

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR
DIN ROMÂNIA

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.

© 2011 by Editura POLIROM

Această carte este protejată prin copyright. Reproducerea integrală sau parțială, multiplicarea prin orice mijloace și sub orice formă, cum ar fi xeroxarea, scanarea, transpunerea în format electronic sau audio, punerea la dispoziția publică, inclusiv prin internet sau prin rețele de calculatoare, stocarea permanentă sau temporară pe dispozitive sau sisteme cu posibilitatea recuperării informațiilor, cu scop comercial sau gratuit, precum și alte fapte similare săvârșite fără permisiunea scrisă a deținătorului copyrightului reprezintă o încălcare a legislației cu privire la protecția proprietății intelectuale și se pedepsesc penal și/sau civil în conformitate cu legile în vigoare.

www.polirom.ro

Editura POLIROM

Iași, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506

București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1, sector 4,
040031, O.P. 53, C.P. 15-728

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României :

Calitatea învățământului superior din România: o analiză instituțională a tendințelor actuale / Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu (coord.). – Iași : Polirom, 2011
Bibliogr.

ISBN: 978-973-46-2308-2

I. Păunescu, Mihai (coord.)
II. Vlăsceanu, Lazăr (coord.)
III. Miroiu, Adrian (coord.)
IV. Florian, Bogdan
V. Voicu, Bogdan
VI. Tufiș, Claudiu

378(498)

Printed in ROMANIA

Simona Ciotlăuș, Bogdan Florian,
Marian-Gabriel Hâncean, Adrian Miroiu,
Mihai Păunescu, Raluca Rusu, Elena-Alina Tăriceanu,
Claudiu Tufiș, Lazăr Vlăsceanu, Bogdan Voicu

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN ROMÂNIA

O analiză instituțională
a tendințelor actuale

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	9
<i>Lista abrevierilor</i>	12
<i>Prefață</i> (Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu)	13

Partea I. Analiza instituțională a învățământului superior românesc

Capitolul 1. Imaginea de ansamblu a învățământului superior românesc (<i>Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu</i>)	19
Capitolul 2. Calitatea învățământului superior românesc. O analiză instituțională (<i>Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu</i>)	24
2.1. Instituțiile sociale	24
2.2. Instituțiile ca reguli ale jocului	26
2.3. Instituțiile ca norme sociale	28
2.4. Instituțiile ca sisteme simbolice	29
2.5. Instituția asigurării calității	30
2.6. Forme disfuncționale de instituționalizare a asigurării calității	32
2.7. Cultura învățării și predării.	36
2.8. Timpul alocat învățării – unic sau „temporalități” multiple	39
Capitolul 3. Analiza instituțională a evoluției sistemului de asigurare a calității în învățământul superior din România (1993-2011) (<i>Bogdan Florian</i>).	43
3.1. Concluzii	51
3.2. Un model de analiză	54
Capitolul 4. Despre calitate, așa cum este percepută de studenți. O analiză etnometodologică (<i>Simona Ciotlăuș, Mihai Păunescu</i>)	59
4.1. Despre modul de desfășurare a cursurilor	60
4.2. Despre „profesori buni” și pedagogie	62
4.3. Despre relația profesor-student	64

Partea a II-a. Calitatea învățământului superior.

O analiză empirică

Capitolul 5. Metodologia cercetării empirice (<i>Bogdan Voicu</i>)	71
5.1. Descrierea eșantioanelor studiate, marje de eroare	71
Capitolul 6. Despre acreditare și asigurarea calității (<i>Claudiu Tufiș</i>)	75
6.1. Modalități de evaluare a calității programelor de studii	75
6.2. Percepții asupra criteriilor de evaluare a calității programelor de studiu	77
6.3. Interesul pentru calitatea academică	79
Capitolul 7. Diferențierea universităților și titlurile universitare (<i>Claudiu Tufiș</i>)	81
7.1. Percepții asupra criteriilor de clasificare a universităților	81
7.2. Menirea universității : predare sau cercetare ?	85
7.3. Opiniile cadrelor didactice cu privire la criteriile de acordare a titlurilor universitare	87
Capitolul 8. Procesul educațional (<i>Bogdan Voicu, Claudiu Tufiș</i>)	91
8.1. Reprezentări asupra calității învățământului românesc	91
8.2. Reprezentări asupra calității procesului educațional și a elementelor sale	96
8.3. Practici pedagogice și reprezentări asupra conținutului cursurilor	98
8.4. Atitudini privind plagiatul	101
8.5. Percepții și reprezentări cu privire la organizarea instituțională	103
8.6. Despre evaluarea cursurilor	105
8.7. Participarea studenților pe piața muncii	107
8.8. Aspecte privind prezența la cursuri și seminarii	111
Capitolul 9. Trecerea de la studenție la piața muncii (<i>Bogdan Voicu, Claudiu Tufiș</i>)	116
9.1. Teorie <i>versus</i> practică. Relația cu piața muncii	117
9.2. Criterii folosite de angajatori la angajare	122
9.3. Cunoașterea dobândită și traiectoria profesională după absolvire	124
Capitolul 10. Resursele umane în universități (<i>Bogdan Voicu, Raluca Rusu</i>)	142
10.1. Originea studenților, prestigiul universitar și inegalitatea de acces	143
10.2. Cadrele didactice : satisfacția privind locul de muncă	147
10.3. Atașamentul organizațional și ocupațional al cadrelor didactice	151
Anexă	158

Partea a III-a. Mecanisme alternative de asigurare a calității învățământului superior – diversificare și adecvare la context

Capitolul 11. Universitatea, la intersecția dintre angajatori și absolvenți (<i>Elena-Alina Tăriceanu, Marian-Gabriel Hâncean</i>)	165
11.1. Responsabilitatea pregătirii pentru piața muncii a absolvenților	166

11.2. Beneficiile „deschiderii” universității către comunitatea locală și mediul de afaceri	169
11.3. Decalaje de percepție în ceea ce privește corespondența dintre învățământul superior și piața muncii	170
11.4. Câteva repere cu privire la serviciile de orientare în carieră din universitățile românești	174
Capitolul 12. Asigurarea calității învățământului superior prin practici instituționale specifice și personalizate la nivel universitar (Marian-Gabriel Hâncean)	179
12.1. Către instituții de asigurare a calității adaptate specificului universitar . . .	184
12.2. <i>Benchmarking</i> -ul ca metodă ce susține asigurarea calității învățământului superior	186
<i>Bibliografie</i>	205

Prezentarea autorilor

Simona Ciotlăuș a absolvit programul de master în antropologie al University of Sussex, Marea Britanie, iar în prezent este doctorandă a Universității din București. Domeniile sale de interes sunt sociologia cunoașterii, antropologia științei și tehnologiei, știința și societatea.

Bogdan Florian este cercetător științific la Institutul de Științe ale Educației, în cadrul Laboratorului de Politici Educaționale, și doctor în științe politice. Este autor și coautor al unor articole și capitole în volume colective privind învățământul superior, asigurarea calității în învățământul superior. Dintre acestea, amintim „Metode și instrumente de evaluare a calității în învățământul superior”, în *Evaluarea programelor și politicilor publice. Teorii, metode și practici* (volum coordonat de Mirela Cerkez, Polirom, 2009), „Abordări ale asigurării calității în învățământul superior din perspectivă instituțională”, *Romanian Quality Assurance Review* (2009), și „Das Hochschulwesen” (coautor), în volumul *Rumanien* (Thede Kahl, Michael Metzeltin, Mihai-Răzvan Ungureanu [ed.], LIT Verlag, Berlin, 2006). De asemenea, a contribuit la elaborarea și implementarea unor proiecte de politici publice în domeniul învățământului superior.

Marian-Gabriel Hâncean este doctor în științe politice și asistent universitar. Are afilieri instituționale multiple, printre care la Universitatea București, Departamentul de Sociologie (unde conduce laboratorul de *Organizational Networks* în cadrul masteratului *Research in Sociology*), SNSPA (unde conduce cursul de *Comportament organizațional* în cadrul masteratului de *Management și guvernare*) și ARACIS (unde a participat în calitate de expert la realizarea unor cercetări sociologice în cadrul proiectului ACADEMIS). A contribuit la scrierea mai multor studii și articole de analiză a aranjamentelor instituționale cu privire la asigurarea calității învățământului superior. Mai multe detalii pe pagina sa de web, <http://www.gabrielhancean.wordpress.com>.

Adrian Miroiu este profesor universitar la Facultatea de Științe Politice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. Este autorul a numeroase lucrări științifice, printre care: *Realitate și practică socială* (1989), *Introducere în logica filosofică* (1995), *Filosofie fără haine de gală* (1998), *Introducere în analiza politicilor publice* (2001), *Argumentul ontologic* (2002), *Constructe formale* (2002). De același autor, la Editura Polirom au apărut: *Învățământul românesc azi* (coordonator, 1998), *Fundamentele politicii*, volumul I: *Preferințe și alegeri colective* (2006), volumul II: *Raționalitate și acțiune colectivă* (2007), și *Introducere în filosofia politică* (2009).

Mihai Păunescu este doctor în sociologie, conferențiar universitar la Facultatea de Științe Politice din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative. A realizat mai multe studii asupra învățământului superior românesc. A coordonat volumul *Barometrul calității – 2010. Starea calității învățământului superior din România* (în colaborare cu Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu și Marian-Gabriel Hâncean, 2010). La Editura Polirom a mai publicat *Organizare și câmpuri organizaționale. O analiză instituțională* (2006), *Sociologie* (coautor, volum coordonat de Lazăr Vlăsceanu, 2011) și a coordonat volumul *Management public în România* (2008).

Raluca Rusu este doctorand al Universității București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, și asistent universitar la Academia Forțelor Terestre „Nicolae Bălcescu” din Sibiu, unde desfășoară activități didactice pentru disciplinele: comportament organizațional, teoria organizației, comunicare și relații publice. Interesele de cercetare actuale sunt orientate spre arii cum ar fi: schimbare și dezvoltare organizațională, angajament organizațional, optimizarea lucrului în echipă, învățarea organizațională. A publicat o serie de studii pe teme de sociologie organizațională și sociologie militară și este coautor a două volume: *Teoria comunicării și relații publice. Prolegomene* (2006) și *Comportament organizațional* (2007).

Elena-Alina Tăriceanu este doctorandă a Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, absolventă a masteratului de *Gen și politici europene* organizat în cadrul aceleiași universități. A participat în calitate de expert la realizarea unor studii sociologice în cadrul proiectului ACADEMIS, implementat de ARACIS. A colaborat la realizarea volumului *Barometrul calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România* (2010). Dintre domeniile de cercetare ale autoarei, amintim: feminismul, studiile de gen și politicile publice, etica politică.

Claudiu Tufiș este politolog, cercetător științific la Institutul de Cercetare a Calității Vieții. Domenii de cercetare: tranziții postcomuniste, cultura politică, mișcările sociale, sociologia valorilor, metodologia cantitativă. Printre ultimele volume la care a colaborat se numără: *Valori ale românilor: 1993-2006. O perspectivă sociologică* (Institutul European, 2007), *Alegerile pentru Parlamentul European, România 2009* (coordonator, Polirom, 2010), *Mapping Value Orientations in Central and Eastern Europe* (Brill, Leiden, 2010), *Sociologie* (volum coordonat de Lazăr Vlăsceanu, Polirom, 2011).

Lazăr Vlăsceanu este profesor, șef al Catedrei de Sociologie a Universității București. Domenii de cercetare: metodologia cercetării sociologice, tranziții culturale în modernitatea recentă, guvernarea și managementul învățământului superior (probleme structurale, culturi organizaționale, politici instituționale), modele ale producerii, transmiterii și reproducerii sociale și ale relațiilor cunoașterii cu modificări în stratificarea socială. Dintre volumele publicate, amintim: *Metodologia cercetării sociologice. Orientări și probleme* (Editura Științifică și Enciclopedică, 1983), *Metode și tehnici* (Editura Științifică și Enciclopedică, 1985), *Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă* (Polirom, 2007), *Sociologie* (coordonator, Polirom, 2011).

Bogdan Voicu este sociolog, cercetător științific gradul II la Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, profesor asociat la Catedra de Sociologie a Universității „Lucian

Blaga” din Sibiu și visiting professor al CEPS/INSTEAD Luxembourg. Printre volumele publicate în ultimii ani se numără *Penuria pseudomodernă a postcomunismului românesc* (2004), *Satul românesc pe drumul către Europa* (volum coordonat alături de Mălina Voicu, Polirom, 2006), *Valori ale românilor : 1993-2006. O perspectivă sociologică* (volum coordonat alături de Mălina Voicu, 2007), *Capital social în România începutului de mileniu. Drumul în țara celor fără de prieteni ?* (2010). Este autorul a numeroase articole academice și rapoarte de cercetare despre starea sistemului educațional românesc, printre care *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților* (împreună cu Mircea Comșa și Claudiu Tufiș, 2007) și *Renunțarea timpurie la educație : posibile căi de prevenire* (coordonator, 2009). Mai multe detalii sunt prezente pe pagina sa de web, <http://web.bogdanvoicu.ro>.

Lista abrevierilor

- ACPART – Agenția Națională pentru Calificări din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social
- ARACIS – Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
- CEAC – Consiliul pentru Evaluarea și Asigurarea Calității
- CEPES – Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
- CNATDCU – Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare
- CNCSIS – Consiliului Național pentru Cercetare Științifică în Învățământul Superior
- CNEAA – Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică
- CNFIS – Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior
- ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education
- EUA – Association of European Institutions of Higher Education
- INS – Institutul Național de Statistică
- SNSPA – Școala Națională de Studii Politice și Administrative
- UEFISCDI – Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării

Prefață

În volumul de față ne propunem să discutăm mai multe aspecte ale calității învățământului superior din România. Analiza este fundamentată empiric pe o serie de date de tip cantitativ și calitativ culese în perioada 2009-2011 în cadrul proiectului strategic „Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional” – ACADEMIS¹, POSDRU/2/1.2/S/1. Astfel, în perioada 2009-2011, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și-a propus să realizeze câte trei anchete sociologice anuale în rândul cadrelor didactice, studenților și angajatorilor. Anchetele, împreună cu alte seturi de date empirice cu privire la sectorul învățământului superior (de exemplu, interviuri în profunzime cu studenți și cadre didactice, rapoarte statistice ale Institutului Național de Statistică și ale altor instituții europene și internaționale similare), au fost analizate în rapoarte anuale de tipul *Barometrului Calității Învățământului Superior*. Altfel spus, în această perioadă au fost analizate sistematic date empirice provenind dintr-o varietate de surse, de natură subiectivă, ținând de percepțiile și opiniile actorilor implicați (*stakeholders*) în învățământul superior (cadre didactice, angajatori, studenți), și de natură obiectivă (rapoarte ale misiunilor de evaluare instituțională sau de program, precum și date obiective raportate de universități în exercițiul experimental de *benchmarking* pe baze de date, derulat de ARACIS în cadrul proiectului ACADEMIS, în perioada 2009/2010-2010/2011). În ceea ce privește poziționarea temporală a studiilor sociologice realizate în cadrul proiectului ACADEMIS, tabelul 1 oferă o imagine ce se dorește a fi cât mai clară.

În perioada de implementare a proiectului, pe baza datelor culese *anual*, au fost realizate două rapoarte de cercetare sintetice, denumite generic *Barometrul Calității*. Astfel, în primul an de implementare a activității numărul 2 („Asigurarea calității învățământului universitar”), ARACIS a prezentat *Barometrul Calității – 2009. Distribuții, statistici, interpretări și opțiuni privind starea calității învățământului superior din România*. În 2010 a fost publicat la Editura Universității „Transilvania” din Brașov *Barometrul Calității – 2010. Starea calității învățământului superior românesc*.

1. Informații detaliate cu privire la conținutul și rezultatele proiectului sunt disponibile pe <http://proiecte.aracis.ro/academis/despre-proiect>.

Tabelul 1. *Principalele surse de date și studii sociologice utilizate în construcția Barometrelor calității*

Anul	2009	2010	2011
<i>Tipul de studii sociologice derulate</i>	<p>Trei anchete sociologice în rândul studenților, cadrelor didactice și angajaților din România.</p>	<p>Trei anchete sociologice în rândul studenților, cadrelor didactice și angajaților din România.</p> <p>Peste 100 de interviuri cu cadre didactice și studenți din principalele centre universitare (Iași, Cluj, Timișoara, București).</p> <p>Interviuri în profunzime cu experți ARACIS.</p> <p>Date empirice colectate din 29 de universități prin metoda <i>benchmarking</i>-ului pe baze de date.</p>	<p>Trei anchete sociologice în rândul studenților, cadrelor didactice și angajaților din România.</p> <p>Date empirice colectate din 43 de universități prin metoda <i>benchmarking</i>-ului pe baze de date.</p> <p>Peste 50 de interviuri realizate cu studenți din principalele centre universitare.</p>
<i>Surse de date consultate</i>	<p><i>Surse de date naționale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapoarte statistice și documente ale INS, Ad-Astra, CNCSIS, CNFIS, ARACIS ; - legislația din domeniul învățământului. <p><i>Surse de date internaționale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapoarte statistice și documente ale EUA, ENQA, EURYDICE, Bologna Follow Up Group, UNESCO Institute of Statistics. 	<p><i>Surse de date naționale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapoarte statistice și documente ale INS, Ad-Astra, CNCSIS, CNFIS, ARACIS ; - Studiul sociologic privind corespondența dintre calificările universitare și cerințele pieței muncii (ACPART). <p><i>Documente strategice :</i> planurile operaționale, planurile strategice și cartele universităților românești.</p> <p><i>Surse de date internaționale :</i> rapoarte statistice și documente ale EUA, ENQA, EURYDICE, Bologna Follow Up Group, UNESCO Institute of Statistics.</p>	<p><i>Surse de date naționale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rapoarte statistice și documente ale INS, Ad-Astra, CNCSIS, CNFIS, ARACIS ; - legislația din domeniul învățământului. <p><i>Surse de date internaționale :</i> rapoarte statistice și documente ale EUA, ENQA, EURYDICE, Bologna Follow Up Group, UNESCO Institute of Statistics.</p>

Volumul de față constituie o analiză de ansamblu a întregii perioade în care s-au colectat date, relevând tendințe de evoluție a sistemului de învățământ superior. Astfel, o parte dintre analize vor fi longitudinale și se vor baza pe interpretarea holistică a datelor culese în această perioadă, iar o parte vor prelua concluzii formulate în studiile anterioare, concluzii reconfirmate de datele actualizate culese în 2011 și care relevă constantele sistemului de învățământ superior românesc. Analizele din prezentul volum sunt rezultatul muncii unor echipe de cercetători în perioada menționată, echipe care au lucrat cu o diversitate de metodologii și de designuri de cercetare, ale căror concluzii sunt puternic validate prin triangularea datelor provenite din diferite surse, culese în mod repetat într-o perioadă de trei ani. Ele constituie o bază esențială în fundamentarea științifică, pe baze empirice, a politicilor publice în domeniul învățământului superior. O parte dintre aceste analize, publicate în anii anteriori, au fost deja utilizate în fundamentarea actualelor schimbări instituționale în metodologia de asigurare a calității în învățământul superior, schimbări care vizează consacrarea principiului evaluării interne a universităților/programelor pe baza unui sistem de indicatori de performanță adaptat obiectivelor/misiunii fiecărei universități sau fiecărui program de studii.

Analiza stării sistemice a învățământului superior este realizată în prezentul volum dintr-o abordare *neoinstituționalistă*. Numeroasele date culese sunt raportate și interpretate la un model explicativ ce accentuează rolul instituțiilor, adică al legilor, normelor și practicilor în generarea de efecte măsurate la nivel sistemic. Mai întâi însă vom contura o imagine de ansamblu a învățământului superior românesc așa cum rezultă din percepțiile subiective ale actorilor implicați (cadre didactice, studenți, angajatori).

*Mihai Păunescu
Lazăr Vlăsceanu
Adrian Miroiu*

PARTEA I

**Analiza instituțională
a învățământului superior românesc**

Capitolul 1

Imaginea de ansamblu a învățământului superior românesc

Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu

Imaginea de ansamblu a calității învățământului nostru superior, așa cum rezultă din percepțiile cadrelor didactice, ale studenților și angajatorilor, este aceea a unui nivel de calitate relativ ridicat. În ceea ce privește tendințele însă, dacă percepțiile cadrelor didactice și ale angajatorilor se mențin stabile, cele ale studenților înregistrează o depreciere semnificativă.

Tabelul 1.1. *Evaluarea globală a învățământului. Valori medii (eșantionul din 2011)*

<i>Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă (de la 1 la 10) ați da...</i>	<i>Categoriile de actori</i>		
	<i>Cadre didactice</i>	<i>Angajatori</i>	<i>Studenți</i>
<i>Universităților private</i>	5,3	5,9	3,8
<i>Universităților publice</i>	8,0	7,3	4,9

Toți respondenții au fost rugați să evalueze cele două tipuri de universități pe o scală de 10 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 10 (foarte bune): „Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă ați da universităților private? Dar universităților de stat?”.

Tabelul 1.2. *Comparația cu vestul Europei. Eșantioanele de studenți din 2009 și 2011*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație ?</i>	<i>2009</i>	<i>2011</i>	
<i>Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca acela din vestul Europei.</i>	<i>În foarte mică măsură</i>	17%	19%
	<i>În mică măsură</i>	33%	31%
	<i>În mare măsură</i>	37%	37%
	<i>În foarte mare măsură</i>	13%	13%
Total	100%	100%	

În plus, atunci când sunt avute în vedere finalitățile sistemului, imaginea rezultată este în mare parte a unuia centrat pe sine. Este mai degrabă *percepția unui sistem ale cărui legături cu mediul sunt insuficient explorate și analizate, sistem ce urmează o logică proprie, coerentă*, dar care este mai puțin *implicat în societate* și mai degrabă decuplat de aceasta. Atât datele culese în cercetarea cantitativă desfășurată în 2010, cât și cele culese în 2011 construiesc imagini contradictorii care nu pot fi decât unghiuri și raportări diferite la același sistem. Astfel, cadrele didactice și angajatorii continuă să aibă o imagine de ansamblu pozitivă asupra calității sistemului de învățământ superior, în timp ce percepțiile studenților devin, pentru prima oară în perioada analizată, 2009-2011, contradictorii (a se vedea tabelele de mai sus). Pe de altă parte, percepția pozitivă a anumitor actori asupra calității este dublată de menționarea insistență a unor tendințe de scădere a încrederii în universități, mai ales în ceea ce privește legătura cu piața muncii. Astfel, o tensiune legată de reprezentările asupra calității sistemului derivă din *percepția de ansamblu asupra capacității acestuia de a pregăti absolvenți pentru piața muncii*. Angajatorii adoptă o poziție de neîncredere, contrastantă cu optimismul cadrelor didactice. O majoritate consistentă a cadrelor didactice universitare creditează sistemul universitar cu multă sau foarte multă încredere în ceea ce privește capacitatea sa de a oferi absolvenți de calitate pe piața muncii. *Imaginile celor două tipuri de actori contrastează, cea a universitarilor fiind mult mai pozitivă decât cea a angajatorilor*. Rezolvarea acestei tensiuni este fundamentală pentru *implicarea socială* a sistemului de învățământ superior, care altfel riscă să piardă contactul cu piața muncii și să determine o deteriorare semnificativă a imaginii sale în viitor. Pe de altă parte, nu trebuie neglijat nici faptul că piața muncii nu este una structurată. Nu există nici un fel de program național de dezvoltare pe termen lung, care să poată ghida universitățile în stabilirea strategiilor lor. Căci sistemului de învățământ superior nu i se cere să reacționeze doar la situația actuală de pe piața muncii, ci în special la cea previzionată peste trei, patru sau chiar opt ani. Criza actuală a adâncit incertitudinea în ceea ce privește evoluțiile ulterioare ale pieței muncii.

Tabelul 1.3. *Încrederea angajatorilor cu privire la pregătirea studenților pentru piața muncii*

<i>Câtă încredere aveți în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii ?</i>	<i>Puțină/foarte puțină</i>	<i>Nici multă, nici puțină</i>	<i>Multă/foarte multă</i>
Cadre didactice	9,5%	38,9%	61,1%
Angajatori	31,1%	41,2%	27,8%

Cifrele subliniate reprezintă procente semnificativ mai mici, iar cele îngroșate reprezintă procente semnificativ mai mari.

Lipsa de încredere a angajatorilor rezultă și din faptul că, la fel ca în anii anteriori (2009, 2010), experiența de lucru este considerată de către angajatori un criteriu mai puternic la

angajare decât media de absolvire sau reputația facultății absolvite. Majoritatea angajatorilor preferă absolvenți care au lucrat fie part-time, fie full-time în timpul facultății; doar o mică parte dintre angajatori i-ar prefera pe aceia care n-au avut o slujbă în timpul facultății. Pe de altă parte, angajatorii preferă absolvenți de master, iar dacă e vorba despre absolvenți de licență, îi preferă pe cei pre-Bologna (valorizând în ambele cazuri durata mai mare a studiilor). De asemenea, universitățile de stat sunt preferate celor private.

Tabelul 1.4. *Preferințele angajatorilor între candidați cu pregătire similară, dar experiențe de muncă diferite*

<i>Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?</i>	<i>Valul 2010</i>	<i>Valul 2011</i>
Pe cel care a avut o slujbă full-time în timpul facultății.	26%	22%
Pe cel care a avut o slujbă part-time în timpul facultății.	40%	44%
Pe cel care nu a avut o slujbă în timpul facultății.	7%	8,5%

Dincolo de aceste fațete contradictorii ale imaginii de ansamblu a calității învățământului superior, o analiză atentă a datelor ne arată și diferențe semnificative în funcție de caracteristicile personale ale studenților și cadrelor didactice. Astfel, *vechimea în sistem* influențează diferit felul în care studenții percep calitatea de ansamblu a sistemului: opiniile studenților cu privire la calitatea sistemului de învățământ superior (universități publice, respectiv private) devin mai negative odată cu înaintarea în anii de studii. Pe de altă parte însă, opiniile se mențin pozitive atunci când se referă la propria facultate/universitate urmată/absolvită.

Pe de altă parte, există un clivaj între percepțiile studenților și profesorilor din universități private comparativ cu cei din universitățile de stat cu privire la calitatea universităților: studenții și profesorii din prima categorie acordă aceleași note învățământului superior, indiferent de forma de proprietate (de stat/privat), în timp ce studenții/cadrelor didactice din universitățile de stat acordă note semnificativ mai mici universităților private. Există astfel un dezechilibru între aprecierile reciproce: cei din învățământul privat au percepții nediscriminatorii public/privat în ceea ce privește performanța, iar cei din învățământul de stat operează cu criteriul formei de proprietate în aprecierea calității.

Tabelul 1.5. *Evaluarea învățământului public și privat de către cadre didactice/studenți din universități de stat/private*

<i>Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă (de la 1 la 10) ați da...</i>		<i>Cadre didactice</i>	<i>Studenți</i>
<i>Universităților private</i>	Universitate de stat	4,7	3,6
	Universitate privată	7,9	4,4
<i>Universităților publice</i>	Universitate de stat	8,0	5,0
	Universitate privată	7,8	4,4

Pe de altă parte, imaginea de ansamblu a învățământului superior ar fi incompletă dacă nu am analiza și contextul social și economic al învățării. În acest volum, există analize empirice detaliate (a se vedea analizele lui Bogdan Voicu din partea a doua a volumului) ale contextului social și economic în care studenții învață. În continuare însă vom anticipa câteva date obiective privind mediul social al studenților pe care le considerăm esențiale în creionarea unei imagini de ansamblu a învățământului superior actual.

Ipozeza reproducerii structurii sociale se confirmă, în condițiile inegalității de acces, 82% dintre studenți fiind cei ai căror părinți au cel puțin studii liceale, iar 87% provenind din mediul urban (s-au născut în mediul urban sau părinții locuiesc în mediul urban).

Tabelul 1.6. *Mediul de proveniență al studenților*

<i>V-ați născut :</i>		<i>Părinții locuiesc :</i>	
în localitatea unde urmați studii universitare.	34,3%	în localitatea unde urmați studii universitare.	32,8%
într-un oraș din județul în care urmați studii universitare.	8,8%	într-un oraș din județul în care urmați studii universitare.	8,6%
într-un sat (comună) din județul unde urmați studii universitare.	2,5%	într-un sat (comună) din județul unde urmați studii universitare.	4,1%
într-un oraș din alt județ.	43,9%	într-un oraș din alt județ.	36,8%
într-un sat (comună) din alt județ.	7,4%	într-un sat (comună) din alt județ.	11,6%
în altă țară.	3,0%	în altă țară.	5,7%

Tabelul 1.7. *Distribuția studenților în funcție de nivelul de studii al celui mai școlit părinte*

<i>Nivelul de studii al celui mai școlit părinte</i>	<i>Total populație studenți</i>
fără școală	0,1%
școală primară terminată	0,4%
gimnaziu incomplet	0,2%
gimnaziu complet	0,7%
școală de ucenici (complementară)	0,5%
școală profesională	6,1%
liceu neterminat	2,3%
liceu terminat	35,2%
școală postliceală	10,2%
facultate neterminată	1,8%
facultate de subingineri sau colegiu	5,0%
facultate completă	27,3%
masterat	8,0%
doctorat	2,3%

În ceea ce privește nivelul venitului lunar, precum și sursele de proveniență ale acestuia, se poate observa că, față de media de 820 de lei declarată de studenți, cei din universitățile particulare au o medie semnificativ mai mare a veniturilor ; de asemenea, în universitățile de stat, cei care nu au bursă au o medie semnificativ mai ridicată a veniturilor, ceea ce ne arată că se menține în continuare *caracterul social al bursei*. Așa cum este de așteptat, cei care lucrează, fie cu normă parțială, fie cu normă întreagă, au venituri superioare față de cei care nu lucrează.

Tabelul 1.8. *Nivelul veniturilor în funcție de tipul de universitate, statusul ocupațional și principala sursă de venit*

<i>Care este cu aproximație venitul dumneavoastră lunar (toți banii de care dispuneți) ?</i>		<i>Lei</i>
Universitate de stat.	cu bursă	652
	fără bursă	818
Universitate particulară.		1 201
Nu lucrează.		702
Lucrează pentru un proiect.		693
Lucrează cu normă parțială.		824
Lucrează cu normă întreagă.		1 413
Principala sursa de venit este :		
- bursa ;		431
- bani de la părinți, rude ;		734
- venituri din activități proprii ;		817
- alte surse.		911

Capitolul 2

Calitatea învățământului superior românesc. O analiză instituțională

Mihai Păunescu, Lazăr Vlăsceanu, Adrian Miroiu

2.1. Instituțiile sociale

În cadrul volumului, ne vom referi la *instituția socială* ca fiind, în accepțiune sociologică, o ordine socială sau pattern care a atins o anumită stare sau proprietate și prezintă un proces reproductiv specific de natură să-i asigure stabilitatea (Jepperson, 1991, p. 145). O instituție poate astfel să fie o regulă, o lege, o normă informală sau o practică socială. Toate acestea sunt ordini sociale care au atins o anumită stare de stabilitate, deși modurile lor de reproducere pot fi diferite: fie printr-o formă de *autoritate* (cum este cazul legilor sau al regulilor formale – legea privind asigurarea calității, metodologia de evaluare externă etc.), fie prin apelul la *valori* împărtășite (în cazul normelor informale – etosul studentesc –, normele privind rolul învățării sau normele privind stilurile de viață, stilurile vestimentare ale studenților) sau prin *semnificații sociale* împărtășite sau *cultură* (în cazul practicilor sociale care ajung să fie *luate ca atare, neproblematizate* de actorii sociali – *practici* ale studenților cu privire la *învățare*, *practici* ale universităților cu privire la *acreditare* etc.). Aceste mecanisme de conformare conduc către *instituționalizare*, acea stare în care ordinea socială devine stabilă, repetitivă și, prin urmare, predictibilă. În științele sociale, analiza instituțională este acel tip de explicație care evidențiază rolul cauzal și efectele determinate de *instituțiile sociale*.

În volumul de față vom urmări cu precădere trei tipuri de *instituții sociale*:

- asigurarea calității;
- autonomia universitară;
- predarea și învățarea.

Primele două dintre acestea sunt în primul rând *instituții formale*, dar există și *instituiri ale unor practici informale* în ceea ce privește, de pildă, asigurarea calității sau modurile concrete de exercitare a autonomiei universitare. Pe de altă parte, procesul educațional, deși reglementat la nivel formal (de pildă, obligativitatea prezenței studenților și cadrelor didactice în sala de curs, obligativitatea existenței unei programe analitice, a unui curriculum, a unor credite de studii, toate ipostaziate în documente oficiale), constă în primul rând într-un set de practici informale (culturale) de învățare/predare ale studenților, pe de o parte, și ale cadrelor didactice, pe de altă parte. Aceste practici, care sunt aproximări, câteodată mai apropiate, alteori conflictuale ale normelor formale, sunt instituționalizate, adică relevă o anumită constanță, repetitivitate ce le conferă o putere explicativă și predictivă mai mare decât a celor formale.

În acest context, trebuie spus că instituțiile sociale, în sensul de legi, regulamente, proceduri și practici, au mai multe surse generative :

- statul, actorii guvernamentali (Guvern, Ministerul Educației) și consiliile asociate (ARACIS, CNFIS, ACPART) ;
- universitățile percepute ca fiind prestigioase ;
- profesiile ;
- organizațiile sau entitățile supranaționale (de exemplu, Procesul Bologna).

Pe lângă consecințele pe care reglementările și acțiunile decidenților centrali le au asupra funcționării universitare, avem în vedere și influențele reciproce ale universităților ce aparțin câmpului organizațional¹ al învățămîntului superior și în care difuzează practici, reglementări, soluții etc. Tendința de copiere a modurilor de organizare a studiilor din universitățile percepute ca fiind prestigioase de către universități emergente este un exemplu de instituționalizare ce generează din practicile universităților cu vechime și/sau reputație și care devin astfel *soluții validate social*. Pe de altă parte, organizarea cunoașterii academice pe discipline științifice validate de grupuri profesionale generează moduri de abordare a transmiterii și producției de cunoaștere ce diferă de la un grup la altul, dar sunt omogene în interiorul grupurilor respective (a se vedea în acest sens și analizele empirice privind percepțiile diferite, pe domenii academice, ale cadrelor didactice și studenților din partea a doua a acestui volum).

Analiza instituțională își propune să explice emergența instituțiilor, pe de o parte, dar și consecințele pe care acestea le produc asupra comportamentelor individuale și

1. În accepțiunea lui DiMaggio și Powel (1983), câmpul organizațional este constituit din „acele organizații care, în ansamblul lor, formează o arie cunoscută a vieții instituționale, surse de soluții, consumatori de resurse și produse, sisteme de reglementare și alte organizații care conferă servicii și produse similare”. Scott (2004) afirma : „câmpurile sunt limitate de prezența cadrelor cultural-cognitive sau normative împărtășite ori de sistemul reglator comun, astfel încât să formeze o arie cognoscibilă a vieții instituționale”.

colective, generând astfel noi stări la nivel sistemic. Cu aplicare la învățământul superior, analiza instituțională urmărește să releve efectele politicilor formale, ale normelor informale și ale interpretărilor asociate practicilor reprezentative din învățământul superior, așa cum rezultă acestea din funcționarea și organizarea universităților. Analiza evidențiază modalități prin care diferite *instituții sociale* – norme legale, regulamente, proceduri și semnificații asociate acestora – propun și activează stimulente de natură materială sau simbolică (reputație, încredere, acreditare) și, prin acestea, generează configurații ale unor procese, strategii și practici universitare. Prin urmare, nu intenționăm să studiem caracteristici individuale ale organizării universităților, ci moduri în care politicile și acțiunile articulate la nivel social influențează funcționarea universităților. Consecințele pe care politicile și acțiunile statului și ale agențiilor asociate acestuia le au asupra funcționării universităților pot fi *intenționate*, urmând o logică mai mult sau mai puțin rațională, sau pot fi *neintenționate*, caz în care ele se pot dovedi fie disfuncționale (efecte perverse), fie pot constitui funcții latente și neanticipate de către decidenții care le-au proiectat. Billing (2004) afirmă astfel că există o tensiune între promovarea diversității și conformitate. În timp ce scopul poate fi acela de a susține sau promova diversitatea, presiunea responsabilității față de *stakeholders* face ca organizațiile furnizoare de servicii de învățământ superior să se conformeze, în practică, la tot ceea ce este probabil să le aducă cele mai bune evaluări externe.

Din punct de vedere teoretic, există mai multe direcții de analiză instituțională, în funcție de modul particular de definire a instituțiilor și a mecanismelor de conformare: *instituționalism de tip economic* sau *de tip alegere rațională* (Williamson, 1985; Ostrom, 1986; North, 1990), *instituționalism normativ* (March, Olsen, 1984), *instituționalism sociologic* (Meyer, Rowan, 1977; DiMaggio, Powell, 1983; Scott, 1998). În volumul de față vom face apel la aceste direcții de analiză instituțională în funcție de puterea explicativă a uneia sau alteia în privința unor aspecte specifice ale vieții universitare. De pildă, vom analiza instituția formală a asigurării calității din perspectiva *instituționalismului de tip economic* și vom studia practicile concrete de asigurare internă a calității, dar și de exercitare a autonomiei universitare din perspectiva *instituționalismului sociologic*. Pe de altă parte, vom studia etosul studentesc și normele comportamentale, stilurile de viață și de învățare ale studenților din perspectiva *instituționalismului normativ*. Practicile informale de învățare/predare vor fi analizate în special cu instrumentele *instituționalismului sociologic*.

2.2. Instituțiile ca reguli ale jocului

Pentru instituționalismul economic sau de tipul alegerii raționale, instituțiile sunt *reguli*. North (1990) gândea instituțiile ca „reguli ale jocului pentru societate sau, mai formal, [...] constrângeri proiectate de oameni pentru a ghida interacțiunile oamenilor (p. 3)”.

Această versiune accentuează *impunerea* instituțiilor formale care furnizează stimulente și sancțiuni și astfel influențează preferințele indivizilor la diverse nivele sociale. Adoptând acest cadru teoretic în sectorul învățământului superior, putem spune că o serie întregă de procese educaționale sau administrative în sfera educațională sunt reglementate de legi, reguli sau proceduri. Astfel, există o ierarhie a normelor formale, pornind de la legea educației naționale, legea privind asigurarea calității, statutul personalului didactic, pe de o parte, dar și reguli și norme elaborate la nivelul universităților, al asociațiilor profesionale sau al agențiilor și consiliilor din subordinea ministerelor. De pildă, necesitatea existenței unor planuri de învățământ pentru fiecare program de studii, aprobate de senatele universităților, obligativitatea curriculumului, a programelor analitice și/sau fișelor disciplinelor, orarul etc. constituie norme formale impuse prin apelul la o autoritate formală și, prin urmare, instituții sociale. Nerespectarea acestora atrage, cel puțin la nivel formal, sancțiuni fie pentru indivizi, fie pentru organizațiile furnizoare de servicii educaționale. De asemenea, beneficiile respectării lor sunt în primul rând acordate de autorități : acreditare, finanțare, dar și prestigiu social. Atunci când sunt funcționale, fiind impuse consecvent, acestea constituie reguli ale jocului, fiind criterii în funcție de care unii actori sociali (indivizi, organizații) sunt recompensați și au succes, în timp ce alții sunt sancționați și obligați să se conformeze.

Schimbarea instituțională presupune schimbarea regulilor jocului după care sunt acordate recompensele și sancțiunile. De pildă, clasificarea universităților și acordarea finanțării în funcție de rezultatele clasificării instituie criteriul productivității științifice (*output*-ul cercetării măsurat prin numărul de articole ISI și al factorului de impact), diminuând importanța criteriului de predare și, implicit, al *input*-ului organizațional sub forma planurilor de învățământ, a programelor analitice, a manualelor etc. Este astfel o schimbare a logicii instituționale ; dacă regulile anterioare accentuau mai degrabă rolul universităților de a preda și forma, logica actualelor instituții este orientată spre cercetare ; regulile jocului se schimbă, iar adaptarea organizațională devine esențială în astfel de situații¹. Totuși, așa cum ne arată Claudiu Tufiș în acest volum, în analiza empirică a percepțiilor și opiniilor cadrelor didactice, majoritatea acestora (81 %) consideră că principala menire a universității este predarea. De asemenea, majoritatea consideră că resursele umane, conținuturile cursurilor și baza materială sunt cele mai importante criterii în evaluarea unui program de studii universitare. Nu în ultimul rând, cadrele didactice consideră că dotarea universităților și serviciile oferite studenților ar fi criteriile importante în realizarea de clasificări ale organizațiilor furnizoare de învățământ superior, mai degrabă decât

1. Skolnik (2010) argumentează că „promotorii concepției calității educaționale bazate pe performanța cercetării susțin că o performanță solidă în cercetare este o condiție necesară pentru o bună predare. Totuși, volumul considerabil de cercetare ce a fost realizat asupra relației dintre performanța în cercetare a cadrelor didactice și eficacitatea predării a eșuat în a evidenția o corelație pozitivă între aceste două sfere ale activității academice”.

contractele de cercetare sau *output*-ul științific. Percepțiile actorilor sociali din sistem sunt însă revelatoare pentru valorile împărtășite, dar și pentru *sistemele cognitive* (North, 1990) care fundamentează cunoașterea practică, dar și deciziile și conduita comportamentală a acestora. Ne așteptăm astfel să apară decalaje între instituțiile formale și cele informale, fundamentate pe structuri cognitive și valorice împărtășite. Într-o astfel de situație, reușita schimbării instituționale este dependentă de capacitatea de învățare și adaptare organizațională la noile reguli formale. Alternativ, în lipsa internalizării instituțiilor formale la nivel valoric și cognitiv, este posibil ca instituțiile formale să fie *decuplate* și doar *ceremonializate* în activitățile rutiniere ale organizațiilor furnizoare de învățământ superior.

2.3. Instituțiile ca norme sociale

Pe de altă parte, instituțiile pot fi văzute ca *norme sociale*, fundamentul conformării fiind valorile împărtășite de actori. Aceștia respectă instituțiile și, astfel, ele se reproduc în virtutea faptului că sunt consonante cu un set de valori. March și Olsen (1984) afirmă că actorii urmează în acest caz o logică a adecvării (*logic of appropriateness*), mai degrabă decât o logică a consecințelor (*logic of consequences*). Comportamentele urmate sunt cele acceptate și validate social ca fiind „corecte” din punct de vedere valoric. Atunci când astfel de valori ajung să fie împărtășite, avem de-a face cu o ordine socială stabilă, adică cu *instituții sociale*. În spațiul universitar românesc, lipsa mobilității interorganizaționale este instituționalizată, în sensul că atașamentul organizațional este o practică răspândită și considerată *normală, firească* de către actori. Bogdan Voicu explică acest fenomen social în analiza empirică a opiniilor și percepțiilor cadrelor didactice din acest volum, arătând că avem incidente ridicate ale atașamentului organizațional afectiv (organizația văzută ca „familie”) și respectiv normativ (loialitatea față de propria organizație). Astfel, valorile împărtășite constituie cauza pentru relativa stabilitate și slaba mobilitate ocupațională în sectorul învățământului superior.

Pe de altă parte, dacă analizăm instituția asigurării calității din perspectiva acestei versiuni a analizei instituționale, observăm că asigurarea calității devine în primul rând o normă socială la nivelul câmpului organizațional al învățământului superior ; valorile pe care se bazează (responsabilitatea, transparența, orientarea către beneficiari etc.) sunt împărtășite și promovate nu doar la nivel național, dar rezultă din documentele de politici și declarațiile Procesului Bologna sau ale Comisiei Europene. Internaționalizarea învățământului superior și tendințele europene de convergență înseamnă și presiuni normative (care sunt mai *soft*, dar poate mai eficiente decât cele coercitive) pentru a încorpora practici de asigurare a calității la nivelul programelor de studii sau al organizațiilor furnizoare de învățământ superior. Așa cum arată mai mulți autori (Vught, Westerheijden, 1993 ; Vroeijenstijn, 1995 ; Billing, 2004), există

un grad relativ înalt de convergență a sistemelor naționale de asigurare a calității în învățământul superior. Chiar dacă un „model general” este mai degrabă inaplicabil, totuși, elemente ale acestuia sunt comune multor sisteme, ceea ce susține ideea unui izomorfism normativ susținut de rețele de experți, profesioniști care furnizează același tip de consultanță și recomandări mai multor state în proiectarea sistemelor proprii de asigurare a calității.

2.4. Instituțiile ca sisteme simbolice

Instituționalismul sociologic consideră că instituțiile sunt construcții sociale complexe, ce reflectă tipare de interacțiuni sociale și reguli specifice; ele nu sunt însă simple reguli, ci le sunt asociate modele comportamentale și, mai mult, semnificații și justificări sociale împărtășite (*social accounts*), care fac în așa fel încât indivizii să *ia ca atare*, să nu *problematizeze* patternurile (sau rețelele) comportamentale aplicabile într-o situație specifică. Așa cum afirmă Scott (1998): „Procesul prin care acțiunile sunt repetate și prin care li se conferă sensuri similare de către ego și de către ceilalți este definit ca instituționalizare: este procesul prin care realitatea socială este construită”.

Instituțiile au astfel în spate o construcție cognitivă comună, o logică în comun ce ajunge să fie acceptată și neproblematizată de către actorii sociali. Schimbarea instituțională presupune chestionarea logicii împărtășite, construirea, negocierea și generalizarea de noi semnificații. Înțelegerea vieții universitare ca misiune în primul rând didactică, de predare, face ca universitățile românești să fie în mod tradițional asociate cu performanțe slabe în cercetare. La începutul anului universitar, conducerea academică și administrativă solicită cadrelor didactice fișele disciplinelor și programele analitice actualizate și mai puțin sau deloc planurile de cercetare. De asemenea, orarul, suportul de curs sunt luate ca atare, fiind instrumente de referință și, astfel, *instituționalizate* într-o măsură mult mai mare decât contractele de cercetare, de pildă; acestea se reflectă în opiniile cadrelor didactice și ale studenților cu privire la criteriile importante în evaluările universităților și/sau ale programelor de studii. Renegocierea socială a acestor semnificații prin introducerea criteriului publicațiilor ISI poate conduce în timp la instituționalizarea unei viziuni diferite asupra universității, dar și a unor patternuri comportamentale diferite. Este interesant însă, așa cum arătam și mai sus, dar cum rezultă și din analiza etnometodologică asupra raportărilor studenților la învățare, că o implicare mai bună a profesorilor în activitățile de învățare ale studenților, o mai mare centrare pe educație constituie mai degrabă ceea ce atât profesorii, cât și studenții consideră ca fiind dezirabil într-o universitate bună. Politicile actuale însă se centrează mai degrabă pe rolul cercetării și mai puțin pe consiliere și formare.

Am văzut în cele de mai sus cum concepții diferite asupra instituțiilor fundamentează analize de un tip sau altul. În cele ce urmează, vom analiza un caz interesant, acela al asigurării calității, caz care va fi reluat apoi într-o abordare mai detaliată, în capitolul patru.

2.5. Instituția asigurării calității

În această secțiune ne propunem o analiză a asigurării calității din perspectivă instituționalistă. În România, asigurarea calității este un proces reglementat prin lege. Legea nr. 87/2006 de aprobare a Ordonanței de Urgență a Guvernului nr. 75/2005 *instituie* asigurarea calității ca proces obligatoriu pentru toți furnizorii de educație, proces care constă într-un ansamblu de acțiuni, derulate la nivelul organizației furnizoare de servicii educaționale sau la nivelul unui program de studii, menite să sporească încrederea beneficiarilor că serviciile oferite îndeplinesc anumite standarde stipulate de lege. Finalitatea acțiunilor de asigurare a calității, așa cum menționează legea, este tocmai îmbunătățirea continuă a serviciilor oferite. Totodată, legea instituie două tipuri de procese de asigurare a calității: evaluarea internă, realizată de organizația furnizoare de educație și, respectiv, evaluarea externă a calității, realizată de către o agenție națională. Legea prevede, în plus, domeniul, criteriile și standardele ce *trebuie* urmărite în evaluarea internă și externă a calității. Îndeplinirea standardelor este măsurată printr-un set de indicatori prevăzuți în legislația secundară, anume metodologia de evaluare externă a standardelor, adoptată prin Hotărârea Guvernului 1418/2006. De asemenea, legea prevede înființarea unei agenții naționale, ARACIS, ale cărei atribuții sunt, în principal, de evaluare externă și acreditare a furnizorilor de educație și a programelor de studii. Acreditarea este definită ca un proces prin care un furnizor sau un program de studii dobândesc dreptul de a înmatricula studenți și a elibera diplome de studii. Procedurile privind acreditarea (evaluare internă, urmată de evaluare externă) sunt strict prevăzute de lege și sunt obligatorii pentru toți furnizorii de servicii educaționale și pentru toate programele de studii.

Din perspectiva instituționalismului economic, *asigurarea calității* se referă la ansamblul legislativ format din legea calității, metodologia de evaluare, dar și alte reglementări prin care sunt instituiți *actori* (ARACIS, evaluatori externi, CEAC – Comisia pentru Evaluarea și Asigurarea Calității la nivelul furnizorilor de educație – etc.) *activități* (evaluare internă/externă), precum și *recompense/sancțiuni* (acreditare/neacreditare). Furnizorii de servicii educaționale, în calitate de actori raționali, vor urmări aceste *stimulente*, adoptând un set de acțiuni prevăzute de lege (evaluare internă/externă) și sub controlul unor actori investiți, de asemenea, prin lege (comisii interne de calitate – CEAC – și evaluatori externi – ARACIS). Stimulentele instituite de lege sunt însă resurse strategice, chiar dacă simbolice: fără acreditare niciun furnizor de servicii educaționale sau program de studii nu poate înmatricula studenți, studenți care sunt

purtători de granturi publice sau private și, prin urmare, nu-și poate asigura supraviețuirea. Scopul, obținerea acreditării, este deci comun tuturor. Mijloacele se referă la evaluarea internă/externă, urmărind un set de standarde, niveluri minimale prestabilite de calitate măsurată prin indicatori standard. Prin urmare, toate universitățile/programele care urmăresc același scop, acreditarea, trebuie să întreprindă aceleași activități, să demonstreze aceleași rezultate minimale obligatorii (standarde) pentru a obține recompensa. Comportamentele lor vor tinde să fie similare, mai ales în condițiile în care recompensa este unică; legea actuală nu prevede recompense suplimentare pentru atingerea unor nivele de performanță superioare, așa numitele standarde de referință.

Pe de altă parte, instituționalismul sociologic operează cu o definiție ușor diferită – instituțiile sunt sisteme de *cunoaștere* și *înțelegere* comună ce însoțesc anumite practici sociale. Spre deosebire de abordarea economică, cea a instituționalismului sociologic consideră instituții nu doar legile și regulile în sens obiectiv, ci și înțelegerile și interpretările, filtrate *subiectiv*, dar împărtășite de către actori, ale normelor sociale. Accentul se pune pe semnificațiile sociale, fie acestea explicite sau implicite, ce sunt asociate regulilor și normelor. Deși pot exista dezbateri și discuții cu privire la diferite viziuni și concepții asupra asigurării calității (cum definim calitatea, cum „asigurăm” calitatea, pentru cine etc.)¹, cu siguranță există o *înțelegere comună* care se articulează în jurul interpretărilor oficiale ale agențiilor responsabile (Agenția Română de Asigurare a Calității Învățământului Superior); sunt definiții operaționale ale criteriilor și standardelor (cerințe normative), proceduri standardizate, documente oficiale (fișa vizitei), precum și consecințe ale procesului de evaluare externă (acreditare, neacreditare, încredere, încredere limitată etc.). Asigurarea calității devine instituționalizată ca un set de practici comune, rutine și semnificații atașate acestora. Pentru Meyer și Rowan (1977), instituțiile iau forma *miturilor raționale*. Ele sunt *mituri* pentru că sunt credințe larg împărtășite, ale căror efecte „constau nu în faptul că indivizii cred în ele, ci în faptul că ei «știu» că toți ceilalți o fac și, astfel, din rațiuni practice, miturile devin adevărate” (p. 75). Ele sunt *raționale* fiindcă iau forma regulilor care descriu ceea ce trebuie făcut pentru a atinge un anumit scop (de exemplu, pentru a obține acreditarea). Astfel, asigurarea calității devine un *mit rațional* contemporan în învățământul superior, parte a *rețetei sociale* de organizare a studiilor universitare: pentru a fi autorizată de societate și de agențiile sale să furnizeze servicii educaționale terțiare, o organizație trebuie să demonstreze că respectă toate etapele și cerințele *rețetei social construite*, asigurarea calității fiind termenul generic ce înglobează toate aceste cerințe de natură practică. Înțelegerile comune au o anumită stabilitate în momentul în care devin instituționalizate însă, pe măsură ce noi abordări și noi semnificații amenință înțelegerile comune existente, acestea sunt adaptate și reintegrate în sisteme mai cuprinzătoare (pe măsură ce asigurarea

1. Martin și Stella (2007) concluzionează că asigurarea calității este conceptual foarte disputată în învățământul superior, concepții diferite fiind utilizate de diverși actori interesați pentru a le legitima propria viziune și propriile interese.

calității începe să fie înțeleasă mai degrabă ca un proces de îmbunătățire decât unul de validare prin acreditare, sensurile legii, procedurile și rezultatele posibile încep să se schimbe; avem de-a face cu un proces de schimbare instituțională generat de abordări și înțelegeri diferite ale unor actori-cheie – de pildă organizații transnaționale, consultanți cu reputație în domeniul respectiv care dețin cunoașterea legitimă).

Ca instituție, asigurarea calității reduce astfel incertitudinea implicită în demararea de noi programe, organizații, departamente care să ofere servicii educaționale. Asigurarea calității, alături de existența resurselor umane, materiale, logistice, constituie o parte a *rețetei sociale* pentru a realiza aceste obiective. Încorporând regulile instituționale, o organizație capătă legitimitate și acces la resurse (capacitatea de a înrola studenți, de pildă, accesul la clienți), dar și stabilitate. Pe de altă parte însă, printre consecințele instituționalizării și, astfel, ale standardizării unei *rețete sociale*, se numără și o serie de efecte adverse.

2.6. Forme disfuncționale de instituționalizare a asigurării calității

Unul dintre cele mai importante efecte adverse menționate în literatura instituționalistă este *izomorfismul structural* (DiMaggio, Powell, 1983) și omogenizarea unei populații de organizații. În astfel de cazuri, instituții formale rigide determină creșterea costurilor, dar și a riscurilor asociate inovării organizaționale, având consecințe serioase asupra diversității și capacității de a satisface nevoi sociale diverse. DiMaggio și Powell disting trei mecanisme prin care izomorfismul se instaurează: a) *izomorfismul coercitiv*; b) *izomorfismul mimetic* și c) *izomorfismul normativ*.

Izomorfismul coercitiv are la bază presiunile de conformare cu reglementări formale venite din partea unei autorități, aceasta fiind statul sau alte organizații cu influență în sistemul social. În domeniul asigurării calității, Ministerul și ARACIS sunt organizațiile investite cu autoritatea de a recunoaște dreptul unui furnizor de servicii educaționale sau al unui program de studii să desfășoare activități educaționale și să înmatriculeze studenți, adică autoritatea de a acredita. (Legea lasă posibilitatea evaluării externe și de către alte agenții specializate; cum însă până în prezent această posibilitate nu s-a actualizat, nu o vom avea în vedere în cele ce urmează: toate acreditările propuse de minister în vederea includerii în hotărâri de guvern s-au făcut doar la propunerea ARACIS.) Finalitatea unică, acreditarea, este însă rezultatul atingerii unui set comun de standarde, măsurabile printr-un set unic de indicatori obligatorii. Mai mult decât atât, nu există recompense suplimentare pentru acei furnizori sau programe de studii care depășesc nivelele minimale ale standardelor, prin urmare actorii raționali nu vor investi resurse în activități care nu le aduc niciun profit. (Stimulentele suplimentare vor putea fi introduse nu prin mecanismele de acreditare,

ci de exemplu prin cele financiare : Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior va implementa începând cu anul 2012 un nou mecanism de finanțare care va ține seamă de modul în care programele acreditate depășesc standardele minimale.) Structura comună de stimulente (acreditare, evaluare periodică) și mijloacele unice prin care acestea sunt atinse (evaluare externă bazată pe aceleași standarde și aceiași indicatori) conduc la omogenizarea comportamentelor și a structurilor interne ale organizațiilor cărora aceste prevederi li se aplică. Astfel, prin impunerea *coercitivă*, prin lege, a unui set unic de criterii, standarde și indicatori și, în consecință, prin standardizarea *rețetei sociale* pentru autorizarea/acreditarea unui program/universități, acestea sunt împinse către omogenitate. Presiunile coercitive rezultate din orientarea spre acreditare a sistemului românesc de asigurare a calității sunt probabil factorii cei mai importanți care conduc spre omogenitate instituțională (Miroiu, Andreescu, 2010). De altfel, izomorfismul coercitiv poate fi ilustrat empiric și prin omogenitatea calificativelor acordate de ARACIS în procesul evaluării instituționale periodice ; astfel, din 68 de misiuni de evaluare instituțională realizate până în iulie 2010, în 51 de cazuri (75%) a fost acordat calificativul „grad de încredere ridicat”, pe când celelalte trei grade de încredere au fost distribuite restului de 25% (8 universități au primit „încredere”, 7 au fost certificate cu „grad de încredere limitat”, iar numai două au primit calificativul „lipsă de încredere”). În cazul evaluării periodice a programelor, omogenitatea este și mai ridicată, având în vedere că sunt doar trei tipuri de calificative acordate : „încredere”, „încredere limitată” și „neîncredere”. Cvasitotalitatea programelor supuse autorizării primesc calificativul de „încredere”, doar câteva primesc „încredere limitată”, iar și mai puține (sub 7%) „neîncredere”.

Pe de altă parte, *izomorfismul mimetic* este un răspuns standard la incertitudine care se manifestă prin tendința de copiere a structurilor și procedurilor adoptate de organizațiile de succes. Universitățile emergente tind să copieze proceduri, structuri organizaționale, planuri de învățământ ale universităților de prestigiu în încercarea de a-și asigura autorizarea și/sau acreditarea din partea agenției centrale. Un astfel de mimetism este bunăoară puternic încurajat și coercitiv prin impunerea unor liste de discipline obligatorii pentru autorizarea/acreditarea programului.

Nu în ultimul rând, *izomorfismul normativ* este asociat profesionalizării, fiind determinat de standarde procedurale comune, metode de lucru și rutine împărtășite facilitate de socializarea profesională comună a membrilor unei comunități științifice sau ocupații. Este mai ales cazul profesiilor reglementate în care presiunilor normative le sunt adăugate presiuni coercitive venite din partea autorității statului sau a forurilor internaționale. În cazul asigurării calității însă, mecanismele de recrutare și training ale evaluatorilor externi (Registrul Evaluatorilor Externi), realizate centralizat de o singură agenție, pe baza unor proceduri și metode standardizate, dar și pe îndeplinirea unor criterii de acces, conduc la constituirea unei viziuni larg împărtășite, puternic modelată de rutinele organizației centrale ; experții evaluatori vor „promova” astfel un model singular de „asigurare a

calității”, în baza socializării lor profesionale comune în calitate de evaluatori. Fiind investiți cu autoritate, viziunea evaluatorilor, cu originea în procedurile agenției centrale, va fi impusă universităților, ducând astfel la un izomorfism normativ.

În plus, dacă Registrul Evaluatorilor Externi este totuși destul de numeros, activitatea ARACIS (la fel ca aceea a CNATDCU, de altfel) este *centralizat profesionalizată*, fiind organizată în comisii naționale „permanente” în fiecare dintre domeniile principale de studii. Comisiile din fiecare domeniu de studii își elaborează propriile reguli și proceduri (de pildă, liste de discipline aplicabile programelor de studii din domeniile respective), care întruchipează o *viziune unitară asupra calității în interiorul domeniului*. Viziunea este modelată însă de paradigma dominantă și lasă prea puțin loc manifestării diversității, pe care o consideră de cele mai multe ori neconformă. În urma cercetărilor întreprinse, Lee și Harley (1998) au concluzionat că nivelul evaluat al departamentelor economice *mainstream* tindea să fie superior departamentelor *non-mainstream*. Această concluzie nu se baza pe evidența empirică despre calitate, ci pe faptul că membrii panelului operau cu o anumită viziune paradigmatică, conform căreia calitatea cercetării *non-mainstream* era inferioară celei *mainstream* (p. 198). Comisiile centralizate înalt profesionalizate ajung să dezvolte sindromul de *groupthink* și manifestă deseori tendințe de respingere a diversității și de impunere a propriei viziuni – în cazul de față, asupra calității. Pe de altă parte, este și un joc strategic de putere prin care, mai mult sau mai puțin conștient, se elimină competiția în domeniul respectiv.

În plus față de izomorfism și omogenitate, dar în strânsă legătură cu acestea, *conformarea ritualistică și decuplarea* structurii formale de operațiunile curente ale organizației sunt, de asemenea, menționate în literatura instituționalistă (Meyer, Rowan, 1977). Organizațiile ce operează în medii organizaționale dense¹ au succes în măsura în care reușesc să decupleze departamentele organizate formal, impuse de reglementări coercitive sau normative – în cazul asigurării calității vorbim de CEAC (Consiliile pentru Evaluarea și Asigurarea Calității), impuse prin lege fiecărei universități, ca unități centralizate de asigurare a calității – de domeniul operativ, operațiunile curente care în cazul universităților și programelor de studii sunt cele de predare/învățare. Astfel, întreaga sferă a asigurării calității rămâne ipostaziată la nivel central, fără a avea incidente specifice la nivelul proceselor de predare și învățare; personalul CEAC este specializat în întocmirea dosarelor de evaluare internă, o condiție administrativă a evaluării externe și a acreditării sau evaluării periodice, neavând însă incidente concrete la nivelul programelor sau cursurilor. Asigurarea calității rămâne astfel una preponderent administrativă, decuplată de procesele (organice) de învățare și predare din universitate. Pe baza evidenței empirice colectate din date subiective

1. „Mediile instituționale sunt, prin definiție, acele medii infuzate de reguli și reglementări la care organizațiile trebuie să se conformeze pentru a primi suport și legitimitate” (Scott, Meyer, 1991, p. 123).

și obiective, putem concluziona că actualele norme, proceduri și metodologii de asigurare a calității au creat premisele, dar nu au condus încă la formarea unor culturi locale ale calității în interiorul tuturor universităților. Evaluarea internă nu este asumată de multe universități ca instrument managerial în activitățile curente pentru îmbunătățirea calității, ci este o instituție formală, decuplată de operațiunile cotidiene, ipostaziată, având ca funcție principală legitimarea în fața forurilor de acreditare. *Evaluarea internă nu îndeplinește, în majoritatea cazurilor, o funcție în asigurarea calității*, ci este o etapă tehnică, preliminară în procesul de acreditare și evaluare externă. Asigurarea calității rămâne o funcție centralizată, la nivel universitar, fiind prezentă doar auxiliar, în tehnostuctura organizațională, rămânând externă domeniului operațional al universității.

Efectele adverse antrenate de centrarea excesivă pe o evaluare externă prescriptivă operând cu standarde și indicatori unici sunt menționate și de alți autori (Newton, 2000; Brennan, Shah, 2000; Harvey, Newton, 2004) care au investigat diverse sisteme naționale de asigurare a calității. Pe baza unei analize comparative asupra mecanismelor de asigurare a calității în 14 state, Brennan și Shah (2000) au concluzionat că introducerea evaluării externe a calității a slăbit cultura internă a domeniilor și disciplinelor de studiu, alterând distribuția puterii în interiorul organizațiilor de învățământ superior de la unitatea de bază (de exemplu, departamentul) la nivelul instituțional de management, politici și regulamente, a întărit rolul valorilor extrinseci (cele ale societății/economiei) asupra celor intrinseci (academice), pe măsură ce preocupările manageriale și de piață au dobândit o importanță mai mare, în comparație cu preocupările specifice disciplinelor de studiu academic.

O soluție de remediere a acestor disfuncții ce decurge din analiza instituțională este adoptarea unei *abordări constructiviste* a asigurării calității. Într-o abordare constructivistă, evaluările calității sunt dezvoltate în jurul ideii că interesele, nevoile, valorile, interpretările și semnificațiile sunt conflictuale și de asemenea că nici una dintre aceste interpretări, valori sau interese nu este superioară celorlalte. Calitatea în sine nu este un concept univoc, ci unul polisemantic, iar semnificațiile sale contextuale sunt *construite social*. Există totuși metode de a asigura consensul, iar acestea constau în documentarea tuturor interpretărilor, intereselor, valorilor și negocierea celor mai relevante pentru situația dată (Cerkez, 2010). Există astfel *instituiri multiple ale calității*. Alternativ, *abordările pozitiviste* pornesc de la o definiție a ceea ce înseamnă calitatea ideală a unui furnizor/program, definiția formulată în baza autorității epistemice a unei teorii sau a celei legale (O.U.G. nr. 75/2005 este prescriptivă în privința unei definiții unice a calității); această definiție este apoi operaționalizată într-un set unic de standarde și indicatori la care sunt raportate entitățile evaluate (universități sau programe de studii). În abordarea constructivistă

însă, evaluarea devine un proces colaborativ, bazat pe negociere, are rol formativ, susținând eforturile de îmbunătățire. Rolul evaluatorului se schimbă, din expert tehnic sau controlor/judecător în negociator sau moderator.

2.7. Cultura învățării și predării

Dacă în subcapitolele anterioare am analizat, din perspectivă instituționalistă, asigurarea calității preponderent ca instituție formală în spațiul universitar românesc, în cele ce urmează, vom încerca o analiză instituțională, pe baze empirice a învățării.

Astfel, învățarea este înțeleasă ca obiceiuri, rutine, practici împărtășite în rândul populației de studenți. Bazele conformării sunt culturale; ele rezidă în semnificațiile și înțelegerile comune ale studenților. În anchetele asupra populației de studenți realizate anual între 2009 și 2011 (analizate pe larg în acest volum), avem câteva date interesante în acest sens. Sunt date subiective, de opinie, dar relevă percepții și reprezentări ale studenților asupra diferitelor aspecte ale procesului educațional. Astfel, aproximativ 85% dintre studenții programelor de licență intervievați sunt de acord cu afirmația că „informația oferită în cursuri este de actualitate” (sub 2% declară că nu știu), în timp ce aproape 64% declară că se acordă încă prea mare importanță memorării. De asemenea, peste 65% declară că se pune prea mult accentul pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea practică a cunoștințelor. În concluzie, percepțiile studenților asupra procesului învățării/predării sunt constituite pe următoarele: accentul pus pe teorie și memorare, dar și informația de actualitate în cadrul cursurilor și seminariilor. Accentul prea mare pus pe teorie în defavoarea practicii, lipsa capacității de a contextualiza cunoașterea și de a o aplica în situații sociale concrete sunt recurente în discursul studenților în cele trei valuri ale cercetării empirice și împărtășite într-o oarecare măsură și de cadrele didactice. Aceste date ne sugerează însă că avem un *învățământ centrat mai degrabă pe conținuturi și mai puțin pe competențe*. Interesant este însă că această imagine a învățării și predării coexistă cu un grad relativ ridicat de satisfacție a studenților în raport cu serviciile oferite de propriile universități; astfel, afirmația „universitatea urmată este o universitate foarte bună” întrunește un acord mediu de 8,6 pe o scală de la 1 (dezacord total) la 10 (acord total), peste 60% dintre respondenți acordând note de 9 sau 10. Pe de altă parte, în evaluarea globală a învățământului superior românesc, opiniile studenților sunt divergente de cele ale cadrelor didactice, fiind negative și în scădere semnificativă prin raportare la anul precedent.

În construcția imaginii studenților asupra învățării am apelat însă și la o serie de întrebări privind comportamente legitime sau acceptabile în elaborarea de referate sau lucrări solicitate la cursuri și seminarii. Astfel, am solicitat studenților să exprime măsura în care următoarele comportamente pot fi considerate acceptabile:

- să preiei un referat de pe referate.ro sau de pe alte site-uri similare;
- să preiei pagini din suportul de curs sau alte lucrări ale profesorului;

- să preiei pagini dintr-o lucrare proprie mai veche ;
- să preiei paragrafe de pe Wikipedia sau din alte surse similare.

Dacă primul tip de comportament este considerat mai degrabă inacceptabil de către peste 70% dintre respondenți, a prelua pagini din suportul de curs al profesorului este considerat un comportament acceptabil de către peste 52%, în timp ce aproape 3% nu se pot pronunța. A prelua pagini dintr-o lucrare proprie mai veche sau de pe Wikipedia întrunește acceptul a ceva mai puțin de 50% dintre respondenți. Pe de altă parte, răspunsurile sunt validate de un alt item, care solicită opinia studenților cu privire la plagiat atunci când este vorba despre cunoștințe de bază. Am folosit o scală de la 1 la 10, unde 1 înseamnă că, în ceea ce privește cunoștințele de bază dintr-un domeniu, a prelua ca atare texte scrise de alții și a le include în lucrarea proprie nu reprezintă plagiat, iar 10 înseamnă că este întotdeauna plagiat. Scorul mediu înregistrat la nivelul eșantionului este de 6,1, o atitudine conform căreia *cunoașterea există și trebuie preluată, mai degrabă decât creată*. Există ușoare diferențe între domeniile de studiu, cei din economie, agronomie și inginerie (vezi analiza empirică mai detaliată a lui Claudiu Tufiş în volumul de față) având scoruri ceva mai mari în privința acceptării legitimității comportamentului în cauză. Diferențele reflectă și specificul anumitor profesii sau discipline care funcționează într-o paradigmă dominantă mai stabilă în comparație cu științele sociale, artele sau științele umaniste.

Aceste date ne sugerează că avem mai degrabă *un învățământ centrat pe transmiterea și reproducerea de informație, și nu pe producerea de cunoaștere*. Informația, mai ales dacă este de tipul „cunoștințelor de bază”, este neproblematizată și poate fi folosită asemenea unui bun public în accepțiunea majorității studenților, ceea ce relevă o concepție socială a învățământului reproductiv, mai degrabă decât unul creativ.

Datele cantitative sunt susținute de datele calitative culese prin interviuri în profunzime cu studenți. Indiferent de nivelul de satisfacție, atunci când descriu propriile experiențe de învățare la cursuri sau seminarii, studenții construiesc un *setting social* de transmitere și reproducere a informației (mai actuală sau mai veche, mai bine sau mai prost împachetată etc.), cu o relație mai degrabă unilaterală între profesor și student ; sunt rare situațiile în care studenții menționează că și-au folosit creativitatea. Nu există întotdeauna valorizări, fie ele pozitive sau negative, ale acestei situații ; ea este *luată ca atare și considerată de la sine înțeleasă*, chiar dacă unii s-au adaptat mai ușor, iar alții mai greu (unii optând mai degrabă pentru absentarea de la cursuri sau seminarii).

Cât privește preferințele, așa cum ne arată deopotrivă datele cantitative și cele calitative, studenții preferă cursurile la care profesorii dialoghează în permanență cu studenții (o modalitate socratică de producere a cunoașterii) celor în care profesorii dictează (totuși, un procent important, de 29%, declară că preferă cursurile clasice, în care profesorul dictează).

Studenții consideră că metoda predării de pe suporturi de curs nu stimulează, iar ei nu sunt angrenați activ în discuție, fiind doar *receptori pasivi ai unei anumite*

cantități de informație. În plus, ei apreciază că, în multe cazuri, suporturile de curs sunt concentrate și nu îi încurajează la muncă independentă; din moment ce informația se găsește acolo, nu mai e nevoie ca studenții să folosească și alte dotări de care dispun facultățile, cum ar fi bibliotecile. În plus, acesta este și un mod prin care studenții percep că profesorii *refuză* comunicarea, interacțiunea cu sens: dictarea îi face să fie atenți la ceea ce spune profesorul, astfel încât nu își mai acordă răgaz să și înțeleagă.

O.G., studentă la Farmacie, anul I: Păi pentru cursuri nu prea am ce să pregătesc, decât pentru laboratoare, lucrări practice. Și uite, chestia asta m-a mirat foarte mult, pentru că înainte de fiecare laborator eu trebuie să conspectez lecția, să o învăț, să o prezint și apoi trebuie să fac experimental. Și mă așteptam să fie puțin diferit, măcar să ne predea înainte ce trebuie să învățăm, pentru că materia de la curs nu coincide cu cea de la lucrările practice și de asta e mai dificil, nu a fost o concordanță.

Reporterul: Dar pentru laboratoare ce fel de materiale consultați?

O.G.: Păi, niște cărți. Pentru fiecare curs, fiecare profesor are câte o carte de pe care trebuie să studiem înainte. Și de obicei e de-ajuns.

V., studentă în anul III la Matematică: Și aici, la facultate, vine proful, se duce, era unul care nici măcar nu zicea bună ziua, scria acolo pe tablă teorema nu știu cum, lalalalalalala... și p-ormă gata, pleca... La revedere și atâta, nu, nici nu se uita la noi când preda.

V., student la Istorie: În schimb, cred... foarte mult deficitară... relația de comunicare, de feedback între profesori și studenți, care poate îi face și pe ei să rămână așa, în sensul că poate dacă noi am insista, că, uitați, puteți să fiți mai deschiși și noi nu o să ne urcăm în capul vostru... și așa mai departe.

O.T., studentă la Matematică: Am avut multe... ăăă... vroiam mai mult să ne bazăm pe anumite chestii și celelalte să le lăsăm așa, mai moale, dar or început să ne bage prea multă informație în cap și acuma în capul meu e așa, un talmeș-balmeș, nu mai știu de unde, ce, cum să le iau și ce să fac.

O.O., studentă la Farmacie: A fost foarte frumos la laboratoare. Și la cursuri mi-a plăcut foarte mult, cu câteva excepții, dar alea le număr pe degetele de la o mână. Mie mi-a venit întotdeauna mai ușor să învăț la o materie unde cursul a fost scris de mâna mea, cu prescurtările mele. Și să-mi fi trecut, așa, la un moment dat, pe lângă ureche. Plus că profii erau destul de mișto așa și ne mai povesteau și chestii pe lângă curs. Și asta-mi plăcea așa la cursuri. Și materia, și îmi mai plăcea și ce povesteau ei pe lângă, că eu singură nu m-am documentat și era drăguț să aud de la ei.

E.P., studentă la Sociologie, anul II: Mă rog, în mare, mi-a plăcut. Erau mulți studenți, profii în general la cursuri sunt... unii vorbesc așa, mai mult, dau mai multe informații, mai deschid discuții cu studenții, mai dezbate, mai cer părerea, dar unii sunt cu bine-cunoscutele prezentări în PowerPoint și apoi pleacă. Tu stai și te plictisești acolo. Adică vorbești cu colegii, măzgălești pe caiet, scrii mesaje, faci cu totul altceva decât să fii atent, pentru că știi că oricum cursurile alea o să ajungă la tine și o să le citești în voie înainte de examen. La seminarii, na, a fost diferit, că sunt grupe, sunt mai puțini, mulți lipsesc, sunt în jur de 20 și atunci e mult mai ușor să deschizi discuții, să vorbești, să-ți dai cu părerea...

C.B., student, profil tehnic: Apoi, în anul II mi-am dat seama că e o pierdere de vreme să te duci și la laboratoare și seminarii, că nu faci nimic. [...] Te duci la laborator, primești o platformă de laborator, care e un pdf tradus de pe net din engleză. Adică ia pdf-ul de pe net, traduci pdf-ul, nu proful sau seminaristul, că e mult de muncă. Niște studenți de anul III, că am tradus și eu

când am ajuns în anul III. Și niște aparate gen osciloscop și ampermetru și faci aplicația respectivă. Nu-ți dai seama nici ce dracu' face aplicația respectivă și alea sunt oricum greșite și nu ai cum să le faci. Nu trebuie decât să stai acolo 2 sau 4 ore și să te prefaci că faci ceva.

F., Facultatea de Biologie, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași: Aș schimba și modul de predare la unii profesori, care sunt în vârstă și sunt pe sistemul ăsta, dictează cu viteza luminii și noi abia apucăm să scriem, nu cumva să mai fim atenți la explicațiile lui, că suntem prea concentrați ca să scriem, ajungi acasă și te uiți pe cursuri și îți dai seama că habar n-ai ce s-a discutat, că n-ai mai fost atent.

2.8. Timpul alocat învățării – unic sau „temporalități” multiple

Utilizarea, percepția și „negocierea” timpului de către studenți reprezintă un aspect esențial al etosului studentesc. Învățarea este o practică studentescă ce este contextualizată spațial și temporal; ne propunem în acest subcapitol să decelăm *timpul social* al învățării, așa cum este construit în practicile studentești; el este în mod necesar diferit de timpul *instituțional* al învățării, așa cum este constituit în documentele formale (credite de studiu, orar etc.). Astfel, pentru a evidenția empiric necesitatea abordării holistice a învățării, să observăm un rezultat pe cât de interesant, pe atât de important, ce se menține aproximativ constant atât în cercetarea empirică din 2010, cât și în cea din 2011 (în 2009 nu am testat bugetul de timp al studenților). Este vorba despre modul în care studenții își utilizează timpul dintr-o săptămână standard de lucru și distracție, valorile medii constituind un aspect al *timpului social*. În medie, această săptămână are pentru studentul român o durată de 59 de ore, iar din aceasta alocă aproximativ 20 ore prezenței în universitate pentru cursuri și seminarii/laboratoare, 9 ore studiului individual, 7 ore activităților productive, 6 ore activităților casnice și 17 ore timpului liber. Dacă ne-am raporta la *timpul instituțional* însă (planurile de învățământ Bologna), numărul de credite este calculat pe baza unui efort de 8 ore/zi, ceea ce înseamnă 40 de ore pe săptămână. În realitate însă, studentul român investește cel mult 30 de ore (20-21 de ore în sălile de curs și seminar, plus 9 ore de studiu individual), dar de fapt chiar mai puțin, ținând cont că, din cele 20-21 de ore dedicate prezenței în sălile de curs și seminar/laborator, se scad pauzele (și nu doar cele formale). Deși sunt totuși date subiective, fiind reprezentări ale studenților asupra propriului buget de timp, ele ne sugerează *decalajul între normele formale (planuri de învățământ, programe) și practicile propriu-zise de învățare*. Pe de altă parte, normele formale sunt supuse unui proces de negociere continuă, fiind adesea slab impuse. „Negocierea” între studenți și universitate a timpului alocat acesteia este recurentă în discursul studenților. Cum timpul liber este o reală preocupare, studenții depun toate eforturile astfel încât să *flexibilizeze* orarul impus și să-l adapteze propriilor planuri.

„Și de multe ori nu prea se negociază, dar într-un fel și profesorii poate sunt în aceeași situație și, da, bine, vineri dimineață nu punem ora... punem ora marți, miercuri, ceva de genul... Deci mi se pare destul de permisiv orarul... Ăăă, tot destul de permisiv mi se pare și din prisma celor care lucrează” (V., anul III, RISE, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Pe de altă parte, timpul alocat învățării poate fi analizat nu doar cantitativ, ca „buget de timp”, precum numărul de ore petrecute în universitate, ci și din perspectiva experiențelor de învățare multiple narate de studenți. Putem astfel reconstrui temporalitățile multiple ale studenției. Astfel, în opinia studenților, un element foarte important în ceea ce constituie *studentul bun* este tocmai o modalitate particulară de a trata timpul, în sensul că acesta știe să și-l împartă între frecventarea cursurilor, prieteni, distracție, note, reușite. Studentul bun își organizează timpul în funcție de utilitatea pe care o atribuie activităților proprii și stabilește un echilibru astfel încât să îmbine activități diverse – de studiu, de formare personală, de relaxare.

„Organizarea timpului e un punct, un criteriu destul de bun. Un student bun merge la seminarii pentru că acolo ai ocazia să faci minimum de practică pe care poți să-l faci în universitate, cel puțin în primul an, când ar trebui, mi se pare că facem pe bune practică. [...] Un student bun își organizează timpul astfel încât să se și distreze, să învețe și nu neapărat să aibă note numai de 10 la examene, pentru că notele sunt relative” (I., Facultatea de Litere, anul I, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Un student bun participă în contexte de învățare diverse, formale și informale, prin care își dezvoltă competențe pe care mediul academic nu le oferă. Este ancorat în lumea în care trăiește și face *propriile alegeri*.

„Student bun... să aibă conștiința vremii ăsteia, în sensul că să fie ancorat în realitate indiferent de ce i se întâmplă și așa ; și o perspectivă globală cred că ar fi necesară pentru un student bun, în sensul că să nu-și vadă doar ograda lui, să se uită și-n ograda altora și să ia de acolo bunele practici. Și să-ți placă foarte mult, să-ți alegi disciplina conștient și fără patimă...” (F., Relații Internaționale și Securitate, Facultatea de Istorie și Filosofie, anul III, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca). „Da, să știi că te maturizează, te face să te gândești la tine ca adult, să nu te gândești doar la distracții, ieșit, cluburi, te face să-ți administrezi tu banii, când vezi că sunt banii tăi muncitori, când știi că ai stat tu și ai muncit până nu ai mai putut, nu-ți mai vine. Oricum, se adevăresc spusele părinților : «când ai să muncești, n-ai să mai faci tu toate alea». Chiar e adevărat” (F., Facultatea de Biologie, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași).

Pe de altă parte, pe cât de rațională este strategia selectivă a studenților în raport cu timpul alocat frecventării cursurilor, pe atât de necesară este o impunere mai strictă de către universități a condițiilor minimale de promovare a examenelor, ceea ce include și prezența la cursuri și seminarii. Există în acest sens o divergență majoră între opiniile studenților și profesorilor cu privire la legitimitatea absentării, dar și în privința condiționării notelor de prezența la cursuri și seminarii.

Tabelul 2.1. *Justificarea absențelor la cursuri și seminarii*

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ?	Cadre didactice		Studenți	
	Într-o măsură mică și foarte mică	Într-o măsură mare și foarte mare	Într-o măsură mică și foarte mică	Într-o măsură mare și foarte mare
Obținerea notelor la cursuri ar trebui să fie condiționată de prezența la cel puțin trei sferturi dintre cursuri/seminarii/laboratoare.	16,0%	84,0%	40,6%	59,4%
Absențele de la cursuri/seminarii/laboratoare sunt justificate dacă studentul nu poate participa la acestea pentru că are un loc de muncă.	72,3%	27,7%	36,5%	63,5%

Justificările absențelor sunt și ele prezente în discursurile studenților ; acestea se referă fie la inutilitatea cunoștințelor dobândite în cadrul cursurilor și seminariilor, fie la alte cauze „obiective” (muncă remunerată, o structură inadecvată a orarului etc.). *Comprimarea timpului* și recuperarea în sesiune a timpului pierdut este de asemenea o strategie invocată de studenți.

„...cunoștințe generale, sunt la fel în toate materiile, doar că sunt inutile ulterior. Ce se cere pe piața muncii nu se rezumă la cunoștințele astea, se rezumă la niște cunoștințe practice și de specialitate, iar cunoștințele de specialitate sunt destul de vagi, sunt secrete, dacă poți să zici așa” (A.C., anul IV, Politehnică, București).

„Probabil pentru cei care nu au suficiente venituri, care nu se descurcă financiar și lipsa banilor îi împinge să lucreze încă din timpul facultății sau pentru a avea bani proprii în cazul în care cei trimiși de părinți sau de alți sponsori nu sunt suficienți. Dar atunci când ieși și bursă e un pic mai ușor, că mai ai o scăpare. Așa că în timpul facultății preferi să te axezi doar pe asta” (A.V., Facultatea de Istorie, Arheologie, anul II, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași).

„Ca toți studenții, în sesiune, stăm și băgăm tare, nu mai dormim și facem proiectele” (C.Z., anul IV, Construcții, Universitatea „Gh. Asachi”, Iași)

„...în general, îl pierd [timpul] aiurea, dar încerc să recuperez pe parcurs” (A., anul I, Farmacie, Iași).

Referințe bibliografice

- Billing, D. (2004), „International Comparisons and Trends in External Quality Assurance of Higher Education: Commonality or Diversity?”, *Higher Education*, 47, pp. 113-137.
- Brennan, J.; Shah, T. (2000), „Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries”, *Higher Education*, 40 (3), pp. 331-349.
- Cerkez, M. (2010), „Defining Quality in Higher Education – Practical Implications”, *Quality Assurance Review*, vol. 2, nr. 2, septembrie, pp. 109-119.
- DiMaggio, P.J.; Powell, W.W. (1983), „The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”, *American Sociological Review*, 48, pp. 147-160.

- Lee, F.S. ; Harley, S. (1998), „Economics Divided : The Limitations of peer review in a Paradigm-Bound Social Science”, în D. Jary, M. Parker (ed.), *The New Higher Education : Issues and Directions for the Post-Dearing University*, Staffordshire University Press, Stoke-on-Trent.
- Harvey, L. ; Williams, J. (2010), „Fifteen Years of Quality in Higher Education”, partea a doua, *Quality in Higher Education*, 16 (2), pp. 81-113.
- Harvey, L. ; Newton, J. (2004), „Transforming quality evaluation”, *Quality in Higher Education*, 10 (2), pp. 149-165.
- Jepperson, R.L. (1991), „Institutions, Institutional Effects and Institutionalism”, în W.W. Powel, P.J. DiMaggio (ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 143-163.
- March, James G. ; Olsen, Johan P. (1984), „The New Institutionalism : Organizational Factors in Political Life”, *American Political Science Review*, 78, pp. 734-749.
- Martin, M. ; Stella, A. (2007), *External Quality Assurance in Higher Education : Making Choices*, UNESCO, International Institute for Educational Planning, Paris.
- Meyer, J.W. ; Rowan, B. (1977), „Institutional Organizations : Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83, pp. 340-363.
- Miroiu, A. ; Andreescu, L. (2010), „Goals and Instruments of Diversification in Higher Education”, *Quality Assurance Review*, vol. 2, nr. 2, septembrie 2010, pp. 89-101.
- Newton, J. (2000), „Feeding the Beast or Improving Quality ? Academics Perceptions on Quality Assurance and Quality Monitoring”, *Quality in Higher Education*, vol. 6, nr. 2, pp. 153-163.
- North, D. (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ostrom, E. (1986), „An Agenda for the Study of Institutions”, *Public Choice*, 48, pp. 3-25.
- Păunescu, M. (2010), „Quality assurance approaches in the Romanian higher education : actors, opinions, processes”, în C. Rusu (ed.), *Quality Management in Higher Education. Proceedings of the 6th International Seminar on Quality Management in Higher Education*, UT Press, Cluj-Napoca, pp. 263-266.
- Scott, W.R. (1987), *Organizations*, ediția a II-a, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Scott, W.R. (1998), *Organizations : Rational, natural and open systems*, ediția a IV-a, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Scott, W.R. (2004), *Instituții și organizații*, Editura Polirom, Iași.
- Scott, W.R. ; Meyer, J.W. (1991), „The Organization of Societal Sectors : Propositions and Early Evidence”, în W.W. Powel, P.J. DiMaggio (ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 108-140.
- Van Vught, F.A. ; Westerheijden, D.F. (1993), *Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education : Methods and Mechanisms*, Commission of the European Communities, Education Training Youth : Studies No. 1, Luxembourg.
- Vlăsceanu, Lazăr (1993), „Quality assurance : Issues and policy implications”, *Higher Education in Europe*, 18 (3), pp. 27-41.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Miroiu, Adrian ; Păunescu, Mihai ; Hâncean, Marian-Gabriel (ed.) (2011), *Barometrul Calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Editura Universității „Transilvania”, Brașov.
- Vroeijenstijn, A.I. (1995), *Improvement and Accountability : Navigating between Scylla and Charybdis*, H.E. Policy, Series 30, Jessica Kingsley, Londra.
- Williamson, Oliver E. (1985), *The Economic Institutions of Capitalism*, Free Press, New York.

Capitolul 3

Analiza instituțională a evoluției sistemului de asigurare a calității în învățământul superior din România (1993-2011)¹

Bogdan Florian

Sistemul de învățământ superior din România a traversat după 1989 o lungă perioadă de reformă și restructurare. Accesul la învățământul superior fusese drastic limitat în perioada regimului comunist, doar 10% din populația cu vârsta cuprinsă între 20 și 24 de ani fiind înmatriculată într-o universitate, potrivit datelor Băncii Mondiale din anul 1987. Datele statistice referitoare la perioada 1990 – 2011 disponibile demonstrează creșterea exponențială atât a numărului de studenți, cât și a numărului de universități², fapt ușor de înțeles în contextul politic, economic și social din această perioadă. Astfel, dacă în 1990 în România existau doar 48 de universități (aflate în acel moment în proprietatea statului, motiv pentru care mai sunt denumite și *publice* sau *de stat*), numărul acestora a ajuns în 2004 la cifra de 122 (incluzând universitățile private

-
1. Acest capitol reprezintă o versiune adaptată a capitolului „Estul Europei, un model instituțional al acreditării” din teza de doctorat susținută de Bogdan Florian, cu titlul *Asigurarea calității : schimbare instituțională și schimbare de politici. Un studiu instituțional asupra învățământului superior*. Teza a fost susținută public și este în prezent nepublicată.
 2. Vom prefera folosirea termenului generic de „universități” pentru a păstra unitatea terminologică. Totuși, în România, potrivit legislației, denumirea de universitate putea fi deținută doar de acele instituții de învățământ superior acreditate sau autorizate (art. 31 din Legea nr. 88/1993, precum și art. 35 din O.U.G. 75/2005, modificat și aprobat prin Legea nr. 87/2006). Mai mult, în legislația și literatura de specialitate în limba română, utilizarea termenului de „instituții de învățământ superior” este ambiguă și substituie de cele mai multe ori termenul de „universitate”.

autorizate sau acreditate), în prezent funcționând aproximativ 120. Numărul universităților de stat a crescut puțin spectaculos, de la 48 de organizații existente în anul 1990 la 56 în 2009. O creștere cantitativă spectaculoasă au avut-o însă organizațiile private care furnizau servicii de învățământ superior. În primii ani după 1989 au apărut peste 250 de organizații care ofereau programe de studii universitare (Miroiu, Florian, 2006). Cifra este pur orientativă, întrucât nu există statistici oficiale care să fi contabilizat aceste noi tipuri de organizații. Datorită vidului de reglementare, în perioada 1990-1993, practic orice inițiativă de furnizare a unui serviciu asimilabil celor de învățământ superior putea folosi o astfel de denumire. Alți autori oferă estimări mai reduse ale numărului unor astfel de organizații private; de exemplu, Vlăsceanu și Dima (2000, p. 28) menționează cifra de 58 de *institute private* care funcționau în domeniul învățământului superior înainte de 1995. Pe de altă parte, Institutul Național de Statistică nu oferă date privind *învățământul superior din instituții private* decât din anul universitar 1995/1996.

Din 1994, Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică (CNEAA) a efectuat evaluări ale tuturor programelor din organizațiile private care pretindeau că oferă programe de studii specifice învățământului superior; unele dintre acestea au fost acreditate, la început provizoriu, iar apoi permanent. S-a ajuns astfel la un număr de 36 de universități private acreditate sau autorizate să funcționeze în anul universitar 1995/1996, număr care până în anul universitar 2002/2003 aproape s-a dublat, ajungându-se la 70 de universități private care aveau programe de studii autorizate sau acreditate, potrivit datelor oferite de Institutul Național de Statistică. Cifrele sunt iarăși orientative și trebuie menționate mai multe surse pentru a putea oferi un tablou cât de cât adecvat. De exemplu, în anul universitar 2000/2001, potrivit datelor publicate de CEPES – UNESCO (Vlăsceanu, Purser, 2002, p. 89), în România funcționau 83 de *instituții private de învățământ superior*; este greu de crezut că în următorul an universitar INS număra cu 13 mai puține. În prezent sunt înregistrate, conform datelor Ministerului Educației, 120 de universități publice și private, acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu care derulează programe de studii. Dificultățile de numărare a organizațiilor private care furnizau servicii de învățământ superior sunt, pe de o parte, cauzate de absența unor instrumente adecvate de reglementare în domeniul învățământului superior și pe de altă parte de diferite lacune, enunțuri interpretabile sau pur și simplu imprecizii terminologice la nivel legislativ. Aceste imprecizii dovedesc însă în mod indirect o dezvoltare explozivă a domeniului învățământului superior, determinată de o tendință de echilibrare bruscă a cererii și ofertei de servicii de învățământ superior. Datorită distanței foarte mari între cerere și ofertă, aminteam mai sus ponderea extrem de redusă în rândul populației a celor care aveau acces la învățământ superior, *masificarea* a fost într-atât de rapidă, încât actorii organizaționali tradiționali (universitățile publice și statul) au fost pur și simplu incapabili de reacție, nereușind nici măcar să înregistreze statistic fenomenul. Cu atât mai puțin au fost capabili să producă norme, reglementări, dar și strategii organizaționale care să permită universităților de stat, devenite între timp *publice*, să facă față

cererii sporite de servicii educaționale. Practic, prinse într-o mentalitate tradițională ce poate fi exprimată printr-o percepție elitistă cu privire la accesul la învățământul superior, universitățile publice au fost incapabile să reacționeze *antreprenorial* și să asimileze cantitatea imensă de potențiali studenți și beneficiari. Universitățile private, pe de altă parte, s-au născut tocmai pe baza acestui principiu : orice persoană care solicită o diplomă de învățământ superior și este dispusă să plătească pentru aceasta trebuie să aibă șansa să o obțină. Calitatea nu joacă în nici unul dintre cazuri un rol important în determinarea comportamentului strategic. Cu toate acestea, la nivelul discursului public întâlnim o atitudine rezervată, chiar negativă, față de *calitatea* universităților private.

Semnarea Declarației de la Bologna în 1999 a determinat redirecționarea schimbărilor în sensul unei convergențe a politicilor din sistemul de învățământ superior din România cu reformele întreprinse la nivel european. Cu toate acestea, trebuie subliniat faptul că elementele-cheie ale procesului de reformă apăruseră deja în perioada 1993-1995 prin reglementarea și înființarea unor noi tipuri de actori organizaționali, precum Consiliului Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS) și Consiliului Național pentru Cercetare Științifică în Învățământul Superior (CNCSIS). Totodată, sistemul de finanțare a învățământului superior s-a modificat substanțial : creșterea ponderii autofinanțării universităților publice, scăderea ponderii finanțării bugetare a acestora, introducerea unității *student echivalent* în calcularea alocărilor bugetare, introducerea treptată a unor indici de calitate în formula de calcul a finanțării bugetare sunt poate cele mai importante schimbări ale metodologiei de finanțare. Au apărut de asemenea reglementări care au pus bazele unui cadru integrat de învățământ și cercetare între universitățile și institutele de cercetare (tradițional, aceste domenii sunt complet diferite din perspectiva organizării lor instituționale în sistemul de învățământ și cercetare românesc). Din 2005, problema esențială a devenit aceea a implementării noilor cadre legislative și instituționale, în condițiile în care sistemul de învățământ superior și de cercetare se confrunta în continuare cu o subfinanțare cronică. De asemenea, nu trebuie uitat faptul că sistemul de învățământ preuniversitar (primar, gimnazial și liceal) a suferit la rândul său numeroase schimbări, de cele mai multe ori foarte bruște, astfel încât unele efecte au fost resimțite și la nivelul învățământului superior.

Structura instituțională a sistemului de învățământ superior a cunoscut așadar o reconfigurare fundamentală. La nivel instituțional, reformele au avut ca premisă crearea unui sistem după modelul altor state cu sisteme de învățământ superior considerate mai performante, precum Marea Britanie. În acest sens, înființarea unor organizații cu rol consultativ, cum ar fi consiliile privind finanțarea și cercetarea științifică, a determinat crearea unui spațiu instituțional de negociere și competiție interinstituțională pentru accesul la resurse. Cu toate acestea, trăsătura fundamentală a sistemului de asigurare a calității, preluată din perioada pre-1990, cea de verificare și control din partea autorității centrale, în acest caz, Ministerul Educației (cu diferitele sale denumiri ulterioare), a rămas preponderentă. În acest sens, o scurtă prezentare

a elementelor legislative esențiale care au afectat structura sistemului instituțional de învățământ superior constituie un argument decisiv.

Legislația ce reglementează activitatea instituțiilor de învățământ superior din România a cunoscut de-a lungul ultimilor 20 de ani numeroase rectificări și adaptări. În ceea ce privește structura sistemului de învățământ superior, aceasta era prevăzută în cadrul capitolului IX din Legea Învățământului nr. 84/1995 și este reluată în cadrul Legii Educației Naționale (Legea nr. 1/2011). Conform acestora, sistemul de învățământ superior este alcătuit din următoarele tipuri de organizații¹: universități, institute, academii de studii și școli de studii postuniversitare. Misiunea sistemului național de învățământ superior, potrivit art. 117 din Legea Educației Naționale, este aceea de „a genera și de a transfera cunoaștere către societate prin: a) formare inițială și continuă la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al inserției profesionale a individului și al satisfacerii nevoii de competență a mediului socio-economic; b) cercetare științifică, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, prin creație individuală și colectivă, în domeniul științelor, al științelor ingineresti, al artelor, al literelor, prin asigurarea performanțelor și dezvoltării fizice și sportive, precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora”. Această prevedere poate fi interpretată ca fiind baza transformării universităților din organizații al căror scop este doar didactic în organizații dinamice, orientate spre activități practice, de cercetare aplicată. În 2004 a fost emisă Legea Consorțiilor Universitare (Legea nr. 287/2004), care pune bazele unificării domeniilor cercetării și învățământului superior și al cercetării, domenii de activitate tradițional diferențiate în cazul României. Conform Legii nr. 287/2004, universitățile (publice sau private) au posibilitatea de a se asocia fie între ele, fie cu instituții de cercetare pentru a asigura, pe de o parte, o creștere a eficienței utilizării resurselor financiare destinate cercetării și educației, iar pe de alta, pentru a asigura o creștere a calității atât a activităților didactice, cât și a celor de cercetare. Ministerul Educației Naționale își asumă totodată obligația de a susține financiar și de a stimula formarea și activitatea acestor consorții. Merită totuși amintit pe scurt că, de exemplu, Legea Consorțiilor Universitare nu a reușit să aibă efectele scontate, datorită faptului că finanțarea sau asigurarea altor tipuri de stimulente din partea statului au lipsit cu desăvârșire. Conceptul de „consorții universitare” este preluat și în Legea nr. 1/2011, care acordă libertate universităților de a constitui consorții universitare, inclusiv cu institute de cercetare-dezvoltare. Totuși, trebuie subliniat faptul că până în prezent consorțiile universitare ce au fost constituite au în componență fie universități din aceeași localitate (amintim aici cazul consorțiului universitar de la Timișoara), fie universități tradiționale, cu o existență istorică îndelungată (amintim aici cazul consorțiului „Universitaria”). Astfel, consorțiile universitare

1. Legea folosește termenul de „instituții”, însă în sensul teoriilor instituționaliste termenul este incorect (sau cel puțin incomplet) folosit; de aceea preferăm să folosim aici termenul de „organizații”.

par a fi utilizate în general pentru a genera un fel de „carteluri” universitare, al căror obiectiv este acela de a spori puterea de negociere a acestora în cadrul sistemului, și mai puțin acela de a colabora în vederea activităților de cercetare sau educație.

Cadrul normativ consacră o serie de principii fundamentale pentru existența și funcționarea universităților, precum : autonomia universitară, libertatea academică, apolitismul organizațiilor universitare, asigurarea calității, echitatea sau centrarea educației pe student (art. 118, Legea nr. 1/2011). În acest context, o privire asupra evoluției în ultimii 20 de ani a principiului asigurării calității trebuie să facă referire la celelalte principii ; cu alte cuvinte, observăm faptul că asigurarea calității este inclusă într-un sistem instituțional de norme, valori și principii care merită tratat unitar.

La începutul anilor '90, principala organizație care elabora și implementa politici în domeniul învățământului superior era Ministerul Educației. În timp, o parte dintre atribuțiile sale în acest sens au fost transferate către organizații create prin lege, cu atribuții precise nu numai de aplicare a măsurilor luate, dar și de analiză și propunere a politicilor publice. În 1993, prin Legea nr. 88/1993 a fost creată prima astfel de organizație, Consiliul Național pentru Evaluare și Acreditare Academică (CNEAA), aflat în subordinea Parlamentului. Alături de Consiliul Național al Rectorilor, recunoscut prin Legea nr. 84/1994 ca având importante atribuții în planificarea dezvoltării învățământului superior, alte trei organizații independente au rol consultativ pe lângă Ministerul Educației : Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS), Consiliul Național pentru Cercetare Științifică în Învățământul Superior (CNCSIS) și Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (CNATDCU). În prezent, în urma reformelor prefigurate prin noua lege a educației naționale, consiliile consultative au fost grupate sub umbrela Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI).

Atribuția principală a Consiliului Național pentru Evaluare și Acreditare Academică a fost aceea de a evalua periodic programele de studii care se finalizează cu emiterea unei diplome oficiale recunoscute de către Ministerul Educației, fie că este vorba despre programe de studii universitare sau postuniversitare. CNEAA avea totodată atribuția de a autoriza și acredita, conform prevederilor Legii nr. 88/1993, atât universitățile private, cât și cele publice. Acreditarea realizată de CNEAA era de două feluri : a programelor universitare și a instituțiilor de învățământ superior. CNEAA a elaborat metodologii de realizare a autorizării (necesară pentru începerea derulării unui program universitar) și definitive (după ce primele trei promoții au absolvit programul și au susținut examenul de licență la o universitate deja acreditată) ; aceste metodologii se aplicau în mod egal programelor propuse de universitățile publice și private. Acreditarea instituțională era propusă de CNEAA pentru acele universități care au deja cel puțin trei programe acreditate. Ministerul Educației propune Guvernului promovarea legii privind înființarea unei universități, care este adoptată de Parlament. Odată cu intrarea în vigoare, în 2006, a Legii Asigurării Calității în Învățământ (Legea

nr. 87/2006), CNEEA a dispărut și a fost înlocuită de Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS), care a preluat și atribuțiile CNEEA în domeniul acreditării instituțiilor și programelor de studii universitare, însă are și atribuții referitoare la evaluarea calității activităților instituțiilor de învățământ superior, publice și private.

Obiectivul ARACIS este formulat, potrivit art. 14 al O.U.G. 75/2005 și art. 12 din Legea nr. 87/2006, astfel : „evaluarea externă a calității educației”. : De asemenea, noua lege a calității educației prevede înființarea la nivelul fiecărei instituții furnizoare de învățământ superior a unei comisii interne de evaluare și monitorizare a calității educației. Atribuțiile ARACIS sunt exprimate în termeni generali în art. 12 al actului normativ citat anterior. Acestea cuprind elaborarea procedurilor și activităților de evaluare a calității, potrivit cadrului stabilit prin lege, elaborarea unui raport anual de evaluare a calității, elaborarea unor propuneri de îmbunătățire a calității, precum și cooperarea cu agenția centrală abilitată în acest domeniu. Mai trebuie adăugat aici faptul că, potrivit legii, există trei domenii principale vizate de procedurile de asigurare a calității : capacitatea instituțională, eficacitatea educațională și managementul calității.

Legea definea calitatea educației drept „ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate” (art. 3 din O.U.G. 75/2005, modificat prin Legea nr. 87/2006). Mai mult, prin art. 7 se stabilește faptul că „asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultate. 2) rezultatele sunt exprimate în cunoștințe, competențe, valori și atitudini, care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii”.

În ceea ce privește relația dintre acreditare și asigurarea calității, Legea Asigurării Calității stabilește faptul că „Acreditarea este parte a procesului de asigurare a calității”, iar acreditarea este definită drept „acea modalitate de asigurare a calității prin care se certifică respectarea standardelor pentru funcționarea organizațiilor furnizoare de educație și a programelor lor de studii”. Pentru a completa relația dintre acreditare și asigurarea calității, trebuie să facem referire la art. 115 din Legea nr. 1/2011, care stipulează clar faptul că „Învățământul superior se poate organiza doar în instituții de învățământ superior care au obținut autorizarea de funcționare provizorie sau acreditarea, potrivit legii” sau, pe scurt, în *universități*, în conformitate cu prevederile legale legate de această denumire.

Merită amintit aici faptul că între autorizarea/acreditarea unui program de studii și autorizarea/acreditarea unei instituții nu există diferențe legale și nici procedurale, dacă analizăm cu atenție metodologiile elaborate de ARACIS, aflate în prezent în curs de revizuire. Cu alte cuvinte, metodologia de evaluare, instrumentele, procedurile și finalitatea acțiunii de evaluare sunt identice, fie că trebuie acreditată o instituție sau un program de studii. Desigur, se poate argumenta că, în ghidurile de evaluare utilizate de ARACIS, această diferență există și este dată de criteriile, standardele și indicatorii avuți în vedere la evaluare. Cu toate acestea, din punct de

vedere legislativ, metodologia este unică, compactă și structurată, indiferent de obiectul evaluării pe cele trei domenii considerate fundamentale : *capacitate instituțională*, *eficacitate educațională* și *managementul calității*. De asemenea, variațiile de utilizare a indicatorilor, mai mult, valorile de referință ale acestora, așa cum sunt ele prezentate în ghiduri, sunt nesemnificativ diferite între evaluări¹.

Modul în care legea operaționalizează conceptul de „acreditare” devine o modalitate a asigurării calității, prin care se evaluează de fapt conformitatea cu un set de indicatori unici la nivel național. Din acest motiv, este normal ca universitățile să își creeze o strategie orientată exclusiv către acreditare, respectiv conformarea la normativele în vigoare. Motivațiile pentru îmbunătățirea calității, căutarea de noi metode și mijloace de evaluare sau chiar dezvoltarea unei identități organizaționale ale universităților, cu alte cuvinte, diversificarea instituțională care să reprezinte un avantaj competitiv în domeniul serviciilor educaționale, lipsesc cu desăvârșire la nivel legislativ, dar și la nivelul practicilor privind evaluarea și asigurarea calității. Amintim aici constatările prezentate pe larg în *Barometrul Calității – 2010*, unde remarcam, pe baza unor interviuri cu evaluatori ARACIS și cu alte persoane implicate în procesele de evaluare externă, faptul că în general procedurile și practicile folosite în evaluarea externă sunt pur formale și ritualiste.

Dacă finalitatea procesului de asigurare a calității este relativ clară și pare a fi obținerea acreditării sau, altfel spus, certificarea conformității cu normele în vigoare, obiectul procesului de evaluare propriu-zis este incert. Întrebarea fundamentală pe care și-o poate pune oricine este: cum se evaluează? Potrivit cadrului legislativ, evaluarea este multicriterială, acoperă cele trei domenii fundamentale enumerate anterior, însă, în același timp, vizează rezultatele, iar acestea sunt de patru feluri, potrivit legii: cunoștințe, competențe, valori și atitudini pe care o persoană le deprinde sau acumulează pe parcursul unui program de studii. Tot Legea Calității precizează un al treilea obiectiv al evaluării calității: îndeplinirea așteptărilor beneficiarilor și, concomitent, îndeplinirea standardelor de calitate. Cu alte cuvinte, cel puțin din perspectiva acestei ultime prevederi, evaluarea vizează simultan în ce măsură o universitate sau un program de studii satisface atât nevoile unor beneficiari prezumtivi, cel puțin dificil de identificat, cât și standardele stabilite la nivel național. În cele din urmă, metodologia de evaluare externă a calității, folosită de ARACIS, cuprinde un număr de 42 de indicatori, dintre care 12 măsoară *input*-urile în sistem (resurse umane, financiare, materiale etc.), 20 măsoară procesul de utilizare a resurselor și doar 5 măsoară rezultatele efective ale activității unei universități.

Procedurile de evaluare și instrumentele folosite sunt și ele relativ complicate. Procesul de evaluare internă, al cărui rezultat este, conform prevederilor legale, un

1. Pentru o analiză detaliată a actualei metodologii de evaluare a ARACIS puteți consulta raportul elaborat la începutul proiectului ACADEMIS, disponibil online la adresa http://proiecte.aracis.ro/fileadmin/Academis/A3/1._Propunere_de_indicatori_pentru_benchmarking_-_oct.pdf.

raport de evaluare internă care stipulează în ce măsură activitățile unei universități sunt conforme normelor în vigoare, reprezintă elementul fundamental al procesului de evaluare. Raportul de evaluare internă este verificat de o comisie de experți externi numiți de ARACIS, care vizitează universitatea sau programul de studii și urmăresc îndeplinirea criteriilor, dar și veridicitatea declarațiilor făcute. Sistemul seamănă cu ceea ce literatura de specialitate definește drept „evaluarea colegială” (*peer-review*). Totuși, această procedură de evaluare poate fi inadecvată dacă ne amintim că, de fapt, obiectivul evaluării externe a calității este certificarea de conformitate cu standardele de calitate, și nu analiza comună a unor constatări în încercarea de îmbunătățire a activității instituției de învățământ superior, cum ne-am putea aștepta de la o astfel de modalitate de evaluare. Mai mult, vizita de evaluare externă pare să aibă un rol mai degrabă constatativ și consultativ pentru Consiliul ARACIS, care este de fapt decidentul cu privire la rezultatul evaluării, potrivit legii¹. Pe de altă parte, trebuie amintit faptul că deciziile Consiliului ARACIS sunt luate pe baza recomandărilor venite de la Comisiile pe domenii de specialitate care analizează și discută fiecare raport de evaluare în parte, în funcție de domeniile de studii în care sunt abilitate. Cu alte cuvinte, informațiile propriu-zise legate de conformitatea unei universități sau program de studii parcurg un traseu organizațional deosebit de complicat de la sursă până la autoritatea decidentă. În cele din urmă, decizia finală de acreditare este luată de o instituție care nu face parte din acest proces de evaluare, Ministerul Educației, singura autoritate legală care poate emite o decizie de autorizare/acreditare, care în continuare trebuie adoptată de către Parlament, în calitate de putere legislativă. Devine evident din cele de mai sus că formularea unei strategii clare de dezvoltare sau îmbunătățire continuă a calității este cel puțin dificilă în aceste condiții. Opțiunea majorității instituțiilor în aceste condiții este, așa cum voi argumenta mai jos, alegerea celei mai simple rezolvări: conformarea la acele standarde și proceduri care garantează obținerea acreditării și implicit funcționarea și existența în cadrul sistemului de învățământ superior.

Nu în ultimul rând, trebuie amintit aici faptul că există mai multe sisteme de evaluare a calității paralele în sistemul de învățământ superior din România. Dacă ARACIS evaluează în vederea acreditării universități publice, cu finanțare bugetară, acestea sunt nevoite să se supună unei evaluări paralele efectuate de Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS). În cadrul metodologiei de finanțare elaborate anual de CNFIS, indicatorii de calitate (IC) au avut în ultimii ani o pondere din ce în ce mai mare, ajungând la 30%. Acești indicatori măsoară preponderent activitatea de cercetare căreia

1. Pentru o analiză mai pe larg asupra rolului departamentelor de asigurare a calității din universități, precum și asupra caracterului ritualist-formal al vizitelor de evaluare externă, vezi *Barometrul Calității – 2010*, publicat de ARACIS, disponibil și în varianta electronică la adresa http://proiecte.aracis.ro/fileadmin/ARACIS/Publicatii_Aracis/Publicatii_ARACIS/Romana/barometru-final.pdf.

ii acordă cea mai mare pondere. Activitatea de cercetare este evaluată simultan și de Consiliul Național pentru Cercetare Științifică în Învățământul Superior (CNCSIS), însă aceste evaluări au caracter „opțional”, aplicându-se doar atunci când o universitate sau un angajat al acesteia dorește să obțină fonduri de cercetare prin concurs. Pe de altă parte, aceste evaluări capătă o importanță mai mare atunci când o universitate dorește să își diversifice activitățile prin înființarea, de exemplu, a unor Centre de Excelență în Cercetare. Acestora li se adaugă evaluările făcute de CNATDCU în vederea acreditării Instituțiilor Organizatoare de Studii Universitare de Doctorat.

3.1. Concluzii

Câteva elemente prezentate foarte sintetic mai sus sunt importante și trebuie subliniate aici, deoarece credem că au avut un rol esențial în determinarea unor comportamente și strategii organizaționale care au avut ca rezultat, poate neintenționat, configurația actuală a sistemului instituțional de învățământ superior din România.

„Pentru învățământul superior posttotalitar, abordarea asigurării calității drept un proces de acreditare nonvoluntară este un simptom comun. Asigurarea calității și acreditarea sunt considerate în acest sens sinonime” (Tomusk, 2004, p. 119). Afirmarea de mai sus sintetizează destul de bine sistemul de asigurare a calității dezvoltat și în România pe parcursul perioadei 1993-2006. Modificarea sistemului instituțional, prin Legea Calității din 2006, nu aduce schimbări fundamentale, în sensul că acreditarea rămâne punctul central al procesului de asigurare a calității. În România, de exemplu, înființarea în 1993 a CNEEA, a cărui principală responsabilitate a fost emiterea propunerilor de acreditare/neacreditare pentru universități, a fost justificată adesea tocmai de înființarea extrem de rapidă a numeroase universități private. Fenomenul la acea dată era simplu de explicat: pe de o parte, resursa demografică practic nelimitată ce putea fi școlarizată în schimbul unui venit financiar imediat, iar pe de altă parte, incapacitatea universităților de stat existente de a acomoda un număr atât de mare de potențiali studenți și nu în ultimul rând vidul legislativ generat de existența unor reglementări clare în domeniul educației în general (Legea Educației avea să fie adoptată abia în 1995). Introducerea procedurilor de acreditare apare într-un moment în care „statul pierde controlul asupra unei părți considerabile din învățământul superior. Acest lucru nu s-a întâmplat de obicei prin distanțarea dintre stat și componenta tradițională a sectorului învățământului superior, ci prin apariția unui număr semnificativ de noi universități private” (Tomusk, 2004, p. 119).

În acest context, introducerea unor reglementări prin intermediul cărora instituțiile de învățământ nou-apărute să poată fi controlate devine oarecum evidentă. Interesant este faptul că, la începuturile sale, acreditarea a funcționat, cel puțin în România, ca instrument de control al accesului pe piața serviciilor educaționale. Legea nr. 88/1993,

citată anterior, prevedea că *doar* instituțiile de învățământ superior care au fost înființate *după 22 decembrie 1989* trebuie să solicite declanșarea procesului de evaluare în vederea autorizării provizorii (art. 28). Implicit, actorii privați care derulau activități de învățământ superior erau considerați în afara sistemului de învățământ superior sau, mai bine zis, nu li se recunoștea dreptul de a produce și furniza acest bun. Universitățile publice sau de stat nu erau supuse acestei prevederi, aproape toate fiind înființate înainte de 1989. Însă, așa cum dovedesc cifrele amintite mai sus, normele impuse de Legea nr. 88 au fost relativ slab aplicate, ele dovedindu-se ineficiente în limitarea accesului pe piața învățământului superior, dacă avem în vedere faptul că statul era nevoit, cel puțin la nivel economic, să încerce să își păstreze monopolul într-un domeniu care, chiar dacă nu era aducător de venituri economice directe, putea constitui un element important al prestigiului social și internațional. Interesant este de asemenea faptul că, dacă Legea nr. 88/1993 scotea în afara sistemului de învățământ superior toate organizațiile private care furnizau învățământ superior și condiționa reintrarea acestora în sistem prin parcurgerea unui proces de evaluare externă vag definit la acel moment, Legea Educației Naționale încearcă 18 ani mai târziu să-i includă mai mult sau mai puțin forțat pe toți actorii organizaționali în sistemul de învățământ superior, indiferent de statutul lor. Efectul este interesant, deoarece putem găsi numeroase discuții și dezbateri în perioada ce a urmat apariției primei legi a acreditării, în care reprezentanți ai universităților private argumentau că acestea nu fac parte din sistemul instituțional al învățământului superior românesc și ca atare nu trebuie să se supună procedurilor de verificare și evaluare. Desigur, argumentul lor nu poate fi susținut dacă aceste organizații au ca obiectiv eliberarea unor diplome de studii universitare, recunoscute formal de stat.

Legea acreditării din 1993 a produs însă și alte efecte, dintre care multe au fost preluate și transpuse în Legea Asigurării Calității din 2006. Astfel, chiar dacă aparent am putea vorbi despre o schimbare instituțională petrecută în acest domeniu în anul 2006, ceea ce s-a petrecut de fapt a fost o schimbare de politici care a conservat și întărit de fapt practicile și instituțiile apărute anterior. O enumerare a acestor elemente este utilă aici, chiar dacă reia o serie de elemente descrise anterior pe scurt în cadrul acestei lucrări.

Schimbarea principală pe care o produce Legea Asigurării Calității din 2006 este înlocuirea CNEAA cu ARACIS, o organizație independentă (CNEAA fiind sub controlul direct al Parlamentului), autofinanțată, teoretic, nesupusă controlului politic. Din punct de vedere procedural însă, modificările nu au fost chiar atât de importante. Procedura acreditării rămâne principala cale prin care o organizație poate dobândi dreptul de a furniza servicii de învățământ superior. Acreditarea nu este însă redefinită substanțial și presupune parcurgerea unor etape care se încheie cu o decizie legală luată tot de Parlament, la propunerea Guvernului, pe baza unei decizii a Ministerului Educației. Pe de altă parte, evaluarea care stă la baza acestei decizii este făcută de o organizație, ARACIS, care nu are nici o putere formală în influențarea deciziei finale.

Procedurile și practicile, chiar dacă mult detaliate potrivit metodologiei de asigurare a calității din 2006, față de versiunea anterioară conținută de Legea nr. 88/1993, rămân în esență similare. Concentrarea pe indicatori care măsoară *input*-urile sau resursele care sunt implicate în activitatea universității – mai precis, ponderea semnificativă în evaluare a bazei materiale de care dispune o organizație care dorește să furnizeze servicii de învățământ superior – este un element semnificativ. Deși în legea de organizare ARACIS nu a avut comisii de specialitate abilitate să evalueze fiecare domeniu de studiu, acestea au fost importate din structura veche a CNEAA. Acest transfer al unei părți a structurii organizaționale vechi a determinat și transferul unor practici de evaluare ce nu fac parte explicit din metodologia asigurării calității. Avem în vedere aici, de exemplu, listele de discipline pe care, în conformitate cu art. 20 din Legea nr. 88/1993, comisiile specializate ale CNEAA le-au întocmit pentru fiecare domeniu de studiu în parte, liste de discipline obligatorii, opționale și complementare au fost preluate și sunt utilizate în evaluarea programelor de studii pe domenii și de comisiile de specialitate ale ARACIS. Astfel, curriculumul oricărui program de studii trebuie să conțină anumite discipline de studiu, ceea ce îngreunează libertatea unei universități de a-și determina propriile conținuturi curriculare. Transferul acestei practici, chiar dacă nu este exprimat la nivel normativ, formal, s-a făcut datorită conservării informale a procedurilor de evaluare. Un alt efect interesant produs de Legea Acreditării din 1993 a fost cel al unei adevărate „inflații” de publicații academice, ca urmare a prevederilor art. 22, care stipula ca fiecare titular de curs să aibă un curs și alte „lucrări necesare” tipărite și multiplicare de universitate. În timp, datorită interacțiunii cu alte sisteme de evaluare, cum ar fi, de exemplu, cele folosite în competițiile pentru obținerea unor granturi de cercetare organizate de CNCSIS, acest indicator a devenit irelevant. Încercările de modificare a acestui indicator, fie prin introducerea unor condiții suplimentare, printre care putem aminti aici nevoia ca lucrarea să fie indexată în baze de date internaționale (cum este deja faimosul ISI Thompson – Reuters) sau, mai recent, în biblioteci universitare din alte state (indexate și ele în Worldcat) sau elaborarea unei liste de edituri agreeate de CNCSIS în care pot fi publicate astfel de lucrări, au dovedit ineficiența lui. Acreditarea, fie cea făcută după Legea nr. 88/1993, fie prin procedura descrisă în Legea nr. 87/2006, a reprezentat principala cauză a comportamentelor organizaționale de imitare și a dus la apariția și consolidarea a ceea ce numeam și în *Barometrul Calității – 2010* izomorfism instituțional. Preocupate de adecvarea la norme care le garanta existența, universitățile, publice sau private deopotrivă, au urmărit copierea cât mai detaliată a practicilor și conținuturilor de la ceilalți actori organizaționali din sistem.

Simultan, o altă presiune începe să se facă simțită din ce în ce mai puternic : nevoia de a școlariza în învățământul superior tot mai multe persoane. Am discutat pe larg problematica specifică *masificării* în cazul sistemului de învățământ superior din România în cadrul *Barometrului Calității – 2010*. Concluzionăm acolo faptul că

există câteva aspecte specifice acestui fenomen în contextul românesc. Remarcăm faptul că apariția unor noi organizații universitare nu s-a făcut în funcție de resursa demografică existentă, dacă analizăm datele statistice la nivel de regiuni de dezvoltare. Universitățile private au apărut și s-au multiplicat în zone în care existau deja numeroase universități publice. Motivațiile sunt multiple, dar cele mai evidente sunt legate de prezența resurselor umane (cadrele didactice universitare, de exemplu), dar și a unui prestigiu de „centru universitar” al anumitor localități. Universitățile private au preferat să furnizeze programe de studii în domenii în care fie universitățile publice nu au reușit să acopere cererea (cum ar fi economia sau dreptul), însă au evitat domenii specializate, în care asociațiile profesionale aveau o putere semnificativă în ceea ce privește angajarea absolvenților potențiali (de exemplu, medicina sau artele). Datele statistice disponibile¹ relevă faptul că, în general, ponderea persoanelor înmatriculate în programe de studii universitare înregistrează o creștere semnificativă pentru grupele de vârstă între 24 și 30 de ani, creștere mult mai mare decât în cazul grupei de vârstă 18-24 de ani. Mai mult, remarcăm faptul că, în general, durata medie de viață a unui student în cadrul sistemului de învățământ superior este extrem de redusă sau, cu alte cuvinte, abandonul este semnificativ la nivelul învățământului superior. Putem să extragem astfel concluzia că, preocupate de atragerea unui număr cât mai mare de studenți și de conformarea la norme, universitățile tind să piardă din vedere nevoile educaționale ale acestora, dar și faptul că studenții ar trebui să și absolve. De aici rezultă o serie întreagă de consecințe, legate, de exemplu, de integrarea pe piața muncii a studenților sau de percepția acestora cu privire la utilitatea cunoștințelor și competențelor dobândite pe parcursul studiilor universitare. Aceste aspecte sunt însă discutate în alte capitole ale volumului.

3.2. Un model de analiză

Starea sistemului de învățământ superior la momentul actual este, argumentabil, relativ diferită față de descrierea făcută anterior cu privire la perioada 1993-2010. Legea Educației Naționale a început să producă efecte, sistemul de asigurare a calității se modifică substanțial, pe de o parte, prin revizuirea metodologiei pe care ARACIS și-a propus-o în cadrul proiectului ACADEMIS, iar pe de altă parte, prin influența pe care clasificarea universităților și ierarhizarea programelor pe domenii de studii întreprinse de Ministerul Educației le va avea; nu în ultimul rând, apariția unei noi metodologii de finanțare a universităților publice reprezintă procese în derulare ale căror efecte nu vor întârzia să apară. Nu este aici locul unei analize a acestor noi instituții și nici al

1. Datele prezentate aici sunt preluate din *Raportul de stare asupra sistemului național de învățământ, 2010*, publicat de Ministerul Educației și disponibil la adresa <http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=12866>.

unei previziuni cu privire la ce se va întâmpla în sistemul de învățământ superior. Este însă momentul cel mai bun pentru a încerca să formulăm un model de analiză care să permită fundamentarea și eficientizarea procesului de elaborare și implementare a politicilor publice în domeniul învățământului superior. Apariția unor efecte nedorite, cum este cel al izomorfismului instituțional în cazul acreditării, trebuie pe cât posibil limitată, iar acesta este obiectivul principal al unui astfel de model teoretic.

Putem aminti pentru început cel puțin două perspective complet diferite cu privire la contextul în care politicile de asigurare a calității au fost implementate în statele est-europene, printre care și România: „Vina pe care universitățile private o poartă este aceea că majoritatea dintre ele, cu siguranță nu toate, nu au reușit să ofere servicii de învățământ superior mai bune decât cele ale universităților publice care se deteriorau. În practică, în loc să împingă învățământul superior spre îmbunătățire, agențiile de calitate par să fi luat rolul de «poliție a calității» care protejează monopolul instituțiilor tradiționale asupra domeniului” (Tomusk, 2004, p. 121). În ceea ce privește rolul și funcționarea sistemelor de asigurare a calității bazate pe acreditare, observăm faptul că: „este într-adevăr destul de ironic faptul că, în momentul în care instituțiile se confruntă cu încercarea de schimbare pe o scală argumentabil fără precedent, ele sunt prinse mai mult ca oricând în chinurile evaluărilor formale care le leagă tot mai puternic de statu-quo” (Broadfoot, 1998, p. 160). Afirmatia lui Broadfoot este mai degrabă consecvență abordărilor instituționale propuse, în timp ce afirmația puternic subiectivă a lui Tomusk reprezintă un exemplu des întâlnit de structurare a discursului public de rezistență la schimbare, venit adesea din partea universităților. Merită reținut însă faptul că „asigurarea calității”, definită în sensul îngust al acreditării, cum este și în cazul României, a reprezentat un factor determinant în evoluția sistemului instituțional și a avut consecințe cel puțin nedorite.

Cazul sistemului de acreditare din România, urmat de cel al sistemului de asigurare a calității, dar bazat în primul rând pe procedurile de acreditare, pare să urmeze argumentele de mai sus. Acreditarea s-a dovedit doar parțial eficientă în limitarea accesului pe piața serviciilor de învățământ superior. Absența resurselor financiare publice pentru investiții în educație și cercetare, absența resurselor umane calificate necesare dezvoltării instituționale și creșterea exponențială a numărului de studenți au determinat fără îndoială un eșec relativ al instrumentelor de asigurare a calității implementate în România în reformarea structurală a sistemului instituțional de învățământ superior. Chiar dacă, aparent, baza materială, dacă ar fi să luăm în considerare numărul absolut de universități, s-a dezvoltat și a putut fără prea mari probleme să facă față „masificării” învățământului superior, sistemul s-a dovedit incapabil să asigure o cantitate similară de resurse umane și materiale adecvate cifrelor de școlarizare în creștere. Universitățile publice, care au suferit profund de pe urma subfinanțării cronice, nu au reușit să se dezvolte și să ofere servicii adecvate așteptărilor altor actori, fie pentru că nu au urmărit explicit acest obiectiv, fie pentru că au fost adesea împiedicate de stat să o facă, chiar dacă în mod indirect.

Figura de mai jos schematizează principalii factori care au afectat universitățile din România și explică reacția de rezistență a acestora, al cărei efect direct a fost consolidarea izomorfismului instituțional.

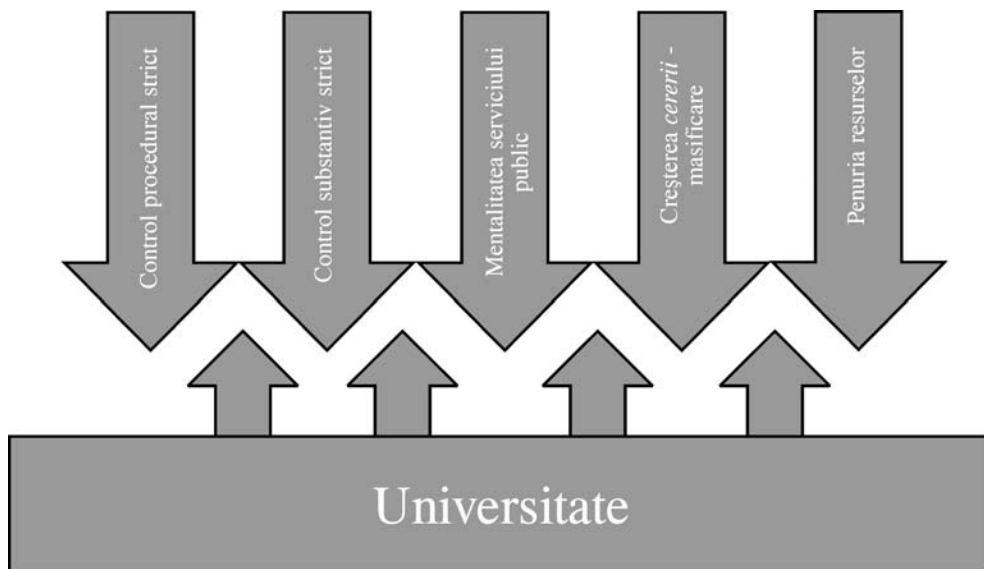


Figura 3.1. *Factori care afectează universitatea în contextul sistemului de învățământ superior din România*

În imaginea de mai sus, controlul procedural, controlul substantiv, precum și concepul de mentalitate aparțin unui model teoretic folosit în literatura academică pentru a clasifica tipuri diferite de guvernare a organizației universitare (Braun, Merrien, 1999 ; Andreescu, 2010). Pe scurt, controlul procedural reprezintă modul în care funcționarea universității este controlată de actorii exteriori acesteia, este exercitat la nivelul politicilor și poate fi strict sau slab. Controlul substantiv se referă la controlul exercitat direct asupra proceselor din interiorul universității (de exemplu, activitățile specifice de educație sau cercetare) și este și el fie slab, fie strict. Mentalitatea poate fi de două feluri, culturalistă sau a serviciului public, și reprezintă modul în care este percepută universitatea la nivelul politicilor publice sau al cadrului normativ – cu alte cuvinte, dacă este definită ca un furnizor de servicii publice (pregătirea unei forțe de muncă adecvate unui context economic național, de exemplu) sau este abordată ca o instituție cu un rol esențial în preservarea, dezvoltarea și transmiterea culturii, a cunoașterii.

În contextul descris mai sus al sistemului de învățământ superior din România, este evident că un control exercitat în special de stat, chiar și prin intermediul unor actori organizaționali precum agențiile sau consiliile consultative, este unul puternic la nivel procedural. Acreditarea reprezintă poate cea mai puternică formă de control

asupra domeniului învățământului superior. Practica evaluărilor în vederea acreditării a determinat dezvoltarea unor instrumente de control substantiv strict, care vizează, așa cum aminteam mai sus, chiar conținutul fiecărui program de studii. Însă argumente suplimentare pot fi aduse și cu privire la cercetare; astfel, practica de a recunoaște formal ca produse de cercetare doar articole publicate în reviste internaționale cotate și indexate într-o anumită bază de date (cazul ISI Thompson – Reuters) reprezintă în fapt o formă de control substantiv strict. Mai mult, putem interpreta aceasta cerință formală foarte des utilizată în recente metodologii de evaluare drept o extindere a prevederilor legale din 1993 care cereau cadrelor didactice să aibă cursuri tipărite pentru disciplinele unde erau titulare. Datorită inflației de publicații, autoritatea decidentă caută astfel, prin recursul la o organizație externă, noi modalități de a legitima recunoașterea doar a unor publicații din noianul celor existente. Comportamentul de conformare nu a întârziat să apară, un număr din ce în ce mai mare de reviste indexate sau cotate în sistemul ISI – Thompson Reuters fiind publicate de universitățile românești. În cele din urmă, mentalitatea prevalentă asupra învățământului superior în acest moment, după cum poate fi identificată în principalele acte normative din domeniu, este una mai degrabă apropiată de cea a serviciului public.

Prin adăugarea elementelor suplimentare legate de masificare și, simultan, de penuria resurselor, resimțită la nivelul întregului sistem atât din perspectiva resurselor financiare, cât și din cea a altor tipuri de resurse, precum cele de personal, de exemplu, putem observa că universitățile au preferat să dezvolte un comportament de rezistență la schimbările produse. Acesta s-a manifestat prin conformarea la norme și transformarea universității într-o organizație birocratică al cărei obiectiv a încetat să mai fie cel de a dezvolta programe educaționale sau de cercetare. Astfel, izomorfismul a reprezentat un rezultat imediat și previzibil al unei situații în care actorii organizaționali căutau cu disperare să își mențină, prin conformitate, o poziție în cadrul sistemului. Cu alte cuvinte, universitățile din România au încercat să supraviețuiască și au generat prin strategia lor furnizarea unor servicii identice în mare parte în privința conținutului, din cauza faptului că încălcarea normelor ar fi generat excluderea lor din sistem, dar și din cauza faptului că nu au mai dispus de resursele necesare pentru a-și diversifica activitățile și conținuturile acestora.

Relaxarea controlului substantiv asupra conținuturilor, dar și utilizarea unui control procedural mai slab, prin implementarea unor metode de evaluare de tipul celor descrise în această lucrare, pot reprezenta decizii fundamentale care să determine o schimbare a strategiilor organizaționale ale universităților. În condițiile în care penuria resurselor publice, dar și creșterea continuă a accesului la servicii de învățământ superior, asumată prin aderarea la „Agenda Europa 2020”, de exemplu, vor rămâne constante în perioada următoare, este evident că, pentru a putea dezvolta comportamente inovative, pentru a genera o diversificare reală a actorilor organizaționali din sistem, politicile privind controlul procedural trebuie revizuite. Asigurarea calității

În învățământul superior reprezintă în acest moment o instituție decisivă. Ea poate modifica rapid și fundamental structura sistemului, după cum am dovedit prin analiza făcută pe parcursul acestui capitol. Prin utilizarea unor noi proceduri și instrumente, prin asumarea unui set de obiective diferit de acreditare și susținut prin motivații la nivel organizațional consistente, asigurarea calității poate influența în anii următori reforma sistemului de învățământ superior. În capitolul 12 este prezentată o modalitate alternativă de evaluare, prin utilizarea unor metode statistice. Astfel de metode cantitative, cum este și evaluarea comparativă pe baze de date (*benchmarking*), pot fi utile, mai ales în condițiile unui sistem competițional, cum tinde a fi învățământul superior. Organizațiile, universitățile pot folosi aceste informații în scopul identificării unor strategii proprii care să le permită găsirea unor noi surse de finanțare sau identificarea unor noi nevoi ale mediului socioeconomic. Pe scurt, prin intermediul acestui tip de instrument, comportamentul antreprenorial poate fi stimulat, cel puțin la început. Simultan, relația dintre organizațiile de învățământ superior și instituția asigurării calității trebuie în mod fundamental redefinită pentru a se depăși imaginea de „poliție a calității”. Funcționarea adecvată a unor astfel de instrumente, dezvoltarea unor comportamente cu adevărat antreprenoriale și, în cele din urmă, diversificarea organizațiilor universitare și a serviciilor acestora pot fi realizate într-un mediu bazat pe cooperare și încredere instituțională reciprocă.

Referințe bibliografice

- Broadfoot, P. (1998), „Quality Standards and Control in Higher Education : What Price Life-Long Learning ?”, *International Journal of Sociology of Education*, nr. 8, vol. 2, pp. 155-180.
- Miroiu, Adrian ; Florian, Bogdan (2006), „Das Hochschulwesen”, în Thede Kahl, Michael Metzeltin, Mihai-Răzvan Ungureanu (ed.), *Rumanien*, LIT Verlag, Berlin.
- Tomusk, Voldemar (2004), *The Open World and Closed Societies. Essays on Higher Education Policies „in Transition”*, Palgrave Macmillan, New York.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Dima, Ana-Maria (2000), „Întâlnire cu studenții”, în Adrian Miroiu (ed.), *Reforma sectorului public în România*, Editura Trei, București.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Lewis, Purser (2002), *From Words to Action : Approaches to a Programme*, UNESCO, CEPES.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Miroiu, Adrian ; Păunescu, Mihai ; Hâncean, Marian-Gabriel (ed.) (2011), *Barometrul Calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Editura Universității „Transilvania”, Brașov.

Capitolul 4

Despre calitate, așa cum este percepută de studenți. O analiză etnometodologică¹

Simona Ciotlăuș, Mihai Păunescu

În acest capitol vom analiza modurile în care studenții se raportează la facultate, profesori, relația cu profesorii și, implicit, „calitatea” timpului petrecut în facultate, înțelegând universitatea și spațiul academic nu doar din punctul de vedere al instituțiilor formale constitutive, ci din perspectiva *experiențelor personale* trăite de ei. Vom examina astfel *universul discursiv* al studenților, semnificațiile vehiculate și structura justificativă a narațiunilor acestora; nu urmărim valorizarea, pozitivă sau negativă, a experiențelor trăite, ci contextualizarea lor, felul în care sunt reconstruite logic, structurile de semnificații asociate acestora constituind fundamentele instituțiilor sociale informale. Vom urmări, de pildă, modurile de raportare a studenților la instituția formală a cursului universitar, dar și la „evaluare”, „relația cu profesorul”. De pildă, una dintre temele *Barometrului Calității 2010* se referă la un concept al cărui sens formal este relativ bine delimitat, și anume *universitatea centrată pe student*. Vom considera *felul în care conceptul este tradus în practicile cotidiene ale comunității studențești*. Cu alte cuvinte, ne vom referi la elementele invocate și acțiunile cotidiene ale studenților pe care ei înșiși le leagă de ceea ce înseamnă sau ar putea deveni centrarea pe student; analizăm „învățarea” ca practică socială, ca instituție informală în devenire prin negocierea permanentă a regulilor și structurilor de semnificații (justificări ale respectării sau încălcării regulilor formale).

1. Studiul analizează date din interviuri cu studenți care urmează cursuri la facultăți din mai multe centre universitare din România, de la nivelul anului I și până la cei din anii terminali. Interviurile au fost realizate de Julia Gheorghiu și Andrada Istrate, masterande la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din București.

4.1. Despre modul de desfășurare a cursurilor

Din interviurile realizate rezultă că unul dintre sensurile pe care le are centrarea pe student se referă la *adaptarea predării și a programei pentru nevoi de învățare diferite*. Totodată, studenții consideră că efortul profesorilor este destul de mic în ceea ce privește flexibilizarea programei și individualizarea metodelor de lucru, existând un nivel ridicat de standardizare a abordării cursurilor.

„Seriozitate și din partea profesorilor, să se ocupe de noi, să predea la nivelul fiecăruia, mai ales că grupa e mică și să se ocupe de cei care nu se descurcă, de cei care se descurcă mai bine decât ceilalți, să aibă, să adopte, să predea materia în așa fel încât să înțeleagă fiecare la nivelul lui. [...] În primul rând, la unele materii mă așteptam la mai mult, adică n-a fost ceea ce mă așteptam. La unele materii simt că mare lucru nu am învățat. Mi s-au predat lucrurile [pe] care le știam deja și nu era, efortul profesorului de a ne învăța mai mult se dovedea a fi destul de mic” (I., Facultatea de Litere, anul I, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Problema *raportului între teoretic și practic* revine în discursul studenților atunci când aceștia se referă la conținutul cursurilor în general. Dorința este ca orientarea cursurilor să fie mult mai practică, ceea ce înseamnă că vor să înțeleagă utilitatea studiilor pentru cariera pe care și-o proiectează.

„Nu, practică am făcut la sfârșitul fiecărui an la facultate. Dar mă așteptam ca aplicațiile de la fiecare curs să fie ceva mai practice, să avem mai multe încercări de laborator sau să avem ceva mai multe chestii aplicate pe ceea ce făceam. Să fim efectiv duși pe un șantier mai mult decât am fost duși, mai mult decât la sfârșit de an pe timpul verii, unde îți făceai tu practica dacă vroiai să o faci sau nu” (H.S., Facultatea de Construcții, anul IV, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași).

În opinia studenților, profesorii sunt cei care trebuie să cunoască această nevoie, astfel încât, de exemplu, felul în care predau cursurile generale de matematică să fie util ingineriei, adică să adapteze cursurile la profilul specializărilor. Pe lângă dorința de a realiza mai multe aplicații practice în laboratoare, studenții de la facultățile cu profil tehnic susțin că a face mai multe exerciții pe șantier constituie ocazii în care ei să poată stabili legătura între cunoașterea ce provine din mai multe domenii între care lipsește legătura. Asemenea exerciții practice, consideră studenții, sunt utile la *înțelegerea teoriei în contexte sociale aplicate*. Aplicativitatea practică a teoriei predate de profesor este principalul mecanism de negociere simbolică între aceștia și profesori. Studenții își justifică eventualele absențe sau insuccese prin slaba relevanță a materiei predate, în timp ce profesorii insistă că utilitatea teoriei se relevă în stadii mai avansate de dezvoltare profesională.

„Dar în schimb poate să-ți spună chestii practice și contează foarte mult chestiile astea... în capul meu. Dar târziu mi-am dat seama de chestia asta. La început, că mă punea... cel puțin... înainte să ajung la facultate, în vara înainte să... deci în vara în care am aflat că am intrat la Construcții, eu am lucrat în construcții ca muncitor necalificat... și m-am... deci o lună am lucrat ca muncitor necalificat. Am stat și cu sacul în spate, și cu roaba, salopete... ăăă... A doua chestie, am fost într-o stație de betoane și am văzut acolo cum se face treaba. Și tot ce am învățat înainte să intru la facultate mi-a fost în primul an de ajutor la unele obiecte” (A.D., Facultatea de Construcții, anul IV, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași).

Totodată, studenții evaluează profesorii în funcție de performanța lor pe acest „criteriu” (altul decât cele formale de evaluare a cadrelor didactice); ei apreciază profesorii care, chiar dacă pun accent pe teorie, reușesc să exemplifice cu claritate ideile pe care le susțin, fiind considerați profesori mai *buni*. De aceea, și discuția despre *cantitatea de informație livrată la curs* tinde să se transforme într-una care se referă la capacitățile pedagogice ale profesorilor.

„Este informație multă și câteodată nestructurată și faza e că studenții nu rămân cu mare lucru, știi? La urma urmei, cred că ar trebui structurate și selectate informațiile care sunt chiar necesare. Capacitatea studentului nu-i chiar foarte mare, un volum de informații mare și cu care nu știi ce să faci, să operezi cu el, părerea mea e că nu ajută la nimic” (A., Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, anul III, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Cu alte cuvinte, studenții convertește discuția despre dificultatea și complexitatea materialelor de studiu către una care se referă la modul în care acestea sunt utilizate în sala de curs. În acest sens, chiar dacă nu întotdeauna explicit, importanța este acordată tehnicilor pedagogice, care nu ar trebui să se rezume la un transfer de cunoaștere, de informație, ci mai degrabă să se axeze asupra *modurilor în care cunoașterea poate fi pusă în practică* și, eventual, transferabilă de la un curs la altul, iar pe termen lung, în pregătirea studenților pentru cariere viitoare.

„Când am fost la Guvern, am fost în practică *post-room* și, după, am avut tot felul de interviuri și ne-a întrebat ce am propune noi ca să se schimbe în facultate, să fie OK. Și o chestie pe care am făcut-o noi în practică a fost de analiză de document, pur și simplu, ni se dădeau documente oficiale pe care noi trebuia să le rezumăm, trebuia să le luăm ideile principale și trebuia să le prezentăm ca și cum le-am băga în mapa ministrului și să fie OK, să le citească el. [...] Și... chestia asta nu se face la noi, adică... ai un document, ai... nu, nu se lucrează efectiv pe chestii concrete” (V., Relații Europene, Facultatea de Istorie și Filosofie, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Odată ce materialul furnizat la curs este bine explicat, studenții consideră că responsabilitatea le revine lor în ceea ce privește pregătirea, cu atât mai mult cu cât există profesori care să îi susțină. Se întvede aici un *model colaborativ al învățării în universitate*, model în care coexistă *responsabilități de ambele părți*. Din punct de

vedere cantitativ, rareori se aduce în discuție „încărcarea” programei. Pe de altă parte, timpul poate să pară insuficient pentru volumul de informație inclus în programă dacă studiul individual nu este consistent și dacă nu există o relație bună cu profesorii, presupunerea fiind aceea că profesorii ajută în gestionarea volumului de muncă. Atunci când există implicare de ambele părți, studiul devine unul interactiv, în care studenții se angajează și sunt ghidați de profesori în ceea ce fac. Disponibilitatea, implicarea și feedbackul oferit de profesori sunt elementele esențiale ale unei învățări dezirabile în concepția studenților.

„Datorită sistemului Bologna, nu prea avem timp. S-a scos foarte mult din materia pe care trebuia să o studiem și se mai regăsesc lipsuri, astfel încât nu parcurgem nici bibliografia în tot acest timp, și aceasta ar fi problema. [...] Dacă nu citești singur și nu te pregătești, din cursuri nu ai cum să dobândești singur toate cunoștințele și nu poți să faci conexiuni, nu poți să problematizezi, nu înțelegi nimic dacă doar te duci la curs și atât. Studiul individual și relația foarte bună cu profesorii. Cu cât există mai multă implicare, cu atât reușești mai bine” (A.V., Facultatea de Istorie, Arheologie, anul II, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași).

Cu alte cuvinte, aprecierea studenților cu privire la cât de încărcată e programa ține destul de mult și de gradul de implicare în activități atât din partea profesorilor, cât și a studenților, lucru exemplificat de experiența unui curs care se transformă în timpul semestrului.

„E destul de încărcată, că-s conținuturile, dar depinde acum ce ar trebui să facem, e o tematică care depinde și de priceperea profesorului de a face cât mai accesibil conținutul. Am întâlnit și profesori care nu prea au reușit să se țină de tematica aia, bine, asta depinde foarte mult, că nu-ți faci ora singur, asta depinde de interesele studenților. Au fost profesori care s-au ținut de tematică, deși la început ziceam «vai, dar atâtea lucruri, cum să le percepem noi, să le însușim, atâtea cunoștințe într-un timp atât de scurt», dar s-a putut” (A., Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, anul III, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

4.2. Despre „profesori buni” și pedagogie

Conform studenților, „profesorul bun” este punctual, arată că își respectă studenții, iar în timpul desfășurării cursurilor este interesat ca ei să înțeleagă ceea ce expune. Profesorii buni fac mai mult decât ar putea face studenții, de exemplu, să citească materialele altora stând la catedră, să formuleze întrebări de examen și să evalueze prin aceste teste. Cu alte cuvinte, subliniind ideea expusă mai sus, profesorul bun se vede din *cum tratează „materia” pe care o predă* – cum o expune, cum o pune într-o formă pe înțelesul studenților. Iar un argument în plus cu privire la importanța acestei modalități de valorizare a profesorilor este acela că obligativitatea cursurilor, prin numărarea prezențelor, nu motivează studenții să participe mai frecvent.

„Un profesor care să fie profesor, care să facă ceea ce trebuie să facă, ceea ce consider eu... eu cred că și un student poate să stea la catedră și să citească niște chestii luate din cărți pe care nu le-a scris el, le-au scris alții, atunci care e rolul tău? Să faci niște întrebări pentru un examen și să dai niște note la fel, aia oricine poate să facă, și eu pot să iau o carte, citesc niște paragrafe, formulez niște întrebări și... na! Nu mi se pare că învăț ceva...” (A., Relații Internaționale și Studii Europene, anul I, Universitatea de Vest, Timișoara).

Profesorii buni sunt cei care încurajează dezbateră, apreciată de studenți ca fiind esențială în învățare, și nu dictează din prezentări PowerPoint. Aceste slide-uri nu motivează studentul să fie un actor care gândește, ci, dimpotrivă, plictisesc, iar până la urmă studenții renunță să mai participe la ele.

„Sunt și cursuri unde pur și simplu ăștia citesc de pe slide-urile alea și mi se părea o oră jumate în care nu învățai nimic, faci ceva muncă de robot și mă îndobitocesc mai mult; și atunci nu prea mă duceam la cursurile alea, nici nu se punea prezență și atunci chiar nu mă motiva cu nimic să merg” (A., Relații Internaționale și Studii Europene, anul I, Universitatea de Vest, Timișoara).

Uneori, tehnicile pedagogice care presupun audierea materialului predat le amintesc studenților de materiile *plictisitoare* din perioada liceului, în contradicție cu așteptările studenților care urmează în special universități tehnice. La limită, lipsa de interes a profesorilor se traduce în practică și prin faptul că aceștia nu oferă materialele pe baza cărora se face evaluarea.

Este foarte important de subliniat rolul pe care îl are evaluarea în valorizarea profesorilor, care poate fi relevat dacă gândim evaluarea ca pe un *proces interactiv*, nu ca pe o simplă notare pentru ierarhizare. Atunci când notele sunt în general mari, studenții cred că nu există un standard înalt al procesului de învățare. Dacă „se ia 10 la grămadă”, înseamnă că profesorii nu fac diferența între studenți, cei care se străduiesc pentru a-și pregăti examenele fiind dezavantajați. În plus, acordarea de note maxime unui număr mare de studenți constituie un mijloc care anulează competiția între studenți, demotivându-i pe cei care se ocupă de studiu. Inflația de note mari este uneori explicată de studenți prin nevoia universității de a-și menține prestigiul. În contrast, studenții consideră justificată exigența profesorilor pe care îi percep ca predând bine, astfel încât obținerea unei note bune reflectă recompensa pentru munca depusă.

„Este o profesoară care e exigentă, dar predă foarte bine, chiar predă foarte bine, dă examene foarte grele, dar dacă iau o notă mică la dânsa, măcar știu că o merit, ea și-a făcut treaba, dacă iau o notă mică înseamnă că eu n-am învățat destul sau n-am muncit suficient. Dar în momentul în care profesorul nu și-a făcut treaba, nu mi se pare corect” (A., Relații Internaționale și Studii Europene, anul I, Universitatea de Vest, Timișoara).

4.3. Despre relația profesor-student

Studentii se așteaptă ca profesorii să îi încurajeze și să îi motiveze în dezvoltarea talentelor și abilităților, ceea ce înseamnă că felul în care ei descriu relația student-profesor presupune *cunoaștere și recunoaștere reciprocă*.

Studentii spun că sunt mai apropiați mai degrabă de profesorii mai tineri. Aceștia le oferă suport pentru subiectele care îi interesează, le recomandă evenimente academice sau extraacademice și le sugerează lecturile care îi pot ajuta la proiectele individuale. Este important pentru studenți să se simtă încurajați să facă, să afle, să înțeleagă lucruri care țin de domeniul în care se specializează, dintr-unul stufos și greoi, într-unul inteligibil și plăcut. Cu alte cuvinte, studenții văd facultatea și ca pe o posibilitate de a deschide orizonturi noi prin intermediul oamenilor pe care îi cunosc. Din acest lucru transpare nevoia lor de a comunica cu persoane care au urmat o carieră similară, care să le împărtășească din propria experiență sau alături de care să poată discuta despre opțiunile oferite de carieră.

„Am o relație destul de bună cu câțiva profesori de acolo, cu care vorbesc și treburile astea și ei recunosc că ei... scot pe bandă cercetători și, da, nu e în regulă... nu mai poți să faci, să scoți atâția cercetători în condițiile unui învățământ de masă. Nu mai avem nevoie de atâția, avem nevoie numai de oameni orientați spre practic și nu se întâmplă de multe ori treaba asta” (V., Relații Europene, Facultatea de Istorie și Filosofie, anul III, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca).

Într-un asemenea dialog cu profesori de la facultate, studenții susțin că au ocazia să își stabilească mai bine opțiunile și să ia deciziile care li se potrivesc în privința carierei ceea ce vor face. În unele facultăți, studenții cunoscuți profesorilor au ocazia să colaboreze la firme pentru a derula stajii de practică sau chiar să obțină locuri de muncă odată ce termină studiile la nivel de licență.

„Sunt profesori care dețin firme de construcții la care putem merge și noi să facem practică. Cunosc ei la rândul lor, firme... oameni care au firmă de construcții și care... Chiar anul trecut, III spre IV, la Practică de organizare, dom' profesor a făcut o listă cu cei care îi interesează să facă practică pe perioada verii în Iași. Și chiar au fost destul de mulți pe care ne-a rezolvat, ca să zic așa, și care au mers să facă practică...” (A.D., Facultatea de Construcții, anul IV, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași).

Relațiile cu profesorii sunt importante și pentru că aceștia încep colaborări în timpul facultății care apoi devin parte din proiectele personale de carieră. Așadar, experiența din facultate înseamnă mai mult decât un transfer de informații și competențe. Ea implică și o relație bună cu profesorii, care îi consiliază și îi încurajează să practice în domeniu.

„Este foarte importantă, pentru că asta intenționez să fac, muzeologie. Și teza mea de licență tot asta privește, dar nu neapărat ca strategie. Doar implicare, interes, cât mai multă atenție, studiu... Depinde de oportunități, de șansele care ni se oferă pentru a găsi un loc de muncă, având în vedere că acum toate posturile sunt blocate, de interesul celor care susțin astfel de activități, de a coopta tineri în astfel de lucruri, nu neapărat doar al nostru. Pentru că azi se zice că tinerii fac muncă superficială, dar când este interes, eu zic că vine și din partea celor mai de sus să ne acorde și nouă interes” (A.V., Facultatea de Istorie, Arheologie, anul II, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași).

Odată ce studenții își plasează experiența în contexte concrete, felul în care gândesc relația teorie-practică se transformă, astfel încât cei din ani terminali, și e vorba în special despre studenții care urmează studii tehnice, văd retrospectiv *utilitatea cursurilor teoretice pentru activitatea practică*. Aceștia contrazic opinia conform căreia sistemul universitar românesc ar fi axat prea mult pe teorie și foarte puțin pe practică. De multe ori, utilitatea nu este văzută în perioada în care studenții participă la cursuri și seminarii, ci mai degrabă conținutul capătă sens odată ce ei se apropie de anii terminali (III, respectiv IV sau V). Cu alte cuvinte, retrospectiv, teoria devine utilă studenților, odată ce ei încep specializările, iar experiența lor universitară se consolidează.

Discursul studenților este unul centrat pe o mai bună comunicare și implicare a școlii în propria lor devenire. Studenții nu au nevoie doar de informație, ci de *formare, consiliere și orientare*. Atunci când așteptările le sunt îndeplinite, nivelul de satisfacție crește, altminteri încearcă să caute repere în afara școlii și să blameze inactualitatea cursurilor și lipsa de implicare a profesorilor.

PARTEA A II-A

Calitatea învățământului superior.
O analiză empirică

Această parte a lucrării reflectă datele celui de-al treilea val al *Barometrului Calității* inițiat de ARACIS, un set de anchete pe bază de chestionar. Rapoartele precedente, realizate în 2009 și 2010, s-au concentrat pe reprezentările studenților (de la nivelul licență), ale cadrelor didactice universitare și, respectiv, ale angajatorilor asupra calității și modului de organizare a învățământului superior românesc. Temele abordate au fost legate în principal de procesul educațional, de resursele învățământului universitar românesc, de legătura cu piața muncii și de procesul de evaluare a calității.

Reluăm pe scurt aceste teme, concentrându-ne mai ales pe tendințele observate. Nu analizăm în detaliu fiecare dintre domeniile pe care le abordăm, ci preferăm ca, pentru acele subiecte deja tratate în rapoartele anterioare, să discutăm doar despre schimbările survenite între 2009 și 2011. În schimb, vom analiza mai detaliat temele pentru care avem informații disponibile în chestionarele valului 3 al *Barometrului Calității* și care nu au fost abordate în rapoartele anterioare.

Partea a II-a urmează o structură impusă practic de „cutia neagră” constituită de orice sistem de învățământ. Aceasta susține permanent trecerea unui flux de studenți. Organizarea sa instituțională conferă cadrul general al „cutiei negre”, practicile universitare constituie mecanismele invizibile din interiorul cutiei, iar la final absolvenții se îndreaptă către piața muncii. Prin urmare, punem în discuție mai întâi cadrele instituționale, apoi procesul educațional în sine, continuând cu relația cu piața muncii.

Studenții, ca flux esențial în sistem, clienți și beneficiari direcți ai acestuia, sunt prezenți permanent în peisajul raportului prin reprezentările lor despre sistem, precum și prin relația în care se află în raporturile cu varii elemente ale sistemului. Cadrele didactice, ca resursă mobilizată de sistemul educațional, sunt tratate separat, la final.

Primul capitol constituie o scurtă trecere în revistă a tendințelor în ceea ce privește reprezentările cadrelor didactice și ale studenților despre asigurarea calității în învățământul superior. Sunt utilizate rezultate din toate cele trei valuri ale *Barometrului Calității*.

Discutăm apoi despre procesul de evaluare și ierarhizare a universităților, precum și despre criteriile de promovare de la un grad didactic la altul. Ambele teme exploatează itemi noi în economia *Barometrului Calității*. Ele constituie elemente ce cunosc în prezent modificări de substanță în sistemul educațional românesc.

Capitolul 8 este cel mai lung, prin multitudinea numărului de teme, reunite oarecum eclectic sub eticheta de proces educațional. Este vorba despre reunirea unor teme ce se regăsesc în toate valurile *Barometrului Calității* și care au de-a face cu reprezentările asupra calității învățământului universitar și cu practicile universitare frecvent întâlnite în România.

Capitolul 9 este dedicat trecerii către piața muncii. Accentul cade din nou pe tendințele constatate, comparând rezultatele din cele trei valuri ale cercetării.

Ultimul capitol este dedicat special cadrelor didactice, ca resursă a sistemului educațional. Discutăm aici despre motivația de a profesa, satisfacția oferită de profesie și locul de muncă, respectiv despre atașamentul organizațional al acestor oameni. Definim astfel elemente esențiale pentru stabilitatea și starea de spirit a capitalului uman cu care operează universitățile.

Capitolul 5

Metodologia cercetării empirice

Bogdan Voicu

5.1. Descrierea eșantioanelor studiate, marje de eroare

Raportul care a stat la baza capitolului de față exploatează un pachet de trei sondaje de opinie realizate în perioada mai-iulie 2011. Cele trei cercetări constituie cel de-al treilea val al unui studiu întins pe durata a trei ani. Valurile anterioare ale cercetării au avut loc în mai-iulie 2009, respectiv în mai-iulie 2010. Finanțarea proiectului, designul chestionarelor și proiectarea eșantioanelor au fost realizate de echipe ale ARACIS, întregul proiect purtând denumirea generică de *Barometrul Calității*. Colectarea datelor a fost realizată de Gallup International în 2009, respectiv de MetroMedia Transilvania în 2010 și 2011.

5.1.1. *Valul 2009*¹

În 2009, primul sondaj a constat în chestionarea opiniilor a 1 500 de studenți la nivelul licență din 40 de universități din România. Investigația s-a desfășurat în 102 de facultăți. Selecția subiecților a fost una de tip stratificat, multistadial, criteriile de selectare a universităților fiind mărimea și localizarea geografică. Facultățile au fost alese aleatoriu în interiorul universităților, același lucru petrecându-se cu secțiile din interiorul facultăților, cu grupele de studenți și, pe ultimul nivel, cu studenții. Rezultatele provenite de la eșantionul de studenți au o marjă maximă de eroare de $\pm 2,31\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

1. Textul acestui subcapitol este preluat din raportul similar din 2010.

În mod similar a fost selectat un eșantion de 1 540 de cadre didactice, provenite din 130 de facultăți. Eroarea maximă în acest caz este de $\pm 2,27\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

Pentru ambele sondaje, nu au putut fi acoperiți studenți și cadre didactice de la Universitatea „Spiru Haret”, aceasta refuzând accesul operatorilor Gallup. „Spiru Haret” a fost una dintre universitățile selectate pentru interviewarea studenților și cadrelor didactice în procesul de generare a eșantioanelor. Refuzul administrației de a permite interviewarea acestora a determinat înlocuirea lor cu respondenți din același strat, fără a afecta distribuțiile așteptate în funcție de dimensiunea universității, localizarea geografică și forma de proprietate.

În fine, al treilea sondaj a fost realizat pe o populație de angajatori ai absolvenților de învățământ superior. Au fost chestionați 1 256 de reprezentanți ai angajatorilor. Eșantionul a fost selectat folosind o schemă stratificată multistadială. Criteriile de stratificare sunt date de forma de proprietate, dimensiunea companiei, domeniul de activitate (în cazul organizațiilor din sectorul public) și distribuția geografică. Pe fiecare nivel, selecția a fost aleatorie. În cadrul fiecărei unități economice selectate am discutat cu persoanele care au atribuții în selecția și angajarea personalului: fie administratori/directori/managerei, fie reprezentanți ai departamentelor de resurse umane, șefi de departament, iar în firmele mici, patroni sau asociați. Eșantionul rezultat asigură o eroare de maxim $\pm 2,71\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

5.1.2. Valul 2010¹

Valul 2010 al *Barometrului Calității* a urmărit să colecteze pe cât posibil date de la aceiași studenți și cadre didactice ca în 2009, constituindu-se într-o cercetare de tip panel. Așa cum se întâmplă în mod obișnuit în astfel de cercetări, există o „rată a mortalității” panelului, dată de faptul că unii dintre respondenții inițiali nu mai pot fi contactați sau refuză să răspundă la întrebări și în valul următor. În plus, o parte dintre studenții din 2009 au absolvit în 2010. Prin urmare, dacă în 2010 i-am fi investigat doar pe acei subiecți care au constituit eșantionul 2009, atunci eșantionul 2010 ar fi ignorat opiniile studenților nou-intrați în sistem (cei din anul I).

Pentru a răspunde la aceste două neajunsuri – „mortalitatea” panelului și faptul că unii dintre respondenți și-au modificat între timp statusul –, în valul 2010 am proiectat de la bun început eșantioane și metode de selecție suplimentare:

- Am căutat să avem un eșantion de studenți reprezentativ pentru distribuția națională a populației de studenți în 2010. Pentru simplitate, vom denumi acest eșantion

1. Și acest subcapitol este preluat din raportul din 2010, fără a i se aduce modificări majore.

S2010R. El include 1 530 de studenți. O parte dintre aceștia au fost intervievați și în 2009. Studenții care în 2009 erau în ultimul an al nivelului licență au fost înlocuiți cu studenți care în 2010 erau în primul an de facultate. Selecția acestora a fost realizată aleatoriu în facultățile și secțiile din care făceau parte absolvenții pe care i-au înlocuit în eșantion.

- Pierderile față de eșantionul din 2009 (acei respondenți care în 2010 nu au mai putut fi contactați) au fost suplimentate prin includerea în eșantionul S2010R a unor studenți similari, dar care nu fuseseră intervievați și în 2009. Selecția acestora a fost realizată de asemenea aleatoriu în facultățile și secțiile din care făceau parte studenții pe care i-au înlocuit în eșantion.

Tabelul 5.1. *Structura eșantionului de studenți și absolvenți intervievați în 2010*

<i>Mod de selecție</i>	<i>S2010P</i>	<i>S2010R</i>
Panel : Intervievați și în 2009, acum <i>absolvenți</i> de licență.	Panel : intervievați și în 2009, și în 2010.	Eșantionul reprezentativ național din 2010.
Panel : Intervievați și în 2009, încă <i>studenți</i> la nivelul licență.		
Studenți din anul I.		
Studenți din alți ani de studii, neintervievați și în 2009.		
TOTAL S2010R		1 530

Astfel, am asigurat pentru S2010R o selecție cvasialeatorie ce permite generalizarea concluziilor de la nivelul eșantionului pentru întreaga populație de studenți din 2010. Construit în mod similar, eșantionul de cadre didactice din 2010 include 1 523 de respondenți. La rândul său, eșantionul de angajatori include 1 229 de respondenți.

5.1.3. *Valul 2011*

Valul 2011 al *Barometrului Calității* a utilizat eșantioane de studenți, cadre didactice și angajatori. Metodologia folosită a fost similară valurilor precedente, făcând apel la același tip de eșantionare stratificată multistadială. În total au fost chestionați 1 504 de studenți la licență, 1 516 de cadre didactice universitare, respectiv 1 201 de reprezentanți ai angajatorilor.

5.1.4. *Erorile maxime de eșantionare*

Tabelul 5.2 prezintă erorile maxime de eșantionare calculate pentru ipoteza selecției simple aleatorii a fiecărui eșantion în parte.

Tabelul 5.2. Eroarea maximă* de eșantionare garantată cu o probabilitate de 95% pentru diferite procente observate în eșantioanele reprezentative folosite

Eșantion	Volumul eșantionului	Procentul observat în eșantion**				
		10% sau 90%	20% sau 80%	30% sau 70%	40% sau 60%	50%
Studenti în 2011	1 504	1,52%	2,02%	2,32%	2,48%	2,53%
Studenti în 2010 (S2010R)	1 530	1,50%	2,00%	2,30%	2,45%	2,51%
Studenti în 2009 (S2009R)	1 500	1,52%	2,02%	2,32%	2,48%	2,53%
Cadre didactice în 2011	1 516	1,51%	2,01%	2,31%	2,47%	2,52%
Cadre didactice în 2010 (CD2010R)	1 523	1,51%	2,01%	2,30%	2,46%	2,51%
Cadre didactice în 2009 (CD2009R)	1 540	1,50%	2,00%	2,29%	2,45%	2,50%
Angajatori în 2011	1 201	1,70%	2,26%	2,59%	2,77%	2,83%
Angajatori în 2010	1 256	1,66%	2,21%	2,53%	2,71%	2,77%
Angajatori în 2009	1 229	1,68%	2,24%	2,56%	2,74%	2,80%

* Erori maxime de eșantionare calculate în ipoteza selecției simple aleatorii. Nu am dispus de dimensiunea exactă a fiecărui strat folosit în eșantionare, astfel încât să estimăm corecția adusă de eșantionarea stratificată.

** *Exemplu de citire* : dacă 30% dintre studenții intervievați în 2010 (S2010R) afirmă X, atunci se poate garanta cu o probabilitate de 95% că, dacă ar fi fost chestionați toți studenții din România, atunci procentul respectiv s-ar fi plasat în intervalul $30\% \pm 2,30\%$ (adică între 27,7% și 32,3%).

Capitolul 6

Despre acreditare și asigurarea calității

Claudiu Tufiș

Anul 2011 a marcat o serie de schimbări importante în învățământul superior românesc : adoptarea unei noi legi a educației, adoptarea noilor criterii de acordare a titlurilor științifice și didactice și realizarea primei clasificări și ierarhizări a universităților și programelor de studii din România. Chestionarele aplicate cadrelor didactice și studenților în al treilea val (2011) al *Barometrului Calității în Învățământul Superior* au surprins opiniile respondenților privind unele dintre aceste schimbări.

6.1. Modalități de evaluare a calității programelor de studii

Un prim aspect analizat este cel al modalităților de evaluare a calității programelor de studii din învățământul superior (vezi tabelul 6.1). Cadrele didactice care au participat la cercetare au putut indica cea mai eficientă astfel de modalitate.

Răspunsurile arată că 41 % dintre cadrele didactice consideră că evaluarea calității programelor de studii pe baza unui sistem național de indicatori de performanță este cea mai eficientă modalitate de evaluare, procent neschimbat față de anul 2010. Aproximativ o treime dintre cadrele didactice ar prefera ca evaluarea calității să se facă pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară (cadre didactice, studenți, angajatori). Celelalte modalități de evaluare (pe baza unor vizite periodice ale unor experți în evaluare, pe baza analizei unor documente sau pe baza autoevaluărilor) sunt preferate de cel mult 12% dintre cadrele didactice.

Comparațiile cu răspunsurile cadrelor didactice din 2010 arată că opiniile acestora privind modalitatea de evaluare a calității programelor de studii nu s-au modificat semnificativ în ultimul an. Se poate observa așadar un grad crescut de convergență între opiniile cadrelor didactice și modalitatea de evaluare folosită în procesul de

clasificare și ierarhizare a universităților și a programelor de studii, care a fost realizată pe baza unui sistem național de indicatori de performanță.

În general, caracteristicile universităților în care activează cadrele didactice care au participat la anchetă nu sunt asociate cu diferențe semnificative în preferințele cadrelor didactice. Se poate observa totuși că respondenții din universitățile mici (sub 1 000) preferă într-o mai mare măsură decât restul ca evaluarea să se facă pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară, și nu pe baza unui sistem național de indicatori. O preferință similară este înregistrată și în rândul cadrelor didactice din domeniile medicinei și farmaciei.

Tabelul 6.1. *Preferințele cadrelor didactice pentru modalitatea de evaluare a calității programelor de studii*

	<i>Pe baza unui sistem național de indicatori de performanță</i>	<i>Pe baza opiniilor celor implicați</i>	<i>Vizite periodice ale unor experți în evaluare</i>	<i>Pe baza analizei unor documente</i>	<i>Auto-evaluare</i>
<i>Tipul universității :</i>					
– <i>de stat ;</i>	40 %	32 %	13 %	11 %	4 %
– <i>privată.</i>	44 %	29 %	8 %	14 %	6 %
<i>Mărimea universității :</i>					
– <i>sub 200 ;</i>	23 %	40 %	15 %	15 %	8 %
– <i>200-999 ;</i>	17 %	61 %	6 %	6 %	11 %
– <i>1 000-4 999 ;</i>	41 %	44 %	5 %	5 %	6 %
– <i>5 000-14 999 ;</i>	40 %	24 %	16 %	15 %	4 %
– <i>peste 15 000.</i>	42 %	32 %	11 %	11 %	4 %
<i>Domeniu :</i>					
– <i>științe exacte ;</i>	44 %	26 %	9 %	17 %	4 %
– <i>științe sociale ;</i>	46 %	28 %	10 %	12 %	4 %
– <i>științe umaniste ;</i>	29 %	36 %	13 %	16 %	6 %
– <i>inginerie ;</i>	43 %	32 %	13 %	9 %	3 %
– <i>agronomie, medicină veterinară ;</i>	33 %	32 %	17 %	12 %	7 %
– <i>medicină, farmacie ;</i>	24 %	46 %	6 %	18 %	6 %
– <i>conomie ;</i>	48 %	32 %	11 %	6 %	4 %
– <i>arte, arhitectură, sport.</i>	19 %	40 %	13 %	20 %	8 %
<i>Clasificarea universității :</i>					
– <i>cercetare avansată și educație ;</i>	42 %	32 %	12 %	12 %	3 %
– <i>educație și cercetare științifică ;</i>	36 %	35 %	13 %	12 %	5 %
– <i>centrate pe educație.</i>	47 %	29 %	9 %	10 %	6 %
<i>Total</i>					
<i>2011</i>	41 %	32 %	12 %	11 %	4 %
<i>2010</i>	41 %	26 %	17 %	12 %	4 %

6.2. Percepții asupra criteriilor de evaluare a calității programelor de studii

Cadrele didactice au fost rugate să indice și care sunt cele mai importante trei criterii pentru evaluarea calității unui program de studii universitare, putând alege dintr-o listă de 12 : resursele financiare, resursele umane, baza materială, eficiența administrației, activitățile de cercetare, conținutul cursurilor, activitățile practice cu studenții, publicațiile cadrelor didactice, participările la conferințe, rata de absolvire, rata de continuare a studiilor și numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă. Răspunsurile sunt prezentate în tabelul 6.2 și figura 6.1.

Conform acestor date, principalele criterii pentru evaluarea calității unui program de studii universitare în 2011 sunt : resursa umană a universităților, conținutul cursurilor, angajabilitatea și baza materială a universității. Cadrele didactice din domeniul științe sociale și umaniste și cele din domeniul arte, arhitectură și sport acordă o mai mare importanță decât restul conținutului cursurilor, în timp ce acest criteriu este semnificativ mai puțin important pentru cadrele didactice din domeniul științelor exacte, inginerie, agronomie și medicină veterinară. În cazul bazei materiale, situația este inversă ; aceasta este mult mai importantă pentru cadrele didactice din domeniul științelor exacte și inginerie și mai puțin importantă pentru cadrele didactice din domeniul științelor socioumane.

De remarcat importanța redusă acordată unor criterii care au un rol important în metodologia de clasificare și ierarhizare a universităților și a programelor de studii : activități de cercetare și publicații. Dacă la nivelul întregului eșantion doar 30% consideră că activitățile de cercetare sunt importante, acest procent este de 40% în rândul cadrelor didactice din domeniul științelor socioumane. Criteriile cărora li se acordă o importanță minoră (alese de mai puțin de 10% dintre cadrele didactice) sunt cele referitoare la rata de continuare a studiilor, la rata de absolvire, la eficiența administrației și la participările la conferințe.

Este demn de remarcat și faptul că răspunsurile cadrelor didactice nu diferă foarte mult în funcție de clasa în care a fost încadrată universitatea în urma procesului de clasificare a universităților.

Comparația dintre răspunsurile din 2010 și cele din 2011 arată că un singur criteriu a devenit mai important în ultimul an : resursa umană a universităților. Pentru majoritatea criteriilor, opiniile au rămas neschimbate în ultimul an. În cazul a patru criterii, se observă o scădere a importanței acordate de cadrele didactice în ultimul an : conținutul cursurilor, activitățile de cercetare, rata de absolvire și rata de continuare a studiilor.

Tabelul 6.2. Cele mai importante criterii de evaluare a calității unui program de studii universitare

Tipul universității :	Resursele umane	Conținutul cursurilor	Baza materială	Absolenții cu loc de muncă	Activitățile practice cu studenții	Activitățile de cercetare	Resursele financiare	Publicațiile cadrelor didactice	Rata de continuare a studiilor	Rata de absolvire	Eficiența administrației	Participarea la conferințe
- de stat ;	60%	40%	39%	39%	31%	31%	24%	12%	7%	6%	7%	4%
- privată.	66%	41%	35%	38%	32%	27%	29%	12%	4%	9%	4%	3%
Mărirea universității :												
- sub 200 ;	74%	32%	44%	32%	24%	26%	41%	0%	6%	9%	9%	3%
- 200-999 ;	67%	56%	33%	33%	44%	11%	22%	22%	6%	6%	0%	0%
- 1 000-4 999 ;	64%	38%	48%	34%	36%	24%	22%	6%	4%	14%	6%	4%
- 5 000-14 999 ;	47%	44%	37%	39%	36%	31%	18%	17%	8%	10%	6%	6%
- peste 15 000.	64%	40%	38%	39%	30%	30%	26%	11%	6%	6%	6%	3%
Domeniu :												
- științe exacte ;	64%	36%	40%	39%	23%	34%	26%	16%	6%	8%	6%	2%
- științe sociale ;	63%	46%	25%	38%	30%	40%	21%	13%	6%	7%	7%	4%
- științe umaniste ;	63%	55%	24%	25%	28%	39%	28%	20%	6%	1%	9%	2%
- inginerie ;	57%	36%	51%	41%	29%	32%	23%	10%	6%	5%	6%	3%
- agronomie, medicină veterinară ;	69%	24%	56%	40%	34%	20%	35%	2%	6%	5%	3%	3%
- medicină, farmacie ;	51%	41%	38%	41%	51%	27%	22%	11%	11%	0%	5%	3%
- economie ;	62%	42%	33%	42%	31%	18%	25%	13%	7%	13%	6%	7%
- arte, arhitectură, sport.	59%	51%	46%	31%	46%	19%	27%	12%	3%	3%	3%	0%
Clasificarea universității :												
- cercetare avansată și educație ;	55%	41%	34%	39%	29%	30%	26%	14%	8%	8%	9%	6%
- educație și cercetare științifică ;	66%	40%	43%	40%	33%	30%	23%	9%	6%	5%	5%	2%
- centrate pe educație.	66%	41%	39%	37%	32%	30%	24%	13%	5%	8%	3%	2%
Total												
2011	61%	41%	38%	39%	31%	30%	25%	12%	6%	7%	6%	4%
2010	54%	49%	37%	39%	31%	40%	25%	17%	15%	16%	11%	9%

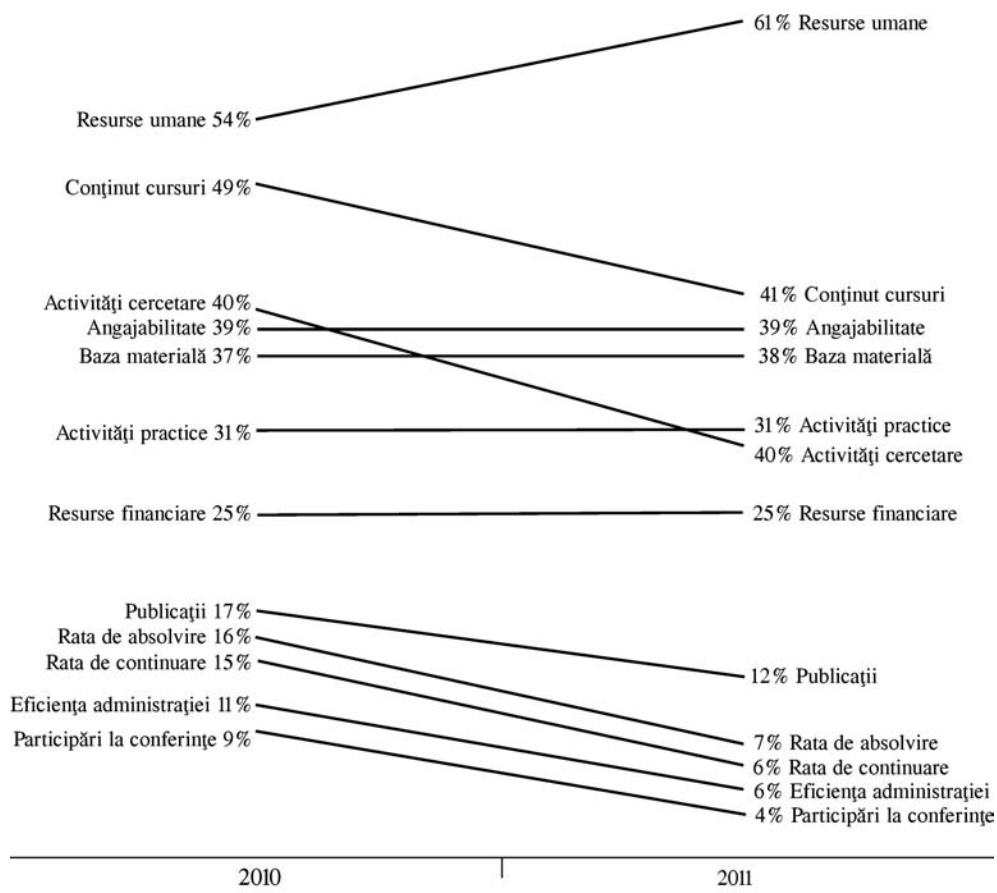


Figura 6.1. Criterii de evaluare a calității programelor de studii universitare, 2010-2011

6.3. Interesul pentru calitatea academică

Dacă până acum am discutat despre opiniile cadrelor didactice privind procesul de evaluare a calității programelor de studii, în ultima parte a acestui capitol discutăm despre opiniile studenților privind măsura în care diverși actori implicați în viața universitară sunt interesați de calitatea academică (vezi tabelul 6.3).

Aproximativ trei sferturi dintre studenți consideră că atât facultatea, cât și universitatea și angajatorii sunt interesați de calitatea academică. Acest procent scade la doar 47% atunci când actorul de referință este Ministerul Educației. Comparațiile cu răspunsurile oferite în valurile anterioare ale *Barometrului Calității* arată că opiniile studenților nu s-au modificat semnificativ în ultimii doi ani (diferențele nu sunt mai mari de 6%).

Studentii facultăților private sunt convingși într-o mai mare măsură decât studenții facultăților de stat că cei cinci actori implicați în sistemul de învățământ superior sunt interesați de calitatea academică, probabil și ca rezultat al faptului că relația dintre universitățile private și minister este mult mai vizibilă decât în cazul universităților de stat în ceea ce privește procesul de acreditare. Mărimea universității din care provin studenții este asociată cu opiniile acestora privind interesul pentru calitate : cu cât universitatea este mai mare, cu atât procentul studenților care consideră că cei cinci actori sunt interesați de calitatea academică este mai mic.

Tabelul 6.3. *Opiniile studenților privind interesul pentru calitatea academică*

	<i>Conducerea facultății</i>	<i>Conducerea universității</i>	<i>Ministerul Educației</i>	<i>Angajatorii</i>	<i>ARACIS</i>
<i>Tipul universității :</i>					
– <i>de stat ;</i>	74 %	74 %	44 %	71 %	67 %
– <i>privată.</i>	85 %	85 %	61 %	79 %	73 %
<i>Mărimea universității :</i>					
– <i>sub 5 000 ;</i>	82 %	84 %	58 %	78 %	72 %
– <i>5 000-14 999 ;</i>	80 %	81 %	56 %	77 %	69 %
– <i>peste 15 000.</i>	74 %	74 %	42 %	70 %	67 %
<i>Domeniu :</i>					
– <i>științe exacte ;</i>	69 %	66 %	42 %	74 %	56 %
– <i>științe sociale ;</i>	78 %	79 %	51 %	78 %	72 %
– <i>științe umaniste ;</i>	76 %	75 %	41 %	66 %	63 %
– <i>inginerie ;</i>	81 %	76 %	43 %	66 %	66 %
– <i>agronomie, medicină veterinară ;</i>	76 %	77 %	53 %	76 %	70 %
– <i>medicină, farmacie ;</i>	72 %	68 %	43 %	70 %	72 %
– <i>conomie ;</i>	70 %	75 %	47 %	74 %	74 %
– <i>arte, arhitectură, sport.</i>	74 %	77 %	43 %	70 %	71 %
<i>Clasificarea universității :</i>					
– <i>cercetare avansată și educație ;</i>	72 %	72 %	42 %	69 %	63 %
– <i>educație și cercetare științifică ;</i>	76 %	77 %	44 %	72 %	70 %
– <i>centrate pe educație.</i>	81 %	82 %	58 %	78 %	73 %
<i>Total</i>					
<i>2011</i>	76 %	76 %	47 %	73 %	68 %
<i>2010</i>	77 %	78 %	50 %	73 %	73 %
<i>2009</i>	74 %	74 %	44 %	70 %	...

Capitolul 7

Diferențierea universităților și titlurile universitare

Claudiu Tufiș

În acest capitol ne îndreptăm atenția asupra criteriilor folosite pentru clasificarea și ierarhizarea universităților și a programelor de studii și pentru acordarea titlurilor științifice și universitare.

7.1. Percepții asupra criteriilor de clasificare a universităților

Un prim pachet de întrebări aplicate atât cadrelor didactice, cât și studenților a măsurat importanța acordată de respondenți unui set de zece criterii ce pot fi folosite pentru realizarea clasificării și ierarhizării universităților din România: publicațiile cadrelor didactice, atragerea granturilor de cercetare, contractele nonacademice (adresate pieței), dotarea universității, atragerea studenților străini, serviciile oferite studenților, programe dezvoltate în colaborare cu angajatorii privați, oferta variată de cursuri opționale, raportul numeric studenți/cadre didactice și integrarea absolvenților pe piața muncii. Pentru fiecare dintre cele zece criterii, respondenții au indicat gradul de importanță, pe o scală de la 0 (lipsă de importanță) la 10 (importanță maximă). Răspunsurile cadrelor didactice sunt prezentate în tabelul 7.1, iar cele ale studenților în tabelul 7.2.

Scorul mediu al importanței pentru cele zece criterii variază, în cazul cadrelor didactice, între 7,4 și 8,9, sugerând că toate aceste criterii sunt considerate importante pentru clasificarea programelor de studii și a universităților. În aceste condiții, mult mai importantă este poziția fiecărui criteriu în cadrul întregului set de criterii. Astfel, cele mai importante criterii, conform opiniilor cadrelor didactice, sunt: dotarea universității, integrarea absolvenților pe piața muncii și serviciile oferite de universități studenților. Pe ultimele trei locuri se află atragerea studenților străini, contractele nonacademice și granturile de cercetare.

Tabelul 7.1. Importanța acordată de către cadrele didactice criteriilor pentru realizarea clasificării universităților (scor mediu)

	Dotare	Integrare a absolvenților pe piața muncii	Serviciile studenților	Cooperare cu angajatorii	Cursuri opționale	Raport studenți-profesori	Publicații	Granturi de cercetare	Contracte nonacademice	Studenți străini
<i>Tipul universității :</i>										
– de stat ;	8,9	8,7	8,5	8,2	8,2	7,9	8,0	7,9	7,5	7,4
– privată.	9,0	9,0	8,6	8,8	8,7	8,6	8,1	8,1	8,1	7,4
<i>Mărimea universității :</i>										
– sub 200 ;	8,5	8,9	8,3	8,7	8,3	8,3	7,8	6,9	7,7	6,1
– 200-999 ;	8,8	8,5	8,5	7,7	8,3	7,9	5,9	7,5	6,3	7,0
– 1 000-4 999 ;	9,4	9,0	8,4	8,2	8,2	8,8	7,5	7,2	7,2	7,4
– 5 000-14 999 ;	8,9	8,9	8,8	8,7	8,5	8,1	8,1	7,9	7,9	8,1
– peste 15 000.	8,9	8,7	8,4	8,3	8,3	8,0	8,1	8,0	7,6	7,3
<i>Domeniu :</i>										
– științe exacte ;	9,0	8,4	8,2	7,9	8,4	7,6	8,3	8,0	7,1	7,1
– științe sociale ;	8,4	8,5	8,2	8,0	8,1	7,9	8,0	7,8	7,4	7,2
– științe umaniste ;	8,9	8,7	8,8	8,0	8,8	8,2	8,3	8,1	7,3	7,6
– inginerie ;	9,0	8,8	8,4	8,5	8,0	7,8	8,2	8,1	7,8	7,3
– agronomie, medicină veterinară ;	9,4	9,0	9,2	8,8	8,3	7,9	7,9	8,1	7,4	7,5
– medicină, farmacie ;	9,4	9,2	8,5	8,2	8,6	8,8	7,8	7,6	7,7	7,3
– economie ;	8,9	9,0	8,6	8,8	8,5	8,5	8,0	7,9	8,0	7,7
– arte, arhitectură, sport.	9,2	8,7	8,7	8,2	8,3	8,1	7,0	7,7	7,3	7,5
<i>Clasificarea universității :</i>										
– cercetare avansată și educație ;	8,8	8,7	8,4	8,2	8,3	8,0	8,3	8,1	7,7	7,5
– educație și cercetare științifică ;	9,0	8,7	8,5	8,2	8,1	7,9	7,7	7,7	7,3	7,3
– centrate pe educație.	9,0	8,9	8,6	8,6	8,6	8,3	8,1	8,0	8,0	7,4
<i>Total 2011</i>	8,9	8,7	8,5	8,3	8,3	8,1	8,0	7,9	7,6	7,4

Tabelul 7.2. Importanța acordată de către studenți criteriilor pentru realizarea clasificării universităților (scor mediu)

Dotare	Integrare a absolvenților pe piața muncii	Serviciile studenților	Cooperare cu angajatorii	Cursuri opționale	Raport studenți-profesori	Publicații	Granturi de cercetare	Contracte nonacademice	Studenți străini
<i>Tipul universității :</i>									
- de stat ;	8,3	8,4	8,2	8,0	7,5	6,8	7,6	7,2	7,5
- privată.	8,1	8,2	8,2	7,9	7,7	7,1	7,4	7,2	7,4
<i>Mărimea universității :</i>									
- sub 5 000 ;	8,8	8,6	8,5	8,3	8,1	7,4	7,8	7,7	7,9
- 5 000-14 999 ;	8,6	8,4	8,3	8,0	7,6	6,8	7,6	7,4	7,8
- peste 15 000.	8,5	8,3	8,2	7,9	7,4	6,8	7,5	7,1	7,3
<i>Domeniu :</i>									
- științe exacte ;	8,3	8,3	8,0	7,8	7,1	6,4	7,5	7,0	7,1
- științe sociale ;	8,6	8,3	8,3	8,1	7,6	7,1	7,7	7,1	7,3
- științe umaniste ;	8,1	8,3	8,2	8,0	7,5	6,9	7,6	7,1	7,3
- inginerie ;	8,6	8,4	8,3	7,9	7,5	6,6	7,5	7,3	7,5
- agronomie, medicină veterinară ;	7,9	8,3	8,0	7,7	7,6	7,0	7,5	7,2	7,2
- medicină, farmacie ;	8,4	8,6	7,8	7,2	7,6	6,8	7,8	7,1	6,8
- economie ;	8,1	8,2	8,1	7,9	7,6	6,9	7,4	7,3	7,7
- arte, arhitectură, sport.	8,8	8,9	8,8	8,7	8,6	7,0	7,9	7,8	8,1
<i>Clasificarea universității :</i>									
- cercetare avansată și educație ;	8,1	8,3	8,1	7,8	7,4	6,6	7,5	7,0	7,2
- educație și cercetare științifică ;	8,4	8,5	8,4	8,1	7,7	7,0	7,7	7,5	7,7
- centrate pe educație.	8,2	8,2	8,2	7,9	7,7	7,1	7,5	7,3	7,5
<i>Total 2011</i>	8,2	8,3	8,2	7,9	7,6	6,8	7,6	7,2	7,5

Există o serie de aspecte importante relevate de aceste date. Înainte de a le discuta însă, trebuie menționat că toate aceste criterii au fost folosite în procedura de clasificare a universităților realizată în 2011, fiecare cu o pondere diferită în scorul final. Este interesant de observat că între importanța acordată de minister acestor criterii și cea acordată de cadrele didactice există diferențe semnificative. Astfel, cele mai importante criterii folosite de minister pentru clasificarea universităților sunt cele referitoare la *output*-ul științific al universităților (în principal, publicații și granturi de cercetare).

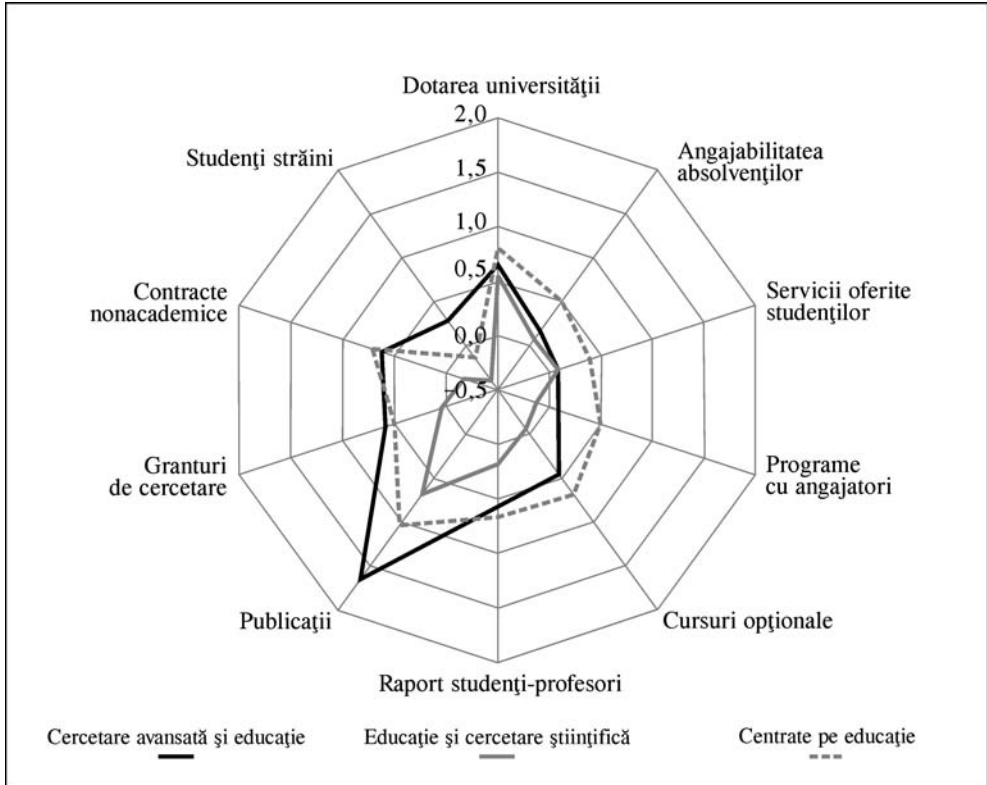


Figura 7.1. Diferențe între importanța acordată criteriilor de clasificare de către cadrele didactice și de către studenți în funcție de clasa universității

Pentru cadrele didactice însă, aceste criterii sunt mai puțin importante, ele aflându-se doar pe pozițiile șapte-nouă în acest clasament al importanței criteriilor. Criteriile considerate cele mai importante de către cadrele didactice sunt cele care măsoară diverse aspecte ale capacității instituționale a universității. Acestea nu sunt ignorate în metodologia de clasificare a universităților, însă au o pondere semnificativ mai redusă în scorul final al universității. Există o serie de diferențe semnificative asociate cu caracteristicile universității din care provin respondenții, însă, din motive de spațiu, acestea nu sunt discutate aici, cititorul având aceste date la dispoziție în tabelul 7.1.

În cazul studenților (vezi tabelul 7.2), scorul mediu al importanței variază între 6,8 și 8,5. Cele mai importante criterii, conform studenților, sunt cele care țin de interesele lor imediate: integrarea pe piața muncii, serviciile oferite de universitate, dezvoltarea unor programe în colaborare cu angajatorii privați și dotarea universității. Cea mai mică importanță este acordată publicațiilor cadrelor didactice și contractelor nonacademice, aspecte cu care studenții au mai puține contacte în sistemul de învățământ din România.

Mai mult interes poate oferi diferența dintre scorurile medii ale cadrelor didactice și cele ale studenților. Datele sunt prezentate în format grafic în figura 7.1. Scorurile pozitive indică faptul că acel criteriu este considerat mai important de către cadrele didactice, în timp ce scorurile negative arată că respectivul criteriu este considerat mai important de studenți. Rezultatele din figura 7.1 sunt prezentate separat pentru universitățile de cercetare avansată și educație, cele de educație și cercetare științifică și cele centrate pe educație. Analizând cele zece criterii ca grup, se poate observa că cele mai mici diferențe în importanța acordată criteriilor de către cele două categorii de respondenți sunt înregistrate în rândul celor care provin din universități de educație și cercetare științifică. Cele mai mari diferențe pot fi observate în grupul universităților centrate pe educație. Trebuie menționat însă că aceste diferențe sunt în general minore, ele depășind rareori o jumătate de punct, pe o scală de la 0 la 10. Singurul criteriu căruia cadrele didactice îi acordă o importanță semnificativ mai mare decât studenții este cel al publicațiilor. Pentru acest criteriu, diferența este de un punct în grupul universităților centrate pe educație și de 1,5 puncte în cazul celor de cercetare avansată și educație.

7.2. Menirea universității: predare sau cercetare?

Cadrele didactice au răspuns unui pachet suplimentar de întrebări, ce măsoară preferința pentru finanțarea universităților pe baza performanței acestora și modul în care cadrele didactice percep misiunea universităților (vezi tabelul 7.3).

La nivelul întregului eșantion, 86% dintre cadrele didactice consideră că finanțarea universităților ar trebui să se facă pe baza performanței acestora (să reamintim însă că există discrepanțe între modul în care cadrele didactice percep performanța universităților și modul în care Ministerul Educației operaționalizează acest concept). Un sprijin mai mare pentru finanțarea pe bază de performanță se observă în rândul cadrelor didactice care activează în universități de cercetare avansată și educație sau în domenii precum științele exacte sau ingineria. Un sprijin semnificativ mai redus poate fi observat în rândul cadrelor didactice din universitățile foarte mici sau din domeniile agronomie și medicină veterinară sau arte, arhitectură și sport.

Cadrele didactice au fost rugate să indice în ce măsură sunt de acord cu următoarele afirmații:

- Cercetarea este importantă, dar adevărata menire a universității este predarea.
- Predarea este importantă, dar adevărata menire a universității este cercetarea.

Rezultatele arată că, în învățământul superior românesc, predarea este considerată adevărata menire a universității: 81% dintre cadrele didactice au declarat că sunt de acord cu această afirmație într-o măsură mare sau foarte mare. Doar 51% dintre cadrele didactice consideră că principala funcție a universităților ar trebui să fie predarea.

Tabelul 7.3. *Opiniile cadrelor didactice privind finanțarea și menirea universităților (% de acord într-o măsură mare sau foarte mare)*

	<i>Finanțare pe bază de performanță</i>	<i>Predarea este mai importantă</i>	<i>Cercetarea este mai importantă</i>
<i>Tipul universității :</i>			
– <i>de stat ;</i>	86%	81%	50%
– <i>privată.</i>	88%	81%	52%
<i>Mărimea universității :</i>			
– <i>sub 200 ;</i>	78%	81%	53%
– <i>200-999 ;</i>	70%	81%	62%
– <i>1 000-4 999 ;</i>	87%	75%	43%
– <i>5 000-14 999 ;</i>	88%	77%	50%
– <i>peste 15 000.</i>	86%	82%	51%
<i>Domeniu :</i>			
– <i>științe exacte ;</i>	93%	78%	57%
– <i>științe sociale ;</i>	84%	73%	53%
– <i>științe umaniste ;</i>	84%	83%	65%
– <i>inginerie ;</i>	89%	77%	49%
– <i>agronomie, medicină veterinară ;</i>	79%	87%	45%
– <i>medicină, farmacie ;</i>	85%	89%	48%
– <i>economie ;</i>	88%	88%	47%
– <i>arte, arhitectură, sport.</i>	77%	84%	47%
<i>Clasificarea universității :</i>			
– <i>cercetare avansată și educație ;</i>	92%	81%	55%
– <i>educație și cercetare științifică ;</i>	79%	81%	48%
– <i>centrate pe educație.</i>	86%	81%	48%
<i>Total 2011</i>	<i>86%</i>	<i>81%</i>	<i>51%</i>

Cadrele didactice din universitățile de cercetare avansată și de educație sau din domeniile științelor exacte și ale științelor socioumane sprijină în mai mare măsură decât restul misiunea de cercetare a universităților din România. Predarea, ca principală menire a universităților, este sprijinită într-o mai mare măsură de cadrele didactice din domeniile medicină și farmacie, economie și agricultură și medicină veterinară.

Aceste date confirmă rezultatele prezentate anterior, care arătau că cercetarea (sub formă de publicații, granturi de cercetare sau contracte nonacademice) nu este considerată foarte importantă. Se poate observa astfel încă un decalaj semnificativ între opiniile cadrelor didactice și obiectivul asumat de Ministerul Educației de a crește calitatea producției științifice în universități.

7.3. Opiniile cadrelor didactice cu privire la criteriile de acordare a titlurilor universitare

Pe lângă criteriile de clasificare a universităților, cadrele didactice au oferit informații și despre modul în care se raportează la criteriile folosite pentru acordarea titlurilor universitare. Criteriile luate în calcul pot fi grupate în două categorii: evaluări (ale colegilor și ale studenților) și *output* științific (manuale, rapoarte de cercetare, articole, capitole de cărți și cărți).

Pentru fiecare dintre cele zece criterii, cadrele didactice universitare au indicat gradul de importanță asociat, pe o scală de la 0 (lipsă de importanță) la 10 (importanță maximă). Datele, prezentate în tabelul 7.4, reprezintă scorul mediu pentru fiecare grup de cadre didactice. Ca și în cazul criteriilor de clasificare a universităților, scorurile medii au o variație relativ redusă (de la 7,4 la 8,8), aceasta arătând că fiecare dintre criterii este luat în calcul de cadrele didactice. Din acest motiv, și în acest caz trebuie pusă în discuție importanța relativă acordată fiecărui criteriu.

Răspunsurile cadrelor didactice arată că acestea consideră că cele mai importante criterii pentru acordarea titlurilor universitare ar trebui să fie manualele, cărțile publicate la edituri din România și capitolele de carte publicate la edituri din România. Criteriile cărora li se acordă cea mai mică importanță sunt rapoartele de cercetare, articolele publicate în jurnale de specialitate indexate în baze de date internaționale, articolele publicate în jurnale de specialitate indexate ISI și evaluările colegilor.

Este demn de remarcat că primele trei criterii, în ordinea importanței, sunt tipuri de publicații care fie nu contribuie în nici un fel la dezvoltarea științei (manualele), fie nu sunt supuse unui proces consistent de *peer-reviewing* (cărți publicate în România și capitole în cărți publicate în România) decât în mod excepțional.

Pe de altă parte, principalul criteriu (condiția minimă obligatorie pentru conferirea titlurilor de conferențiar sau profesor universitar) folosit în noua metodologie de acordare a titlurilor universitare, articolele publicate în jurnale de specialitate indexate ISI, este considerat criteriul cel mai puțin important din categoria rezultatelor științifice. Înaintea acestuia se află alte criterii, cum ar fi evaluările studenților sau rapoartele de cercetare.

Tabelul 7.4. Importanța acordată de cadrele didactice criteriilor de acordare a titlurilor universitare (scor mediu)

	Manuale	Cărți publicate în România	Capitole în cărți publicate în România	Cărți publicate la edituri străine	Capitole în cărți publicate la edituri străine	Evaluările studenților	Rapoarte de cercetare	Publicații BDI	Publicații ISI	Evaluările colegilor
<i>Tipul universității :</i>										
– de stat ;	8,7	8,4	8,1	8,0	7,9	7,8	7,8	7,7	7,5	7,4
– privată.	9,0	8,8	8,6	8,2	8,2	8,0	8,0	8,0	7,6	7,7
<i>Mărimea universității :</i>										
– sub 200 ;	9,2	8,9	9,0	8,2	8,0	8,1	8,0	8,1	7,6	8,1
– 200-999 ;	8,3	7,8	7,7	8,0	8,1	8,7	6,8	6,3	6,3	7,2
– 1 000-4 999 ;	9,0	8,2	7,9	7,3	7,2	7,8	7,3	7,6	7,6	7,9
– 5 000-14 999 ;	9,0	8,8	8,5	8,3	8,2	8,0	8,1	8,1	7,7	7,6
– peste 15 000.	8,7	8,4	8,1	8,0	7,9	7,8	7,8	7,7	7,5	7,3
<i>Domeniu :</i>										
– științe exacte ;	8,2	7,8	7,4	8,1	8,1	7,6	7,1	7,4	8,5	6,9
– științe sociale ;	8,5	8,5	8,1	8,0	8,0	7,5	7,8	7,4	6,8	7,0
– științe umaniste ;	9,0	8,9	8,8	8,6	8,6	8,0	7,9	8,0	7,3	7,3
– inginerie ;	8,9	8,4	8,1	8,1	8,0	7,7	7,9	7,9	7,8	7,3
– agronomie, medicină veterinară ;	9,5	9,0	8,8	7,2	7,3	8,4	8,3	8,2	7,2	8,1
– medicină, farmacie ;	9,1	8,2	7,9	7,8	7,8	7,8	7,5	7,8	7,7	7,6
– economie ;	8,9	8,6	8,3	8,0	8,1	8,2	8,0	7,9	7,5	7,7
– arte, arhitectură, sport.	8,8	8,0	7,8	7,7	7,6	8,3	7,8	7,2	6,9	8,1
<i>Clasificarea universității :</i>										
– cercetare avansată și educație ;	8,6	8,3	8,1	8,3	8,2	7,7	7,8	7,7	7,8	7,3
– educație și cercetare științifică ;	8,9	8,4	8,1	7,6	7,5	7,9	7,7	7,6	7,1	7,5
– centrate pe educație.	9,0	8,8	8,5	8,1	8,0	7,9	8,0	7,9	7,5	7,5
<i>Total 2011</i>	8,8	8,5	8,2	8,0	8,0	7,9	7,8	7,8	7,5	7,4

Datele sugerează că, în general, cadrele didactice din România continuă să se raporteze în principal la știința din interiorul granițelor României, fiind mai puțin interesate de un dialog cu colegii din afara țării. În aceste condiții, nu este deloc surprinzător faptul că România încă nu are nici o universitate care să se plaseze în clasamentele universităților realizate de diferite instituții internaționale. De asemenea, nu este deloc surprinzător faptul că România nu are decât o prezență simbolică în proiectele de cercetare finanțate de Uniunea Europeană în cadrul Programului-cadru 7.

Atâta vreme cât mediul academic din România nu se va orienta și către exterior și atâta vreme cât energiile creatoare ale cadrelor didactice vor fi direcționate spre publicarea de manuale și cărți scrise în limba română, este puțin probabil ca, din punctul de vedere al producției științifice, poziția României să se îmbunătățească semnificativ.

Dat fiind că în 2011 au intrat în vigoare noile criterii de acordare a titlurilor universitare, cadrele didactice au fost rugate să își exprime acordul sau dezacordul în privința următoarelor afirmații (pentru rezultate, vezi tabelul 7.5) :

- Profesorii universitari ar trebui să fie supuși unui proces de reatestare periodică.
- Cadrele didactice existente ar trebui retestate conform noilor criterii de promovare.
- Un titlu științific sau didactic, odată dobândit, nu mai trebuie schimbat.

Rezultatele sunt oarecum surprinzătoare, prin lipsa de coerență ce pare să caracterizeze o parte dintre respondenți. Astfel, 63% consideră că profesorii universitari ar trebui să fie reatestați periodic, iar 55% consideră că toate cadrele didactice ar trebui să fie retestate conform noilor criterii. În același timp, 72% dintre cei intervievați consideră că un titlu dobândit nu mai trebuie schimbat. Conform acestor răspunsuri, aproximativ o treime dintre cadrele didactice sunt de acord cu reatestarea periodică sau cu reatestarea conform noilor criterii, atâta vreme cât în urma acestor reatestări nu se poate pierde un titlu deja obținut (acest pattern de răspunsuri ar putea fi denumit „modelul Farfuridi”).

Tabelul 7.5. *Opiniile cadrelor didactice privind noile criterii de promovare (% de acord într-o măsură mare sau foarte mare)*

	<i>Reatestarea periodică a profesorilor universitari</i>	<i>Reatestarea conform noilor criterii</i>	<i>Titlul dobândit nu mai trebuie schimbat</i>
<i>Tipul universității :</i>			
– <i>de stat ;</i>	65%	56%	72%
– <i>privată.</i>	56%	49%	70%
<i>Mărimea universității :</i>			
– <i>sub 200 ;</i>	31%	32%	75%

- 200-999 ;	43%	43%	73%
- 1 000-4 999 ;	56%	50%	64%
- 5 000-14 999 ;	63%	51%	66%
- peste 15 000.	65%	57%	74%
<i>Domeniu :</i>			
- științe exacte ;	68%	61%	69%
- științe sociale ;	56%	52%	67%
- științe umaniste ;	55%	50%	75%
- inginerie ;	63%	53%	73%
- agronomie, medicină veterinară ;	72%	53%	71%
- medicină, farmacie ;	74%	64%	74%
- economie ;	69%	61%	74%
- arte, arhitectură, sport.	52%	44%	80%
<i>Clasificarea universității :</i>			
- cercetare avansată și educație ;	68%	63%	72%
- educație și cercetare științifică ;	61%	49%	74%
- centrate pe educație.	58%	49%	69%
<i>Total 2011</i>	63%	55%	72%

Capitolul 8

Procesul educațional*

Bogdan Voicu, Claudiu Tufiș

În acest capitol vom descrie principalele tendințe înregistrate de reprezentările asupra modului de desfășurare a procesului educațional. Vom discuta pe rând despre imaginea generală a învățământului românesc în ochii studenților, ai cadrelor didactice și ai angajatorilor, despre prestigiul diferitelor specializări urmate, despre calitatea predării, despre prezență și utilizarea unora dintre resursele învățării și practicile pedagogice, despre organizarea instituțională, preocuparea pentru evaluarea cursurilor de către studenți, despre prezența la cursuri și participarea pe piața forței de muncă.

8.1. Reprezentări asupra calității învățământului românesc

Și valul 2011 al *Barometrului Calității* a chestionat opiniile cadrele didactice asupra calității universităților din România, diferențiind între cele de stat și cele administrate privat (tabelul 8.1). Mediile evaluărilor sunt identice cu cele obținute în 2010 (valul 2009 nu a inclus întrebări cu care să putem realiza comparația). Universitățile de stat continuă să aibă o reprezentare puternic pozitivă. Cele private mențin o reprezentare ușor pozitivă, dar se plasează la distanță de cele de stat.

Spre deosebire de anii precedenți, aprecierile cadrelor didactice asupra sistemului educațional din care fac parte nu mai concordă cu cele ale studenților la

* Contribuția autorilor : Bogdan Voicu – 8.1, 8.2, 8.3, 8.7, 8.8 ; Claudiu Tufiș – 8.4, 8.5, 8.6.

licență. În 2011, acestea sunt mai degrabă negative, atât în ceea ce privește universitățile private, cât și universitățile de stat. În 2010, întrebările folosite nu au fost, din păcate, similare în cazul studenților, acestora oferindu-li-se o scală de doar 5 puncte. Ele permiteau însă observarea unei atitudini mai degrabă pozitive a studenților, atât față de universitățile de stat, dar și față de cele private. Acest lucru este inversat complet în 2011, așa cum indică datele din tabelul 8.1. Ponderea celor care au evaluări negative despre sistemul de învățământ este extrem de mare și reflectă probabil mai degrabă atitudinile existente în interiorul sistemului de învățământ.

Este puțin probabil ca atitudinea critică a studenților să fie legată de atitudini ale opiniei publice. Acestea ar trebui să se reflecte mai degrabă în reprezentările angajatorilor. Cifrele indică însă că, asemenea cadrelor didactice, nici angajatorii nu și-au modificat deloc reprezentările față de 2010. Ele sunt în continuare destul de puternic pozitive în raport cu calitatea învățământului universitar românesc, cu precădere a celui de stat. Față de cadrele didactice, distanța dintre universitățile de stat și cele private este mai redusă.

Tabelul 8.1. *Evaluarea calității învățământului în universitățile private și cele de stat (datele valului 2011)*

2011		Cadre didactice	Angajatori	Studenți
Media*				
	Universități private	5,3	5,9	3,8
	Universități de stat	8,0	7,3	4,9
Ponderea aprecierilor <i>pozitive</i> (peste mijlocul scalei**))				
	Universități private	46%	58%	20%
	Universități de stat	89%	82%	24%
Ponderea celor care au răspuns „nu știu”				
	Universități private	7%	2%	2%
	Universități de stat	3%	2%	1%
Ponderea celor ce nu au răspuns la întrebare				
	Universități private	3%	1%	0%
	Universități de stat	2%	1%	0%
Ponderea aprecierilor <i>negative</i> (sub mijlocul scalei)				
	Universități private	46%	37%	78%
	Universități de stat	7%	15%	75%

* Toți respondenții au fost rugați să evalueze cele două tipuri de universități pe o scală de 10 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 10 (foarte bune) : „Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă ați da universităților private? Dar universităților de stat?”.

** Este vorba despre notele cuprinse între 6 și 10 (mijlocul scalei este 5,5).

Tabelul 8.2. *Evaluarea calității învățământului în universitățile private și cele de stat (datele valului 2010)*

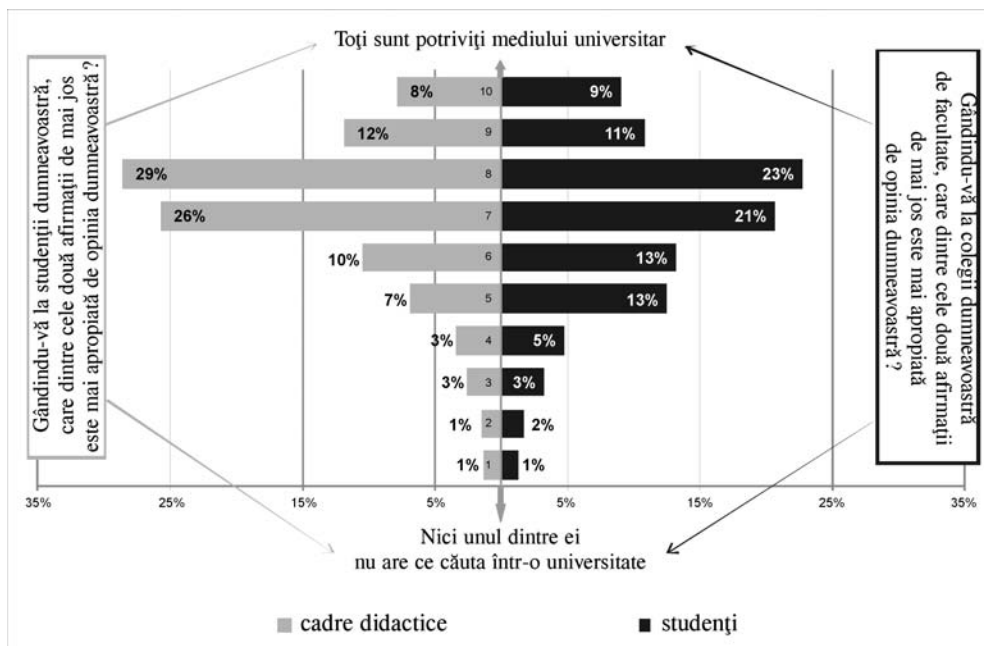
2010		Cadre didactice	Angajatori	Studenți
Media*				
	Universități private	5,3	5,8	[2,9]
	Universități de stat	8,0	7,4	[3,9]
Ponderea aprecierilor <i>pozitive</i> (peste media teoretică**))				
	Universități private	43%	56%	[32%]
	Universități de stat	89%	82%	[65%]
Ponderea celor ce au răspuns „nu știu”				
	Universități private	6%	6%	12%
	Universități de stat	2%	2%	9%
Ponderea celor ce nu au răspuns la întrebare				
	Universități private	3%	1%	2%
	Universități de stat	2%	1%	2%

* Cadrele didactice și angajatorii au fost rugați să evalueze cele două tipuri de universități pe o scală de 10 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 10 (foarte bune). Studenții au primit o scală de numai 5 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 5 (foarte bune). Prin urmare, cifrele marcate între paranteze nu sunt comparabile cu celelalte cifre de pe același rând, chiar dacă întrebările în sine au fost formulată similar : „Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă ați da universităților private? Dar universităților de stat?”.

** În cazul scalei de 10 puncte (cadre didactice, angajatori), este vorba despre notele cuprinse între 6 și 10 (mijlocul scalei este 5,5). Pentru studenți (scala de 5 puncte) este vorba despre notele 4 și 5.

Revenind la evaluările negative ale studenților, este probabil ca acestea să își găsească sursa în interiorul sistemului educațional în sine. Unul dintre stereotipurile des întâlnite în mediul academic, dar și în societate este că sunt prea mulți studenți și prea mulți dintr-o generație merg la facultate. Am avertizat în dese rânduri asupra lipsei de fundament a acestui mit¹. În Europa, România a deținut ani în șir cel mai mic număr de studenți ca raport la generația din care provin, abia în ultimii ani cifra crescând aproape de media europeană. Suspiciunile legate de măsura în care unii dintre acești studenți chiar sunt studenți, dar mai ales ponderea redusă a absolvenților de învățământ superior în rândul populației adulte sunt argumente care afirmă că numărul studenților ar trebui mai degrabă să crească.

1. Vezi, de exemplu, Comșa, Tufiș, Voicu, 2007.



Așa cum sugerează figura, fiecare respondent putea răspunde pe o scală de la 1 la 10. 7% dintre studenți și 16% dintre cadrele didactice universitare nu au oferit răspunsuri valide la această întrebare.

Figura 8.1. *Reprezentările studenților și ale cadrelor didactice asupra calității studenților – anul 2011*

Mergând însă pe linia stereotipului, am chestionat studenții și cadrele didactice în privința calității studenților actuali. Figura 8.1 descrie răspunsurile primite. Distribuția acestora diferă ușor între studenți și cadrele didactice, existând o tendință a cadrelor didactice de a fi mai puțin critice la adresa studenților decât sunt aceștia cu colegii lor. Oricum ar fi, ambele grupuri de actori sociali tind mai degrabă să considere că studenții îndeplinesc acele criterii ce definesc studentul. În plus, nu apar diferențe semnificative¹ față de cifrele înregistrate în 2010. Mai mult, corelația dintre modul de raportare la calitatea învățământului și reprezentarea privind calitatea studenților este mică², ceea ce sugerează că nu masificarea generează atitudinea critică a studenților față de calitatea universităților. De altfel, așa cum argumentam și în raportul din 2010, în condițiile în care calitatea învățământului preuniversitar și a familiilor de

1. Garantate cu o probabilitate de minim 90% ($p = 0,10$; am folosit testul τ – Kendall).

2. Coeficientul de corelație τ – Kendall dintre comparația cu vestul Europei și reprezentarea asupra învățământului privat este 0,132, iar cel pentru universitățile de stat este 0,156. Ambii coeficienți sunt semnificativi la $p < 0,0005$.

proveniență nu crește, masificarea învățământului universitar tinde să aducă mai degrabă o scădere a nivelului studenților, resimțită mai ales de cadrele didactice. Dimpotrivă, pătrunderea unor studenți mai slab pregătiți în sistemul universitar ar putea contribui la pozitivarea reprezentărilor medii ale studenților : studenții mai slabi tind să fie mai puțin critici.

Explicația pentru scorurile mediocre acordate de studenți calității universităților românești trebuie prin urmare căutată mai adânc în interiorul sistemului educațional.

Comparația cu vestul Europei explică o parte dintre evaluările negative ale învățământului universitar românesc. Acei studenți care spun că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca acela din vestul Europei au o probabilitate mai mare de a oferi note mai bune pentru calitatea universităților private ($\tau - \text{Kendall} = 0,258$, semnificativ la $p < 0,0005$), precum și a celor de stat ($\tau - \text{Kendall} = 0,213$, semnificativ la $p < 0,0005$).

Însă nici aceasta nu explică evaluările predominant negative ; și în 2009, și în 2011, studenții români considerau că învățământul românesc este cam la fel de bun cu acela din vestul Europei : 50% spun că este cel puțin la fel de bun, iar 50% resping această idee (vezi tabelul 8.3).

Tabelul 8.3. *Comparația cu vestul Europei : eșantioanele de studenți din 2009 și 2011*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație :</i>	2009	2011	
<i>Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca acela din vestul Europei.</i>	În foarte mică măsură.	17%	19%
	În mică măsură.	33%	31%
	În mare măsură.	37%	37%
	În foarte mare măsură.	13%	13%
Total	100%	100%	

În ambele valuri, totalul celor care nu au oferit un răspuns valid la întrebare (fie nu au știut ce să spună, fie au refuzat să răspundă) se plasează între 13 și 14% din totalul eșantionului.

În fine, un ultim aspect pe care l-am tratat în acest domeniu al evaluării calității învățământului în ansamblul său este legat de reprezentarea asupra pregătirii preuniversitare. Rezultatele indică o satisfacție destul de puternică față de pregătirea din liceu (vezi tabelul 8.4). Aceasta este semnificativ¹ mai ridicată în rândul studenților din ani mai mari, al celor care sunt bursieri, al celor care sunt pe locuri fără plată, al celor care au un loc de muncă full-time, al celor care sunt membri în organizații studențești.

1. Rezultatele menționate se bazează pe analiza de contingență. Nivelul de semnificație folosit ca prag este 0,05.

Tabelul 8.4. *Reprezentările studenților despre liceul absolvit (eșantionul 2011)*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații :</i>	<i>UQ95. Liceul pe care l-am absolvit mi-a oferit toate cunoștințele necesare pentru a putea înțelege ceea ce se predă în facultate.</i>	<i>UQ96. În liceu am obținut abilități și competențe care mi-au permis să devin un bun student.</i>
În foarte mică măsură.	13%	5%
În mică măsură.	23%	16%
În mare măsură.	39%	45%
În foarte mare măsură.	23%	31%
Nu știu.	1%	2%
Nu răspund.	1%	1%
TOTAL	100%	100%

8.2. Reprezentări asupra calității procesului educațional și a elementelor sale

Ca și în valurile precedente, *Barometrul Calității – 2011* a folosit un modul de 16 întrebări pentru a evalua modul de raportare a cadrelor didactice și studenților la varii aspecte ale procesului educațional. Fiecare dintre acestea a fost evaluat de respondenți cu note de la 1 la 10. Ca și în valurile anterioare, pentru toate dimensiunile studiate, atât studenții, cât și cadrele didactice oferă note ridicate (vezi tabelul 8.5). În mod sistematic, evaluările studenților sunt mai critice decât cele ale dascălilor, iar punctele în care critica este mai puternică sunt legate de comunicarea profesor-student.

Față de 2010, evaluările profesorilor sunt practic neschimbate. Pentru majoritatea dimensiunilor, mediile nu diferă decât la a doua zecimală, iar pentru restul diferențele sunt ne semnificative ($p < 0,0005$). Cu alte cuvinte, în intervalul studiat, după ușoara deteriorare dintre 2009 și 2010, în 2011 reprezentările cadrelor didactice au rămas aceleași ca în 2010.

Tabelul 8.5. *Opinii ale studenților și cadrelor didactice despre calitatea procesului educațional : eșantioanele din 2011*

<i>Vă rugăm să vă gândiți la activitățile și cursurile din facultate și să notați următoarele aspecte cu note de la 1 la 10, unde 1 înseamnă „dezacord total”, iar 10 indică „acord total”.</i>			
<i>Studenți</i>	<i>Cadre didactice</i>		
<i>Predare</i>			
Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate.	7,5	8,2	Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate.
Profesorii știu să facă interesantă materia predată.	6,9	8,3	Studenții consideră interesantă materia predată.

Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual.	7,3	8,7	Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual.
<i>Evaluare și feedback</i>			
Criteriile de notare sunt clare de la bun început.	7,7	9,4	Criteriile de notare sunt clare de la bun început.
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni.	6,9	9,3	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni.
Primesc mereu feedback pentru lucrările/referatele pe care trebuie să le realizez.	7,0	9,0	Studentii primesc mereu feedback pentru lucrările/referatele pe care trebuie să le realizeze.
Feedbackul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul.	7,2	8,9	Feedbackul primit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul.
Comentariile primite de la profesori și asistenți nu prea îmi folosesc.	4,3	3,7	Comentariile primite de studenți de la cadrele didactice nu prea sunt de folos.
<i>Support academic</i>			
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații când am nevoie.	7,6	8,9	Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații când au studenții nevoie.
Am de la cine să primesc sfaturi de calitate pentru deciziile asupra carierei mele.	7,2		
<i>Resurse didactice</i>			
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate.	7,7	8,5	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate.
Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie.	7,2	8,6	Studentii pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când au nevoie
Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie.	6,8	8,4	Studentii pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie.
<i>Programarea orelor</i>			
Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp.	7,6	9,1	Orarul și schimbările în orar au fost mereu anunțate la timp.
Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare.	8,1	9,2	Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare.
<i>Evaluare globală</i>			
Facultatea urmată este una foarte bună.	8,4	9,0	Facultatea în care predați este o facultate foarte bună.

* Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor primite de la fiecare dintre cele două categorii de respondenți. Cifrele scrise cu italice indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorie de respondenți. Celelalte indică situația opusă (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat testul *t*). De exemplu, pentru prima linie din tabel („Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate.”/ „Studentii găsesc pe înțelesul lor cele predate.”), media notelor acordate la acest capitol de către cadrele didactice este semnificativ mai mare decât cea a studenților (adică, dacă am fi interviuat toate cadrele didactice și toți studenții din România, media notelor acordate de cadrele didactice ar fi fost mai mare).

Studentii prezintă o situație diferită: dacă în 2010 evaluările lor crescuseră față de 2009, acum, în 2011, ele au revenit, pentru toate dimensiunile, către valorile din

2010. Deși toate aceste diferențe sunt semnificative, numărul de puncte în care am realizat măsurarea (doar 3 ani) este prea mic pentru a permite o concluzie certă.

8.3. Practici pedagogice și reprezentări asupra conținutului cursurilor

O informație complementară celor prezentate în secțiunile anterioare este legată de conținutul cursurilor. Am chestionat studenții asupra gradului de actualitate a informațiilor prezentate, asupra importanței acordate memorării și a accentului pus pe aplicativitate.

84% dintre respondenți au indicat că „informația oferită în cursuri este de actualitate”, menținând trendul crescător observat în valurile anterioare. Pe de altă parte, aproape două treimi (64%) spun că „se acordă prea multă importanță memorării”. Tot două treimi (66%) își manifestă acordul cu afirmația „Cursurile pun accentul prea mult pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică”. Și aceste două întrebări, în comparație cu cifrele observate în 2010, se plasează pe același trend ascendent observat și în 2010 față de 2009¹. Cu alte cuvinte, este vizibilă o tendință constantă de actualizare a conținutului cursurilor, dublată însă de întărirea accentului pus pe memorare și de slăbirea atenției acordate aplicativității.

Tabelul 8.6. *Reprezentări ale studenților despre utilizarea unor metode pedagogice specifice*

	2010		2011	
	Media	Eroarea standard	Media	Eroarea standard
<i>Pe o scală de la 1 la 10, unde 1 înseamnă „foarte puțin” și 10 înseamnă „foarte mult”, cât de mult sunt încurajate următoarele tipuri de activități la cursurile pe care le urmați ?</i>				
<i>Memorarea și reproducerea</i>	6,7	(0,1)	6,5	(0,1)
<i>Analiza unor situații concrete</i>	7,5	(0,0)	7,4	(0,0)
<i>Sintetizarea și organizarea informației</i>	7,7	(0,0)	7,6	(0,0)
<i>Evaluarea critică a informațiilor, argumentelor și metodelor prezentate</i>	7,4	(0,1)	7,4	(0,1)
<i>Aplicarea teoriilor și conceptelor în situații practice</i>	7,5	(0,1)	7,3	(0,1)
<i>Lucrul în echipă, jocul de rol</i>	7,1	(0,1)	6,9	(0,1)

Și în 2010, și în 2011 am propus baterii identice de întrebări privind anumite tipuri de practici pedagogice, solicitând studenților să ne precizeze cât de frecvente sunt ele la cursurile și seminariile la care participă. Rezultatele din 2010 și cele din 2011 sunt

1. Tendința se reproduce și după eliminarea eventualelor efecte date de *acquiescence* (tendința de a răspunde pozitiv la toate întrebările din chestionar).

practic identice, neexistând diferențe semnificative la nivelul celor două populații analizate (tabelul 8.6).

Cursurile în sine sunt completate prin studiul individual. Am chestionat studenții asupra surselor acestuia. Interesul nostru a fost legat de gradul de exploatare a bibliotecilor clasice, a bibliotecilor electronice, respectiv a unor resurse nonacademice, precum Wikipedia (vezi figura 8.2). Toate acestea sunt utilizate de majoritatea studenților. Interesant este mai ales faptul că cel mai utilizat mijloc de informare este constituit de bibliotecile electronice cu cărți de specialitate, cel mai probabil fiind vorba despre Gigapedia (library.nu).

Față de 2010, sunt câteva modificări importante (vezi figura 8.3) : Wikipedia pierde din importanță, în timp ce toate celelalte tipuri de resurse își cresc semnificativ¹ utilizarea. Avem practic de-a face cu o creștere a utilizării resurselor academice ale învățării, ceea ce constituie o veste bună pentru sistemul educațional românesc, dar și o obligație de a facilita accesul la astfel de resurse.

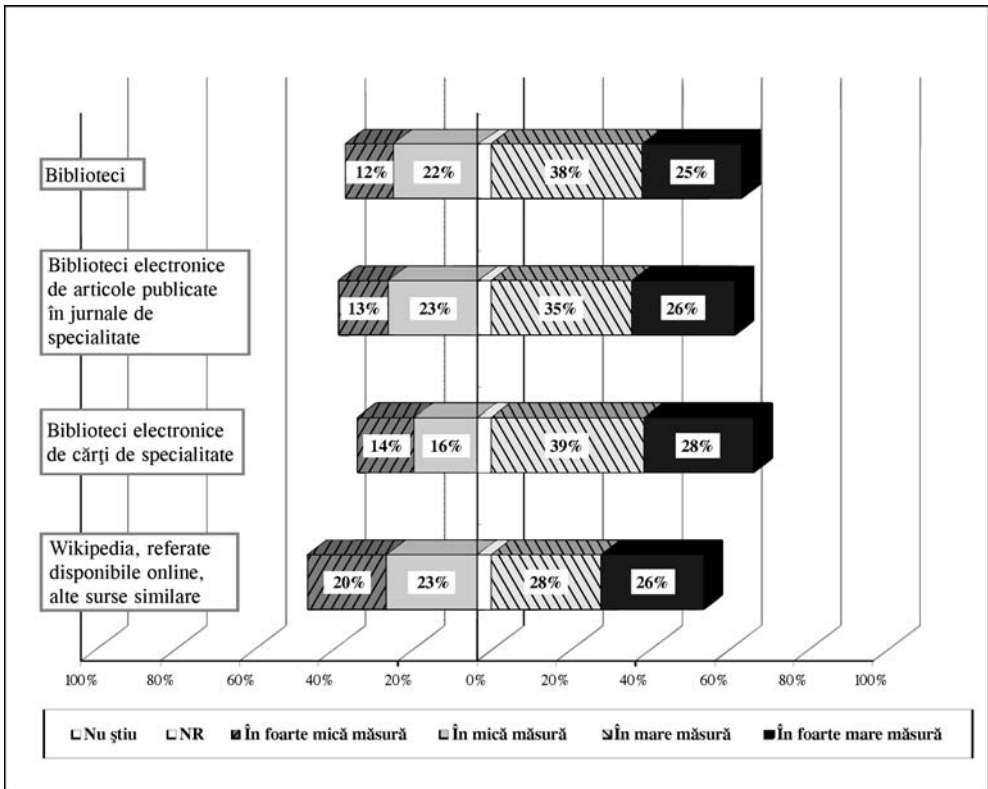


Figura 8.2. Utilizarea unor modalități de documentare (răspunsurile studenților din eșantionul 2010)

1. $p < 0,05$.

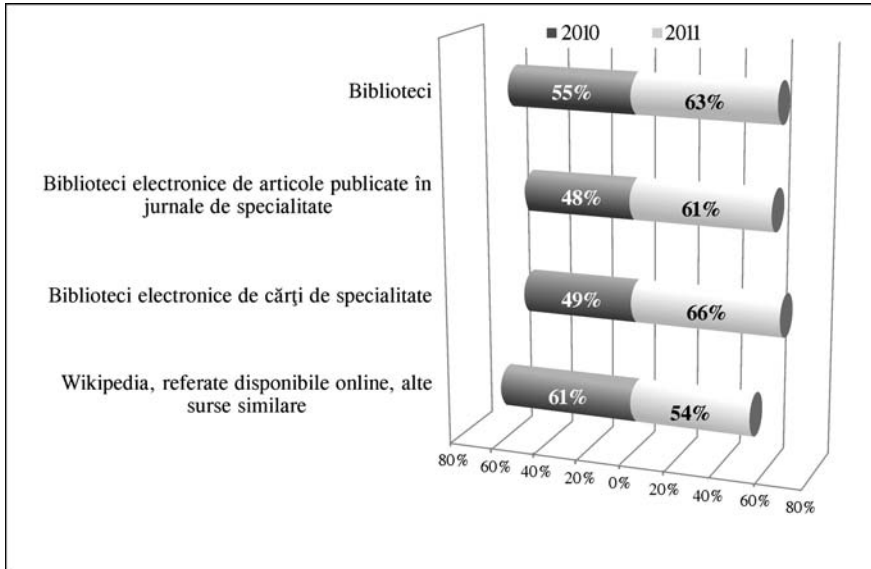


Figura 8.3. Utilizarea unor modalități de documentare (% răspunsuri „în foarte mare măsură” și „în mare măsură”, 2010 și 2011)

În anul 2011 am chestionat studenții și asupra tipului de curs preferat. I-am rugat să indice în ce măsură preferă acele cursuri în care profesorul dictează. Două treimi dintre studenți resping o astfel de abordare (tabelul 8.7). Pe de altă parte, cvasimajoritatea (89%) indică preferința pentru cursuri construite în jurul dialogului profesor-student. Cele două orientări sunt relativ polare : cei care preferă dictarea au o mai mică propensiune de a se orienta favorabil către cursurile în care profesorul dialoghează permanent cu studenții.

Tabelul 8.7. Tipul de curs preferat

În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații :		Prefer cursurile la care profesorul dialoghează permanent cu studenții.					
		În foarte mică măsură.	În mică măsură.	În mare măsură.	În foarte mare măsură.	Total	
Prefer cursurile la care profesorul dictează.	În foarte mică măsură.	1%	2%	21%	<u>75%</u>	100%	33%
	În mică măsură.	1%	3%	41%	55%	100%	37%
	În mare măsură.	5%	27%	37%	32%	100%	20%
	În foarte mare măsură.	<u>8%</u>	<u>19%</u>	23%	49%	100%	11%
Total		3%	9%	32%	57%	100%	100%

Rubricile în care cifrele sunt subliniate indică asocieri pozitive. Cifrele în italice indică asocieri negative ($p < 0,05$; am utilizat analiza de contingență, inspectând valorile ajustate standardizate ale reziduurilor).

Studentii nu sunt omogeni în aprecierile lor. Cei de la stat preferă într-o măsură semnificativ¹ mai mare decât cei de la universitățile private cursurile în care se dialoghează. În privința domeniilor de studiu, studenții în agronomie și economie sunt mai atrași de cursurile la care se dictează decât ceilalți. Studenții în medicină preferă semnificativ mai mult decât ceilalți cursurile interactive, axate pe dialog. Preferința pentru dictare scade la anii mai mari de studii, este mai puternică în universități mari și în rândul studenților care își plătesc studiile (atât la universități private, cât și la stat). În București, precum și în centrele universitare mai mici, există mai mulți studenți care preferă dictarea în raport cu acele centre universitare mai mari din afara Bucureștiului.

8.4. Atitudini privind plagiatul

Plagiatul este în continuare o problemă importantă cu care se confruntă sistemul de învățământ din România. Acesta poate lua diferite forme, de la copiatul la examene până la cumpărarea lucrărilor de licență și poate fi întâlnit atât în rândul studenților, cât și în rândul cadrelor didactice. Am considerat util să analizăm opiniile studenților privind diferite forme de plagiat. Pentru aceasta, am folosit un pachet de cinci întrebări. O primă întrebare măsoară atitudinea generală privind plagiatul: „Există opinii care spun că, în ceea ce privește cunoștințele de bază dintr-un domeniu, a prelua ca atare texte scrise de alții și a le include în lucrarea proprie nu reprezintă plagiat. Alții spun că, dimpotrivă, este întotdeauna vorba de plagiat atunci când copiezi. Pe o scală de la 1 la 10, dumneavoastră unde vă situați?” :

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E întotdeauna plagiat.						Dacă e vorba de cunoștințe de bază, nu e plagiat.			

Celelalte patru întrebări se referă la acordul sau dezacordul studenților în privința unor afirmații ce reprezintă diverse aspecte ale plagiatului :

- Să preiei un referat de pe referate.ro sau alte site-uri similare.
- Să preiei pagini din suportul de curs sau alte lucrări ale profesorului.
- Să preiei pagini dintr-o lucrare proprie mai veche.
- Să preiei paragrafe de pe Wikipedia sau din alte surse similare.

La nivelul întregului eșantion, studenții au o atitudine mai degrabă permisivă față de plagiat. Pe o scală de zece puncte, unde valoarea 1 reprezintă refuzul plagiatului, iar valoarea 10 acceptarea acestuia, scorul mediu este de 6,1, un scor care depășește

1. Diferențele referite în acest paragraf iau în considerare ca prag de semnificație $p < 0,05$.

mijlocul scalei. Astfel, studenții români, în medie, consideră că a prelua texte scrise de alții și a le include în lucrarea proprie nu reprezintă un plagiat, mai ales dacă este vorba despre cunoștințe de bază. Plagiatul este acceptat în mai mare măsură de studenții din universitățile private, de cei din domeniile agronomie și medicină veterinară și economie și de cei din universitățile centrate pe educație. Trebuie remarcat că în toate grupurile incluse în tabelul 8.8 scorul mediu are o valoare mai mare decât mijlocul scalei.

Raportat la diferite tipuri de plagiat, datele arată că un sfert dintre studenți consideră că este acceptabil să preia un referat gata scris și să îl prezinte ca propria lucrare. Copierea textelor din suportul de curs sau din alte lucrări ale profesorului, autoplagiatul și copierea de paragrafe din texte disponibile în mediul virtual sunt considerate strategii acceptabile de aproximativ jumătate dintre studenți.

Tabelul 8.8. *Opiniile studenților privind plagiatul*

	Atitudine plagiat (scor mediu)	Pentru a realiza lucrările/referatele solicitate la cursuri este acceptabil...			
		Să preiei un referat de pe internet	Să preiei din suportul de curs	Să preiei dintr-o lucrare mai veche	Să preiei paragrafe de pe Wikipedia
<i>Tipul universității :</i>					
– de stat ;	6,0	22%	53%	48%	45%
– privată.	6,6	34%	55%	46%	49%
<i>Mărimea universității :</i>					
– sub 5 000 ;	6,2	23%	43%	34%	47%
– 5 000-14 999 ;	5,6	28%	58%	45%	40%
– peste 15 000.	6,3	23%	53%	51%	47%
<i>Domeniu :</i>					
– științe exacte ;	6,2	14%	59%	50%	42%
– științe sociale ;	5,6	21%	48%	45%	31%
– științe umaniste ;	5,6	7%	27%	31%	25%
– inginerie ;	6,2	31%	64%	54%	55%
– agronomie, medicină veterinară ;	7,3	34%	67%	65%	59%
– medicină, farmacie ;	6,2	12%	48%	42%	52%
– economie ;	6,7	32%	56%	47%	57%
– arte, arhitectură, sport.	5,7	26%	48%	47%	48%
<i>Clasificarea universității :</i>					
– cercetare avansată și educație ;	5,8	19%	48%	44%	39%
– educație și cercetare științifică ;	6,3	24%	57%	52%	50%
– centrate pe educație.	6,6	34%	58%	49%	51%
<i>Total 2011</i>	<i>6,1</i>	<i>24%</i>	<i>53%</i>	<i>48%</i>	<i>46%</i>

Ca și în cazul atitudinii generale față de plagiat, acceptabilitatea pentru forme specifice de plagiat este mai mare în rândul studenților din universitățile private, al celor din universitățile centrate pe educație și al celor din domeniile agronomie și medicină veterinară, economie și inginerie.

Astfel, între un sfert și jumătate dintre studenți consideră că plagiatul, în diferite forme, este acceptabil. Aceasta în condițiile în care folosirea unor astfel de strategii în universitățile din vestul Europei primește, în funcție de caz, sancțiuni care pot merge de la neacordarea creditelor pentru un curs până la exmatriculare. Desigur, nivelul ridicat de acceptabilitate a plagiatului în rândul studenților reflectă o cultură instituțională generalizată în învățământul superior românesc, în care, cu mici excepții, plagiatul, atât al studenților, cât și al cadrelor didactice, nu numai că nu este pedepsit, dar este acceptat tacit.

Pe lângă diferențele asociate cu caracteristicile universităților din care provin studenții, există și diferențe asociate cu caracteristici individuale ale studenților. Astfel, datele relevă o acceptare mai mare a plagiatului în rândul studenților de sex masculin și al studenților care plătesc pentru studii (fie studenți din universități private, fie din universități de stat pe locuri cu taxă).

Deși datele pentru 2011 nu sunt direct comparabile cu cele culese în 2009 și 2010, ele indică o stabilitate a atitudinilor studenților români față de plagiat.

8.5. Percepții și reprezentări cu privire la organizarea instituțională

Schimbările asociate adoptării sistemului Bologna au avut consecințe asupra structurii pe nivele a învățământului superior. În acest moment, avem deja mai multe generații care au terminat programul de master sub acest sistem. Pornind de la aceste modificări, respondenții au fost rugați să ne spună la ce nivel (licență, master sau doctorat) cred ei că studenții ar trebui să fie deja specializați pentru viitoarea profesie. Răspunsurile cadrelor didactice și ale studenților sunt prezentate în tabelul 8.9. La nivelul întregului eșantion, 60% dintre cadrele didactice și jumătate dintre studenți cred că studenții ar trebui să fie deja specializați doar după absolvirea studiilor de master. Doar mai puțin de 40% dintre respondenți consideră că ciclul de licență este suficient pentru ca studenții să fie specializați în viitoarea profesie.

Datele din anii anteriori arată că nu se înregistrează modificări semnificative în privința răspunsurilor la această întrebare nici în rândul cadrelor didactice și nici în rândul studenților. Cei care activează în universități private preferă într-o mai mare măsură decât restul respondenților ca specializarea să fie asociată cu studiile la nivel de licență. Pentru cei care provin din universități de cercetare avansată și educație,

studiile de master sunt considerate o graniță a specializării studenților. Raportat la domeniul de studiu, se poate observa că atât cadrele didactice, cât și studenții din domeniul medicină și farmacie consideră că specializarea studenților ar trebui să se facă la nivelul studiilor de licență, reflectând structura diferită a studiilor universitare în acest domeniu.

Tabelul 8.9. *Studenții ar trebui să fie deja specializați la nivelul...*

	Cadre didactice			Studenți		
	B.A.	M.A.	Ph.D.	B.A.	M.A.	Ph.D.
<i>Tipul universității :</i>						
– de stat ;	35%	61%	4%	37%	50%	12%
– privată.	39%	57%	3%	46%	40%	14%
<i>Mărimea universității :</i>						
– sub 5 000 ;	34%	60%	6%	43%	43%	14%
– 5 000-14 999 ;	35%	58%	7%	38%	51%	11%
– peste 15 000.	36%	61%	3%	38%	48%	13%
<i>Domeniu :</i>						
– științe exacte ;	26%	71%	3%	34%	55%	11%
– științe sociale ;	28%	68%	5%	37%	49%	14%
– științe umaniste ;	23%	71%	6%	40%	47%	13%
– inginerie ;	41%	55%	4%	39%	50%	11%
– agronomie, medicină veterinară ;	48%	51%	1%	33%	44%	23%
– medicină, farmacie ;	65%	31%	4%	64%	13%	24%
– economie ;	36%	61%	3%	37%	53%	10%
– arte, arhitectură, sport.	42%	55%	2%	46%	46%	9%
<i>Clasificarea universității :</i>						
– cercetare avansată și educație ;	30%	63%	6%	37%	50%	13%
– educație și cercetare științifică ;	40%	58%	2%	37%	53%	11%
– centrate pe educație.	39%	59%	3%	44%	40%	16%
<i>Total</i>						
2011	36%	60%	4%	39%	49%	13%
2010	36%	59%	5%	41%	47%	12%
2009	34%	61%	5%	41%	48%	11%

Dacă opiniile studenților și ale cadrelor didactice coincid cu privire la acest subiect, nu același lucru se poate spune și despre opiniile angajatorilor (vezi tabelul 8.10). Majoritatea ar prefera ca studenții să fie deja specializați pentru viitoarea profesie încă de la sfârșitul ciclului de licență, ceea ce poate fi explicat prin dorința acestora de a beneficia cât mai rapid de forță de muncă. În același timp, aceste rezultate sugerează că angajatorii încă nu au înțeles pe deplin modul în care adoptarea sistemului Bologna a influențat modul de organizare a ciclurilor de studii universitare.

Un al doilea aspect asociat cu implementarea sistemului Bologna este cel al posibilității de a petrece perioade de studii la alte universități, urmând ca toate

creditele obținute la alte universități să fie transferate către universitatea de origine. Trei sferturi dintre studenți consideră că această posibilitate este utilă pentru pregătirea lor, iar această evaluare este susținută de date ce arată că numărul mobilităților studențești, atât interne, cât și internaționale, a crescut în ultimii ani.

Tabelul 8.10. Nivelul la care studenții ar trebui să fie deja specializați, conform angajatorilor

	<i>B.A.</i>	<i>M.A.</i>	<i>Ph.D.</i>
<i>Tipul firmei</i>			
– de stat ;	57%	39%	5%
– privată românească ;	62%	31%	8%
– privată străină.	60%	34%	6%
<i>Mărimea firmei :</i>			
– microîntreprindere ;	58%	33%	8%
– firmă mică ;	62%	28%	10%
– firmă mijlocie ;	61%	34%	5%
– firmă mare.	60%	36%	4%
<i>Formarea profesională :</i>			
– da, prin firme de profil ;	60%	32%	9%
– da, în propria firmă ;	64%	32%	4%
– nu.	60%	31%	8%
<i>Total 2011</i>	<i>61%</i>	<i>31%</i>	<i>7%</i>

8.6. Despre evaluarea cursurilor

Evaluarea cursurilor de către studenți reprezintă un mecanism important, prin care cadrele didactice pot modifica structura și conținutul cursurilor pentru a le face mai atractive pentru studenți. În același timp, aceste evaluări pot fi folosite pentru a decide structura programelor de studii și pentru a decide ce cursuri vor fi predate de cadrele didactice în viitor.

Primul panel din tabelul 8.11 prezintă distribuția cadrelor didactice care cer evaluarea cursurilor de către studenți, în timp ce al doilea prezintă distribuția obligativității acestor evaluări în catedrele/departamentele în care activează cadrele didactice. La nivelul întregului eșantion, trei sferturi dintre cadrele didactice cer evaluarea cursurilor de către studenți, fie pentru toate cursurile, fie pentru majoritatea. Doar 10% dintre cadrele didactice cer evaluări doar pentru câteva cursuri, iar 13% nu cer evaluări pentru vreun curs. Comparția cu obligativitatea evaluării cursurilor în interiorul catedrelor arată că, deși în unele catedre nu este obligatoriu ca studenții să evalueze cursurile (22%), cadrele didactice au implementat această cerință pe cont

propriu, astfel încât doar 13% dintre cadrele didactice nu cer evaluări ale cursurilor din partea studenților.

Tabelul 8.11. *Evaluarea cursurilor*

	<i>Cadru didactic</i>				<i>Obligatoriu în catedră</i>			
	<i>Da, toate</i>	<i>Da, majoritatea</i>	<i>Da, câteva</i>	<i>Nu</i>	<i>Da, toate</i>	<i>Da, majoritatea</i>	<i>Da, câteva</i>	<i>Nu</i>
<i>Tipul universității :</i>								
– <i>de stat ;</i>	48%	31%	8%	12%	49%	22%	7%	22%
– <i>privată.</i>	46%	31%	11%	13%	47%	24%	6%	23%
<i>Mărimea universității :</i>								
– <i>sub 200 ;</i>	36%	33%	14%	17%	35%	28%	12%	26%
– <i>200-999 ;</i>	24%	43%	14%	19%	25%	40%	15%	20%
– <i>1 000-4 999 ;</i>	50%	27%	9%	14%	52%	17%	8%	24%
– <i>5 000-14 999 ;</i>	45%	35%	7%	13%	54%	23%	5%	17%
– <i>peste 15 000.</i>	47%	30%	11%	12%	47%	24%	6%	23%
<i>Domeniu :</i>								
– <i>științe exacte ;</i>	49%	26%	12%	13%	51%	16%	9%	25%
– <i>științe sociale ;</i>	42%	35%	10%	13%	48%	24%	4%	24%
– <i>științe umaniste ;</i>	45%	28%	13%	15%	41%	26%	8%	25%
– <i>inginerie ;</i>	36%	31%	23%	11%	40%	29%	10%	21%
– <i>agronomie, medicină veterinară ;</i>	56%	30%	5%	9%	57%	23%	4%	16%
– <i>medicină, farmacie ;</i>	32%	32%	17%	19%	26%	26%	10%	38%
– <i>economie ;</i>	60%	30%	4%	6%	63%	22%	1%	15%
– <i>arte, arhitectură, sport.</i>	38%	30%	10%	23%	42%	24%	9%	24%
<i>Clasificarea universității :</i>								
– <i>cercetare avansată și educație ;</i>	42%	30%	13%	15%	42%	25%	7%	26%
– <i>educație și cercetare științifică ;</i>	50%	30%	8%	12%	53%	22%	5%	19%
– <i>centrate pe educație.</i>	50%	32%	9%	9%	51%	23%	6%	20%
<i>Total</i>								
<i>2011</i>	46%	31%	10%	13%	48%	24%	6%	22%
<i>2010</i>	36%	31%	15%	18%	39%	25%	10%	27%
<i>2009</i>	34%	37%	13%	15%	50%	27%		23%

Raportat doar la comportamentul cadrelor didactice, comparația cu anii anteriori arată că în ultimii doi ani procentul cadrelor didactice care cer evaluări pentru toate cursurile pe care le predau a crescut de la 34% (în 2009) la 46% (în 2011), în timp ce procentul celor care nu cer evaluări pentru vreun curs a înregistrat o scădere minoră. La nivelul catedrelor, diferențele observate între 2009 și 2011 nu sunt semnificative.

Evaluarea tuturor cursurilor de către studenți este mai des întâlnită în rândul cadrelor didactice din universitățile de educație și cercetare științifică și din universitățile centrate pe educație, precum și în rândul celor din domeniile economie, agronomie și medicină veterinară. Procentul cadrelor didactice care nu cer evaluări pentru vreun curs este ușor mai crescut în universitățile foarte mici și în domeniile medicină și farmacie și artă, arhitectură și sport.

Practica evaluării cursurilor de către studenți ar trebui să fie obligatorie pentru toate cursurile, deoarece poate aduce îmbunătățiri substanțiale în universități. Deși acest lucru încă nu s-a întâmplat, este îmbucurător faptul că numărul cadrelor didactice care au adoptat această practică a crescut în ultimii doi ani.

Evaluările cursurilor de către studenți pot fi folosite și pentru a modifica structura programelor de studii. Aproape două treimi dintre cadrele didactice declară că evaluările sunt folosite drept criterii de întocmire a programei și de încredințare a cursurilor către profesori în mare sau în foarte mare măsură. Procentul nu s-a modificat semnificativ în ultimii doi ani. Această funcție a evaluărilor studenților este mai des întâlnită în universitățile centrate pe educație.

8.7. Participarea studenților pe piața muncii

Faptul de a lucra în timpul facultății are trei importante consecințe imediate: aduce venituri, permițând astfel un trai mai bun și/sau achitarea taxelor de școlarizare; permite o experiență directă de lucru, practică, fie în domeniul studiat, fie în alte domenii, contribuind totodată la o mai bună orientare profesională; prin consumul de timp implicat, afectează capacitatea studentului de a se concentra pe activitățile academice, reducând deopotrivă prezența la cursuri și seminarii, precum și atenția acordată pregătirii individuale.

Acest ultim efect este cel care a determinat în timp dezvoltarea de forme alternative de pregătire academică. Învățământul seral, utilizat cândva, este unul dintre exemple. Astăzi sunt utilizate forme recurente de educație (studiile sunt întrerupte de perioade dedicate lucrului, menținând însă calupuri compacte de minim un an în care studentul nu are alte ocupații), precum și, mai ales, formele de învățământ la distanță. Acestea din urmă au o durată mai lungă decât cursurile de zi, iar prestigiul diplomei obținute este mai redus.

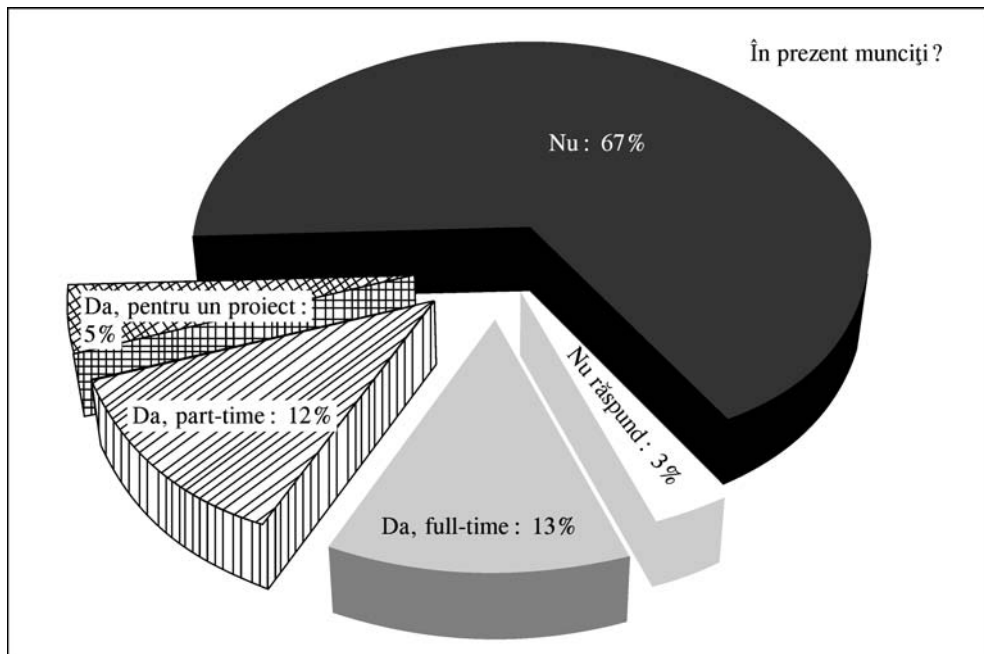


Figura 8.4. Distribuția studenților în funcție de participarea pe piața muncii (eșantionul 2011)

Studiul de față a luat însă în calcul doar studenții la licență, la cursuri de zi. Dintre aceștia, în 2007 lucrau 23%, în 2009 cifra urcase la 29%, menținându-se apoi constantă în eșantionul *Barometrului Calității din 2010* (30%). Același rezultat, cu aceeași distribuție pe tipuri de contract, este prezentă și în eșantionul 2011 a *Barometrului Calității* (vezi figura 8.4). Practic, după o creștere a numărului de studenți care lucrează, în ultimii trei ani nu au mai apărut modificări în ceea ce privește ponderea acestora și tipurile de contracte.

Tabelul 8.12. Domeniul în care lucrează studenții : eșantioanele din 2010 și din 2011

Locul de muncă actual este...	Număr de respondenți cu loc de muncă		Ponderea din total		Ponderea din total a răspunsurilor valide	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
– în domeniul pe care îl studiez	108	76	18%	15%	25%	18%
– într-un domeniu conex, apropiat	106	108	18%	22%	25%	26%
– într-un domeniu complet diferit	218	237	36%	47%	50%	56%
Nu răspund	167	79	28%	16%	–	–
Total	599	500	100%	100%	100%	100%

Pe de altă parte, apare o creștere importantă a ponderii celor care nu lucrează în domeniul studiat sau într-un domeniu conex (vezi tabelul 8.12). Simultan, scade ponderea celor care lucrează în domeniul studiat. Scade astfel unul dintre cele două potențiale efecte pozitive ale lucrului în timpul studiilor: dobândirea experienței relevante în domeniul studiat.

Tabelul 8.13. *Venitul mediu al unui student în funcție de participarea pe piața muncii și accesul la burse*

		Venitul dumneavoastră provine din burse ?		
		da	nu	Total
În prezent munciți ?	Da, full-time	1 028	1 437	1 413
	Da, part-time	830	925	906
	Da, pentru un proiect	587	1 169	904
	Nu	636	764	719
	<i>Total</i>	<i>661</i>	<i>930</i>	<i>850</i>

Cifrele reprezintă medii exprimate în lei (RON). Am eliminat din calcule acei studenți care nu au răspuns sau au declarat venituri nule (41% din eșantion).

În schimb, faptul de a lucra generează în mod firesc mai multe venituri decât a nu lucra. În tabelul 8.13, pentru primele două coloane, toate diferențele dintre rânduri sunt semnificative. Cu alte cuvinte, cei care lucrează au în general venituri cumulate (din salarii, burse, bani de la părinți etc.) mai mari decât cei care nu lucrează. A lucra full-time este apanajul celor ce au veniturile cele mai mari. Pentru bursieri, a lucra pentru un proiect nu aduce beneficii majore. Pentru nonbursieri, aceasta aduce însă venituri mai mari decât lucrul part-time.

Bursierii au sistematic venituri net inferioare celor care nu beneficiază de burse, indiferent de statusul ocupațional. Chiar și bursierii care nu lucrează, în raport cu bursierii care lucrează, au venituri inferioare dacă sunt studenți la universități private, respectiv egale dacă sunt la stat. Acest lucru spune că bursa acționează mai degrabă drept complement pentru veniturile atrase din alte surse, pe care însă nu le poate substitui decât în mică măsură, și se adresează mai ales celor lipsiți de resurse. În acest context, este puțin probabil ca ea să constituie un stimulent pentru prezența la cursuri.

În final, este important să remarcăm și faptul că veniturile totale disponibile raportate de studenții la stat sunt mai mari decât cele ale studenților din universități private, indiferent de statusul ocupațional și de statutul de bursier. Media veniturilor lunare nete ale unui student la stat este de 1 301 lei, iar cea a unui student în universități private este de 770 de lei.

Prezența studenților pe piața muncii reflectă în bună măsură preferințele angajatorilor. Aceștia își mențin și în 2011 preferința pentru absolvenți de facultate care

au experiență de muncă, obținută prin lucrul în timpul facultății, în principal prin slujbe part-time. Tabelul 8.14 confirmă trendul ascendent înregistrat în acest sens și surprins și în alte studii¹.

Tabelul 8.14. *Preferințe ale angajatorilor în ceea ce privește activitatea studenților în timpul studiilor*

<i>Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?</i>	2009	2010	2011
Pe cel care a avut o slujbă full-time în timpul facultății.	23 %	26 %	22 %
Pe cel care a avut o slujbă part-time în timpul facultății.	39 %	40 %	44 %
Pe cel care nu a avut o slujbă în timpul facultății.	13 %	7 %	9 %
Nu răspund la întrebare.	5 %	3 %	6 %
Nu știu.	20 %	23 %	19 %
Total	100 %	100 %	100 %

Pe de altă parte, doar 9% dintre angajatori raportează utilizarea frecventă de internii, în timp ce 72% spun că nu utilizează deloc *internship*-ul. Cifrele sunt similare celor observate în valorile anterioare ale *Barometrului Calității*. Ele ar trebui să preocupe managementul universităților, *internship*-ul constituind o soluție elegantă pentru a depăși, mai ales în științele ingineresti, costurile ridicate ale achiziției de utilaje cu ajutorul cărora studenții să realizeze pregătirea practică.

O parte dintre reticențele angajatorilor de a utiliza *internship*-ul derivă din costurile asociate: internii au nevoie de o pregătire specifică înainte de a-și începe stagiul. Pentru aceasta, este nevoie de cineva care să dedice timp scopului respectiv. Alocarea unor angajați în acest sens riscă să producă deficiențe în fluxurile de producție și să conducă în final la costuri suplimentare mai mari decât beneficiile aduse de folosirea muncii internilor².

Aici este punctul în care universitatea poate interveni, încheind acorduri de *internship*, prin care să își asume selecția, pregătirea și supravegherea inițială a internilor în diferite companii. Pregătirea și supravegherea pot fi realizate de cadre didactice (de preferință, lectori, asistenți sau conferențieri), care astfel au oportunitatea de a se menține în contact permanent cu cerințele pieței muncii, actualizându-și cunoștințele. În plus, apare o comunicare mai strânsă între studenți și cadre didactice (reamintesc că acesta este elementul pe care studenții îl evaluează de regulă cu note mai mici decât restul elementelor sistemului universitar). În fine, angajatorii reduc costurile asociate *internship*-ului și au ocazia de a-l transforma într-o întreprindere profitabilă pe termen scurt, mediu și lung (au ocazia de a recruta ulterior dintre internii care sunt deja pregătiți în profilul firmei).

1. Vezi Voicu, Tufiș, Voicu, 2010.

2. Vezi Tufiș, 2011.

Evident, toate acestea sunt posibile în condițiile în care un cadru didactic își menține poziția de îndrumător și supraveghetor de practică într-o anumită companie timp de mai mulți ani, fiind astfel familiar cu procesul de producție în unitatea respectivă. Soluția propusă pentru derularea practicii ca *internship* poate funcționa mai bine dacă activitatea respectivă nu este plasată în vacanțe (așa cum încă se mai întâmplă în multe universități), ci este intercalată în timpul anului școlar, fiind eventual alocate săptămâni sau zile specifice în acest scop.

Strategia amintită este utilă în științe, unde costurile realizării practicii în universitate sunt mari (inginerie, fizică, chimie etc.), dar și în alte domenii, cum ar fi științele sociale.

8.8. Aspecte privind prezența la cursuri și seminarii

Am discutat în secțiunea precedentă despre lucrul în timpul studiilor, amintind și despre consecințele în ceea ce privește prezența la cursuri și seminarii. Este însă nevoie să fii prezent la cursuri? Opiniile studenților și cele ale cadrelor didactice universitare sunt mai degrabă divergente în acest sens (vezi figurile 8.5 și 8.6). Cadrele didactice sunt mult mai dispuse să considere prezența la cursuri drept obligatorie, 84% fiind înclinate să condiționeze nota la examen de prezența la cursuri, iar 72% neconsiderând că, dacă studentul are un loc de muncă, aceasta ar justifica absențele. Dintre studenți, 59% susțin că prezența ar trebui să conteze la notă, aceasta constituind însă o majoritate sensibil mai slabă decât cea înregistrată în cazul cadrelor didactice. În plus, 64% consideră justificată clemența față de cei care lucrează, opinie complet opusă celei împărtășite de majoritatea universitarilor.

Ponderea cumulată a indecișilor și a celor care nu au răspuns la întrebare se plasează sub 4% pentru fiecare dintre categoriile de respondenți luate în calcul.

Am studiat variația răspunsurilor studenților la cele două întrebări (folosirea prezenței ca un criteriu de notare, respectiv permisivitatea pentru cei care lucrează), luând simultan în considerare¹ domeniul studiat, anul de studii, tipul de universitate (mărimea și forma proprietății), dacă plătesc taxe sau nu, genul, vârsta. Analiza a relevat, așa cum era de așteptat, că cei care au locuri de muncă full-time au o probabilitate mai mare de a respinge obligativitatea prezenței și de a susține clemență în cazul celor care lucrează. În aceeași situație sunt studenții de la stat aflați pe locuri cu taxă.

Astfel, studenții de la stat sunt mai puțin dispuși decât cei de la privat să accepte absențele de la cursuri. În același sens se manifestă studenții la medicină și studenții de sex masculin.

1. Prin analiza de regresie.

În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație : „Obținerea notelor la cursuri ar trebui să fie condiționată de prezența la cel puțin trei sferturi dintre cursuri/seminarii/laboratoare”?

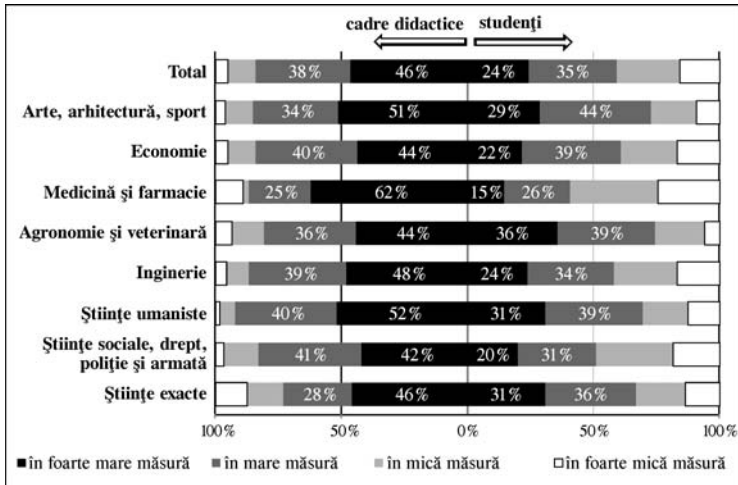


Figura 8.5. Opiniile studenților și ale cadrelor didactice despre obligativitatea prezenței (eșantioanele din 2011)

În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație : „Absențele de la cursuri/seminarii/laboratoare sunt justificate dacă studentul nu poate participa la acestea pentru că are un loc de muncă” ?

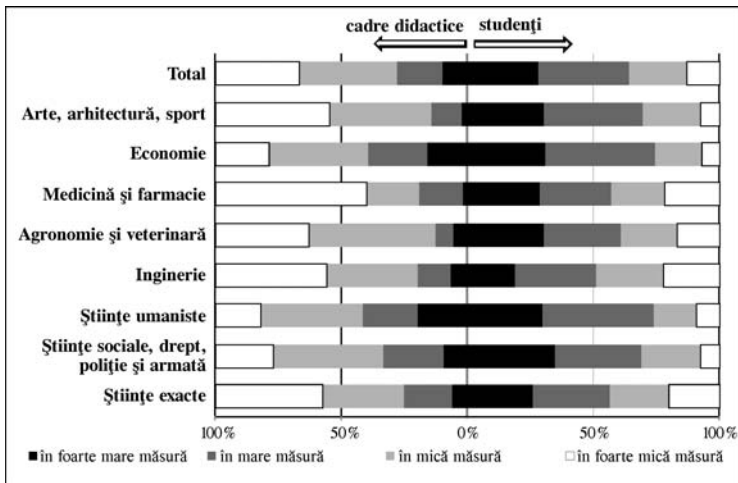


Figura 8.6. Opiniile studenților și ale cadrelor didactice despre obligativitatea prezenței (eșantioanele din 2011)

Ponderea cumulată a indecisiilor și a celor care nu au răspuns la întrebare se plasează sub 4% pentru fiecare dintre categoriile de respondenți luate în calcul.

Studentii în științe sociale, umaniste și economie sunt mai dispuși decât restul să considere justificate absențele celor care lucrează. Indiferent de domeniu însă, această tendință scade cu anul de studii.

Am repetat analiza și pentru cadrele didactice, luând în considerare caracteristici ale universității și ale domeniului de studii, vârsta, vechimea și sexul, gradul didactic, performanța academică (număr de publicații, pe tipuri), dacă deține sau nu o funcție de conducere. În ceea ce privește condiționarea notei de prezență, rezultatele indică o permisivitate mai redusă a cadrelor didactice din domeniile: științe umaniste, inginerie, medicină, artă, sport și arhitectură și din științele sociale. Permisivitatea este mai redusă în rândul celor ce au titlu de profesor universitar sau sunt preparatori și este ceva mai ridicată în rest. Bărbații și cadrele didactice din universitățile de stat sunt la rândul lor mai puțin înclinați să condiționeze nota de prezență.

În ceea ce privește clemența față de cei care lucrează, aceasta este mai probabilă la universitarii din științele sociale, umaniste și economie, la preparatori și lectori, dar scade pe măsură ce crește numărul de materii predate: cei care predau multe materii diferite nu cred că a fi angajat reprezintă pentru studenți o scuză întemeiată pentru a avea o prezență redusă.

Contextul în care apar aceste atitudini este dat de modul în care studenții declară că își utilizează timpul. Valurile 2010 și 2011 ale *Barometrului Calității* au inclus itemi ce măsoară numărul de ore petrecute de studenți pentru a merge la facultate, pentru studiu individual, pentru a merge la serviciu, pentru activități casnice și pentru activități de timp liber. Așa cum remarca Claudiu Tufiș în raportul 2010 al *Barometrului Calității*, raportările studenților constituie probabil subestimări ale realității: dacă am considera că în medie s-ar consuma 10 ore pe zi pentru a dormi și mânca, ar rămâne 98 de ore pe săptămână pentru alte activități. Suma declarațiilor studenților pentru cele cinci tipuri de activități pe care le-am studiat în chestionar se menține sub 80 de ore pentru 80% dintre respondenți, iar media acestui total este de numai 53 de ore pe săptămână.

Tabelul 8.15. *Bugetul de timp al studenților (2010 și 2011)*

<i>Media numărului de ore pe care studenții le dedică într-o săptămână obișnuită următoarelor activități :</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>
<i>mers la facultate</i>	19	21
<i>studiu individual</i>	9	10
<i>mers la serviciu</i>	8	7
<i>activități casnice</i>	6	7
<i>timp liber</i>	17	17

Reținând precauția impusă de subdeclararea orelor dedicate celor cinci tipuri de activități, putem afirma că ea are în vedere oarecum asemănător fiecare dintre

activități și mai ales nu se schimbă între cele două valori ale *Barometrului Calității* care au inclus întrebările în cauză. Comparația între valori indică pentru 2011 o creștere semnificativă¹ a timpului dedicat studiului, fie el în cadrul universității, fie individual. În plus, structura bugetului de timp rămâne aproximativ aceeași ca în 2010.

A avea un loc de muncă full-time reduce din numărul de ore dedicate studiului. Part-time-ul și lucrul pentru un proiect au aceleași consecințe, dar la o scară mai redusă. Concluzia este valabilă și când analizăm relația bivariată (vezi tabelul 8.16), și atunci când, prin analiză multivariată (regresie), ținem sub control influența altor factori, cum ar fi domeniul de studiu, tipul de universitate, vârsta studentului etc.

Tabelul 8.16. *Bugetul de timp al studenților : diferențe între cei care lucrează și cei care nu lucrează (eșantionul din 2011)*

<i>Media numărului de ore pe care studenții le dedică într-o săptămână obișnuită următoarelor activități :</i>	<i>Status ocupațional</i>			
	<i>Lucrează full-time</i>	<i>Lucrează part-time</i>	<i>Lucrează pentru un proiect</i>	<i>Nu lucrează</i>
<i>mers la facultate (cursuri, laboratoare etc.)</i>	17	19	21	23
<i>studiu individual (bibliotecă, referate etc.)</i>	9	9	10	10
<i>mers la serviciu</i>	31	15	5	1
<i>activități casnice (gătit, curățenie etc.)</i>	8	6	7	7
<i>timp liber</i>	13	17	16	18

Al doilea element de context în ceea ce privește prezența la ore și timpul dedicat studiului este modelul oferit de cadrele didactice. Acesta pare să acționeze la fel ca în anii anteriori. Conform declarațiilor studenților, rareori se întâmplă ca profesorii să absenteze la cursuri. Ponderea studenților care declarau în 2009 că astfel de fenomene apar „foarte des” sau „des” era de 5%. În 2010, ponderea a fost 4%, iar în 2011 ea crește ușor, atingând 6%. Cel mai probabil este însă vorba despre simple oscilații în jurul unui punct de echilibru, și nu despre un trend consistent.

Același lucru se petrece cu ponderea studenților care declară că profesorii titulari de curs trimit „foarte des” sau „des” asistenți să îi înlocuiască la ore. În 2009, ponderea respectivă se plasa între 8% și 9%, aceeași cifră fiind înregistrată și în 2010, și în 2011.

1. Am folosit testul t ; $p < 0,005$.

Referințe bibliografice

- Comșa, Mircea ; Tufiș, Claudiu D. ; Voicu, Bogdan (2007), *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*, Fundația Soros România, Editura Afin, București, pp. 29-32, http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455.
- Tufiș, Claudiu (2011), *Analiza deficitului de forță de muncă calificată în domeniul construcții. Raport final*, OSB Consulting GmbH Austria, Sucursala România, august 2010.
- Voicu, Bogdan ; Tufiș, Claudiu ; Voicu, Mălina (2010), *Absolvenții recenți de învățământ superior și integrarea lor pe piața muncii*, ACPART, proiectul DOCIS, București.

Capitolul 9

Trecerea de la studenție la piața muncii*

Bogdan Voicu, Claudiu Tufiș

Universitățile contemporane au trei meniri esențiale : produc cunoaștere, o transmit și contribuie la schimbarea socială. Procesul este complex, iar cele trei elemente se îmbină permanent și sunt dificil de disociaat. Partea vizibilă este legată de educație. Universitățile pregătesc absolvenți pentru piața muncii – acesta este stereotipul la modă în lume. În același timp însă, universitățile contribuie permanent la schimbarea pieței muncii, redefinind profesiile : în ultimii 10-20 de ani, prezența din ce în ce mai mare a licențiaților pe piața muncii a redefinit cerințele la locul de muncă, cel mai adesea întărind profesionalizarea și generând o cerere și mai mare de absolvenți de universitate².

Evident, universitățile sunt departe de a se opri aici : ele nu pot exista fără cercetare (altfel nu ar avea ce transmite către studenți) și mai ales pregătesc tineri pentru o integrare superioară în societate. De altfel, acesta din urmă este scopul final al întregului sistem educațional³.

Capitolul de față se centrează pe finalitatea cea mai palpabilă a educației universitare, și anume integrarea absolvenților pe piața muncii. Abordăm pe rând o serie de teme care definesc relația dintre educație și piața muncii. Prima secțiune este dedicată reprezentărilor cadrelor didactice, studenților și angajatorilor despre capacitatea universității de a sprijini studenții în așa fel încât, la absolvire, să identifice rapid un loc de muncă. În a doua secțiune discutăm despre criteriile folosite de angajatori la angajare și despre măsura în care aceștia iau în considerare cele deprinse

* Contribuția autorilor : Bogdan Voicu – 9.1, 9.2 ; Claudiu Tufiș – 9.3.

2. Vezi în acest sens și Teichler, 2008.

3. Vezi și Voicu, 2002.

în facultate. A treia secțiune se concentrează pe reprezentările despre competențele stăpânite și cele necesare la locul de muncă. Ultimele două secțiuni mută accentul pe traiectoria profesională preconizată de actualii studenți și pe așteptările legate de veniturile ulterioare.

9.1. Teorie *versus* practică. Relația cu piața muncii

9.1.1. *Responsabilitatea universităților în pregătirea absolvenților pentru piața muncii*

Capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii este prima temă pe care o abordăm în această secțiune. Am chestionat angajatorii, precum și cadrele didactice asupra măsurii în care au încredere în universitățile din România „în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii”. Ca și în 2010, pozițiile angajatorilor sunt echilibrate : cei care tind să aibă încredere sunt în număr aproximativ egal cu cei mai puțin încrezători și, oricum, predomină pozițiile de mijloc (vezi tabelul 9.1). Nici cadrele didactice nu își modifică punctul de vedere¹ față de 2010 : majoritatea au încredere în capacitatea sistemului universitar de a furniza forță de muncă sectoarelor economiei. Cele două puncte de vedere se mențin astfel diferite, cu o discrepantă destul de importantă între reprezentările angajatorilor și cele ale universitarilor.

Tabelul 9.1. *Încrederea în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii*

<i>Câtă încredere aveți în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii ?</i>	<i>Angajatori</i>		<i>Cadre didactice</i>	
	2010	2011	2010	2011
<i>Foarte puțină</i>	10%	11%	1%	2%
<i>Puțină</i>	15%	19%	6%	8%
<i>Nici multă, nici puțină</i>	46%	40%	26%	28%
<i>Multă</i>	22%	23%	48%	44%
<i>Foarte multă</i>	4%	4%	15%	15%
<i>Nu știu</i>	1%	1%	2%	2%
<i>Nu răspund</i>	1%	1%	3%	2%
<i>TOTAL</i>	100%	100%	100%	100%

1. Și pentru cadre didactice, și pentru angajatori am testat diferențele față de distribuțiile din 2010 folosind teste nonparametrice (*hi* pătrat). Rezultatul indică în ambele cazuri absența oricărei variații semnificative.

Este însă important ca universitățile să pregătească absolvenții pentru piața muncii? Este acesta rolul lor? Sau să fie mai degrabă apanajul angajatorilor înșiși? Sau să fie o responsabilitate directă a studenților? Acestea sunt întrebările pe care le-am adresat celor trei categorii de respondenți în toate cele trei valuri ale *Barometrului Calității*.

Figura 9.1 descrie modul în care s-a răspuns în 2010 și în 2011. Ca și în 2010, toate categoriile de actori sociali chestionați indică faptul că și universitățile, și angajatorii, și studenții au responsabilități importante în ceea ce privește pregătirea pentru intrarea pe piața muncii. Acest lucru este un semnal care nu poate fi ignorat nici de managementul universităților, nici de decidenții politici, nici de angajatori și poate reprezenta o ancoră în dezvoltarea unor politici comune pentru formarea absolvenților de învățământ superior.

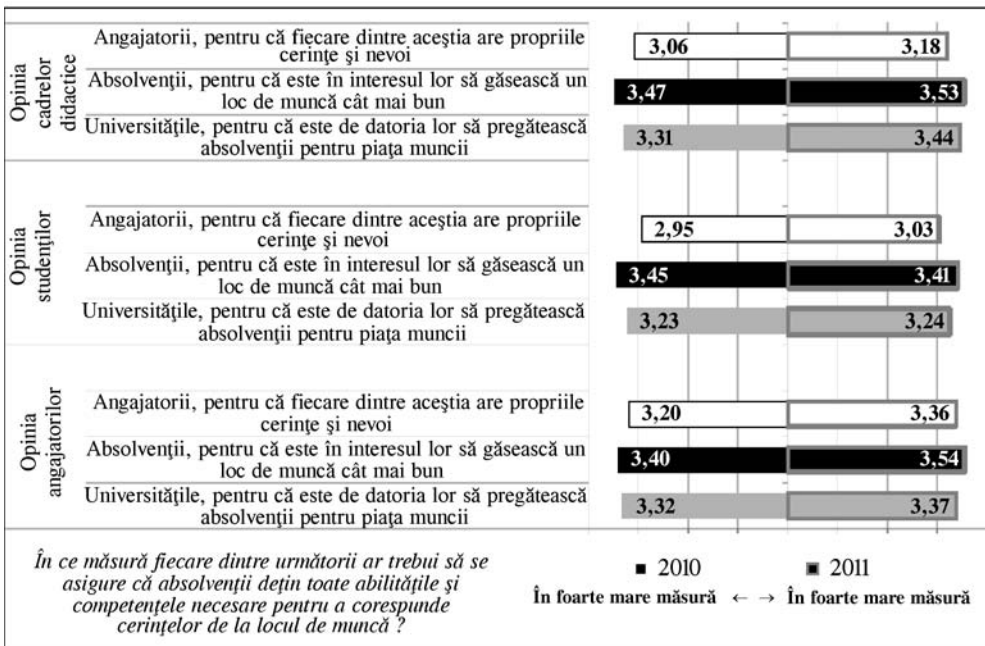


Figura 9.1. Responsabilitatea pentru pregătirea absolvenților pentru piața muncii

Răspunsurile au fost oferite pe scale de 4 puncte (1 = în foarte mică măsură, 2 = în mică măsură, 3 = în mare măsură, 4 = în foarte mare măsură). Cifrele reprezentate grafic reprezintă medii ale acestor răspunsuri. În calculul fiecărei medii nu au fost luați în considerare cei care nu au oferit răspunsuri valide la itemul în cauză (numărul acestora se plasează între 1 și 4% pentru fiecare întrebare).

În ansamblul răspunsurilor prezentate în figura 9.1, tendințele sunt aceleași ca în 2010: angajatorii acordă importanță aproape egală rolului propriu, celui al universităților și responsabilității studenților. Studenții pun accentul, în ordine, pe ei înșiși, pe universități și abia apoi pe angajatori. Cadrele didactice mențin centrul de greutate în dreptul studenților și consideră mai puțin important rolul angajatorilor.

Pe de altă parte, față de 2010, angajatorii pun mai mult accent pe rolul propriu și pe cel al studenților, iar cadrele didactice accentuează mai mult rolul propriu și pe cel al studenților. Studenții își mențin neschimbate pozițiile. Rezultatele nu sunt perfect comparabile cu cele din 2009, când întrebările au fost formulate diferit, respondenții trebuind să selecteze doar actorul cel mai important. La nivelul tuturor actorilor, pare a fi prezentă însă o tendință stabilă de a accentua rolul studenților în pregătirea proprie.

În ansamblu, toate acestea conduc la ideea că este sustenabil să fie dezvoltate politici comune ale universităților, angajatorilor și studenților (reprezentați prin asociațiile studențești). În centrul acestor politici poate sta pregătirea individuală a studentului, asistat deopotrivă de universități și angajatori, fără a diminua însă contribuția acestor două din urmă categorii de actori.

Este pe de altă parte important de văzut dacă, în opinia studenților, „oferta educațională a facultăților ar trebui sau nu să se modifice în funcție de nevoile pieței muncii”. Am solicitat respondenților să își exprime opiniile folosind o scală de 4 puncte. În 2011, 38% au fost de acord „în foarte mare măsură” cu afirmația amintită, iar 39% „în mare măsură”. Restul au avut atitudini mai rezervate față de această afirmație (15% „în mică măsură”, 3% „în foarte mică măsură”), iar 6% au evitat răspunsul sau au spus că nu au o opinie. Atitudinea favorabilă adaptării programei școlare la nevoile pieței muncii este mult mai puternică decât în 2010: sunt cu 10% mai mulți cei care susțin afirmația „în foarte mare măsură”, în timp ce numărul celor ce au răspuns „în mare măsură” a rămas același. Acest lucru se întâmplă în condițiile în care, în 2010, cadrele didactice erau mult mai rezervate în a împărtăși opinia respectivă (în anul 2011, cadrele didactice nu au fost solicitate să își exprime opinia în legătură cu acest subiect).

Pe de altă parte, am rugat studenții să ne spună dacă în prezent „oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii”. Aproape două treimi sunt de acord cu afirmația respectivă (17% „în foarte mare măsură”, iar 44% „în mare măsură”), 6% sunt nehotărâți sau nu au răspuns, 28% au răspuns „în mică măsură”, iar 6% „în foarte mică măsură”. Distribuția este practic identică cu cea înregistrată în 2010.

Nici în această privință nu putem face comparația cu cadrele didactice. În schimb, le-am rugat pe acestea să ne indice în ce măsură cred că „Ce se învață la facultate și ce se cere la angajare sunt lucruri diferite”. Răspunsurile nu diferă de cele din 2010 și marchează dezacordul a 70% dintre respondenți cu o astfel de afirmație.

Sintetizând, toate cele de mai sus conduc la ideea că studenții își doresc un învățământ superior care să fie în mod explicit mai aproape de piața muncii. La rândul lor, cadrele didactice sunt de acord în esență cu această doleanță, însă ceva mai moderat și, în plus, cred că în realitate nu sunt diferențe majore între ceea ce se studiază în universități și nevoile pieței muncii. De aici rezultă o concluzie simplă, însă importantă pentru decidenții din universități: universitarii ar trebui să acorde o mai mare atenție în a explica studenților modul în care cele pe care le deprind în facultate le sunt utile pe viitor. Un astfel de exercițiu de comunicare ar putea îmbunătăți și scorul mai mic obținut de sistemul universitar în ceea ce privește comunicarea dintre profesor și student. În plus, există un suport puternic al cadrelor didactice însăși pentru acest principiu: o majoritate covârșitoare, în creștere față de 2009 și 2010, afirmă că, în universități, cadrele didactice ar trebui să ofere studenților informații despre felul în care materia predată poate fi utilă la locul de muncă (vezi tabelul 9.2 din secțiunea următoare).

9.1.2. *Relația practic-teoretic în pregătirea universitară*

Majoritatea cadrelor didactice susțin că stagiile de practică au o utilitate ridicată pentru pregătirea studenților și că există o corespondență certă între cursuri și problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă. Trendurile indică mai degrabă oscilații în jurul aceluiași punct. Mai întâi, în 2010, comparativ cu 2009, majoritățile amintite s-au redus ușor. Apoi, în 2011, față de 2010, ele au crescut, plasându-se în general la niveluri aproximativ egale cu cele din 2009. Acest lucru se întâmplă cu primele trei variabile din tabelul 9.2. Cea de-a patra (Q37) își menține neschimbat nivelul în cele trei valuri ale *Barometrului Calității*. În fine, variabilele care testează în mod direct reprezentările universitarilor privind integrarea rapidă a absolvenților pe piața muncii cunosc deprecieri în 2010, probabil datorate recesiunii economice, urmate în 2011 de stagnarea la aceleași nivele.

Pe ansamblu, reprezentarea dominantă a cadrelor didactice rămâne aceea că există o legătură puternică între ceea ce se studiază în universități și piața muncii. Opiniile studenților sunt mai moderate (tabelul 9.3). Aceștia cred că există o legătură între ceea ce studiază și ce au nevoie la viitoarele locuri de muncă, dar sunt mai rezervați decât cadrele didactice în acest sens (Q51 și Q54). În plus, dispăre convingerea că vor găsi ușor un loc de muncă după absolvire¹.

Și în cazul studenților este dificil să se observe un trend clar conturat, dat fiind numărul mic de ani în care dispunem de observații (doar trei) și faptul că aceste observații provin din ani foarte apropiați unul de celălalt (consecutivi chiar).

1. Mediile variabilelor Q52 și Q53 nu diferă semnificativ la $p < 0,05$ de mijlocul scalei (2,5).

Tabelul 9.2. *Opinii ale cadrelor didactice cu privire la legătura dintre educația universitară și piața muncii*

<i>Gândindu-vă la facultatea în care predați, în ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ? *</i>	2009	2010	2011
Q34. Cadrele didactice ar trebui să ofere studenților informații despre felul în care materia predată poate fi utilă la locul de muncă.	3,6 (0,01)	3,5 (0,02)	3,7 (0,01)
Q35. Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea studenților.	3,4 (0,02)	3,3 (0,02)	3,4 (0,02)
Q36. Programele de studii din facultate ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.	3,3 (0,02)	3,2 (0,02)	3,3 (0,02)
Q37. Cursurile urmate în timpul facultății nu abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă.	2,1 (0,02)	2,1 (0,02)	2,1 (0,02)
Q38. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă.	2,8 (0,02)	2,7 (0,02)	2,7 (0,02)
Q39. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc.	2,7 (0,02)	2,6 (0,02)	2,6 (0,02)

* Răspunsurile au fost oferite pe scale de 4 puncte (1 = „în foarte mică măsură”, 2 = „în mică măsură”, 3 = „în mare măsură”, 4 = „în foarte mare măsură”). Cifrele prezentate în tabel reprezintă medii ale acestor răspunsuri, iar cele dintre paranteze erorile standard aferente. În calculul fiecărei medii nu au fost luați în considerare cei care nu au oferit răspunsuri valide la itemul în cauză (numărul acestora se plasează între 1 și 4% pentru fiecare întrebare în parte).

Tabelul 9.3. *Opinii ale studenților cu privire la legătura dintre educația universitară și piața muncii*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ? *</i>	2009	2010	2011
Q51. Stagiile de practică sunt de un real folos pentru pregătirea mea.	2,93 (0,02)	2,95 (0,02)	3,18 (0,02)
Q52. Nu cred că voi avea dificultăți în a găsi un loc de muncă după absolvire.	2,58 (0,02)	-	2,54 (0,03)
Q53. Nu cred că voi avea dificultăți în a găsi locul de muncă pe care mi-l doresc după absolvire.	2,52 (0,02)	-	2,48 (0,03)
Q54. În timpul facultății obțin toate abilitățile și competențele de care voi avea nevoie la locul de muncă.	2,52 (0,02)	2,68 (0,02)	2,62 (0,02)

* Răspunsurile au fost oferite pe scale de 4 puncte (1 = „în foarte mică măsură”, 2 = „în mică măsură”, 3 = „în mare măsură”, 4 = „în foarte mare măsură”). Cifrele prezentate în tabel reprezintă medii ale acestor răspunsuri, iar cele dintre paranteze, erorile standard aferente. În calculul fiecărei medii nu au fost luați în considerare cei care nu au oferit răspunsuri valide la itemul în cauză (numărul acestora se plasează între 1 și 4% pentru fiecare întrebare în parte).

9.2. Criterii folosite de angajatori la angajare

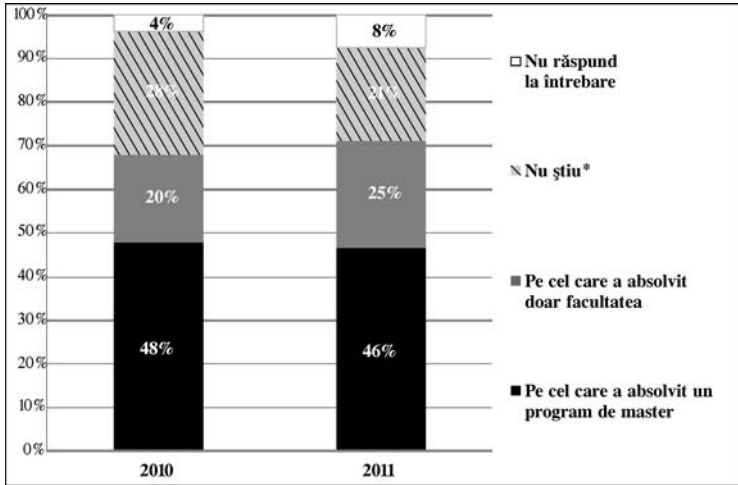
Ca și în 2009 și 2010, am rugat angajatorii să menționeze cât de importante sunt diferite criterii pentru angajarea proaspeților absolvenți de universitate (tabelul 9.4).

Tabelul 9.4. *Evaluarea importanței criteriilor folosite la angajare (eșantioanele de angajatori)*

		2009		2010		2011	2011 față de 2009
	Mod de prezentare la interviu	8,8	–	8,9	–	9,0	↗
Educație	Educația candidatului	8,6	–	8,8	–	8,6	–
	Media de absolvire	6,8	–	6,6	–	6,5	–
	Reputația facultății	7,3	–	7,2	–	7,2	–
	Stagii de studii în străinătate	6,1	–	6,3	–	6,1	–
Experiență	Experiență în domeniu	8,2	–	8,3	–	8,2	–
	Experiență practică în România	7,9	–	8,1	–	7,6	↘
	Experiență practică în străinătate	6,3	↗	7,0	↘	<u>6,2</u>	–
	Referințe/scriori de recomandare	6,8	↗	7,1	–	7,0	–
Personale	Vârstă	5,6	–	5,4	–	5,7	–
	Stare civilă	3,7	↗	4,1	↘	<u>3,6</u>	–
	Sex	3,2	↗	4,1	↘	<u>3,4</u>	–

Datele din tabel reprezintă scorul mediu pe o scală de la 1 (deloc important) la 10 (foarte important). Textul exact al întrebării a fost următorul : „Folosind o scală de la 1 la 10, unde 1 înseamnă «Deloc important» și 10 înseamnă «Foarte important», vă rugăm să ne spuneți *cât de importante sunt următoarele criterii în procesul de angajare a absolvenților de învățământ superior în firma/instituția dumneavoastră*”. Cifrele în italic și săgeata îndreptată în sus arată creșteri ale mediei față de anul precedent. Cele subliniate și săgeata îndreptată în jos indică diminuări semnificative statistic. Restul indică stabilitate în raport cu anul anterior. Ultima coloană compară nivelurile din 2011 cu cele din 2009.

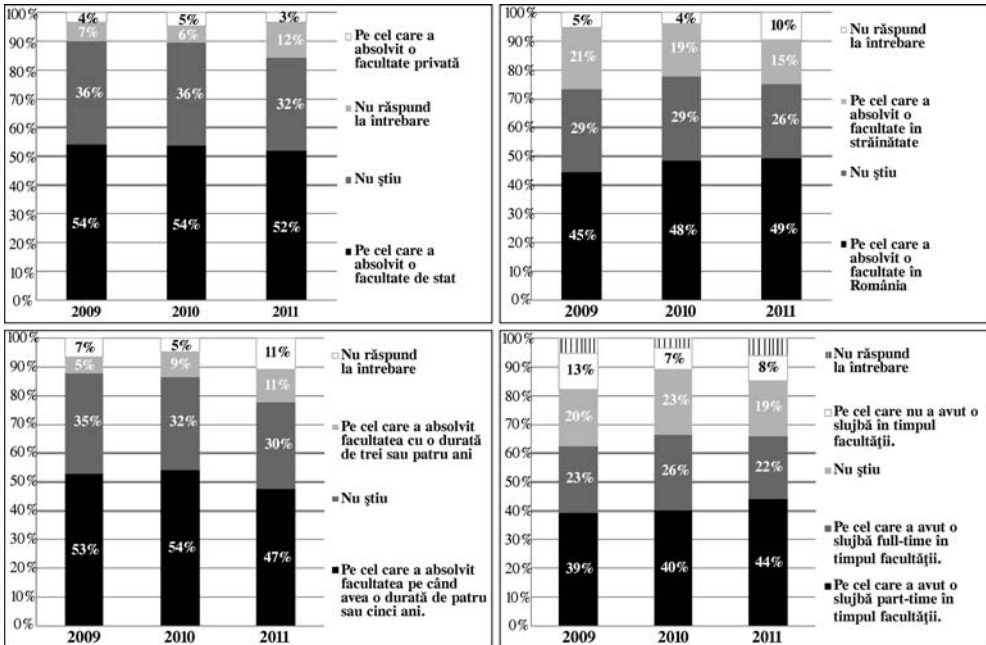
Rezultatele sugerează mai degrabă stabilitatea acestor criterii. Practic, tabloul din 2009 este același cu cel din 2010 și se regăsește ca atare și în 2011. Diferențele apărute sunt punctuale și par a fi mai degrabă mici oscilații mai degrabă întâmplătoare. Principalul criteriu rămâne modul de prezentare la interviu, urmat de un mix între educație și experiență de muncă, mai ales în domeniu.



Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?

* Varianta de răspuns „Nu știu” are sens de indiferență față de cele două alegeri polare.

Figura 9.2. Preferințele angajatorilor pentru anumite tipuri de absolvenți (I)



Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?

Figura 9.3. Preferințele angajatorilor pentru anumite tipuri de absolvenți (II)

Figurile 9.2 și 9.3 prezintă alte tipuri de alegeri ale angajatorilor în ceea ce privește recrutarea de noi absolvenți. Ca și în anii precedenți, angajatorii spun că îi preferă pe cei care au absolvit universități de stat și evită absolvenți de la universitățile private. Ei caută absolvenții care au urmat studii în România, prezentând un interes ceva mai redus față de cei care au absolvit în străinătate. Generațiile pre-Bologna sunt în continuare cele valorizate. A absolvi un master constituie de asemenea un avantaj. În fine, așa cum am arătat și în unul dintre capitolele anterioare, sunt preferați absolvenții care au deja experiență de lucru, în principal în joburi part-time.

Concluzia simplă este că avem de-a face cu o piață a muncii stabilă în preferințele ei. Tipul de universitate absolvit continuă să fie important și este probabil ca el să selecteze puternic în eventualitatea în care România va experimenta o expansiune economică ce va spori cererea de forță de muncă cu studii superioare.

9.3. Cunoașterea dobândită și traiectoria profesională după absolvire

În ce măsură absolvenții au competențele cerute de piața muncii? Aceasta este una dintre cele câteva întrebări-cheie referitoare la capacitatea unei tranziții eficiente de la educație la angajare. Subcapitolul ce urmează debutează prin a oferi răspunsuri din perspectiva angajatorilor, studenților și cadrelor didactice. Apoi, interesul nostru se concentrează pe modul în care studenții își imaginează traiectoria profesională, pe măsura în care doresc să continue pregătirea universitară și pe așteptările legate de veniturile câștigate.

9.3.1. *Competențe dobândite în universități*

Datele din această secțiune prezintă opiniile celor trei grupuri de respondenți (cadre didactice, studenți și angajatori) cu privire la competențele și abilitățile pe care studenții le dobândesc în timpul studiilor universitare.

Atât cadrele didactice (tabelul 9.5), cât și studenții (tabelul 9.6) au indicat (pe o scală de cinci puncte, de la 1 – „foarte puțin” – la 5 – „foarte mult”) în ce măsură consideră că facultatea le formează studenților o serie de abilități și competențe necesare la locul de muncă.

Angajatorii au avut de răspuns la un set similar de întrebări. O primă întrebare se referă la cât de important este pentru propria firmă ca absolvenții de învățământ superior să dețină astfel de competențe și abilități (pe o scală de cinci puncte, de la 1 – „deloc important” – la 5 – „foarte important”). A doua întrebare se referă la cât

de mulțumiți sunt angajatorii de abilitățile și competențele deținute de proaspeții absolvenți pe care i-au angajat în ultima vreme (pe o scală de cinci puncte, de la 1 – „deloc mulțumit” – la 5 – „foarte mulțumit”).

Abilitățile și competențele analizate sunt următoarele : capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere, capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă și la obiect, abilitatea de a sintetiza informațiile primite, gândirea analitică, capacitatea de a transpune în practică cunoștințele dobândite, spiritul critic, creativitatea, abilitatea de a folosi computerul/tehnologia modernă, de a scrie și vorbi o limbă străină, capacitatea de a lucra în echipă, de a conduce o echipă, de a lucra într-o echipă interdisciplinară, de a se organiza eficient, atitudinea pozitivă față de muncă, spiritul de inițiativă, disciplina și hărnicia.

În cazul cadrelor didactice (tabelul 9.5), scorurile medii pentru competențele și abilitățile pe care facultățile le formează în timpul studiilor universitare variază între 3,6 și 4,3 pe o scală de cinci puncte, indicând evaluări pozitive privind modul în care facultățile pregătesc studenții pentru locul de muncă. Rezultatele din 2011 sunt aproape identice cu cele din 2010 (diferența maximă nu depășește 0,1 puncte), ceea ce indică o stabilitate remarcabilă a evaluărilor cadrelor didactice. Scorurile maxime se înregistrează pentru abilitatea de a folosi computerul, gândirea sintetică și cea analitică. Cele mai mici scoruri au fost înregistrate pentru capacitatea de a conduce o echipă și de a lucra într-o echipă interdisciplinară.

În cazul studenților (tabelul 9.6), scorurile medii pentru competențele și abilitățile pe care le-au dobândit în timpul studiilor universitare variază între 3,5 și 4,0, cu scorurile cele mai mari pentru gândirea sintetică, gândirea analitică și capacitatea de organizare și cu scorurile cele mai mici pentru capacitatea de a conduce o echipă, de a lucra într-o echipă interdisciplinară și de a vorbi o limbă străină. Scorurile medii sunt practic identice pentru perioada 2009-2011.

Figura 9.4 permite compararea scorurilor medii ale cadrelor didactice cu cele ale studenților. Pentru 11 dintre cele 13 abilități și competențe analizate, diferența dintre cele două evaluări este mai mică de 0,3 puncte pe o scală de cinci puncte. Diferențe mai mari se înregistrează doar pentru abilitatea de a folosi computerul (diferența : 0,6) și abilitatea de a scrie și vorbi într-o limbă străină (diferența : 0,4).

Raportat la caracteristicile instituțiilor în care își desfășoară activitatea studenții, se pot observa următoarele diferențe :

- Cadrele didactice din universitățile de stat oferă evaluări ușor mai pozitive decât cele din universitățile private. În cazul studenților, tipul de universitate pe care o urmează nu este asociat cu diferențe semnificative.
- Studenții din universitățile de cercetare avansată și educație oferă evaluări ușor mai negative decât cei din celelalte tipuri de universități, însă aceste diferențe sunt foarte mici.

Tabelul 9.5. Opiniile cadrelor didactice privind competențele și abilitățile studenților

	Argu- mentare verbală	Argu- mentare scrisă	Gândire sintetică	Gândire analitică	Transpu- nere a cunoș- tințelor în practică	Spirit critic	Creati- vitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitate de a lucra în echipă	Capacitate de a conduce o echipă	Capacitate de a lucra în echipă interdis- ciplinară	Capacitate de a se organiza
Tipul facultății :													
- de stat ;	4,3	4,2	4,2	4,2	4,2	4,0	4,1	4,2	4,1	4,2	3,9	3,9	4,1
- privată.	4,1	3,9	4,1	4,2	4,1	3,9	4,0	4,3	3,8	4,0	3,6	3,7	3,8
Domeniu :													
- științe exacte ;	3,9	3,8	4,1	4,4	4,1	3,8	3,8	4,5	3,5	4,0	3,4	3,5	3,7
- inginerie ;	3,9	3,7	4,0	4,1	4,0	3,7	3,9	4,6	3,6	3,9	3,4	3,5	3,7
- științe sociale ;	4,2	4,1	4,1	4,1	4,0	4,1	3,9	4,0	3,8	4,0	3,5	3,6	3,8
- științe umaniste ;	4,5	4,5	4,5	4,4	4,2	4,3	4,3	3,9	4,6	4,1	3,6	3,8	3,9
- economie ;	4,2	4,1	4,3	4,3	4,2	4,0	4,0	4,4	4,2	4,3	3,9	3,9	4,2
- medicină, farmacie ;	4,0	3,5	3,8	3,9	4,1	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	3,4	3,7	3,8
- agronomie, medicină veterinară ;	4,2	4,1	4,4	4,3	4,4	3,9	4,0	4,5	3,7	4,2	3,9	4,0	4,2
- arte, arhitectură, sport.	4,1	3,7	4,1	4,1	4,5	4,0	4,7	4,1	3,8	4,3	3,9	3,8	4,1
Clasificarea universității :													
- cercetare avansată și educație ;	4,0	3,9	4,1	4,2	4,0	3,9	3,9	4,3	3,8	4,0	3,5	3,6	3,8
- educație și cercetare științifică ;	4,1	3,9	4,2	4,2	4,2	3,9	4,0	4,3	3,8	4,1	3,6	3,7	3,9
- centrate pe educație.	4,2	4,1	4,2	4,2	4,1	4,0	4,0	4,3	3,9	4,2	3,8	3,8	4,0
Total													
2011	4,1	4,0	4,2	4,2	4,1	3,9	4,0	4,3	3,9	4,1	3,6	3,7	3,9
2010	4,1	4,0	4,2	4,1	4,1	3,9	4,0	4,2	3,8	4,0	3,6	3,7	4,0
2009	4,5	4,4	4,6	4,6	4,4	4,3	4,3	4,5	4,0	4,4	3,9	4,0	4,3

Tabelul 9.6. Opiniile studenților privind competențele și abilitățile

Tipul facultății :	Argu- mentare verbală	Argu- mentare scrisă	Gândire sintetică	Gândire analitică	Trans- punere a cunoș- tințelor în practică	Spirit critic	Creati- vitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitate de a lucra în echipă	Capacitate de a conduce o echipă	Capacitate de a lucra în echipă interdis- ciplinară	Capacitate de a se organiza
- de stat ;	3,8	3,8	3,9	3,9	3,8	3,8	3,7	3,7	3,5	3,8	3,5	3,5	3,8
- privată.	3,9	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	3,6	3,6	3,8	3,7	3,5	3,9
Domeniu :													
- științe exacte ;	3,4	3,5	3,7	3,9	3,7	3,4	3,4	4,1	3,3	3,7	3,2	3,3	3,5
- inginerie ;	3,7	3,7	3,9	4,0	3,8	3,7	3,8	4,1	3,6	3,9	3,6	3,5	4,0
- științe sociale ;	3,9	3,9	4,0	4,0	3,7	4,0	3,6	3,2	3,2	3,6	3,4	3,3	3,7
- științe umaniste ;	3,9	4,0	3,9	3,8	3,8	3,9	3,9	3,3	4,0	3,7	3,4	3,3	3,7
- economie ;	3,8	3,9	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,9	3,7	3,9	3,8	3,7	3,9
- medicină, farmacie ;	3,4	3,4	4,0	4,0	4,1	3,6	3,1	3,0	2,7	3,2	3,0	2,9	3,8
- agronomie, medicină veterinară ;	3,8	3,8	4,1	4,2	4,1	3,8	4,1	3,8	3,7	4,2	4,0	3,9	4,2
- arte, arhitectură, sport.	3,9	3,7	3,9	4,0	4,2	4,1	4,4	3,9	3,5	3,8	3,7	3,7	4,0
Clasificarea universității :													
- cercetare avansată și educație ;	3,7	3,7	3,9	3,9	3,7	3,8	3,6	3,6	3,5	3,7	3,4	3,3	3,8
- educație și cercetare științifică ;	3,8	3,8	4,0	4,0	3,9	3,8	3,8	3,7	3,5	3,8	3,6	3,5	3,9
- centrate pe educație.	3,9	3,9	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	3,7	3,6	3,9	3,8	3,6	3,9
Total													
2011	3,8	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,7	3,5	3,8	3,6	3,5	3,9
2010	3,9	3,8	4,0	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,5	3,9	3,6	3,5	3,9
2009	3,7	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,7	3,5	3,8	3,6	3,5	3,8

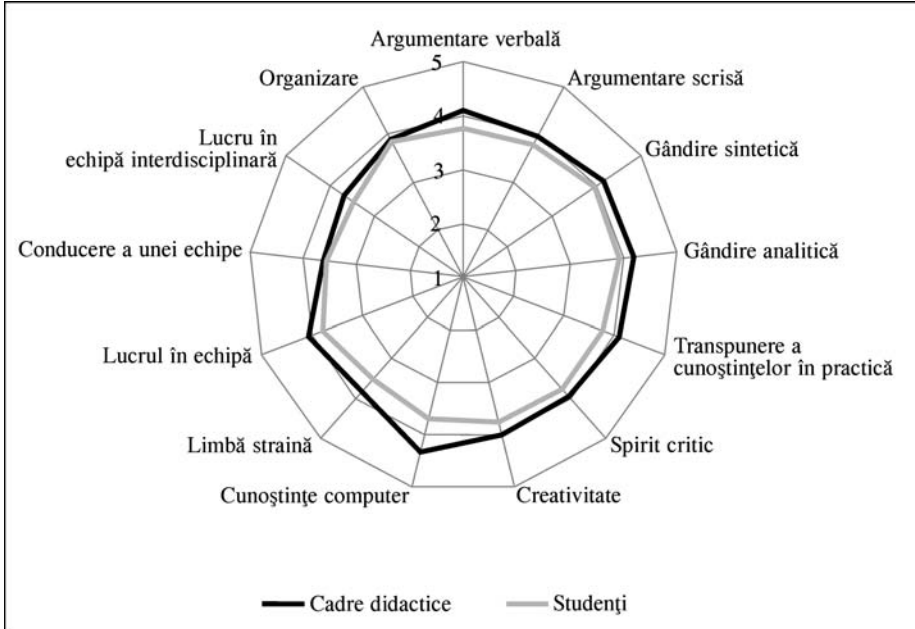


Figura 9.4. *Opiniile cadrelor didactice și ale studenților privind competențele și abilitățile studenților*

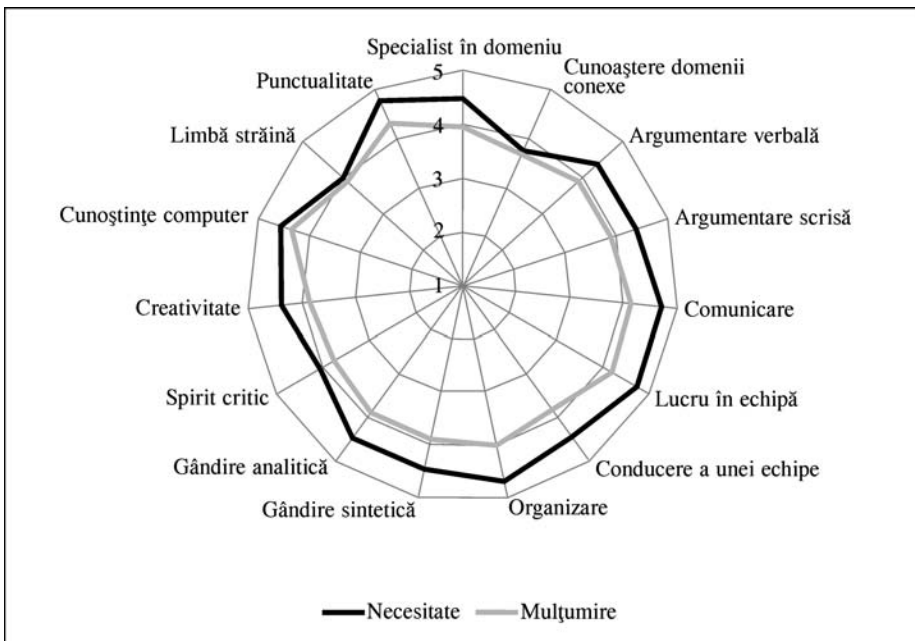


Figura 9.5. *Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților*

Tabelul 9.7. Opiniile angajatorilor privind importanța competențelor și abilităților studenților

Tipul firmei :	Specialist în domeniul	Cunoașterea domeniului conexe	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Capacitate de comunicare	Capacitate de a lucra în echipă	Capacitate de a conduce o echipă	Capacitate de a se organiza	Gândire sintetică	Gândire analitică	Spirit critic	Creativitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Punctualitate
- bugetar/de stat ;	4,4	3,8	4,5	4,6	4,6	4,6	4,3	4,7	4,5	4,5	4,3	4,6	4,6	3,9	4,8
	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,7	4,5	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,6	3,9	4,8
	4,3	3,6	4,3	4,3	4,7	4,7	4,3	4,6	4,4	4,4	3,9	4,2	4,7	4,4	4,6
Mărimea firmei :	4,4	3,8	4,5	4,6	4,8	4,8	4,7	4,7	4,6	4,6	4,3	4,6	4,5	4,2	4,8
	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,5	4,5	4,0	4,4	4,6	4,0	4,7
	4,5	3,7	4,3	4,4	4,7	4,8	4,5	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,6	3,9	4,8
- firmă mică ; - firmă mijlocie ; - firmă mare.	4,6	3,6	4,4	4,4	4,7	4,8	4,5	4,7	4,4	4,4	3,9	4,3	4,5	3,9	4,8
	4,5	3,7	4,4	4,4	4,8	4,8	4,4	4,7	4,5	4,5	4,1	4,5	4,6	4,0	4,8
	4,4	3,7	4,4	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,4	4,5	3,9	4,3	4,5	4,0	4,7
Formare	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,7	4,6	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
	4,5	3,7	4,4	4,4	4,7	4,8	4,4	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
	4,4	3,7	4,4	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,4	4,5	3,9	4,3	4,5	4,0	4,7
Da, în firmă	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,7	4,6	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
	4,5	3,7	4,4	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,7	4,4	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
Total	4,5	3,7	4,4	4,4	4,7	4,7	4,5	4,7	4,5	4,5	4,0	4,4	4,6	4,0	4,8
	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,6	4,1	4,8
	4,6	3,7	4,4	4,5	4,7	4,8	4,5	4,7	4,5	4,5	4,0	4,4	4,4	3,9	4,7

Tabelul 9.8. Satisfacția angajatorilor cu competențele și abilitățile proaspeților absolvenți

Tipul firmei :	Specialiști în domeniul	Cunoașterea domeniului conexe	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Capacitate de comunicare	Capacitate de lucru în echipă	Capacitate de a conduce o echipă	Capacitate de a organiza	Gândire sintetică	Gândire analitică	Specialiști în domeniul	Creativitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Punctualitate
– bugetar/de stat ; – privat românesc ; – privat străin.	3,9	3,5	3,8	3,9	4,1	4,2	3,7	3,8	3,8	3,8	3,7	3,8	4,3	3,6	4,2
	4,0	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	3,9	4,1	3,9	3,9	3,8	3,9	4,3	3,9	4,3
	4,1	3,7	3,9	4,0	4,2	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	4,5	4,2	4,4
Mărincea firmei : – microîntreprindere ; – firmă mică ; – firmă mijlocie ; – firmă mare.	4,0	3,7	4,0	4,2	4,3	4,3	3,9	4,1	4,0	4,0	3,9	3,9	4,3	3,9	4,4
	3,9	3,7	3,9	3,8	4,1	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	4,4	3,9	4,3
	4,0	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	3,8	4,1	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,3
	4,0	3,5	3,8	3,8	4,2	4,3	3,9	4,1	3,9	3,9	3,7	3,9	4,3	3,9	4,3
Formare															
Da, firme de profil	4,0	3,6	3,9	3,9	4,1	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,3
Da, în firmă	3,9	3,6	3,8	3,8	4,1	4,1	3,7	3,9	3,8	3,8	3,7	3,7	4,4	3,9	4,3
Nu	4,0	3,8	4,0	4,0	4,3	4,3	4,0	4,1	4,0	4,0	3,8	3,9	4,3	3,9	4,3
Total															
2011	4,0	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,3
2010	4,1	3,7	3,9	3,9	4,2	4,2	3,9	4,1	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,4
2009	3,9	3,5	3,8	3,7	4,0	4,1	3,8	3,9	3,8	3,8	3,6	3,7	4,3	3,7	4,2

Datele din tabelele 9.7 și 9.8 prezintă opiniile angajatorilor cu privire la importanța competențelor și abilităților studenților pentru propria firmă și nivelul de satisfacție cu competențele și abilitățile deținute de proaspeții absolvenți de studii superioare care au fost angajați în firmă. Se pot remarca o serie de tendințe interesante. În primul rând, atât opiniile privind importanța, cât și satisfacția cu deținerea competențelor și abilităților sunt practic neschimbate în ultimii doi ani (2009-2011). În al doilea rând, pentru toate competențele și abilitățile incluse în analiză, gradul de satisfacție al angajatorilor este ușor mai redus decât importanța acordată acestora, sugerând existența unui deficit.

Pentru majoritatea competențelor și abilităților, diferența dintre importanța acordată de angajatori și satisfacția cu deținerea acestora de către proaspeții absolvenți de studii superioare este de aproximativ 0,6 puncte pe o scală de cinci puncte. Singurele competențe și abilități pentru care nivelul de importanță este apropiat cu gradul de satisfacție sunt cunoașterea domeniilor conexe, cunoștințele de lucru cu calculatorul și cunoașterea unei limbi străine.

Figurile 9.6 și 9.7 prezintă, pentru fiecare competență sau abilitate, deficitul dintre importanța acordată de angajatori și mulțumirea cu deținerea competenței (ca procent din scala de cinci puncte), în funcție de tipul firmei și de programele de formare profesională organizate de angajatori. Cu cât un punct este mai aproape de marginea graficului, cu atât deficitul este mai mare. Cu cât un punct este mai apropiat de valoarea 0%, cu atât diferența dintre importanță și satisfacție este mai mică.

Raportat la tipul firmei, datele arată că firmele de stat se confruntă cu cel mai mare deficit pentru majoritatea competențelor și abilităților, urmate de firmele private românești și de firmele private străine. Este posibil ca acest lucru să se întâmple fie din cauză că absolvenții bine pregătiți se orientează în principal spre firmele private străine și în mai mică măsură spre firmele de stat, fie din cauză că firmele private străine au mult mai multă experiență în angajarea omului potrivit pe postul potrivit. Este important de remarcat că firmele private străine au un grad mai ridicat de mulțumire în privința cunoștințelor absolvenților în domeniile conexe decât ar avea nevoie, conform gradului de importanță acordat acestei competențe.

Figura 9.7. arată că firmele care organizează programe de formare profesională, fie prin firme de profil, fie în propria firmă, aleg această strategie pentru că observă o diferență mai mare între ce ar avea nevoie de la absolvenți la locul de muncă și ce obțin de la aceștia. Principalele deficiențe se observă pentru argumentare (scrisă sau verbală), comunicare, organizare, abilitatea de a analiza și de a sintetiza informații, precum și pentru lucrul în echipă sau conducerea unei echipe. Pentru celelalte competențe și abilități, diferențele de deficit dintre cele trei tipuri de firme nu sunt semnificative.

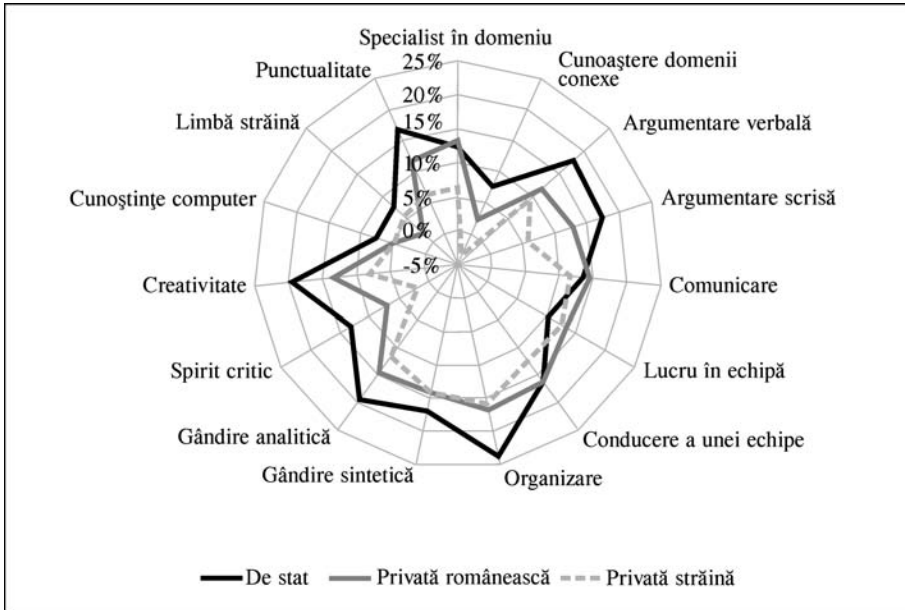


Figura 9.6. Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților, în funcție de tipul firmei

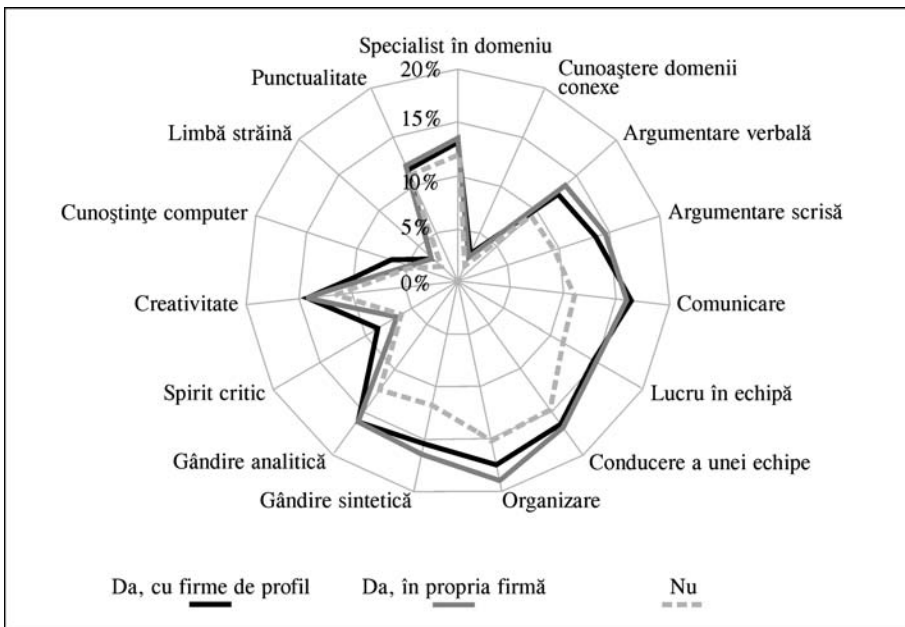


Figura 9.7. Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților, în funcție de training

Figura 9.8 prezintă opiniile cadrelor didactice și ale angajatorilor privind atitudinea la locul de muncă. Conform acestor date, angajatorii consideră că atitudinea pozitivă, hărnicia și disciplina sunt extrem de importante. Spiritului de inițiativă i se acordă o importanță ușor mai redusă, dar și acesta este considerat important. Pentru fiecare dintre aceste patru atitudini se poate observa un deficit la nivelul angajatorilor, dar acesta nu este foarte mare. Trebuie remarcat faptul că angajatorii par să fie mai mulțumiți de atitudinea absolvenților la locul de muncă decât evaluările cadrelor didactice cu privire la măsura în care facultățile reușesc să promoveze aceste valori în rândul studenților.

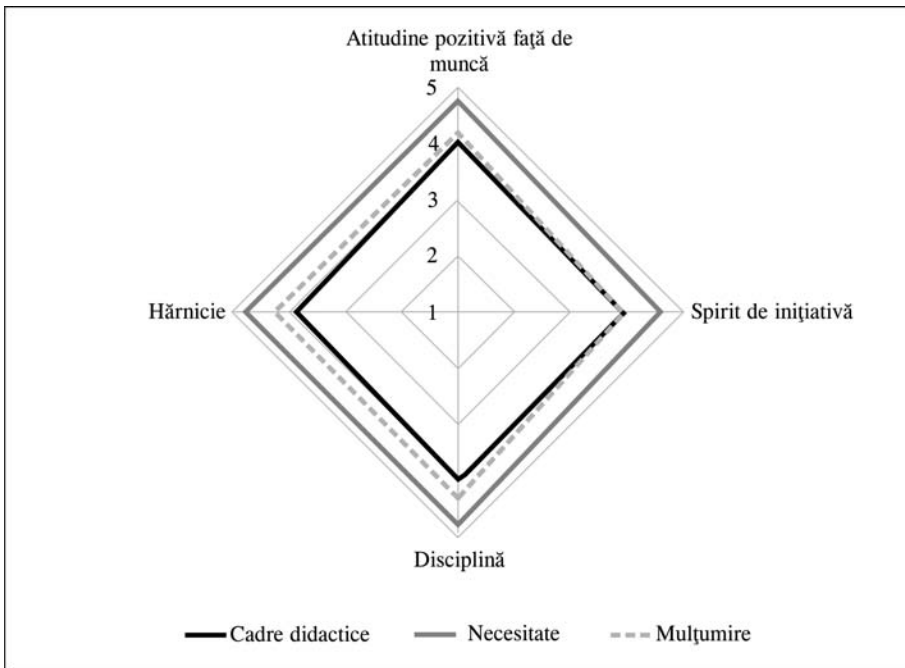


Figura 9.8. *Opiniile angajatorilor și ale cadrelor didactice cu privire la atitudinea la locul de muncă*

9.3.2. Despre finalitatea educației

Chestionarul aplicat studenților a inclus o serie de întrebări referitoare la modul în care aceștia evaluează în ce măsură studiile universitare corespund propriilor aspirații. Datele din tabelul 9.9 arată că aproximativ 70-80% dintre studenții români sunt mai degrabă mulțumiți de utilitatea studiilor universitare. Trei sferturi dintre studenți consideră că facultatea le oferă toate competențele necesare pentru a deveni specialiști în domeniul studiat. Procentul studenților care sunt de acord cu această afirmație este semnificativ mai mare în rândul studenților din universitățile private, din universitățile mici, din

cele centrate pe educație și din domeniile agronomie, medicină veterinară, arte, arhitectură și sport. Studenții din domeniul inginerie sunt mai puțin mulțumiți de acest aspect. După creșterea înregistrată în perioada 2009-2010, procentul celor care sunt de acord cu această afirmație nu s-a mai modificat semnificativ.

Tabelul 9.9. *Opiniile studenților privind utilitatea facultății*

	<i>Facultatea îmi oferă toate competențele pentru a deveni un specialist în domeniu.</i>	<i>Oferta educațională îmi satisface aspirațiile de dezvoltare personală.</i>	<i>Studiile universitare îmi sporesc șansele de a avea un venit mai mare.</i>
<i>Tipul universității :</i>			
– de stat ;	72%	66%	78%
– privată.	85%	81%	88%
<i>Mărimea universității :</i>			
– sub 5 000 ;	83%	79%	83%
– 5 000-14 999 ;	70%	68%	82%
– peste 15 000.	74%	67%	79%
<i>Domeniu :</i>			
– științe exacte ;	71%	62%	76%
– științe sociale ;	66%	61%	86%
– științe umaniste ;	75%	70%	75%
– inginerie ;	73%	62%	71%
– agronomie, medicină veterinară ;	79%	75%	85%
– medicină, farmacie ;	79%	73%	85%
– economie ;	84%	73%	83%
– arte, arhitectură, sport.	85%	76%	68%
<i>Clasificarea universității :</i>			
– cercetare avansată și educație ;	70%	63%	78%
– educație și cercetare științifică ;	74%	68%	78%
– centrate pe educație.	83%	78%	85%
<i>Total</i>			
2011	74%	68%	80%
2010	76%	74%	83%
2009	68%	–	–

Aproape 70% dintre studenți consideră că oferta educațională a facultăților pe care le urmează le satisface aspirațiile de dezvoltare personală, procent în ușoară scădere în comparație cu anul 2010. Și în acest caz, procentul studenților care sunt de acord cu această afirmație este mai mare în rândul studenților din universitățile private, din universitățile mici, din universitățile centrate pe educație și din domeniile economie, medicină, farmacie, agronomie, medicină veterinară, arte, arhitectură și sport.

Studentii din domeniile științelor exacte și ingineriei sunt mai puțin mulțumiți de corespondența dintre cursurile oferite de facultăți și aspirațiile lor de dezvoltare personală.

Opt din zece studenți consideră că șansele de a avea un venit mare cresc ca urmare a absolvirii studiilor universitare. Cei mai convinși de acest lucru sunt studenții universităților private, cei ai universităților centrate pe educație și cei din domeniile inginerie, economie, medicină și farmacie.

Tabelul 9.10. *Opiniile studenților privind importanța diplomei și a cunoștințelor*

	<i>Ce e mai important pentru...</i>					
	<i>A avea un trai cum vă doriți</i>		<i>A avea un loc de muncă așa cum vă doriți</i>		<i>A vă simți împlinit</i>	
	<i>Diploma</i>	<i>Cunoștințele</i>	<i>Diploma</i>	<i>Cunoștințele</i>	<i>Diploma</i>	<i>Cunoștințele</i>
<i>Tipul universității :</i>						
– de stat ;	23 %	77 %	37 %	63 %	12 %	88 %
– privată.	20 %	80 %	38 %	62 %	17 %	83 %
<i>Mărimea universității :</i>						
– sub 5 000 ;	17 %	83 %	30 %	70 %	11 %	89 %
– 5 000-14 999 ;	17 %	83 %	28 %	72 %	8 %	92 %
– peste 15 000.	24 %	76 %	40 %	60 %	15 %	85 %
<i>Domeniu :</i>						
– științe exacte ;	21 %	79 %	36 %	64 %	16 %	84 %
– științe sociale ;	23 %	77 %	31 %	69 %	11 %	89 %
– științe umaniste ;	21 %	79 %	44 %	56 %	10 %	90 %
– inginerie ;	20 %	80 %	35 %	65 %	11 %	89 %
– agronomie, medicină veterinară ;	19 %	81 %	34 %	66 %	21 %	79 %
– medicină, farmacie ;	30 %	70 %	33 %	67 %	9 %	91 %
– economie ;	31 %	69 %	51 %	49 %	19 %	81 %
– arte, arhitectură, sport.	22 %	78 %	35 %	65 %	6 %	94 %
<i>Clasificarea universității :</i>						
– cercetare avansată și educație ;	24 %	76 %	37 %	63 %	12 %	88 %
– educație și cercetare științifică ;	23 %	77 %	39 %	61 %	13 %	87 %
– centrate pe educație.	19 %	81 %	35 %	65 %	15 %	85 %
<i>Total 2011</i>	22 %	78 %	37 %	63 %	13 %	87 %

Este interesant de observat că studenții apreciază nu doar diploma obținută la absolvirea facultății, ci și cunoștințele pe care le-au dobândit în perioada studiilor universitare (vezi tabelul 9.10). Majoritatea studenților consideră că toate cunoștințele pe care le-au dobândit în facultate sunt mai importante decât diploma de licență pentru a avea un trai așa cum și-l doresc, pentru a găsi locul de muncă dorit și pentru a se simți împliniți.

9.3.3. *Intenții privind traiectoria profesională după absolvire*

În această secțiune prezentăm date despre intențiile studenților privind traiectoriile profesionale pe care le vor urma după terminarea studiilor universitare. Pentru majoritatea studenților, există două traiectorii posibile: continuarea studiilor sau obținerea unui loc de muncă. În ambele cazuri, studenții pot alege să își continue drumul în țară sau în străinătate. Cei care doresc să își înceapă cariera profesională pot alege să facă acest lucru fie în specializarea pentru care s-au pregătit în facultate, fie în altă specializare.

Studenții care doresc să își continue cariera educațională pot opta pentru o nouă facultate, pentru un program de master sau pentru un program de doctorat (vezi tabelul 9.11). La nivelul întregului eșantion, 34% dintre studenți declară că doresc să urmeze cursurile unei alte facultăți; 89% declară că doresc să se înscrie într-un program de master, iar 55% într-un program de doctorat. Merită remarcat faptul că un număr semnificativ de studenți declară că ar dori să își continue studiile în afara țării: procentul crește de la aproximativ 30% dintre studenții care doresc să urmeze o nouă facultate sau un program de master la 44% dintre studenții care intenționează să urmeze un program doctoral.

Comparația cu datele culese în anii anteriori arată că, indiferent de nivelul de studii, procentul celor care doresc să își continue studiile în România a scăzut, în timp ce procentul celor care doresc să își continue studiile în afara țării a crescut. Această tendință sugerează că universitățile din România se află într-o competiție tot mai accentuată cu universitățile din afara țării pentru a atrage studenți pentru programele de master și de doctorat.

Studenții care doresc să se angajeze după terminarea studiilor pot opta pentru un loc de muncă în sectorul public, în sectorul privat sau în ONG-uri (vezi tabelul 9.12).

La nivelul întregului eșantion, un sfert dintre studenți declară că doresc să își continue studiile, 19% doresc să aibă un loc de muncă în sectorul public, 51% să ocupe un loc de muncă în sectorul privat, în timp ce restul de 5% doresc să lucreze într-o organizație nonguvernamentală. Intențiile respondenților din 2011 nu diferă semnificativ de cele ale respondenților din 2010 (s-au înregistrat însă diferențe semnificative între 2009 și 2010, probabil ca rezultat al dificultăților provocate de criza economică).

Preferința pentru un loc de muncă în sectorul public este semnificativ mai mare în rândul studenților din științele socioumane, în timp ce studenții din domeniile ingineriei și economiei evită un astfel de loc de muncă.

Locurile de muncă în sectorul privat par a fi mult mai atractive pentru studenții universităților private și pentru cei din domeniile medicinei și farmaciei, economiei și ingineriei. Locurile de muncă în organizații nonguvernamentale nu sunt interesante decât pentru studenții în științele sociale.

Tabelul 9.11. Intenții de continuare a studiilor

	Master		Doctorat		Alți facultate	
	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu
<i>Tipul universității :</i>						
– de stat ;	64%	25%	11%	30%	24%	46%
– privată.	64%	25%	11%	32%	26%	42%
<i>Măreimea universității :</i>						
– sub 5 000 ;	56%	29%	14%	29%	30%	42%
– 5 000-14 999 ;	68%	23%	9%	28%	19%	53%
– peste 15 000.	63%	26%	11%	31%	25%	44%
<i>Domeniu :</i>						
– științe exacte ;	63%	25%	12%	32%	22%	46%
– științe sociale ;	66%	25%	10%	25%	19%	56%
– științe umaniste ;	63%	27%	10%	37%	29%	34%
– inginerie ;	64%	26%	10%	31%	29%	39%
– agronomie, medicină veterinară ;	66%	23%	11%	26%	20%	54%
– medicină, farmacie ;	38%	21%	41%	21%	40%	40%
– economie ;	74%	19%	8%	45%	25%	31%
– arte, arhitectură, sport.	53%	40%	7%	28%	26%	46%
<i>Clasificarea universității :</i>						
– cercetare avansată și educație ;	61%	27%	12%	28%	26%	46%
– educație și cercetare științifică ;	65%	26%	9%	33%	22%	45%
– centrate pe educație.	67%	22%	12%	30%	25%	45%
<i>Total</i>						
2011	64%	25%	11%	30%	24%	45%
2010	74%	20%	6%	39%	21%	40%
2009	77%	14%	9%	36%	16%	48%

Tabelul 9.12. *Carierea după terminarea studiilor urmate în prezent*

	<i>Să lucrez în sectorul public</i>	<i>Să lucrez în sectorul privat</i>	<i>Să lucrez în ONG-uri</i>	<i>Să continui studiile</i>
<i>Tipul universității :</i>				
– <i>de stat ;</i>	19%	49%	6%	26%
– <i>privată.</i>	18%	60%	3%	19%
<i>Mărimea universității :</i>				
– <i>sub 5 000 ;</i>	11%	59%	4%	26%
– <i>5 000-14 999 ;</i>	16%	52%	5%	26%
– <i>peste 15 000.</i>	21%	50%	5%	24%
<i>Domeniu :</i>				
– <i>științe exacte ;</i>	16%	54%	7%	22%
– <i>științe sociale ;</i>	14%	60%	2%	23%
– <i>științe umaniste ;</i>	26%	36%	11%	26%
– <i>inginerie ;</i>	28%	32%	5%	36%
– <i>agronomie, medicină veterinară ;</i>	11%	65%	3%	20%
– <i>medicină, farmacie ;</i>	21%	66%	2%	12%
– <i>conomie ;</i>	20%	55%	2%	22%
– <i>arte, arhitectură, sport.</i>	18%	45%	3%	35%
<i>Clasificarea universității :</i>				
– <i>cercetare avansată și educație ;</i>	17%	52%	5%	26%
– <i>educație și cercetare științifică ;</i>	21%	47%	6%	26%
– <i>centrate pe educație.</i>	21%	55%	4%	20%
<i>Total</i>				
<i>2011</i>	19%	51%	5%	25%
<i>2010</i>	20%	48%	3%	28%
<i>2009</i>	33%	61%	5%	2%

Tabelul 9.13. *Intenții de migrație*

	<i>Stabilirea în altă țară</i>	<i>Stagiu de studii/cercetare în altă țară</i>
<i>Tipul universității :</i>		
– <i>de stat ;</i>	48%	57%
– <i>privată.</i>	52%	51%
<i>Mărimea universității :</i>		
– <i>sub 5 000 ;</i>	52%	51%
– <i>5 000-14 999 ;</i>	43%	47%
– <i>peste 15 000.</i>	49%	59%
<i>Domeniu :</i>		
– <i>științe exacte ;</i>	44%	53%
– <i>științe sociale ;</i>	50%	52%
– <i>științe umaniste ;</i>	42%	57%

- inginerie ;	45 %	63 %
- agronomie, medicină veterinară ;	55 %	55 %
- medicină, farmacie ;	61 %	69 %
- economie ;	47 %	54 %
- arte, arhitectură, sport.	47 %	64 %
<i>Clasificarea universității :</i>		
- cercetare avansată și educație ;	52 %	63 %
- educație și cercetare științifică ;	44 %	52 %
- centrate pe educație.	49 %	50 %
<i>Total</i>		
2011	48 %	56 %
2010	42 %	45 %
2009	44 %	52 %

Soluția migrației pare acceptabilă pentru o mare parte dintre studenții români : jumătate dintre aceștia declară că intenționează să se stabilească în altă țară, în timp ce 56 % declară că intenționează să urmeze un stagiul de studii sau de cercetare în afara țării. Aceste procente înregistrează o tendință ușor ascendentă în ultimii doi ani (vezi tabelul 9.13).

Procente semnificativ mai mari de „posibili migranți” se înregistrează printre studenții facultăților private, în rândul studenților din domeniile medicină și farmacie și economie, precum și printre studenții universităților de cercetare avansată și educație. Migrația pentru educație este aleasă în proporție mai mare de studenții universităților de cercetare avansată și educație și de studenții din domeniile medicină, farmacie, arte, arhitectură și sport.

Tabelul 9.14. Așteptări privind cariera viitoare

	<i>Voi profesia în specializarea urmată în prezent</i>	<i>Voi profesia într-o specializare apropiată</i>
<i>Tipul universității :</i>		
- de stat ;	73 %	70 %
- privată.	78 %	63 %
<i>Mărimea universității :</i>		
- sub 5 000 ;	84 %	59 %
- 5 000-14 999 ;	79 %	75 %
- peste 15 000.	70 %	68 %
<i>Domeniu :</i>		
- științe exacte ;	75 %	66 %
- științe sociale ;	78 %	73 %
- științe umaniste ;	66 %	66 %
- inginerie ;	70 %	61 %
- agronomie, medicină veterinară ;	73 %	76 %
- medicină, farmacie ;	97 %	44 %

- economie ;	68%	62%
- arte, arhitectură, sport.	81%	75%
<i>Clasificarea universității :</i>		
- cercetare avansată și educație ;	72%	69%
- educație și cercetare științifică ;	74%	71%
- centrate pe educație.	74%	65%
<i>Total 2011</i>	<i>74%</i>	<i>69%</i>

Aproape trei sferturi dintre studenți se așteaptă să profeseze în specializarea pe care au urmat-o în timpul facultății, iar puțin peste două treimi se așteaptă să profeseze cel puțin într-o specializare apropiată de cea dobândită în facultate (vezi tabelul 9.14). Aceste date indică un grad ridicat de optimism în rândul studenților (un optimism similar se poate observa și în secțiunea dedicată așteptărilor privind salariul la primul loc de muncă).

9.3.4. *Venitul ideal*

Studenții care au participat la cercetare au fost rugați să indice care cred că ar fi salariul rezonabil pentru pregătirea pe care o au la terminarea facultății. Răspunsurile lor indică așteptările pe care le au privind nivelul de salarizare pentru un loc de muncă în domeniul în care s-au specializat și care necesită studii superioare, însă în lipsa unei experiențe profesionale semnificative. Valorile medii pentru fiecare categorie de studenți sunt prezentate în figura 9.9, care include venitul mediu așteptat în 2010 și cel din 2011.

La nivelul întregului eșantion, media este de 2 523 de lei. Pentru comparație, salariul mediu brut lunar pe economie în luna iulie 2011 în România era de 2 027 de lei. Comparația dintre ceea ce studenții consideră ca fiind un salariu rezonabil și datele furnizate de Institutul Național de Statistică arată că studenții au așteptări nerealiste privind salariul pe care îl vor primi la primul loc de muncă după absolvirea facultății. Comparativ cu așteptările pe care le aveau în 2010, venitul mediu așteptat este mai mare cu 331 de lei.

Creșteri semnificativ mai mari se înregistrează în rândul studenților din universitățile private (871 de lei), din domeniul medicină și farmacie (1 261 de lei) și din domeniul arte, arhitectură și sport (625 de lei).

Raportat la caracteristicile respondenților, comparativ cu venitul mediu așteptat în 2010, cel din 2011 a crescut mai mult pentru studenții de sex feminin (o creștere de 380 de lei), pentru studenții care au mai puțin de 20 de ani (967 de lei) și pentru studenții din primul an de licență (583 de lei). O singură categorie de studenți a înregistrat o scădere a veniturii medii așteptate în 2011, comparativ cu 2010: studenții

care au un loc de muncă cu normă întreagă. Pentru aceștia, care au probabil o imagine mai reală a situației actuale a economiei, venitul mediu așteptat în 2011 este mai mic cu 42 de lei decât cel așteptat în 2010.

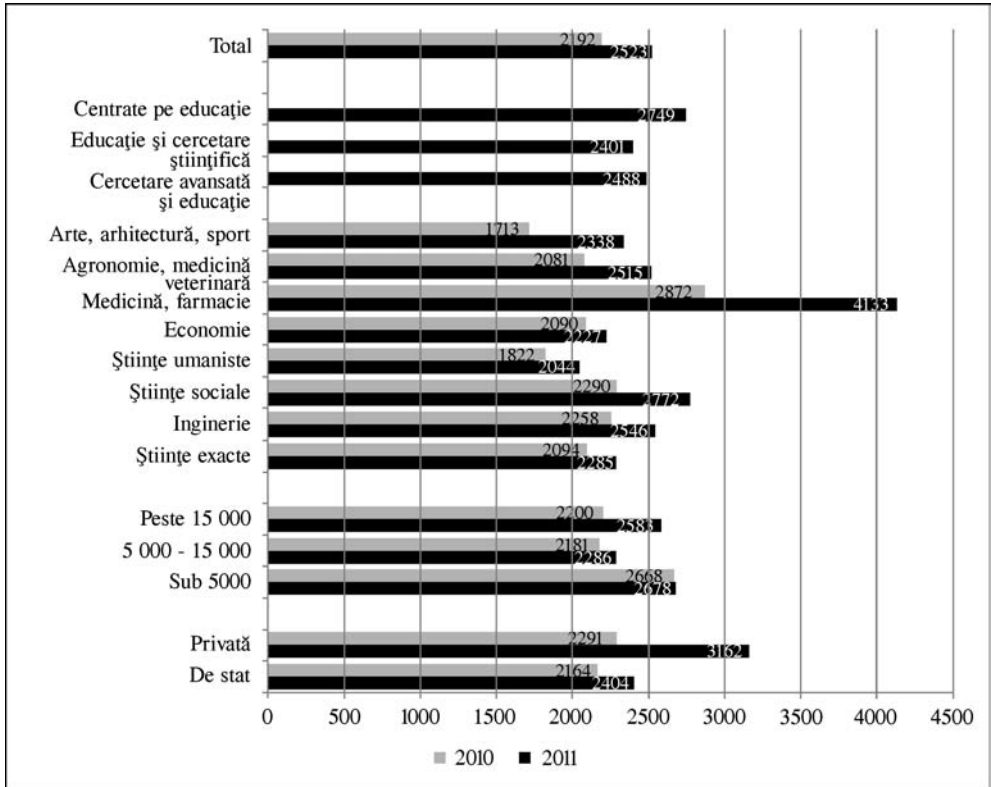


Figura 9.9. Venitul mediu dorit la primul loc de muncă după absolvire (2011 comparativ cu 2010)

Referințe bibliografice

- Teichler, Ulrich (2008), „Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education”, *Higher Education*, vol. 56, pp. 349-379.
- Voicu, Bogdan (2002), „Politici (sociale) educaționale”, în Luana Miruna Pop (coord.), *Dicționar de politici sociale*, Editura Expert, București, pp. 567-584.

Capitolul 10

Resursele umane în universități*

Bogdan Voicu, Raluca Rusu

Resursele umane ale sistemului de învățământ sunt de trei tipuri. Pe de o parte, studenții, pe de altă parte, personalul didactic, iar pe de alta, personalul din administrație. Capitolul de față discută despre una dintre potențialele modificări de structură în fluxurile studențești de intrare în sistemul universitar, precum și despre trei dintre caracteristicile cadrelor didactice.

Studenții cumulează simultan trei statusuri diferite, extrem de importante în economia întregului învățământ universitar: ei sunt beneficiari direcți ai sistemului, clienți ai acestuia, materia primă ce modelează întregul proces de predare, dar și pe cel de cercetare.

Ca beneficiari și clienți, profilul studenților este esențial pentru universități, care trebuie să se adapteze la nevoile lor. Prezența multor studenți proveniți din familii mai puțin înstărite poate presupune un accent mai mare acordat furnizării de facilități sociale.

Totodată, facultățile și secțiile pot fi nevoite să își modifice orientarea în momentul în care încep să atragă un alt tip de studenți. De exemplu, dacă o secție care avea cândva un prestigiu ridicat începe să își piardă renumele, ea va tinde să atragă studenți mai slab pregătiți. Programa, nivelul cursurilor, modul de abordare a procesului de integrare a studenților vor trebui în acest caz să cunoască schimbări. Reciproca este și ea adevărată: creșterea nivelului studenților va determina secția în cauză să își redefinească obiectivele de predare și să mizeze pe posibilitatea de a utiliza studenți în proiecte de cercetare mai sofisticate.

Din aceste puncte de vedere, este extrem de important pentru managementul universităților și pentru cadrele didactice să fie avertizate din timp asupra unor potențiale

* Contribuția autorilor: Bogdan Voicu – 10.1, 10.2, 10.3; Raluca Rusu – 10.3.

modificări. Este ceea ce își propune prima parte a acestui capitol, testând măsura în care inegalitățile pe orizontală induse de masificarea învățământului superior încep să își facă simțită prezența în universitățile din România.

A doua secțiune a capitolului pune în discuție satisfacția privind locul de muncă a cadrelor didactice, iar a treia, atașamentul organizațional și ocupațional. Cele trei concepte sunt legate între ele și aduc informații despre stabilitatea cadrelor didactice și eventualitatea ca sistemul universitar să piardă cadre didactice în favoarea altor sectoare de activitate.

10.1. Originea studenților, prestigiul universitar și inegalitatea de acces

Inegalitatea în educație constituie una dintre temele importante abordate de sociologia educației (Blossfeld, Shavit, 1993; Hatos, 2006; Shavit, 2007; Clancy și Goastellec, 2007). Modul de abordare al temei poate fi rezumat pe scurt în observarea și explicarea „unor discrepanțe care se înregistrează în nivelul mediu de instrucție școlară pe care îl ating diferite grupuri sociale” (Voicu, Vasile, 2010). Dezbaterea s-a concentrat până în urmă cu câteva decenii asupra învățământului preuniversitar, învățământul superior fiind oricum apanajul aproape exclusiv al grupurilor avantajate social. Odată cu primele semne ale masificării educației superioare, în anii '70 s-a structurat o dezbateră despre inegalitatea în acest ciclu.

Anii 1990-2000 au adus două abordări complementare importante, ce explică dinamica inegalităților în contextul masificării. O primă teorie se structurează în jurul ipotezei inegalității menținute maximal (Maximally Maintained Inequality – MMI) (Raftery, Hout, 1993): pe măsură ce crește numărul de locuri disponibile în învățământul superior, ocuparea acestora nu este proporțională cu ponderea fiecărei clase în generația de referință. Dimpotrivă, clasa favorizată tinde să își crească prezența în universități. Să presupunem că, în generația ce urmează a intra la facultate, sunt 30% copii din familii sărace și 70% proveniți din familii înstărite, iar numărul de locuri în universitate este mai mic decât dimensiunea generației respective. Atunci, copiii din familiile înstărite vor mai numeroși în universități decât ponderea lor în populație. Cu alte cuvinte, ne așteptăm ca acei copii din familiile sărace să reprezinte mai degrabă 10% sau mai puțin din totalul studenților, chiar dacă ei constituie 30% din populație. Ipoteza a fost confirmată în numeroase studii din întreaga lume. În România, Voicu și Vasile (2010) testează și arată că ipoteza se confirmă pentru cazul diferențelor rural-urban.

Ipoteza complementară este cea a inegalității menținute eficient (Effectively Maintained Inequality – EMI) (Lucas, 2001): inegalitatea continuă să crească în momentul expansiunii până când clasa favorizată își saturează nevoia de acces. În exemplul de mai sus,

inegalitatea continuă până când toți sau aproape toți cei 70% care provin din familii înstărite devin studenți. Conform ipotezei EMI, nici în această situație diferențele dintre grupuri nu dispar. Ele se transformă în inegalități de natură calitativă: clasa avantajată va accesa mai ales acele universități cu un prestigiu mai ridicat, iar în cadrul acestora se va concentra în cadrul acelor facultăți și secții care au un prestigiu mai înalt.

Ceea ce își propune secțiunea de față este să testeze consistența ipotezei EMI în contextul începutului de masificare prezent în învățământul superior românesc. Diferențele pe care le urmăresc sunt cele date de istoria educațională a familiei de proveniență.

Printre factorii ce contribuie la apariția acestor diferențe de acces, mulți sunt legați direct de *background*-ul familial. Ruta educațională a unui tânăr se conturează ca rezultatul unor negocieri succesive, nu neapărat explicite, între elev și familia sa (Mare, 1981). Ele sunt, pe de o parte, de natură financiară, legate de posibilitățile tânărului și ale familiei sale de a suporta costurile legate de continuarea educației. Pe de altă parte, nivelul de educație al părinților, expunerea la cărți și la citit în cadrul familiei de origine modelează nivelul de aspirații al tânărului, tinzând să reproducă structura socială existentă (Bourdieu, Passeron, 1990; De Graaf *et al.*, 2000).

Secțiunea de față pune în relație prestigiul atribuit facultății urmate și educația familiei de proveniență. Așteptările noastre sunt legate de o slabă diferențiere: masificarea educației în România este într-o fază de început, când funcționează mai degrabă MMI decât EMI.

De altfel, în eșantionul de studenți studiat, 39% dintre respondenți provin din familii în care cel puțin un părinte a absolvit o formă de pregătire universitară finalizată cu diplomă. Reamintim că, în rândul populației adulte, ponderea absolvenților de universitate nu depășește 12%. Pe de altă parte, sunt încă numeroși studenți adulți, proveniți din generații mai vechi și care își completează studiile. În eșantionul 2011 al *Barometrului Calității*, ponderea celor trecuți de 30 de ani este de 2%, jumătate dintre ei având mai mult de 40 de ani. Cifra reprezintă probabil o subestimare, dată fiind prezența la cursuri mai redusă a acestei categorii de studenți (care lucrează și au familii), ei dedicând mai puțin timp studiului. Prezența acestor studenți întârziți ce recuperează o perioadă în care numărul de locuri la facultate era constrâns de autoritățile comuniste să rămână foarte mic face ca masificarea să nu aibă extensia dată de numărul de locuri disponibile în universități. O parte dintre aceste locuri sunt ocupate de studenții din generații mai vechi, reducând astfel locurile pentru cei din noua generație. Pe de altă parte, cum numărul de studenți a crescut relativ puțin în anii '90 și la începutul anilor 2000, ne așteptăm, așa cum afirmam, ca România să se afle încă în etapa când funcționează ipoteza MMI.

Analiza pe care o propunem este realizată folosind perspectiva studenților. Nedispunând de un instrument suficient de puternic privind prestigiul asociat fiecărei universități, facultăți și secții în parte, am făcut apel la evaluarea realizată de fiecare respondent din eșantionul de studenți din 2011. Aceștia au fost rugați să aprecieze reputația specializării studiate, modul în care aceasta este privită în interiorul facultății, poziția facultății în raport cu alte facultăți similare din țară. Cele două variabile de interes ridicat pentru

analiza de față sunt prezentate în prima și în ultima coloană din tabelul 10.1. Ele ordonează domeniile de studiu în funcție de prestigiul social. Evident, ordinea nu este una „obiectivă”, ci reflectă subiectivitatea studenților din domeniile respective.

Astfel, cele opt domenii mari opun medicina științelor sociale, creionând o imagine a domeniilor în reprezentările studenților acestora. Evident, unele dintre aceste domenii, cum ar fi gruparea „științe sociale, drept, poliție, armată”, sunt mai puțin omogene. Eșantionul nu include însă suficient de multe cazuri pentru a produce grupări cu mult mai înguste. Prin urmare, informația din tabel este doar una de natură orientativă.

Tabelul 10.1. *Prestigiul specializării și facultății urmate : reprezentări ale studenților pe domenii de studiu*

	<i>Ponderele celor care sunt de acord „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură” cu afirmațiile următoare :</i>			
	<i>Specializarea urmată este una de înalt prestigiu social.</i>	<i>Dintre secțiile facultății, cea la care sunt înscrise are un prestigiu ridicat.</i>	<i>Dintre alte facultăți similare din țară, cea pe care o urmează are un prestigiu social ridicat.</i>	<i>Profesiile absolvenților acestei specializări au un prestigiu social ridicat.</i>
<i>Medicină și farmacie</i>	92 %	89 %	87 %	95 %
<i>Economie</i>	89 %	88 %	84 %	89 %
<i>Inginerie</i>	86 %	86 %	86 %	83 %
<i>Arte, arhitectură, sport</i>	82 %	93 %	89 %	80 %
<i>Științe exacte</i>	82 %	86 %	81 %	79 %
<i>Științe umaniste</i>	75 %	80 %	77 %	78 %
<i>Agronomie și medicină veterinară</i>	75 %	72 %	86 %	78 %
<i>Științe sociale, drept, poliție și armată</i>	79 %	81 %	79 %	75 %

Ei i se poate adăuga și informații privind structura efectivă a studenților în funcție de educația părinților pentru fiecare domeniu în parte. Diferențele nu sunt majore și se rezumă la câteva caracteristici : studenții în domeniul medicinei provin mai des decât restul din familii în care cel puțin un părinte are studii superioare ; în raport cu alte domenii, în categoria „științe sociale, drept, poliție și armată” sunt mai mulți studenți ai căror părinți au cel mult școala de ucenici ; în raport cu alte domenii de studiu, în domeniul economiei există o pondere mai mare a studenților care provin din familii cu studii medii. Diferențele, deși semnificative, sunt mici și vorbesc mai degrabă despre posibile tendințe viitoare.

Tabelul 10.2 aduce un alt tip de informație indirectă, dar mai valoroasă prin precizia estimatorilor folosiți. Rezultatele spun că nu există un pattern care să definească în mod consistent asocierea dintre nivelul de educație al părinților și percepțiile

privind prestigiul profesiei în care se realizează specializarea, respectiv al facultății urmate. Reamintim precauția legată de faptul că variabilele care definesc prestigiul constituie de fapt reprezentări ale respondenților. Ele constituie totuși aproximări ale situației reale a profesiilor și facultăților respective. Lipsa de asociere indică prin urmare o diferențiere pe orizontală redusă în ceea ce privește originea studenților. Cu alte cuvinte, rezultatul respinge ipoteza EMI.

Tabelul 10.2. *Prestigiul specializării și facultății urmate : reprezentările studenților în funcție de educația părinților*

<i>Educația celui mai școlit părinte</i>	<i>Ponderea celor care sunt de acord „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură” cu afirmațiile următoare :</i>			
	<i>Specializarea urmată este una de înalt prestigiu social.</i>	<i>Dintre secțiile facultății, cea la care sunt înscriși are un prestigiu ridicat.</i>	<i>Dintre alte facultăți similare din țară, cea pe care o urmează are un prestigiu social ridicat.</i>	<i>Profesiile absolvenților acestei specializări au un prestigiu social ridicat.</i>
<i>Cel mult școală de ucenici*</i>	96%	96%	100%	91%
<i>Școală profesională</i>	87%	77%	83%	88%
<i>Liceu neterminat*</i>	79%	73%	74%	62%
<i>Liceu terminat</i>	84%	85%	80%	81%
<i>Școală postliceală</i>	78%	84%	80%	77%
<i>Facultate neterminată*</i>	86%	87%	95%	82%
<i>Facultate : subingineri sau colegiu</i>	83%	84%	92%	87%
<i>Facultate completă</i>	82%	85%	85%	81%
<i>Masterat</i>	84%	84%	85%	83%
<i>Doctorat*</i>	67%	78%	75%	85%

* Categoriile în care numărul de respondenți este mic (între 25 și 32) și pentru care rezultatele trebuie tratate cu precauție.

Am repetat analiza ținând sub control mai întâi doar anul de studii, iar apoi diferite alte caracteristici ale studenților și universităților, facultăților și specializărilor urmate. Rezultatele au rămas neschimbate.

Practic, concluzia simplă a acestui capitol este că expansiunea sistemului universitar este încă la început, iar masificarea nu este suficient de puternică pentru ca efecte de tip EMI să se manifeste. Este de așteptat însă ca acestea să apară în curând, mai ales sub impactul intrării în sistemul universitar al generațiilor reduse numeric și sub creșterea incidenței studenților români care aleg să studieze în afara țării încă de la nivelul de licență. Unele politici educaționale adecvate ar trebui să anticipeze aceste modificări.

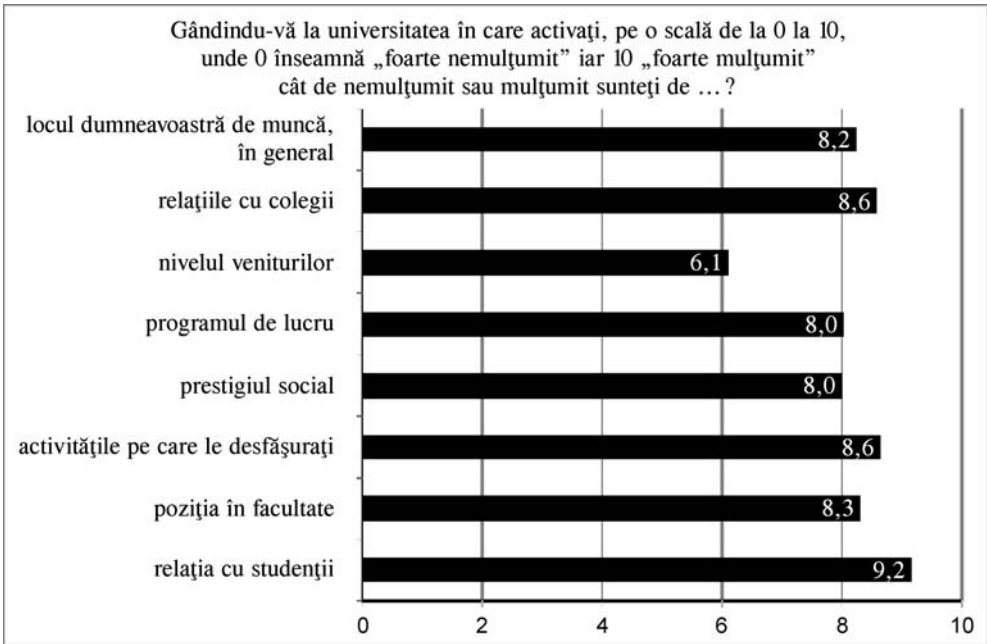
Referințe bibliografice

- Blossfeld, Hans-Peter ; Shavit Yossi (1993), „Persisting Barriers : Changes in Educational Opportunités in Thirteen Countries”, în Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (ed.), *Persistent Inequality : Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, CO, pp. 1-23.
- Bourdieu, Pierre ; Passeron, Jean-Claude (1990), *Reproduction in education, society and culture*, Sage, Londra.
- Clancy, Patrick ; Goastellec, Gaële (2007), „Exploring Access and Equity in Higher Education : Policy and Performance in a Comparative Perspective”, *Higher Education Quarterly*, 61 (2), pp. 136-154.
- De Graaf, Nan Dirk ; De Graaf, Paul M. ; Kraaykamp, Gerbert (2000), „Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands : A Refinement of the Cultural Capital Perspective”, *Sociology of Education*, 73 (2), pp. 92-111.
- Hatos, Adrian (2006), *Sociologia educației*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Polirom, Iași.
- Lucas, Samuel R. (2001), „Effectively Maintained Inequality : Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects”, *American Journal of Sociology*, 106 (6), pp. 1642-1690.
- Mare, Robert D. (1981), „Stability in Educational Stratification”, *American Sociological Review*, (46) 1, pp. 72-87.
- Raftery, Aadrían E. ; Hout, Michael (1993), „Maximally maintained inequality : Expansion, reform and opportunity in Irish education. 1921-1975”, *Sociology of Education*, 66 (1), pp. 41-62.
- Shavit, Yossi (2007), „Educational Inequality”, în George Ritzer (ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, Blackwell Publishing, Blackwell Reference Online, 30 septembrie 2008, http://www.sociologyencyclopedia.com/subscriber/tocnode?id=g9781405124331_chunk_g978140512433111_ss1-22.
- Voicu, Bogdan ; Vasile, Marian (2010), „Rural-Urban Inequalities and Expansion of Tertiary Education in Romania”, *Journal of Social Research & Policy*, 1 (1), pp. 5-24.

10.2. Cadrele didactice : satisfacția privind locul de muncă

Satisfacția privind locul de muncă reprezintă un element important al derulării unui proces educațional de calitate. Am încercat să investigăm care este nivelul de mulțumire al cadrelor didactice în privința unor diferite aspecte legate de locul de muncă din universitate. Am luat în considerare mai întâi locul de muncă privit ca întreg, apoi șapte aspecte diferite legate de acesta, incluzând elemente de relaționare interumană, programul de lucru, nivelul veniturilor, poziția în organizație, conținutul activității desfășurate. Rezultatele generale sunt prezentate în figura 10.1. În medie, cadrele didactice se declară mai degrabă mulțumite de toate aspectele investigate. Satisfacția în privința fiecăreia dintre acestea este destul de ridicată, media plasându-se mult peste mijlocul scalei (5). Excepția notabilă o constituie nivelul veniturilor. Deși, în medie, sunt privite mai degrabă favorabil, ca nivel de satisfacție, acestea se plasează la mare distanță de restul elementelor analizate. În plus, un număr mare de respondenți

au evitat să răspundă la întrebare (2%), în timp ce și mai mulți (9%) au spus că „nu știu” cât de satisfăcuți sunt în ceea ce privește nivelul veniturilor.



* Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor pentru fiecare variabilă în parte. Pentru fiecare item, numărul cumulat al refuzurilor de a răspunde și a celor indeciși (cei care au răspuns „nu știu”) se plasează în jurul cifrei de 2%, exceptând prestigiul social (4% răspunsuri invalide) și mai ales venitul (11%).

Figura 10.1. *Mulțumirea cadrelor didactice în privința unor diferite aspecte legate de locul de muncă din universitate*

Studiind profilul celor care au spus că nu știu ce să răspundă, se observă că aceștia sunt similari, ca nivel al veniturilor, celor din categoria „nesatisfăcuți” și nu diferă semnificativ nici de cei care au oferit răspunsuri neutre (vezi tabelul 10.3). Cum acești respondenți indeciși constituie 9% din totalul eșantionului de cadre didactice, este probabil ca, dacă ar fi oferit răspunsuri valide, media satisfacției în privința veniturilor să fi scăzut și mai mult.

Cei care nu au răspuns la întrebarea privind satisfacția în privința venitului au evitat de fapt să își declare veniturile (ultima coloană). Doar trei dintre ei au făcut-o, ceea ce face practic imposibilă inferarea unui potențial pattern de răspuns al acestora la întrebarea privind satisfacția privind veniturile. Oricum, în ansamblu, cei care nu au răspuns deloc la întrebarea legată de satisfacția privind veniturile reprezentau doar 2% din totalul eșantionului.

Prin urmare, luând în considerare cele de mai sus, cel mai probabil, media satisfacției în ceea ce privește veniturile este ușor mai mare decât în realitate.

Tabelul 10.3. *Satisfacția privind venitul a cadrelor didactice în funcție de nivelul declarat al veniturilor*

		<i>Care este, cu aproximație, venitul dumneavoastră lunar ? Media răspunsurilor valide (RON)</i>	<i>Ponderea celor care au indicat ce venituri au</i>
Satisfacția în privința venitului (scala 0-10)	Nesatisfăcut (răspuns 0, 1, 2 sau 3)	2 246	74%
	Neutru (4, 5, 6)	3 057	62%
	Satisfăcut (7-10)	3 417	49%
	Nu știe	2 164	80%
	Nu a răspuns	3 350	11 %
<i>Total</i>		<i>2 923</i>	<i>59%</i>

Revenind însă la satisfacția globală în ceea ce privește locul de muncă, să notăm că aceasta este semnificativ mai mare decât cea a majorității adulților din România (tabelul 10.4)¹. Acest lucru este absolut firesc: cadrele didactice universitare sunt mai educate și mai bine retribuite decât media adulților.

Tabelul 10.4. *Satisfacția generală privind locul de muncă și nivelul declarat al veniturilor în funcție de domeniu*

<i>Domeniul în care activează</i>	<i>Media satisfacției privind locul de muncă (scală 0-10)</i>	<i>Venitul lunar. Media răspunsurilor valide (RON)</i>	<i>Ponderea celor care au indicat ce venituri au</i>
Științe exacte	8,0	2 656	72%
Științe sociale, drept, poliție și armată	7,9	2 923	53%
Științe umaniste	8,5	2 755	61%
Inginerie	8,2	3 046	71%
Agronomie și medicină veterinară	8,4	2 156	57%
Medicină și farmacie	8,1	2 872	57%
Economie	8,5	3 577	46%
Arte, arhitectură, sport	8,4	2 127	50%
<i>Total cadre didactice</i>	<i>8,2</i>	<i>2 923</i>	<i>59%</i>
<i>Adulții din România - noiembrie 2009*</i>	<i>6,2</i>		
<i>Adulții din România cu studii superioare - noiembrie 2009*</i>	<i>7,7</i>		

* Date rezultate din analiza unui eșantion de 1 504 persoane, reprezentativ la nivel național pentru populația adultă, din cadrul proiectului „Alegerile Prezidențiale din 2009”, coordonat de Mircea Comșa pentru Universitatea „Babeș-Bolyai” și Fundația Soros din România. Datele au fost colectate în noiembrie 2009 (înainte de primul tur de scrutin al alegerilor prezidențiale). Numărul adulților cu studii superioare luați în considerare este de 143.

1. Afirmările din acest paragraf și din următoarele se bazează pe inspectarea intervalelor de încredere ale mediilor pe care le comparăm, garantând estimările cu o probabilitate de 95%.

Prin urmare, este util să realizăm comparația cu media adulților cu studii superioare, și ea prezentă în tabelul 10.4. Ea se plasează la un nivel semnificativ mai mic decât cea a cadrelor didactice din domeniile economiei, științelor umaniste, agronomiei și arhitecturii, artei și sportului, precum și față de media generală a totalului cadrelor didactice. Restul domeniilor nu diferă semnificativ de media satisfacției privind locul de muncă a populației adulte cu studii superioare.

Indicatorii de satisfacție sunt în general puternic relaționați între ei. Una dintre teoriile din domeniu susține că aceștia sunt consecința unei stări generale de satisfacție față de obiectul măsurat care se reflectă în modul de raportare la toate însușirile acestuia¹. Practic, nivelul de satisfacție privind programul de lucru, satisfacția privind relațiile cu colegii, locul de muncă în general sunt în bună măsură consecința unei stări generale de satisfacție în ceea ce privește activitatea personală din universitate. Aceste nivele de satisfacție vor oscila practic în jurul unei poziții de echilibru, plasându-se mai sus sau mai jos, în funcție de aspectele particulare ce definesc relaționarea respondentului cu locul de muncă.

Prin urmare, este legitimă calcularea unui indicator agregat de satisfacție privind locul de muncă. Am realizat aceasta folosind analiza factorială². Am studiat apoi sursele variației factorului extras, încercând să aflăm în ce măsură diferențele de satisfacție ale cadrelor didactice se datorează caracteristicilor personale, ale universității sau ale celor din domeniul de studiu.

Rezultatele analizei de regresie indică faptul că factorul de satisfacție generală privind locul de muncă ia valori *mai ridicate* în cazul celor care :

- predau în universități cu 5 000-15 000 de studenți ;
- au gradul didactic de profesor ;
- nu au loc de muncă în sectoare nonacademice ;
- predau în universități de stat ;
- predau mai puține materii pe an ;
- nu predau în domeniul științelor sociale, dreptului, poliției și armatei (la aceștia din urmă, satisfacția generală privind locul de muncă este semnificativ mai mică decât în rest).

În plus, nivelul de satisfacție crește odată cu vârsta și odată cu numărul anilor de predare (după ce este eliminat efectul vârstei).

Caracteristicile de mai sus definesc portretul-robot al cadrului didactic satisfăcut de locul său de muncă și sunt utile în a estima care sunt acele cadre didactice care

1. Bogdan Voicu, Cosmina Pop (2011), „Measuring Life Satisfaction : Top-Down vs. Bottom-Up Approaches”, *Calitatea Vieții*, 2/2008.

2. $KMO = 0,891$; *screen plot*-ul indica vizual prezența unui singur factor ; acesta a fost extras folosind Principal Axis Factoring și explica 46% din variația totală ; comunalitatea cea mai mică : 0,264.

au o probabilitate mai mare de a părăsi sistemul educațional în cazul unor oportunități venite din afara acestuia.

10.3. Atașamentul organizațional și ocupațional al cadrelor didactice

Satisfacția privind locul de muncă reprezintă o precondiție a stabilității personalului universităților. O a doua, și mai puternică, o constituie atașamentul organizațional și ocupațional.

Angajamentul organizațional constituie un subiect de interes în sociologia și psihologia organizațională încă din anii '50, o parte din literatura existentă concentrându-se pe analiza angajamentului organizațional în instituțiile de învățământ superior (Celep, 2000; Wolverton *et al.*, 2001; Chieffo, 1991; Billingsley, Cross, 1992; Bogler, Somech, 2004 etc.).

Interesul continuu pentru angajamentul organizațional este rezultatul credinței că, prin gestionare eficientă, acesta aduce o serie de consecințe pozitive pentru organizație. Astfel, majoritatea studiilor arată că angajamentul organizațional corelează pozitiv cu performanța organizației și cu implicarea în comportamente civice organizaționale (comportamente de întraajutorare, fairplay, loialitate și complianță organizațională, inițiativă individuală, dezvoltare personală a angajaților) și corelează negativ cu absenteismul, cu intenția de a pleca din organizație și cu demisia (Angle, Perry, 1981; Bateman, Strasser, 1984; Blau, Boal, 1987; Gellatly, 1995; Mathieu, Zajac, 1990; Liou, Cheng, 2008; McDonald, 1993; Meyer *et al.*, 1993; Mowday *et al.*, 1982; Porter *et al.*, 1974; Wasti, 2005 etc.).

Există două mari tendințe în conceptualizarea angajamentului cu modele de măsurare aferente: abordarea în termeni comportamentali, respectiv în termeni atitudinali (Mowday, Steers, Porter, 1979). Recent, acestora li se adaugă o altă abordare: modelul multidimensional (O'Reilly, Chatman, 1986; Meyer, Allen, 1997; Cohen, 2003). Cea mai însemnată contribuție la dezvoltarea abordării multidimensionale a angajamentului organizațional și probabil cel mai utilizat model de investigare a acestuia le aparține lui Meyer și Allen (1997).

Abordarea comportamentală a angajamentului organizațional pornește de la teoria *side-bets*, elaborată de Howard Becker (1960). Termenul *side-bets* se referă la investiții de orice tip făcute de angajați, care nu sunt legate exclusiv de muncă, dar care servesc la asigurarea unei anumite continuități în organizație. Pericolul de a pierde aceste investiții, corelat cu lipsa percepută a alternativelor de a le înlocui determină angajamentul persoanei față de organizație (Cohen, 2003, p. 338). Angajamentul are la bază conștientizarea costurilor materiale și psihologice pe care le-ar avea de suportat un individ în cazul părăsirii organizației.

Abordarea atitudinală a angajamentului organizațional se referă la atașamentul emoțional față de o anumită organizație (Porter *et al.*, 1974). Angajamentul apare ca urmare a identificării individului cu scopurile și valorile organizaționale. Ca urmare a acestei identificări, angajații vor rămâne în organizație pentru a contribui la realizarea scopurilor organizaționale. Angajamentul organizațional este văzut ca având trei caracteristici fundamentale, și anume: credința în valorile și obiectivele organizației și acceptarea lor, dorința de a depune un efort considerabil pentru organizație și intenția clară de a rămâne în organizație (Mowday *et al.*, 1979).

Abordarea multidimensională (Meyer, Allen, 1997) este bazată pe îmbinarea celor două abordări – comportamentală și atitudinală – și definește tridimensional angajamentul organizațional: angajamentul afectiv, cel de continuitate și cel normativ. Din punct de vedere *afectiv*, identificarea apare atunci când valorile angajaților sunt congruente cu cele ale organizației, când internalizează valorile organizației și și asumă obiectivele sale. Angajamentul *continuității* este legat de conștientizarea costurilor asociate cu plecarea din organizație, cu pierderea investiției în relațiile umane existente (Meyer *et al.*, 1993, p. 11). Angajamentul *normativ* se referă la „sentimentul de obligație morală de a rămâne în organizație resimțit de angajat” (Meyer, Allen, 1997, p. 11) și poate fi definit ca totalitatea presiunilor normative internalizate de a acționa într-un mod ce respectă obiectivele organizaționale (Weiner, 1982).

Opțiunea chestionarului *Barometrul Calității 2011* a fost de a măsura deopotrivă angajamentul organizațional și pe cel ocupațional. În acest sens, am adaptat scala folosită de Meyer și Allen, utilizând însă doar un număr redus de indicatori, astfel încât să existe minim doi indicatori pentru fiecare dintre dimensiunile esențiale: angajament afectiv, normativ și de continuitate.

Figura 10.2 descrie itemii folosiți pentru măsurarea atașamentul organizațional. Din al doilea grafic se observă cu ușurință că variabilele care măsoară atașamentul afectiv cunosc scoruri medii mai ridicate decât cele care indică atașamentul de continuitate și pe cel normativ. Pentru fiecare respondent am construit scoruri agregate pentru cele trei tipuri de atașament. În primul rând, am utilizat analiza factorială pentru a testa legitimitatea agregării itemilor în indici. Prin urmare, am desfășurat o analiză pentru cei trei itemi de atașament organizațional afectiv, alta pentru atașamentul organizațional de continuitate și alta pentru cel normativ. Toate au confirmat posibilitatea de a construi scoruri factoriale pentru cele trei tipuri de atașament.

Pentru moment însă, ne mărginim la a calcula indicatorii atașamentului organizațional afectiv, de continuitate și afectiv ca medii ale itemilor componenți¹. Aceasta prezintă avantajul de a putea compara cele trei tipuri de atașament.

1. Pentru atașamentul de continuitate, itemul „Pentru mine ar fi ușor să părăsesc facultatea din care fac parte acum” a fost recodificat astfel încât să aibă același sens cu toți ceilalți.

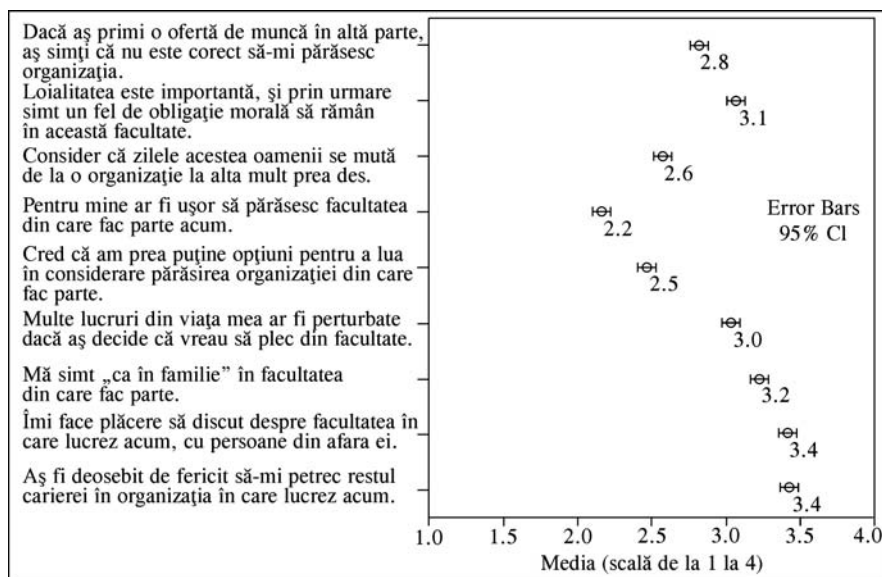
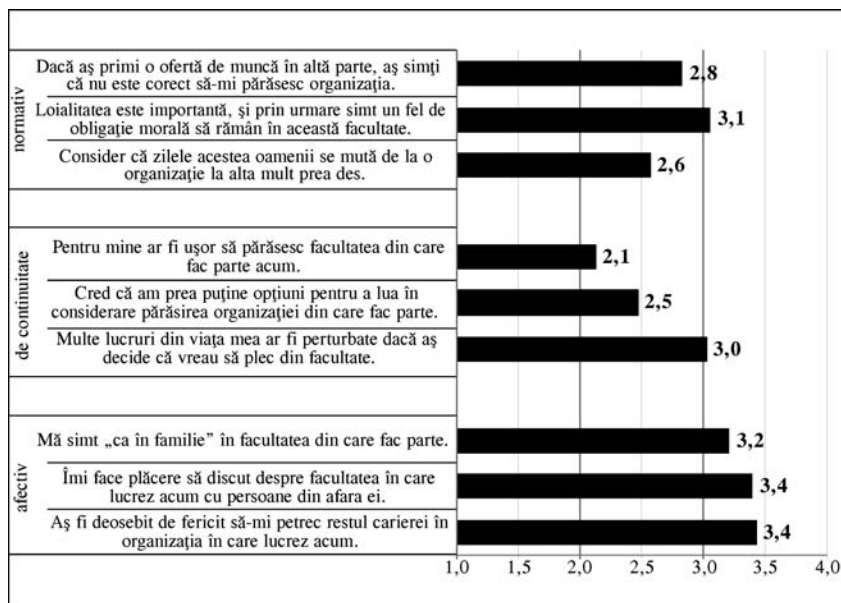


Figura 10.2. Scorurile medii ale cadrelor didactice în ceea ce privește atașamentul organizațional*

* Respondenții au fost rugați să indice acordul cu fiecare afirmație în parte, pe o scală de 4 puncte (1 – „în foarte mică măsură”, 2 – „în mică măsură”, 3 – „în mare măsură”, 4 – „în foarte mare măsură”). În grafice, la calcularea mediilor pentru fiecare variabilă, evitarea răspunsului („nu răspund”) și indecizia („nu știu”) au fost tratate drept *missing values*. În chestionar, itemii au fost prezentați în ordine inversă față de cea din grafice.

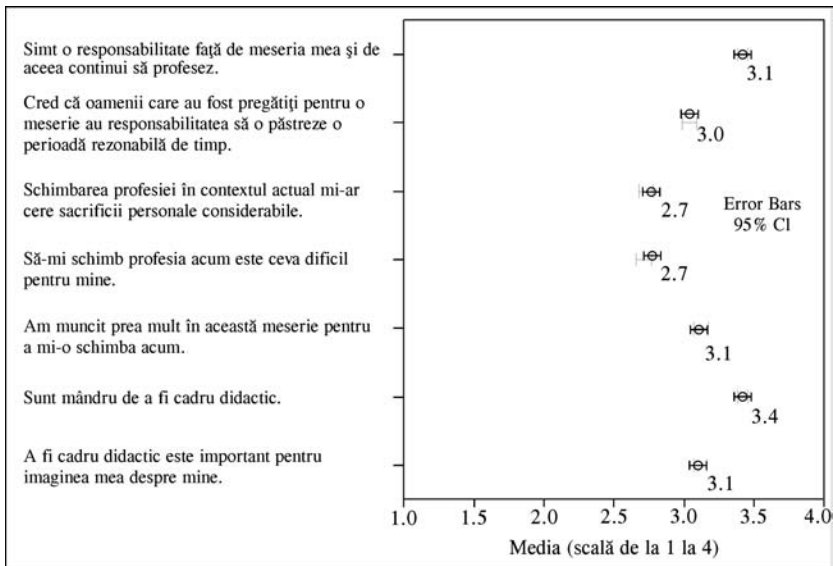
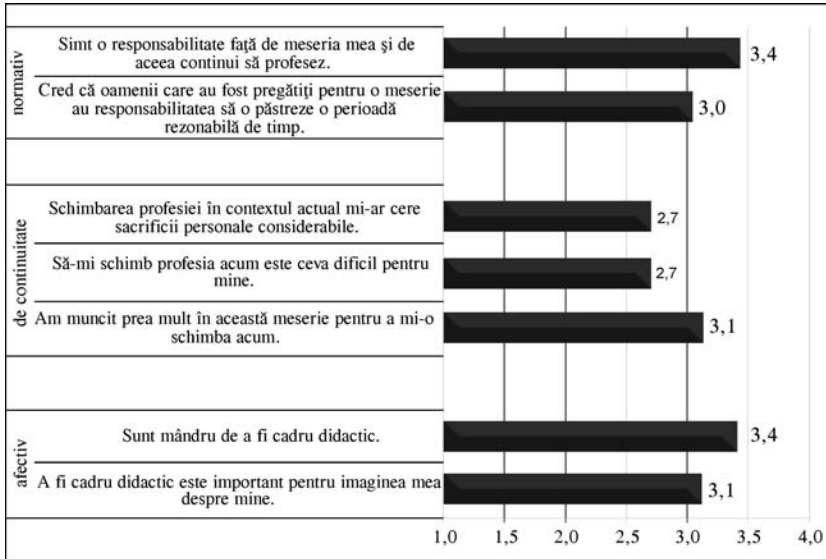


Figura 10.3. Scorurile medii ale cadrelor didactice în ceea ce privește atașamentul organizațional*

* Respondenții au fost rugați să indice acordul cu fiecare afirmație în parte, pe o scală de 4 puncte (1 – „în foarte mică măsură”, 2 – „în mică măsură”, 3 – „în mare măsură”, 4 – „în foarte mare măsură”). În grafice, la calcularea mediilor pentru fiecare variabilă, evitarea răspunsului („nu răspund”) și indecizia („nu știu”) au fost tratate drept *missing values*. În chestionar, itemii au fost prezentați în ordine inversă față de cea din grafice. În chestionar a mai existat un item („Regret că am ales să fiu cadru didactic”) care însă s-a dovedit că nu măsoară adecvat nici una dintre dimensiunile luate în considerare (are corelații mici cu toți ceilalți itemi).

În mod similar am calculat indici de atașament *ocupational* afectiv, de continuitate și normativ, bazându-ne pe răspunsurile la itemii prezentați în figura 10.3. Tabelul prezintă valorile tuturor acestor indici pentru domeniile largi de studiu.

Tabelul 10.5. *Valorile indicilor de atașament ocupational afectiv, de continuitate și normativ, pe domenii de studiu*

<i>Domeniul</i>	<i>Organizațional</i>			<i>Ocupational</i>		
	<i>afectiv</i>	<i>de conti- nuitate</i>	<i>normativ</i>	<i>afectiv</i>	<i>de conti- nuitate</i>	<i>normativ</i>
<i>Științe exacte</i>	3,21	2,80	2,72	3,28	2,79	3,03
<i>Științe sociale, drept, poliție și armată</i>	3,20	2,69	2,75	3,13	2,65	2,96
<i>Științe umaniste</i>	3,46	2,93	2,91	3,34	2,97	3,16
<i>Inginerie</i>	3,38	2,89	2,75	3,27	2,86	2,94
<i>Agronomie și medicină veterinară</i>	3,45	2,81	2,84	3,31	2,72	3,15
<i>Medicină și farmacie</i>	3,26	2,78	2,86	3,21	2,99	3,00
<i>Economie</i>	3,40	2,73	2,89	3,39	2,83	3,05
<i>Arte, arhitectură, sport</i>	3,36	2,84	2,99	3,12	2,91	3,21
<i>Total</i>	<i>3,34</i>	<i>2,80</i>	<i>2,81</i>	<i>3,26</i>	<i>2,81</i>	<i>3,03</i>

* Fiecare indicator al atașamentului organizațional, respectiv al atașamentului ocupational este calculat ca medie a răspunsurilor la itemii corespunzători în chestionar. Prin urmare, fiecare indicator variază de la 1 (atașament minim) la 4 (atașament maxim).

Sunt posibile numeroase comparații. În primul rând, am comparat scorurile de atașament organizațional cu cele de atașament ocupational, pe ansamblul întregului eșantion¹. Diferențele în ceea ce privește atașamentul de continuitate nu există. Atașamentul normativ este mai puternic în raport cu profesia. În schimb, atașamentul afectiv este mai puternic în raport cu organizația (universitatea) în care profesează respondentul decât în raport cu profesia în sine.

Dintr-un anumit punct de vedere, aceasta este o veste bună pentru sistemul educațional: cadrele didactice sunt fidele universităților din care provin și se identifică cu acestea. Pe de altă parte însă, apar dificultăți induse de o mobilitate interuniversitară scăzută. Cadrele didactice, chiar dacă în medie dezvoltă un atașament puternic față de profesia în care activează, au un atașament și mai puternic față de universitatea de care aparțin. Prin urmare, este puțin probabil ca ele să poată alege traiectorii profesionale care să ia în considerare și mutarea de la o universitate la alta. De aici rezultă dificultățile de a gândi politici de resurse umane, acestea având constrângerea

1. Am studiat intervalele de încredere garantate cu o probabilitate de 95%.

importantă a unei imobilități ridicate. Se adaugă implicit un potențial mai redus de circulație a cunoașterii și a bunelor practici, două dintre beneficiile mobilității recomandate și de obiectivele procesului Bologna.

În al doilea rând, am studiat care sunt tipurile de atașament ocupațional, respectiv organizațional mai importante pe ansamblul întregului eșantion. Din punct de vedere organizațional, atașamentul afectiv este cel care primează, în timp ce atașamentul normativ și cel de continuitate se plasează la nivele egale sau extrem de apropiate. Aceeași legitate se repetă și pentru fiecare dintre cele opt domenii mari.

Valorile ridicate ale atașamentului afectiv pot fi utile în politicile de stimulare a schimbării în universități; ele sunt un semn că în rândul cadrelor didactice există o asumare puternică a obiectivelor instituționale ale universității, o identificare cu obiectivele acesteia. Prin urmare, politicile educaționale și manageriale nu pot fi impuse de sus în jos, ci au nevoie de suportul și inițiativa cadrelor didactice. Prin urmare, intențiile de schimbare trebuie dublate de o etapă de preinstituționalizare, în care propunerile să fie dezbătute de universitari, redefinite și însușite de către aceștia, abia apoi devenind norme sancționate formal. Absența acestei etape poate duce la reacții de respingere a acelor politici care tind să modifice obiectivele instituționale în sens opus sau parțial opus valorilor curente asumate informal de universitate și universitari. Procedura este evident una mai îndelungată decât abordarea *top-down*, dar are marele avantaj de a dezvolta sentimente de proprietate ale cadrelor didactice în privința noilor politici. Acesta este, de altfel, cursul firesc al schimbării sociale, așa cum este ea descrisă în literatura din sociologia schimbării sociale.

În ceea ce privește atașamentul ocupațional, aspectele afective sunt din nou cele mai puternice, mai ales în raport cu atașamentul de continuitate. În schimb, atașamentul normativ ia în unele domenii valori apropiate de cel afectiv, iar în cazul domeniului-agregat „artă, arhitectură, sport”, este mai important.

În al treilea rând, am comparat domeniile între ele pe fiecare indicator în parte. Sintetizăm mai jos principalele diferențe semnificative¹ observate:

- atașament *organizațional afectiv*: științele sociale prezintă un astfel de atașament mai redus decât științele umaniste, agronomia, ingineria și economia; în rest, nu există diferențe semnificative;
- atașament *organizațional de continuitate*: nu există diferențe semnificative între domenii, exceptând științele sociale, cu un atașament semnificativ mai redus decât ingineria;
- atașament *organizațional normativ*: nu există diferențe semnificative între domenii;
- atașament *ocupațional afectiv*: nu există diferențe semnificative între domenii;
- atașament *ocupațional de continuitate*: nu există diferențe semnificative între domenii, exceptând științele sociale, cu un atașament semnificativ mai redus decât ingineria;
- atașament *organizațional normativ*: nu există diferențe semnificative între domenii.

1. Am folosit ANOVA, pragul de semnificație la care facem referire fiind $p < 0,05$.

Practic, nu există diferențe importante, doar științele sociale tinzând să prezinte un atașament organizațional mai redus decât în alte domenii (însă puternic în continuare). Acest lucru este însă firesc în contextul în care multe dintre disciplinele reunite în categoria științelor sociale, dreptului, poliției și armatei (sociologia, psihologia, științele politice, asistența socială) au fost repuse în drepturi și practic reînființate abia după 1990, ceea ce face ca nici unul dintre departamentele respective să nu fie mai vechi de 20 de ani.

Ne-am pus întrebarea care sunt acele caracteristici ale cadrelor didactice și ale universităților care generează mai mult atașament organizațional și ocupațional. Pentru aceasta am construit scoruri agregate de atașament ocupațional, respectiv organizațional. Am arătat mai sus cum am construit scorurile factoriale de atașament organizațional, respectiv ocupațional, defalcate pe fiecare dintre cele trei dimensiuni: afectiv, de continuitate și normativ. Am desfășurat o analiză factorială (exploratorie) folosind Principal Axis Factoring pentru cele trei scoruri de atașament organizațional. Analiza a indicat unidimensionalitatea¹. Am procedat la fel în cazul atașamentului ocupațional și am obținut rezultate similare². Prin urmare, am putut construi indicatori agregați de atașament organizațional, respectiv ocupațional.

Pentru fiecare dintre cei doi indicatori construiți astfel am desfășurat modele de regresie în care am studiat efectul caracteristicilor personale (sex, vârstă, experiență în învățământul superior, deținerea unei funcții de conducere, titlul didactic, deținerea altor locuri de muncă, productivitatea științifică, măsurată prin numărul articolelor publicate), tipul de universitate (mărime, formă de proprietate), precum și domeniul științific. Factorii semnificativi care conduc la diferențe între cadrele didactice sunt practic aceiași pentru cele două tipuri de atașament. Mai mult, ei au un impact similar ca ordin de mărime :

- În cazul atașamentului organizațional, cel mai puternic impact³ îl are domeniul de studiu. Cadrele didactice din domeniul economiei sunt mai atașate organizațional, fiind urmate îndeaproape de cele din științele umaniste, apoi de cele din inginerie și agronomie. La polul opus sunt plasate cadrele didactice din domeniul științelor exacte și cele din științele sociale.
- Efectele domeniilor sunt similare și în cazul atașamentului ocupațional, dar aici cel mai important factor este vârsta : cu cât aceasta este mai mare, cu atât atașamentul crește.
- Efectul vârstei se regăsește și în cazul atașamentului organizațional, având același sens.
- Cadrele didactice din universitățile cu 2 000-5 000 de studenți, cele din universitățile private, cele care predau mai puține cursuri, cele care nu au alte locuri de

1. Variația totală explicată : 42%, KMO = 0,664, toate comunalitățile fiind mai mari de 0,344.
 2. Variația totală explicată : 39%, KMO = 0,655, toate comunalitățile fiind mai mari de 0,318.
 3. Conform coeficienților de regresie standardizați (*beta*).

muncă nonacademică, precum și cele care ocupă funcții de conducere prezintă nivele mai ridicate ale atașamentului organizațional.

- Sexul, vechimea în învățământ, producția academică, deținerea unei poziții în altă universitate nu generează diferențe de atașament organizațional sau ocupațional.
- De asemenea, nu apar diferențe induse de gradul didactic, dar asistenții au un atașament organizațional mai redus decât profesorii universitari.

Aceste caracteristici creionează portretul-robot al cadrelor universitare ce se identifică cel mai puternic cu organizația și profesia lor. Ele sunt probabil cele care impun normele sociale în universități și cărora li se pot adresa politicile de schimbare instituțională.

Anexă

Domeniile de studiu folosite

În întregul raport, am grupat studenții, respectiv cadrele didactice, în funcție de „domeniul” studiat/în care predau. Pentru a avea grupări care să reunească un număr suficient de mare de cazuri și care să fie relativ omogene din punctul de vedere al tematicii, am fost nevoiți să tratăm respondenții care proveneau din domenii cu mai puțini respondenți (artele, dreptul, sportul etc.) ca făcând parte din grupări mai largi. Acestea sunt descrise în tabelul 10.6.

Tabelul 10.6. Distribuția respondenților studenți, respectiv cadre didactice din eșantionul 2011 în funcție de domeniul programului de studii

<i>Domeniul programului de studii/în care predă</i>	<i>Numărul respondenților studenți</i>	<i>Numărul respondenților cadre didactice</i>
Științe exacte	83	140
Științe sociale, comportamentale, drept, poliție și armată	358	309
Științe umaniste	145	114
Inginerie	382	380
Agronomie și medicină veterinară	92	110
Medicină și farmacie	66	54
Economie	305	313
Arte, arhitectură, sport	73	96
<i>Total</i>	<i>1 504</i>	<i>1 516</i>

*Sumarul principalelor tendințe**

<i>Aspectul analizat</i>	<i>Studenți</i>	<i>Angajați</i>	<i>Cadre didactice</i>	<i>Comentarii</i>
Evaluarea calității programelor de studii ar trebui să se facă pe baza unui sistem național de indicatori de performanță.			→	Comparație cu 2010.
Importanța resurselor umane pentru evaluarea calității programelor de studii.			↗	Comparație cu 2010.
Importanța publicațiilor cadrelor didactice pentru evaluarea calității programelor de studii.			↘	Comparație cu 2010.
Conducerea facultății/universității este interesată de calitatea academică.	↗→			
Ministerul Educației este interesat de calitatea academică.	↗→			
Nivelul la care studenții ar trebui să fie deja specializați.	→→		→→	
Calitatea universităților de stat.	(↘)	→	→	Trenduri față de 2010. În cazul studenților, cifrele nu sunt perfect comparabile cu datele din 2010.
Calitatea universităților private.	(↘)	→	→	
Calitatea studenților.	→		→	Trenduri față de 2010.
Comparația cu vestul Europei.	→			Trenduri față de 2009.
Calitatea procesului educațional.	↗ ↘		↘ →	
Accentul pus pe memorare.	↗↗			
Actualitatea celor discutate la curs.	↗↗			
Aplicativitatea cursurilor.	↘↘			
Utilizarea de bibliotecă electronică.	↗			Trenduri față de 2010.
Utilizarea de bibliotecă clasice.	↗			
Utilizarea Wikipedia.	↘			

↘ indică o scădere ; → înseamnă stagnare ; ↗ simbolizează creștere. Un semn între paranteze indică dificultăți de comparație, dată fiind formularea diferită a întrebărilor. Dacă sunt prezente două semne în aceeași rubrică, primul se referă la dinamica 2009-2010, iar al doilea la 2010-2011.

* Redactarea acestei secțiuni din anexă a fost realizată de Bogdan Voicu și Claudiu Tufiş.

<i>Aspectul analizat</i>	<i>Studenți</i>	<i>Angajatori</i>	<i>Cadre didactice</i>	<i>Comentarii</i>
Cadrele didactice cer studenților să le evalueze toate cursurile.			→↗	
În facultate, evaluarea cursurilor de către studenți nu este obligatorie pentru nici un curs.			→→	
Ponderea studenților care lucrează.	→→			
Timpul alocat studiului.	↗			Comparație cu 2010.
Prezența profesorilor la cursuri.	→→			
Încredere în capacitatea universităților de a pregăti absolvenții pentru piața muncii.		→	→	Comparație cu 2010.
Responsabilitatea formării absolvenților pentru piața muncii.				Comparație cu 2010.
Rolul studenților.	→	↗	→	
Rolul angajatorilor.	→	↗	↗	
Rolul universităților.	→	→	↗	
Facultățile ar trebui să își adapteze oferta educațională în funcție de cerințele pieței muncii.	↗			Comparație cu 2010.
Oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii.	→			Comparație cu 2010.
De acord cu afirmația : „Ce se învață la facultate și ce se cere la angajare sunt lucruri diferite”.		→		Comparație cu 2010.
Cadrele didactice ar trebui să ofere studenților informații despre felul în care materia predată poate fi utilă la locul de muncă.			↘↗	
Stagiile de practică sunt utile.	→↗		↘↗	
Cursurile abordează problemele practice.			→→	
După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă.	→		↘→	În cazul studenților, comparația este între 2011 și 2009.
După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc.	→		↘→	În cazul studenților, comparația este între 2011 și 2009.

↘ indică o scădere ; → înseamnă stagnare ; ↗ simbolizează creștere. Dacă sunt prezente două semne în aceeași rubrică, primul se referă la dinamica 2009-2010, iar al doilea la 2010-2011.

<i>Aspectul analizat</i>	<i>Studenți</i>	<i>Angajatori</i>	<i>Cadre didactice</i>	<i>Comentarii</i>
În facultate, studenții obțin abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.	↗→		↘↗	
Competențele și abilitățile studenților.	→→	→→	↘→	
Facultatea îmi oferă toate competențele pentru a deveni specialist în domeniu.	↗→			
Oferta educațională îmi satisface aspirațiile de dezvoltare personală.	↘			Comparație cu 2010.
Studiile universitare îmi sporesc șansele de a avea un venit mai mare.	→			Comparație cu 2010.
Intenționez să urmez un master în România.	↘↘			
Intenționez să urmez un master în afara țării.	↗↗			
Intenționez să urmez un doctorat în România.	↗↘			
Intenționez să urmez un doctorat în afara țării.	↗↗			
Intenționez să lucrez în sectorul public.	↘→			
Intenționez să lucrez în sectorul privat.	↘→			
Intenționez să continui studiile.	↗→			
Intenționez să mă stabilesc în altă țară.	→↗			
Venitul mediu dorit la absolvire.	↗			Comparație cu 2010.

↘ indică o scădere ; → înseamnă stagnare ; ↗ simbolizează creștere. Dacă sunt prezente două semne în aceeași rubrică, primul se referă la dinamica 2009-2010, iar al doilea la 2010-2011.

Rferințe bibliografice

- Angle, L.H. ; Perry, L.J. (1981), „An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness”, *Administrative Science Quarterly*, 26 (1), pp. 1-14.
- Bateman, T.S. ; Strasser, S. (1984), „A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment”, *Academy of Management Journal*, 27, pp. 95-112.
- Becker, H. (1960), „Notes on the concept of commitment”, *American Journal of Sociology*, 66, pp. 32-44.

- Billingsley, B.S. ; Cross, L.H., (1992), „Predictors of commitment, job satisfaction and intent, to stay in teaching : a comparison of general and special educators”, *The Journal of Special Education*, 25 (4), pp. 453-471.
- Blau, G.J. ; Boal, K. (1987), „Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism”, *Academy of Management Review*, 12 (2), pp. 288-300.
- Bogler, R. ; Somech, A. (2004), „Influence of teacher empowerment on teachers’ organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools”, *Teaching and Teacher Education*, 20, pp. 277-289.
- Celep, C., (2000), „Teachers organizational commitment in educational organizations”, *National Forum of Teacher Education Journal Volume*, 10 E (3), pp. 82-95.
- Chieffo, A.M., (1991), „Factor contributing to job satisfaction and organizational commitment of college leadership teams”, *Community college review*, 19 (2), pp. 15-25.
- Cohen, A. (2003), *Multiple commitments in the workplace : An integrative approach*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Gellatly, I.R. (1995), „Individual and group determinants of employee absenteeism : Test of a causal model”, *Journal of Organizational Behavior*, 16 (5), pp. 469-485.
- Liou, Shwu-Ru ; Cheng, Ching-Yu (2008), „Building Organizational Commitment of Asian Nurses in the United States”, *Journal of Nursing Administration*, 38 (1), pp. 8-10.
- Mathieu, J.E. ; Zajac, D.M. (1990), „A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment”, *Psychological Bulletin*, 108 (2), pp. 171-194.
- McDonald, R. (1996), „Labours of love : Voluntary working in a depressed economy”, *Journal of Social Policy*, 25 (1), pp. 19-38.
- Meyer, J.P. ; Allen, N.J. (1997), *Commitment in the workplace*, Sage Publication, Thousand Oaks, CA.
- Meyer, J.P. ; Allen, N.J. ; Smith, C.A. (1993), „Commitment to organizations and occupations : Extension and test of a three-component conceptualization”, *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), pp. 538-552.
- Mowday, R. ; Steers, R.M. ; Porter, L.W. (1979), „The measurement of Organizational Commitment”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 14 (2), pp. 224-247.
- Mowday, R. ; Porter, L.W. ; Steers, R.M. (1982), *Employee-organization linkages : The psychology of commitment, absenteeism and turnover*, Academic Press, New York.
- O’Reilly, C.A. ; Chatman, J. (1986), „Organizational commitment and psychological attachment : The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior”, *Journal of Applied Psychology*, 71, pp. 492-499.
- Porter, L.W. ; Steers, R.M. ; Mowday, R.T. ; Boulian, P.V. (1974), „Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover Among Psychiatric Technicians”, *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), pp. 603-609.
- Wasti, S.A. (2005), „Commitment profiles : Combinations of organizational commitment forms and job outcomes”, *Journal of Vocational Behavior*, 67, pp. 290-308.
- Weiner, Y., (1982), „Commitment in organizations. A normativ view”, *Academy of Management Review*, 7 (3), pp. 418-428.
- Wolverton, M. ; Montez, J. ; Guillory, R. ; Gmelch, W.H. (2001), *Deans, Affectiv commitment and optimising the work environment) so they stay*, www.eriche/ASHEpapers/reserch.

PARTEA A III-A

Mecanisme alternative de asigurare a calității învățământului superior – diversificare și adecvare la context

Capitolul 11

Universitatea, la intersecția dintre angajatori și absolvenți

Elena-Alina Tăriceanu, Marian-Gabriel Hâncean

Perioada actuală identifică universitățile ca pe niște elemente ale unui mediu organizațional și instituțional caracterizat de praguri înalte de turbulențe și schimbări cauzate de un complex de factori economici, sociali, politici, culturali etc. În acest context de incertitudine, nu trebuie să ignorăm nici recente modificări legislative din domeniul învățământului superior românesc, ale căror consecințe structurale se vor resimți puternic pe termen scurt, mediu și lung. Poate cea mai mare provocare la adresa universităților în contextul actual al crizei economice globale este *asigurarea unui grad cât mai mare de angajabilitate pe piața muncii a propriilor absolvenți*.

Noul cadru instituțional din domeniul învățământului superior accentuează *relația dintre universitate și mediul extern inclusiv pe dimensiunea legată de angajabilitate și formare pentru piața muncii*.

În actualul context național și regional (de exemplu, creșterea numărului de șomeri, necesitatea profesionalizării forței de muncă, sporirea mobilității ocupaționale), instituțiile de învățământ superior din România trebuie să identifice modalități noi de a asigura un cadru educațional competitiv și calitativ la nivel național, european și internațional. Astfel, pe aceste coordonate, universitățile trebuie să fie orientate către comunitatea locală inclusiv prin formarea studenților pentru piața muncii. Un argument îndreptat către sublinierea importanței *relației dintre universitate și mediul extern* este reprezentat de recenta *Metodologie de evaluare în scopul clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii*¹. Mai mult decât atât, în cadrul procesului de

1. Vezi Hotărârea de Guvern nr. 789 din 3 august 2011 privind aprobarea metodologiei de evaluare în scopul clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii, disponibilă

colectare de date în vederea clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii, universităților românești li s-a cerut să raporteze date și cu privire la *angajabilitatea absolvenților la 12 luni după finalizarea studiilor, programele de formare profesională și cursurile extracurriculare oferite pieței muncii*¹.

În ceea ce privește angajabilitatea, orizontul de semnificații este divers la nivelul literaturii de specialitate. Una dintre definițiile utilizate cu privire la angajabilitate (Hillage, Pollard, 1998, p. 1) face referire la „numărul de absolvenți care se angajează într-o companie și care reușesc să mențină acest job printr-un proces de deprindere de noi abilități specifice companiei în care activează”. Această înțelegere a angajabilității pune accent pe capacitatea individuală de a obține și menține un loc de muncă. Nu toate definițiile cu privire la angajabilitate aruncă responsabilitatea obținerii unui loc de muncă pe umerii *candidatului la un loc de muncă*. O perspectivă opusă cu privire la înțelegerea angajabilității este oferită de Harvey (1999, p. 4), care consideră că „angajabilitatea unui absolvent este capacitatea acestuia de a dovedi angajatorului calități pe care acesta din urmă le consideră necesare pentru funcționarea efectivă a organizației pe care o reprezintă”. Harvey susține că guvernele naționale sunt responsabile de stabilirea unor legături mai puternice între absolvenți și lumea reală. În opinia sa, instituțiile de învățământ superior și agențiile de stat responsabile de asigurarea calității în învățământul superior trebuie să dezvolte o serie de indicatori de performanță în angajabilitate, care să măsoare gradul în care pregătirea universitară îi ajută pe absolvenți să își găsească locuri de muncă și să le mențină.

Universitățile și agențiile de asigurare a calității sunt responsabile pentru stabilirea unor legături mai puternice între absolvenții de învățământ superior și mediul extern (piața muncii).

11.1. Responsabilitatea pregătirii pentru piața muncii a absolvenților

Pentru ca oferta educațională a universităților să vină în întâmpinarea nevoilor angajatorilor, se impune dezvoltarea de parteneriate între universități și reprezentanții mediului de afaceri, scopul acestora fiind acela de a crea specialiști pentru piața muncii, care

pe pagina de web a Ministerului Educație, Cercetării, Tineretului și Sportului, la adresa <http://www.edu.ro/index.php/articles/c967>, accesată pe 30 septembrie 2011.

1. A se vedea în acest sens chestionarele online pe care universitățile au trebuit să le completeze în procesul de colectare a datelor în vederea clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii, cum ar fi variabilele „(P)X 15.a. Angajabilitate 1”, „(P)X 15.b. Angajabilitate 2”, „(P)X 15.c. Angajabilitate 3” din chestionarul destinat colectării de date în vederea ierarhizării domeniilor de studii și variabilele „X5. Programe de formare profesională”, „X7. Cursuri extracurriculare” din chestionarul destinat colectării de date în vederea clasificării universităților.

să dobândească toate cunoștințele teoretice și abilitățile practice în timpul parcurgerii programelor de studii universitare atât de la cadrele didactice, cât și de la specialiștii diferitelor domenii de afaceri. Acest model al dezvoltării parteneriatelor *universitate – mediu de afaceri* (Harvey, 1999) este susținut și de percepțiile angajatorilor români măsurate în cadrul anchetelor sociologice desfășurate prin intermediul proiectului ACADEMIS. Astfel, conform tabelului 11.1, două treimi dintre angajatorii chestionați în cadrul anchetelor ARACIS din 2009, 2010 și 2011 preferă candidații care au interacționat cu piața muncii în timpul studiilor, fie full-time, fie part-time. Ceea ce trebuie remarcat în tabelul 11.1 ar fi faptul că ponderea angajatorilor care ar prefera la angajare candidați care *nu au avut o slujbă în timpul facultății* este extrem de redusă. Aceste percepții ale angajatorilor susțin ideea conform căreia universitatea/facultatea, prin programele de studii, nu poate asigura singură o pregătire adecvată absolvenților pentru piața muncii.

Tabelul 11.1. *Preferințele angajatorilor cu privire la profilul candidaților la un loc de muncă*

<i>Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?</i>	<i>2009</i>	<i>2010</i>	<i>2011</i>
Pe cel care a avut o slujbă full-time în timpul facultății.	23%	26%	22%
Pe cel care a avut o slujbă part-time în timpul facultății.	39%	40%	44%
<i>Total</i>	<i>62%</i>	<i>66%</i>	<i>66%</i>
Pe cel care nu a avut o slujbă în timpul facultății.	13%	7%	9%
Nonrăspunsuri	25%	26%	25%
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Mai mult decât atât, datele empirice colectate prin anchetele sociologice realizate de ARACIS în perioada 2009-2011 în rândul angajatorilor, cadrelor didactice și studenților avansează ideea conform căreia *responsabilitatea angajării pe piața muncii aparține trinomului universitate-absolvent-angajatori*. Astfel, în medie, atât angajatorii, cât și cadrele didactice și studenții consideră *în mare și foarte mare măsură* că responsabilitatea angajării pe piața muncii a absolvenților aparține universităților, absolvenților înșiși și angajatorilor.

În ceea ce privește stagiile de practică, acestea sunt considerate extrem de importante în pregătirea studenților pentru piața muncii. Aceasta este cel puțin concluzia derivată din datele culese prin anchetele realizate de ARACIS la nivelul studenților în 2009, 2010 și 2011. Tabelul 11.2 arată o creștere a importanței pe care studenții o acordă interacțiunii cu mediul de afaceri prin participare în cadrul stagiilor de practică.

Tabelul 11.2. *Opinii ale studenților cu privire la legătura dintre educația universitară și piața muncii*

În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație ? *	2009	2010	2011
Q51. Stagiile de practică sunt de un real folos pentru pregătirea mea.	2,93 (0,02)	2,95 (0,02)	3,18 (0,02)

* Răspunsurile au fost oferite pe scale de 4 puncte (1 = „în foarte mică măsură”, 2 = „în mică măsură”, 3 = „în mare măsură”, 4 = „în foarte mare măsură”). Cifrele prezentate în tabel reprezintă mediile acestor răspunsuri, iar cele dintre paranteze, erorile standard aferente. În calculul fiecărei medii nu au fost luați în considerare cei care nu au oferit răspunsuri valide la itemul în cauză (numărul acestora se plasează între 1 și 4% pentru fiecare întrebare în parte).

Sursă : Bogdan Voicu, Claudiu Tufiş, ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Analizând importanța criteriilor folosite în procesul de angajare a absolvenților de învățământ superior (vezi tabelul 9.4, p. 122), se poate observa că, în opinia angajatorilor, cele mai importante criterii rămân, indiferent de anul în care s-a realizat măsurarea, *modul de prezentare la interviu al candidatului, educația candidatului și experiența în domeniu*. Cu alte cuvinte, aceste criterii arată că obținerea unui loc de muncă este determinată în principal de : a) caracteristicile și capacitatea angajatului de a convinge angajatorul ; b) nivelul și natura educației pe care candidatul a obținut-o ; c) experiența de muncă și interacțiunile pe care candidatul le-a avut cu piața muncii. Altfel spus, fiecare dintre aceste criterii indică faptul că responsabilitatea angajării este împărțită între *candidat, universitate și angajatori*. În acest context, trebuie remarcat faptul că în topul importanței avem criterii de natură diferită, care implică atât candidatul (prin *modul de prezentare*), instituția de învățământ superior (prin *educație*), cât și ceilalți angajatori de pe piața muncii (prin *experiența candidatului în domeniu*). Un alt aspect interesant este acela că, la angajare, variabilelor legate de caracteristicile obiective de personalitate ale candidatului (de exemplu, vârstă, sex, stare civilă) dețin importanța cea mai scăzută.

Responsabilitatea angajării absolvenților este împărțită între universitate, angajatori și absolvenții înșiși. Aceasta este una dintre premisele pe care se întemeiază necesitatea dezvoltării de parteneriate între universități și mediul de afaceri.

Modelul conform căruia universitățile trebuie să dezvolte *parteneriate cu mediul de afaceri* pentru a oferi absolvenților oportunități de angajare pe piața muncii, prin întărirea legăturilor dintre aceștia și mediul extern universității, nu are un grad de acceptabilitate universală. Criticii acestui model de conceptualizare a universității susțin că rolul universităților este acela de a educa studenții, de a le dezvolta cunoașterea, capacitățile, atitudinile și abilitățile intelectuale, și nu de a-i angaja pe piața muncii (Harvey, 2000).

Criticile aduse modelului care susține necesitatea dezvoltării de parteneriate între universități și mediul de afaceri sunt întemeiate pe un sistem argumentativ de următorul tip. Astfel, se consideră că modalitatea de a conceptualiza universitatea din perspectiva relaționării cu mediul de afaceri conduce la: a) limitarea autonomiei academice; b) limitarea capacității studenților de a obține o gândire critică; c) structurarea ofertei educaționale a universităților pe baza unei logici *exogene*, centrată pe profilul pieței muncii (de exemplu, se afirmă că studenții nu vor mai beneficia de educație, ci de training pentru piața muncii) (Bates, 1999).

Ca reacție adusă criticilor ce vizează necesitatea dezvoltării de parteneriate între universități și mediul de afaceri, Lee Harvey (2000, p. 6) susține că modelul universitate-angajabilitate trebuie privit „ca o interfață a sistemului de învățământ superior, și nu ca o completare a studiului academic. Angajabilitatea absolvenților nu trebuie văzută ca scop primar al învățământului superior, ci mai degrabă ca o modalitate de învățare pe tot parcursul vieții”. În plus, autorul consideră că discursul actual despre angajabilitate este construit în termeni de parteneriate strategice și colaborări inter-instituționale, transfer de cunoaștere de la organizații către sectorul în care acestea activează și flux continuu de informații între parteneri.

În cadrul acestui capitol nu ne propunem să promovăm un anumit model de conceptualizare și definire a universității și a funcțiilor sale. Ceea ce dorim să semnalăm însă este faptul că *atât noul cadru instituțional actual din învățământul superior românesc¹, cât și percepțiile cadrelor didactice ale studenților și angajatorilor români măsurate în ultimii trei ani accentuează nevoia universității de a relaționa cu mediul de afaceri și deschiderea acesteia față de comunitățile locale și mediul extern.*

11.2. Beneficiile „deschiderii” universității către comunitatea locală și mediul de afaceri

Relaționarea universității cu mediul de afaceri și dezvoltarea de relații cu mediul extern (și implicit cu comunitățile locale) se consideră că generează beneficii importante, conform Cărții Verzi *Spre calitate și leadership în învățământul superior din România în 2015* (2011). Astfel, conform propunerilor Cărții Verzi, un învățământ superior guvernat de trei principii precum *personalizare, diversitate și transparență* ar accentua relația universităților cu mediul extern și inclusiv cu piața muncii și cu

1. A se vedea prevederile Legii Educației Naționale nr. 1/2011, ale Metodologiei de evaluare în scopul clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii (H.G. nr. 789/2011), ale Metodologiei de evaluare externă ARACIS, setul de indicatori de performanță propuși în cadrul proiectului ACADEMIS și Cartea Verde *Spre calitate și leadership în învățământul superior din România în 2015*.

mediul de afaceri. O astfel de relație ar urma să genereze beneficii diverse pentru societate în general și pentru învățământul superior în special.

Propunerile de politici pentru învățământul superior făcute în cadrul Cărții Verzi *Spre calitate și leadership în învățământul superior din România în 2015* susțin ideea dezvoltării de relații între universitate și mediul extern, inclusiv mediul de afaceri și piața muncii.

Dintre aceste beneficii ce reies implicit din propunerile de politici spre consultare publică¹ lansate prin intermediul Cărții Verzi, menționăm :

- a) participarea directă a sistemului de învățământ superior la regenerarea și creșterea economică a statului prin preluarea de către companiile private a unei părți din cheltuielile cu educarea studenților ;
- b) promovarea unei relații de cooperare directă între guvern, instituțiile guvernamentale responsabile de asigurarea calității în învățământul superior, universități și angajatori (publici sau privați) ;
- c) posibilitatea ca universitățile să ofere ca produs final al procesului de educație studenți care să aibă șanse mai mari de inserție pe piața muncii ;
- d) oportunitatea ca universitățile și cadrele didactice să aibă posibilitatea de a modifica programa într-o manieră activă, care să producă mai multe competențe și abilități pentru studenți, prin raportarea la interesele directe ale angajatorilor ;
- e) susținerea procesului de învățare continuă pe tot parcursul vieții prin integrarea absolvenților în programe noi de studii, care să le confere calificări superioare și deci locuri de muncă mai bune ;
- f) învățarea continuă oferită de acest parteneriat universitate-angajatori susține și mobilitatea ocupațională a absolvenților acestor programe de studiu ;
- g) promovarea unui model de responsabilizare a comunității locale în interiorul căreia funcționează universitatea.

11.3. Decalaje de percepție în ceea ce privește corespondența dintre învățământul superior și piața muncii

Așa cum precizăm în secțiunile anterioare ale acestui capitol, atât noul cadru instituțional din sectorul învățământului superior (de exemplu, cadrul legal la care am făcut referire mai devreme), cât și propunerile de politici (de exemplu, proiectul de

1. Consultarea publică cu privire la propunerile de politici făcute în cadrul Cărții Verzi s-a realizat în perioada iulie-septembrie 2011. Mai multe detalii în acest sens se pot obține de pe pagina web destinată Cărții Verzi *Spre calitate și leadership în învățământul superior din România în 2015*, <http://carteaverde.edu2025.ro/>, accesat pe 30 septembrie 2011.

modificare a metodologiei de evaluare externă ARACIS prin introducerea de indicatori de performanță instituționali, secundari și terțiari, setul de propuneri de politici reunit în documentul consultativ Cartea Verde) accentuează nevoia deschiderii și dezvoltării de relații cu mediul extern (implicit comunitățile locale și mediul de afaceri) din partea universităților. În plus, aranjamentele instituționale și propunerile de noi aranjamente instituționale în domeniul învățământului superior și în domeniul asigurării calității învățământului superior sunt legitimate și susținute prin date empirice. Așa cum am arătat în secțiunile anterioare, la nivelul eșantioanelor de cadre didactice, studenți și angajatori este promovată ideea necesității unei deschideri a universității către angajatori și piața muncii. În acest context, ne putem întreba în ce măsură universitățile românești sunt pregătite să susțină instituțional politica unei deschideri către mediul extern și către dezvoltarea de parteneriate cu mediul de afaceri. Acestei întrebări i se pot oferi două categorii de răspunsuri: unele subiective, personale, și altele obiective.

În ceea ce privește categoria răspunsurilor subiective, avem în vedere percepțiile cadrelor didactice cu privire la deschiderea universității către piața muncii. Așa cum am văzut în capitolele anterioare, percepțiile cadrelor didactice sunt pozitive și transmit ideea conform căreia *procesul de adaptare a universității la cerințele și profilul pieței muncii, în direcția pregătirii absolvenților pentru o angajare mai ușoară, a început deja*. Mai mult decât atât, chiar percepțiile studenților sunt pozitive, aceștia fiind de părere, în procente consistente, că *oferta educațională a facultății pe care o urmează răspunde cerințelor pieței muncii și că oferta educațională a facultății ar trebui să se modifice în funcție de nevoile pieței muncii* (tabelul 11.3).

Tabelul 11.3. *Percepțiile studenților cu privire la relația dintre oferta educațională și cerințele pieței muncii*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ? (2011)</i>	<i>În mare și foarte mare măsură</i>	<i>În mică și foarte mică măsură</i>	<i>Nonrăspunsuri</i>
NQ08a. Oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii.	60,1%	33,8%	6,1%
NQ08b. Oferta educațională a facultății ar trebui să se modifice în funcție de cerințele pieței muncii.	76,8%	17,3%	5,9%

Sursă: ARACIS, ACADEMIS 2011.

Așadar răspunsurile oferite de studenți la întrebările de mai sus implică, pe de o parte, existența cel puțin a unei relații de comunicare între universitate/facultate și piața muncii în vederea adecvării ofertei educaționale (NQ08a), iar de cealaltă parte, necesitatea ca o relație între universitate/facultate și piața muncii să se dezvolte și pe viitor, astfel încât oferta educațională să se modifice în funcție de cerințele pieței muncii (NQ08b).

În ceea ce privește percepțiile cadrelor didactice cu privire la relația dintre universitate/facultate și mediul de afaceri/piața muncii, acestea sunt extrem de pozitive (vezi tabelul 11.4).

Tabelul 11.4. *Percepțiile cadrelor didactice cu privire la relația dintre programele de studiu/facultate și cerințele pieței muncii*

<i>Gândindu-vă la facultatea în care predați, în ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ? (2011)*</i>	<i>În mare și foarte mare măsură</i>	<i>În mică și foarte mică măsură</i>
Q34. Cadrele didactice ar trebui să ofere studenților informații despre felul în care materia predată poate fi utilă la locul de muncă.	97,0%	3,0%
Q35. Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea studenților.	88,3%	11,7%
Q36. Programele de studii din facultate ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.	91,1%	8,9%
Q37. Cursurile urmate în timpul facultății nu abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă.	28,3%	71,7%
Q38. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă.	65,7%	34,3%
Q39. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc.	57,0%	43,0%
Q40. Ce se învață la facultate și ce se cere la angajare sunt lucruri diferite.	28,3%	71,7%

Sursă: ACADEMIS, ARACIS, 2011.

* Procentele au fost calculate doar pe baza răspunsurilor valide.

Conform tabelului 11.4, cadrele didactice percep facultatea în care predau ca fiind *conectată la cerințele pieței muncii*, ceea ce indică implicit faptul că există deja mecanisme instituționale de relaționare între universități și piața muncii.

Dacă studenții și cadrele didactice susțin imaginea unei corespondențe între oferta educațională și cerințele pieței muncii, percepțiile angajatorilor cu privire la învățământul superior sunt mai degrabă negative. Astfel, conform anchetei ARACIS realizată la nivelul angajatorilor din România, pe un eșantion reprezentativ, s-a constatat în 2011 că 64,6% dintre aceștia au declarat că organizează *cursuri de formare și pregătire profesională pentru angajați*, fie apelând la *firme specializate* (34,9%), fie apelând la *resursele proprii*, fără a apela la alte firme (29,7%). Doar 35,4% dintre angajatori au declarat că *nu organizează cursuri de formare și pregătire profesională pentru angajații proprii*. Explicațiile care pot fi oferite pentru aceste distribuții ale răspunsurilor pot fi multiple, dar în mod categoric una dintre acestea poate fi legată

de faptul că pregătirea universitară a angajaților este inadecvată cerințelor locului de muncă. Această explicație poate fi susținută și de faptul că, în 2011, la nivelul eșanționului de angajatori, doar 27,8% dintre aceștia declarau că au *multă și foarte multă încredere* în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii, în timp ce 41,2% dintre aceștia declarau că *nu au nici multă, nici puțină încredere* în universitățile românești.

În 2011, 65% dintre angajatori declarau că organizează cursuri de formare și pregătire profesională pentru propriii angajați, în timp ce 28% dintre aceștia susțineau că au *multă și foarte multă încredere în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii*.

Datele empirice prezentate mai sus indică existența unui decalaj de percepție între cadrele didactice și studenți, pe de o parte, și angajatori, de cealaltă parte, în ceea ce privește corespondența dintre universități și piața muncii, din perspectiva pregătirii absolvenților. Tabelul 11.5 confirmă și întărește existența acestui decalaj. Astfel, gradul de încredere al angajatorilor în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii se menține, pentru 2010 și 2011, la niveluri cu mult mai mici decât gradul de încredere al cadrelor didactice. De exemplu, în 2010, doar 26% dintre angajatori declarau că au *multă și foarte multă încredere* în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii, în comparație cu 63% dintre cadrele didactice.

Tabelul 11.5. *Încrederea în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii*

<i>Câtă încredere aveți în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii ?</i>	<i>Angajatori</i>		<i>Cadre didactice</i>	
	2010	2011	2010	2011
<i>Puțină și foarte puțină</i>	25%	30%	7%	10%
<i>Nici multă, nici puțină</i>	46%	40%	26%	28%
<i>Multă și foarte multă</i>	26%	27%	63%	59%
<i>Nu știu/nu răspund</i>	2%	2%	5%	4%
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Sursă : adaptare după Bogdan Voicu, Claudiu Tufiş, ACADEMIS, 2011.

În concluzie, în ceea ce privește relația dintre universitate și mediul de afaceri din perspectiva angajabilității absolvenților pe piața muncii, avem de-a face cu un decalaj important de imagine. Pe de o parte, avem imaginea construită de percepțiile cadrelor didactice și ale studenților conform căreia oferta educațională din învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii, iar universitatea pregătește absolvenții pentru locul de muncă. Pe de altă parte, avem imaginea construită de percepțiile

angajatorilor, o imagine mai degrabă negativă, sceptică și plină de neîncredere cu privire la capacitatea universității de a furniza absolvenți pentru piața muncii. În acest context, putem afirma că, în interiorul universităților, domină ideea conform căreia corespondența cu piața muncii există. Privită din exterior, relația de corespondență dintre universitate și piața muncii este pusă sub semnul îndoielii.

11.4. Câteva repere cu privire la serviciile de orientare în carieră din universitățile românești

Suținerea relației dintre universități și mediul de afaceri din perspectiva pregătirii absolvenților nu se realizează numai din perspectiva adaptării ofertei educaționale. Aceasta implică, printre altele, și dezvoltarea unor structuri organizaționale intrauniversitare menite să ofere studenților servicii de orientare și consiliere în carieră. Adică, cu alte cuvinte, așa cum afirmam la începutul acestui capitol, structuri organizaționale prin care universitatea să susțină și să întărească relația studenților/absolvenților cu mediul extern și implicit cu piața muncii. În cele ce urmează ne propunem să oferim câteva informații cu privire la structurile organizaționale de consiliere și orientare profesională din universitățile românești destinate studenților. Sau, cu alte cuvinte, ne propunem să oferim câteva informații cu privire la modul în care universitățile românești satisfac standardul de calitate B 2.1.5. „Orientarea în carieră a studenților”, cuprins în Metodologia de evaluare externă a ARACIS. Pentru acest lucru vom apela la baza de date pe care ARACIS a construit-o prin derularea exercițiului experimental de *benchmarking* în perioada 2009/2010-2010/2011.

Înainte de a oferi aceste informații empirice, trebuie să precizăm faptul că baza de date la care am făcut referire conține informații cu privire la anul universitar 2008-2009. De asemenea, mai trebuie precizat că în cadrul exercițiului au participat 43 de universități publice și private. Nu vom relua în acest capitol informațiile detaliate pe care le-am prezentat în alt capitol al acestei lucrări cu privire la metoda de *benchmarking* pe baze date, ci ne vom mărgini la prezentarea rezultatelor empirice.

Pentru analiza modului în care universitățile satisfac standardul de calitate B 2.1.5. „Orientarea în carieră a studenților” am construit un set de trei indicatori, pe care îi descriem în tabelul 11.6.

Tabelul 11.6. *Setul de indicatori de măsurare a gradului de îndeplinire a standardului de calitate B 2.1.5 „Orientarea în carieră a studenților”*

<i>Denumirea indicatorilor</i>	<i>Compoziția indicatorilor</i>
<i>îndrumători</i> <i>Carieră</i> ²	Raportul dintre numărul de îndrumători sau tutori de an angajați de instituție pentru orientarea în carieră a studenților și numărul total de studenți.

<i>experțiCarieră2</i>	Raportul dintre numărul de experți angajați ai instituției de învățământ superior care dețin competențe specifice domeniului orientării în carieră și numărul total de studenți.
<i>beneficiariCarieră2</i>	Raportul dintre numărul studenților care au beneficiat de servicii de consiliere și numărul total de studenți.

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, Hâncean, 2011.

În urma calculării celor trei indicatori, am obținut rezultatele prezentate în tabelul 11.7.

Tabelul 11.7. *Valorile indicatorilor cu privire la gradul de satisfacere a standardului de calitate B 2.1.5. „Orientarea în carieră a studenților”*

		<i>îndrumători-Carieră2</i>	<i>experțiCari-eră2</i>	<i>beneficiari-Carieră2</i>
Populația de universități la nivelul căreia s-au calculat indicatorii (N)	Universități care au oferit date valide	16	17	19
	Universități care <i>nu</i> au oferit date valide pentru calculul indicatorului	27	26	24
Media		127	4 876	0,21
Valoarea minimă (pragul minim de referință)		19	109	0
Valoarea maximă (pragul maxim de referință)		654	24 745	1
Percentile	25	45	437	0,01
	50	78	1 202	0,04
	75	175	7 581	0,29

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, Hâncean, 2011

Așa cum se poate observa în tabelul 11.7, dintre cele 43 de universități care au participat în cadrul exercițiului experimental de *benchmarking* al ARACIS, mai puțin de jumătate dintre acestea au oferit date valide pentru calculul indicatorilor aferenți standardului B 2.1.5. „Orientarea în carieră a studenților”. O reprezentare care permite o lectură mai clară cu privire la distribuția valorilor celor trei indicatori poate fi realizată prin intermediul următoarelor trei *scatter-plot*-uri. Înainte de a trece la prezentarea acestor grafice, trebuie subliniat că asumptia de la care pornim este aceea că datele furnizate de universități sunt reale și reprezintă situația de fapt de la nivel organizațional.

În ceea ce privește indicatorul *îndrumătoriCarieră2*, putem observa din graficul aferent, dar și din tabelul 11.7 că :

- în medie, revin 127 de studenți unui îndrumător pentru orientarea în carieră ; această valoare medie este însă distorsionată de una dintre cele 16 universități, ce raportează un prag maximum de 654 de studenți/îndrumător ;

- b) pentru o reprezentare mai adecvată a distribuției, trebuie să precizăm că *jumătate dintre universități (adică 8) au un raport de până la 78 de studenți/îndrumător, iar 75% dintre acestea (adică 12) au un raport de până la 175 de studenți/îndrumător.*

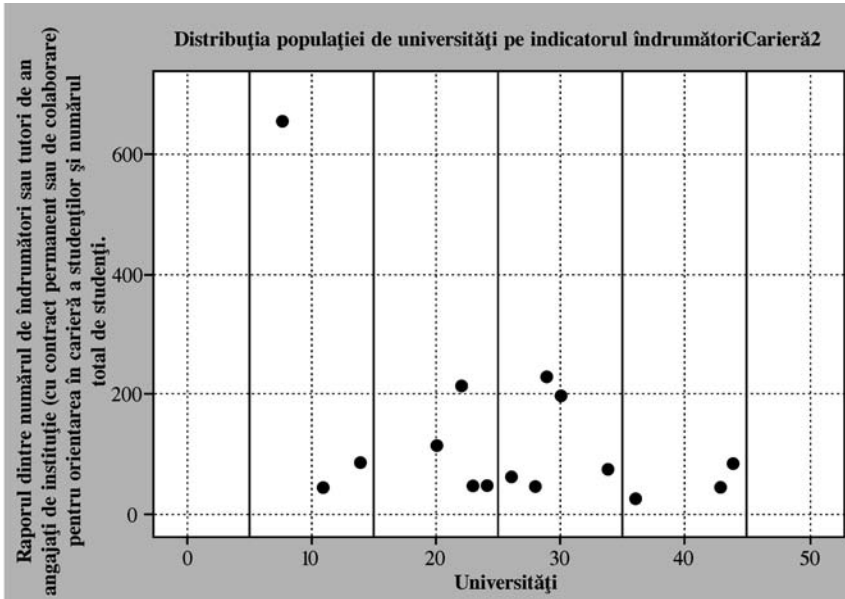


Figura 11.1. Distribuția populației de universitari pe indicatorul îndrumătoriCarieră2

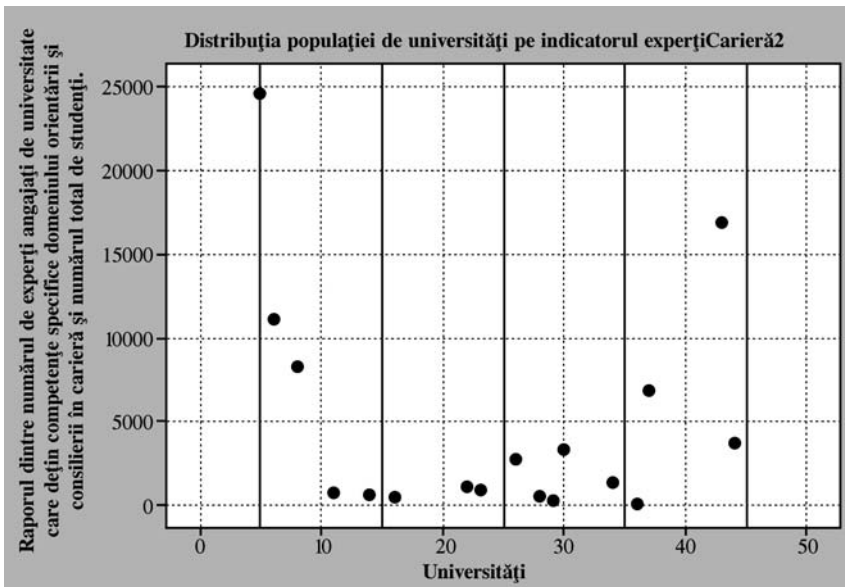


Figura 11.2. Distribuția populației de universitari pe indicatorul experțiCarieră2

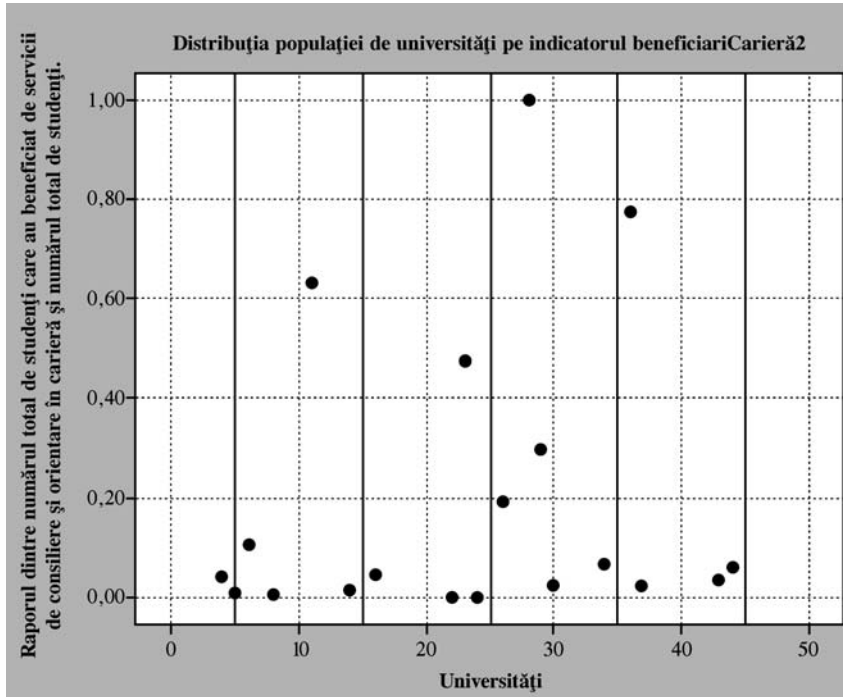


Figura 11.3. Distribuția populației de universitari pe indicatorul beneficiariCarieră2

În ceea ce privește indicatorul *experțiCarieră2*, în baza tabelului 11.7 și a figurii 11.2, putem afirma că :

- a) în medie, pentru cele 17 universități care au oferit informații valide în vederea calculării indicatorului, revin 4 876 de studenți la un expert cu competențe în privința orientării în carieră ;
- b) dat fiind faptul că media este puternic distorsionată de pragul maximal de 24 745 de studenți/expert cu competențe în orientarea în carieră, devine mai relevantă pentru analiză valoarea percentilelor. Astfel, constatăm că *jumătate dintre universități (în jur de 8) se poziționează sub pragul de 1 202 studenți/expert, în timp ce 75% dintre universități (adică 13) se poziționează sub pragul de 7 581 de studenți/expert.*

În ceea ce privește indicatorul *beneficiariCarieră2*, în baza tabelului 11.7 și a figurii 11.3, putem afirma că :

- a) în medie, 21% dintre studenții înmatriculați au beneficiat de servicii de orientare în carieră (valoarea raportului fiind de 0,21) ;
- b) dat fiind faptul că media este puternic distorsionată de pragul maximal înregistrat de una dintre universități de 100%, devine mai relevantă pentru analiză valoarea percentilelor. Astfel, constatăm că *jumătate dintre universități (10) se poziționează*

sub pragul de 0,04 (ceea ce înseamnă că doar 4% dintre studenți au beneficiat de servicii de orientare în carieră), iar 75% dintre universități (15) se poziționează sub pragul de 0,29 (ceea ce înseamnă că 29% dintre studenți au beneficiat de servicii de orientare în carieră).

Jumătate dintre universitățile care au participat în cadrul exercițiului ARACIS de *benchmarking* declară că se poziționează sub pragul de 4% studenți care au beneficiat de servicii de orientare în carieră.

În lipsa unor serii de timp, este destul de greu de oferit interpretări suplimentare valorilor celor trei indicatori asociați standardului de calitate B 2.1.5. În plus, așa cum am precizat, mai puțin de jumătate dintre universitățile participante în cadrul exercițiului au oferit informații care să permită calculul indicatorilor. Cu toate acestea, valorile obținute pe indicatorul *beneficiariCarieră2* sunt în măsură să indice o situație puțin dezirabilă: 15 universități dintre cele 19 pentru care a fost calculat indicatorul sunt poziționate sub pragul de 0,29 (adică 29% din totalul studenților înmatriculați au beneficiat de servicii de orientare în carieră).

Referințe bibliografice

- *** *Cartea Verde. Spre calitate și leadership în învățământul superior din România în 2015. Propunere de politici cu privire la învățământul superior din România. Proiectul Calitate și Leadership pentru Învățământul Superior Românesc*, <http://carteaverde.edu2025.ro>, accesat pe 30 septembrie 2011.
- Bates, Inge (1999), „The Competence and Outcomes Movement : The Landscape of Research”, în F. Flude, S. Sieminski (ed.), *Education, Training and the Future of Work II*, Routledge, Open University, Londra.
- Evans, Gillian (1999), *Calling Academia to Account : Rights and Responsibilities*, Society for Research into Higher Education (SRHE), Open University Press, Buckingham.
- Harvey, Lee (1999). „Employability : Developing the relationship between higher education and employment”, *Quality in Higher Education*, Scarman House, Warwick University, 28 octombrie.
- Harvey, Lee (2000), „New Realities : The Relationship Between Higher Education and Employment”, *Tertiary Education and Management*, vol. 6, nr. 1.
- Hillage, Jim ; Pollard, Emma (1998), „Employability : developing a framework for policy analysis. Department for Education and Employment (DfEE), raport nr. 85, DfEE Publications, Nottingham.

Capitolul 12

Asigurarea calității învățământului superior prin practici instituționale specifice și personalizate la nivel universitar

Marian-Gabriel Hâncean

Conform cadrului legislativ din România¹, calitatea educației este definită drept ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum și așteptările beneficiarilor. În plus, asigurarea calității este înțeleasă drept capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație în conformitate cu standardele anunțate și este realizată printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale, de elaborare, planificare și implementare a programelor de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de educație îndeplinește standardele de calitate.

Plecând de la modul în care calitatea învățământului superior este definită la nivelul aranjamentelor instituțional-legale, se poate observa faptul că statul atribuie atât calității educației, cât și asigurării calității un caracter multidimensional. Astfel, atât calitatea, cât și asigurarea calității educației implică în mod conjunctiv satisfacerea a două condiții: *condiția α* , care face referire la îndeplinirea unui anumit set unic de standarde de calitate², și *condiția β* , care face referire la satisfacerea așteptărilor beneficiarilor³ (Păunescu, Florian, Hâncean, 2012).

1. Vezi Legea Educației Naționale nr. 1/2011, punctele 3 și 10 din anexă, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 18/10.1.2011.
2. Aici avem în vedere setul de criterii și standarde cuprinse în cadrul metodologiei de evaluare externă ARACIS, care poate fi consultat pe <http://www.aracis.ro/proceduri>, accesat pe 30 septembrie 2011.
3. Conform Legii Educației Naționale nr. 1/2011, punctele 5 și 6 din anexă, publicată în *Monitorul Oficial al României*, partea I, nr. 18/10.1.2011, „beneficiarii direcți ai educației și formării profesionale sunt antepreșcolarii, preșcolarii, elevii și studenții, precum și

În ceea ce privește *condiția α* , stabilirea standardelor de calitate reprezintă o atribuție a statului. Prin aceste standarde de calitate, statul, pe de o parte, controlează comportamentul instituțiilor de învățământ superior, iar pe de altă parte, legitimează doar acele acțiuni aflate în acord cu specificațiile pe care le-a instituit prin aranjamentele instituționale (de exemplu, prin acordarea certificărilor, a finanțării, a locurilor finanțate de la buget etc.). În felul acesta, statul generează izomorfism coercitiv și omogenizare la nivelul sectorului învățământului superior.

În ceea ce privește *condiția β* , putem afirma, pe baza rezultatelor empirice furnizate de Barometrele Calității ARACIS (Vlăsceanu *et al.*, 2010, 2011), că așteptările beneficiarilor (directi și indirecti, primari, secundari și terțiari) sunt satisfăcute parțial. Astfel, conform cercetărilor sociologice realizate în cadrul proiectului ACADEMIS¹, implementat de ARACIS, destinate măsurării percepțiilor angajatorilor, cadrelor didactice și studenților, s-au obținut următoarele informații cu privire la raportarea față de calitatea învățământului superior. Datele la care voi face referire mai jos susțin ideea existenței unei imagini multicontextuale cu privire la calitatea învățământului superior. Sau, cu alte cuvinte, *percepțiile cu privire la calitatea învățământului superior sunt extrem de volatile și se schimbă în funcție de punctul luat ca referință.*

Astfel, percepțiile studenților și ale cadrelor didactice cu privire la facultatea proprie de *proveniență* (cea pe care o *urmează*, respectiv cea în care *predau*) sunt, în general, favorabile, pozitive. În plus, așa cum se poate constata din tabelul de mai jos, cadrele didactice oferă în medie note semnificativ mai mari facultății de *proveniență* decât notele furnizate de studenți.

Tabelul 12.1. *Evaluare globală (2011)*

<i>Studenți</i>	<i>Media notelor prin care au fost evaluate enunțurile</i>		<i>Cadre didactice</i>
Facultatea urmată este o facultate foarte bună.	8,4	9,0	Facultatea în care predați este o facultate foarte bună.

Date colectate la nivelul eșantioanelor de studenți și cadre didactice.

Sursă : ACADEMIS, 2011.

Percepțiile pozitive pe care studenții și cadrele didactice le au cu privire la *facultatea de proveniență* (vezi tabelul 12.1) sunt însoțite de percepții *diferențiate* în ceea ce privește evaluarea generală a calității universităților publice și particulare (tabelul 12.2).

persoanele adulte cuprinse într-o formă de educație și formare profesională, iar beneficiarii indirecti ai educației și formării profesionale sunt familiile beneficiarilor directi, angajatorii, comunitatea locală și, într-un sens larg, întreaga societate”.

1. Vezi mai multe informații cu privire la proiectul ACADEMIS pe <http://proiecte.aracis.ro/index.php?id=94>, accesat pe 30 septembrie 2011.

Astfel, se poate observa că evaluările oferite de studenți, indiferent de tipul de universitate avut în vedere (universitate de stat, universitate particulară), sunt negative (adică sub nota 5). În ceea ce privește cadrele didactice și angajatorii, putem identifica un clivaj *universități de stat vs universități particulare* pe dimensiunea calității. Calitatea educației furnizată de universitățile particulare este evaluată semnificativ mai slab decât calitatea educației furnizate de universitățile de stat. Cu alte cuvinte, percepțiile cu privire la calitatea educației universităților de stat sunt mai degrabă pozitive, iar cele cu privire la calitatea educației universităților particulare este mai degrabă negativă.

Tabelul 12.2. *Evaluarea calității învățământului în universitățile de stat și cele particulare*

	<i>Cadre didactice</i>	<i>Angajatori</i>	<i>Studenți</i>
	Media*		
Universități particulare	5,3	5,9	3,8
Universități de stat	8,0	7,3	4,9

* Toți respondenții au fost rugați să evalueze cele două tipuri de universități pe o scală de 10 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 10 (foarte bune): „Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă ați da universităților private? Dar universităților de stat?”.

Sursă: ACADEMIS, ARACIS, 2011. Datele reprezintă rezultatul măsurătorilor realizate în 2011.

Datele empirice obținute în urma măsurătorilor realizate în 2010 sunt similare cu percepțiile diferențiate aferente anului 2011 (vezi tabelul 12.3). Cu alte cuvinte, studenții sunt la fel de critici și în 2011 ca în 2010, în timp ce angajatorii și cadrele didactice au aceeași distribuție a percepțiilor pentru cei doi ani luați ca referință (2010 și 2011).

Tabelul 12.3. *Evaluarea calității învățământului în universitățile de stat și cele particulare*

	<i>Cadre didactice</i>	<i>Angajatori</i>	<i>Studenți</i>
	Media*		
Universități private	5,3	5,8	[2,9]
Universități de stat	8,0	7,4	[3,9]

* Cadrele didactice și angajatorii au fost rugați să evalueze cele două tipuri de universități pe o scală de 10 puncte, de la 1 (foarte slabe) la 10 (foarte bune). Studenții au primit o scală de numai 5 puncte: 1 (foarte slabe) la 5 (foarte bune). Prin urmare, cifrele marcate între paranteze nu sunt comparabile cu celelalte cifre de pe același rând, chiar dacă întrebările în sine au fost formulate similar: „Dacă ați evalua calitatea învățământului, ce notă ați da universităților private? Dar universităților de stat?”.

Sursă: ACADEMIS, ARACIS, 2011. Datele reprezintă rezultatul măsurătorilor realizate în 2010.

Ideea unei imagini multicontextuale a calității învățământului superior este susținută și de distribuția răspunsurilor oferite de studenți cu privire la comparația dintre calitatea învățământului superior românesc și calitatea celui occidental (vezi tabelul 12.4).

Tabelul 12.4. *Comparația cu vestul Europei : eșantioanele de studenți din 2009 și 2011*

<i>În ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație :</i>		2009	2011
<i>Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca acela din vestul Europei.</i>	<i>În foarte mică măsură</i>	17%	19%
	<i>În mică măsură</i>	33%	31%
	<i>În mare măsură</i>	37%	37%
	<i>În foarte mare măsură</i>	13%	13%
Total		100%	100%

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Tabelul 12.4 confirmă ideea că percepția cu privire la calitatea învățământului superior se schimbă în funcție de punctul de referință folosit. Astfel, 50% din eșantioanele de studenți la nivelul cărora s-au realizat măsurători în 2009 și 2011 consideră învățământul superior românesc cel puțin la fel de bun ca acela din vestul Europei (percepție care, așa cum se poate observa, nu s-a alterat în ultimii trei ani de zile). Această percepție pozitivă este contradictorie, având în vedere că, în medie, percepția studenților cu privire la calitatea universităților românești este una negativă în general (nota pe care au dat-o în medie universităților în ultimii doi ani este sub 5 – vezi tabelul 12.3).

Dacă *percepțiile studenților și cadrelor didactice cu privire la calitatea învățământului superior sunt volatile și extrem de sensibile la ceea ce este luat ca referință*, percepțiile angajatorilor pot fi plasate mai degrabă pe o dimensiune negativă. Conform tabelului 12.5, gradul de încredere al angajatorilor în capacitatea universităților de a pregăti studenți pentru piața muncii este semnificativ mai mic decât gradul de încredere declarat de cadrele didactice. Astfel, puțin peste 25% din eșantioanele de angajatori (cele la nivelul cărora s-au realizat măsurători în 2010 și 2011) declară că au *foarte multă și multă încredere* în universități, în comparație cu procente cadrelor didactice (63% în 2010, respectiv 59% în 2011) care declară același nivel de încredere.

Tabelul 12.5. *Încrederea în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii*

<i>Câtă încredere aveți în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii ?</i>	<i>Angajatori</i>		<i>Cadre didactice</i>	
	2010	2011	2010	2011
Foarte puțină	10%	11%	1%	2%
Puțină	15%	19%	6%	8%
Nici multă, nici puțină	46%	40%	26%	28%

Multă	22%	23%	48%	44%
Foarte multă	4%	4%	15%	15%
Nu știu	1%	1%	2%	2%
Nu răspund	1%	1%	3%	2%
TOTAL	100%	100%	100%	100%

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011. Date colectate la nivelul eșantionului de angajatori.

Gradul de încredere al angajatorilor în capacitatea universităților din România de a pregăti studenți pentru piața muncii reprezintă, în contextul acestui capitol, un indicator prin care se măsoară gradul de satisfacere a așteptărilor acestora cu privire la calitatea programelor de studii universitare/universități. Consider acest indicator extrem de relevant din perspectiva condiției β implicate de calitatea învățământului superior și de asigurarea calității învățământului superior (satisfacerea așteptărilor beneficiarilor). Cu alte cuvinte, așteptările angajatorilor sunt structurate în principal din perspectiva relației universității cu piața muncii, iar această relație se măsoară în special prin capacitatea universităților de a furniza absolvenți pregătiți pentru piața muncii.

Lipsa de încredere a angajatorilor în capacitatea universităților de a furniza absolvenți pregătiți pentru piața muncii este susținută și de informația transmisă prin tabelul 12.6. Așa cum se poate observa, procente extrem de reduse de angajatori ar prefera să angajeze *absolvenți care nu au avut o slujbă în timpul facultății* (dintre angajatori, doar 13% în 2009, 7% în 2010 și 9% în 2011 i-ar prefera pentru angajare doar pe acei absolvenți care nu au avut o slujbă în timpul facultății). Această informație vorbește despre faptul că facultatea este percepută ca limitată în pregătirea absolvenților pentru piața muncii și că studenții *mai au nevoie de ceva în plus* pentru a deveni interesanți pentru angajatori. Iar acel *ceva în plus* este reprezentat de interacțiunea cu piața muncii, pe care absolvenții trebuie să o aibă în timpul studiilor, indiferent de intensitatea acesteia (part-time sau full-time).

Tabelul 12.6. *Preferințe ale angajatorilor în ce privește activitatea studenților în timpul studiilor*

<i>Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja ?</i>	2009	2010	2011
Pe cel care a avut o slujbă full-time în timpul facultății.	23%	26%	22%
Pe cel care a avut o slujbă part-time în timpul facultății.	39%	40%	44%
Pe cel care nu a avut o slujbă în timpul facultății	13%	7%	9%
Nu răspund la întrebare	5%	3%	6%
Nu știu	20%	23%	19%
Total	100%	100%	100%

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011. Datele au fost colectate de la nivelul eșantioanelor de angajatori construite în 2009, 2010 și 2011.

Datele empirice prezentate mai sus sunt în măsură să susțină, măcar cu titlul de ipoteză, următorul set de idei :

1. Natura percepțiilor cu privire la calitatea educației se schimbă în funcție de elementul luat ca referință (de exemplu, studenții, în medie, dau note sub 5 universităților românești, dar, în același timp, 50% dintre ei le consideră cel puțin la fel de bune ca cele din Occident).
2. În ciuda faptului că, în medie, cadrele didactice declară că sunt de acord *în mare măsură* cu faptul că *programele de studii din facultate ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă*, percepția angajatorilor cu privire la calitatea învățământului superior este mai degrabă negativă (de exemplu, doar 25% declară că au încredere în capacitatea universității de a furniza absolvenți pregătiți pentru piața muncii și, în medie, dau puțin peste 7 calității universităților de stat).
3. Condiția β , pe care calitatea și asigurarea calității o implică conform aranjamentelor instituționale legale, este satisfăcută parțial. Așa cum am arătat prin datele empirice, așteptările unora dintre beneficiari (studenți, angajatori) nu sunt satisfăcute integral, percepțiile acestora fiind mai degrabă contradictorii în relație cu evaluarea calității (Păunescu, Florian, Hâncean, 2012).

Satisfacerea parțială a așteptărilor beneficiarilor referitoare la asigurarea calității învățământului superior (nesatisfacerea condiției β) reprezintă o sursă de diminuare a legitimității instituțiilor formale cu privire la asigurarea calității educației. Plecând de la ideea că funcționarea oricărei instituții trebuie să aibă un fundament legitim (Powel, DiMaggio 1991), orice diminuare a acestui fundament are implicații directe în funcționarea instituțională și în acceptarea socială a instituțiilor ce reglementează un anumit domeniu social. În acest context, este rezonabil să așteptăm ajustări sau chiar schimbări instituționale în domeniul asigurării calității învățământului superior, menite să conducă la creșterea legitimității publice.

12.1. Către instituții de asigurare a calității adaptate specificului universitar

Nevoia de schimbare a cadrului instituțional nu este fundamentată doar de diminuarea legitimității instituțiilor de asigurare a calității educației. Această nevoie este susținută și de efectele disfuncționale produse de aranjamentele instituționale cu privire la asigurarea calității (implicațiile condiției α despre care am discutat mai sus). În *Barometrul Calității* de anul trecut (Vlăsceanu *et al.*, 2011) au fost discutate în detaliu diferitele disfuncționalități produse de actualul aranjament instituțional cu privire

la asigurarea calității. Ne vom limita să le reluăm foarte pe scurt, cu scopul de a susține nevoia de ajustare sau schimbare instituțională în domeniul asigurării calității. Astfel, principalele efecte disfuncționale identificate au fost: *efectul izomorfismului structural*, *efectul de omogenizare*, *efectul conformității instituționale*, *efectul impunerii unor scopuri și finalități formale* (Vlăsceanu *et al.*, 2011).

Nevoia de a modifica aranjamentele instituționale cu privire la asigurarea calității este susținută și de datele empirice produse prin măsurătorile sociologice realizate în ultimii doi ani, prin proiectul ACADEMIS (vezi tabelul 6.1, p. 76).

Așa cum se poate observa din tabelul 6.1, atât în 2010, cât și în 2011, se poate vorbi despre o preferință dominantă la nivelul cadrelor didactice în ceea ce privește modalitatea de evaluare a calității *programelor de studii universitare*. Astfel, în ultimii doi ani, cele mai multe cadre didactice (41 %) au declarat că evaluarea calității programelor de studii ar trebui să se facă pe baza *unui sistem național de indicatori de performanță*. Această preferință pentru modificarea abordării în evaluarea calității este confirmată și de numărul redus al cadrelor didactice care preferă evaluarea calității fie prin *vizite periodice ale unor experți în evaluare* (17% în 2010 și doar 12% în 2011), fie prin *analiza unor documente* (11% în 2010 și 12% în 2011). Cu alte cuvinte, numărul cadrelor didactice care își declară preferința pentru actuala formă¹ de evaluare externă a calității programelor de studii este destul de scăzut (sub un sfert de eșantion, indiferent de anul în care s-a realizat măsurătoarea).

Conform studenților, asigurarea calității este o chestiune care intră în aria de responsabilitate a universităților și facultăților.

În ceea ce privește percepțiile studenților cu privire la asigurarea calității, datele prezentate în tabelul 6.3 de la p. 80 indică o realitate interesantă. Astfel, cei mai mulți dintre studenți percep asigurarea calității drept o chestiune care intră în aria de responsabilitate a conducerii facultății și universității. Așa cum se poate observa, măsurătorile realizate în ultimii trei ani confirmă faptul că sistematic cei mai mulți dintre studenți, indiferent de clasa de universitate din care provin, de forma de proprietate a universității, de domeniul sau de mărimea universității, sunt de părere că asigurarea calității este un proces care intră în aria de responsabilitate a conducerii facultății și universității.

Acest tip de percepție împărtășit de studenți caracterizează și cadrele didactice. De exemplu, în *Barometrul Calității* din 2010 (Vlăsceanu *et al.*, 2011), 52% dintre cadrele didactice chestionate au declarat că *principalul factor decizional cu privire la asigurarea calității* ar trebui să fie *conducerea universității* (35%) și *conducerea facultății/catedrei* (17%). Acest tip de mesaj face referire doar la procesul de asigurare a calității și nu

1. Actuala procedură de evaluare externă a calității învățământului superior implică *vizite periodice ale unor experți evaluatori și analiza documentelor*.

trebuie asociat cu procesul decizional cu privire la acreditare și autorizare. Astfel, la nivelul aceleiași eșantion de cadre didactice, construit în 2010, 92% dintre cei chestionați au declarat că *decizia cu privire la acreditarea instituțiilor de învățământ superior* trebuie să aparțină *Ministerului Educației* (37%) și *agențiilor centrale și locale* (55%). Aceeași situație o regăsim în cazul *deciziei cu privire la acreditarea programelor de studii*. Astfel, 83% dintre cadrele didactice chestionate au declarat că *decizia cu privire la acreditarea programelor de studii* trebuie să aparțină *Ministerului Educației* (26%) și *Agențiilor centrale și locale* (47%).

Responsabilitatea pentru procesul de asigurare a calității aparține conducerii universității sau facultății, dar decizia cu privire la acreditare trebuie să aparțină Ministerului sau unor agenții centrale/locale.

Așadar, datele empirice prezentate mai sus susțin două idei centrale și importante din perspectiva unei modificări a actualului aranjament instituțional cu privire la asigurarea calității :

1. Necesitatea unei distincții între *procesul de asigurare a calității*, care trebuie să intre în aria de responsabilitate a diferitelor niveluri organizaționale ale unei universități (conducerea universității sau a facultății), și *procesul de acreditare*, care trebuie să intre în aria de competențe a altor organizații decât universitățile (Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, agenții locale și naționale).
2. Introducerea unui sistem național de indicatori de performanță în baza căruia să se realizeze evaluarea calității programelor de studii (procedură definită ca fiind distinctă de *vizitele periodice ale unor experți în evaluare* sau de evaluarea realizată pe baza *analizei unor documente*).

În consecință, aceste două idei susțin și legitimează necesitatea apariției unor instituții de asigurare a calității învățământului superior adaptate specificului universitar. Cu alte cuvinte, *asigurarea calității este văzută ca un proces pe care conducerea strategică a fiecărei universități* (inclusiv consiliile de conducere a facultăților, departamentelor) *trebuie să îl definească, să îl construiască sistematic și să îl adapteze la specificul instituțional, dar pe care trebuie să îl întemeieze printr-un sistem național de indicatori de performanță*.

12.2. *Benchmarking*-ul ca metodă ce susține asigurarea calității învățământului superior

În secțiunile anterioare ale acestui capitol, am discutat despre diferite argumente care pot fi avansate pentru a susține necesitatea modificării actualului aranjament instituțional

cu privire la asigurarea calității în învățământul superior. În plus, pe baza datelor empirice colectate în cadrul proiectului ACADEMIS, am identificat ca preferință dominantă la nivelul cadrelor didactice și a studenților ideea conform căreia :

- practicile și procedurile cu privire la asigurarea calității ar trebui să intre în aria de responsabilitate a conducerii strategice universitare, în baza unui sistem național de indicatori de performanță ;
- decizia cu privire la acreditare ar trebui să fie rezultatul unui proces ce implică actori organizaționali din afara universității (ministerul sau/și alte agenții naționale și locale).

În contextul celor precizate, o propunere în privința politicii care să modifice aranjamentul instituțional pe baza caracteristicilor și tendințelor identificate la nivelul sectorului învățământului superior cu privire la asigurarea calității educației ar putea să fie construită punând accent pe *metoda benchmarking-ului pe baze de date*. Această metodă, așa cum vom vedea în continuare, este în măsură să dețină două proprietăți :

- poate asigura adaptarea instituțiilor de asigurare a calității la specificul fiecărei universități în baza deciziilor conducerii strategice universitare ;
- poate ajusta incremental actualele proceduri de evaluare externă ale ARACIS prin operaționalizarea acestora într-un sistem național de indicatori de performanță.

Benchmarking-ul pe baze de date are capacitatea de a garanta universităților suficientă libertate decizională pentru adaptarea practicilor și procedurilor de asigurare a calității la specificul instituțional, având ca referință un sistem național de indicatori de performanță.

Cele două proprietăți pe care *benchmarking*-ul pe baze de date este în măsură să le integreze pot avea implicații majore asupra arhitecturii instituționale a universităților din perspectiva asigurării calității. Avem în vedere în acest context garantarea conducerilor strategice universitare a unui spațiu de decizie suficient de mare încât să le permită adaptarea practicilor și procedurilor de asigurare a calității la specificul instituțional. Ceea ce, în consecință, poate conduce la o creștere a gradului de diversificare instituțională la nivelul sectorului de învățământ superior.

Înainte de a trece la prezentarea modalității în care *benchmarking*-ul pe baze de date poate fi utilizat la nivel universitar în vederea îmbunătățirii calității educației și personalizării practicilor și procedurilor de asigurare a calității, vom prezenta câteva informații generale de ordin teoretic cu privire la metoda *benchmarking*-ului.

12.2.1. *Pe scurt, despre metoda benchmarking-ului*

Benchmarking-ul reprezintă o metodă ce permite întemeierea unui proces de învățare pe care organizațiile îl pot derula în vederea creșterii performanțelor activităților interne (Hâncean, 2009). Orice metodă de *benchmarking* include, în general, cel puțin patru elemente de bază :

1. culegerea de date din mediul extern organizațional (măsurarea anumitor variabile relevante pentru organizația de referință care dorește să își îmbunătățească performanța) ;
2. comparația datelor proprii (ale organizației de referință) cu date ce descriu celelalte organizații de la nivelul sectorului (date empirice care au fost colectate în etapa de măsurare) ;
3. studierea modului în care organizațiile care performează mai bine sau cel mai bine reușesc să atingă performanțe superioare celor înregistrate de organizația de referință¹ ;
4. adoptarea și adaptarea la nivelul organizației de referință a acelor practici și proceduri caracteristice organizațiilor care performează mai bine sau cel mai bine (Stapenhurst, 2009).

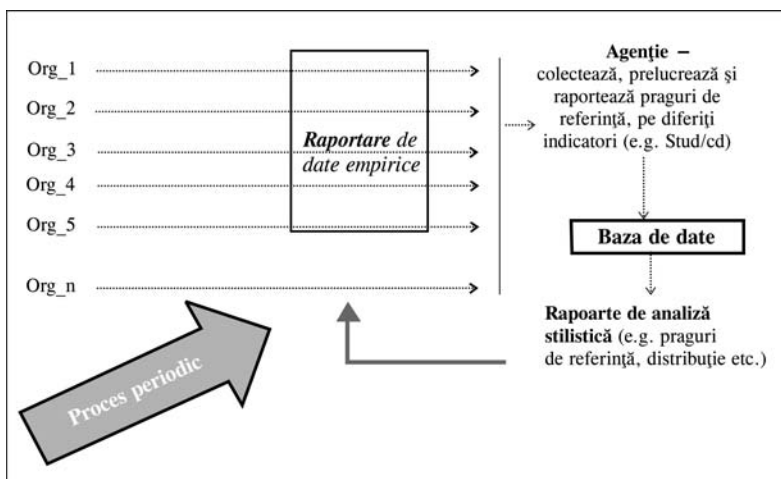
Un aspect important pe care dorim să îl subliniem în acest context face referire la faptul că *benchmarking*-ul nu trebuie confundat cu activitățile de ierarhizare (*ranking*-ul) sau de clasificare. Diferența specifică ce individualizează *benchmarking*-ul constă în faptul că acesta e o metodă care permite organizațiilor să învețe de la alte organizații, care sunt mai bune sau cele mai bune și care funcționează în același domeniu sau mediu organizațional-instituțional, pentru a-și îmbunătăți anumite niveluri de performanță organizațională (Vlăsceanu, Hâncean, 2010).

Benchmarking-ul este un termen generic ce face referire la o paletă variată de metode (Stapenhurst, 2009). Astfel, în vederea îmbunătățirii propriilor performanțe, organizațiile pot utiliza diferite forme de *benchmarking* : a) *benchmarking*-ul de tip public ; b) *benchmarking*-ul de tip unu-la-unu ; c) *benchmarking*-ul de evaluare ; d) *benchmarking*-ul de probă ; e) *benchmarking*-ul prin anchetă ; f) *benchmarking*-ul pe baze de date. Dintre aceste metode de *benchmarking*, nu ne vom opri decât asupra celui realizat pe baze de date, informații cu privire la celelalte metode putând fi accesate consultând titluri din literatura de specialitate (Stapenhurst, 2009 ; McNair, Watts, 2006 ; Garlick, Pryor, 2004 ; Brennan, Shah, 2000 ; Jackson, Lund, 2000 ; Czarnecki, 1999 ; Lund, 1998 ; Schofield, 1998 ; Alstete, 1996 ; Zairi, Leonard, 1994).

1. Prin *organizație de referință* avem în vedere organizația care derulează procedura de *benchmarking* în vederea îmbunătățirii nivelului de performanță al anumitor componente.

12.2.2. Benchmarking-ul pe baze de date, aplicat la nivelul învățământului superior din România¹

Figura 12.1 oferă o imagine generală cu privire la fluxul de date implicat de derularea unui proces de *benchmarking* pe baze de date și cu privire la principalele entități organizaționale implicate. Șirul de interacțiuni definit în figura 12.1 caracterizează orice *benchmarking* pe baze de date, indiferent de specificul și natura sectorului organizațional în care se desfășoară.



Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Figura 12.1. Schemă descriptivă a fluxului de date din benchmarking-ul pe baze de date

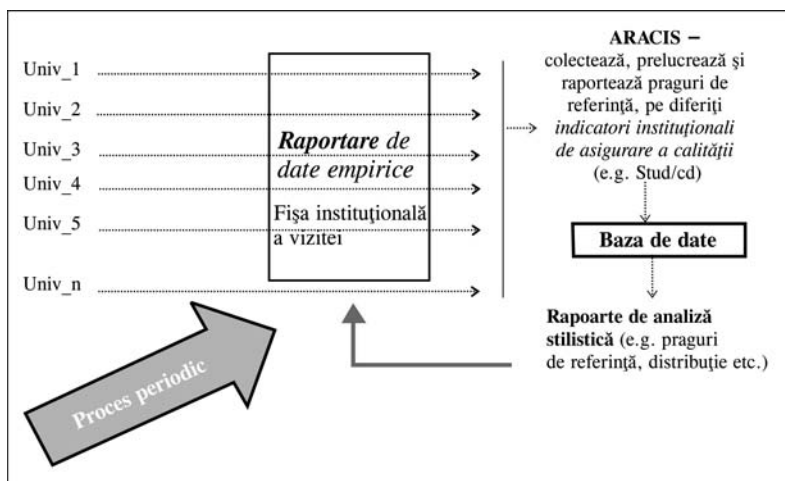
Așa cum se poate observa, există două categorii de organizații implicate în derularea unui *benchmarking* pe baze de date. Pe de o parte, sunt organizațiile care doresc să își îmbunătățească nivelurile de performanță apelând la această metodă (de exemplu, Org_1, Org_2, Org_3, ..., Org_n). Pe de altă parte, există organizația (agenția) care colectează datele raportate de organizațiile care doresc să își îmbunătățească nivelurile de performanță. Această agenție, ulterior colectării datelor, va construi o *bază de date* pe baza căreia va genera diferite *rapoarte de analiză statistică*. Acestea sunt construite pe baza unor variabile și indicatori și urmăresc să ofere o imagine cât mai detaliată cu privire la comportamentul organizațiilor care activează în același domeniu de activitate. Pentru a fi un proces relevant și util, *benchmarking*-ul pe baze de date implică un proces periodic de colectare de date empirice. Peridiocitatea colectării datelor garantează existența unei baze de date bogate și a unor informații actualizate.

1. Informațiile prezentate atât în această secțiune, cât și în următoarea se bazează pe activitățile de cercetare realizate în cadrul proiectului ACADEMIS, activitatea numărul 3, coordonată de prof. univ. dr. Adrian Miroiu.

Prin intermediul proiectului ACADEMIS (activitatea numărul 3), implementat de ARACIS, a fost derulat în perioada 2009/2010-2010/2011 primul exercițiu de tip *benchmarking aplicat pe baze de date* (Hâncean, 2011). Practic, este vorba despre un proces de măsurare la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România a unui set extrem de extins de variabile cu privire la trei domenii ale calității: *capacitatea instituțională, eficacitatea educațională și managementul calității*. Exercițiul a urmărit mai multe finalități:

- culegerea de date la nivel instituțional cu privire la diferite aspecte ce țin de profilul instituțiilor de învățământ superior;
- construcția unei imagini *cantitative* cu privire la modul în care universitățile performează în relație cu diferitele dimensiuni ale domeniilor calității;
- definirea unor spații de variație (praguri de referință minime și maxime) cu privire la fiecare dintre variabilele supuse măsurării;
- construcția unor indicatori (pornind de la variabilele măsurate) care să prezinte într-o formă sintetică atât diferite aspecte legate de modul în care calitatea este asigurată la nivel instituțional, cât și impactul pe care procesul de asigurare a calității îl produce la nivel instituțional.

Transferând schema prezentată în figura 12.1 la nivelul învățământului superior din România, exercițiul desfășurat în cadrul proiectului ACADEMIS al ARACIS poate fi descris prin schema prezentată în figura 12.2.



Sursă: ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Figura 12.2. Schema descriptivă a exercițiului de benchmarking pe baze de date desfășurat în cadrul proiectului ACADEMIS

Așa cum indică schema prezentată în figura 12.2, în cadrul exercițiului au participat voluntar 43 de universități publice și particulare din România. Acestea au raportat

date empirice către ARACIS prin completarea unui chestionar online, denumit, în cadrul procesului, *fișa instituțională a vizitei*. Această denumire este legată de procesul de evaluare a calității pe care ARACIS îl derulează în felul următor. Termenul *instituțional* face referire la faptul că variabilele din chestionarul online au vizat informații cu privire la nivelul general, instituțional, al fiecărei universități. Sintagma *fișă a vizitei* a fost preluată din vocabularul general ce însoțește procesul de evaluare externă a calității pe care ARACIS îl derulează. În plus, trebuie să subliniem un fapt extrem de important. Variabilele cuprinse în cadrul *fișei instituționale a vizitei* pe care am utilizat-o în cadrul exercițiului de *benchmarking* au fost construite folosind două surse: pe de o parte, operaționalizarea standardelor de calitate existente în actuala metodologie de evaluare folosită de ARACIS, iar pe de cealaltă parte, propunerea unor variabile și elemente noi, care urmează să facă parte și din noua metodologie de evaluare ARACIS (Miroiu *et al.*, 2009; Preda *et al.*, 2009).

12.2.3. Dificultăți și distorsiuni în cadrul exercițiului de benchmarking pe baze de date

În cadrul exercițiului derulat de ARACIS, am avut în vedere gestionarea și ținerea sub control a mai multor categorii de dificultăți și surse de distorsiune a datelor empirice specifice oricărui *benchmarking* pe baze de date (Hâncean 2009). Astfel, principalele categorii de dificultăți sunt prezentate în figura 12.3, acestea fiind poziționate la nivelul diferitelor elemente din cadrul exercițiului cu care se află în relație de asociere.

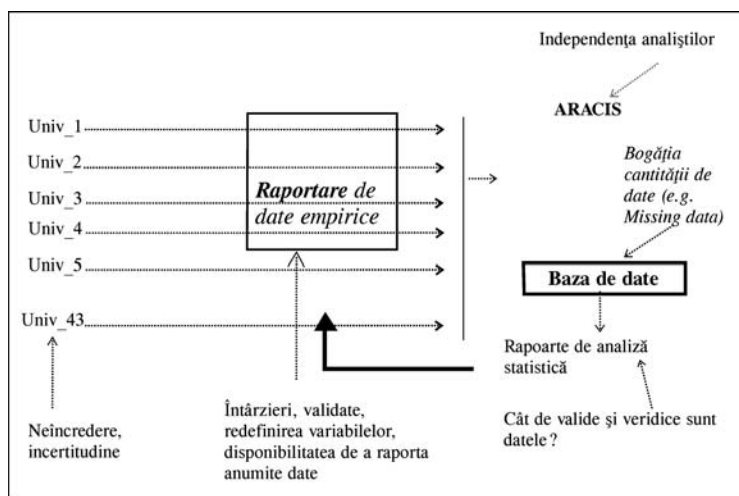


Figura 12.3. Categoriile de dificultăți specifice benchmarking-ului pe baze de date

Prima categorie de dificultăți care trebuie gestionată în cadrul procesului face referire la *neîncrederea* pe care organizațiile participante o pot avea atât în privința

agenției care procesează datele empirice (în cazul de față, ARACIS), cât și în disponibilitatea celorlalte organizații de a furniza date valide și reale. La construcția potențialului de neîncredere acționează și faptul că organizațiile participante în cadrul exercițiului se află într-un regim concurențial. Mai mult, o altă dificultate ce trebuie gestionată face referire la *gradul de incertitudine ridicat* care poate exista cu privire la utilitatea exercițiului în creșterea performanței organizaționale. Astfel, *rapoartele de analiză pe care agenția le furnizează fiecăreia dintre organizațiile participante în cadrul exercițiului sunt menite să informeze deciziile conducerii strategice în încercările acesteia de îmbunătățire a nivelurilor de performanță organizațională*. În acest context, riscul ca întregul proces să fie definit ca lipsit de utilitate din perspectiva informării deciziilor conducerii strategice reprezintă o amenințare pentru eficiența *benchmarking*-ului pe baze de date.

A doua categorie de dificultăți ce trebuie gestionată este asociată *raportării de date empirice*. Astfel, în acest caz, raportarea cu întârziere a datelor empirice de către organizațiile participante (din cauze multiple) poate bloca procesul și poate afecta capacitatea celorlalte organizații de a accesa baza de date prin intermediul rapoartelor de analiză pe care le primesc din partea agenției. Gestionarea *întârzierilor* implică existența unui proces intens de comunicare între agenție și organizațiile participante în cadrul exercițiului. În vederea scăderii semnificative a întârzierilor asociate transmiterii de date empirice, agenția trebuie să definească foarte clar și explicit tipul de informații pe care fiecare variabilă/item din cadrul chestionarului online îl solicită. În felul acesta, șansele de a avea în baza de date informații similare sau identice provenite din partea fiecărei organizații crește simțitor.

A treia categorie de dificultăți care trebuie gestionată este identificabilă la nivelul agenției care gestionează exercițiul. În acest caz, dat fiind regimul concurențial în care sunt plasate organizațiile care participă în cadrul procesului (nu pot participa decât organizații echivalente structural), profilul de imagine al experților agenției trebuie să fie definit de *obiectivitate, transparență și profesionalism*. Un astfel de profil de imagine va contribui la creșterea încrederii organizațiilor participante în exercițiul la care participă.

A patra categorie de dificultăți este legată de profilul bazei de date. Pentru a oferi informații relevante organizațiilor participante, agenția trebuie să aibă la dispoziție o bază de date cât mai *bogată*, cu un nivel foarte scăzut de nonrăspunsuri pe fiecare dintre variabilele măsurate.

Asigurarea calității datelor trebuie să fie una dintre preocupările majore ale agenției în cadrul exercițiului de *benchmarking* pe baze de date. În acest context, trebuie avute în vedere principalele surse care pot distorsiona datele empirice și care, în consecință, pot conduce la rezultate care nu reflectă realitatea specifică domeniului în care activează organizațiile participante. În acest context, figura 12.4 prezintă schema care evidențiază principalele surse de distorsiune.



Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Figura 12.4. *Surse de distorsiune a datelor în benchmarking-ul pe baze de date*

Prima sursă de distorsionare a datelor este plasată chiar la nivelul organizațiilor care participă în cadrul exercițiului. Astfel, există un potențial de risc ca unele organizații să furnizeze date false, fie voluntar, fie involuntar. Furnizarea voluntară de date false ar putea fi justificată de dorința de a nu oferi informații legate de propriile procese și activități, în condițiile regimului concurențial ce definește relația cu celelalte organizații participante în cadrul exercițiului. În plus, furnizarea voluntară de date false poate fi întemeiată și de faptul că organizațiile nu au disponibile decât date parțiale. Furnizarea involuntară de date poate fi explicată de faptul că organizația în speță nu înțelege clar natura și tipul datelor pe care trebuie să le furnizeze. În acest context, comunicarea continuă dintre agenție și organizație poate conduce la scăderea riscurilor și problemelor care pot fi legate de această chestiune.

A doua sursă de distorsiune a datelor este legată de modul în care agenția procesează datele empirice colectate la nivelul organizațiilor participante. Astfel, în acest caz, pot apărea situații variate, cum ar fi: a) experții agenției introduc în baza de date informații care nu au fost validate anterior de organizația participantă; b) datele sunt alterate sau modificate în momentul când sunt introduse în baza de date.

A treia sursă de distorsiune este legată de modul în care agenția construiește rapoartele de analiză a datelor pe care le transmite ulterior organizațiilor participante. Astfel, în cadrul rapoartelor, pot apărea situații în care sunt comparate organizații care nu sunt echivalente structural sau este făcut public numele organizațiilor/al anumitor organizații participante fără acordul acestora.

12.2.4. *Variabile și indicatori – o distincție esențială*

Așa cum precizăm ceva mai devreme, chestionarul online prin intermediul căruia au fost colectate date empirice cu privire la cele 43 de universități participante în cadrul exercițiului (*fișa instituțională a vizitei*) a fost realizat dintr-un set extrem de extins de variabile¹ (de exemplu, valoarea fondurilor atrase prin participarea în proiecte și

1. Lista integrală a variabilelor poate fi consultată în Hâncean, 2011.

programe de cercetare, numărul cadrelor didactice care au contract cu instituția, numărul studenților din ciclul de licență etc.). Informațiile colectate de la cele 43 de universități au fost introduse în baza de date exact în forma în care acestea au fost raportate de instituțiile de învățământ superior participante în cadrul exercițiului. Pornind de la variabilele folosite în procesul de măsurare, a fost contruită o gamă variată de indicatori (de exemplu, raportul dintre numărul de articole publicate în jurnale indexate în baze de date internaționale și numărul de cadre didactice; raportul dintre veniturile atrase prin participarea la proiecte și programe de cercetare naționale și internaționale și numărul de cadre didactice; raportul dintre numărul cadrelor didactice care au participat în activități de predare și cercetare științifică la instituții de învățământ superior din străinătate și numărul total de cadre didactice etc.). Cu alte cuvinte, acești indicatori au fost derivați din datele empirice culese pe baza variabilelor. Prin urmare, în contextul *benchmarking*-ului pe baze de date, există o distincție extrem de importantă între *variabile* și *indicatori*.

În privința variabilelor și a indicatorilor, trebuie făcută o altă precizare extrem de importantă. *Valorile unei variabile sau ale unui indicator nu sunt relevante în sine, ci capătă semnificații prin exerciții comparative* (comparații cu alte valori ale aceleiași variabile sau indicatori). În plus, *interpretarea exercițiilor comparative trebuie să plece, pe de o parte, de la o serie de asumții teoretice, iar pe cealaltă parte, de la intențiile de dezvoltare instituțională ale managementului strategic din universitate*. Pe cale de consecință, plecând de la variabilele măsurate în cadrul exercițiului, se pot construi foarte mulți indicatori. Relevanța acestora este însă diferită și este determinată de enunțurile teoretice pe care le avem în vedere și de interesele strategice ale conducerii universității.

12.2.5. *Un exemplu de posibilă utilizare a benchmarking-ului pe baze de date în învățământul superior*

În cele ce urmează, vom prezenta un exemplu simplu de utilizare a variabilelor și indicatorilor, plecând de la datele empirice pe care le-am cules în cadrul exercițiului de *benchmarking* pe baze de date desfășurat de ARACIS prin intermediul proiectului ACADEMIS. Acest exemplu reprezintă doar una dintre modalitățile de utilizare a bazei de date și, în mod categoric, în funcție de interesele strategice ale fiecărei universități și de asumțiile teoretice, poate rezulta o paletă largă de modalități de utilizare a datelor empirice.

Înainte de a trece la prezentarea exemplului, trebuie făcute câteva precizări. Astfel, datele empirice utilizate în construcția exemplului sunt date reale, iar universitatea pe care o vom folosi drept referință în cadrul exemplului este una reală. Sub condiția confidențialității, nu vor fi oferite detalii cu privire la identitatea universităților incluse în cadrul exemplului. De asemenea, trebuie să avem în vedere că datele colectate în cadrul exercițiului fac referire la anul 2008, perioada în care cele 43 de universități au raportat date fiind 2009/2010-2010/2011.

Unul dintre indicatorii pe care i-am construit în cadrul exercițiului de *benchmarking* pe baze de date este *KnowledgeProd_3art*, ce reprezintă raportul dintre *numărul total de articole publicate în jurnale indexate în baze de date internaționale* și *numărul de cadre didactice care au contract cu universitatea* (pentru anul 2008). Așa cum se poate constata, acest indicator este calculat extrem de simplu, prin raportarea valorilor a două variabile. Facem această precizare pentru a relua distincția dintre indicatori și variabile pe care am făcut-o mai sus. În plus, așa cum se poate constata, indicatorul *KnowledgeProd_3art*, la fel ca și ceilalți indicatori, este de tip instituțional. Acest lucru înseamnă că valoarea lui este asociată cu nivelul instituțional, general, al unei universități.

Să ne imaginăm că, după calcularea indicatorului, universitatea pe care o reprezentăm și care dorește să își îmbunătățească performanța prin intermediul *benchmarking*-ului pe baze de date a obținut pentru indicatorul *KnowledgeProd_3art* valoarea 0,33. În acest context, se poate formula următoarea întrebare : *ce semnifică această valoare ?* Pentru a putea spune ceva despre ea, trebuie să recurgem la un simplu exercițiu comparativ. Astfel, dacă vom analiza cu atenție distribuția valorilor acestui indicator la nivelul întregii populații de universități, vom constata că valoarea maximă a indicatorului este 1,24 (există cel puțin o universitate care primește această valoare pe indicatorul *KnowledgeProd_3art*). De asemenea, mai putem observa că valoarea medie a indicatorului este de 0,34, iar valoarea minimă este 0. În acest moment, practic, am identificat două praguri de performanță (*benchmarks*) : un prag maxim (1,24) și unul minim (0). În plus, mai știm că valoarea universității de referință este 0,33.

Tabelul 12.7. Praguri de referință ale indicatorului *KnowledgeProd_3art* la nivelul universităților

MAX (pragul maxim de referință)	MEAN (valoarea medie a indicatorului la nivelul populației de universități)	MIN (pragul minim de referință)
1,24	0,34	0

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Statistics		
KnowledgeProd_3art Numarul de articole publicate in jurnale indexate in baze de date internationale raportat la numarul de cadre didactice care au contract cu universitatea		
N	Valid	35
	Missing	8
Mean		.34
Percentiles	25	.06
	50	.14
	75	.68

Figura 12.5. Praguri de referință la nivelul universităților (*KnowledgeProd_3art*)

Câteva informații de statistică descriptivă cu privire la populația de universități prin referire la indicatorul *KnowledgeProd_3art* ne oferă o imagine mult mai clară în ceea ce privește semnificația valorii de 0,33 pe care universitatea de referință a obținut-o.

Așa cum se poate observa, doar 35 de universități (*valid*) dintre cele 43 (8 sunt *missing*) au oferit informații valide care au permis calculul indicatorului *KnowledgeProd_3art*. Figura 12.5 ne oferă o altă informație interesantă: variația valorilor indicatorului prin calculul percentilelor. Astfel, în acest moment, știm că 25% dintre cazuri sunt sub pragul de 0,06, 50% dintre universități sunt sub valoarea de 0,14, iar 75% sunt sub valoarea de 0,68. Acest lucru arată că universitatea pe care am decis să o folosim ca unitate de referință, prin valoarea 0,33, este poziționată în prima jumătate valorică a populației de universități pe acest indicator. Lucrurile devin mult mai clare în momentul când reprezentăm grafic distribuția valorilor din populație pentru acest indicator. În *scatter-plot*-ul de mai jos am identificat valoarea universității de referință (0,33), am marcat valoarea medie a indicatorului (0,34) și valoarea maximă a indicatorului (1,24).

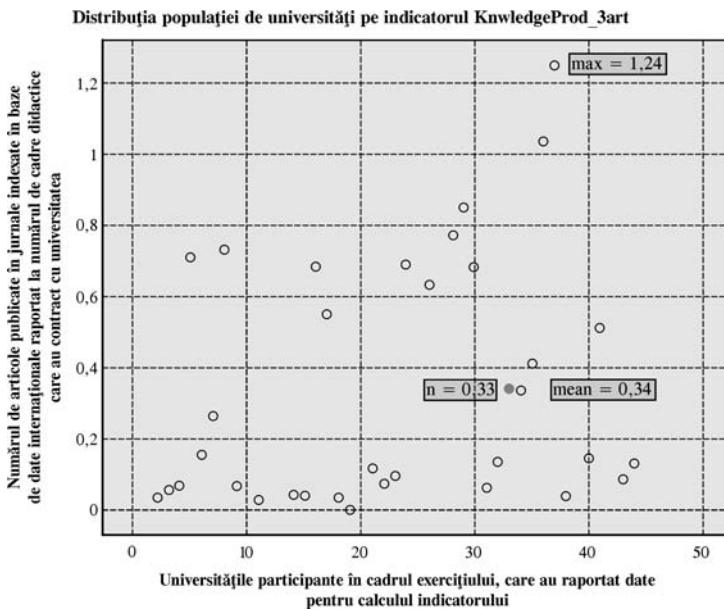


Figura 12.6. Distribuția populației de universități pe indicatorul *KnowledgeProd_3art*

Pe baza datelor prezentate mai sus, universitatea de referință trebuie să ia o decizie: fie este mulțumită cu poziția pe care o deține la nivelul populației de universități pe acest indicator, fie intenționează să își îmbunătățească nivelul de performanță. Decizia pe care conducerea strategică a universității o va lua este dependentă de o gamă variată de factori. De exemplu, dacă universitatea a fost clasificată ca fiind *centrată pe educație*, iar aceasta dorește ca la următoarea evaluare să intre în clasa

de educație și cercetare științifică, atunci poate decide să îmbunătățească valoarea acestui indicator. Dacă lucrurile stau astfel, atunci o altă întrebare este următoarea: *care este strategia ce trebuie folosită pentru îmbunătățirea acestui indicator?* Pentru a răspunde, reprezentanții universității de referință pot alege să analizeze practicile și procedurile specifice universităților poziționate în top 25% pe acest indicator (de exemplu, *Cum au reușit universitățile din top 25% să aibă valori mai mari pe acest indicator?*).

Evident că există multe modalități la care conducerea strategică a universității de referință poate apela pentru îmbunătățirea valorii acestui indicator. De exemplu, plecând de la asumția conform căreia *creșterea veniturilor pentru cercetare determină creșterea productivității științifice*¹ (măsurată inclusiv prin numărul de articole publicate), reprezentanții universității de referință pot alege să urmărească modul în care aceasta se poziționează pe un alt indicator, *inputResearch_3*. Acesta reprezintă raportul dintre *sumele destinate cercetării* (obținute din programe și proiecte de cercetare naționale și internaționale) și *numărul de cadre didactice care au contract cu instituția* (pentru anul 2008). Ca și în cazul indicatorului *KnowledgeProd_3art*, câteva informații de statistică descriptivă ne oferă o imagine cu privire la modul în care universitatea de referință performează. Astfel, analizând baza de date, vom descoperi pragurile de referință maxim și minim (*benchmarks*), valoarea medie și distribuția valorilor în populație prin calculul centilelor.

Tabelul 12.8. *Praguri de referință ale indicatorului inputResearch_3 la nivelul populației de universități*

<i>MAX (pragul maxim de referință)</i>	<i>MEAN (valoarea medie a indicatorului la nivelul populației de universități)</i>	<i>MIN (pragul minim de referință)</i>
57 304 RON/cadru didactic	17 701 RON/cadru didactic	0 RON/cadru didactic

Sursă: ACADEMIS, ARACIS, 2011.

1. Acest exemplu trebuie tratat într-o manieră restrictivă, în sensul că pot exista mulți alți indicatori care să măsoare *productivitatea științifică și veniturile pentru cercetare*. În plus, creșterea productivității științifice poate fi determinată de mulți alți factori (de exemplu, calitatea resursei umane), nu doar de creșterea *veniturilor pentru cercetare*. Așa cum vom vedea, în cadrul acestui exemplu, vom oferi un alt indicator ale cărui valori este de așteptat teoretic să aibă un impact puternic asupra productivității științifice (de exemplu, *calitatea resursei umane*). Din toate acestea rezultă faptul că, pentru a construi o strategie de îmbunătățire a productivității științifice, este nevoie de modele statistice mai avansate, întemeiate pe identificarea unor seturi de factori (de exemplu, calitatea resursei umane – operaționalizată prin diverși indicatori –, nivelul veniturilor destinate cercetării – operaționalizat prin diverși indicatori – etc.) și pe rulara unor analize statistice de regresie. Nu vom intra în detalii suplimentare în această secțiune, deoarece scopul nostru în acest caz este doar acela de a indica posibile modalități de utilizare a datelor culese prin intermediul *benchmarking*-ului pe baze de date.

Statistics

inputResearch_3 Raportul dintre veniturile totale obținute din programe și proiecte de cercetare cu finanțare națională și internațională (2008) și numărul cadrelor didactice care au contract cu universitatea

N	Valid	30
	Missing	13
Mean		17701.95
Mode		0 ^a
Minimum		0
Maximum		57304
Percentiles	25	2043.49
	50	11279.57
	75	27167.78

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Figura 12.7. Distribuția populației de universități pe indicatorul inputResearch_3

În figura 12.7 putem observa că, din cele 43 de universități, doar 30 au furnizat informații valide care au permis calculul indicatorului. De asemenea, observăm că :

- valoarea medie este de 17 702 RON/cadru didactic ;
- mai mult de o singură universitate are valoarea 0 RON/cadru didactic (valoarea modală) ;
- 25 % dintre universități au un raport de sub 2 044 RON/cadru didactic ;
- 50 % dintre universități au un raport de sub 11 280 RON/cadru didactic ;
- 75 % dintre universități au un raport de sub 27 168 RON/cadru didactic.

În condițiile în care universitatea de referință are un raport de 8 320 RON/cadru didactic, constatăm că se află poziționată sub valoarea medie, în a doua jumătate a valorilor înregistrate în populație pe acest indicator (sub pragul de 11 280 RON/cadru didactic).

O imagine de ansamblu putem construi reprezentând distribuția valorilor în populația de universități pe indicatorul *inputResearch_3* sub forma *scatter-plot*-ului următor.

În figura 12.8 sunt reprezentate universitatea de referință (valoarea 8 320 RON/cadru didactic), celelalte valori din populație, inclusiv valorile minime (cele egale cu 0) și valoarea maximă (pragul maximal de referință, egal cu 57 304 RON/cadru didactic). Așa cum se poate constata, valoarea indicatorului calculat pentru universitatea de referință este poziționată sub valoarea medie, în a doua jumătate a setului de valori ale indicatorului. În acest context, conducerea strategică a universității poate decide că valoarea calculată pe indicator este insuficientă sau suficientă. În cazul în care consideră că această valoare este insuficientă, ea poate încerca să afle mai multe informații cu privire la practicile și procedurile universităților care au performat mai bine sau cel mai bine pe acest indicator, în vederea adoptării și adaptării acestora.

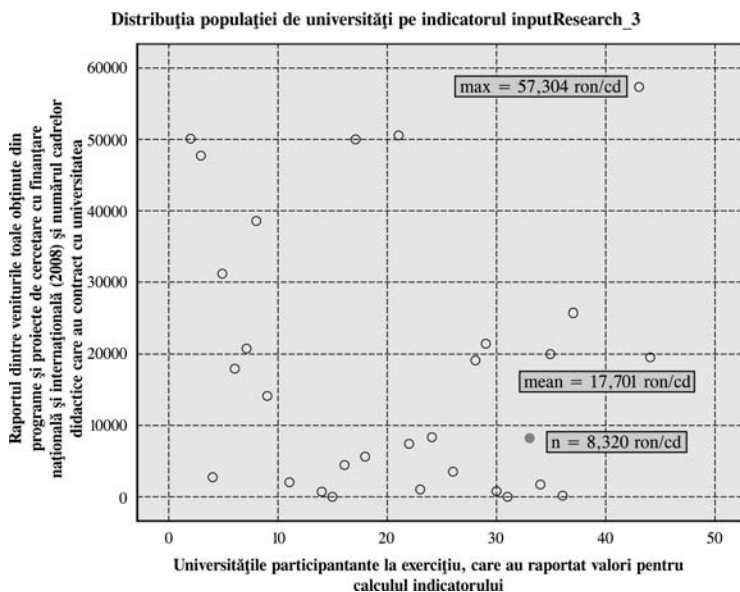


Figura 12.8. Distribuția populației de universități pe indicatorul inputResearch_3

Mai mult, creșterea productivității științifice poate fi determinată și de calitatea resursei umane. Această asumptie teoretică poate fi testată empiric prin diferiți indicatori de măsurare a calității resursei umane. Unul dintre aceștia, pe care îl propunem ca modalitate de măsurare, cu rol de exemplificare, ar putea fi *raportul dintre numărul de cadre didactice care au susținut activități de predare sau cercetare la o altă instituție de învățământ superior din străinătate și numărul total de cadre didactice care au contract cu universitatea* (indicatorul *mobilitate_academics_1*).

Dacă vom calcula acest indicator la nivelul populației de universități, vom descoperi că, pentru universitatea de referință, valoarea indicatorului este de 0,07. Altfel spus, din 100 de cadre didactice, 7 au susținut activități de predare sau cercetare la o altă instituție de învățământ superior din străinătate. Pentru a dobândi semnificație, această valoare trebuie pusă în relație cu alte valori de statistică descriptivă care definesc tendința centrală de distribuție a datelor din populația de universități. În acest sens, vom descoperi că pragul maximal de referință (valoarea maximă a indicatorului *mobilitate_academics_1*) este 0,18, iar pragul minimal este 0. De asemenea, valoarea medie a indicatorului este de 0,05.

Așa cum se poate observa în figura 12.9, indicatorul *mobilitate_academics_1* a fost calculat pentru doar 27 de universități, din totalul de 43. Motivul este acela că 16 universități nu au furnizat informații valide care să permită calculul indicatorului (*missing* = 16). De asemenea, din caseta *statistics* mai putem observa că jumătate dintre observațiile valide (27 de universități) au o valoare a indicatorului de până la 0,02 (două cadre didactice care au susținut activități de predare sau cercetare în

străinătate la 100 de cadre didactice) și numai 25% dintre cele 27 de universități au o valoare a indicatorului de peste 0,08. Revenind la universitatea de referință, vom constata că valoarea de 0,07 se află în prima jumătate valorică, dar nu în primele 25% dintre cazuri. Lucrurile devin mai clare în situația în care vom reprezenta grafic distribuția de valori pe indicatorul *mobilitate_academics_1* prin *scatter-plot*-ul *Distribuția populației de universități pe indicatorul mobilitate_academics_1*.

Tabelul 12.9. Praguri de referință ale indicatorului *mobilitate_academics_1* la nivelul populației de universități

<i>MAX</i> (pragul maxim de referință)	<i>MEAN</i> (valoarea medie a indicatorului la nivelul populației de universități)	<i>MIN</i> (pragul minim de referință)
0,18	0,05	0

Sursă : ACADEMIS, ARACIS, 2011.

Statistics

mobilitate_academics_1 Raportul dintre cadrele didactice care au susținut activități de predare/cercetare la o instituție de învățământ și/sau cercetare din străinătate și numărul de cadre didactice care au contract cu instituția

N	Valid	27
	Missing	16
Mean		.05
Percentiles	25	.00
	50	.02
	75	.08

Figura 12.9. Distribuția populației de universități pe indicatorul *mobilitate_academics_1*

La prima vedere, având ca *input* datele pe care le-am cules pentru indicatorii *inputResearch_3* și *mobilitate_academics_1*, putem lansa ca ipoteză explicativă pentru valoarea *insuficientă*¹ a indicatorului *KnowledgeProd_3art* faptul că universitatea de referință ar trebui să își îmbunătățească mai degrabă nivelul veniturilor atrase pentru cercetare decât calitatea resurselor umane. Firește că orizontul explicativ trebuie fundamentat mult mai bine în sensul identificării și calculării unui orizont

1. Definirea valorii ca fiind insuficientă sau suficientă aparține conducerii strategice a universității. Iar acest lucru se face în funcție de o serie extrem de extinsă de factori. De exemplu, specificul instituțional al universității, direcțiile și obiectivele de dezvoltare instituțională viitoare stabilite de conducerea strategică etc.

mult mai variat de indicatori care să măsoare nivelul veniturilor destinate cercetării și calitatea resursei umane. Altfel spus, explicațiile menite să întemeieze acțiunile conducerii strategice a universității pot fi/trebuie să fie asociate cu analize statistice mult mai avansate decât analiza câtorva valori legate de gradul de dispersie a datelor. Chiar și așa, rolul acestei exemplificări nu se diluează. Am încercat să oferim ca exemplu o modalitate în care pot fi utilizate datele culese în cadrul exercițiului de *benchmarking*. Stabilirea direcției și semnificației în care aceste date pot fi utilizate aparțin în principal conducerii strategice a fiecărei universități. Cu alte cuvinte, de exemplu, dacă o universitate dorește să investigheze modalitatea în care poate *migra* dintr-o clasă în alta (de exemplu, din categoria universităților de predare în categoria celor de predare și cercetare științifică), poate utiliza ca *input* informații derivate din exercițiul de *benchmarking* pe baze de date al ARACIS. Pe de altă parte, ARACIS poate folosi *input*-ul construit pe baza unui astfel de exercițiu de *benchmarking* pe baze de date în stabilirea pragurilor de referință (*benchmarks*) minimale și/sau maximale și, în consecință, în construcția unei imagini generale cu privire la comportamentul universităților din sistemul de învățământ superior.

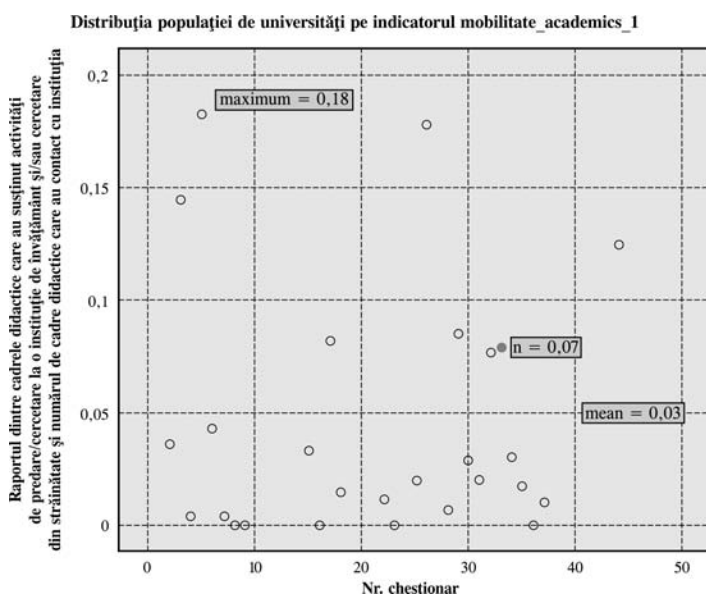


Figura 12.10. Distribuția populației de universități pe indicatorul *mobilitate_academics_1*

12.2.6. *Benchmarking-ul pe baze de date, un instrument util în direcția dezvoltării de practici și proceduri cu privire la asigurarea calității, adaptate specificului instituțional universitar*

Spuneam mai sus că un exercițiu de comparație trebuie să se desfășoare respectând condiția de *echivalență structurală* a unităților comparate (în cazul de față, universitățile, iar în general organizațiile). Cu alte cuvinte, pragurile de referință maxim și minim sau valorile medii trebuie să fie calculate la nivelul unor organizații similare. Stabilirea gradului de echivalență structurală se poate realiza în temeiul unui set variat de criterii. De exemplu, universitățile care au participat în cadrul exercițiului de *benchmarking* pot fi considerate *ab initio* echivalente structural din perspectiva profilului și domeniului în care activează. Pe de altă parte, dacă vom rafina modul în care privim universitățile, atunci putem avea în vedere criterii suplimentare în baza cărora să considerăm că cele 43 de universități nu sunt echivalente structural și că între acestea trebuie realizate diferențieri. Astfel, diferențierile pe care le putem construi pot fi întemeiate pe indicatori precum : *numărul programelor de studii universitare organizate, numărul total al angajaților, numărul total al cadrelor didactice care au un contract de muncă cu universitatea, numărul total al studenților înregistrați, numărul total de articole publicate, numărul total de proiecte și programe de cercetare desfășurate* etc. În acest caz, rezultatul diferențierii poate consta în decuparea unor grupuri la nivelul populației mari de 43 de universități.

În contextul celor precizate mai sus, decizia de a diferenția între universități pe diferite criterii și indicatori este puternic legată de diferiți factori : interesele pe care conducerea strategică a fiecărei universități le are din perspectiva procesului de îmbunătățire a performanței organizaționale, interesele de cercetare științifică, interesele de dezvoltare instituțională pe care le pot avea diferite autorități publice etc.

Spuneam într-una dintre secțiunile anterioare ale acestui capitol că *asigurarea calității este văzută ca un proces pe care conducerea strategică a fiecărei universități (inclusiv consiliile de conducere a facultăților, catedrele) trebuie să îl definească, să îl construiască sistematic și să îl adapteze la specificul instituțional, dar pe care trebuie să îl întemeieze printr-un sistem național de indicatori de performanță*. Derularea de exerciții de *benchmarking* pe baze de date poate reprezenta un instrument extrem de valoros, prin care conducerile strategice din universități își pot informa deciziile cu privire la direcțiile de dezvoltare viitoare în ceea ce privește asigurarea calității. Raportarea propriilor performanțe instituționale la performanțele instituționale ale altor universități poate implica și disponibilitatea de a adopta și adapta practici instituționale de succes menite să conducă la îmbunătățirea diferitelor aspecte din viața organizațională universitară.

Baza de date construită în urma unui exercițiu de *benchmarking* poate reprezenta fundamentul dezvoltării unui sistem național de indicatori de performanță la care

universitățile să se raporteze diferențiat și personalizat, în funcție de propria misiune și propriul profil instituțional. De exemplu, o universitate din categoria *universităților centrate pe educație* poate decide să trateze cu o atenție mai scăzută indicatori precum *raportul dintre numărul de articole publicate în jurnale indexate ISI și numărul de cadre didactice*. Pe de altă parte, aceeași universitate poate considera ca fiind extrem de importanți indicatori precum *raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice*. Cu alte cuvinte, în funcție de misiunea asumată, de profilul instituțional specific și direcțiile strategice de dezvoltare viitoare, fiecare universitate poate alege să acorde o importanță mai mare anumitor indicatori și una mai mică altora. În consecință, un astfel de comportament al universității va avea implicații la nivelul practicilor instituționale universitare cu privire la asigurarea calității, care, în acest context, servesc la încercarea universității de a se adapta la misiunea pe care și-a asumat-o.

În mod categoric, dezvoltarea unor practici și proceduri de asigurare a calității adaptate specificului instituțional universitar trebuie să fie însoțită de o metodologie de evaluare externă, care să ofere universităților spații de decizie în ceea ce privește asigurarea calității. Prin setul de variabile utilizate în cadrul exercițiului de *benchmarking* și prin indicatorii de performanță care se pot construi¹, ARACIS își propune să lanseze o nouă direcție de ajustare a aranjamentelor cu privire la asigurarea calității la nivel universitar. Astfel, aceasta este o modalitate prin care universităților li se oferă stimulentele și oportunitatea necesare de a renunța la izomorfismul instituțional, la ritualismul și formalismul etalat în ceea ce privește practicile instituționale interne de asigurare a calității² și de a dezvolta practici și proceduri de asigurare a calității realiste și funcționale, adaptate profilului instituțional și misiunii adoptate.

-
1. Pentru o listă cu privire la setul de indicatori construiți pe baza variabilelor măsurate în cadrul exercițiului de *benchmarking* a se consulta Hâncean, 2011.
 2. A se vedea în acest sens concluziile Barometrului Calității 2010 (Vlăsceanu *et al.*, 2011).

Bibliografie

- Alstete, J. (1996), *Benchmarking in Higher Education : Adapting Best Practices To Improve Quality*, ASHE-ERIC Higher Education Report, Series 95-5.
- Brennan, J. ; Shah, T. (2000), *Managing Quality in Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Cerkez, M. (2010), „Defining Quality in Higher Education – Practical Implications”, *Quality Assurance Review*, vol. 2, nr. 2, septembrie, pp. 109-119. Czarnecki, Mark T. (1999), *Managing by measuring. How to Improve Your Organization’s Performance Through Effective Benchmarking*, AMACOM Books, New York.
- Garlick, S. ; Pryor, G. (2004), *Benchmarking the University : Learning about Improvement*, Department of Education Science and Training, Canberra, disponibil pe <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/7628F14E-38D8-45AA-BDC6-2EBA32D40431/2441/benchmarking.pdf>.
- Hâncean, Marian-Gabriel (2009), „Aplicarea *benchmarking*-ului pe baze de date în sectorul educației superioare”, *Quality Assurance Review for Higher Education*, 1 (2), pp. 89-99.
- Hâncean, Marian-Gabriel, (2011), *Exercițiu experimental de aplicare de benchmarking pe baze de date. Spațiile de variație ale indicatorilor de evaluare și asigurare a calității*, ARACIS, București.
- Jackson, N. ; Lund, H. (ed.) (2000), *Benchmarking for Higher Education*, Open University Press, Buckingham.
- Lund, H. (1998), „Benchmarking in UK Universities. CHEMS Paper 22”, disponibil pe <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/930916958.pdf>.
- McNair, C.J. ; Watts, T. (2006), *Conceptualising the Praxis of Benchmarking through Institutional Theory*, University of Wollongong, School of Accounting and Finance Working Paper Series, disponibil pe ro.uow.edu.au/acffinwp/32/.
- Miroiu, Adrian (2010), „New Approaches to Quality Assurance. The Perspective of ARACIS”, în C. Rusu (ed.), *Quality Management in Higher Education. Proceedings of the 6th International Seminar on Quality Management in Higher Education*, UT Press, Cluj-Napoca pp. 199-202.
- Miroiu, Adrian ; Preda, Marian ; Hâncean, Marian-Gabriel ; Florian, Bogdan ; Andreescu, Liviu ; Ion, Oana (2009), *Indicatori primari și secundari pentru evaluarea calității*, septembrie, ARACIS, București, disponibil pe <http://proiecte.aracis.ro/academis/indicatori-de-referinta/rezultate>.
- Păunescu, Mihai ; Florian, Bogdan ; Hâncean, Marian-Gabriel (2012), *Internalizing Quality Assurance in Higher Education : Challenges of Transition in Enhancing the Institutional Responsibility for Quality*, în curs de apariție.

- Powell, W. Walter ; Di Maggio, Paul J. (1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago, Londra.
- Preda, Marian ; Hâncean, Marian-Gabriel ; Florian, Bogdan ; Balica, Magdalena ; Andreescu, Liviu ; Stănciulescu, Manuela (2009), *Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România*, ARACIS, București, disponibil pe http://proiecte.aracis.ro/fileadmin/Academis/A3/1._Propunere_de_indicatori_pentru_benchmarking_-_oct.pdf.
- Schofield, Allan (1998), „Benchmarking: An Overview Of Approaches And Issues In Implementation”, în *Benchmarking in Higher Education: An International Review*, CHEMS, disponibil pe <http://www.acu.ac.uk/chems/onlinepublications/961780238.pdf>.
- Stapenhurst, T. (2009), *The Benchmarking Book: A How to Guide to Best Practice for Managers and Practitioners*, Elsevier Ltd., Oxford.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Hâncean, Marian-Gabriel (2010), „Using Benchmarking Methods in Higher Education Quality System Assessment”, în C. Rusu (ed.), *Quality Management in Higher Education. Proceedings of the 6th International Seminar on Quality Management in Higher Education*, UT Press, Cluj-Napoca, pp. 315-318.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Hâncean, Marian-Gabriel ; Voicu, Bogdan ; Tufiş, Claudiu (2010), *Statistical Distributions, Interpretations and Options. The State of Quality in the Romanian Higher Education. Quality Barometer 2009*, ARACIS, București, disponibil pe <http://proiecte.aracis.ro/en/academis/asigurarea-calitatii-Invatamantului-universitar/results>.
- Vlăsceanu, Lazăr ; Miroiu, Adrian ; Păunescu, Mihai ; Hâncean, Marian-Gabriel (ed.) (2011), *Barometrul Calității 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Editura Universității „Transilvania”, Braşov.
- Zairi, M. ; Leonard, P. (1994), *Practical Benchmarking: The Complete Guide*, Chapman and Hall, Londra.

www.polirom.ro

Redactor : Gabriel Cheșcu
Coperta : Radu Răileanu
Tehnoredactor : Radu Căpraru

Bun de tipar : octombrie 2011. Apărut : 2011
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iași, Tel. & Fax : (0232) 21.41.00 ; (0232) 21.41.11 ;
(0232) 21.74.40 (difuzare) ; E-mail : office@polirom.ro
București, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53 • C.P. 15-728
Tel. : (021) 313.89.78 ; E-mail : office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la Tipografia LIDANA, Suceava
Tel. 0230/517.518, 206147; Fax: 0230/206.268
