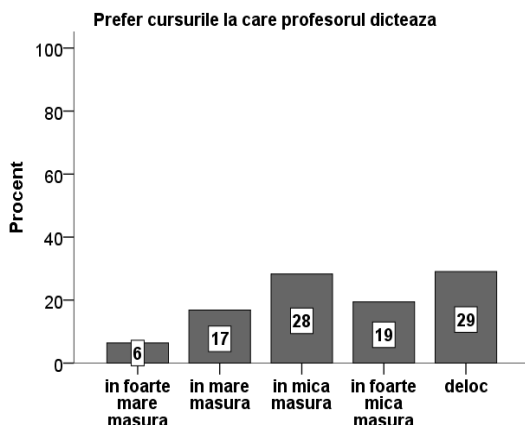


Q39b

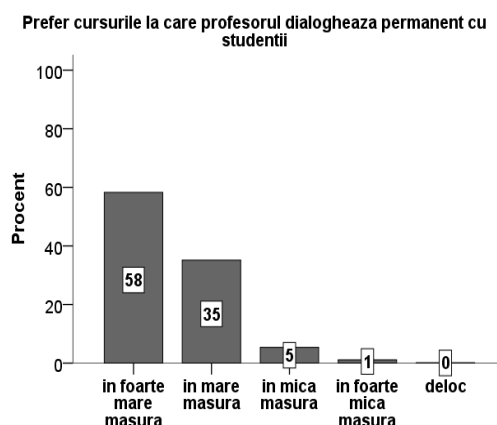
Frecvența cu care se întâmplă ca profesorii să absenteze de la curs este relativ redusă. O majoritate de aproximativ 68% dintre studenți declară că aceste situații sunt foarte rar întâlnite sau că niciodată nu au asistat la o situație în care un profesor să absenteze de la curs. Referitor la frecvența cu care profesorii sunt înlocuiți la curs de către asistenți este rar întâlnită sau foarte rar întâlnită. Un procentaj de 33% dintre studenți

declară ca nu s-au întâlnit cu situația în care cadrele didactice sunt înlocuite la curs de către asistenți.

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?



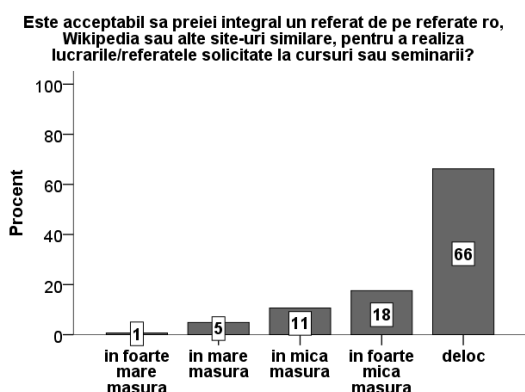
UQ90a



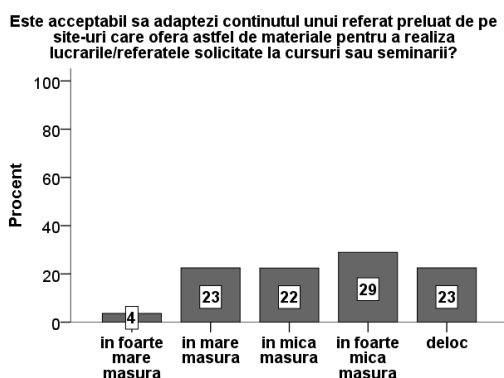
UQ90b

Interactivitatea student – profesor este un factor important astfel că un procentaj de 93% dintre studenți se declară în favoarea participării la cursurile la care profesorul dialoghează permanent cu studenții. Mai mult, numărul studenților care preferă să asiste la cursuri la care profesorul dictează este redus, de aproximativ 6%, în timp ce 38% dintre studenți apreciază acest stil didactic într-o foarte mică măsură sau chiar deloc.

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri?

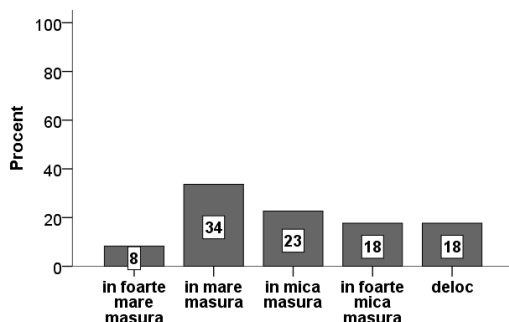


UQ91a1



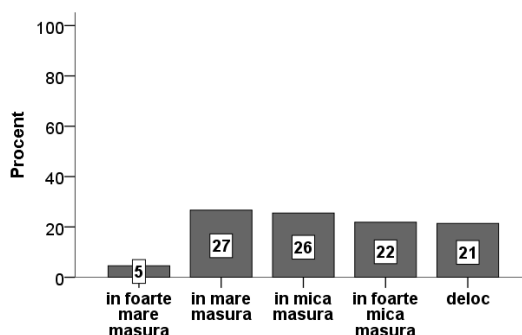
UQ91a2

Este acceptabil sa preiei pagini din suportul de curs sau alte lucrari ale profesorului pentru a realiza lucrarile/referatele solicitate la cursuri sau seminarii?



UQ91b

Este acceptabil sa preiei pagini dintr-o lucrare mai veche pentru a realiza lucrarile/referatele solicitate la cursuri sau seminarii?



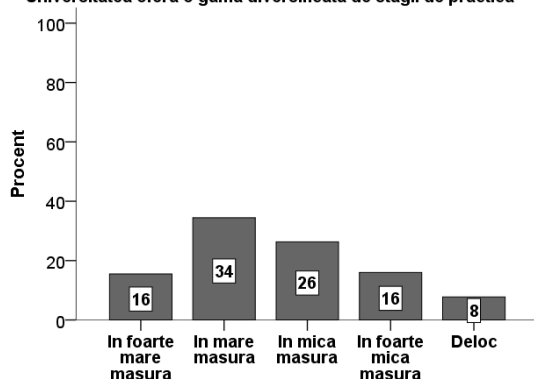
UQ91c

Toleranța studenților cu privire a plagiat este extrem de redusă. Astfel, studenții participanți în cadrul acestei anchete bazate pe chestionar sunt de părere că nu este etic să preiei integral un referat de pe referate.ro, Wikipedia sau alte site-uri similare în vederea realizării lucrărilor/referatelor solicitate la cursuri sau seminare.

Aproximativ 25% dintre respondenți sunt de acord cu adaptarea conținutului unui referat preluat de pe site-uri care oferă astfel de material, precum și preluarea de informații din suportul de curs sau alte lucrări ale profesorului.

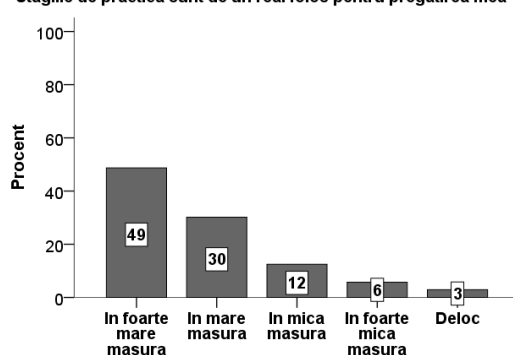
În ce măsură sunteți de acord cu următoarele enunțuri?

Universitatea ofera o gama diversificata de stagii de practica



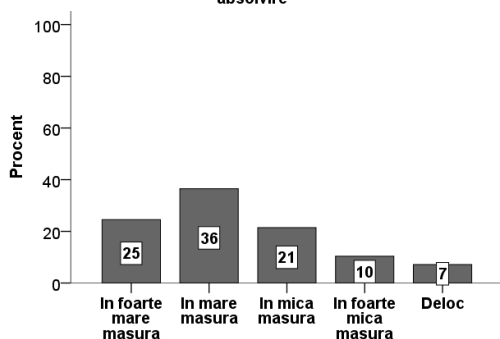
S9

Stagiile de practica sunt de un real folos pentru pregatirea mea



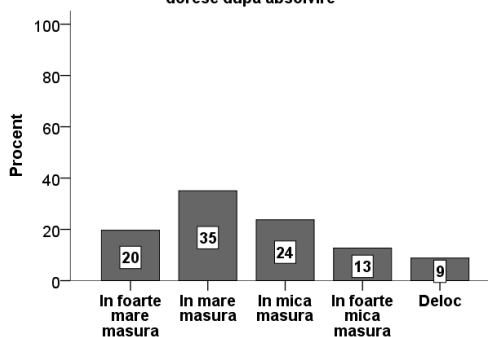
Q51

Nu cred ca voi avea dificultati in a gasi un loc de munca dupa absolvire



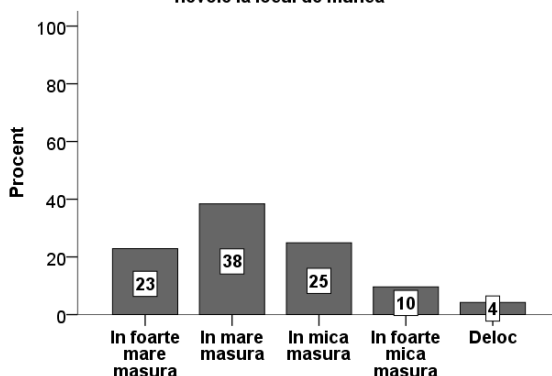
op10

Nu cred ca voi avea dificultati in a gasi locul de munca pe care mi-l doresc dupa absolvire



op11

În timpul facultatii obtin abilitatile si competentele de care voi avea nevoie la locul de munca



Q54

În opinia studenților universitatea oferă o gamă diversificată de stagii de practică. Stagiile de practică sunt văzute de studenți ca având un real folos în pregătirea lor pentru piața muncii.

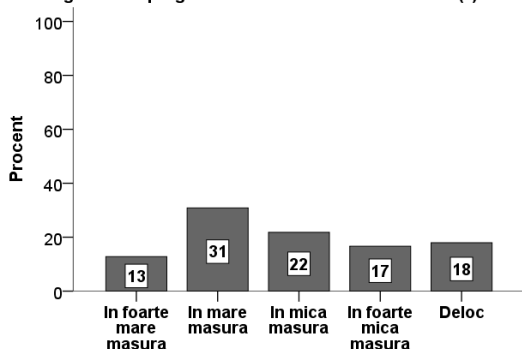
Cu privire la încrederea studenților de a găsi un loc de muncă după absolvire un procentaj de 61% dintre studenți sunt încrezători că vor reuși să se integreze pe piața muncii. Mai mult decât atât, un procentaj similar de studenți sunt de părere că vor găsi nu doar un loc de muncă după absolvire, ci vor găsi locul de muncă pe care ei și-l doresc și pentru care ei s-au pregătit.

Comparativ cu numărul studenților care consideră că în timpul facultății nu obțin abilitățile și competențele de care vor avea nevoie la locul de muncă, numărul celor care au încredere în calitatea învățământului superior este net superioară, astfel încât 51% dintre studenți declară că există o aplicabilitate în viața profesională a informațiilor, conținuturilor și a experiențelor acumulate pe perioada studenției. Totuși, există un procentaj de 25% dintre studenți care decalară că sunt de părere că în timpul

facultății obțin într-o mică măsură abilitățile și competențele de care vor avea nevoie la locul de muncă.

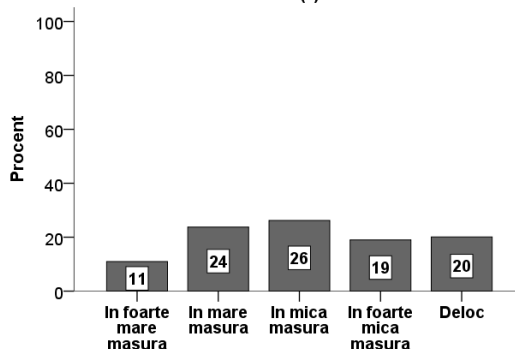
În ce măsură sunteți de acord cu enunțurile de mai jos?

Sunt informat cu privire la funcționarea departamentului care organizează programul de studii la care sunt înscris(a)



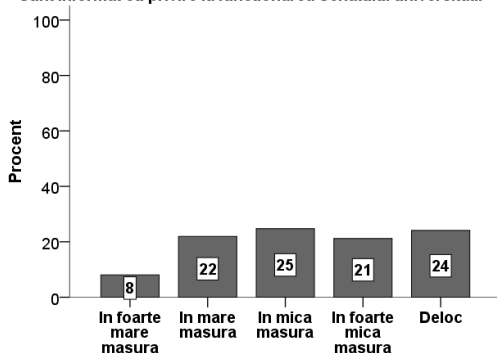
Q12

Sunt informat cu privire la funcționarea consiliului facultatii la care sunt înscris(a)



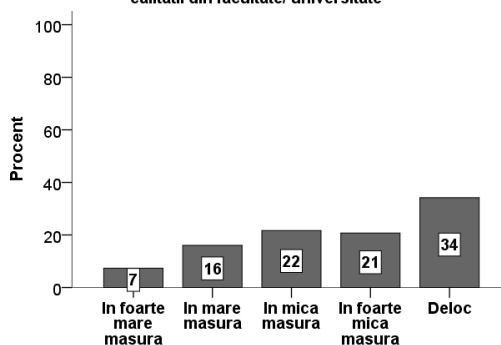
Q13

Sunt informat cu privire la funcționarea Senatului universitatii



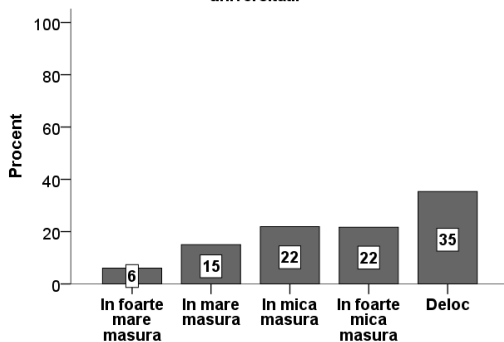
Q14

Sunt informat cu privire la funcționarea Comisiei de asigurare a calitatii din facultate/ universitate



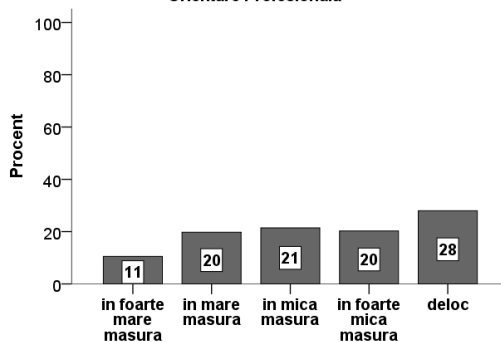
Q15

Sunt informat cu privire la funcționarea Comisiei de etica a universitatii



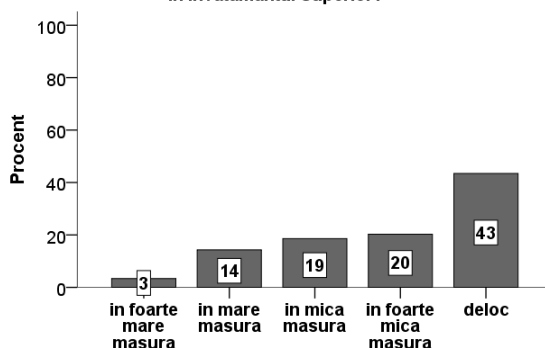
Q17

Sunt informat cu privire la funcționarea Centrului de Consiliere și Orientare Profesională



Q18

În ce masura considerati ca sunteti informat(a) cu privire la atribuțiile și funcționarea Agenției Române de Asigurare a Calitatii în Învățământul Superior?



Q19

Informațiile pe care le au studenții despre structurile organizatorice și de asigurare a calității în învățământul superior variază în funcție de nivelul la care se regăsesc acestea (nivel instituțional-facultate, universitate și nivel sistemic-ARACIS).

Dacă la nivelul facultății (departament, consiliului facultății) aproximativ 35% dintre studenți sunt informați în mare și foarte mare măsură în legătură cu modalitatea de funcționare a acestor structuri, procentul acestora scade atunci când sunt întrebați de structuri de la nivelul universității. 24 % dintre studenți au răspuns că nu sunt informați deloc în legătură cu Senatul universității, 34% în legătură cu funcționarea comisiei de asigurare a calității, 35% în legătură cu funcționarea comisiei de etică a universității. În ceea ce privește nivelul sistemic, 43% dintre studenții chestionați au răspuns că nu au nicio informație despre atribuțiile și funcționarea Agenției Naționale de Asigurarea Calității în Învățământul Superior. Putem observa astfel că studenții dețin din ce în ce mai puține informații despre structurile de asigurare a calității în învățământul superior odată ce se trece de la nivel instituțional la nivel sistemic, diferențe semnificative regăsindu-se chiar și în cadrul nivelului instituțional între structurile de la nivelul departamente și/sau facultăți și cele de la nivelul universității.

Informații tehnice

Datele empirice au fost colectate prin anchetă sociologică cu auto-administrare de chestionar on-line. Culegerea datelor a fost sprijinită instituțional de Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior. Percepțiile cadrelor didactice au fost măsurate în perioada 6 septembrie – 31 octombrie 2015, implicând un eșantion neprobabilistic de 916 persoane. Percepțiile studenților au fost măsurate în perioada 22 septembrie – 4 noiembrie 2015, implicând un eșantion neprobabilistic de 896 de persoane.