

ARACIS



UNIUNEA EUROPEANĂ



GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
PROTECȚIEI SOCIALE
AMFOSDRU



Fondul Social European
POSDRU 2007-2013



Instrumente Structurale
2007-2013



MINISTERUL
EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII
ȘI SPORTULUI
OIPOSDRU



AGENȚIA ROMÂNĂ
DE ASIGURARE A
CALITĂȚII ÎN
ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

**Agenția Română de Asigurare
a Calității în Învățământul Superior**

Barometrul Calității – 2010

**Starea calității
în învățământul superior
din România**

WWW.ARACIS.RO

ISBN XXXXXX-NN-UUU

ARACIS

Autori (ordine alfabetică):

Bogdan Florian
Iulia Gheorghiu
Marian-Gabriel Hâncean
Andrada Istrate
Adrian Miroiu
Mihai Păunescu
Valentin Stanciu
Alina Tăriceanu
Claudiu Tufiş
Lazăr Vlăsceanu
Bogdan Voicu

Coordonatori:

Lazăr Vlăsceanu
Adrian Miroiu
Mihai Păunescu
Marian-Gabriel Hâncean

Colaboratori:

Liviu Andreescu
Maria Richea

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

www.aracis.ro

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
Str. Spiru Haret, nr. 12, sector 5, București, cod poștal 010176

Adresă provizorie:

Bd. Schitu Măgureanu, nr. 1, sector 5, București, cod poștal 050025

Telefon: +40 21 206 76 00

Fax: +40 21 312 71 35

Email: mail@aracis.ro

Barometrul Calității 2010

**Starea calității în învățământul superior
din România**

Starea calității în învățământul superior
din România

Cuprins

CAPITOLUL I	7
<i>Sinteza</i>	
INTRODUCERE	9
Analiza instituțională	10
Precizări metodologice	12
DIFERENȚIERI ÎN PROCESUL DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE	16
Timpul alocat învățării	16
Calitatea predării	17
Studenti buni, profesori buni: ce se află în spatele unei etichete?	18
Avem o universitate centrată pe student?	19
Universul social și valoric al studenților – înstrăinați de colegi, relativ intoleranți, dar apropiați de Dumnezeu	21
PRACTICI UNIVERSITARE DE ASIGURARE A CALITĂȚII	22
Contextul istoric al instituționalizării calității	23
Interiorizarea principiului asigurării calității	24
Forme disfuncționale de instituționalizare a calității	24
CONCLUZII	26
RECOMANDĂRI DE POLITICI	29
BIBLIOGRAFIE	32
CAPITOLUL II	33
<i>Practici universitare de asigurare și evaluare a calității educației superioare</i>	
DIVERSITATEA INSTITUȚIONALĂ - O FINALITATE DEZIRABILĂ	35
Tipuri de diversitate instituțională	36
DIVERSITATEA INSTITUȚIONALĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR DIN ROMÂNIA	37
AUTONOMIE UNIVERSITARĂ, OMOGENITATE INSTITUȚIONALĂ ȘI ASIGURAREA CALITĂȚII	41
Rezultate concrete	50
UNIVERSITĂȚILE DE STAT SUNT PERCEPUTE CA FIIND CALITATIV MAI BUNE DECÂT CELE PRIVATE	59
INDICATORII DE INPUT ȘI PROCES SUNT CEI MAI IMPORTANȚI ÎN EVALUAREA PROGRAMELOR DE STUDII UNIVERSITARE	63
PERCEPȚII DIFERITE CU PRIVIRE LA ARANJAMENTELE INSTITUȚIONALE DIN SECTORUL EDUCAȚIEI SUPERIOARE	65
PERCEPȚII DIVERSE ȘI CONTRADICTORII ALE CADRELOR DIDACTICE CU PRIVIRE LA PRACTICILE DE ACREDITARE ȘI EVALUARE A CALITĂȚII	70
PERCEPȚII DIFERITE LA NIVELUL STUDENȚILOR, ÎN CEEA CE PRIVEȘTE ACTORII INSTITUȚIONALI INTERESAȚI CU PRIVIRE LA ASIGURAREA CALITĂȚII	72
NEVOIA CREȘTERII DIVERSITĂȚII ÎNTRE IIS ȘI PRACTICA BENCHMARKS-URILOR ÎN ASIGURAREA CALITĂȚII PROGRAMELOR UNIVERSITARE	73

PRACTICA ASIGURĂRII CALITĂȚII AȘA CUM REIEȘI DIN BENCHMARKS-URILE INSTITUȚIONALE	75
DE LA BENCHMARKS SPRE CLASIFICĂRILE UNIVERSITARE	77
Cadrul statistic general	79
Unele rezultate intermediare ale proiectului pilot de benchmarking derulat de ARACIS	90
Concluzii	98
Referințe bibliografice și surse de date empirice	99
CAPITOLUL III	101
<i>Universitatea centrată pe student</i>	
<i>Stilurile de viață ale studenților din Generația Y</i>	
FACULTATE CENTRATĂ PE STUDENT? DAR STUDENT CENTRAT PE FACULTATE?	102
FACULTATEA FĂRĂ STUDENȚI	103
GENERAȚIA FĂRĂ POVEȘTE	105
FACULTATEA ȘI TIMPUL	106
PLANURI ȘI STRATEGII DE VIITOR	109
FACULTATEA CA STRATEGIE DE VIITOR	110
VIITORUL PROFESIONAL. SUMBRU... DAR LUMINAT	112
CURSUL – OBLIGAȚIE, BENEFICIU SAU PIERDERE DE TIMP?	115
CONCLUZIE	118
BIBLIOGRAFIE	119
CAPITOLUL IV	121
<i>Opiniile studenților (nivel licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea învățământului superior</i>	
INTRODUCERE	123
SUMARUL PRINCIPALELOR CONCLUZII	124
Calitate și autonomie	125
Aranjamente instituționale și autonomie	125
Acreditare și asigurarea calității	125
Interes față de calitate	126
Diferențierea universităților	126
Practici universitare	126
Reprezentări despre calitatea învățământului în general	126
Calitatea procesului educațional	128
Organizare instituțională	128
Evaluarea cursurilor	128
Legătura cu piața muncii	128
Finalitatea educației	130
Valoarea diplomei de licență	131
Competențe dobândite	131

Cariere profesională	131
Stiluri de viață și valori	132
Utilizarea timpului	132
Valori sociale	132
Plagiat	133
Condiții de viață	133
Reproducerea structurii sociale	133
Venitul ideal	133
SUMARUL PRINCIPALELOR TENDINȚE OBSERVATE ÎN 2010 FAȚĂ DE 2009	134
CALITATE ȘI AUTONOMIE	137
Aranjamente instituționale și autonomie	137
Acreditare și asigurarea calității	147
Interes față de calitate	154
DIFERENȚIEREA UNIVERSITĂȚILOR	156
PRACTICI UNIVERSITARE	161
Reprezentări privind calitatea învățământului superior românesc	161
Reprezentări asupra calității învățământului universitar în ansamblul său	161
<i>Reprezentări asupra calității studenților</i>	165
<i>Schimbări față de 2009</i>	167
Calitatea procesului educațional	169
<i>Reprezentări de ansamblu</i>	169
<i>Diferențe între grupuri de studenți</i>	172
<i>Dinamica față de 2009</i>	177
<i>Evaluări punctuale ale procesului educațional</i>	179
Resurse ale învățării și metodologia predării	183
Cum ar trebui să fie: profesor bun, student bun	187
<i>Caracteristicile „profesorului bun”</i>	187
<i>Caracteristicile „studentului bun”</i>	191
Organizare instituțională	194
Evaluarea cursurilor	199
Legătura cu piața muncii	202
<i>Motivația de a urma facultate</i>	202
<i>Participarea studenților pe piața muncii</i>	204
<i>Criterii folosite de angajatori la angajare</i>	211
<i>Cine ar trebui să pregătească absolvenții pentru piața muncii</i>	216
<i>Capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii</i>	218
<i>Cum ar trebui să fie relația universitate – piața muncii (reprezentări ale studenților și ale cadrelor didactice)</i>	225
Finalitatea educației	232
Valoarea diplomei de licență	237
Competențe dobândite	240

Traectoria profesională	251
STILURI DE VIAȚĂ ȘI VALORI	257
Utilizarea timpului	257
Valori sociale	263
Plagiatul	270
Condiții de viață	272
Reproducerea structurii sociale	277
Venitul ideal	278
ANEXE	281
Descrierea eșantioanelor studiate, marje de eroare	281
<i>Valul 2009</i>	281
<i>Valul 2010: designul cercetării</i>	282
<i>Erorile maxime de eșantionare</i>	283
Indicatori construiți și utilizați în textul raportului	284
<i>Domeniile de studiu folosite în clasificările din raport</i>	284
Indicele de familiaritate (a cadrelor didactice) cu sistemul	284
Tabele suplimentare	286

CAPITOLUL I

Sinteza

Autori:
Lazăr Vlăsceanu
Adrian Miroiu
Mihai Păunescu

Introducere

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, contract POSDRU /2/1.2/S/1, ARACIS și-a propus ca, anual, în perioada 2009 – 2011, să raporteze câte un barometru cu privire la starea educației superioare din România. Astfel, în primul an de implementare a activității numărul 2 (i.e. *Asigurarea calității învățământului universitar*), ARACIS a prezentat *Barometrul Calității - 2009. Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității învățământului superior din România*².

Acest prim barometru a reprezentat o analiză de stare a învățământului superior românesc, ca sistem, bazându-se atât pe date subiective (percepții și reprezentări ale studenților, cadrelor didactice și angajatorilor cu privire la activități și rezultate din sistemul de educație superioară), cât și pe date și informații obiective despre input-uri, procese și rezultate ale sistemului educațional. *Barometrul Calității – 2009*, pe de o parte, și-a propus să avanseze comparații între date și informații despre sistemul românesc de învățământ superior și alte sisteme europene. Iar, pe de altă parte, să identifice succese și performanțe, dar și probleme sau stări critice, cu scopul de a deschide discuții fundamentate cu privire la dinamica viitoare a învățământului superior și a instituțiilor de învățământ superior românești.

Barometrul Calității – 2009 este urmat și completat, atât prin tipul de analiză utilizat (o abordare instituțională), cât și prin conținut și tematică, de *Barometrul Calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, raport aferent celui de-al doilea an de implementare a proiectului ACADEMIS. *Barometrul Calității – 2010* prezintă o analiză a modurilor de funcționare și a consecințelor unor instituții³ fundamentale ale învățământului superior: *asigurarea calității, autonomia și stilurile de viață universitară*.

Datele care fundamentează conținutul *Barometrului Calității – 2010* au fost produse utilizându-se un set complex de metode, atât calitative, cât și cantitative (anchetă prin chestionar aplicat pe eșantioane reprezentative de studenți, cadre didactice și angajatori, interviuri în profunzime cu experți din comisiile de calitate ale ARACIS și CNATDCU, interviuri focalizate cu studenți și cadre didactice vizând

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

2 Disponibil, pentru consultare, pe <http://proiecte.aracis.ro/academis/asigurarea-calitatii-invatamantului-universitar/rezultate/>

3 Folosim termenul de *instituție* în sens sociologic desemnând reguli, norme, proceduri formale sau informale, impuse prin recompense și/sau sancțiuni și care determină pattern-uri comportamentale relativ stabile. Universitățile, agențiile guvernamentale, precum și alți actori colectivi cu personalitate juridică vor fi denumite *organizații*. Acestea se înființează și funcționează în baza unor instituții sociale, adică a unui cadru legal, procedural, normativ.

stilurile de viață universitare).

Un alt element de noutate adus de *Barometrul Calității – 2010* este reprezentat de analiza unor date culese de ARACIS în urma unui exercițiu experimental de benchmarking⁴, primul de acest tip în România, derulat la nivelul unui eșantion reprezentativ de 29 de instituții de învățământ superior, publice și particulare. Acest exercițiu experimental de benchmarking s-a desfășurat în perioada 2009 – 2010 și și-a propus să măsoare indicatori de tip *input, proces și rezultat*, în vederea stabilirii primelor benchmark-uri pentru educația superioară românească.

Barometrul Calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România este un raport de cercetare compus din următoarele elemente:

- ✓ *Barometrul Calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România. Rezumat;*
- ✓ *Practici universitare de asigurare și evaluare a calității educației superioare;*
- ✓ *Universitatea centrată pe student;*
- ✓ *Opiniile studenților (nivel de licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea învățământului superior din România.*

Raportul *Barometrul Calității- 2010* prezintă o analiză a modurilor de funcționare și a consecințelor unor instituții fundamentale ale învățământului superior: asigurarea calității, autonomia și stilurile de viață universitară. Analiza pe care o prezentăm este considerată în științele sociale a fi de tip instituțional.

Analiza instituțională

Analiza instituțională⁵ (Meyer și Rowan, 1977; DiMaggio și Powell, 1983; North, 1990) este un tip de cercetare în științele sociale care urmărește să releve efecte ale politicilor formale, ale normelor informale și ale interpretărilor asociate practicilor reprezentative dintr-un anumit domeniu social (în cazul nostru, învățământul superior) asupra organizațiilor domeniului respectiv (în cazul de față universități).

4 Pentru o prezentare detaliată a conceptului de *benchmarking*, dar și a obiectivelor urmărite de ARACIS prin derularea exercițiului de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România, a se vedea documentele: „*Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România*”, „*Indicatori primari și secundari pentru evaluarea calității*” și „*Glosar Bilingv (Român - Englez) de termeni pentru învățământul superior*”. Documentele sunt disponibile la adresa <http://proiecte.aracis.ro/academis/indicatori-de-referinta/rezultate/>.

5 Analiza instituțională pe care o propunem nu trebuie confundată cu evaluările întreprinse de ARACIS în privința calității unei anumite organizații de învățământ superior (evaluare instituțională). Analiza noastră urmărește ansamblul organizațiilor de învățământ superior și nu se referă la starea calității la nivel organizațional.

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 practic influențează funcționarea universităților. Consecințele pe care politicile și acțiunile statului și ale agențiilor asociate acestuia le au asupra funcționării universităților pot fi *intenționate*, fiind consecvente unui set de obiective anterior stabilite, 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.

Acest tip de analiză vizează, în primul rând, designul instituțional (reguli, proceduri, structuri) impus formal de către actorii politici. Ea este preponderent centrată pe explicarea modului de operare a instituțiilor formale (legale), a consecințelor pe care acestea le produc la nivelul organizațiilor de învățământ. În al doilea rând, analiza vizează și practicile sau regulile informale emergente în învățământul superior, atât în ceea ce privește procesele de predare și învățare, cât și în ceea ce privește asigurarea calității. Pentru aceasta avem în vedere acțiuni rutiniere aplicate în viața universitară cotidiană de către universitari și studenți, acțiuni care ajung să fie luate-ca-atare, neproblematizate, fiind reproduse neintenționat, în baza concepțiilor împărtășite sub forma unor scheme mentale ad-hoc construite.

De-a lungul *Raportului* vom face referiri la una sau alta dintre aceste direcții de analiză instituțională, urmărind cu precădere două tipuri de procese:

- asigurarea calității;
- configurari ale predării și învățării,

așa cum acestea funcționează în condiții de operare și internalizare ale principiului autonomiei universitare.

Instituțiile sociale, în sensul de legi, regulamente, proceduri și practici, au mai multe surse generative:

- statul, actori guvernamentali (Guvern, Ministerul Educației) și consilii asociate (ARACIS, CNFIS, ACPART, CNCSIS, CNATDCU), organizații europene de reglementare profesională;
- universități percepute ca prestigioase;
- profesiile.

Pe lângă consecințele pe care reglementări și acțiuni ale decidenților centrali le au asupra funcționării universitare, avem în vedere și influențele reciproce

ale universităților ce aparțin aceluiași câmp universitar. Tendința de copiere a modurilor de organizare a studiilor din universitățile percepute ca prestigioase de către universități emergente conduce la ceea ce denumim *izomorfism structural*.

Asemenea premise ale analizei instituționale din științele sociale au constituit baza de redactare a *Barometrului Calității - 2010*. Nu ne referim la performanțe individuale ale universităților, ci ne străduim să oferim indicii cât mai relevante despre modul de funcționare a întregului sistem, dat fiind setul de constrângeri, semnificații și artefacte prezente la nivel sistemic.

Obiectivele prezentului raport sunt acelea de a stabili bazele unor discuții fundamentate cu privire la dinamica viitoare a învățământului superior și a organizațiilor de învățământ superior românești. Nu urmărim astfel nici să glorificăm succesele, dar nici să absolutizăm stările critice ale sistemului, ci să propunem spre dezbatere posibile soluții sub forma *implicațiilor de politici* ce decurg din analiza stării de fapt. Pornind de la premisele analizei pe care o propunem, atragem atenția asupra faptului că anumite stări critice nu sunt imputabile nici universităților în general, dar nici organizațiilor centrale, considerate individual. Analiza instituțională ne arată felul în care regulile și practicile sociale interacționează pentru a produce un set de stimulente ce determină direcția de dezvoltare a universităților. De cele mai multe ori, consecințele finale ale aplicării unui set de reguli sunt diferite de cele anticipate. Ca atare, vom încerca să identificăm inconsistențe între politicile formale promovate și practicile universitare efective. Identificarea acestora are o serie de implicații practice și, drept urmare, vom sugera unele politici din perspectiva unui design instituțional mai eficient.

Precizări metodologice

Analiza a fost instrumentată utilizând un set complex de metode de culegere a datelor, atât de natură cantitativă, cât și calitativă:

- *anchetă prin chestionar* - care a vizat opiniile și percepțiile cadrelor didactice, studenților și respectiv angajatorilor cu privire la funcționarea și performanța învățământului superior; pentru anchetă au fost folosite eșantioane reprezentative la nivel național, atât pentru populația de studenți, cât și pentru cea de cadre didactice și, respectiv, angajatori;
- *interviuri în profunzime* cu experți din comisiile de calitate ale ARACIS și CNATDCU, vizând moduri de funcționare a comisiilor universitare de asigurare a calității și a proceselor de recrutare în învățământul superior;
- *interviuri focalizate* cu studenți și cadre didactice vizând stilurile de viață universitară;
- *analiză secundară* de informații incluse în rapoarte de (auto)evaluare a calitatii și în documente strategice ale universităților.

Instrumentele de lucru utilizate (chestionare, ghiduri de interviu, grilă de analiză a documentelor) și alte precizări metodologice (modurile de selectare a subiecților, modalitățile de interviu etc.) sunt prezentate în anexele *Barometrului Calității - 2010*.

Imaginea de ansamblu a învățământului superior

Imaginea de ansamblu a stării calitatii învățământului nostru superior, așa cum aceasta rezultă din percepțiile universitarilor, studenților și angajatorilor, este aceea a unui nivel ridicat de calitate. Atunci însă când sunt avute în vedere finalitățile sistemului, imaginea rezultată este, în mare parte, a unui sistem 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 decouplat de aceasta.

Atât datele culese în cercetarea cantitativă desfășurată anul trecut, cât și cele culese anul acesta construiesc imagini contradictorii care nu pot fi decât unghiuri și raportări diferite la același sistem. Astfel, studenții, cadrele didactice și angajatorii continuă să aibă o imagine de ansamblu pozitivă asupra stării calitatii sistemului de învățământ superior. Numai ca starea pozitiv percepută a calitatii este dublată de menționarea insistenta a unor tendințe de scădere a încrederii în universități, mai ales în ceea ce privește legătura cu piața muncii. Acest aparent paradox între valorizarea pozitivă a imaginii de ansamblu a calitatii și lipsa de încredere cu privire la capacitatea universităților de a atinge anumite finalități poate fi explicat printr-o ambiguitate în ceea ce privește funcțiile sociale ale universității. *Ne aflăm în continuare într-o societate în care universitatea este percepută drept o instanță de pregătire generală, academică, la ale cărei servicii ar trebui să aibă acces doar cei mai buni (nostalgia examenelor de admitere este încă larg răspândită), universitate a cărei menire principală este să pregătească elite.*

Percepția universității dintr-o perspectivă mai pronunțat academică și mai selectivă este sugerată și de următoarele date: cadrele didactice sunt relativ critice față de calitatea studenților. Dacă în 2009 răspunsurile indicau că studenții buni sunt aproape de jumătate din totalul studenților, în 2010, cifra a scăzut sub jumătate⁶. În plus, nemulțumirea cadrelor didactice universitare față de calitatea candidaților la studenție pune presiune pe relația dintre sistemul de învățământ universitar și cel preuniversitar. Cadrele didactice din universitar așteaptă o calitate mai

⁶ Conform raportului anchetei cantitative, în 2009, 42% dintre cadrele didactice spuneau că mai bine de jumătate dintre studenți sunt „buni”. În eșantionul din 2010, cifra a scăzut către 19%, diminuându-se considerabil. Astfel, în 2010, doar 4% dintre cei ce ne-au răspuns au indicat faptul că studenții buni ar fi peste trei sferturi din cei cu care lucrează, 15% au specificat că cei buni sunt între jumătate și trei sferturi din totalul studenților. 33% spun că studenții buni sunt sub jumătate, iar majoritatea relativă a cadrelor didactice (46%) indică o pondere a studenților buni mai mică de o pătrime din numărul total al studenților.

ridicată a absolvenților de bacalaureat. Pe de altă parte, însă, scăderea calității studenților apare ca un fenomen natural, obiectiv, dacă ținem seamă de evoluțiile demografice: creșterea numărului de studenți în condițiile unor cohorte tot mai mici din grupele de vârstă relevante pentru învățământul superior (ca urmare a scăderii natalității după 1990) conduce la o calitate medie mai scăzută în rândul studenților. Percepția critică a cadrelor didactice universitare este una subiectivă, determinată prin raportare la standarde proprii relativ înalte. O astfel de percepție, mai degrabă conservatoare, contrastează însă cu strategia universităților, determinată de actualul regim de finanțare, de a atrage și înmatricula tot mai mulți studenți pentru asigurarea finanțării de bază. Pe de o parte, dată fiind această politică de finanțare a universităților, acestea ar trebui încurajate să-și stabilească strategii coerente de atragere a studenților în funcție de propriile misiuni și aspirații. Tensiunile actuale, la nivel perceptiv, rezultă din inconsistențe între misiunea asumată tacit și/sau explicit și strategiile practice promovate. Pe de altă parte, modalitățile de finanțare ar trebui diversificate pentru a permite diferențierea și diversificarea serviciilor oferite de către universități.

O altă 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 relativ neutră; există, de asemenea, un decalaj important între nivelul necesar și nivelul actual al competențelor absolvenților, în percepția angajatorilor. În schimb, 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 pieței muncii absolvenți de calitate. *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.

Lipsa de încredere a angajatorilor rezultă și din faptul că, la fel ca în *Barometrul Calității - 2009*, experiența de lucru este considerată de către angajatori drept un criteriu mai puternic decât media de absolvire sau decât reputația facultății absolvite. Majoritatea angajatorilor preferă absolvenți care au lucrat fie part-time (40%), fie full-time (26%) în timpul facultății; doar 7% dintre angajați 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 de 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.

Dincolo de aceste fațete contradictorii ale imaginii de ansamblu a calitatii învățământului superior, o analiză atentă a datelor ne arată și diferențe semnificative în funcție de caracteristici personale ale studenților și cadrelor didactice. Astfel, *vechimea în sistem* influențează diferit felul în care profesorii și respectiv studenții percep calitatea de ansamblu a sistemului: dacă în cazul studenților opiniile cu privire la calitate devin mai negative odată cu înaintarea în anii de studii, profesorii tind să aibă o atitudine mai pozitivă cu privire la sistemul de învățământ superior pe măsură ce avansează în gradul didactic: lectorii sunt cei mai critici, apoi conferențiarii, iar profesorii au cele mai optimiste opinii din rândul cadrelor didactice. Paradoxul nu este însă dificil de explicat. Să ne referim pe rând la cele două categorii: studenți și profesori. În cazul studenților, pe măsură ce se apropie de anii terminali, ei se distanțează de universitate, se simt tot mai puțin parte a acesteia, sunt tot mai mult sub presiunea viitoarei lor inserții pe piața muncii și devin astfel mai critici. Pe de altă parte, am putea avea de-a face și cu fenomenul *erorii fundamentale de atribuire*⁷. Astfel, pe măsură ce avansează în anii de studii, studenții devin mai conștienți că așteptările lor inițiale nu au fost întrutotul confirmate și tind să plaseze vina pe sistem (și mai puțin pe propriile erori de alegere). În cazul cadrelor didactice, însă, prin avansarea în grad didactic profesorii se identifică tot mai mult cu instituția învățământului superior, exprimarea unor opinii negative la adresa acesteia devenind în mare măsură o autocritică. Pentru a evita o astfel de *disonanță cognitivă*⁸ între imaginea personală și cea a instituției, opiniile profesorilor sunt în cea mai mare parte pozitive.

În plus, interviurile cu experți din comisiile CNATDCU ne relevă un alt fapt interesant ce accentuează imaginea de sistem închis a învățământului superior: este vorba de *endogamia universitară*: practica universităților de a recruta noi cadre didactice într-o proporție covârșitoare din rândul propriilor absovenți. Acest fapt ne arată, pe de o parte, că piața muncii pentru recrutările de cadre didactice nu funcționează, nu există suficientă încredere în certificările externe, dar nici informații valide despre competențele viitorilor angajați. Universitățile preferă să se bazeze pe resursele interne din care pot obține, prin referințe dar și, mai ales, prin cunoaștere directă, informații mult mai valoroase și mai valide. Pe de altă parte însă prin socializarea profesională inițială a viitorilor angajați în cadrul aceleiași universități se reproduc practicile universitare curente și este limitat potențialul de atragere de capital uman diversificat. În același timp, comunicarea universității cu mediul social și academic mai larg este redusă, potențialul de inovare fiind de asemenea limitat.

7 *Eroare fundamentală de atribuire* = termen din psihologia socială care denotă tendința indivizilor de a explica succesele personale prin calitățile proprii și de atribui cauze externe eșecurilor personale.

8 *Disonanță cognitivă* = termen din psihologia socială ce denotă un sentiment de inconfort individual cauzat de susținerea simultană, de către același individ, a unor idei și opinii conflictuale; ieșirea din inconfort se face prin schimbarea acestor atitudini, concepții, credințe.

Diferențieri în procesul de predare și învățare

Analiza pe care o propunem plasează învățarea într-un context mai larg. Ne vom referi atât la procesele de învățare în cadrul universității, facilitate de curriculumul formal, cât și la învățarea non-formală, la procesul devenirii studenților ca persoane cu studii superioare, viitori angajați cu diplomă universitară. Pentru aceasta, ne-au interesat atât opiniile studenților cu privire la procesul educațional și calitatea acestuia, dar și modurile de petrecere a timpului liber, stilurile de viață în general și valorile studenților.

Timpul alocat învățării

Pentru a evidenția empiric necesitatea abordării holistice a învățării, să începem cu un rezultat pe cât de interesant, pe atât de important. Este vorba de modul în care studenții își utilizează timpul dintr-o săptămână standard de lucru și distracție. În medie, această săptămână are, pentru studentul român, o durată de 59 ore, iar din aceasta alocă 19 ore pe săptămână prezenței în universitate pentru cursuri și seminar/laborator, 9 ore studiului individual, 8 ore activităților productive, 6 ore activităților casnice și 17 ore timpului liber. Dacă ne-am raporta la planurile de învățământ Bologna, numărul de credite este calculat pe baza unui efort de 8 ore/zi, ceea ce înseamnă 40 ore pe săptămână. În realitate însă, studentul român investește cel mult 28 ore (19 ore în sălile de curs și seminar + 9 ore studiu individual), dar de fapt chiar mai puțin, ținând cont că, din cele 19 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 activitatea propriu-zisă 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. Pe de altă parte, pe cât de rațională este strategia studenților, 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. Problema este, însă, că o impunere prea strictă riscă să piardă un număr important de studenți și implicit o sursă importantă de finanțare pentru universități.

Deși decalajul între norme și planurile de studii formale, de o parte, și strategiile reale de învățare, de cealaltă parte, sunt larg răspândite în spațiul universitar

românesc, se observă diferențe semnificative în funcție de caracteristicile universităților în care studenții învață: timpul alocat prezenței în facultate este mai mare în cazul studenților din universitățile de stat, comparativ cu cei din universitățile private. De asemenea, timpul alocat prezenței în facultate crește odată cu mărirea universității. În universitățile cu peste 15.000 de studenți, media timpului alocat prezenței în facultate este de 20 de ore, în timp ce în cazul studenților din universități având sub 1000 de studenți, media este de 13 ore. Există diferențe și în funcție de domeniul de studiu, studenții din științele exacte, inginerie, medicină sau agronomie alocând mai mult timp prezenței în facultate comparativ cu studenții din științe sociale, umaniste și economie. De asemenea, un număr semnificativ mai mare de ore petrecute în universitate este raportat de studenții de la stat de pe locurile finanțate de la buget (21 ore), de cei din anul IV (22 ore), de cei care nu au un loc de muncă (21 de ore), de cei care au intrat în universitate în urma unui examen de admitere (21 de ore) și de cei care sunt implicați în acțiuni de voluntariat (21-22 ore). Aceste categorii de studenți dedică mai mult timp decât restul și studiului individual. Factorii amintiți, atât organizaționali (mărime, public/privat, an de studii, domenii de studiu), cât și personali (cu sau fără bursă, implicare în activități productive, implicare în activități de voluntariat) corelează pozitiv cu o prezență superioară în sălile de curs și seminar, existând astfel premisele unei calități academice mai bune.

Calitatea predării

Referindu-ne în continuare la aspecte calitative ale procesului de predare din universități, în cadrul anchetei pe care am desfășurat-o studenților li s-a cerut să acorde note mai multor itemi ce pot fi grupați în cinci categorii importante: (1) predare, (2) evaluare și feedback, (3) suport academic, (4) acces la resurse de învățare, (5) administrare proces. Notele sunt relativ asemănătoare între acești indicatori, dar diferă semnificativ între public și privat. Astfel, studenții din universitățile private apreciază într-o măsură mai mare toate aceste aspecte (în jurul notei 8 din 10), în timp ce studenții universităților de stat acordă note mai mici (în jurul notei 7 din 10). Există, în același timp, decalaje semnificative, deși nu foarte substanțiale, între aprecierile studenților și cele ale cadrelor didactice, aceștia din urmă fiind mai pozitivi în evaluarea tuturor indicatorilor menționați. Evaluarea proceselor menționate este una subiectivă. În condițiile în care studenții universităților private sunt prezenți mai rar în sălile de curs și seminar/laborator, notele superioare pe care le acordă proceselor educaționale din propriile universități pot fi explicate și printr-un interes mai scăzut, dar și printr-o cunoaștere mai superficială a aspectelor evaluate. Pe de altă parte, ar putea fi vorba și de soluționarea unei disonanțe cognitive: vor să arate că școala pe care au ales-o și pentru care au plătit este bună, în timp ce studenții de la stat sunt încredințați că statul trebuie întotdeauna să ofere mai mult decât o face.

În ceea ce privește conținutul cursurilor, opiniile dominante sunt acelea că „informația oferită în cursuri este de actualitate”, dar se pune un accent prea mare pe memorare, în timp ce aplicativitatea practică este neglijată. Accentul prea mare pus pe teorie în defavoarea practicii, lipsa capacității de a contextualiza cunoașterea și de a o aplica în situații sociale sau tehnice concrete este recurentă în discursul studenților și împărtășită într-o oarecare măsură și de cadrele didactice. Diferențele constau însă în faptul că, în timp ce studenții acuză puternic această stare de fapt, profesorii tind să o considere normală, fiind conformă în mare măsură cu menirea universității. Marea majoritate a cadrelor didactice (81%, în creștere față de anul trecut când procentul era de 75%) consideră că „aplicativitatea practică a cunoștințelor se învață la locul de muncă”, ceea ce formează un curent de opinie foarte omogen și diametral opus așteptărilor studenților.

În același timp însă, dacă optăm pentru o analiză longitudinală, nu doar transversală, putem observa o tendință interesantă: opiniile studenților și cadrelor didactice, deși încă divergente, tind să se „apropie” în ceea ce privește calitatea procesului educațional. Astfel, opiniile studenților din eșantionul 2010 sunt mai favorabile decât cele ale studenților din eșantionul 2009 în timp ce, în cazul cadrelor didactice, comparația indică modificări semnificative în direcția opusă. Cu alte cuvinte, avem de a face cu o apropiere a opiniilor celor două grupuri, chiar dacă studenții continuă să fie mai puțini entuziași decât cadrele didactice în a aprecia pozitiv calitatea procesului educațional.

Pe de altă parte, aproximativ jumătate dintre studenți spun că Internetul este folosit pentru comunicarea legată de cursuri, în special prin platforme online pentru suportul de curs, dar și pentru comunicarea cadrelor didactice cu studenții și cea dintre studenți. Deși aproape jumătate dintre studenți declară că folosesc biblioteci electronice pentru accesul la cărți și articole de specialitate, o utilizare semnificativ mai mare a Internetului este pentru accesarea serviciilor semi-academice, precum wikipedia sau „referate online” (peste 60% dintre studenți declară că folosesc Internetul pentru astfel de resurse).

Studenți buni, profesori buni: ce se află în spatele unei etichete?

În cercetarea cantitativă am considerat utilă introducerea unei întrebări deschise adresate atât studenților cât și cadrelor didactice, cerându-le să listeze câteva caracteristici definitorii pentru *studentul bun* respectiv *profesorul bun*. Răspunsurile deschise au fost ulterior codificate, rezultând următoarele categorii. Comunicarea și dialogul cu studenții, calitățile profesionale și capacitatea de a explica constituie, în această ordine, calitățile de bază ale unui *profesor bun* în viziunea

studentilor. Sunt evidențiate astfel abilitățile pedagogice, de *formator* (capacitate de comunicare și explicare) și abia apoi cele de bun profesionist în domeniu. În relativă opoziție, opiniile cadrelor didactice cu privire la calitățile definitorii ale unui profesor bun pun accentul pe profesionalism și cercetare științifică și abia după aceea pe abilitățile comunicaționale și pedagogice.

Interesul pentru cunoaștere, seriozitatea și disciplina sunt caracteristicile definitorii ale *studentului bun*, în opinia cadrelor didactice, în timp ce pentru studenți acestea sunt mai fragmentate, fiind preponderente, totuși, valori tradiționale de tipul prezenței la ore, seriozității, disciplinei. Aparent, pasiunea pentru cunoaștere apare ca definitorie în viziunea studenților într-o măsură mai mică. Totuși, răspunsurile sunt mult mai variate în cazul studenților, ei apreciind trăsături precum studiul și în afara cursurilor, căutarea de informații, bibliografie suplimentară, disponibilitatea de a învăța, a înțelege, dar și lucrul în echipă, cooperare, respect. Ca și în cazul datelor din cercetarea cantitativă, în urma interviurilor în profunzime realizate în investigația calitativă, am observat că studenții definesc "studentul bun" mai puțin prin calitatea intrinsecă pe care acesta o are, și anume cea de participant/partener în procesul academic educațional, și mai mult *prin stilul de viață al acestuia, dar și printr-un set de calități și competențe asociate acestui stil de viață. Imaginea ideală a studentului cultivat, inteligent, creativ, preocupat de cultura intelectuală este înlocuită de modelul de student înzestrat cu abilități și competențe sociale, cu preocupări ce țin deopotrivă de spațiul academic, dar și de petrecere a timpului liber în afara acestuia, și care reușește să mențină un echilibru între cele două.*

Avem o universitate centrată pe student?

Dincolo de cifrele cantitative care ne sugerează o dualitate a concepțiilor categoriilor principale de actori - profesori și respectiv studenți - cu privire la procesul de predare și învățare, cercetarea calitativă a urmărit să schițeze într-o măsură mai articulată concepțiile acestora, încercând să răspundă la întrebarea: avem oare o universitate centrată pe student? Concluzia care rezultă din cercetare este că *avem mai degrabă o universitate centrată pe ea însăși, preocupată de propria supraviețuire financiară, studenții fiind în cea mai mare măsură importanți din punct de vedere cantitativ, ca purtători de resurse financiare (fie că plătesc taxe, fie că beneficiază de burse de la stat).* Raportul cercetării calitative vorbește de o **dublă alienare** - pe de o parte profesorii își găsesc justificări pentru calitatea redusă a procesului de predare în calitatea redusă a studenților (o astfel de tendință apare în percepția cadrelor didactice față de calitatea studenților, fiind validată și prin corelare cu datele cantitative), iar studenții, pe de altă parte, găsesc legitimă lipsa de implicare în activitatea academică, întrucât adesea nici ei nu pot extrage vreun avantaj din acest proces. Generația actuală de student se definește mai degrabă prin cautarea de **repere**, care așteaptă de la universitate, ca instituție, să îi ofere certitudini în termeni de specializare, de pregătire pentru

o viitoare carieră, într-un sector al muncii bine delimitat. Dacă ne uităm, însă, mai atent la planurile strategice ale universităților noastre vom vedea că există un decalaj foarte mare în raport cu aceste așteptări definitorii ale generației actuale. Vom vedea astfel că marea majoritate a organizațiilor de învățământ superior și-au definit, la nivelul documentelor strategice (i.e. planuri strategice și planuri operaționale), mai ales activități menite să conducă la îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii: dezvoltarea și modernizarea bazei materiale, reabilitarea spațiilor existente și construcția unor noi, dotarea laboratoarelor șamd. *Există un decalaj între obiectivele materialiste ale universităților și preocupări și interese post-materialiste ale studenților: căutarea de sensuri, semnificații, obiective, direcții de dezvoltare personală.* Decalajul se simte tot mai acut și, în actualul cadru instituțional, tendința este una de generalizare a nivelului scăzut de implicare, chiar de apatie, determinată de nemulțumirile studenților față de universitate, pe de o parte, și de nemulțumirile profesorilor față de sistem (și în special față de lipsa acută a finanțării), pe de altă parte.

Explicația pentru relativa înstrăinare a universității de proprii studenți trebuie căutată și în modul de alocare a stimulentei, a resurselor critice pentru supraviețuirea universităților, anume finanțarea și acreditarea. Acestea nu încurajează nicidecum o centrare pe studenți. Să vedem de ce:

1). Există o constrângere externă serioasă, anume subfinanțarea cronică a universităților, care le face pe acestea să fie mai degrabă atente la propria supraviețuire, dependentă în primul rând de fluxurile de intrare de studenți și mai puțin la “bunăstarea” academică a studenților pe parcursul studiilor.

2). În evaluarea universităților și acordarea de stimulente simbolice, precum acreditare și/sau recunoaștere ca universitate bună, accentul se pune pe cercetare și nu pe procesul didactic sau pe performanțele studenților. Universitățile sunt constrânse astfel să acorde o mai mare importanță indicatorilor de cercetare, pe seama nevoilor și preocupărilor curente ale studenților. Centrarea unei universități pe predare și astfel pe studenți este mai degrabă expresia socială a faptului că nu poate atinge standarde superioare în cercetare, fiind astfel echivalentă cu o „sanctiune” în planul reputației.

De aceea, odată admiși în învățământul superior, **discursul studenților** asupra **strategiilor de viitor** și a planurilor pe termen lung reflectă un tipar ce lasă foarte puțin loc variațiilor individuale. Universitatea, în cadrul strategiilor de viitor, apare doar ca un **prag ce trebuie trecut** pentru asigurarea unui viitor

mai bun⁹. Și aceasta nu atât în virtutea competențelor pe care le creează, cât a diplomei primite la sfârșitul ciclului de licență. Societatea certificărilor a devenit o realitate nu numai în România, ci în lumea întreagă. Toate tipurile de șanse sunt dependente de obținerea unei diplome de învățământ superior, fiind un fapt cunoscut că alocarea ocupațională este cu certitudine bazată pe certificare. De aceea, preocuparea studenților pentru obținerea certificării este o strategie pe cât de rațională, pe atât de răspândită. Totuși, așteptările studenților față de universitate nu se rezumă la certificare. Insuficiența pregătirii practice este dublată de lipsa orientării, de angoasa provocată de incertitudinea găsirii unui loc de muncă și de percepția dezinteresului universității față de viitorul studenților. O viziune generală a studenților asupra organizațiilor de învățământ superior este aceea că *universitatea nu este o instituție care să genereze sensuri sau să ofere direcții*. Astfel, studenții se prezintă ca fiind singuri în fața incertitudinii și nesiguri în raport cu tipul de formare pe care o primesc în universitate.

Universul social și valoric al studenților – înstrăinați de colegi, relativ intoleranți, dar apropiați de Dumnezeu

Atunci când vine vorba despre relaționarea cu colegii, caracteristica ce primează este *individualismul*. Studenții se simt înstrăinați, însă, nu atât față de colegii lor, cât mai ales de universitate ca spațiu care nu este unul favorabil cooperării, ci mai degrabă competiției pentru afirmare. Studenții urmăresc să se afirme în fața profesorilor, din motive mai degrabă pragmatice, pentru obținerea de note și (pe cale de consecință), în sistemul public cu finanțare de la buget, burse.

Din datele de chestionar rezultă că, dintre activitățile recreative, cele mai des invocate de către studenți sunt ieșitul în pub-uri, baruri și terase, shopping-ul și cluburile. La polul opus, teatrele, muzeele și opera sunt cele mai rare. Pe de altă parte, un argument puternic care arată individualismul studenților este faptul că doar 11%-12% dintre studenți sunt implicați în activități de voluntariat. Incidența voluntariatului este semnificativ mai mare în rândul studenților universităților de stat comparativ cu cei din universitățile private.

În ceea ce privește *valorile*, studenții sunt la fel de **intoleranți** ca întreaga populație, ceea ce denotă o contribuție ne semnificativă a educației universitare

9 Față de anul trecut a crescut semnificativ ponderea studenților care apreciază că „diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină mai ușor un loc de muncă”, de la 57% în 2009 la 69% anul acesta. Pe de altă parte, mixul motivațional este format atât din componenta extrinsecă a accesului pe piața muncii la slujbe mai bine plătite, cât și de motivația intrinsecă: aproape jumătate dintre studenți spun că urmează cursurile unei facultăți pentru „a cunoaște cât mai multe”, în timp ce un număr egal spun că motivația lor este dată de nevoia de „a obține o slujbă bine plătită”.

pe acest palier. Aproximativ 55% dintre studenți nu și-ar dori ca vecini persoane de etnie romă sau cu orientare sexuală alternativă. Studenții sunt în același timp persoane religioase, aidoma populației naționale din care fac parte: la nivelul întregului eșantion, scorul mediu pentru cât de important este Dumnezeu în propria viață, pe o scală de la 1 „Deloc important” la 10 „Foarte important” este de 8,3, indicând faptul că studenții acordă o mare importanță religiei. Studenții sunt însă mai flexibili când vine vorba despre limita dintre bine și rău. Pentru doar 23% aceasta este clară și aplicabilă în orice situație, pentru 42% abaterile pot fi justificate în anumite situații, în timp ce 36% consideră nu există o limită clară între ceea ce este bine și ceea ce este rău.

Toate aceste date ne arată că *studenții sunt în mare măsură atomizați, având relativ puține repere valorice în interiorul societății, și mai degrabă, atunci când acestea există, ele sunt transcendente. Datele par a sugera că universitatea nu își îndeplinește misiunea de educație civică, științifică și socială, rezumându-se la a fi o instanță de certificare academică.* Pe de altă parte, trebuie menționat faptul că profilul valoric nu poate fi pus doar pe seama universității, fiind structurat de familie, influențat de școala pre-universitară, dar și de mass-media sau alte instanțe sociale.

Practici universitare de asigurare a calității

Asigurarea calității este un concept introdus în domeniul învățământului nostru superior odată cu OUG nr. 75 / 2005, legiferată apoi prin Legea nr. 87 / 2006. Cadrul legislativ existent face referire la două obiective majore ale asigurării calității: control și îmbunătățire a calității. Pe de altă parte, legea face referire atât la libertatea organizației furnizoare de educație de a selecta și aplica cele mai relevante măsuri și standarde, cât și la necesitatea ca fiecare organizație să se conformeze unui set prestabilit de standarde relevante pentru un set de criterii. Avem, în acest sens, două filosofii opuse de asigurare a calității: una prin care calitatea este raportată la propriile obiective instituționale (*fitness for purpose - adecvare la scop*), o alta prin care calitatea este raportată la un set de standarde prestabilite și universale (*standardizare*). Pe de altă parte, prima filosofie este orientată mai degrabă către evaluare/auditare externă, fiind bazată pe elaborarea de recomandări pentru îmbunătățirea calității, în timp ce a doua este orientată mai degrabă înspre control extern și acreditare. A doua este mai prescriptivă, fiind astfel mai coercitivă. Deși în preambulul legii sunt menționate, implicit, ambele orientări, principalele prevederi legislative subsecvente încadrează sistemul românesc de asigurare a calității în a doua filosofie. Mai mult decât atât, în cazul

universităților comprehensive, standardele sunt universale¹⁰, operând practic cu o singură clasă de referință pentru toate universitățile. Diferențierea se face doar pe verticală, prin măsura în care universitățile ating standarde de referință, superioare celor minimale pe diverse criterii precizate în legislația națională.

Contextul istoric al instituționalizării calității

Asemenea multor state fost socialiste, România post-decembristă a cunoscut o perioadă de expansiune puternică a ofertelor de formare universitară, numărul organizațiilor de învățământ superior multiplicându-se de la 46 în 1989 la 63 în 1993 și apoi 126 în 2000. Numărul studenților înscriși a crescut de la 215.226 în anul universitar 1991/1992 la 5033.152 în anul 2000/2001, continuând apoi să crească până la 907.353 în 2007/2008¹¹ la toate formele de învățământ. Cererea de programe de învățământ superior a fost foarte mare în prima decadă de după revoluție, determinând antreprenorii să ofere servicii diversificate (apar forme alternative de educație, precum învățământul la distanță) unei piețe în expansiune. Problema identificată începând cu anii '93 a fost tocmai salvagardarea intereselor consumatorului, aflat într-o poziție clasică de asimetrie informațională¹² față de furnizorii publici și, mai ales, privați de servicii educaționale. Statul trebuia să-și asume rolul de protecție a consumatorului, astfel înființându-se Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare cu rol de acreditare a universităților și impunere a unui minim control al calității. Legea de Asigurare a Calității nr. 87/ în 2006 a introdus o serie de modificări legislative prin care conceptul de calitate a devenit endogen, asumat de către organizațiile de învățământ superior și nu impus din afară. Se vorbește, astfel, în lege, de cultura calității, de responsabilitatea organizațiilor de învățământ în asigurarea calității etc. Introducerea instituției asigurării interne a calității, materializată prin înființarea comisiilor pentru evaluarea și asigurarea calității, a fost o inițiativă fundamentală. De asemenea, înființarea registrului de experți pentru evaluarea externă pe bază pe *peer-review* a fost un alt pas important în direcția asigurării calității. S-au instituit astfel două principii de bază: asigurarea internă a calității și asumarea acesteia la nivelul organizațiilor de învățământ și *peer-review*—ul ca abordare a evaluării externe.

10 Există standarde diferite pentru universitățile specializate (artă, medicină etc), dar care sunt de asemenea comune în interiorul domeniului respectiv, indiferent de obiectivele/misiunea universității.

11 <http://www.insse.ro/cms/files/pdf/ro/cap8.pdf>

12 Asimetrie informațională = o situație decizională în tranzacții în care una dintre părți are sistematic mai multe informații decât cealaltă, exploatănd astfel situația în propriul avantaj. Piețele funcționează defectuos în astfel de situații, fiind necesară intervenția guvernamentală prin reglementări care să reducă diferența de informații dintre cele două părți. Exemplu învățământului superior este paradigmatic în acest; prin natura investiției (ale cărei beneficii sunt vizibile doar pe termen lung) studenții au sistematic un acces mai redus la informații despre calitatea și performanța universităților la care vor să se înscrie; universitățile, ca actori raționali vor tinde să ascundă informațiile nefavorabile și să le promoveze pe celelalte. Standardizând anumiți indicatori, statul obligă universitățile să furnizeze date comparabile și relevante pentru consumatori.

Interiorizarea principiului asigurării calității

Datele cantitative culese anul acesta par a sugera că aceste inovații ale legii nr. 87/2006 au fost interiorizate și asumate de către cadrele didactice. Astfel, opinia majoritară a acestora (mai precis 52%) este că universitatea sau facultatea ar trebui să fie principalul factor decizional în asigurarea calității (asumarea responsabilității calității la nivel organizațional), în timp ce încă un procent comparabil, 48%, indică încă ministerul și agențiile centrale ca principali responsabili în acest proces. În același timp, cadrele didactice consideră că cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii este „pe baza unui sistem național de indicatori de performanță” (41%), dar și pe „baza opiniilor celor implicați în viața universitară” (26%). Aceste date ne sugerează internalizarea de către aceștia a sistemului unitar de indicatori și standarde, dar și a principiului *peer-review*. Pe de altă parte, atunci când sunt întrebați în privința celor mai importante criterii pentru evaluarea calității, răspunsurile majoritare se grupează pe indicatori de tip input: resurse umane, conținutul cursurilor, baza materială.

Putem spune că, în reprezentările cadrelor didactice, noile concepte ale asigurării calității încep să prindă contur, procesul de schimbare fiind în plină evoluție. Cu toate acestea, în momentul de față potențialul de schimbare socială al actualului cadru legislativ (lege și metodologia de evaluare) pare să fie epuizat. Deși instituționalizarea acestui model a avut cu certitudine efecte benefice, subliniate mai sus, în actuala etapă de dezvoltare a învățământului superior ea începe să producă efecte neintenționate, unele dintre acestea disfuncționale în raport cu obiectivele de asigurarea calității. De aceea una dintre problemele importante astăzi este aceea a configurării unui design al instituțiilor de asigurare a calității care să împiedice apariția unor astfel de efecte.

Forme disfuncționale de instituționalizare a calității

Să ne referim, pe scurt, la manifestarea acestor *disfuncții*. Vom avea în vedere două resurse critice de care depind universitățile: finanțarea și acreditarea. Ambele sunt acordate pe baza îndeplinirii unor standarde foarte amănunțit precizate într-o metodologie cu un pronunțat caracter prescriptiv. Acreditarea este dependentă de verificarea îndeplinirii unor nivele minimale ale standardelor pe un set de criterii grupate în trei domenii principale (capacitate instituțională, eficacitate educațională și managementul calității). Se știe însă că precizarea amănunțită a standardelor și a indicatorilor prin care sunt măsurate acestea implică probleme metodologice; de fiecare dată cei care raportează au mai multe informații decât cei care ar trebui să evalueze, evaluatorii sunt în poziție de asimetrie informațională față de cei evaluați. Problema se agravează pe măsură ce numărul standardelor și al indicatorilor crește, precum și atunci când aceștia vizează preponderent aspecte de proces și input. Atunci când miza este foarte mare (acreditarea ca resursă

critică), iar adoptarea unor comportamente semi-ilicite nu poate fi sancționată, *mimarea standardelor* este un comportament rațional. Prevenirea unui asemenea comportament *doar* prin *control* este cvasi-imposibilă la nivel sistemic în condițiile date (resursele evaluării externe sunt limitate). Astfel, în forma actuală, legea tinde să recompenseze mai degrabă *formalismul* și *conformarea* la standarde, dar nu susține în aceeași măsură și un proces de dezvoltare endogenă a unui sistem intern de asigurarea calității.

Omogenizarea se manifestă atât la nivelul misiunilor universităților (codificate în carte universitare), al procedurilor și mecanismelor interne de asigurare a calității (funcționarea CEAC-urilor – tehnostuctura universității) sau al altor regulamente interne (cele privind etica universitară de pildă), cât și în ceea ce privește organizarea studiilor și procesele de predare și învățare (domeniul operativ al universității). Universitățile emergente tind să copieze modele de organizare dezvoltate de universitățile cu tradiție și reputație, diminuând astfel incertitudinea legată de recunoaștere și acreditare. Astfel, dacă ne referim doar la instituțiile interne de asigurare a calității, peisajul învățământului nostru superior ajunge să fie dominat de copii ale aceluiași model și mai puțin de soluții sui-generis care să răspundă unor nevoi diferite.

Desigur, în unele cazuri, precum cel al profesiilor reglementate (sau chiar al învățământului superior tehnic, al psihologiei etc.) conformarea cu anumite standarde, uneori definite la nivel european, are astăzi rolul de a stimula creșterea calității, prin definirea unor obiective de nivel foarte ridicat. Conformarea cu aceste standarde, norme, reglementări joacă același rol de legitimare a activității universităților care oferă programe de acest tip.

Există mai multe motive pentru a susține că omogenizarea este un fenomen negativ. Pe de o parte, ea inhibă creativitatea instituțională: universitățile nu sunt stimulate să ofere opțiuni de învățare variate și adaptate diversității nevoilor consumatorilor, fiind recompensate soluțiile clasice (prin certitudinea acreditării). Pe de altă parte, pune în pericol însăși autonomia instituțională, promovând un model unitar de organizare și funcționare. Chiar dacă indicatorii de referință oferă posibilități de variație instituțională, universitățile sunt prea puțin preocupate de individualizare și mult mai mult de asemănare formală, asemănare care diminuează incertitudinea acreditării și finanțării. În final rezultă un izomorfism structural accentuat în termeni doar formali și o diversitate informală extinsă în practici universitare prea puțin convergente.

Izomorfismul și omogenitatea sunt asociate, în același timp, unui alt fenomen instituțional: tendința de *decuplare* a practicilor uzuale de normele formale care ajung să fie ipostaziate, dar inoperante. Decuplarea caracterizează cel mai bine procedurile și mecanismele interne de asigurare a calității în universități. Așa cum rezultă din cercetarea calitativă, funcționarea CEAC-urilor poate fi

caracterizată ca *ritualistică* – ele se activează cu ocazia autorizării, acreditării sau evaluării periodice externe a universității sau programelor de studii. Acreditarea, autorizarea sau evaluarea instituțională periodică sunt instanțele prin care se realizează pseudo-evaluare internă care se rezumă, însă, de cele mai multe ori, la verificarea conformității întocmirii dosarelor. CEAC-urile nu funcționează pe principiul furnizării de servicii preofesionale de îmbunătățire a calității în interiorul universității: prin stabilirea unei metodologii interne, prin elaborarea și dezbaterea internă de practici, criterii și rapoarte, organizarea de training-uri etc. Funcționarea lor este discontinuă și cvasi-formală, limitându-se la un pre-control tehnic de conformitate, înainte ca dosarele să ajungă la forul central, ARACIS. Incapacitatea comisiilor de a furniza servicii de substanță de îmbunătățire a calității rezultă însă și din date obiective: în cele mai multe universități există un singur angajat responsabil cu asigurarea calității la un număr de 50 de programe de studii. *Profesionalizarea componentei CEAC-urilor este slabă*, personalul acestora fiind recrutat ca posturi part-time din rândul cadrelor didactice și “beneficiind” de o specializare ad-hoc.

Pe baza evidenței empirice colectate din date subiective și obiective, putem concluziona că actualele norme, proceduri, 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 către 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 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, proceselor reale de predare și învățare.

Concluzii

Barometrul Calității 2010 ne prezintă o imagine duală a învățământului superior românesc, imagine în ansamblu pozitivă, dar nuanțată cu privire la finalități specifice; o tendință similară se înregistrează și în anul 2009, ceea ce ne confirmă clivajul între percepția generală și satisfacția cu privire la anumite finalități ale învățământului superior. Dualitatea este rezultatul ambiguității finalităților; misiunile și obiectivele universităților nu sunt asumate în termeni operaționali, sunt slab diferențiate, iar strategiile de cele mai multe ori nu sunt convergente acestora. De pildă, așa cum arătăm în raport, în cvasi-totalitatea lor, universitățile românești își declară o vocație națională, dar eșuează în a dezvolta planuri concrete de acțiune

corespunzătoare misiunii asumate. De asemenea, cercetarea științifică este menționată de aproape toate universitățile, însă producția științifică (exprimată în articole și doctorate finalizate) este foarte scăzută în majoritatea cazurilor.

Clivajul dintre misiune, obiective și strategiile și practicile actuale din universități sunt în mare măsură rezultatul alocării neproductive a stimulentei în funcție de respectarea unor indicatori formali de input și proces și al promovării, prin cadrul legislativ (lege și metodologie de asigurare a calității), a unui model unic, cvasi-generalizat și neproblematizat al universității clasice, model ce tinde a fi copiat de majoritatea universităților, atât cele cu tradiție, cât și cele emergente. Pe de altă parte, stimulentele financiare, prin alocarea bugetară pe cap de student, presează în direcția creșterii numărului de studenți; numărul de studenți este doar un indicator de intrare (*input*), iar fără alte tipuri de politici care să vizeze *output*-ul, universitățile nu sunt stimulate să devină mai sensibile la nevoile studenților sau la performanțele lor la ieșirea din sistem. Creșterea cuprinderii în învățământul superior este, pe de altă parte, un obiectiv în sine, asumat de România în cadrul Strategiei Europa 2020; indicatorul acesta nu trebuie tratat singular, ci corelat cu performanța sistemului, măsurată prin performanța absolvenților, dar și satisfacția studenților cu privire la viața universitară.

Datele culese prin metode calitative (interviuri) în cadrul acestui *Barometru* ne sugerează faptul că nu avem o universitate centrată pe student; este o universitate preocupată de propria supraviețuire, în special financiară, într-un mediu ostil, centrată pe ea însăși și pe obținerea resurselor critice de supraviețuire (finanțare și acreditare). Pe de altă parte, lumea studențească ne apare ca una într-o continuă căutare de sensuri și repere, mai ales în legătură cu orientarea profesională, cariera și misiunea studenților de viitori cetățeni activi; universitatea oferă prea puțin în acest sens și este încă mult prea "academică" în pretenții, dar săracă în realizări. Obiective mai clar formulate, mai realiste și mai fezabile, atât la nivelul universității, cât al programelor de studii, ar putea fi soluția pentru o mai mare responsabilitate și responsivitate a universității. Alocarea stimulentei financiare și simbolice (acreditare, recunoaștere) în funcție de măsura în care universitățile/programele de studii reușesc să atingă propriile obiective și nu doar standarde impuse din afara universității, mai mult sau mai puțin relevante pentru o universitate sau alta, ar putea fi o soluție pentru universități mai diversificate, mai individualizate și mai centrate pe nevoile studenților.

În același timp, datele ne arată că avem de-a face cu o nouă cultură a învățării, o cultură a pragmatismului și confortului personal: studenții investesc atât cât să obțină o certificare, timpul liber este valorizat, experiențele de viață și învățare din afara școlii sunt valorizate. Universitatea centrată pe student nu poate ignora asemenea realități și este chemată să inoveze curicular și metodic pentru a putea ocupa o pondere mai mare din timpul studenților; implicarea actuală a studenților în lumea academică este mai degrabă minimalistă. Avem astfel nevoie de o nouă

cultură a predării, centrată pe formare și facilitare a cunoașterii, dar și, mai ales, de mecanisme instituționale de încurajare a universităților către asumarea unei astfel de culturi.

Studiul ne mai arată că studenții valorizează în special competențele de comunicare și pe cele pedagogice ale cadrelor didactice, în timp ce aceștia din urmă valorizează cu precădere competențele profesionale în propriul domeniu de studiu. Studentul bun în viziunea studenților este acela care găsește un echilibru între obligațiile universitare (prezență, note bune etc.) și propriul stil de viață, de participare la activități distractive și sociale. Preocupările de învățare și dezvoltare profesională ale studenților și preocupările de producție științifică ale profesorilor (mai precis de îndeplinire a indicatorilor cu privire la producția științifică) nu sunt întotdeauna pe deplin convergente; există clivaje între acestea, care rezultă din modalitățile de alocare a stimulentei: universitățile și cadrele didactice sunt evaluate în funcție de producția științifică (mai ușor de cuantificat și contabilizat) și nu în funcție de succesul în procesul didactic, măsurat fie subiectiv prin gradul de satisfacție al studenților, fie obiectiv prin performanțele acestora.

Dacă performanțele academice ale studenților sunt puțin importante în procesele formale de evaluare și acreditare universitară, învățarea nonformală și dezvoltarea personală și a competențelor sociale ale studenților sunt ignorate complet. Deși învățarea non-formală și informală sunt în sine strategii de dezvoltare personală, complementară celei academice, din păcate studenții par a fi atomizați și înstrăinați atât de universitate în sine cât și de propriii lor colegi, încercând să găsească alte tipuri de repere, cu precădere extrauniversitare. Universitățile ar trebui să fie încurajate să stimuleze participarea studenților în comunitatea academică.

Din păcate, actualul cadru legislativ național de funcționare a învățământului superior, anume prevederile privind asigurarea calității și acreditarea, pe de o parte, dar și finanțarea pe de altă parte, nu conduc spre soluționarea acestor probleme și tensiuni. Cadrul sistemului nostru universitar nu este conceput să stimuleze diversitatea instituțională, să premieze inovația și să încurajeze antreprenoriatul social, ci este mai degrabă unul favorizant unui model clasic de dezvoltare academică, generalizând condiții standard de calitate pentru o cantitate tot mai mare de beneficiari de servicii. Universitățile atrag studenți printr-o inflație de specializări subsumate domeniilor de studii consacrate, fără însă ca oferta educațională să fie cu adevărat diversificată și croită pe nevoile studenților.

Pe de altă parte, raportându-ne la cele două filosofii de asigurare a calității descrise în debutul capitolului precedent, putem spune că actualul sistem de asigurare a calității în România este unul centrat pe acreditare și pe furnizarea de certificări. Pe scurt, caracteristicile sale sunt:

- prescriptiv, coercitiv;
- centralizat;

- orientat pe control și acreditare;
- orientat pe indicatori de intrare și proces.

Un astfel de sistem s-a dovedit util într-o perioadă de explozie necontrolată a universităților, în mare parte ca forme antreprenoriale de capitalizare pe o piață incipientă, dar foarte dinamică, a învățământului superior. Și este în continuare util în măsura în care responsabilitatea socială a universităților este scăzută. În prezent, apare tot mai mult nevoia de alte instituții interne funcționale de asigurare a calității și de crearea unei veritabile culturi academice a calității, mai mult decât de controlul și paternalismul statului în raport cu furnizorii și consumatorii de educație. Când avem în vedere și tensiunile existente între percepțiile academice ale studenților și cadrelor didactice sau schimbările recente din ethosul și stilurile de viață ale studenților, devine clar că avem de-a face cu o nouă realitate universitară care solicită aplicarea unei alte filosofii de asigurare a calității academice.

Recomandări de politici

Dacă admitem o astfel de diagnoză, este evident că avem nevoie de o serie de politici care să conducă la re poziționarea învățământului superior în concordanță cu noile realități. Astfel, este absolut necesară emergența unei *noi culturi a cercetării, predării și învățării universitare*, centrată pe obținerea de performanțe atât în predare și învățare, cât și în cercetare. O astfel de cultură se poate promova stabilind câteva ținte importante la nivel sistemic:

- îmbunătățirea calității și creșterea responsabilității și a responsivității universităților; acestea ar trebui stimulate să devină mai sensibile față de nevoile, așteptările studenților;
- diversificarea instituțională, individualizarea universităților și adoptarea de misiuni specifice, operaționalizate în strategii de dezvoltare.

Sugerăm trei direcții de politici prin care țintele mai sus formulate ar putea fi promovate; desigur acestea nu sunt exhaustive, fiind doar propuneri care, alături de altele, dar și printr-o dezbateră cât mai largă cu reprezentanți ai mediului academic ar putea să constituie o strategie consensuală privind viitorul design al instituțiilor de asigurare a calității:

- (1) Elaborarea acelor instrumente prin care asumarea calității și procesul de îmbunătățire a acesteia vor fi stimulate să devină endogene, descentralizate, inițiate de jos în sus, pornind de la conștientizarea și asumarea calității de către cadrele didactice, studenți, conducerea universitară. Ethosul universitar ne sugerează că există premisele succesului unui astfel de demers. Avem astfel nevoie de *descentralizare* și *împuternicirea (empowerment)* a cadrelor didactice, a departamentelor

și a facultăților, dar și de stimulente prin care să fie încurajată asumarea calității, creativitatea cu privire la proceduri și mecanisme interne și recompensarea bunelor practici în domeniu. Asumarea unor proceduri interne viabile de evaluare și asigurarea a calității ar face universitatea mai sensibilă la nevoile de dezvoltare personală ale studenților și mai centrată pe aceștia. Încurajarea diversității, a creativității și inovării curriculare se poate face mutând accentul de pe caracterul extern al evaluării pe *asumarea internă a calității și asistență externă în procesul de îmbunătățire* a acesteia.

- (2) Misiunea universităților ar trebui să fie definită în termeni operaționali și asumată de comunitatea academică relevantă; stabilirea de scopuri, obiective, misiuni nu ar trebui să rămână un exercițiu formal, ci să se constituie într-un program de dezvoltare pe termen mediu și lung; creativitatea și inovarea în formularea misiunilor universitare, precum și individualizarea universităților pot fi încurajate prin *clasificarea (non-ierarhică) a universităților* care să acorde stimulente unor traiecte complementare de dezvoltare instituțională și să evite standardizări ale proceselor, funcțiilor, modelelor, standardizări ce caracterizează excesiv actualul cadru legislativ.
- (3) Este necesară, de asemenea, o revizuire a *filosofiei de asigurare a calității*. Ar fi dezirabil ca principiul de control al calității (*quality-policing*) să co-existe cu cel de îmbunătățire a calității (*quality-enhancement*), iar acesta din urmă, în mod gradual, pe măsură ce crește instituționalizarea internă a calității, ar trebui să devină dominant. Funcțiile ARACIS ar putea astfel să se transforme, gradual, dintr-unele *hard*, centrate pe proceduri de control, în unele *soft*, centrate pe facilitare și elaborarea de recomandări, prezentarea de bune practici etc. Măsurile concrete ar fi:
 - revizuirea metodologiei de evaluare externă: descentralizare și accent pe *quality enhancement* și mai puțin pe control; auditarea sistemelor interne de asigurare a calității, încurajarea și sprijinirea universităților în stabilirea de astfel de sisteme;
 - asistență tehnică din partea ARACIS în profesionalizarea unor servicii de asigurare a calității la nivel universitar: sesiuni de formare, promovarea bunelor practici, asistență în proiectarea de instrumente de asigurare a calității etc. ARACIS ar asuma astfel într-o măsură mai mare rolul de facilitator al calității;
 - evaluarea externă să fie centrată preponderant pe rezultate;
 - menținerea unui sistem mai flexibil de acreditare care să impună nivele minimale de calitate organizațiilor și programelor, standarde diferențiate însă pentru autorizare, respectiv acreditare.

Barometrul Calității - 2009. Distribuții statistici, interpretări și opțiuni privind starea calității învățământului superior din România și **Barometrul Calității – 2010.** Starea calității în învățământul superior din România vor fi urmate, în anul al III-lea de implementare a proiectului strategic „Asigurarea calității în învățământul superior din România, în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional” – ACADEMIS, de un raport sinteză.

Acest raport va prezenta, pe de o parte, dinamica educației superioare românești înregistrată prin barometrele anuale ale calității, iar pe de cealaltă parte, va oferi o serie de referințe cu privire la direcțiile viitoare posibile ale învățământului superior românesc, în context european. De asemenea, în cadrul acestui raport de sinteză vor fi raportate primele benchmark-uri, la nivelul organizațiilor de învățământ superior românești. Aceste benchmark-uri vor permite construcția de clasificări, atât la nivelul organizațiilor de învățământ superior (prin intermediul indicatorilor instituționali de asigurare a calității), cât și la nivel de programe de studiu (prin intermediul indicatorilor terțiari de asigurare a calității).

De asemenea, în cel de-al treilea an de implementare a proiectului va fi realizat un *policy paper*, conținând propunerile de politici privind îmbunătățirea calității la nivel de sistem și pe tipuri de instituții; aceste propuneri vor fi fundamentate empiric prin analizele longitudinale realizate în cadrul proiectului ACADEMIS.

Bibliografie

DiMaggio, P.J. și Powell, W.W., 1983, „The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”, *American Sociological Review*, 48:147-60.

Harvey, L., „The Power of Accreditation: Views of Academics”, *Journal of Higher Education Policy and Management* 26.2 (2004), p. 221.

Kohler, J., 2009, „Quality in European Higher Education”, Paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009, Bucharest, Romania.

Meyer, J.W. și Rowan, B., 1977, „Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83:340-363.

North, D.C., 1990, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press, Cambridge.

Scott, W.R și Meyer, J.W., 1991, „The Organization of Societal Sectors: Propositions and Early Evidence” în Powell, W.W. și DiMaggio, P.J. (eds.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago.

van Vught, F.A., 2007, *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems. Challenges for the Knowledge Society*, available at www.uhr.no/documents/Fran_van_Vught_text.pdf.

CAPITOLUL II

Practici universitare de asigurare și evaluare a calității educației superioare

Autori:
Marian-Gabriel Hâncean
Bogdan Florian
Alina Tăriceanu

Diversitatea instituțională - o finalitate dezirabilă

*Diversitatea instituțională*¹³ reprezintă un subiect de actualitate, la nivel european, în discuțiile legate de modul în care instituțiile de învățământ superior (IIS) răspund cerințelor și nevoilor studenților și ale celorlalți interesați, în special, în contextul masificării învățământului superior (Reichart 2009). Se consideră că un învățământ superior cu instituții diverse este în măsură să satisfacă așteptări variate ale beneficiarilor potențiali și să contribuie la creșterea competitivității sociale a unei națiuni. Diversitatea instituțională ar fi o finalitate dezirabilă a învățământului superior, ar fi un factor cheie în determinarea performanțelor sistemului (van Vught 2008), iar realizarea sa ar depinde de politici și stimulente specifice. În termeni sintetici, se admite că o diversitate instituțională mai mare:

- a. permite opțiuni de învățare mai variate pentru studenți și o adaptare mai puternică la nevoile acestora;
- b. permite un nivel mai ridicat de flexibilitate a IIS la schimbările care se petrec la nivel social;
- c. scade șansele transformării IIS în instrumente ale îndoctrinării, de către stat sau alte agenții guvernamentale (Morphew 2009);
- d. oferă oportunități pentru mobilitatea socială, acoperă mai adecvat nevoile diferitelor piețe de muncă (i.e. cererea de specializări diverse) și asigură oportunități necesare pentru inovare (van Vught 2009).

Dezvoltarea EHEA (European Higher Education Area) și ERA (European Research Area) au contribuit, în ultimul deceniu, la intrarea rapidă a conceptului de *diversitate instituțională* pe agenda politică a educației superioare europene. Potrivit proiectului *u-map*¹⁴, dezbaterile cu privire la competiția internațională și clasificarea universităților, dar și popularitatea în creștere a ierarhizărilor și clasamentelor de universități au condus la centrarea atenției pe conceptul de diversitate instituțională, considerat de unii ca un principiu ce ar trebui să stea la baza dezvoltării viitoare a sistemelor europene de educație și cercetare (van Vught et al 2010).

¹³ În cadrul acestui raport, prin *diversitate instituțională* înțelegem varietatea entităților care compun domeniul educației superioare. Și, de asemenea, distingem acest concept de cel de *diferențiere instituțională* – definit ca procesul prin care emerg noi unități în cadrul domeniului educației superioare (vezi van Vught 2008: 152).

¹⁴ *U-map project – The European Classification of Higher Education Institutions* reprezintă un proiect în curs de dezvoltare și implementare la nivel european, de către Center for Higher Education Policy Studies, la inițiativa Comisiei Europene, care își propune să fie un instrument pentru *cartografierea* spațiului european de educație superioară, care să le permită diferiților stakeholderi identificarea diversității de misiuni și profile instituționale ale universităților europene.

Tipuri de diversitate instituțională

Există mai multe forme relevante de diversitate instituțională care permit o mai bună înțelegere a dinamicii educației superioare. În acest sens, una dintre cele mai citate tipologii de diversitate instituțională îi aparține lui Birnbaum (van Vught et al 2010) și aceasta include: *diversitatea sistemică* – i.e. diferențele existente în ceea ce privește tipul de instituție, mărime și control; *diversitatea structurală* – i.e. diferențele existente între universități, care rezultă din cadrul legal de funcționare, tradiție și organizarea internă; *diversitatea de programe* – i.e. tipul de cicluri de studii universitare, domeniul de studiu, caracterul programelor în sens de specializare sau comprehensivitate etc.; *diversitatea procedurală* – i.e. diferențe între universități în ceea ce privește modul în care predarea, cercetarea și alte servicii sunt oferite; *diversitatea reputațională* – i.e. diferențele dintre universități în ceea ce înseamnă prestigiu și status; *diversitatea constitutivă* – i.e. diferențele dintre universități în ceea ce privește studenții și celelalte grupuri care le compun; *diversitatea de valori* – i.e. diferențele dintre universități în ceea ce privește tipul de valori susținut. Acestea li s-au mai adăugat *diversitatea surselor de finanțare* și *diversitatea organizațională* – i.e. care se referă la diferitele forme de guvernare și culturi organizaționale ce definesc universitățile (Reichhart 2009).

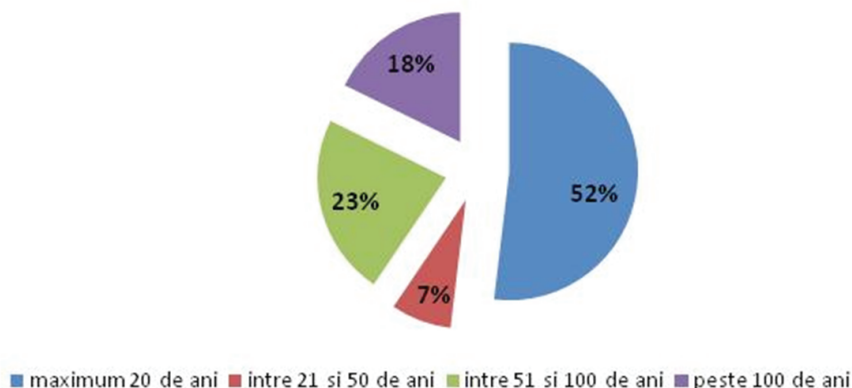
În mod categoric, există și alte tipologii ale diversității instituționale. Spre exemplu, Huisman vorbește despre *diversitate internă* (i.e. diferențele dintre instituții) și *diversitate externă* (i.e. diferențele din interiorul instituțiilor, în special în ceea ce privește predarea și cercetarea) (Reichart 2009). O altă tipologie este oferită de Teichler și include *diversitatea verticală* (i.e. diferențele dintre universități în termeni de prestigiu și reputație) și *diversitatea orizontală* (i.e. diferențele dintre universități în ceea ce privește misiunea și profilurile) (van Vught et al 2010).

Diversitatea instituțională a învățământului superior din România

Cum se prezintă diversitatea instituțională a învățământului superior din România? Ne vom referi la aceasta problemă având în vedere, în principal, practicile universitare de evaluare și asigurare a calității. Înainte de a face acest lucru, să invocăm câteva informații generale referitoare la diversitatea instituțională a învățământului nostru superior.

Peste jumătate dintre universitățile românești nu au o vechime mai mare de 20 de ani. Din punctul de vedere al tradiției sau vechimii, sistemul de învățământ superior din România reprezintă o combinație de IIS tinere, a căror vechime nu este mai mare de 20 de ani, și IIS „de tradiție”, cu o perioadă de funcționare care variază între 50 și peste 100 de ani.

Graficul nr. 1 Distribuția universitatilor din Romania in functie de vechime



Graficul numărul 1 prezintă o distribuție a IIS din România¹⁵, în funcție de vârsta pe care o au. Așa cum se poate constata, peste jumătate sunt universități tinere (52%), în timp ce 41% sunt de „tradiție”; prin tradiție înțelegându-se, pe de o parte, universități cu o vechime de peste 100 de ani (18%), iar de cealaltă parte, universități cu o vechime cuprinsă între 50 și 100 de ani (23%) – mare parte dintre

¹⁵ Trebuie precizat că procentele au fost calculate la nivelul unui eșantion de 79 de instituții de învățământ superior românești, atât publice, cât și particulare.

universitățile acestei categorii apărând puțin după 1948, în urma unor diverse procese de diferențiere instituțională.

În cvasi-totalitatea lor, IIS românești își declară o vocație națională.

Dincolo de această diferențiere (universități de „tradiție” – universități „tinere”), constatăm un grad înalt de omogenitate instituțională când avem în vedere alți indicatori. Astfel, *toate* IIS își propun, ca misiune asumată, să deservească comunități locale și regionale, iar 92% se declară ca având un profil național. Doar 38% dintre IIS și-au propus în planurile operaționale *dezvoltarea unor strategii de promovare locală și națională a universității*, 41% și-au propus *refacerea paginilor web și actualizarea informației și doar 30% și-au propus participarea cu informații despre propria ofertă educațională la târguri europene de învățământ*. Cu alte cuvinte, deși declarativ, IIS, în cvasi-totalitatea lor, își asumă o vocație națională, în marea lor majoritate, acestea nu și-au propus, în planurile operaționale, măsuri concrete care să susțină promovarea propriei oferte educaționale la nivel național. Acest lucru pare și mai evident în condițiile în care doar 3% dintre IIS și-au propus, pe termen scurt, *valorificarea mai bună a relației cu mass-media în scopul promovării imaginii universității la nivel național și internațional*.

IIS oferă programe de studiu pentru toate cele 3 cicluri universitare, dar în marea majoritate a cazurilor, doar în limba română. În ceea ce privește diversitatea ofertei educaționale, se poate observa un grad înalt de izomorfism. Astfel, toate IIS oferă programe de studii universitare de licență, 98% dintre IIS oferă programe de studii universitare de masterat, iar 75% dintre acestea oferă celor interesați programe de studii universitare de doctorat (în categoria IIS publice care oferă studii doctorale, procentul este cu mult mai ridicat). Indiferent de tipul de program de studiu oferit (i.e. licență, masterat sau doctorat), caracteristica comună a tuturor IIS este aceea că furnizează cursuri în limba română. Doar 8% dintre IIS analizate, organizează măcar un program de studiu într-o limbă de circulație internațională. Aceste date empirice susțin ideea lansată în *Barometrul Calității 2009*, conform căreia sistemul de învățământ superior din România continuă să rămână semi-închis pentru studenții străini. Sau, altfel spus, accesarea programelor de studii universitare de către studenții străini este restricționată de bariere lingvistice (acest lucru contribuie la explicarea numărului extrem de scăzut de studenți străini care aleg România ca destinație de studiu). Acest lucru devine și mai evident în condițiile în care, în planurile operaționale, doar 27% dintre IIS și-au propus, pe viitor, să *ofere programe de studii în limbi străine*, 3% și-au propus să *realizeze un modul de școală doctorală într-o limbă de circulație internațională și 3% inițierea unor masterate internaționale*.

Analizând liniile viitoare de dezvoltare instituțională a 79 de IIS din România, se poate constata faptul că, în marea lor majoritate, acestea și-au definit la nivelul documentelor strategice (i.e. planuri strategice și planuri operaționale) mai ales activități menite să conducă la îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii.

Tabelul nr. 1.1. Obiectivele strategice pe termen scurt ale IIS din România, legate de îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii

Dezvoltarea și modernizarea bazei materiale	80%*
Modernizarea logisticii activității didactice și de cercetare	78%
Dotarea laboratoarelor	75%
Reabilitarea spațiilor aferente universității	54%
Construcția de noi spații universitare	33%

*procentele sunt calculate la nivelul celor 79 de IIS analizate în cadrul cercetării, sursa de informare fiind reprezentată de planurile strategice și operaționale.

IIS se află într-un intens proces de izomorfism instituțional, la nivelul programelor de studii. O posibilă explicație pentru interesul pe care majoritatea IIS îl acordă, în perioada imediat următoare, bazei materiale, este legată de procesul de acreditare derulat de ARACIS. Conform datelor strânse în cadrul analizei, pe baza informațiilor puse la dispoziție de universități în planurile strategice și operaționale, peste 65% dintre IIS și-au propus în următorul interval de timp *acreditarea unor programe de studii care sunt doar autorizate*. Iar 9 dintre IIS și-au propus *înființarea de departamente de studii doctorale*, ceea ce ar urca la 86% ponderea IIS care ar furniza oferte educaționale doctorale. Toate acestea indică un proces de *diferențiere instituțională pe orizontală*, care constă în dezvoltarea de noi programe de studiu.

Interesant este că acest proces de diferențiere instituțională pe orizontală este susținut, cel puțin la nivel declarativ, de inițiative de obținere de finanțări extra-bugetare. Astfel, pe termen scurt, 77% dintre IIS și-au propus să atragă *fonduri interne și internaționale*, iar 71% dintre IIS și-au propus să atragă *sponsorizări și finanțări din mediul privat*. Ne aflăm însă doar în perspectiva dezirabilității, căci, în mod efectiv, sursele private de finanțare, cu excepția taxelor de studii, sunt mult prea puțin explorate.

Planurile operaționale ale IIS indică faptul că preocuparea pentru cercetarea științifică este secundară. Spre deosebire de interesul manifestat pentru dezvoltarea bazei materiale și a infrastructurii, din planurile operaționale ale celor 79 de IIS reiese că interesul pentru cercetare este secundar.

Tabelul nr. 1.2. Preocuparea IIS românești pentru cercetarea științifică

Editarea de reviste de impact la edituri recunoscute	42%*
Editarea unei reviste de specialitate într-o limbă de circulație internațională (acreditată de CNCIS)	4%
Înființarea sau reinființarea de editură	3%
Desfășurarea de studii de piață în vederea identificării nevoilor și oportunităților de consultanță, training și cercetare	9%

*procentele sunt calculate la nivelul celor 79 de IIS analizate în cadrul cercetării, sursa de informare fiind reprezentată de planurile strategice și operaționale.

Datele empirice prezentate mai sus susțin, cel puțin cu titlul de ipoteză, o serie de idei care pot defini comportamentul din această perioadă și din perioada imediat următoare, a mării majorități a IIS din România. Astfel, despre IIS din România se pot spune următoarele:

a. se află încă într-un proces de creștere a izomorfismului instituțional, care constă în dezvoltarea de programe de studii universitare, pe fiecare dintre cele 3 cicluri universitare (licență, masterat și doctorat);

b. acest proces de diferențiere instituțională orizontală este susținut atât prin măsuri active de dezvoltare a infrastructurii și a bazei materiale necesare procesului de învățământ, cât și prin unele inițiative firave de suplimentare a resurselor financiare din surse extra-bugetare;

c. în ciuda creșterii numărului de programe de studii universitare, interesul IIS față de atragerea de studenți străini este unul marginal, slab reprezentat; acest lucru fiind susținut și de faptul că foarte puține IIS pun la dispoziție programe de studiu în altă limbă decât cea română;

d. deși își asumă misiunea de a deservi categorii diverse de studenți la nivel național, în mod real, în planurile operaționale, IIS manifestă o atenție extrem de scăzută promovării propriei oferte educaționale la nivel național; universitățile, cu rare excepții, sunt mai ales entități regionale sau zonale;

e. Ca tendință generală, IIS din România sunt închise nu numai fluxului de studenți străini, ci și colaborărilor inter-universitare de la nivel zonal/regional; astfel, 57% dintre IIS își propun în planurile operaționale să *consolideze sistemele de credite transferabile*¹⁶;

f. interesul IIS pentru dezvoltarea de canale de comunicare și transmitere a propriilor produse științifice este unul cel mult secundar (e.g. dezvoltarea de reviste recunoscute CNCSIS sau în limbi de circulație internațională) și, în mod categoric, nu reprezintă o prioritate strategică.

Tipul de comportament descris mai sus pare a fi preluat și însușit, într-un proces mimetic, de marea majoritate a IIS, sub acțiunea unor *factori izomorfici exogeni*, care pot fi identificați la nivelul mediului în care universitățile funcționează. Astfel, pornind de la asumțiile modelului teoretic al *dependenței de resurse* (Pfeffer și Salancik 1978), preluat, ulterior, și aplicat la nivelul sectorului educației superioare de van Vught (2008), supraviețuirea organizațională și, implicit, cea a IIS în mediul în care funcționează sunt înalt dependente de strategiile de adaptare dezvoltate. În acest context, comportamentul de dominant în rândul IIS, pe care l-am descris mai devreme, poate fi explicat prin factorii constrângători existenți la nivelul mediului extern, în care IIS funcționează:

¹⁶ Vezi, în acest context, Ordinul M.E.C. nr. 3617 din 2005 privind aplicarea generalizată a Sistemului European de Credite Transferabile; descriere disponibilă pe <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/1568> (accesare 30.10.2010)

a. *procesul general de masificare intensă a educației superioare*; din 1990 până în 2008, numărul studenților vorbitori de limbă română, înscriși în programe de studii universitare, s-a aflat pe o pantă ascendentă (vezi Barometrul Calității 2009, ARACIS)

b. sistemul de învățământ superior s-a confruntat și se confruntă cu o problemă de subfinanțare cronică;

c. fondurile publice alocate pentru cercetarea științifică sunt câștigate preponderent de un număr restrâns de universități (vezi Barometrul Calității 2009, ARACIS);

d. metodologia de acreditare instituțională și de program a accentuat, fie și numai numeric, indicatorii de performanță și standardele de referință referitori la baza materială (indicatorii de input).

În condițiile unui mediu extern ostil, precum cel definit mai devreme, IIS au dezvoltat strategii mimetice de adaptare. Ca atare, lipsa de deschidere a programelor de studii universitare către studenții străini este explicabilă în condițiile în care IIS au avut la dispoziție o populație de studenți vorbitoare de limba română în continuă creștere. Într-o astfel de situație, IIS au preferat, cum este și rațional, să atragă cât mai mulți studenți români și să ignore preferința pentru investiția în programe destinate atragerii de studenți străini. În plus, atenția scăzută pentru măsurile de promovare a propriilor oferte educaționale la nivel național, implică faptul că IIS au atras marea majoritate a studenților de la nivel local, pe fondul intensificării masificării. În aceste condiții, chiar dacă declarativ IIS își asumă o vocație națională, este greu de crezut că în lipsa alocării instrumentelor necesare, aceasta este una reală. Mai mult, în condițiile unor fonduri publice insuficiente pentru realizarea de cercetări științifice, IIS par a fi preferat, ca tendință generală, să își concentreze atenția pe activități de predare.

Autonomie universitară, omogenitate instituțională și asigurarea calității

Autonomia universitară a reprezentat conceptul regulator al schimbărilor din învățământul universitar românesc de după sfârșitul anului 1989. Pe lângă faptul, de așteptat de altfel, că primele eforturi de reformă au vizat direct sporirea autonomiei universităților românești, conceptul a fost consfințit de constituția din 1991. Abia atunci când libertatea necontrolată a riscat să introducă o criză profundă în sistem, la sfârșitul perioadei de „reformă spontană”,¹⁷ ministerul de profil a revenit la sentimente centraliste. Acesta a fost, în fapt, și momentul apariției cadrului de

17 Miroiu, Adrian. 1998. „Managementul învățământului”, în Miroiu, A. (coord.), *Învățământul românesc azi*. Iași: Polirom. Pp: 159-60.

asigurare a calității: Legea acreditării instituțiilor de învățământ superior, prin care se înființa Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare (CNEAA), a fost adoptată de urgență în 1993 în condițiile absenței legislației cadru în domeniul educației universitare.

Chiar și în contextul întăririi coordonării sistemului de învățământ superior românesc la nivel central, autonomia universitară a rămas un punct important pe agenda ministerelor de resort. Acestea au avut în vedere descentralizarea și diversificarea sistemului de finanțare (proces care avea să intre într-o nouă fază la finele anilor 90), diversificarea și extinderea educației postuniversitare, ori relansarea cercetării academice pe baze competitive.¹⁸ Autonomia universitară a fost întărită prin înființarea, la mijlocul ultimului deceniu al secolului trecut, a câtorva organisme consultative (de tip tampon), care aveau să servească ca structuri profesionale intermediare plasate între minister și instituțiile de învățământ superior, garantând implicarea comunității profesionale în conceperea și implementarea politicilor universitare (inclusiv a politicilor de asigurare a calității). Ulterior, reforma a fost accelerată, punându-se în practică și o serie dintre angajamentele asumate de România față de câteva organizații internaționale. A crescut, pe lângă autonomia financiară (odată cu noul sistem de finanțare), și cea în privința politicilor de personal sau a programelor de studii.

Cu toate acestea, este la fel de adevărat că – pesemne și datorită implicării sistematice a statului într-un proces intens, continuu și îndelungat de reformă academică – anumite tendințe dirijiste au supraviețuit în sistemul de învățământ românesc. La fel de semnificativ, implicarea comunității academice în procesul de reglementare la nivelul organismelor profesionale a condus la întărirea uniformizării educației superioare.¹⁹ Deși diversitatea a sporit pe anumite dimensiuni, universitățile românești se aseamănă astăzi substanțial în privința structurilor organizaționale, misiunilor instituționale și planurilor strategice, corpului profesoral, proceselor educaționale în general (în particular, în privința planurilor de învățământ sau tehnicilor de predare și evaluare), ofertei de programe și așa mai departe. Uneori, legislația a consfințit direct uniformitatea, în timp ce altele această a fost încurajată de modelul de finanțare a universităților de stat, ori de procedurile care vizează obținerea titlurilor universitare și a drepturilor asociate.

Din perspectiva care ne interesează aici, omogenitatea sistemului de învățământ constituie o temă importantă fiindcă ea poate avea, la nivel practic, efecte nedorite asupra autonomiei universitare, înțelegând ca drept al instituțiilor de învățământ superior de a își defini misiunea, obiectivele asociate și mecanismele prin care acestea pot fi atinse. Atunci când universitățile nu dispun de o marjă adecvată de

18 Bârzea, Cezar. 1996. „Educational Reform and Power Struggles in Romania.” *European Journal of Education* 31: 1.

19 Miroiu, Adrian și Liviu Andreescu. 2010. „Goals and Instruments of Diversification in Higher Education.” *Quality Assurance Review for Higher Education* 2: 2.

libertate pentru a decide, de pildă, propriul profil, structura corpului profesoral, sau obiectivele strategice, indiferent dacă instituțiile se supun unor constrângeri directe și explicite sau unora indirecte și informale, autonomia lor e pusă în chestiune. Pe termen mai îndelungat, un sistem de învățământ omogen are tendința să devină mai inflexibil și, ca ansamblu, mai puțin performant.²⁰

Și sistemul de asigurare a calității a exercitat, în România, presiuni în direcția omogenizării învățământului universitar. Prin natura standardelor și indicatorilor de calitate utilizați, dar și, mai general, prin filozofia sa, asigurarea calității a încurajat instituțiile de învățământ superior să se conformeze, atât în privința conținuturilor, cât și în cea a proceselor, unor modele sau prototipuri instituționale relativ rigide. Invers, instituțiile care s-au îndepărtat de aceste modele și de standardele asociate au fost penalizate. Implicarea comunității profesionale universitare în procesele de evaluare a calității și acreditare a sporit aceste tendințe. În cele din urmă, omogenitatea sistemului de învățământ superior pare să fi fost acceptată de o bună parte din mediul academic, în ciuda propensiunii declarate pentru autonomia universitară. Astfel, conform datelor statistice colectate în cadrul Barometrului Calității 2010, deși universitarii români nu sunt, în general, de acord să acorde un rol important Ministerului Educației în treburile universitare, ei consideră totuși că acesta trebuie să poarte responsabilitatea principală în domeniul acreditării, inclusiv în acreditarea programelor de studii.

Ponderea foarte ridicată a indicatorilor de intrare și proces în setul actual de standard pentru acreditare.

Organizarea sistemului de asigurare a calității a inhibat autonomia instituțională în cel puțin trei moduri. *Primul* dintre acestea este legat de ponderea foarte ridicată a indicatorilor de intrare și de proces în setul actual de standarde pentru acreditare. Intrările și procesele constituie o manieră convenabilă de a evalua calitatea atunci când caracteristicile produsului final nu sunt clare, nu sunt acceptate în mod unanim, sau pot fi doar greu măsurate – cum se întâmplă în general în cazul învățământului superior. În astfel de contexte, măsurarea intrărilor și a proceselor oferă o soluție de compromis, practică și relativ ușor de pus în operă. Totuși, soluția are dezavantaje evidente în privința autonomiei instituțiilor evaluate. Mai întâi, presupuziția că numai anumite condiții (raport profesori-studenți, spațiu per student, dotări tehnice etc.) și doar anumite procese (planuri de învățământ, experiență practică, mecanisme de audit ș.a.m.d.) pot conduce la rezultate legitime este discutabilă. Cu atât mai discutabilă, de fapt, cu cât ce anume constituie un rezultat legitim se arată destul de neclar și dificil de cuantificat. Soluții alternative, unele generalizabile, altele potrivite strict unei anumite instituții de învățământ superior însă nu și altora, sunt atunci trecute cu vederea fiindcă conduc la încălcarea unor norme impuse din afară.

²⁰ Deoarece, spre exemplu, universitățile sunt încurajate să își ajusteze performanța față de o medie care, în timp, scade ca valoare absolută.

Apoi, de cele mai multe ori standardele operaționalizate prin indicatori de intrare și proces iau ca punct de referință implicit realitățile sistemului (sau ale secțiunilor sistemului care au cea mai mare influență politică în momentul stabilirii standardelor). Asumpția este, de această dată, că *status quo*-ul oferă suficiente exemple de bună practică încât să poată fi folosit ca referință pentru întregul sistem și pentru dezvoltarea sa ulterioară. Mai mult chiar, se presupune tacit că modelele instituționale în raport cu care sunt definiți indicatorii constituie tipare care pot fi – și trebuie să fie – generalizate la nivelul întregului sistem, indiferent de specificitatea instituțională sau a programelor de studii. Este ușor de văzut de ce o asemenea concepție a asigurării calității poate afecta autonomia universitară: vrând-nevrând, multe instituții se vor simți constrânse să copieze procesele și să asigure intrările impuse de standarde, abandonând de la bun început căutarea

**Raportarea calității la
standardele minime de calitate**

unor modele alternative, unele poate mai eficiente pe termen lung, de a își organiza activitățile.

Cel de-al doilea mod în care organizarea actuală a evaluării calității în țară ridică dificultăți în privința autonomiei instituționale este strâns legat de primul și are în vedere raportarea la *standarde minime*. Conform Metodologiei actuale de evaluare a calității, „standardele și nivelele minime ale indicatorilor de performanță asociați” sunt „obligatorii și exhaustive” – orice instituție care ratează îndeplinirea unui singur standard (obținerea scorului minim pentru un indicator) ratează, teoretic, acreditarea. O reglementare atât de strictă restrânge în mod dramatic plaja de soluții educaționale aflate la dispoziția unei instituții de învățământ superior și introduce un stimulent pentru instituții de a *nu* căuta să găsească alte configurații de echilibru între intrări, procese și ieșiri. Aceasta deși, uneori, dezavantajele asociate în principiu nivelului sub-standard al unui indicator de intrare pot fi compensate pe deplin prin alți indicatori de intrare sau de proces. (De pildă, un procent redus de profesori universitari în totalul corpului didactic și de cercetare poate fi compensat de un număr mare de lectori cu rezultate excepționale și/ sau printr-o încărcătură didactică sporită pentru profesorii universitari existenți, de metode diferite de „livrare” ș.a.m.d.) Or, structura actuală a asigurării calității / acreditării în România nu permite instituțiilor de învățământ superior libertatea de a își calibra intrările și procesele astfel încât să obțină rezultate convenabile în raport cu coordonatele particulare ale organizației și beneficiarilor săi, atunci când această calibrare conduce la încălcarea standardelor.

Tocmai fiindcă constrângerea presupusă de raportarea la standarde minime generale este excesivă, în practică sunt admise anumite devieri de la valorile prestabilite, atâta vreme cât ele pot fi justificate sau nu sunt percepute ca afectând prea mult procesele ori rezultatele. Cu toate acestea, ideea de standarde minime „obligatorii și exhaustive” delegitimează automat formule educaționale care, cu riscul încălcării unor praguri minime, ar putea să genereze rezultate adecvate și

convenabile unei instituții anume. Este interesant de observat, în context, că datele colectate în cadrul Barometrului Calității 2010 înregistrează o posibilă tensiune între opiniile universitarilor privind natura procesului de acreditare și, respectiv, natura standardelor din domeniul politicilor de personal și curriculare. Studiul consemnează, pe de-o parte, preferința unei majorități importante a respondenților (aproape trei sferturi dintre intervieuați) pentru acreditare ca proces definit și derulat la nivel centralizat; și, pe de altă parte, existența unei majorități la fel de importante care se declară în favoarea luării deciziilor privind resursele umane și curriculumul la nivel instituțional (conducerea universității, facultății sau catedrei). Or, până în momentul de față, standardele presupuse de sistemul (centralizat) de asigurare a calității / acreditare au impus norme destul de constrângătoare privind tocmai politicile de resurse umane și de conținut educațional ale universităților / facultăților.²¹ (De altfel, acestea sunt și criteriile considerate de respondenți cele mai importante pentru evaluarea programelor de studii.²²)

A treia manieră în care asigurarea calității în România a inhibat autonomia instituțională privește însăși concentrarea evaluării calității pe procesul de acreditare. Astăzi, acreditarea instituțională și de programe constituie forma principală (dacă nu chiar cvasi-exclusivă) de asigurare a calității, o stare de fapt care se întâlnește cu precumpănire în spațiul Europei Centrale și de Est. Importanța acreditării într-un sistem de învățământ superior este incontestabilă, căci aceasta constituie probabil principalul mecanism de „protecție a consumatorului” în contextul învățământului superior și, astfel, un instrument puternic de responsabilizare a instituțiilor academice. Totuși, în măsura în care acreditarea ajunge să reprezinte sau să fie percepută ca reprezentând principala formă de asigurare a calității, paradigma „asigurării calității ca acreditare” poate genera efecte nefaste în privința autonomiei universitare (și, pe termen ceva mai lung, a calității însăși). Că o astfel de percepție este probabil, deja, destul de împărtășită în universitățile românești sugerează și datele colectate în cadrul Barometrului Calității 2010: domeniile în care universitarii văd potrivită intervenția centralizată, mai degrabă decât cea la nivelul instituției, sunt, pe lângă finanțare, acreditarea și asigurarea calității – în ciuda faptului că cea din urmă reprezintă un proces parțial diferit de și mult mai amplu decât acreditarea, în care instituțiile s-ar presupune că joacă un rol central.²³

Acreditarea are ca scop certificarea unei instituții sau a unui program de studii în raport cu nivelul de bază al unui set de standarde. Ca atare, ea nu oferă, în sine, stimulente foarte puternice pentru îmbunătățirea performanței instituționale

21 Interesant că imaginea este asemănătoare, în aceste privințe, în universitățile publice și în cele private.

22 Un procent de 54% dintre respondenți au indicat resursele umane, 49% conținutul cursurilor și 40% cercetarea.

23 Exact jumătate dintre universitarii din instituțiile publice consideră că organisme centrale – ministerul (12%), respectiv agențiile centrale (38%) – ar trebui să ia deciziile în privința asigurării calității.

**Concentrarea evaluării calității
pe procesul de acreditare și pe
furnizarea de certificări.**

în raport cu standardele deja atinse (certificarea este un proces de tip admis/ respins)²⁴ – și cu atât mai puțin în raport cu standarde care ar putea fi relevante pentru misiunea instituțională dar care nu sunt cuprinse în setul utilizat în evaluarea calității. Așa cum reiese din discuția de mai sus cu privire la situația din România, paradigma acreditării tinde să se folosească – fără ca acest lucru să fie totuși necesar – de standarde uniforme pentru întregul sistem de învățământ (sau pentru un întreg sector al acestui sistem). Ca urmare, specificitatea instituțională, așa cum este aceasta exprimată în misiunea organizației și în profilul ei, dar și așa cum este aceasta asumată în mod tacit de membrii organizației și de alți actori relevanți, are de obicei o importanță periferică, în practică, în procesul de asigurare-a-calității-prin-acreditare. Bunăoară, deși Metodologia de evaluare externă a ARACIS recunoaște în mod sistematic importanța diversității, specificității și misiunii instituțiilor academice pentru evaluarea calității, recunoașterea formală

**Cultura calității, ca și cultură a
acreditării și a certificărilor**

nu se traduce într-un set de indicatori care să țină seama cu adevărat de diferențele de misiune și de context ale organizațiilor relevante.

O astfel de perspectivă este, într-o anumită măsură, de așteptat atâta timp cât certificarea de tip admis / respins rămâne principalul mecanism de asigurare a calității. Aceasta nu numai din pricina insistenței asupra indicatorilor de intrare și proces sau asupra standardelor minimale (insistență care ar putea fi, într-o anumită măsură, evitată), ci mai ales datorită mizei uriașe presupuse de procesul de acreditare. Obținerea sau reconfirmarea acreditării, respectiv neacordarea sau pierderea sa, constituie un eveniment de importanță capitală pentru organizație. Este atunci firesc ca eforturile de asigurare a calității să se orienteze covârșitor în direcția asigurării certificării. Dacă acest deziderat se atinge greu, cu eforturi substanțiale, instituția nu va mai avea resursele necesare și nici stimulentele adecvate pentru a își îmbunătăți calitatea în privințe care nu fac direct obiectul acreditării. Structurile interne de gestiune a calității vor fi orientate precumpănitor spre „asigurarea acreditării” mai degrabă decât a calității în sens general. Cultura calității sa va forma, de fapt, ca o cultură a acreditării – și nu doar în sânul instituțiilor de învățământ superior, ci și în interiorul agențiilor de asigurare a calității / acreditate. Universitățile vor fi interesate doar de un verdict pozitiv,²⁵ iar agențiile vor încuraja conformitatea și vor oferi asistență în această direcție.

24 Langfeldt, Liv et al. 2010. „The role of peer review in Norwegian quality assurance: potential consequences for excellence and diversity.” *Higher Education* 59: 405.

25 S-a observat că, în cazul acreditării, „funcția de certificare o înlocuiește sistematic pe cea de ameliorare fiindcă procesul conduce la un document de relații publice care supralicitează calitățile și ascunde defectele instituției.” Harvey, Lee. 2004. „The Power of Accreditation: Views of Academics.” *Journal of Higher Education Policy and Management* 26, 2: 221.

Cum arată o cultură a calității mai prietenoasă față de autonomia universitară? Metodologia ARACIS răspunde, în parte, acestei întrebări prin recunoașterea, la nivel principal, a importanței diversității instituționale și „multiplicării formulelor de programe”, precum și prin conceptualizarea asigurării calității ca „un proces adaptat la specificul instituțional existent”. Toate aceste principii sugerează că autonomia universitară – gândită ca drept al instituțiilor de a își defini, în contextul larg al sistemului de învățământ superior, propria misiune, alături de obiectivele și de mijloacele asociate – reprezintă o constrângere esențială pentru sistemul de asigurare a calității. Semnificația principiilor și a valorii autonomiei s-a pierdut, așa cum observam anterior, în procesul de operaționalizare în criterii, standarde și indicatori. Cum ar putea, totuși, acestea din urmă să dea seama de autonomia universitară?

Nu putem face aici mai mult decât schița unor posibile răspunsuri, însă e important de stabilit de la bun început că acest exercițiu are sens doar dacă politicile academice în alte domenii – finanțarea, calificările, structura organizațională, structura profesiei universitare etc. – încurajează la rândul lor, sau cel puțin nu stimulează negativ, exercitarea autonomiei universitare. Dacă întreg ansamblul de politici universitare dă prilejul organizațiilor din învățământul superior să își definească misiunea în raport cu contextul, interesele și abilitățile lor reale, atunci asigurarea calității poate deveni chiar un instrument capabil să le determine să ia această misiune în serios. Procesul de asigurare a calității poate oferi atât oportunitatea ca instituțiile să atingă mai ușor standardele de acreditare și de îmbunătățire a calității (căci astfel de standarde ar fi definite în mare parte de instituție), cât și sancțiuni percepute ca legitime în cazul eșecului.

Există, probabil, două strategii principale în acest sens. Mai întâi, calitatea poate fi evaluată printr-un proces care să țină seama de diversitatea instituțională prin utilizarea

**Calitatea evaluată printr-un
proces care ține cont de
diversitatea instituțională**

unor seturi diferite de indicatori în funcție de clasa sau profilul instituțional asociat unei anumite instituții sau programelor sale. Universitățile mici, medii sau mari, comprehensive sau specializate, vocaționale sau cu programe de studii generale, din mari centre urbane sau orașe mai mici, cu activități de cercetare sau fără asemenea activități ș.a.m.d. ar putea, într-o astfel de logică, să fie evaluate după seturi de criterii și standarde (parțial) diferite, definite în raport cu coordonatele instituționale corespunzătoare unei anumite clase sau profil. Instituțiile ar fi sprijinite să se poziționeze în contextul pieței universitare, în raport cu identitățile și performanțele altor actori (similari și diferiți), prin exerciții comparative (de tip *benchmarking*) și în funcție de propriile opțiuni. O astfel de formulă ar asista instituțiile și în privința planificării strategice, căci condițiile de transfer dintr-o clasă în alta ar fi mai ușor de apreciat.

Una dintre dificultățile acestei soluții, mai ales în contextul interesului față de autonomia universitară, vine din dificultatea includerii unei instituții într-o categorie adecvată. Chiar dacă instituția de învățământ superior se plasează singură într-o clasă anume, există pericolul ca alegerea sa să fie, de fapt, constrânsă într-un grad și într-un mod care să îi afecteze libertatea instituțională. Clasificările care servesc evaluarea calității ar trebui să fie suficient de flexibile încât să permită instituțiilor o poziționare convenabilă pentru ele. În plus, clasele instituționale nu ar trebui să constituie – sau să fie percepute ca reprezentând – ierarhii implicite (și cu atât mai puțin explicite) între instituții din categorii diferite. În caz contrar, clasele sau profilurile universitare vor fi respinse de universitățile care caută să își crească reputația pe piața academică.²⁶

O altă abordare a problemei autonomiei universitare din perspectiva asigurării calității o conceptualizează pe aceasta din urmă ca un serviciu individualizat. Concepția este foarte apropiată de paradigma „îmbunătățirii” sau „ameliorării” (*improvement*) în asigurarea calității. Conform acestui punct de vedere, agențiile de asigurare a calității asigură expertiză personalizată unor clienți (instituțiile de învățământ superior) care își definesc singuri strategiile, obiectivele, procesele ș.a.m.d. în raport cu care vor să fie evaluate. Sarcina agențiilor de evaluare a calității este de a oferi, pe baza expertizei membrilor lor și a exemplelor de bune practici acumulate, evaluări și sfaturi calibrate pe nevoile clienților. Serviciile servesc intereselor imediate ale acestora din urmă, ajută la poziționarea lor pe piața universitară și contribuie direct la crearea unei culturi *locale* a calității. Asigurarea calității este, în această ipostază, un proces dialogic, în care instituția

O cultură a calității de tip „fitness for purpose”

are obligația de a își justifica opțiunile în raport cu misiunea și obiectivele asumate (o perspectivă, așadar, de tip *fitness for purpose*).

Dacă rezultatele unor astfel de exerciții sunt publice (o condiție deseori impusă de agențiile de asigurare a calității care oferă servicii de acest tip),²⁷ ele pot servi în mod evident și procesului de acreditare instituțională sau de programe. Îmbunătățirea performanței în raport cu criteriile pe care instituția le consideră relevante este mai ușor de evaluat, iar instituția este stimulată să investească resurse în direcții pe care le consideră utile și la îndemâna sa. Libertatea sporită a instituțiilor de a face alegeri în privința conținuturilor și proceselor educaționale este asumată de evaluator, fiind compensată prin obligația instituțiilor de a justifica eficacitatea soluțiilor. Standardele „obiective” nu vor dispărea cu totul din acreditare, însă ele pot fi selectate și gradate în funcție de specificul instituției. Eforturile acesteia din

26 Vezi van Vught, Frans A. et al. 2010. *U-Map: The European Classification of Higher Education Institutions*, Enschede: CHEPS.

27 Vezi European University Association. 2009. *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for the Evaluation Teams*. Disponibil pe http://www.eua.be/Libraries/IEP/GL-follow-up_10_1.sflb.ashx (accesat pe data de 31.10.2010)

urmă de a își îmbunătăți calitatea, ca și lipsa eforturilor în cauză, vor fi mai vizibile, iar acțiunea în consecință a organismelor de acreditare câștigă în legitimitate. Nu în ultimul rând, o evaluare a calității / acreditare personalizată ar putea reduce încărcătura birocratică a procesului (de pildă, acceptând formatul de documentare propriu instituției).

Asigurarea calității ridică probleme destul de tipice privind relația dintre autonomia universitară și specificitatea instituțională, pe de-o parte, și transparența, responsabilitatea și protecția beneficiarilor, pe de alta. Până acum, în mod parțial explicabil ținând cont de contextul în care a apărut și s-a dezvoltat asigurarea calității în România, procesele relevante au tins să susțină valorile transparenței și responsabilității – motiv pentru care, cum arată datele colectate în cadrul Barometrului Calității 2010, liniile generale de organizare a asigurării calității par susținute de o parte importantă dintre universitarii români. Mai puțin a lucrat asigurarea calității în sprijinul autonomiei universitare și a diversității sistemului.

Este de așteptat, însă, ca de la un punct încolo echilibrul dintre valorile amintite anterior să fie mai greu de atins. Deja omogenizarea generată (și) de mecanismele actuale de asigurare a calității pare să fi complicat problema transparenței: sub un verdict ca cel de „grad de încredere ridicat”, de exemplu, se pot ascunde realități instituționale foarte diferite, mascate de faptul că universitățile astfel clasificate²⁸ au depășit standardele minime și au atins chiar standarde de referință comparabile conform metodologiei agenției de asigurare a calității. Responsabilitatea este, la rândul ei, servită în măsură neclară de procese în care interesele beneficiarilor se întrezăresc confuz, fiind definite sau evaluate fără prea multă implicare reală din partea acestora din urmă.²⁹ În plus, instituțiile învață rapid să „dejoace” sistemul de asigurare a calității, în timp ce universitarii obstrucționează impozițiile externe care li se par incompatibile cu cultura locală.

Probabil că marea provocare pentru asigurarea calității în România rămâne însă tema diversității sistemului de învățământ, pentru care autonomia universitară este indispensabilă. Tendințele din Europa nu sunt foarte promițătoare în acest sens, deși interesul față de diversificare este tot mai ridicat printre experții europeni din domeniul politicilor academice. Cu toate acestea, procesele pan-continentale de reorganizare a învățământului terțiar par să fi condus, deocamdată, către un plus de standardizare. Sistemul de cicluri de studii asociat procesului Bologna, oricare vor fi fost intențiile sale inițiale, a condus la o omogenizare la nivelul tipurilor de programe și diplome universitare oferite, deseori cu pierderea unor formule alternative (fapt valabil și în România). Există semne că prescriptivismul se mută și în zona conținuturilor educaționale, odată cu apariția Cadrului European

28 Metodologia acreditării în România conține, prin faptul că discriminează între grade de îndeplinire a standardelor de calitate, și o clasificare elementară, care poate servi ca mecanism de reputație.

29 Vezi Harvey, Lee. 2009. „Democratising quality.” în Lucien Bollaert et al. eds., *Trends in Quality Assurance*, Brussels: European University Association.

al Calificărilor, o metastructură pentru cadrele naționale care „oferă o imagine grăitoare asupra ambițiilor de creștere a standardizării în învățământul superior european”.³⁰ Desigur, cel puțin conform anumitor opinii, acreditarea însăși pare să fi devenit forma dominantă de asigurare a calității în învățământul superior din Europa.³¹

Rezultate concrete

În contextul discuției de mai sus cu privire la *autonomia universitară, omogenitatea instituțională și asigurarea calității*, ne putem întreba în ce măsură IIS sunt omogene din punctul de vedere al practicilor interne de evaluare și asigurare a calității. Pentru a putea răspunde la această întrebare, în cadrul Barometrului Calității 2010, am colectat și analizat date din surse diferite: anchete sociologice³², interviuri în profunzime³³, exercițiu experimental de benchmarking³⁴.

În ceea ce privește conformismul față de aranjamentul instituțional instituit de stat cu privire la calitate, IIS dezvoltă un grad ridicat, chiar maximal, de omogenitate. Această omogenitate pare a fi fost generată de comportamentele mimetice ale universităților, determinate în principal de factori coercitivi juridici, care acționează ca forțe ce direcționează IIS către izomorfism. Astfel, analizând datele colectate prin intermediul exercițiului experimental de benchmarking al ARACIS, observăm grade maxime de îndeplinire a indicatorilor de performanță de tip dihotomic, care fac referire la evaluarea și asigurarea calității (vezi tabelul 1.4.).

30 Peter Maasen și Bjorn Stensacker. 2010. „The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications.” *Higher Education*. Sub tipar, doi 10.1007/s10734-010-9360-4.

31 Stensaker, Bjorn și Lee Harvey. 2006. „Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education.” *Higher Education Policy* 19.

32 Este vorba despre anchetele sociologice comandate de ARACIS, în 2010, pentru a măsura percepțiile cadrelor didactice, studenților și angajatorilor cu privire la starea calității educației.

33 Este vorba despre interviuri realizate în 2010, cu experți evaluatori ai ARACIS care au interacționat în vizitele de evaluare externă cu diferitele aranjamente instituționale dezvoltate de universități în ceea ce privește calitatea educației.

34 Este vorba despre exercițiul experimental de benchmarking dezvoltat de ARACIS în perioada 2009 – 2010.

Tabelul nr. 1.4. Conformismul IIS la aranjamentul instituțional cu privire la calitatea educației superioare instituit de stat (gradul de îndeplinire a indicatorilor de performanță care fac referire la evaluarea și asigurarea calității)

Indicatorul de performanță dihotomic	Grad de îndeplinire calculat la nivelul IIS din eșantionul folosit în cadrul exercițiului de benchmarking
A1.1.3. În cadrul instituției de învățământ superior există un Departament de Asigurare a Calității legal constituit, conform legislației în vigoare?	100%
C1.1.1. Există o comisie de asigurare a calității la nivelul instituției?	100%
C1.1.1. Există comisii de asigurare a calității pe programe?	100%
C1.1.2. Instituția are politici și strategii de asigurare a calității?	100%
A1.1.3. Instituția de învățământ superior face dovada existenței unui raport de evaluare internă (auditare internă) a calității?	100%
A1.1.3. Raportul de evaluare internă (autoevaluare) conține recomandări specifice?	100%
C8.1.1. Comisia pentru asigurarea calității funcționează permanent, conform prevederilor legale, cu proceduri și activități de evaluare a calității elaborate de Senat și publică anual un raport cu privire la evaluarea și asigurarea calității	100%

Sursa: Exercițiul experimental de benchmarking derulat de ARACIS

Tabelul nr. 1.4. indică faptul că IIS s-au aliniat, integral, la cerințele formulate la nivelul legislației cu privire la calitatea educației superioare. Prin urmare, la nivel formal, procesul de evaluare și asigurare a calității este „prezent” în toate IIS. Acest lucru este explicabil, de vreme ce obținerea *certificării* din partea ARACIS reprezintă un stimul extrem de puternic pentru toate IIS.

„Există un responsabil cu calitatea în fiecare facultate, dar își face doar de formă treaba, pentru că are de predat, are de cercetat, nu are timp de calitate. Nimeni nu înțelege lucrul ăsta ca fiind important.”
(expert evaluator al ARACIS)

Nivelul înalt de omogenitate se păstrează și în ceea ce privește resursele umane specializate ad hoc și alocate de IIS derulării constante a procesului de evaluare și asigurare a calității la nivel universitar. În aceasta categorie nu

incluăm personalul didactic implicat într-un program de studii, care, desigur, e preocupat *inter alia* de asigurarea calității, ci avem în vedere numai pe cei care au ca responsabilitate profesională specifică monitorizarea indicatorilor de calitate. Din această perspectivă, resursele umane alocate activităților de evaluare a calității sunt insuficiente. Spre exemplu, din datele produse în cadrul exercițiului

„Deci, infrastructură nu există. Și unde există, e o cameră, ce poate să fie? În care sunt dosare... e un fișet și o cameră.”

(expert evaluator al ARACIS)

experimental de benchmarking, dar și din interviurile realizate cu experți evaluator ai ARACIS, reiese un deficit de personal specializat pentru activitățile de colectare și prelucrare de date necesare procesului de evaluare și asigurare a calității.

Pe IIS considerate individual, constatăm că distribuțiile variază între 1 persoană alocată la 100 de programe de studii universitare și 12 persoane alocate la 5 programe de studii universitare, iar valoarea modală este de 1 persoană la 50

„Aceasta (n.n. activitatea CEAC-urilor) este o activitate care se precipită în amonteale unei vizite și care, sunt sigur, că a doua zi după ce a plecat vizita, ei intră într-o stare de relax, până la următoarea vizită.”

(expert evaluator al ARACIS)

de programe de studii universitare. Aceste cifre vorbesc despre un deficit de personal specializat pentru procesul universitar de asigurare a calității. Iar, în mod categoric, ele vor căpăta o semnificație și mai mare în momentul în care vom repeta măsurătorile în anii următori, pentru a vedea în ce grad IIS și-au schimbat comportamentul în această privință.

„S-ar putea accentua ca CEAC-urile să nu se mărginească doar la evaluarea dosarelor, ci să se ocupe cu monitorizarea activității propriu-zise. Să vadă dacă într-adevăr mai departe se întâmplă ce a fost în dosarele alea.”

(expert evaluator al ARACIS)

Practici de raportare a calității cu ocazia vizitelor de evaluare externă ale delegațiilor de experți ai ARACIS

Deficitul de personal specializat alocat procesului de asigurare a calității la nivel universitar, rezultat din datele cu privire la benchmarks, este susținut și de percepțiile pe care experții evaluatori ai ARACIS și le-au format, pe teren, în vizitele de evaluare

externă. Astfel, potrivit acestora, multe dintre Comisiile de Evaluare și Asigurare a Calității (CEAC) se limitează la verificarea corectitudinii cu care se realizează dosarele de auto-evaluare necesare obținerii acreditării / autorizării și certificării ARACIS. Potrivit percepțiilor pe care experții evaluatori ai ARACIS și le-au construit în timpul vizitelor de evaluare externă, procesul de evaluare și asigurare a calității în IIS se desfășoară în jurul satisfacerii cerințelor ARACIS pentru obținerea certificărilor, și în jurul raportării dosarelor de auto-evaluare. În opinia experților evaluatori, la baza acestui tip de practică stau, pe de o parte, stimulentele legate de obținerea certificării din partea ARACIS (i.e. „grad de încredere ridicat”), iar pe

de altă parte, constrângerile legale.

În plus, în multe IIS, CEAC-urile dobândesc vizibilitate doar în pragul vizitelor de evaluare ale ARACIS, când trebuie să se „*asigure că dosarele nu vor fi respinse la vizita de evaluare externă, sau că nu vor fi respinse de către comisiile de specialitate pe domeniul ale ARACIS sau de către Consiliul ARACIS* (cf. expert evaluator ARACIS)”.

Potrivit percepțiilor experților evaluator ai ARACIS³⁵, construite în timpul vizitelor de evaluare externă, CEAC-urile ar trebui să se aplece mult mai puternic asupra comparării *calității de pe hârtie* (i.e. declarată în dosarele de auto-evaluare) cu *calitatea reală a educației* (i.e. cu ceea ce se întâmplă în cadrul IIS), pentru a înregistra în ce măsură există sau nu, diferențe semnificative. În plus, conform experților ARACIS, vizitele de evaluare externă ale ARACIS, din multe motive, nu se pot substitui acestor activități de monitorizare și evaluare pe care IIS ar trebui să le deruleze permanent și continuu. Vizitele de evaluare externă sunt prea scurte și alocă bună parte din timp „*verificării existenței hârtiilor la dosar*”. Instituția *vizitei de evaluare externă* reprezintă pentru majoritatea IIS, dacă nu singurul, cu siguranță principalul factor determinant al activităților legate de calitate într-o universitate.

În mod categoric, rolul comisiilor de evaluare și asigurare a calității din cadrul universităților nu este doar acela de a monitoriza și controla calitatea procesului de învățământ. Dar, în lipsa realizării acestor funcții, este greu de crezut cum pot aceste comisii să își îndeplinească atât rolul integrator pe care îl au în ceea ce privește procesele de calitate care trebuie să se desfășoare la fiecare nivel al IIS, cât și atribuțiile definite la nivel legal – i.e. *coordonarea aplicării procedurilor și activităților de evaluare și asigurare a calității*,

„Ei (n.n. comisiile universitare de asigurare a calității) nu fac descinderi pentru a se asigura de faptul că procesul se desfășoară în parametri, la nivelul departamentului, catedrei sau facultății. Verifică niște hârtii, niște declarații. Și atâta tot. Se asigură, într-un fel apriori, că acele dosare nu vor fi respinse de ARACIS.”

(expert evaluator al ARACIS)

„Comisiile sunt garnisite, evident, cu cadre didactice...dar care fac doar serviciul verificării hârtiilor. Aici e problema. Comisia aia ar trebui să se ducă, să ia un dosar, într-o săptămână, și să se ducă pe teren, și să constate...”

(expert evaluator al ARACIS)

„Cred că comisiile funcționează mai mult decât în preajma vizitei ARACIS. Dar funcționează în sensul că există. Dar sunt într-o stare latentă. Se reactivează din când în când, când e nevoie de ceva, când pușcă ceva. Asta-i o neînțelegere clară a faptului că trebuie să fim tot timpul preocupați de calitate.”

(expert evaluator al ARACIS)

35 I.e. experții ARACIS intervievați în cadrul cercetării derulate pentru Barometrul Calității 2010.

elaborarea anuală a unui raport de evaluare internă privind calitatea educației, formularea de propuneri de îmbunătățire a calității.

„În România, există doar o cultură a calității liber-consimțite. Acolo unde sunt niște valori, respectate și de profesorul ajuns la vârsta senectuții, și de tânărul asistent sau preparator... pentru că așa e acolo. Nu pentru că există ARACIS. Acolo există disciplina calității.”
(expert evaluator ARACIS)

Această practică universitară a calității relevă o ruptură între comisia centrală de evaluare și asigurare a calității și diferitele practici specifice de calitate care sunt de regăsit la nivel de facultate, departament sau catedră. Această ruptură poate genera, în opinia experților evaluatori ai ARACIS, un nivel înalt de diversitate în ceea ce privește procesul de asigurare și evaluare a calității din diferite componente ale aceleiași universități. Astfel, în aceeași universitate,

pot exista facultăți în care procesul de asigurare și evaluare a calității să se desfășoare normal și facultăți în care același proces de asigurare și evaluare a calității să fie doar mimat prin felurite proceduri și raportări. Așa cum este posibil ca, în aceeași universitate, procesul de evaluare și asigurare a calității să fie mimat la toate nivelurile.

„Operăm cu o metodologie care este suficient de stufoasă. N-avem timp să judecăm decât realitatea din zilele în care se desfășoară vizita: veridicitatea din înscrisuri, putem să producem niște concluzii... Doar atât.”
(expert evaluator ARACIS)

Din păcate, din cauza rupturii sau scurt-circuitării procesului universitar de evaluare și asigurare a calității, care pare a predomina în marea majoritate a IIS, putem spune că ceea ce se întâmplă în mod real, în universități, la diferitele niveluri instituționale (i.e. facultăți, departamente sau catedre), din perspectiva calității, rămâne în continuare o *cutie neagră*³⁶. În acest context, experții evaluatori ai ARACIS

consideră că nu se pot face decât speculații sau estimări cu privire la practicile reale de calitate, din aceste *cutii negre*.

În condițiile în care, în marea majoritate a universităților, CEAC-urile au prezență formală și o existență discontinuă, care gravitează în jurul vizitelor de evaluare / acreditare ale ARACIS, nu putem discuta despre activități și preocupări pentru calitate integrate și coordonate, despre politici cu privire la calitate care să vizeze întreaga universitate sau despre strategii menite să îmbunătățească procesul de învățământ prin referire la anumiți indicatori de performanță.

Într-un astfel de context, calitatea educației rămâne o preocupare atomizată la

³⁶ *Cutia neagră* reprezintă un concept care, în contextul acestui raport, trebuie înțeles în sensul de spațiu organizațional ale cărui aranjamente instituționale cu privire la evaluarea și asigurarea calității sunt cunoscute nesistematic în exterior sau sunt cunoscute doar de actorii individuali sau instituționali participanți.

nivel de cadre didactice sau grupuri de cadre didactice, în virtutea tradiției sau a modelelor culturale și valorice dominante. Cu alte cuvinte, în interiorul aceleiași universități, pot acționa modele culturale și valorice diferite, care cresc gradul de diversitate cu privire la abordarea și tratarea calității educației superioare. Acest lucru nu echivalează cu un proces sistematic integrat de asigurare și evaluare a calității, ci cu preocupări aleatorii, determinate cultural și

„Un șef de catedră serios, realmente este implicat în calitatea programelor catedrei, în calitatea promovărilor. Deci, implicit, esențiali sunt oamenii și nu atât regulile. Deci, totul pornește de la resursa umană. Șeful de catedră este esențial. El dă stilul”

(expert evaluator ARACIS)

valoric. Chiar și așa, însă, îmbunătățirea calității, în sensul definit de legiutor – i.e. *evaluare, analiză și acțiune corectivă continuă din partea organizației furnizoare de educație, bazată pe selectarea și adoptarea celor mai potrivite proceduri, precum și pe alegerea și aplicarea celor mai relevante standarde de referință*³⁷, devine o activitate imposibil de realizat, în contextul dominant pe care l-am definit pentru majoritatea IIS.

În concluzie, îmbunătățirea calității instituționale a universităților și a programelor de studiu furnizate nu se realizează, în foarte multe IIS, într-o manieră strategică, planificată. Acest lucru face ca îmbunătățirea diferitelor categorii de indicatori instituționali de performanță (e.g. îmbunătățirea performanței în ceea ce privește cercetarea științifică, creșterea flexibilității ofertei educaționale în raport cu cerințele pieței muncii etc.) să fie una întâmplătoare, în cazul în care se produce, și nicidecum rezultatul unei strategii.

Putem să privim calitatea educației superioare românești dintr-o dublă perspectivă. Prima perspectivă are ca referință structurile legal- formale care definesc calitatea și instrumentele de raportare a acesteia (i.e. gradul de

Rata de succes ca urmare a evaluărilor instituționale și de program realizate de ARACIS, în IIS românești, este, conform experților ARACIS, de 95%.

conformism al IIS față de aranjamentul legal cu privire la calitate, rapoartele de auto-evaluare și de evaluare externă, procedurile și regulamentele universitare care vizează calitatea, sistemele de evaluare și asigurare a calității pe care toate IIS le raportează ca existînd etc.). Aceasta este o perspectivă *centrată pe jumătatea plină a paharului*, în care calitatea este prezentă în toate IIS românești și în care rata de succes ca urmare a evaluărilor ARACIS este de 95% (conform experților evaluatori ai ARACIS).

În plus, trebuie menționat un aspect destul de important. Procesul de instituționalizare a practicilor universitare de evaluare și asigurare a calității implică, ca resursă critică, *o anumită perioadă de timp*, pentru asimilare. Prin urmare,

37 Art. 3(5) din Oug nr. 75 / 2005

trebuie să acceptăm că orice design instituțional nu poate deveni funcțional decât în măsura în care acesta devine cunoscut și intră atât în retorica, cât și în practica recurentă a comunităților universitare. În plus, pentru a avea așteptări înalte cu privire la modul în care IIS dezvoltă practici reale cu privire la asigurarea calității, în special, în conformitate cu cerințele formale actuale, este nevoie ca regulile și normele să fie cunoscute și internalizate. Spre exemplu, una dintre sugestiile experților evaluatori ai ARACIS a fost aceea de a susține activ practicile

„ARACIS poate ar fi bine să organizeze, pentru președinții de CEAC, training-uri... Poate chiar întâlniri periodice, pentru că așa cum s-au introdus standarde pentru universități...poate că nu ar trebui să se presupună că CEAC-urile știu ce au de făcut”
(expert evaluator ARACIS)

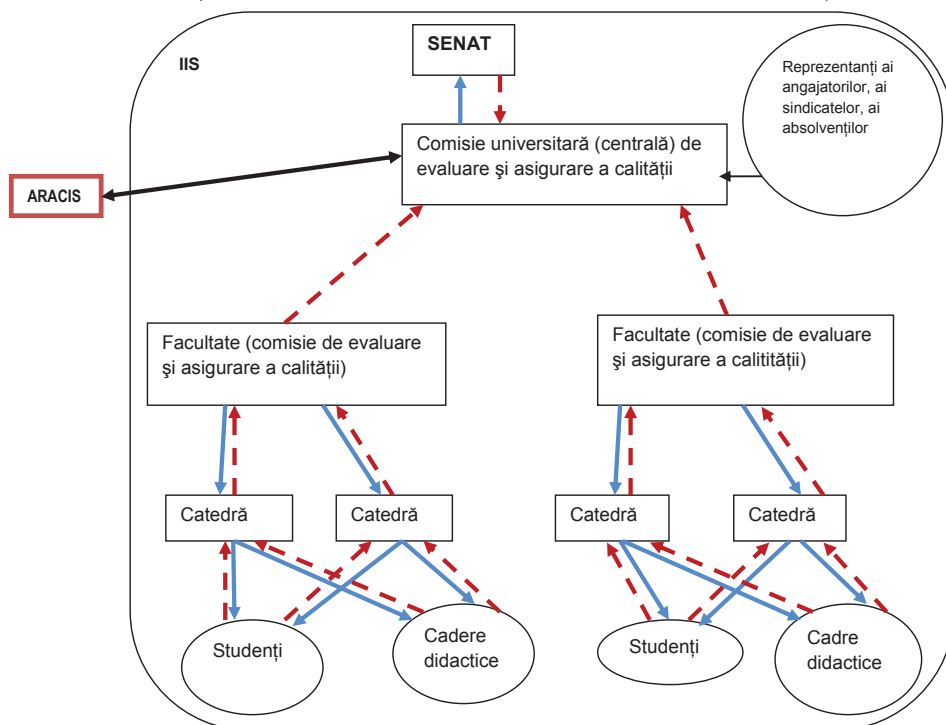
de asigurare a calității din universități, prin training-uri sau diseminare de bune practici. O astfel de soluție a fost definită drept formă de susținere și sprijin pentru procesul de instituționalizare a unui design de practici, reguli și norme cu privire la calitate, apărut de doar câțiva ani (i.e. 2005 – 2006, a se vedea actele normative care reglementează prezenta metodologie ARACIS și calitatea în universitățile românești).

A doua perspectivă din care putem privi educația superioară are ca referință funcționarea structurilor universitare de evaluare și asigurare a calității, așa cum aceasta a fost percepută de experții evaluator ai ARACIS. Plecând de la cvasi-existența unor mecanisme integratoare ale politicilor universitare interne cu privire la calitate, funcționarea reală în majoritatea cazurilor a practicilor de asigurare a calitatii in facultati, departamente sau catedre rămâne necunoscută.

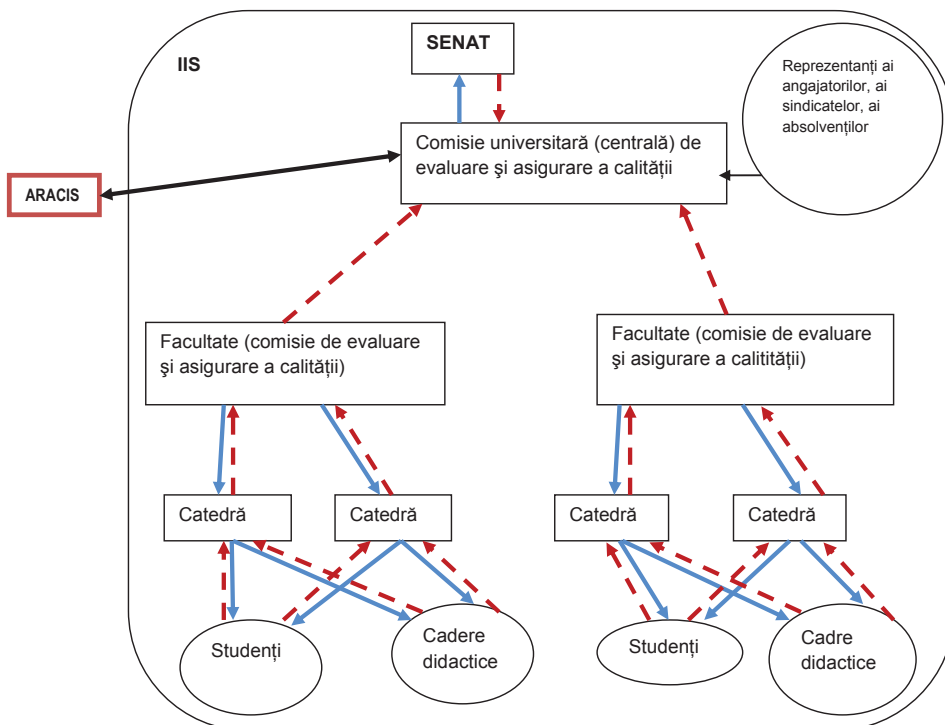
Graficul nr. 1 oferă o imagine cu privire la aranjamentul instituțional referitor la asigurarea și evaluarea calității, în sistemul de învățământ superior din România. Formal, în orice IIS, comisia centrală de evaluare și asigurare a calității *trebuie să elaboreze și să coordoneze aplicarea procedurilor și activităților de evaluare și asigurare a calității, aprobate de conducerea universității și cu respectarea domeniilor și criteriilor de asigurare a calității* (conform art. 12 din OUG 75/2005). În plus, conform legislației, comisia centrală trebuie să *elaboreze anual un raport de evaluare internă privind calitatea, care trebuie adus la cunoștința beneficiarilor prin publicare; trebuie să elaboreze propuneri de îmbunătățire a calității și cooperează cu ARACIS și alte agenții*. Din datele pe care le-am colectat și analizat pentru 79 de IIS din România, au rezultat: **(a)**. în toate acestea este raportată funcționarea unei comisii de evaluare și asigurare a calității; **(b)**. în toate IIS analizate este disponibil spre consultare un raport anual de calitate și propuneri de îmbunătățire a calității. Acest lucru indică un grad maximal de conformare la specificațiile legale și funcționarea instituțiilor universitare de calitate, cel puțin pe hârtie. În graficul nr. 1, colaborarea cu ARACIS este indicată printr-o săgeată bidirecțională. Coordonarea aplicării procedurilor de evaluare și asigurare a calității este indicată prin săgeți unidirecționale de culoare albastră. Feedback-ul cu privire la aplicarea procedurilor de calitate și colectarea informațiile legate

de calitate, necesare elaborării rapoartelor anuale de evaluare internă, sunt indicate prin săgeți discontinuie de culoare roșie. Așa cum se poate constata din grafiul nr. 1, comisia centrală universitară de evaluare și asigurare a calității are un rol integrator, în sensul în care centralizează semnalele care vin dinspre baza instituțională a universității și monitorizează practicile intrainstituționale de asigurare a calității. În plus, integrarea preocupărilor cu privire la asigurarea și evaluarea calității și starea generală a calității din universitate reprezintă puncte de referință în realizarea rapoartelor anuale de calitate și a propunerilor de măsuri de îmbunătățire a calității. Practic, putem observa că design-ul instituțional de evaluare și asigurare a calității, descris în grafiicul nr.1, presupune participarea efectivă a întregii comunități academice (cadre didactice și studenți) și a celorlalți stakeholders (i.e. reprezentanți ai angajatorilor, ai patronatelor, ai absolvenților etc.). În plus, presupune existența unor mecanisme de monitorizare a gradului în care procedurile de asigurare a calității sunt implementate și a unor mecanisme de colectare și control ale informațiilor legate de evaluarea calității, la fiecare nivel organizațional (facultate, departament, catedră sau program de studiu).

Grafiicul nr. 1. Aranjamentul instituțional formal cu privire la funcționarea instituțiilor universitare de evaluare și asigurare a calității



Graficul nr. 2. Funcționarea instituțiilor universitare de evaluare și asigurare a calității în marea majoritate a IIS



Graficul nr. 2 reprezintă imaginea funcționării instituțiilor universitare de calitate, în marea majoritate a IIS, în temeiul percepțiilor raportate de experți evaluatori ai ARACIS și în temeiul informațiilor colectate prin bechmarks sau anchetele sociologice derulate. Așa cum spuneam ceva mai devreme, funcționarea comisiilor centrale de evaluare și asigurare a calității este legată, în marea majoritate a cazurilor, doar de vizitele de evaluare externă ale delegațiilor de experți evaluatori ARACIS. În aceste situații, rolul comisiilor centrale este legat de verificarea *corectitudinii în care dosarele de autoevaluare* furnizate de diferitele structuri universitare (facultăți sau departamente) au fost elaborate. Astfel, funcționarea discontinue a comisiilor centrale, dar și resursele umane și tehnice insuficiente alocate procesului de evaluare și asigurare a calității³⁸ ridică semne serioase de întrebare legate de modul în care comisiile centrale își îndeplinesc funcțiile definite în mod legal. Graficul nr. 2 indică realitatea descrisă de experții evaluatori

38 Aici avem în vedere atât numărul extrem de scăzut al persoanelor despre care IIS au raportat că au competențe în fișa postului pentru procesul de asigurare și evaluare a calității, cât și, în marea majoritate a cazurilor, lipsa spațiilor special destinate funcționării comisiilor de evaluare și asigurare a calității, la nivel universitar.

ai ARACIS prezentă în marea majoritate a IIS românești. Astfel, semnalele legate de practicile calității vin doar dinspre facultăți, acest lucru fiind reprezentat prin săgețile discontinuie de culoare roșie. În plus, *cutia neagră* din graficul nr. 2 arată faptul că modul de funcționare a instituțiilor calității la nivel intra-universitar (de la facultăți în jos) nu este cunoscut decât pe baza dosarelor de auto-evaluare pregătite de facultăți. Cum însă conținutul acestor dosare nu este comparat, de către CEAC-uri, cu ceea ce se întâmplă, este aproape imposibil de precizat în ce măsură și în ce formă instituțiile calității funcționează în interiorul cutiilor negre. Sarcina de a deschide aceste cutii negre revine, în opinia experților evaluatori ai ARACIS, comisiilor centrale care, dacă ar avea o funcționare continuă și reală, ar trebui să implementeze mecanismele de monitorizare și de captare a feedback-ului pe calitate care vine dinspre facultăți. Într-un astfel de caz, s-ar produce o trecere de la starea descrisă în graficul nr. 2, către starea descrisă în graficul nr. 1.

Universitățile de stat sunt percepute ca fiind calitativ mai bune decât cele private

Tabelul 1.5. Notele oferite calității învățământului din IIS de stat și din IIS particulare, de către cadrele didactice chestionate în cadrul anchetei ARACIS 2010

Tipul universitatii din care provin cadrele didactice care au dat note		Daca ati evalua calitatea invatamantului, ce nota ati da universitatilor private	Daca ati evalua calitatea invatamantului, ce nota ati da universitatilor de stat
IIS de stat	Nota medie	4,50	8,08
IIS particulara	Nota medie	7,87	7,85
Total	Nota medie	5,33	8,03

Ce cred cadrele didactice? Cadrele didactice din România percep³⁹ în mod diferit calitatea învățământului oferit de IIS de stat, în comparație cu cel oferit de IIS particulare. Astfel, întrebați ce notă ar da calității învățământului din IIS de stat, cadrele didactice din eșantion au oferit o notă medie de 8. Această notă este

³⁹ Datele sunt preluate din ancheta sociologică comandată de ARACIS și realizată de către Metromedia Transilvania, la nivelul unui eșantion reprezentativ de cadre didactice din instituțiile de învățământ superior din România.

diferită semnificativ statistic de nota medie oferită calității învățământului din IIS particulare, i.e. 5. Este foarte interesant de observat cum cadrele didactice care își desfășoară activitatea în IIS de stat au oferit sistematic note mai mici calității învățământului prestat de IIS particulare, prin referință la notele oferite calității învățământului prestat de IIS de stat. Nu același lucru se poate afirma despre comportamentul de notare al cadrelor didactice care își desfășoară activitatea în IIS particulare. Astfel, acestea manifestă tendința de a puncta sau evalua similar calitatea învățământului prestat de ambele tipuri de instituții de învățământ. Pe cale de consecință, diferența de 3 puncte dintre notele medii oferite calității învățământului din IIS de stat și IIS particulare este explicată prin notele sistematic mai mici oferite de cadrele didactice care activează în sectorul public. Cu alte cuvinte, cadrele didactice care predau în IIS de stat consideră că *per ansamblu* calitatea învățământului superior de stat este superioară calității învățământului superior particular. În timp ce cadrele didactice care predau în IIS particulare, percep similar calitatea învățământului superior prestat în IIS particulare și în IIS de stat.

Ce cred studenții? Modelul de percepție împărtășit de cadrele didactice se regăsește și la nivelul studenților. Astfel, în general, studenții chestionați, în

Percepțiile cadrelor didactice, ale studenților și ale angajatorilor susțin existența unei diferențe de calitate între universitățile de stat și cele private

cadrul anchetei comandate de ARACIS, percep calitatea învățământului de stat ca fiind superioară calității învățământului particular. Cu alte cuvinte, aprecierile sunt mult mai favorabile în cazul calității învățământului din IIS de stat decât în cazul calității învățământului din IIS particulare.

Diferența dintre aprecieri este reprezentată de modul în care răspund la această întrebare⁴⁰ studenții ce provin din IIS de stat și particulare. Astfel, studenții care aparțin universităților de stat acordă sistematic note mai mici IIS particulare, decât IIS de stat, în timp ce studenții care provin din universitățile particulare au aceeași percepție cu privire la calitatea învățământului din IIS de stat și din IIS particulare. Altfel spus, „studenții de la stat” au o părere mai proastă sau mai puțin bună despre calitatea educației din universitățile particulare. În timp ce, „studenții de la particulare” au același tip de părere cu privire la calitatea educației, indiferent că este vorba de IIS de stat sau particulare. Pe cale de consecință, per ansamblu, în medie, calitatea percepută a învățământului din IIS de stat este superioară celei a învățământului din IIS particulare.

Dacă vom încerca să evaluăm modul în care percepția cu privire la calitatea învățământului se modifică în funcție de anii petrecuți în cadrul universității, vom constata un aspect interesant. Astfel, la nivel general, cu cât un student are mai mulți ani de studiu, cu atât percepția acestuia cu privire la calitatea învățământului

40 I.e. *Dacă ați evalua calitatea învățământului superior, ce notă ați da universităților particulare? Și Dacă ați evalua calitatea învățământului superior, ce notă ați da universităților de stat?*

din IIS particulare se depreciază. Cu alte cuvinte, există diferențe semnificative statistic între evaluările pe care le oferă studenții din anul I calității educației din IIS particulare, comparativ cu evaluările oferite de studenții din anii III sau IV. Mai simplu spus, studenții din anii III sau IV sunt mult mai critici față de învățământul superior din IIS particulare, decât cei din anul I. În acest context, trebuie subliniat un alt aspect interesant. Și anume că percepțiile pe care studenții le au cu privire la calitatea învățământului din IIS de stat rămân constante, indiferent de numărul de ani petrecuți în cadrul universității (i.e. nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între evaluările oferite calității învățământului din IIS de stat de către studenții anilor I, II, III, IV, V sau VI), pe cand studentii din universitatile particulare tind sa aiba evaluari cu atat mai negative cu cat au petrecut mai mult timp in universitate.

Angajatorii preferă absolvenții de învățământ superior de stat. Analizând percepțiile angajatorilor cu privire la calitatea pregătirii oferite absolvenților din universitățile românești, se poate constata același tip de diversitate a calității, despre care am vorbit în secțiunile de mai sus, între IIS de stat și IIS particulare. Astfel, spre exemplu, indiferent de mărimea firmei⁴¹, există o preferință dominantă pentru absolvenții IIS de stat.

Tabelul nr. 1.6. Daca ar trebui sa alegeti intre doi candidati cu pregatire similara, pe care l-ati angaja?

		Marimea firmei / institutiei:				Total
		sub 10 angajati	10-49 angajati	50-249 angajati	peste 250 de angajati	
Daca ar trebui sa alegeti intre doi candidati cu pregatire similara, pe care l-ati angaja?	pe cel care a ablsovit o facultate privată	13,1%	7,7%	10,0%		8,2%
	pe cel care a ablsovit o facultate de stat	86,9%	92,3%	90,0%	100,0%	91,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

41 În cadrul cercetării au fost măsurate percepțiile angajatorilor care proveneau din patru categorii de firme / instituții, în funcție de mărime: sub 10 angajați, 10 – 49 de angajați, 50 – 249 de angajați și peste 250 de angajați.

Așa cum se poate constata din tabelul nr. 1.6., 92% dintre angajatori preferă absolventul unei IIS de stat la angajare, în detrimentul unui absolvent al unei IIS particulare.

Același tip de preferință dominantă se poate identifica dacă vom analiza angajatorii din punctul de vedere al tipului de firmă / instituție pe care îl reprezintă. Așa cum se poate constata în tabelul nr. 1.7., indiferent că este vorba despre o companie privată românească (cu capital majoritar românesc), despre o companie privată internațională (cu capital majoritar străin), despre o organizație privată non-profit sau despre o instituție de stat, în procesul de angajare sunt preferați mai degrabă absolvenții IIS de stat, decât cei ai IIS particulare.

Tabelul nr. 1.7 Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja?

		Tipul de firma / instituție:				Total
		de stat / bugetar	companie privată românească (cu capital majoritar românesc)	companie privată internațională (cu capital majoritar străin)	organizație non-profit	
Dacă ar trebui să alegeți între doi candidați cu pregătire similară, pe care l-ați angaja?	pe cel care a absolvit o facultate privată	8,7%	8,3%	7,5%		8,2%
	pe cel care a absolvit o facultate de stat	91,3%	91,7%	92,5%	100,0%	91,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Indicatorii de input și proces sunt cei mai importanți în evaluarea programelor de studii universitare

Cele mai importante 3 criterii de evaluare a calității programelor de studii universitare. Majoritatea cadrelor didactice, chestionate în ancheta ARACIS 2010, consideră că cel mai important criteriu de evaluare a calității programelor de studii universitare este cel al *resurselor umane* (55%).

Tabelul nr. 1.8. Cele mai importante 3 criterii de evaluare a calității programelor de studii universitare

Resursele umane	55%
Continutul cursurilor	49%
Activitățile de cercetare	40%
Numarul de absolventi care isi gasesc loc de munca	39%
Baza materiala	37%
Activitățile practice cu studentii	31%
Resursele financiare	24%
Publicatiile cadrelor didactice	17%
Rata de absolvire	16%
Rata de continuare a studiilor	15%
Eficiența administratiei	11%
Participarea la conferinte	9%

Sursa: Ancheta ARACIS 2010

Altfel spus, atenția majorității cadrelor didactice se îndreaptă către un indicator de tip input, perceput ca esențial în evaluarea calității unui program de studii.

Interesant este că aproape jumătate dintre cadrele didactice respondente (49%) consideră *conținutul cursurilor* ca fiind al doilea cel mai important criteriu de evaluare a calității programelor de studii universitare. Percepțiile cadrelor didactice susțin o centrare a atenției pe indicatori de tip *input* și *proces* în evaluarea calității.

Ceea ce surprinde în ierarhia prezentată în tabelul nr. 1.8. ar fi faptul că nu există o corelație pozitivă între poziția indicatorului resurse umane și pozițiile ocupate în clasament de indicatori cum ar fi publicațiile cadrelor didactice (17%), eficiența

administrației (11%) și participarea la conferințe (9%). Această lipsă de corelație pozitivă este surprinzătoare în condițiile în care indicatorii la care am făcut referire mai devreme reprezintă măsurători ale calității resurselor umane și ale activităților de cercetare (acesta fiind al treilea cel mai important criteriu de evaluare a calității programelor de studii universitare – 40%). Cu alte cuvinte, pentru a măsura calitatea activităților de cercetare, cei mai folosiți indicatori sunt cei care fac trimitere la numărul și tipul de publicații și participări la conferințe. Din aceasta, implicația pe care o putem avansa ar fi aceea că, în opinia mării majorității a cadrelor didactice, calitatea resurselor umane și a activităților de cercetare ar trebui măsurate prin alți indicatori decât numărul de articole și conferințe. În plus, surprinde ponderea destul de scăzută pe care o au opțiunile cu privire la eficiența administrației. Spunem acest lucru, din perspectiva faptului că performanța și calitatea administrației reprezintă un factor esențial în desfășurarea în bune condiții a unui program de studii universitare. În plus, administrația este un element esențial în identificarea numărului de absolvenți care își găsesc loc de muncă (acesta fiind cel mai important al patrulea criteriu de evaluare a calității programelor, în ierarhia din tabelul nr. 1.8). În acest context, trebuie subliniată o noutate pe care ancheta ARACIS 2010 a evidențiat-o. Este vorba despre centrarea atenției

Orientarea programelor de studii universitare către cerințele pieței muncii reprezintă noua paradigmă care domină percepțiile unei majorități consistente de cadre didactice.

cadrelor didactice pe gradul de inserție pe piața muncii a absolvenților. Așa cum se poate constata în tabelul nr. 1.8., 39% dintre cadrele didactice chestionate consideră că un program de studii universitare de calitate este unul care produce un număr cât mai mare de absolvenți angajați pe piața muncii. Numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă este cel mai bine poziționat indicator de tip outcome în clasamentul prezentat. Explicația se înscrie în noua paradigmă care domină percepțiile cadrelor didactice, paradigmă care susține necesitatea orientării prioritare a programelor de studii universitare către necesitățile pieței muncii. În plus, trebuie să precizăm faptul că acest indicator este susținut mai degrabă de cadrele didactice cu vârste de până în 35 de ani (numărul cadrelor didactice tinere care susțin acest criteriu este semnificativ mai mare decât numărul cadrelor didactice cu vârsta de peste 56 de ani).

În condițiile în care *conținutul cursurilor* este definit ca fiind al doilea cel mai important criteriu de evaluare a calității programelor universitare, trebuie subliniat un aspect interesant. În exercițiul de benchmarking realizat de ARACIS în perioada 2009 – 2010, reiese ca standard de referință faptul că în 2008 au existat 0,05 recomandări de îmbunătățire a cursurilor transmise *per* cadru didactic ca urmare a evaluărilor realizate de către studenți. Această valoare subunitară este extrem de mică, însemnând că la fiecare 100 de cadre didactice a existat doar o recomandare de îmbunătățire a cursului. Există cel puțin trei explicații pentru această situație empirică: (a) studenții generează un număr extrem de

scăzut de propuneri de îmbunătățire; **(b)** propunerile de îmbunătățire transmise de studenți sunt ignorate de titularii disciplinelor; **(c)** fie nu există mecanisme și proceduri de transmitere a propunerilor de îmbunătățire, fie mecanismele și procedurile existente sunt înalt disfuncționale în mare majoritate a cazurilor. Dacă ne poziționăm în contextul celei de-a doua explicații, atunci ignorarea feedback-ului venit din partea studenților demonstrează că centrarea educației pe student reprezintă doar un deziderat declarativ al mării majorități a universităților. Discuția legată de modul în care trebuie evaluat *conținutul cursurilor* (criteriu cheie de evaluare a calității programelor de studii) rămâne deschisă, în ceea ce privește referențialul și standardele pe care trebuie să le avem în vedere. În mod categoric, însă, poziționarea conținutului cursurilor în contextul adaptării la cerințele pieței trebuie realizată cu anumite restricții, în condițiile în care doar 26% dintre angajatori declară că au multă și foarte multă încredere în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii.

Percepții diferite cu privire la aranjamentele instituționale din sectorul educației superioare

Tabelul nr. 9 indică percepțiile cadrelor didactice, în funcție de tipul de IIS în care predau, cu privire la modul în care trebuie definite aranjamentele instituționale din sectorul educației superioare. Datele prezentate mai jos susțin o serie de aspecte care merită a fi reținute. Astfel, atât cadrele didactice care predau în IIS private, cât și cele care predau în IIS de stat acordă o importanță extrem de redusă participării autorităților locale în procesul decizional referitor la diferitele aspecte ale procesului educațional. Această observație este cu atât mai interesantă cu cât 91% dintre cadrele didactice care predau în universități de stat și 77% dintre cadrele didactice care predau în universități particulare cred, *în mare și foarte mare măsură, că este de datoria universităților să pregătească absolvenții pentru piața muncii*. În condițiile în care colaborarea cu autoritățile locale reprezintă unul dintre factorii care contribuie la inserția pe piața muncii a absolvenților, percepțiile cadrelor didactice cu privire la implicarea acestora în diferitele aspecte ale procesului educațional pare cel puțin a surprinde.

Tabelul nr. 9. Cine credeți că ar trebui să decidă cu privire la ...		Ministerul educației / alte agenții centrale	Conducerea universității / facultății / catedra	Autoritățile locale
Finanțarea	IIS de stat	49%	48%	3%
	IIS particulară	20%	78%	2%
Misiunea și obiectivele universității	IIS de stat	18%	71%	1%
	IIS particulară	13%	86%	1%
Accreditarea instituțiilor de învățământ superior	IIS de stat	91%	9%	0%
	IIS particulară	92%	8%	0%
Curriculum-ul programelor de studii	IIS de stat	25%	74%	1%
	IIS particulară	35%	64%	0%
Resursele umane angajate în instituțiile de învățământ superior	IIS de stat	15%	84%	1%
	IIS particulară	12%	88%	0%
Accreditarea programelor de studii	IIS de stat	72%	28%	0%
	IIS particulară	74%	26%	0%
Asigurarea calității	IIS de stat	49%	50%	1%
	IIS particulară	41%	59%	0%
Numărul studenților ce pot fi înmatriculați la un program de studii	IIS de stat	27%	72%	1%
	IIS particulară	30%	69%	1%

Din datele tabelului de mai sus, constatăm cum cadrele didactice chestionate sunt de părere că decizia cu privire la acreditarea instituțiilor de învățământ superior și a programelor de studii universitare trebuie să aparțină Ministerului educației și a altor agenții centrale.

În ceea ce privește finanțarea, există o diferență semnificativă statistic între percepțiile cadrelor didactice din IIS de stat și ale celor din IIS particulare. Astfel, potrivit cadrelor didactice din IIS particulare, decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină conducerilor universitare (78%). Aceeași percepție este susținută

și de cadrele didactice din IIS de stat, dar într-un procent semnificativ mai mic (48%). Interesant este însă de semnalat faptul că există la nivelul cadrelor didactice „de la stat” două majorități consistente. Astfel, există un procent de 49% de cadre didactice care consideră că decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină Ministerului Educației, în timp ce un procent similar (48%) consideră că această decizie trebuie să aparțină conducerilor universitare.

Jumătate dintre cadrele didactice din universitățile publice consideră că decizia cu privire la finanțarea educației superioare trebuie să aparțină conducerilor universitare.

Un alt aspect interesant este legat de procesul de asigurare a calității. Deși responsabilitatea ultimă cu privire la asigurarea calității trebuie să aparțină universităților, în virtutea principiului autonomiei universitare, aproape jumătate dintre cadrele didactice care predau în universități de stat (49%) consideră că decizia cu privire la asigurarea calității trebuie să aparțină Ministerului educației sau agențiilor centrale.

Peste jumătate dintre cadrele didactice tinere consideră că decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină conducerii universităților

În sfârșit, în ceea ce privește aranjamentele instituționale care fac referire la resursele umane angajate, la numărul de studenți ce pot fi înmatriculați, Din datele tabelului de mai sus, constatăm cum cadrele didactice chestionate sunt de părere că decizia cu privire la acreditarea instituțiilor de învățământ superior și a programelor de studii universitare trebuie să aparțină Ministerului educației și a altor agenții centrale.

În ceea ce privește finanțarea, există o diferență semnificativă statistic între percepțiile cadrelor didactice din IIS de stat și ale celor din IIS particulare. Astfel, potrivit cadrelor didactice din IIS particulare, decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină conducerilor universitare (78%). Aceeași percepție este susținută și de cadrele didactice din IIS de stat, dar într-un procent semnificativ mai mic (48%). Interesant este însă de semnalat faptul că există la nivelul cadrelor didactice „de la stat” două majorități consistente. Astfel, există un procent de 49% de cadre didactice care consideră că decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină Ministerului Educației, în timp ce un procent similar (48%) consideră că această decizie trebuie să aparțină conducerilor universitare.

Înmatriculați, la conținutul curriculum-ului și la misiunea și obiectivele universităților, percepțiile dominante susțin că decizia trebuie să aparțină conducerilor universitare. Această percepție este susținută de majoritatea cadrelor didactice, indiferent că își desfășoară activitatea în universități publice sau private. În plus, peste jumătate dintre cadrele didactice cu vârsta de până în 35 de ani (51%) consideră că decizia cu privire la finanțare trebuie să aparțină conducerii universităților, în timp ce aproape jumătate dintre cadrele didactice cu vârsta de

peste 56 ani (48%) consideră că decizia trebuie să aparțină Ministerului Educației (a se vedea tabelul nr. 10.)

Tabelul nr. 10. Cine trebuie să decidă cu privire la finanțare?	Cadrele didactice în funcție de categoria de vârstă			Total
	sub 35 de ani	36 - 55 de ani	peste 56 de ani	
Ministerul Educației	33,6%	39,3%	47,9%	40,0%
Alte agenții centrale	3,7%	1,3%	1,3%	2,0%
Conducerea universității	50,7%	48,7%	40,9%	47,2%
Autoritățile locale	2,5%	2,7%	3,1%	2,7%
Conducerea facultății, catedrei	9,6%	7,9%	6,8%	8,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sursa: Ancheta ARACIS 2010

Diferențe semnificative între cadrele didactice cu vârsta de până în 35 de ani și cele cu vârsta de peste 56 de ani se observă și în ceea ce privește percepția cu privire la poziționarea deciziei legate de procesul de asigurare a calității. Tabelul nr. 11. indică faptul că cele mai multe dintre cadrele didactice tinere (39%) consideră că decizia cu privire la asigurarea calității trebuie să aparțină *altor agenții centrale*, în timp ce 41% dintre cadrele didactice cu vârsta de peste 56 de ani consideră că această decizie trebuie să aparțină conducerii universității.

Tabelul nr. 11. Cine trebuie să decidă cu privire la asigurarea calității?	Cadrele didactice în funcție de categoria de vârstă			Total
	sub 35 de ani	36 - 55 de ani	peste 56 de ani	
Ministerul Educației	15,5%	10,3%	9,5%	11,6%
Alte agenții centrale	38,6%	36,2%	30,9%	35,4%
Conducerea universității	30,2%	35,7%	40,7%	35,4%
Autoritățile locale	,2%	,3%	1,3%	,6%
Conducerea facultății, catedrei	15,5%	17,6%	17,6%	17,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Sursa: Ancheta ARACIS 2010

În plus, pe baza tabelului nr. 11. se poate susține că semnificativ mai multe cadre didactice tinere decât cele cu vârsta de peste 56 de ani susțin că decizia cu privire la asigurarea calității ar trebui să aparțină Ministerului educației sau altor agenții centrale. În timp ce, sistematic, sunt mai multe cadre didactice cu vârsta de peste 56 de ani decât cadre didactice tinere care susțin că această decizie trebuie să aparțină conducerii universității.

Tabelul nr. 12. Distribuția cadrelor didactice în funcție de tipul de IIS în care predau (valorile procentuale exprimă respondenții care s-au declarat ca fiind de acord cu următoarele enunțuri)	IIS de stat	IIS particulare
Universitățile acreditate să își organizeze propriile programe de studii fără a mai solicita acreditarea acestora	41%	54%
Ministerul Educației să evalueze atât universitățile, cât și fiecare program de studii în parte derulat de acestea	56%	59%
Evaluarea și acreditarea unei universități să fie realizate o singură dată, definitive	20%	42%
Evaluarea și acreditarea unui program de studii să fie realizate o singură dată, definitive	22%	41%
Ministerul Educației să fie singura instituție care are dreptul să decidă înființarea sau desființarea unui program de studii	28%	34%
<i>Sursa: Ancheta ARACIS - 2010</i>		

Variabilitatea înaltă în ceea ce privește plasarea deciziei cu privire la aranjamentele instituționale legate de asigurarea calității (nu există o percepție dominantă la nivelul cadrelor didactice cu privire la actorul instituțional care să decidă în procesul de asigurare a calității), indică existența unei diversități de modele și interpretări, de la o IIS la alta și de la o categorie de cadre didactice la alta.

Percepții diverse și contradictorii ale cadrelor didactice cu privire la practicile de acreditare și evaluare a calității

Datele prezentate în tabelul nr. 12 oferă informații interesante legate de percepțiile pe care cadrele didactice din IIS de stat și particulare le au cu privire la practicile de acreditare și evaluare a calității. Astfel, datele de mai jos indică percepții cel puțin confuze cu privire la procesul de acreditare și cu privire la procesul de evaluare a calității programelor de studii universitare. Această modalitate de reprezentare a calității în educația superioară, cu precădere în IIS particulare, susține faptul că, în domeniul educației superioare, cultura calității încă nu a atins un prag de maturitate, iar practicile de acreditare și evaluare a calității sunt încă înțelese într-o manieră improprie.

Spre exemplu, 54% dintre cadrele didactice care activează în IIS particulare sunt de părere ca universitățile, odată ce au fost acreditate, să poată organiza propriile programe de studii fără a mai solicita acreditarea acestora din urmă. Această percepție este explicabilă, dacă ținem cont de informația din tabelul nr. 12 conform căreia 59% dintre universitarii IIS particulare considerau că decizia în procesul de asigurare a calității trebuie să aparțină conducerii universitare. Cu toate acestea, 59% dintre universitarii IIS particulare sunt de acord ca Ministerul Educației să evalueze atât universitățile, cât și fiecare program de studii derulat de acestea. Ceea ce este contradictoriu. Pe scurt, avem de-a face cu două informații care se contrazic, lucru care indică cel puțin confuzie în ceea ce privește opțiunile pentru o anumită practică de acreditare și evaluare.

Un alt aspect interesant care poate fi identificat la nivelul datelor din tabelul nr. 12 este legat de percepția pe care unii universitari o au cu privire la natura procesului de asigurare a calității (înțeles în ambele sale componente: de acreditare și de evaluare). Astfel, peste 40% dintre cadrele didactice ce activează în IIS particulare și peste 20% dintre cadrele didactice ce activează în IIS de stat consideră că procesul de asigurare a calității este unul mono-fazic (i.e. *evaluarea și acreditarea unei universități sau program de studii universitare trebuie să se realizeze o singură dată, definitiv*). Acest lucru contrazice practica obișnuită cu privire la asigurarea calității programelor de studii universitare⁴², dar și literatura de specialitate, conform căreia asigurarea calității reprezintă un proces permanent.

Această abordare cu privire la asigurarea calității, pe care o susține o parte dintre cadrele didactice, este mai puternic conturată la nivelul IIS particulare. Astfel,

42 Vezi în acest sens Hâncean, Marian-Gabriel, 2010, sau Vlasceanu, Lazăr, Marian-Gabriel Hâncean, 2010.

conform tabelului nr. 12 există de două ori mai multe cadre didactice⁴³ în IIS particulare decât în cele de stat care sunt de părere că evaluarea și acreditarea trebuie să se realizeze o singură dată, definitiv.

Tabelul nr. 13. În opinia dumneavoastră, care ar fi cea mai eficientă modalitate de evaluare a calitatii programelor de studii universitare?

Evaluarea pe baza unui sistem national de indicatori de performanta	41%
Vizitele de evaluare periodice ale unor experti in evaluare	17%
Evaluarea pe baza analizei unor documente	12%
Auto-evaluarea	4%
Pe baza opiniilor celor implicati in viata universitara	26%
<i>Sursa: Ancheta ARACIS 2010</i>	

În tabelul nr. 13., poate fi consultată distribuția de frecvență înregistrată la nivelul cadrelor didactice în ceea ce privește cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii universitare. Percepția dominantă este aceea că evaluarea ar trebui bazată pe un sistem național de indicatori de performanță (*benchmarks*). Această percepție se regăsește atât la nivelul cadrelor didactice din IIS de stat, cât și la nivelul celor din IIS particulare. Deși percepția nu este una majoritară, totuși este una dominantă, și arată faptul că, în eșantionul de cadre didactice, există un procent consistent, care preferă o metodă de evaluare alternativă actualei proceduri ARACIS de acreditare și evaluare, bazată pe vizite de evaluare. În acest context, trebuie subliniat faptul că doar 17% dintre cadrele didactice chestionate văd *vizitele periodice de evaluare ale unor experti in evaluare* și numai 4% *auto-evaluarea* ca proceduri eficiente de evaluare a calității programelor de studii universitare.

Mai mult decât atât, faptul că doar 4% dintre cadrele didactice văd *auto-evaluarea* ca practică eficientă de evaluare a calității este de natură să ridice o serie de întrebări legate de modul în care comunitățile academice înțeleg responsabilizarea în ceea ce privește asigurarea calității. Facem această observație pentru că mecanismele implicate de procesul de auto-evaluare sunt în conformitate cu principiul autonomiei universitare și mută responsabilitatea asigurării calității programelor universitare chiar la nivelul celor care desfășoară activități educaționale, cadrele didactice. Altfel spus, instituția *auto-evaluării* este cea mai apropiată de comunitatea academică, oferindu-i acesteia întreaga libertate de acțiune în ceea ce privește îmbunătățirea procesului de învățământ și cercetare.

⁴³ Diferențele dintre numărul de cadre didactice din IIS de stat și numărul de cadre didactice din IIS particulare, care susțin abordarea mono-fazică a asigurării calității, este semnificativă din punct de vedere statistic.

Percepții diferite la nivelul studenților, în ceea ce privește actorii instituționali interesați cu privire la asigurarea calității

Datele tabelului nr. 14. ne oferă cel puțin două informații interesante în ceea ce privește percepțiile studenților de la IIS de stat și ale celor de la IIS particulare. Prima informație este legată de modul în care Ministerul Educației este perceput în relație cu calitatea academică. Astfel, se pot observa două majorități studențești diferite. Prima majoritate este a studenților de la universitățile de stat (53%) care consideră că Ministerul Educației este interesat *în mică și foarte mică măsură* de calitatea academică. A doua majoritate este a studenților de la universitățile particulare (63%) care consideră că Ministerul Educației este interesat *în mare și foarte mare măsură* de calitatea academică. Cu alte cuvinte, este foarte clar că imaginea Ministerului Educației se schimbă, în ceea ce privește gradul de interes manifestat față de calitatea academică, pe măsură ce ne mutăm atenția de la studenții universităților de stat către cei ai universităților particulare.

Tabelul nr. 14. În ce măsura considerați ca următorii sunt interesați de calitatea academică...

		In mica si foarte mica masura	In mare si foarte mare masura
Conducerea facultatii	Studenti ai IIS de stat	24%	76%
	Studenti ai IIS particulare	17 %	83%
Conducerea universitatii	Studenti ai IIS de stat	26%	74%
	Studenti ai IIS particulare	13%	87%
Ministerul educatiei	Studenti ai IIS de stat	53%	47%
	Studenti ai IIS particulare	37%	63%
Cei care angajeaza absolventi	Studenti ai IIS de stat	31%	69%
	Studenti ai IIS particulare	20%	80%
ARACIS	Studenti ai IIS de stat	30%	70%
	Studenti ai IIS particulare	18%	82%

Sursa: Ancheta ARACIS 2010

A doua informație pe care tabelul nr. 14 ne-o oferă face referire la faptul că

sistematic studenții universităților publice sunt mai circumspecți decât cei ai universităților private în ceea ce privește gradul de interes manifestat de diferiți actori instituționali cu privire la calitatea academică. Astfel, valorile evidențiate cu roșu definesc diferențe semnificative statistic între percepțiile studenților de la stat și percepțiile studenților de la universitățile particulare.

Nevoia creșterii diversității între IIS și practica benchmarks-urilor în asigurarea calității programelor universitare

Peste 76% dintre cadrele didactice care au participat în cadrul anchetei ARACIS 2010, consideră că, în România, ar fi utilă existența unor topuri ale instituțiilor de învățământ superior. Această percepție este dominantă la nivelul întregului eșantion (i.e. 77% dintre cadrele didactice din IIS de stat și 74% dintre cele care predau la IIS particulare susțin această percepție). O astfel de nevoie de diferențiere între IIS *pe topuri* trebuie analizată în profunzime, în următorul Barometru, pentru că procesul de construcție a clasificărilor este extrem de dificil și complex și este puternic dependent de capacitatea IIS de a colecta, prelucra, sumariza și raporta date cu privire la propriile procese și activități.

ARACIS a inițiat, în acest sens, prin intermediul proiectului ACADEMIS, primul exercițiu de benchmarking din România, pe baze de date, în sistemul de educație superioară⁴⁴. Finalitatea acestui exercițiu este aceea de a construi anual o serie de standarde de referință (benchmarks) care să permită o clasificare reală atât a diferitelor instituții de învățământ superior, cât și a diferitelor programe de studii universitare. Construcția acestor standarde de referință pornește de la măsurarea unor indicatori de performanță, de mai multe tipuri. Astfel, este de așteptat ca la finalul proiectului ACADEMIS să existe trei seturi de indicatori care să permită construcția de benchmarks pentru învățământul superior românesc. Primul set de indicatori este de tip *instituțional* și este aplicabil la nivelul tuturor IIS din sistemul de educație superioară din România. Al doilea set de indicatori conține așa numiții indicatori *secundari*⁴⁵ a căror aplicare se realizează diferențiat în funcție de specificul IIS. În sfârșit, al treilea set de indicatori este cel al indicatorilor terțiari, aplicabili la nivel de programe universitare de studii. În acest caz, aplicarea indicatorilor se realizează diferențiat, în sensul în care benchmarks-urile care vor fi construite vor fi relevante numai în funcție de domeniul de studiu în care sunt organizate programele universitare.

44 Vezi, pentru o discuție legată de metodele de benchmarking, Hâncean, Marian-Gabriel, 2010.

45 Pentru o discuție mult mai detaliată în ceea ce privește indicatorii primari (instituționali) și secundari a se vedea Miroiu, Adrian et al., 2009.

În acest moment sunt operaționali doar indicatorii de performanță de tip instituțional, aceștia fiind deja aplicați în mod experimental la nivelul unui eșantion reprezentativ de IIS românești (i.e. Benchmarking ARACIS 2010). În ceea ce privește celelalte două categorii de indicatori de performanță, acestea se află încă în procesul de construcție, urmînd a fi definitivate și a deveni operaționale anul viitor (i.e. 2011).

Revenind la exercițiul de benchmarking realizat de ARACIS în perioada 2009 – 2010 (și la care ne vom referi pe scurt prin *Benchmarking ARACIS 2010*), trebuie spus că acesta a constatat în mai multe etape. Prima etapă a fost reprezentată de o redefinire a metodologiei actuale ARACIS de acreditare și evaluare, în următorul sens. Standardele de calitate din actuala metodologie ARACIS au fost operaționalizate în forma unei matrici încrucișate de indicatori instituționali (vezi tabelul nr. 15.).

Tabelul nr. 15. Matricea indicatorilor de performanță folosiți în construcția punctelor de referință (benchmarks)

Domeniile din metodologia ARACIS	Clasificarea indicatorilor în funcție de tipul de măsurare	Clasificarea indicatorilor în funcție de natură
Standardele aferente domeniului capacitate instituțională	Indicatori de tip nominal (care înregistrează gradul de îndeplinire printr-o măsurare de tip dihotomic DA/NU)	Indicatori de tip INPUT (intrare) Indicatori de tip PROCES
	Indicatori de tip scală (care înregistrează variația printr-o măsurare de tip scală)	Indicatori de tip OUTPUT și OUTCOME (<i>ieșire</i>)
Standardele aferente domeniului eficacitate educațională	Indicatori de tip nominal (care înregistrează gradul de îndeplinire printr-o măsurare de tip dihotomic DA/NU)	Indicatori de tip INPUT (intrare) Indicatori de tip PROCES
	Indicatori de tip scală (care înregistrează variația printr-o măsurare de tip scală)	Indicatori de tip OUTPUT și OUTCOME (<i>ieșire</i>)
Standardele aferente domeniului managementul calității	Indicatori de tip nominal (care înregistrează gradul de îndeplinire printr-o măsurare de tip dihotomic DA/NU)	Indicatori de tip INPUT (intrare) Indicatori de tip PROCES
	Indicatori de tip scală (care înregistrează variația printr-o măsurare de tip scală)	Indicatori de tip OUTPUT și OUTCOME

După construcția noilor indicatori de performanță, aceștia au fost aplicați, într-o formă experimentală, la nivelul unui eșantion reprezentativ de IIS românești. Aplicarea s-a realizat prin transmiterea unei fișe experimentale (în format electronic) către IIS, care a cuprins noii indicatori de performanță instituționali. După ce această fișă a fost completată de IIS din eșantion, datele au fost centralizate în cadrul unei baze de date, iar la nivelul acestora au fost aplicate o serie de operații de prelucrare statistică, rezultatul final fiind reprezentat de construcția unor benchmarks-uri experimentale.

Rularea experimentală a acestui exercițiu de benchmarking, pentru prima dată în România, la nivelul IIS, a scos în evidență o serie de dificultăți inerente, cum ar fi: rate scăzute de completare pentru anumiți indicatori de performanță (e.g. cei a căror măsurare este de tip scală, indicatorii nou-introduși care nu erau conținuți de metodologia actuală ARACIS), neconcordanțe la nivelul datelor transmise de IIS (e.g. numărul total de angajați nu corespundea cu agregarea numărului de angajați raportați defalcat pe categorii). Chiar dacă cele mai multe dintre cadrele didactice (42%) consideră că evaluarea calității prin intermediul unui sistem național de indicatori de performanță ar reprezenta cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității IIS și a programelor de studii universitare, colectarea de date pentru un astfel de sistem de indicatori este încă dificilă, dar nu și imposibilă. În plus, operaționalizarea unui astfel de sistem național de indicatori de performanță este susținută și de experții evaluatori ARACIS, conform cărora metodologia actuală de acreditare și evaluare a calității a favorizat efecte perverse la nivelul multora dintre IIS românești. Așa cum menționam anterior, multe dintre universitățile românești înțeleg asigurarea calității în forma raportării *dosarelor de auto-evaluare*. Adică, prezentarea experților evaluatori ai ARACIS, care vin în vizita de acreditare sau evaluare, a unui volum uriaș de documente și rapoarte, care, deși reprezintă elemente necesare, tind să ascundă calitatea *reală, observabilă*, a programelor, și să o reconstruiască la nivel de *hârtii*.

Practica asigurării calității așa cum reiese din benchmarks-urile instituționale

În secțiunea anterioară, am precizat faptul că rularea primului exercițiu experimental de benchmarking a avut în vedere două tipuri de indicatori, în funcție de modalitatea de măsurare (vezi tabelul nr. 15.). Pe de o parte, este vorba despre indicatorii de performanță de tip nominal, a căror măsurare se făcea în mod dihotomic, pe o logică de tip Da /Nu. Iar pe de cealaltă parte, este vorba despre indicatorii de performanță de tip scală, a căror măsurare se făcea numeric.

În cele ce urmează ne vom centra atenția pe indicatorii de tip nominal. Practic,

Instituțiile de învățământ superior sunt atente în continuare prioritar pe îndeplinirea indicatorilor dihotomici de tip input

acești indicatori instituționali de performanță ne indică măsura în care IIS reușesc să-i îndeplinească. Altfel spus, în acest context, este de așteptat ca la nivelul întregului sistem de învățământ superior toți acești indicatori să aibă un grad de îndeplinire de 100%.⁴⁶ Datele pe care le-am obținut, în cadrul exercițiului experimental de benchmarking al ARACIS, arată că, la nivelul eșantionului de IIS, există încă mulți indicatori al căror grad de îndeplinire nu este de 100%. Practic, dintr-un număr total de 81 de indicatori instituționali de performanță de tip nominal, dihotomic, doar 23 (adică, 28%), au un grad de îndeplinire de 100%. Acest lucru înseamnă că există încă IIS care nu au reușit să îndeplinească restul de 72% de indicatori (i.e. nu au reușit să raporteze *da*).

Un aspect interesant este acela că, din cei 23 de indicatori de performanță care dețin un grad de 100% îndeplinire la nivelul eșantionului de IIS la care s-a realizat benchmarking-ul, 19 sunt indicatori de input, 3 sunt indicatori de proces, și unul singur este indicator de tip ieșire. Așadar, marea majoritate a indicatorilor cu grad maximum de îndeplinire la nivelul IIS sunt cei de tip input.

Dacă vom muta atenția la nivelul gradului de îndeplinire pe fiecare categorie de indicatori (input, proces, ieșire), vom constata (vezi tabelul nr. 16.) că, din nou, aceeași atenție pentru îndeplinirea indicatorilor de tip input se păstrează. Spre exemplu, peste o treime dintre indicatorii de tip input au un grad de îndeplinire maximum, în timp ce doar 3 din cei 17 indicatori de proces și doar 1 dintre cei 9 indicatori de ieșire au rate maxime de îndeplinire.

Tabelul nr. 16. Gradul de îndeplinire a indicatorilor dihotomici, în fiecare categorie

Categoria de indicatori	Nr total de indicatori in fiecare categorie	Nr de indicatori cu grad maximum de indeplinire	Procentul de indicatori cu grad maximum de indeplinire in fiecare categorie
Input	55	19	34%
Proces	17	3	17%
Iesire (output si outcome)	9	1	11%

Sursa: Exercițiul experimental de benchmarking ARACIS 2010

⁴⁶ Un indicator de performanță dihotomic are grad de îndeplinire maximum (de 100%), dacă toate IIS din eșantionul construit în cadrul exercițiului de benchmarking raportează *da*. E.g. indicatorul C1.1.1. *Există o comisie de asigurare a calității la nivelul instituției* are grad maximum de îndeplinire, dacă toate IIS raportează valoarea „da”.

Indicatorii dihotomici care înregistrează cele mai mici grade de îndeplinire fac referire, în primul rând, la modalitatea în care este reglementată și tratată fraudă intelectuală în mediul academic. Spre exemplu, indicatori dihotomici cum ar fi *folosirea instrumentelor software specializate în identificarea fraudelor intelectuale, organizarea de training-uri pe tema fraudei în mediul academic și existența de prevederi cu privire la fraudă intelectuală în cartele universitare* au grade de îndeplinire de maximum 33%. Altfel spus, din aceasta reiese faptul că atenția IIS este foarte slab focalizată pe gestionarea și reglementarea fraudelor intelectuale, acesta fiind un subiect care rămâne în continuare unul *delicat*.

În ciuda acestei stări de fapt, indicatorii cu cel mai mic grad de îndeplinire (poziționat în jurul valorii de 10%) sunt cei care fac referire la accesarea ofertei educaționale universitare de către persoanele cu dizabilități. Spre exemplu, indicatorul C5.2.1. *există programe software care facilitează accesul la informații pentru persoanele cu deficiență de vedere* înregistrează cel mai mic grad de îndeplinire din toți cei 81 de indicatori dihotomici: 12%. În plus, pentru ceilalți indicatori dihotomici care abordează modul în care IIS manifestă deschidere față de persoanele cu dizabilități, ratele de non-răspuns din partea IIS cuprinse în eșantion sunt uriașe. Pe cale de consecință, aceste valori par a indica faptul că accesul categoriilor vulnerabile (cum sunt cele ale persoanelor cu dizabilități) la oferta educațională furnizată prin programele universitare de studii este, cel puțin pentru moment, serios restricționată.

O altă categorie de indicatori care deține grade scăzute de îndeplinire (între 42% și 69%) este cea care face referire la *metodologia, criteriile și instrumentele de evaluare a cadrelor didactice*. În legătură cu acest aspect, pe baza datelor disponibile în urma exercițiului de benchmarking se pot face următoarele precizări. În primul rând, gradul de diseminare publică a modalității în care cadrele didactice sunt evaluate este foarte scăzut (grad de îndeplinire de 42%). Acest lucru pare a indica o transparență publică încă scăzută cu privire la mecanismele de evaluare a celor care predau. În al doilea rând, gradul în care modalitățile de evaluare (metodologii, criterii, instrumente) a cadrelor didactice sunt supuse dezbaterii publice la nivelul comunităților academice este în continuare unul scăzut (67% grad de îndeplinire în medie).

De la benchmarks spre clasificările universitare

În ultima perioadă se discută din ce în ce mai mult în spațiul public despre clasificări ale instituțiilor de învățământ superior, ierarhii ale programelor de studii, în general despre nevoia de a ordona într-un fel spațiul instituțional al învățământului

superior. Indiscutabil acest tip de activități se înscriu în categoria acțiunilor de asigurare a calității în general, însă orice instrument de ordonare prezintă avantaje și dezavantaje care trebuie cunoscute și asumate. În cele ce urmează continuăm prezentarea rezultatelor cu privire la educația superioară din România, așa cum acestea au rezultat din exercițiul experimental de benchmarking derulat de ARACIS la nivelul unui eșantion de 29 de IIS din România.

Câteva precizări metodologice sunt însă absolut necesare pentru a putea interpreta datele ce urmează a fi prezentate. Exercițiul de benchmarking întreprins de ARACIS este încă în faza de pilotare, ca atare rezultatele se bazează pe datele brute colectate direct de la instituțiile de învățământ superior fără a fi verificate de către evaluatori externi. Există unele rezerve ale echipei care a întocmit acest raport cu privire la veridicitatea sau valabilitatea unor date declarate de către instituțiile de învățământ superior. Chiar dacă putem afirma faptul că participarea benevolă a instituțiilor a fost una excelentă, există unele cazuri în care anumite date nu au fost comunicate, nefiind cunoscute la momentul derulării investigației de către persoanele responsabile din cadrul instituției. Un exemplu în acest sens: una dintre IIS a declarat că nu cunoaște numărul de studenți înmatriculați în anul universitar 2009 – 2010, procesul de colectare al datelor derulându-se în luna noiembrie a anului 2009. O altă situație întâlnită a fost declararea unor date cel puțin ciudate, astfel una dintre universități a declarat că, în anul universitar 2008 – 2009, Comisia de Etică din instituție a discutat nu mai puțin de 123482002 cazuri, ceea ce este evident greu de crezut. Astfel de situații au fost rare, însă pentru corectitudinea metodologică a rezultatelor ce urmează a fi prezentate, trebuie amintite.

Datele trebuie tratate cu unele rezerve și datorită faptului că în cazul anumitor indicatori, ne-am confruntat cu un grad înalt de non-răspunsuri. Acest fapt este cauzat de noutatea datelor cerute, care probabil nu au mai fost colectate până în prezent la nivelul instituțiilor de învățământ superior. Explicația este simplă și ține de faptul că actuala metodologie de evaluare și asigurare a calității accentuează foarte mult indicatorii de tip „input”, care măsoară resursele (materiale, financiare și umane) disponibile pentru instituțiile de învățământ superior, în timp ce indicatorii utilizați în exercițiul de benchmarking au vizat mai degrabă „output”-uri, adică rezultate ale activităților de educație și cercetare ale instituțiilor de învățământ superior. Pe de altă parte, eterogenitatea eșantionului asigură premisele generalizării rezultatelor la nivelul tuturor IIS din România. Trebuie amintit aici faptul că printre instituțiile de la care s-au colectat date se numără: (a) atât instituții de învățământ superior publice, cât și private; (b) IIS care acoperă mai multe domenii de studii, cât și IIS a căror ofertă educațională este monodisciplinară; (c) IIS cu un număr mare de studenți înmatriculați (peste 30.000 de studenți declarați), dar și cu un număr redus de studenți (sub 1000).

Chiar dacă rezultatele pe care le vom prezenta nu pot constitui un suport solid

pentru o clasificare a instituțiilor de învățământ superior din România, ele pot și ar trebui înțelese drept un indicator al principalelor tendințe și caracteristici ale mediului instituțional universitar românesc în anul universitar 2008 – 2009 (an pentru care s-au colectat datele). Totodată, vom dubla rezultatele cu date statistice oferite de către Institutul Național de Statistică. Considerăm că datele colectate și raportate de INS sunt utile pentru a crea o imagine statistică generală a instituțiilor de învățământ superior, în timp ce datele colectate până în prezent în cadrul exercițiului de benchmarking derulat de ARACIS sunt mai degrabă utile în descoperirea unor detalii, pe care le considerăm relevante.

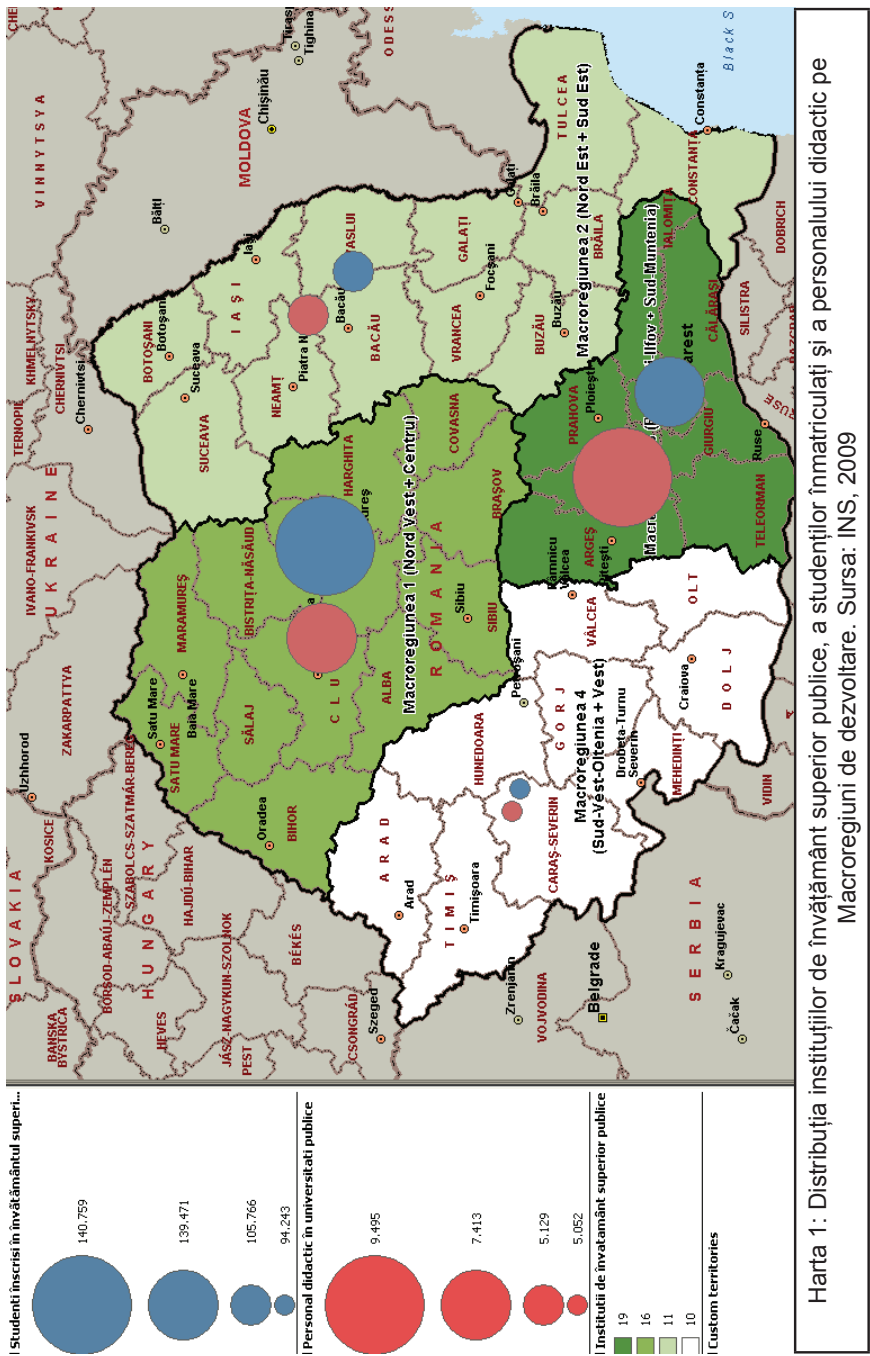
Cadru statistic general

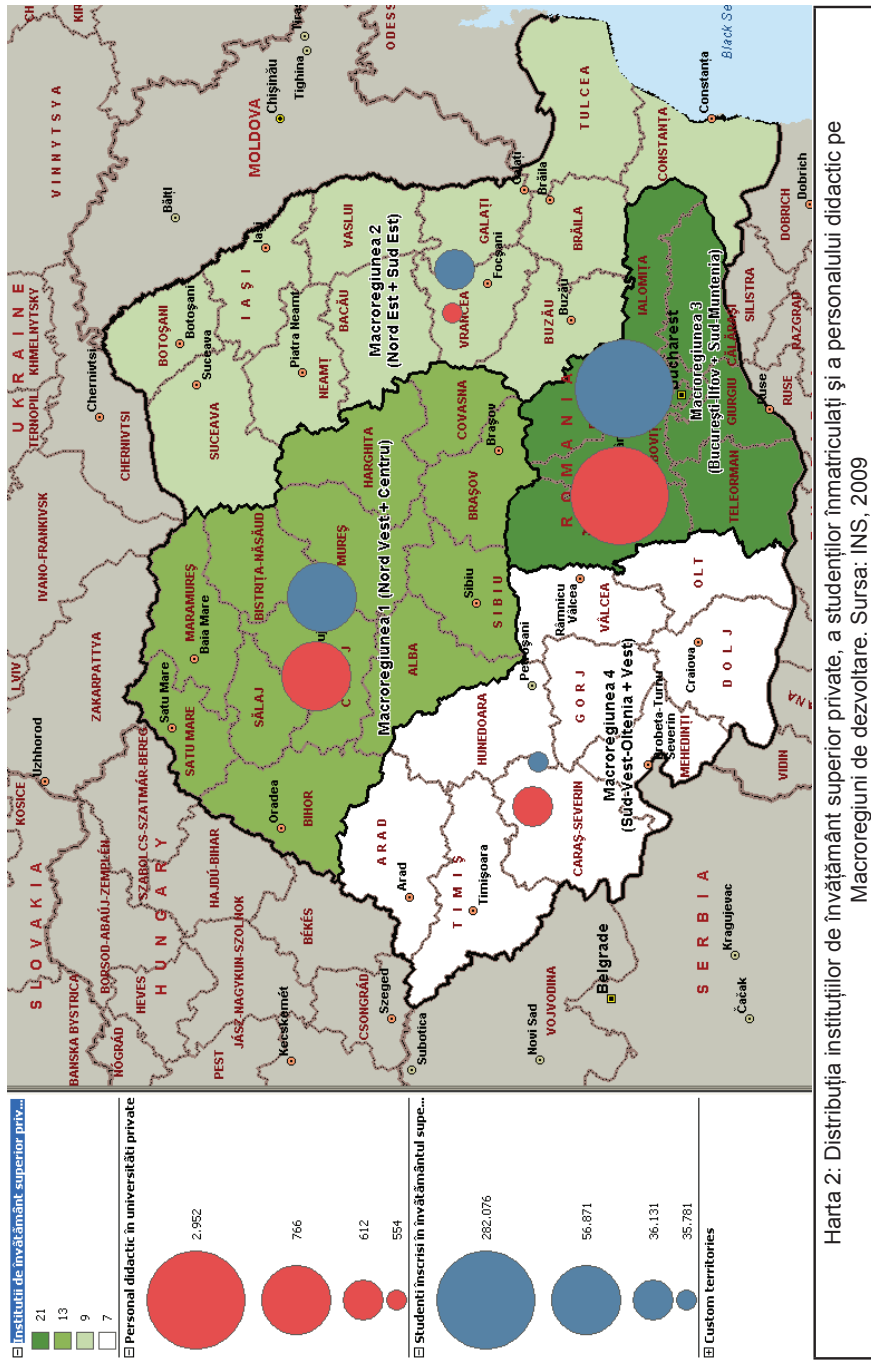
Potrivit datelor statistice publicate de Institutul Național de Statistică, pentru anul universitar 2008 – 2009⁴⁷, sistemul de învățământ superior din România cuprindea un total de 106 instituții de învățământ superior, dintre care 56 publice și 50 private. În aceste instituții erau înmatriculați aproximativ 900.000 de studenți, însă valoarea exactă este greu de determinat. INS oferă date separate pentru studenții înmatriculați în IIS publice și private, însă nu precizează dacă aceștia sunt studenți unici sau nu. Cu alte cuvinte, un student înmatriculat la o IIS publică și la una privată este numărat de două ori. Mai mult, această rezervă se păstrează chiar și în cazul studenților înmatriculați în IIS publice sau private, întrucât un student înmatriculat la două universități publice este numărat de două ori. Ca atare, ne păstrăm anumite rezerve în ceea ce privește numărul total al studenților unici înmatriculați în IIS din România și considerăm ca numărul persoanelor reale care sunt înmatriculate în învățământul superior este în realitate mai mic decât valoarea înregistrată de INS.

Hărțile 1 și 2, din paginile următoare, prezintă sintetic densitatea instituțiilor de învățământ superior publice și private, a numărului de studenți înmatriculați precum și a personalului didactic angajat. Câteva elemente interesante care pot fi observate pe aceste hărți trebuie amintite. În primul rând, se remarcă o concentrare semnificativă a instituțiilor de învățământ superior în două macroregiuni. Astfel, putem observa gruparea instituțiilor de învățământ superior publice și private, în special, în Macroregiunea de dezvoltare care cuprinde Centrul, Sud-Estul, și Nord-Vestul României, precum și în zona București-Ilfov. Analog, remarcăm faptul că zona Estică și Vestică sunt areale în cadrul cărora densitatea instituțiilor de învățământ superior este mai redusă. De asemenea, merită observat faptul că densitatea instituțiilor de învățământ superior nu este direct proporțională și cu evoluția numărului de studenți înmatriculați, respectiv a personalului didactic angajat. Situația relevată de datele statistice este cel puțin paradoxală. Observăm că există o diferență semnificativă între cele două Macroregiuni de dezvoltare cu

47 *Învățământul superior la începutul anului universitar 2008 – 2009*, INS, 2009

populația cea mai densă de IIS publice în ceea ce privește numărul de studenți înmatriculați și personalul academic. Astfel, dacă cei mai mulți studenți înmatriculați se află, în mod oarecum logic, în Macroregiunea cu cea mai mare densitate de instituții de învățământ superior publice, în cazul personalului didactic, remarcăm faptul că acesta este semnificativ mai numeros în cealaltă Macroregiune de dezvoltare. În cazul IIS private situația este similară, însă doar în cazul celor două Macroregiuni cel mai slab populate cu astfel de instituții.

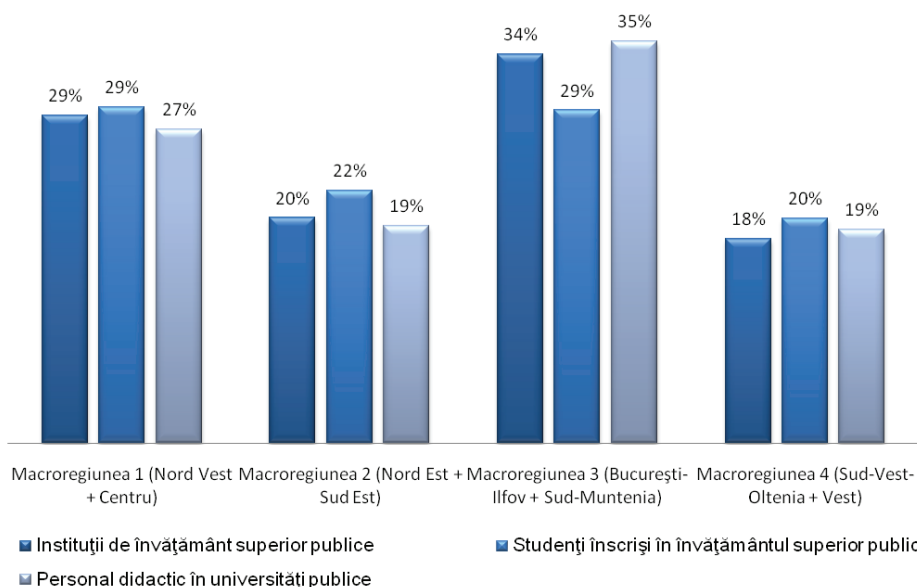




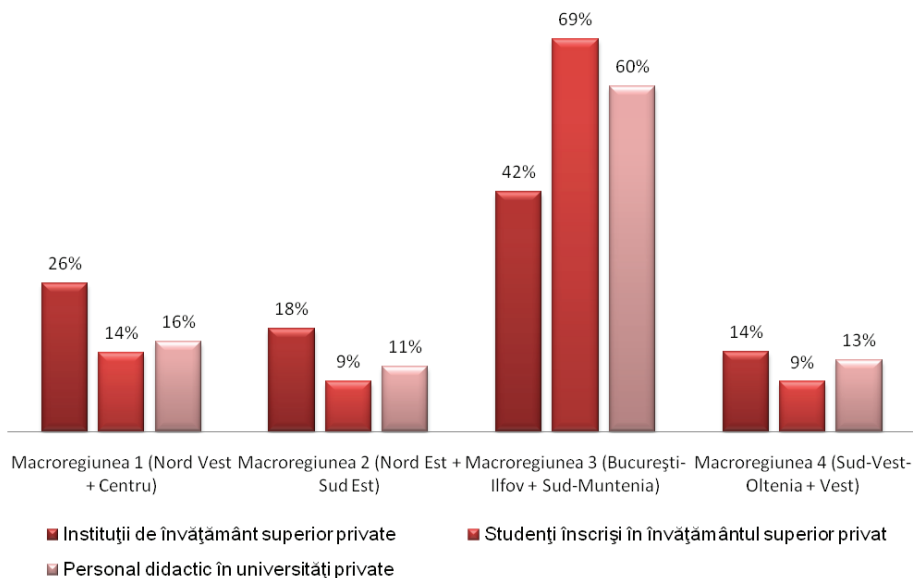
Harta 2: Distribuția instituțiilor de învățământ superior private, a studenților înmatriculați și a personalului didactic pe Macroregiuni de dezvoltare. Sursa: INS, 2009

Dacă realizăm o comparație statistică a datelor expuse mai sus, observăm că, în cazul instituțiilor de învățământ superior publice, există o distribuție relativ egală a numărului de instituții, studenți înmatriculați și personal didactic (vezi Graficul 1), în timp ce instituțiile de învățământ superior private concentrează instituții, studenți și personal didactic într-o singură macroregiune, cea compusă din regiunea București – Ilfov și Sud Muntenia (vezi Graficul 2). Observăm faptul că cele două macroregiuni cele mai populate cu instituții de învățământ superior, atât publice cât și private, concentrează 63% dintre instituțiile de învățământ superior publice, respectiv 68% dintre cele private; 58% dintre studenții înmatriculați în IIS publice, respectiv 85% dintre cei înmatriculați în IIS private; precum și 62% din personalul didactic angajat în IIS publice, respectiv 76% din cel angajat în IIS private. Așadar, cel puțin din punct de vedere cantitativ, regiunile de dezvoltare Nord-Vest, Centru, București – Ilfov și Sud-Muntenia, concentrează majoritatea instituțiilor de învățământ superior, publice și private, atât ca număr de instituții, dar și ca număr de studenți și personal didactic.

Graficul 1 - Distribuția instituțiilor de învățământ superior publice, a studenților și a personalului didactic pe macroregiuni de dezvoltare (în %)



Graficul 2 - Distribuția instituțiilor de învățământ superior private, a studenților înscriși și a personalului didactic ale acestora, pe macroregiuni de dezvoltare (în %)



Un amănunt interesant care trebuie amintit cu privire la această distribuție a IIS publice și private este faptul că, potrivit datelor statistice publicate de INS, din punct de vedere al resurselor demografice, această distribuție a IIS pare a fi cel puțin paradoxală. Astfel, Harta 3 de mai jos prezintă densitatea persoanelor cu vârste cuprinse între 15 și 24 de ani (verde închis semnifică un număr mare de persoane, în timp ce alb reprezintă zona cu cel mai mic număr de persoane), așadar, în grupa de vârstă care prezintă cel mai mare interes pentru IIS. Remarcăm faptul că cea mai populată Macroregiune, din acest punct de vedere, este cea care corespunde zonei estice și sud estice a României. Aceeași Macroregiune ocupă este însă penultima ca număr de IIS (atât publice, cât și private) dar și ca număr de studenți înmatriculați. Analog, remarcăm faptul că Macroregiunea cu cel mai mare număr de IIS publice și private, și de asemenea cu cel mai mare număr de studenți înmatriculați este doar a treia ca valoare a populației din categoria de vârstă 15 – 24 de ani. Dacă în ceea ce privește IIS publice, acest fapt poate fi lipsit de importanță, deoarece concentrarea lor în anumite zone geografice poate fi determinată de factori precum tradiția universitară, dezvoltarea urbană sau alții, în ceea ce privește IIS private, această mică observație este interesantă, deoarece pare să indice faptul că IIS private au fost înființate ca și concurență directă în

același spațiu geografic cu IIS publice, fără a ține cont de „resursa demografică” disponibilă.

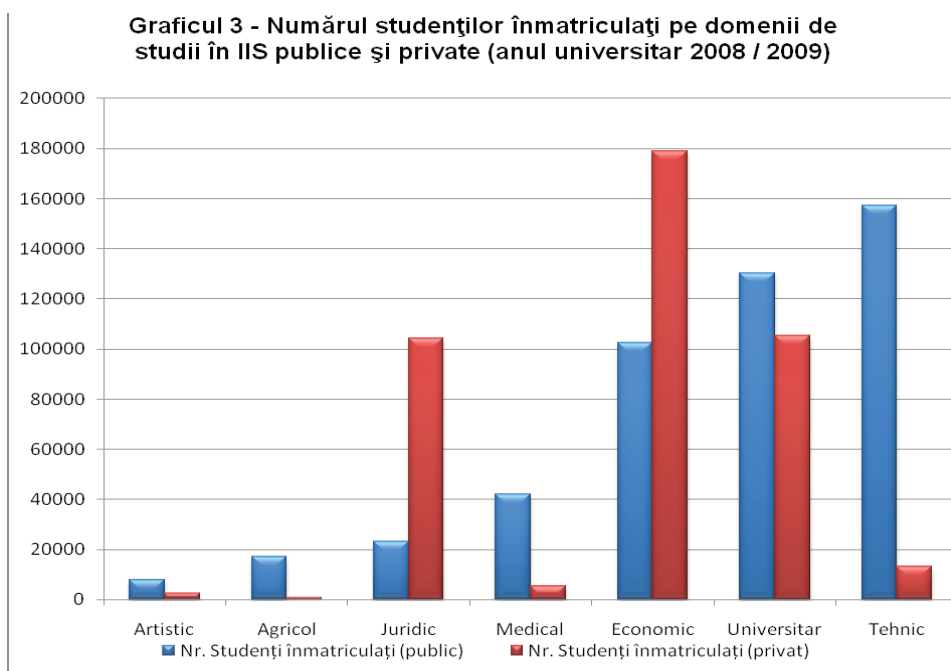


Harta 3 – Numărul persoanelor cu vârste între 15 și 24 de ani pe Macroregiuni de dezvoltare. Sursa: Anuarul statistic 2008, INS (Legendă: verde închis semnifică un număr mai mare de persoane, iar alb numărul cel mai mic de persoane)

Dincolo de posibile interpretări, remarcăm faptul că exista, cel puțin la nivelul anului universitar 2008 – 2009 un dezechilibru între dimensiunea sistemului instituțional de învățământ superior și demografia populației care teoretic ar putea constitui grupul țintă

al IIS. Desigur, o astfel de situație trebuie monitorizată în timp, pentru a vedea care este tendința ei, precum și dacă și ce fel de efecte produce în timp.

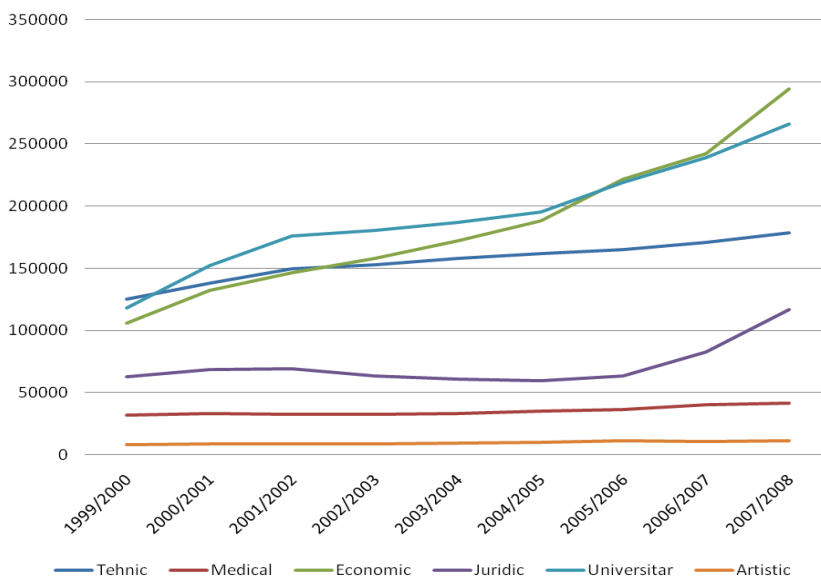
În ceea ce privește domeniile de studii, în funcție de numărul de studenți înmatriculați, potrivit datelor publicate de INS, remarcăm dominația domeniului tehnic (care potrivit metodologiei INS cuprinde majoritatea științelor ingineresti), urmat de cel universitar (care în accepțiunea INS cuprinde atât științele umaniste, dar și cele exact, precum fizica sau chimia) iar pe locul al treilea se situează, ca număr de studenți înmatriculați, științele economice. În cazul IIS private, ierarhia este diferită: prima poziție este ocupată de științele economice, urmată de cele juridice și de cele universitare. Situația este redată în Graficul 3:



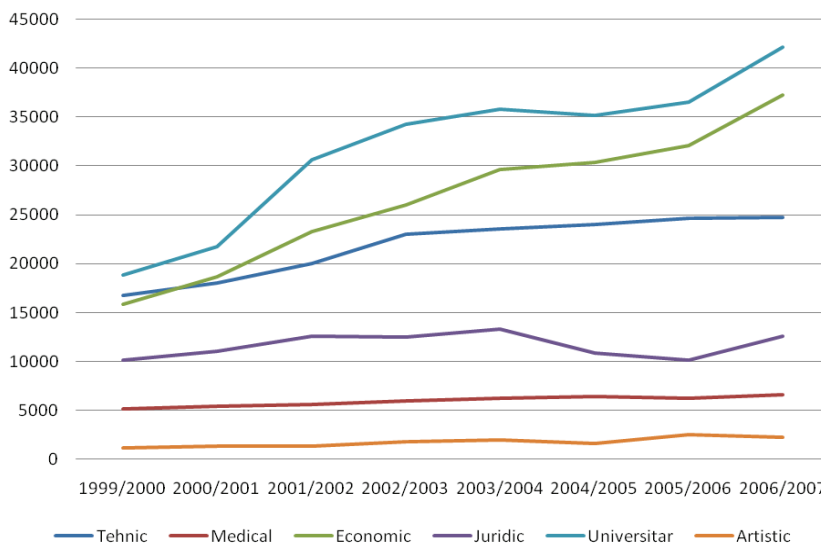
Trebuie remarcat faptul că, în domeniile de studii economice și juridice, numărul studenților înmatriculați în instituții de învățământ private l-a depășit cu mult pe cel al studenților înmatriculați în instituții de învățământ superior publice. Domeniul științelor juridice este chiar interesant, datorită faptului că numărul studenților înmatriculați în IIS private este de aproape 5 ori mai mare decât al studenților înmatriculați în IIS publice. O posibilă direcție de cercetare pentru viitor fiind identificarea motivelor pentru care s-a petrecut acest fenomen. Baza materială mai generoasă disponibilă pentru IIS private, calitatea mai bună a serviciilor educaționale, sau accesul mai facil? Reprezintă ipoteze posibile ce ar trebui investigate.

Evoluția numărului de studenți înmatriculați pe domenii de studii în perioada 1999 – 2008 prezentată în Graficul 4 de mai jos, trebuie de asemenea menționată. Se remarcă creșterea spectaculoasă a studenților înmatriculați în domenii de studii precum cele juridice, economice și universitare. Întrucât în general numărul de locuri bugetate din IIS publice a rămas relativ constant, sau a crescut cu valori relativ mici, putem presupune că această evoluție marchează dezvoltarea rapidă a IIS private, precum și creșterea numărului de locuri cu taxă din IIS publice. Din păcate în absența unor date concludente nu putem afla cauza acestor creșteri ale numărului de studenți înmatriculați, mai ales că nu există practic niciun domeniu în cadrul căruia să se înregistreze scăderi semnificative.

**Graficul 4 - Evoluția numărului de studenți
înmatriculați pe domenii de studii (1999 - 2008)**



Graficul 5 - Evoluția numărului de absolvenți pe domenii de studii, în perioada 1999 - 2007



Evoluția numărului de absolvenți în aceeași perioadă, conform datelor publicate de INS, relevă o situație interesantă. Chiar dacă numărul de absolvenți are aceeași tendință crescătoare, pentru majoritatea domeniilor de studii, în cazul domeniului de studii juridice, numărul absolvenților cunoaște o ușoară scădere, urmată de o creștere nesemnificativă. Acest fapt se poate datora faptului că studenții înmatriculați în perioada 2005 – 2008 nu au finalizat încă studiile universitare în domeniul juridic. Graficul 5, mai jos prezintă situația numărului de absolvenți pe domenii de studii:

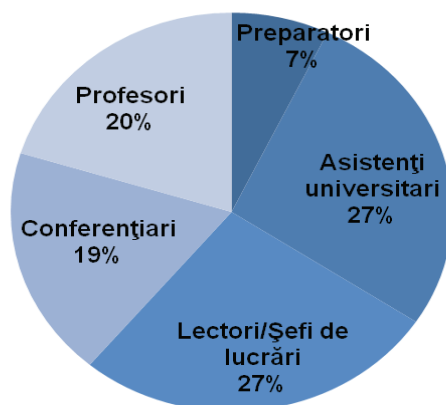
În ceea ce privește studenții străini care au ales să studieze în România, în anul universitar 2008 – 2009, aceștia au reprezentat procentual 2,23% din studenții înmatriculați în IIS publice, respectiv 0,28% dintre studenții înmatriculați în IIS private. Dacă în cazul IIS private marea majoritate a studenților străini provin din Republica Moldova (59,2%) și din Italia (25,1%), în cazul IIS publice, lista țărilor este puțin mai lungă. Republica Moldova ocupă detașat prima poziție și în cazul IIS publice cu 37% dintre studenții străini care studiau în România în anul universitar 2008 – 2009. Pe locurile următoare ca și țări de proveniență se situează Tunisia cu 9,8%, Israel cu 5,5% și Grecia cu 5%. Printre țările exotice din care au originat măcar câte un student sau studentă care studiau în România putem menționa Noua Zeelandă, Uganda, Nepal sau Namibia. În total studenții străini care studiau în România proveneau din peste 109 țări ceea ce indică o deschidere relativ mare a IIS din România către o piață globală a educației superioare.

În cele din urmă, câteva elemente descriptive sunt necesare pentru a defini descirirea statistică a sistemului de învățământ superior. În IIS publice erau angajate la începutul anului universitar 2008 – 2009 puțin peste 27.000 de persoane cu funcții didactice și aproximativ 13.000 de persoane cu funcții administrative și operaționale. În medie raportul dintre numărul de studenți și cel de cadre didactice era de 17,72 la 1, cu alte cuvinte exista un cadru didactic la aproximativ 18 studenți. Raportul dintre numărul de studenți și personalul administrativ și operațional este ceva mai mare, respectiv de 37,18 la 1. În IIS private, pe de altă parte, erau angajate 4884 de persoane cu funcții didactice și aproape 3000 de persoane pe posturi administrative și operaționale. Conform acestor date, raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice în cazul IIS private este, statistic de 84,12 la 1, iar în ceea ce privește raportul dintre numărul de studenți și numărul de persoane cu funcții administrative și operaționale raportul este de 149,13 la 1. În condițiile în care tendința ascendentă a numărului de studenți înmatriculați în IIS private este constantă în ultimii ani, evoluția acestor raporturi va fi predictibil una negativă. Este evident pe de altă parte faptul că IIS private nu au reușit să atragă un număr suficient de persoane care să devină angajate permanente cu funcția de bază în aceste instituții și lucrează în continuare în principal cu personal didactic provenit de la IIS publice.

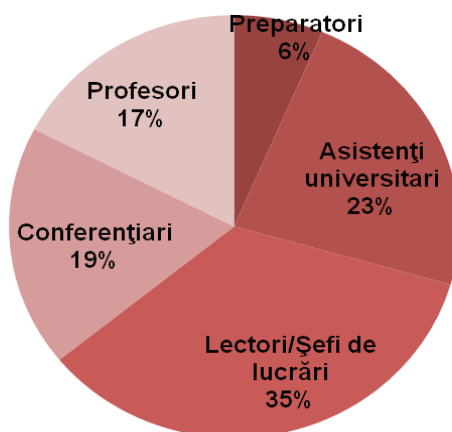
Structura personalului academic în funcție de gradele academice este redată în graficele 6 și 7 mai jos, pentru IIS publice respectiv private. Este remarcabil echilibrul relativ între gradele didactice, astfel observăm faptul că în cazul IIS

publice Asistenții universitari și Lectorii dețin ponderi egale în cadrul corpului profesoral, în timp ce conferențiarii dețin o pondere relativ mai mică față de profesorii universitari. Dintre multiplele explicații pentru această distribuție a personalului în funcție de gradele academice, înaintăm presupuziția că sistemul de acordare a acestor titluri academice a influențat în mod direct accesul la diferite grade determinând astfel această structură.

Graficul 6 Structura personalului didactic în funcție de gradele academice, IIS publice



Graficul 7 Structura personalului didactic în funcție de gradele academice, IIS private



Așadar, sistemul de învățământ superior din România, poate fi descris din perspectiva datelor statistice prezentate drept unul aflat într-o perioadă de expansiune rapidă a numărului de studenți înmatriculați. Dezvoltarea instituțională marcată de apariția și dezvoltarea IIS private pare să se fi derulat mai degrabă într-o competiție directă din punct de vedere al poziționării geografice și nu a fost determinată de evoluția demografică a populației. Cu alte cuvinte, IIS private s-au dezvoltat mai degrabă în zonele în care existau deja numeroase IIS publice. Domeniile principale în care competiția pare să fi fost câștigată, din punctul de vedere al numărului de studenți înmatriculați, sunt științele juridice și cele economice, în care IIS private dețin o pondere semnificativ mai mare a studenților înmatriculați. Cu toate acestea această expansiune nu a fost dublată de o evoluție similară a numărului de absolvenți și nici a numărului de persoane angajate în funcții didactice. Mai mult, sporirea numărului de studenți nu a atras automat și o creștere a personalului didactic, în unele cazuri observându-se un raport invers proporțional între acestea. Astfel, cel puțin în cazul IIS private raportul dintre numărul de studenți și personalul didactic este revelator. O altă caracteristică importantă este concentrarea resurselor instituționale în zona nord-vestică, centrală și sudică ale României precum și în zona Bucureștiului. Majoritatea covârșitoare a IIS publice și private, precum și a personalului didactic și a studenților înmatriculați se află în acest areal geografic.

Aceste date statistice relevă însă prea puțin din ceea ce se întâmplă în interiorul IIS. Cu excepția ratei de absolvire a studiilor universitare nu există date statistice care să arate rezultatele procesului educațional și de cercetare. În acest sens experimentul de benchmarking pilotat de ARACIS și aflat încă în derulare a avut ca scop primar colectare de date statistice privind procesele și rezultatele acestora specifice unei IIS. Mai mult, în analiza datelor colectate ARACIS a ales să nu diferențieze între IIS publice și private în acest moment. Pe de o parte datorită faptului că datele disponibile în acest moment sunt insuficiente și irelevante pentru o astfel de distincție, iar pe de altă deoarece acest clivaj este inutil pentru un exercițiu de benchmarking.

Unele rezultate intermediare ale proiectului pilot de benchmarking derulat de ARACIS

Înainte de a fi un instrument solid și obiectiv pentru realizarea unor clasificări și comparații între instituții similare sau cu obiective similare, precum IIS, prima fază a procesului de benchmarking a vizat colectarea unor date noi, relevante, privind activitatea de educație și cercetare. Rezultatele intermediare prezentate mai jos trebuie privite în primul rând ca date descriptive despre cele 27 de IIS de la care au fost colectate date. Ele nu reprezintă sistemul de învățământ superior din România, deoarece nu constituie un eșantion reprezentativ. De asemenea

valorile obținute pentru diferiți indicatori nu sunt și nu trebuie interpretate drept criterii absolute pentru crearea unei clasificări a IIS din România. De altfel vom păstra anonimul asupra celor 27 de IIS investigate, tocmai datorită faptului că datele prelucrate și valorile obținute sunt în primul rând niște rezultate exploratorii, care vor trece prin rafinări succesive pe parcursul următoarelor luni. Utilitatea acestor rezultate este aceea de a oferi pentru prima oară o imagine mai clară asupra conținutului sistemului de învățământ superior și a IIS care îl alcătuiesc. Iată așadar câteva rezultate intermediare.

Resursele umane, angajații unei instituții de învățământ superior, reprezintă probabil cea mai importantă resursă a acesteia. Pentru simplificare am împărțiti angajații unei IIS în două categorii: personalul academic și personalul administrativ. Considerăm relevanți ca indicatori o serie de rapoarte și ponderi între cele două categorii de angajați.

Raportul dintre personalul academic și personalul administrativ.

Rămâne deschisă întrebarea privitoare la raportul optimum dintre ponderea personalului academic și a celui administrativ, în condiții de control al efectelor numărului de studenți, a programelor de studii și a proiectelor de cercetare care sunt de competență managerială și administrativă a unei universități. În general datele colectate indică o împărțire relativ egală între cele două categorii de angajați. Astfel, valoarea medie a raportului dintre personalul academic și cel administrativ este de 1,4 în favoarea angajaților pe posturi academice. Această valoare indică faptul că pentru fiecare angajat cu funcție administrativă o IIS are angajate 1,4 cadre didactice titulare cu norma de bază în instituție. Cu alte cuvinte, ponderea personalului academic este mai mare decât cea a personalului administrativ în totalul angajaților unei IIS. Acest raport poate indica faptul că IIS, cel puțin cele din populația analizată, au un deficit de personal administrativ și preferă să dețină un personal academic mai numeros, în dauna serviciilor administrative.

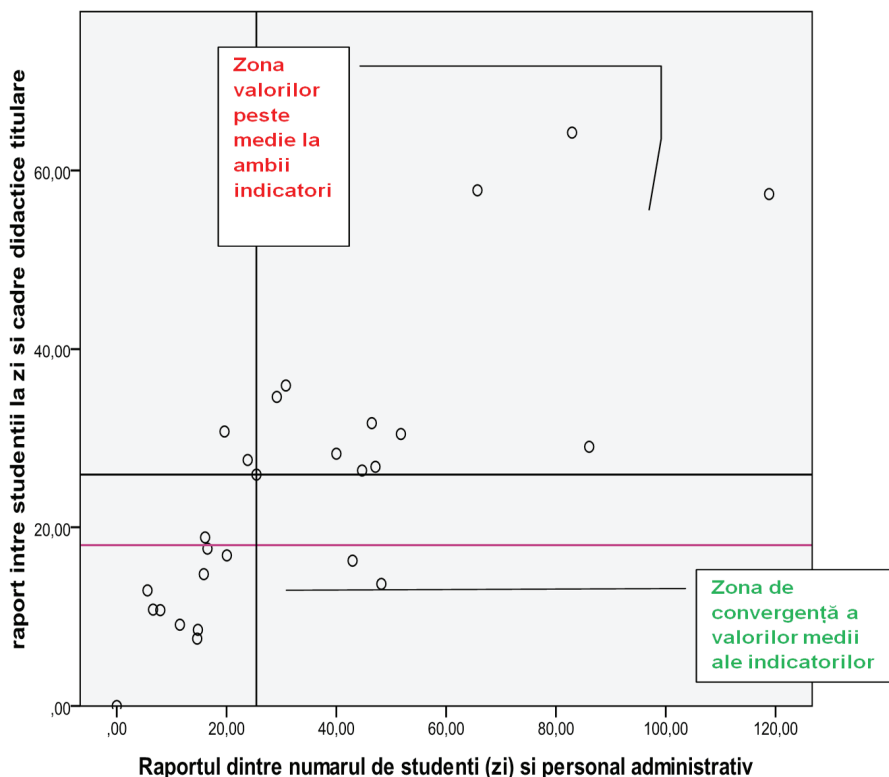
Luat ca atare indicatorul nu „spune” mare lucru. Dacă analizăm însă raportul dintre numărul de studenți și structura angajaților unei IIS constatăm faptul că raportul dintre studenții la zi și cadrele didactice titulare este, în medie de 1 cadru didactic la 24 de studenți⁴⁸, respectiv, pentru personalul administrativ, de un angajat cu funcție administrativă la 34 de studenți. După cum observăm din compararea acestor date cu cele publicate de INS, menționate mai sus, există o oarecare diferență între statisticile oficiale și datele obținute. Explicația metodologică a acestui fapt este aceea că IIS de la care s-au colectat date nu reprezintă un eșantion reprezentativ. Pe de altă parte, diferențele foarte mari între

48 Valoarea este calculată prin raportarea numărului declarat de cadre didactice titulare cu norma de bază în IIS evaluat la numărul total de studenți la zi declarat. Prin raportarea numărului total al studenților la zi la numărul total al cadrelor didactice, raportul atinge valoarea de 1 cadru didactic la 19 studenți, valoare apropiată de valoarea calculată potrivit datelor oferite de Institutul Național de Statistică.

valorile rapoartelor calculate pe baza datelor INS dintre IIS publice și cele private permit considerarea valorilor de mai sus ca valide, cel puțin pentru grupul de IIS investigate. Dacă am continua exercițiul de benchmarking, am constata (Graficul 8) faptul că prin corelarea⁴⁹ celor doi indicatori, respectiv raportul dintre numărul de studenți și personalul administrativ și raportul dintre numărul de studenți și personalul academic, doar 10 IIS se situează în zona de convergență a valorilor medii ale celor doi indicatori. Alte patru IIS se situează într-o zonă relativ bună, înregistrând valori sub medie la unul dintre indicatori, dar peste medie la celălalt. Restul de 11 IIS depășesc ambele valori medii, ceea ce indică necesitatea regândirii politicilor de personal în perioada imediat următoare.

Grafic 8 Exemplu de aranjare a IIS în funcție de 2 indicatori: raportul studenți/cadre didactice titulare și raportul studenți personal administrative.

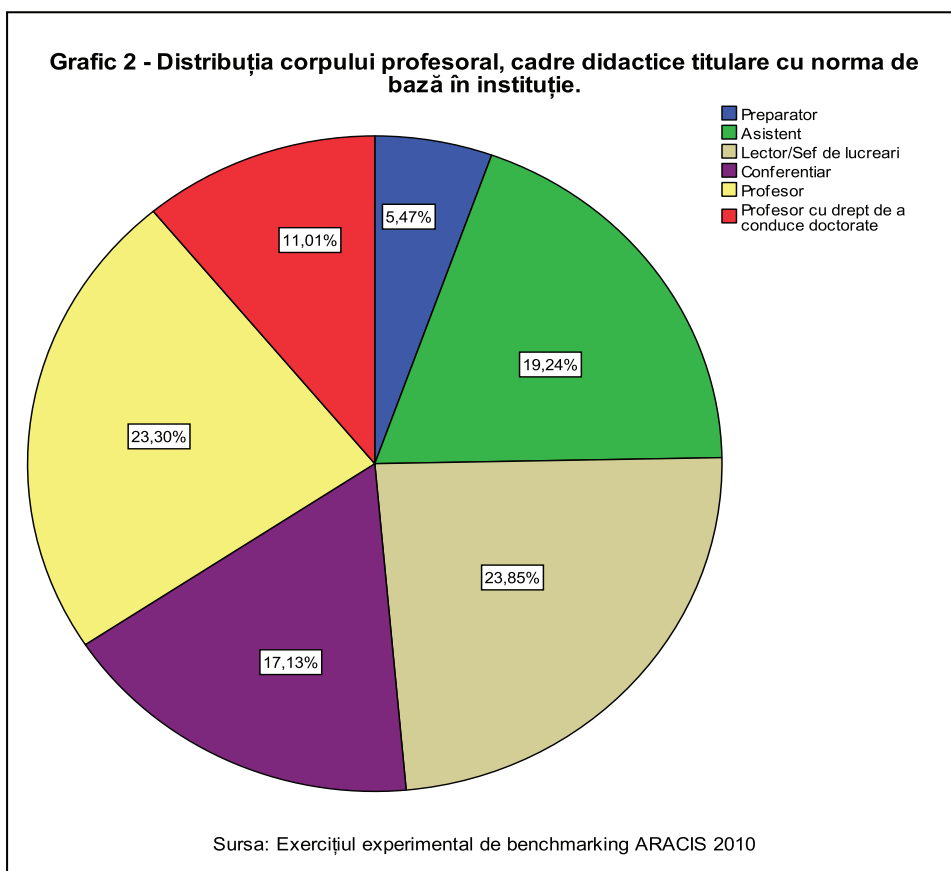
Sursa: *Exercițiul experimental de benchmarking ARACIS 2010*



49 Corelația statistică dintre cei doi indicatori este semnificativă, însă rezultatul poate fi viciat de numărul mic de cazuri analizate.

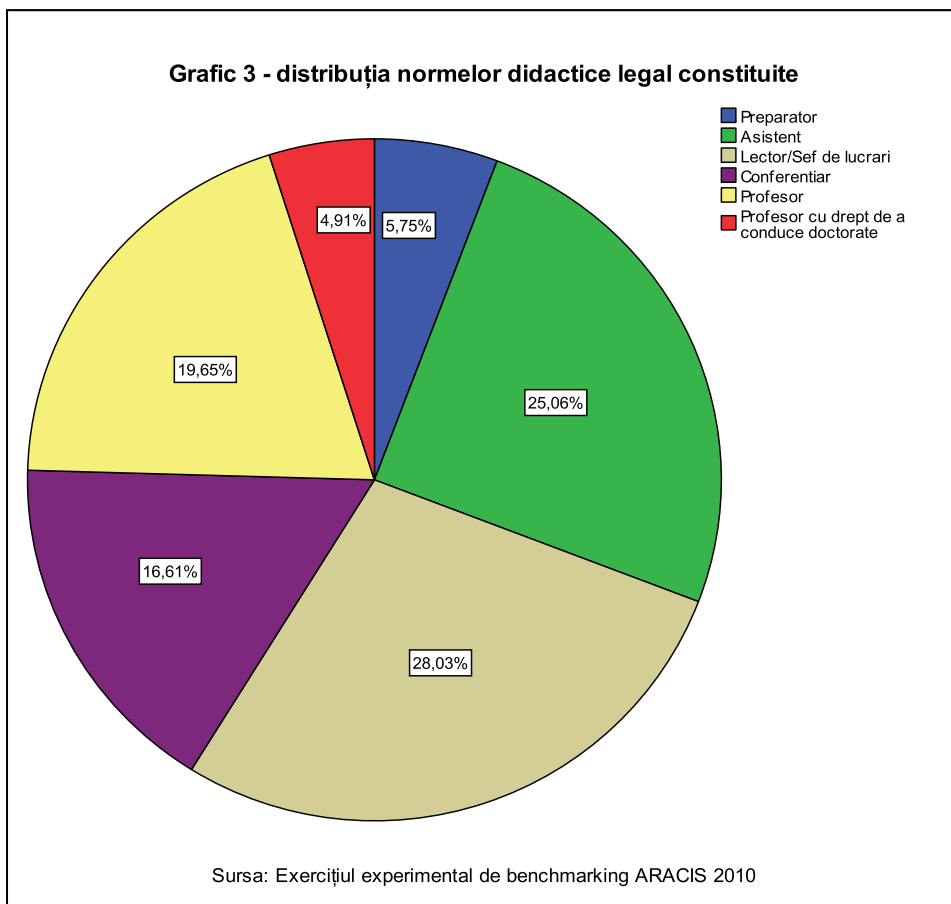
Structura corpului academic în funcție de gradele didactice universitare.

Datele colectate relevă o structură neașteptată a corpului profesoral. După cum se observă în Graficul 9, în medie, în cadrul populației de IIS investigate în cadrul experimentului, corpul profesoral este relativ egal împărțit pe grade didactice. Această structură este relativ similară celei amintite mai sus în cazul datelor statistice publicate de INS. Așadar, cel puțin în ceea ce privește populația de IIS investigate, putem trage concluzia că această distribuție aproximativ egală poate indica o permeabilitate relativ mare între gradele didactice, aceste tinzând să își piardă prestigiul tradițional asociat.



O altă teorie ce ar putea fi formulată și ar trebui testată în viitor este aceea conform căreia schimbările recente produse în sistemul de acordare a titlurilor universitare și a gradelor didactice a determinat o avansare bruscă și rapidă a unui număr semnificativ de cadre didactice, înainte de intrarea în vigoare a noilor criterii, considerate relativ mai restrictive. În sine acest indicator nu reprezintă în mod

obligatoriu un criteriu al calității, însă, combinat, după cum vom vedea mai jos cu producția academică spre exemplu poate oferi piste interesante de cercetat în viitor. Mai mult, acest indicator ar putea fi comparat cu structura normelor didactice legal constituite, pentru a putea observa în ce măsură anumite grade didactice sunt sub sau supra reprezentate în cadrul corpului profesoral (vezi grafic 3).



Cheltuielile pentru achiziția de carte, manuale, baze de date academice pe ultimul loc.

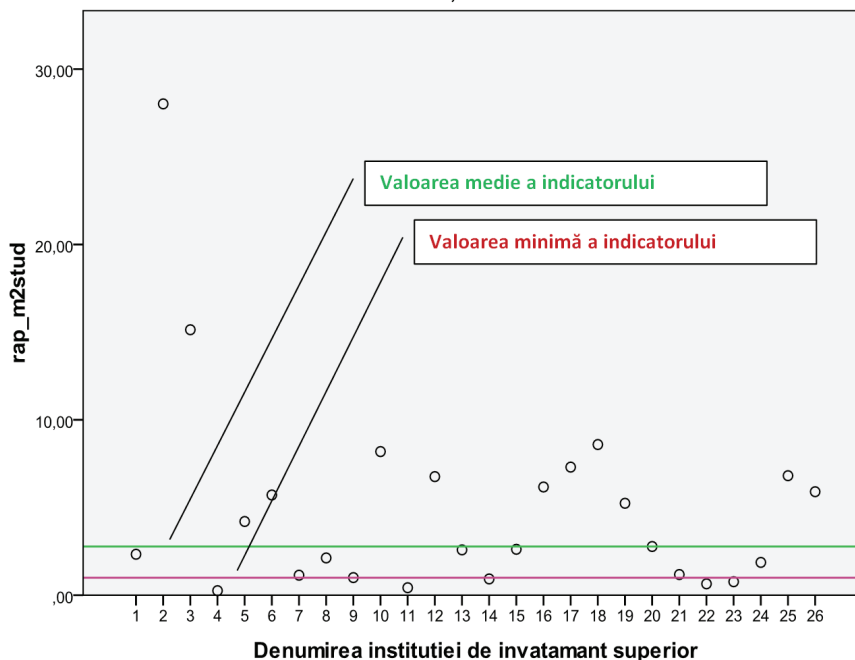
Indicatorii privind finanțarea au cel mai scăzut nivel de încredere în datele declarate de IIS și cuprinse în exercițiul experimental de benchmarking. IIS au declarat datele financiare fie incomplet, fie incorect, motiv pentru care acestea nu pot prezenta încredere. Cu toate acestea, câteva tendințe pot fi observate și indică viitoare direcții ce trebuie investigate în procesul de colectare și analiză a datelor.

Astfel, cu rezerva că cifrele absolute oferite de cele 27 de IIS investigate pot fi eronate în valori absolute, calculul procentual ne arată o situație cel puțin ciudată pentru structura cheltuielilor unei IIS. În medie, în populația investigată de IIS, cheltuielile pentru *achiziția de carte, manuale și baze de date academice* se situează de departe pe ultimul loc, valoarea acestora reprezentând **0,3%** din totalul cheltuielilor efectuate. O structură orientativă a cheltuielilor indică faptul că, de departe, pe primul loc se află *cheltuielile salariale*, care reprezintă aproximativ **50%** din bugetul total de cheltuieli a IIS investigate, *cheltuielile pentru dotări și investiții* se află pe locul al doilea, reprezentând puțin sub **25%** din totalul cheltuielilor, în timp ce pe locul al treilea se află *cheltuielile pentru activități de cercetare*, care înregistrează un total de aproximativ **7%**. Chiar dacă aceste valori sunt orientative, totuși ele indică, cel puțin la nivelul populației de IIS investigate, o structură a bugetului de cheltuieli a unei IIS puternic înclinată spre drepturile salariale și foarte puțin orientată spre dezvoltarea cercetării științifice sau a achiziționării materialelor academice precum reviste, cărți sau acces la mijloacele academice de informare on-line. Putem avansa o serie de ipoteze care să ofere explicații pentru această structură a cheltuielilor bugetare ale IIS. O analiză serioasă a acestora ar trebui însă făcută separat și ar trebui să țină cont de diferențele foarte mari care există între reglementările financiar-contabile cărora li se supun IIS private și cele cărora trebuie să li se supună IIS publice. Fără a avansa în acest moment o ipoteză explicativă a acestei structuri, dorim totuși să subliniem faptul că este evident faptul că, din punct de vedere financiar, investițiile în resurse umane și în baza materială sunt prioritare pentru IIS. Această tendință este întrucâtva coerentă cu tendințele de creștere rapidă a numărului de studenți înmatriculați în IIS. Pe de altă parte, datele prezentate mai jos, privind baza materială a celor 27 de IIS care au oferit date, relevă o situație care necesită îmbunătățiri rapide.

Baza materială.

În primul rând, conform datelor declarate de IIS investigate, valoarea medie a suprafețelor aflate în proprietatea IIS și destinate activităților de predare raportată la numărul de studenți arată o valoare medie de **2,7 m²** pentru fiecare student înmatriculat la cursuri de zi. Realizarea unui benchmark pe baza raportului dintre suprafața spațiilor destinate activităților educaționale și numărul de studenți înmatriculați relevă faptul că nu mai puțin de 13 IIS dintre cele investigate se află sub valoarea medie de 2,7m² alocați pentru un student. Mai mult, dacă setăm o valoare minimă de referință de 1 m² alocați unui student, nu mai puțin de 4 IIS s-ar situa sub această valoare, iar alte 3 în imediata apropiere a acesteia (vezi graficul 4 de mai jos).

Graficul 4 - Poziționarea IIS investigate în funcție de raportul dintre suprafața spațiilor destinate activităților educaționale (m2) și numărul de studenți înmatriculați la zi



Sursa: Exercițiul experimental de benchmarking ARACIS 2010

55 de studenți într-o sală și 13 studenți la un calculator.

Situația pare a fi îngrijorătoare atunci când raportăm numărul total al studenților înmatriculați la cursuri de zi la *numărul de săli destinate predării*, respectiv la *numărul de calculatoare utilizate de către studenți*. Potrivit datelor declarate de 26 dintre cele 27 de IIS investigate în cadrul exercițiului de benchmarking, în medie, într-o sală ar trebui să încapă aproximativ **55** de studenți. De asemenea, potrivit aceluiași date, **13** studenți sunt nevoiți statistic să împartă un computer, în medie. Desigur, aceste date pot fi privite cu oarecare rețineră și nu pot fi extinse la nivelul tuturor IIS din România, însă, cel puțin în populația investigată, ele denotă o situație relativ precară a bazei materiale pusă la dispoziție de IIS investigate pentru derularea activităților educaționale.

Unui cadru didactic universitar îi sunt necesari în medie 2 ani pentru a scrie orice fel de produs academic recunoscut.

Numărul de articole științifice publicate în reviste de specialitate, recunoscute la nivel național și/sau internațional, sau numărul de absolvenți care își continuă studiile la un nivel superior reprezintă indicatori utili care măsoară succesul și

performanța unei IIS. Măsura în care acest tip de indicatori sunt relevanți sau suficienți rămâne a fi stabilită prin analize ulterioare.

Unul dintre cei mai des utilizați indicatori este cel referitor la numărul de articole, publicații și alte tipuri de valorificare ale produselor activităților academice de cercetare. Numărul de articole publicate în reviste acreditate ISI, spre exemplu, constituie un criteriu necesar pentru obținerea unui grad academic superior. Astfel, potrivit datelor declarate de IIS investigate în cadrul primei faze a exercițiului experimental ARACIS, au fost înregistrate 24 de răspunsuri valide. Conform datelor declarate constatăm faptul că prin raportarea numărului de articole științifice, a numărului cărților publicate, a numărului de articole prezentate la conferințe naționale și a numărului de articole prezentate la conferințe internaționale, respectiv, la numărul total de cadre didactice, indiferent de gradul academic al acestora, obținem valori medii situate în intervalul [0, 1]. Cu alte cuvinte, în medie, în populația investigată, putem concluziona că există o „producție” de sub un articol pentru fiecare cadru didactic angajat. Câteva cifre orientative: în medie, în anul universitar 2008 – 2009, potrivit datelor declarate de IIS investigate, un cadru didactic universitar a publicat 0,38 articole în reviste științifice recunoscute, 0,76 cărți la edituri recunoscute, a prezentat 0,66 articole la conferințe naționale și, interesant, 0,98 articole conferințe internaționale. Cu alte cuvinte, statistic, unui cadru didactic universitar îi sunt necesari în medie 2 ani pentru a publica orice fel de produs academic recunoscut. Chiar dacă aparent mare, durata de timp este de fapt una foarte bună, având în vedere faptul că procesul prin care un articol academic este publicat într-un jurnal recunoscut, cu proceduri de evaluare colegială, poate dura, în anumite cazuri, în funcție de domeniul științific, cel puțin un an și jumătate. Mai mult, această valoare reprezintă o medie statistică indiferent de domeniul științific. Duratele de timp pe domenii de studii fiind diferite.

Cifrele de mai sus sunt mai degrabă un indicator al faptului că activitățile de cercetare nu sunt considerate de cadrele didactice drept prioritare. În condițiile în care formal un cadru didactic are nevoie de un anumit număr de articole publicate pentru a putea obține un grad academic superior, cifrele de mai sus reprezintă dovada unui comportament rațional de conformare la reguli. Așadar, personalul didactic din IIS alege o producție minimă, pentru a răspunde unei nevoi formale și nu valorizează publicarea sau cercetarea ca bunuri în sine. Această ipoteză poate fi susținută și de modul de alcătuire a unei norme didactice, în cadrul căreia activitățile de cercetare dețin un coeficient foarte mic din punct de vedere al timpului alocat. În consecință putem observa efectul pe care constrângerile formale de natură legislativă îl au asupra activității cadrelor didactice universitare.

Într-un an universitar un conducător de doctorat finalizează în medie 1,5 teze de doctorat.

Un alt indicator interesant relevă faptul că în medie, în cadrul populației investigate raportul dintre numărul declarat de teze de doctorat finalizate și numărul de

profesori universitari cu drept de conducere de doctorat este 1,5 teze pentru fiecare profesor. Intervalul de variație al acestui indicator este interesant, deoarece valoarea maximă înregistrată este de 16 teze finalizate pentru un conducător de doctorat în cursul unui an universitar.

Concluzii

Datele statistice disponibile descriu un sistem de învățământ superior aflat, din punct de vedere instituțional, în fața unor provocări semnificative: creșterea numărului de studenți, concentrarea geografică a IIS, concurența dintre IIS publice și private într-un spațiu relativ restrâns. Mai mult, elementele legislative descrise în cadrul prezentului capitol indică existența unui context instituțional cel puțin confuz din perspectiva motivațiilor instituționale. Câteva consecințe par să se contureze. Spre exemplu producția de publicații științifice aparent redusă, cuplată cu absența unor motivații instituționale și legislative pentru dezvoltarea activităților de cercetare științifică demonstrează concentrarea personalului academic pe activitățile educaționale și neglijarea componentei de cercetare. Mai mult, structura cheltuielilor IIS, puternic orientată către drepturi salariale și investiții în baza materială și alocarea semnificativ redusă a fondurilor către cercetare și materiale auxiliare cercetării științifice indică importanța redusă pe care cercetarea o are încă în cadrul sistemului de învățământ superior. Întrucât sursa principală de venituri sunt studenții, atât pentru IIS publice cât și pentru cele private activitatea de înmatriculare a unor cohorte mari de studenți, în condițiile în care numărul absolvenților rămâne prin comparație relativ constant, pare să fie drumul rațional de urmat. În acest context, diversificarea instituțională este dificil să se producă, în lipsa unor serioase stimulente în vederea diversificării tipurilor de activități ale unei IIS, în direcția dezvoltării cercetării spre exemplu. Diversificarea instituțională s-a produs însă în oferirea de către IIS a unui număr din ce în ce mai mare de specializări subsumate domeniilor de studii consacrate anual prin acte normative. IIS private au urmat aceeași direcție ca și IIS publice din acest punct de vedere, iar oferta educațională a ajuns, ca efect al isomorfismului, să pară identică. Dovada sunt numeroasele facultăți aflate în structura unei IIS, facultăți care la rândul lor derulează nenumărate programe de studii. Simpla afirmare a unor concepte sau principii nu va determina o modificare semnificativă la nivel instituțional. Stabilirea prin acte normative a unei „misiuni” a IIS nu va rezolva problematica diversității de conținuturi, ci va determina un grad și mai mare de conformitate și similitudini între IIS.

Referințe bibliografice și surse de date empirice

- ✓ Bârzea, Cezar. 1996. „Educational Reform and Power Struggles in Romania.” *European Journal of Education* 31: 1.
- ✓ Cloete, Nico, Peter Massen, Richard Fehnel, Teboho Moja, Trish Gibbon, și Helene Perold. 2006. *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities*. Dordrecht: Springer.
- ✓ DiMaggio, Paul J. și Walter W. Powell (ed.). 1991. *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- ✓ European University Association, 2009. *Institutional Evaluation Programme: Guidelines for the Evaluation Teams*. Disponibil pe http://www.eua.be/Libraries/IEP/GL-follow-up_10_1.sflb.ashx (accesat pe data de 31.10.2010)
- ✓ Estermann, Thomas și Terhi Nokkala. 2009. *University Autonomy in Europe I*. Brussels: EUA.
- ✓ Harvey, Lee și Jethro Newton. 2004. „Transforming Quality Evaluation.” *Quality in Higher Education* 10: 149 – 165.
- ✓ Harvey, Lee. 2004. „The Power of Accreditation: Views of Academics.” *Journal of Higher Education Policy and Management* 26, 2.
- ✓ Harvey, Lee. 2009. „Democratising quality.” în Lucien Bollaert et al. eds., *Trends in Quality Assurance*, Brussels: European University Association.
- ✓ Hâncean, Marian-Gabriel. 2009. „Aplicarea benchmarking-ului pe baze de date în sectorul educației superioare din România.” *Quality Assurance Review* 2:89 – 99.
- ✓ Hoffman, Stefanie. 2005. *10 Years On Lessons Learned From The Institutional Evaluation Programme*. Brussels: EUA.
- ✓ Langfeldt, Liv et al. 2010. „The role of peer review in Norwegian quality assurance: potential consequences for excellence and diversity.” *Higher Education* 59: 405.
- ✓ Maasen, Peter și Bjorn Stensacker. 2010. „The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications.” *Higher Education*. Sub tipar, doi 10.1007/s10734-010-9360-4.
- ✓ Meyer, Heinz-Dieter și Brian Rowan. 2006. *The New Institutionalism in Education*. New York: State University of New York.
- ✓ Miroiu, Adrian. 1998. „Managementul învățământului”, în Miroiu, A. coord., *Învățământul românesc azi*, Iași: Polirom, 1998: 159-60.
- ✓ Miroiu, Adrian și Liviu Andreescu. 2010. „Goals and Instruments of Diversification in Higher Education.” *Quality Assurance Review for Higher Education* 2: 2.
- ✓ Stensaker, Bjorn și Lee Harvey. 2006. „Old Wine in New Bottles? A Comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education.” *Higher Education Policy* 19.
- ✓ Van Vught, Frans A. (ed.) 2009. *Mapping the Higher Education Landscape. Towards a European Classification of Higher Education*. London: Springer.
- ✓ Van Vught, Frans A. 2008. „Mission Diversity and Reputation in Higher Education.” *Higher Education Policy* 21: 151 – 174.

- ✓ Van Vught, Frans A., F. Kaiser, J.M. File, C. Gaethgens, R. Peter, și D.F. Westerheijden. 2010. *The European Classification of Higher Education Institutions, u-map project*, Lifelong Learning Programme SOCRATES http://www.u-map.org/U-MAP_report.pdf
- ✓ Vlăsceanu, Lazăr și Marian-Gabriel Hâncean. 2009. *Barometrul Calității – 2009. Distribuții statistice, interpretări și opțiuni cu privire la starea calității în învățământul superior din România*. București: ARACIS.
- ✓ Vlăsceanu, Lazăr și Marian-Gabriel Hâncean. 2010. *Using benchmarking methods in higher education quality system assessment*, articol publicat în volumul ediției a VI-a a seminarului internațional Quality Management in Higher Education organizat de CETEX și Universitatea Tehnică „Gheorghe Asachi” din Iași.

-
- Legea nr. 87 din 10 aprilie 2006 privind aprobarea OUG nr. 75 / 2005 privind asigurarea calității educației, și publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 334 din 13 aprilie 2006.
 - OUG nr. 75 / 2005 privind asigurarea calității educației, și publicată în Monitorul Oficial, Partea I, nr. 334 din 13 aprilie 2006.
 - Ordinul M.E.C. nr. 3617 din 2005 privind aplicarea generalizată a Sistemului European de Credite Transferabile; descriere disponibilă pe <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/1568> (accesare 30.10.2010)

-
- ✓ Ancheta sociologică realizată de Metromedia Transilvania, la comanda ARACIS, la nivelul a trei eșantioane reprezentative formate din studenți, cadre didactice și angajatori, în 2010.
 - ✓ Exercițiul de benchmarking desfășurat de către ARACIS, în cadrul proiectului ACADEMIS, la nivelul unui eșantion de 27 de instituții de învățământ superior.
 - ✓ Interviu în profunzime realizate cu experți evaluatori ai ARACIS pe tema funcționării instituțiilor universitare de calitate, în perioada iunie – iulie 2010.
 - ✓ *Studiul sociologic privind corespondența dintre calificările universitare și cerințele pieței muncii* realizat de AB Research, la comanda ACPART, 2010.

CAPITOLUL III

Universitatea centrată pe student Stilurile de viață ale studenților din Generația Y

Autori:
**Iulia Gheorghiu
Andrada Istrate
Valentin Stanciu**

Acest capitol este rezultatul unei cercetări de teren desfășurată în lunile iunie-iulie a anului 2010, însumând aproximativ 100 de interviuri cu studenți din ciclul de licență și cadre didactice din învățământul superior din patru mari centre universitare – București, Iași, Cluj și Timișoara. Principiul care a stat în spatele acestui demers a fost acela de a investiga populația de studenți pentru o mai bună adaptare a practicilor de asigurare a calității procesului de învățare din universitățile noastre. Propunem o abordare instituțională a percepțiilor la nivelul studenților asupra experienței lor academice, asupra stilului lor de viață ca generație și asupra utilității facultății în cadrul planurilor lor de viitor. Acest interes apare ca urmare a dezvoltării unei noi paradigme în abordarea învățământului superior – universitatea centrată pe student.

Facultate centrată pe student? Dar student centrat pe facultate?

Întrebarea din spatele demersului nostru se referă la centrarea studiilor universitare pe procesul de predare sau pe student. Imperativul care stă în spatele paradigmei universității centrate pe student este că acesta trebuie tratat ca scop în sine, nu doar ca mijloc în îndeplinirea unor obiective mai largi, cum ar fi cele financiare. Accentul s-ar pune pe încurajarea studentului spre construirea unui model de învățare propriu (în special prin implementarea unui model înalt tehnologizat). The London Communique (2007) statuează drept scop asigurarea resurselor pentru un proces academic centrat pe student, proces definit prin pregătirea studenților pentru viață, pentru o viitoare carieră, cetățeni activi într-o societate democratică, dezvoltarea personală a acestora și asigurarea unei baze de cunoaștere avansate, bine pusă la punct, care să stimuleze aprofundarea, cercetarea și inovarea în viitor.

Cum se diferențiază facultatea centrată pe predare (modelul tradițional) de facultatea centrată pe student? Modelul tradițional de educație privește studentul ca fiind un receptor al informației, neimplicat în întocmirea curriculei sau în procesul academic decât ca participant pasiv al cursurilor (Attard et al, 2010, pp. 7-8), cursuri care, ca instituții formale, înglobează luarea de notițe și memorarea acestora pentru a le reproduce mai târziu într-o formă sau alta de examinare. Diametral opus, modelul propus în învățământul superior de centrare a procesului educațional în jurul studentului însumează alte practici: studentul este responsabilizat, ca partener în procesul de învățare/predare, el asumându-și rolul de “a înzestra procesul educațional cu sens” (*ibidem*), iar profesorul, din deținător al cunoașterii, devine “facilitator” și “ghid” pentru student.

Asumpția metodologică care guvernează învățământul universitar românesc post-Bologna pleacă de la o contradicție în termeni: facultatea, cu toate că se

declară a avea studentul drept centru al intereselor, activitatea ei se centrează fie în jurul predării, fie a cercetării, fie spre obținerea de granturi cât mai mari care să aducă cu ele aparatură de o calitate superioară celei existente în universitățile concurente, un număr cât mai mare de publicații, o mai bună situație a cadrului didactic în procesul de evaluare etc.

Facultatea fără studenți

Să admitem că personalul universitar, cu cât este mai implicat în cercetare sau în activități administrative, cu atât este mai înstrăinat de studenți. Discuțiile cu profesorii relevă o centrare a procesului educațional fie pe predare, fie *“pe nimic”* (*“Universitatea pare a nu fi centrată pe nimic”* - A.M., Facultatea de Inginerie, Universitatea Gh. Asachi, Iași). Proiectarea unui curs astfel încât să răspundă cerințelor de dezvoltare ale studentului sau nevoii lui de conformare la cerințele pieței muncii pare a fi un proces sinuos, mai ales din cauza unei slabe sincronizări între oferta educațională și piața muncii, dar și din cauza unor practici instituționalizate, a unui fel de a face lucrurile care a apărut ca fiind eficient de-a lungul timpului și care rezistă schimbării.

Învățământul nostru superior e deja unul de masă, *„universitățile s-au transformat în vânători de studenți”* (M.D., Universitatea Tehnică, Facultatea de Mecanică, Cluj), limitându-se astfel posibilitatea de a elimina studenții care nu au ce căuta în sistem. Procesul de admitere nu acționează ca un filtru care să îi selecteze pe cei care pot duce cu succes o facultate până la absolvire. Finanțarea *per capita* duce la o alienare între profesori și studenți, dintr-o masă de studenți, un profesor ajunge să cunoască doi-trei, restul trecând neobservați prin facultate (*„Finanțarea per capita e o finanțare care a dus la un SRL universitar”* – V.C., Facultatea de Istorie, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași). Această alienare între studenți și profesori duce la o stare de **„dublă indiferență”**, pe de o parte profesorii își găsesc justificări în calitatea redusă a studenților pentru calitatea redusă a procesului de predare, iar studenții găsesc legitimă neimplicarea în activitatea academică, întrucât nici ei nu pot extrage cu siguranță vreun avantaj al acestui schimb.

Această *“dublă indiferență”* se manifestă și la nivelul stabilirii obiectivelor strategice, existând un conflict între ceea ce studenții așteaptă de la universitate și ceea ce universitatea își propune să le ofere. Generația din care fac parte studenții¹ actuali ne apare ca o generație care caută **certitudini**, care așteaptă

1 Generația Y, după cum vom discuta în detaliu în acest capitol, este reprezentată de cohorta născută în perioada 1976-1995 sau 1988-2000, după cum indică varii surse; vezi Levine și Cureton, 1998, Gaylor, 2002, Gravett, 2006; în studiile de specialitate, această generație mai poartă denumirile de generația Echo Boomers (în opoziție cu generația precedentă, Generația X sau Boomers), Millenium Generation, the Net Generation (în legătură cu relația strânsă pe care indivizii care îi aparțin o au cu tehnologia și mijloacele noi de comunicare media).

de la universitate, ca instituție, să îi ofere certitudini în termeni de specializare, de pregătire pentru o viitoare cariera, într-un sector al muncii bine delimitat. Universitatea, dimpotrivă, nu își stabilește drept scop specializarea studentului: *“Noi nu suntem școală profesională, nu ți se va da patalama la mână că ieși strungar, sistemul universitar îți dă posibilitatea să aprofundezi ceva ce îți place, fie istorie, fie geografie”* (V.C., Facultatea de Istorie, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași). Această horă a nemulțumirii, jucată între cadrele didactice și studenți, cuplată cu problemele cauzate de subfinanțare (motiv recurent în discuțiile cu profesorii), duce la o **apatie generalizată**, în care ambii participanți găsesc ca soluție neimplicarea și chiar ignorarea reciprocă, ambele puse, însă, sub semnele unor declarații de perfidie asumată (*“Ei se prefac că ne predau, noi ne prefacem că învățăm”* – M.V., Facultatea de Management, Timișoara, anul 2).

Un astfel de sistem în care studentul este receptor pasiv al informației este de preferat, întrucât acesta, *„neputându-și da seama de ce va avea el nevoie în viitor”*, are nevoie de o îndrumare atentă a cadrelor didactice. Cum se manifestă însă această îndrumare, și, mai important, unde situează studentul facultatea și procesul de învățare? Încercând să determinăm rolul pe care facultatea îl ocupă în viața studentului, vedem că aceasta servește drept scuză, o prelungire artificială a adolescenței, un pas *firesc* în ciclul „liceu-facultate-master”, și în unele cazuri, doctorat. Această atitudine este construită în discursul studentesc prin amânarea constantă în a-și găsi o slujbă (plan lăsat întotdeauna pentru un an viitor și care își găsește întotdeauna justificări în resursele de timp pe care facultatea le ocupă), cu toate că, la nivel declarativ, marea majoritate a acestora elogiază beneficiile unui loc de muncă. Utilitatea facultății se pierde în conceptele care, prin repetare, devin goale, pierzându-și înțelesul: “specialist în domeniu”, “pregătire teoretică”, “adaptare la cerințele pieței muncii”, iar procesul educațional pare angrenat într-o rutină a contradicției, condamnat la eșec cu fiecare reafirmare a utilității sale.

Construcția discursivă a motivațiilor care i-au determinat pe studenți să opteze pentru o facultate sau alta cu așteptările pe care le aveau atunci când au venit la facultate și cum s-au lovit aceste așteptări de realitatea spațiului universitar. Astfel, așa cum este de așteptat, răspunsurile variază de la îndemnul părinților, prietenilor sau altor grupuri de referință până la cazurile excepționale în care pasiunea a fost factorul determinant, având la mijlocul acestei axe dorința de a avea un loc de muncă sigur. Tema așteptărilor în rândul studenților scoate la iveală dezamăgirea acestora față de cele găsite la facultate, sentiment care apare încă de la primul contact cu facultatea și cu care ei trăiesc până la terminarea studiilor. *„Am avut o grămadă de așteptări, dar m-am obișnuit să rezist fără ele”*. (V.C., Matematică, UVT, anul 3). Dezamăgirea ia forma blazării pe măsură ce anii trec, iar instituțiile de învățământ superior își pierd credibilitatea și utilitatea în ochii studenților.

Reformarea sistemului universitar spre o centrare pe student și învățare necesită,

Într-adevăr, o finanțare substanțială. Raportul profesor-student la ora actuală este de 1 la aproximativ 29, un număr care plasează România pe un bine meritat loc întâi în Uniunea Europeană, ca deficit de personal didactic. Cu toate acestea, există țări care au adoptat acest model educațional, deși un asemenea proces de restructurare s-a dovedit a fi dificil de implementat, mai ales din cauza rezistenței la schimbare a unor sisteme încremenite în aceleași practici vechi de sute de ani.

Generația fără poveste

Un aspect central în restructurarea învățământului superior și centrarea activităților universităților pe studenți îl reprezintă cunoașterea populației în direcția căreia se îndreaptă serviciile sale. Acest proces nu cuprinde cunoașterea indivizilor ca atare care intră în sistem ci mai curând cunoașterea fiecărei generații de studenți, cu ceea ce le este definitoriu și îi diferențiază de generațiile anterioare. Ca parte a unei generații emergente la nivel global, expuse la mesaje similare și acces nestingherit la informație, studenții români din ciclul de licență se definesc prin stilul de viață pe care îl au și mai puțin prin apartenența la instituția de învățământ superior în care se formează. Această generație, sau Generația Y (cohorta de tineri născuți în perioada 1976-1995 sau 1988-2000), cum este ea numită astăzi în cele mai multe studii, este caracterizată ca fiind cea mai diversă generație din istoria universitară.

În comparație cu generația precedentă, generația X (sau Echo Boomers), generația actuală este descrisă ca având curajul să își arate nerabdarea, ca incluzând tineri care sunt conștienți că timpurile s-au schimbat și că vechea paradigmă a organizării sociale și universitare nu mai este aplicabilă contextului social, economic și politic actual, tineri care refuză adaptarea la metodele tradiționale și care contestă modelul convențional de predare. Prin acest demers am încercat să surprindem modul în care studenții își construiesc discursul despre propriul stil de viață ca matrice structurantă a acțiunilor, intereselor și pozițiilor pe care le adoptă asupra diferitelor procese și evenimente ale vieții. Universul discursiv al studenților atunci când corelăm calitatea procesului de învățare și problematica stilurilor de viață orbitează în jurul a trei mari teme: facultatea și modul în care aceasta îi pregătește pentru piața muncii, oportunitățile de dezvoltare puse la dispoziția lor de către instituțiile de învățământ superior și construirea viitorului profesional, care este pusă în legătură cu contextul economic la nivel național, dar și la nivel global.

Facultatea și timpul

Facultatea reprezintă principalul actor instituțional care organizează timpul studenților prin orarul pe care îl impune și prin curricula care stabilește sarcinile și timpul alocat studiului în afara orelor de curs. Un motiv recurent în discursul studentesc este „negocierea” între studenți și facultate a timpului alocat acestei instituții: frecventarea cursurilor și seminariilor și modul în care studenții se pregătesc pentru examene sunt expresii ale acestui proces. Cum timpul liber este o reală preocupare, studenții depun toate eforturile astfel încât să flexibilizeze orarul impus de facultate și să-l adapteze propriilor planuri. („*Una din două zile mă mai duc și la facultate, mă duc la cursul din ziua aia la care aleg să mă duc*”, A.B., Matematică-Informatică, UVT, anul 2).

Atunci când vine vorba despre petrecerea timpului liber, discursul studenților este omogen: activitățile sunt condiționate de lipsa banilor și implică întotdeauna grupul de prieteni care sunt fie colegi de facultate, fie, de cele mai multe ori, prieteni din liceu. Astfel, ieșirile în cluburi, cafenele, petrecerile și plimbările în parc sunt principalele modalități de petrecere a timpului liber. Cu toate acestea, o trăsătură emergentă este aceea de a oferi justificări pentru lucrurile pe care studenții nu le fac: transpare conștientizarea faptului că participarea la acte de cultură, precum lectura unor cărți din afara domeniului de studiu și mersul la teatru, operă sau filarmonică fac diferența între un student bun și unul mediocru. Printre justificările cel mai des întâlnite se numără lipsa banilor, lipsa de încurajare din partea profesorilor și a facultății ca instituție dar mai ales lipsa timpului (facultatea nu le-ar mai lăsa studenților timp și pentru aceste activități). Pe de altă parte, aceiași studenți spun că facultatea nu le ocupă foarte mult timp întrucât aleg cursurile și seminariile pe care le frecventează și pregătirea pentru un curs înseamnă practic pregătirea pentru examen, care are loc de obicei în sesiune. „[...] oricum îmi iau eu timp să ies în oraș, în timpul semestrului, în afara sesiunii, nu se pune problema să nu ies. Nu mă împiedică școala de la așa ceva, dar aș putea cu tot cu școală să fac chestia asta.” (C.S., Biologie, UBB, Cluj, anul 2).

Atunci când vine vorba despre relaționarea cu colegii, caracteristica ce primează este individualismul. Astfel, studenții se simt înstrăinați însă nu atât de colegii lor, cât mai ales de facultate ca spațiu care nu permite stabilirea unor relații reale și de durată, ci încurajează o formă de competiție ce impune distanțarea studenților. Din discuțiile cu aceștia transpare legea lui „fiecare pentru el” și o competiție pentru afirmarea sinelui, o afirmare ce nu pare însă a fi corelată cu un interes egal și pentru dezvoltarea personală. Această competiție este transpusă în goana după note și afirmarea în fața profesorilor din partea studenților mai zeloși și are ca destinație ultimă obținerea bursei. Astfel, studenții se simt alienați de facultate și pentru fiecare eșec din perioada studiilor, vina este dată pe aceasta, chiar dacă reușita acestor aspecte nu depinde, și câteodată e complet separată de

activitatea instituției („*La facultate nu prea știi, am stat în primele trei săptămâni complet singură. Nimănui nu-i păsa de tine, fiecare avea prieteni, cunoștințe. Mi-am făcut câțiva prieteni, dar nu insistam asupra acestei laturi.*” – C.S., Psihologie, UBB, Cluj, anul 1).

Comoditatea este o caracteristică emergentă în discursul studenților din generația Y. Activitățile sportive convenționale capătă o nouă formă de manifestare: plimbările și mersul pe bicicletă înlocuiesc practicarea sporturilor. Timpul și lipsa încurajării din afară (din partea facultății) apar din nou ca principale piedici. Își amintesc însă că în liceu aveau veleități sportive. „*Nu, ne-au și descurajat să facem, am fost, am căutat facultatea de sport, am găsit facultatea de sport, era închisă; n-am făcut, am vrut în primul an să fac sport, n-am găsit, dar nici nu m-am tinut eu foarte mult. ... karate și înot la nivel începător totuși, copil de balcon. De fapt ba da, online gaming, e și ăla un sport.*” (A.B., Matematică-Informatică, UVT, anul 2).

Lipsa de coordonare între studenți poate fi pusă pe seama trăsăturilor generaționale. Cum fiecare generație este produsul timpurilor pe care le trăiește, putem afirma despre reprezentanții generației Y că nu au trăit niciun eveniment care să îi consolideze prin crearea unei memorii colective și a unei istorii comune, lucru care îi diferențiază de generația anterioară - X. Dacă generația anterioară (cohorta de indivizi născută în perioada 1960-1980) se dezvoltă odată cu sistemul democratic (printre evenimentele comune enumărăm căderea Zidului Berlinului și prăbușirea sistemului totalitar), evenimente ce îi conferă un simț unitar dezvoltat, membrii generației Y se dezvoltă ca individualități într-un mediu intens globalizat, tehnologizat, în care piața decide care sunt competențele ce trebuie a fi dezvoltate, o generație care se dezvoltă *în și pentru* piață mai degrabă decât *în și pentru* societate.

„Ce e ieftin e bun, ce e gratis e perfect” - Atitudinea asupra banilor

Discuția despre bani reflectă un stil de viață destul de uniform în rândul studenților: sursele de venit sunt aproximativ aceleași – banii de la părinți, acolo unde este cazul bursa și pe alocuri, bani veniți din alte activități pe care le mai desfășoară studenții. Cheltuielile sunt de asemenea foarte uniforme – cei mai mulți studenți cheltuiesc pentru strictul necesar și restul de bani sunt alocați pentru distracția lor. Ceea ce este foarte interesant este modul în care studenții se raportează la bani: banii de la părinți (principală sursă de venit) sunt mult mai prețioși, cheltuiți cu mai multă grijă, în timp ce banii câștigați de ei sunt „*cheltuiți fără milă*” (A.N., Arte Plastice, Iași, anul 2). Această abordare asupra banilor trădează o logică ce reflectă modul în care studenții traduc independența financiară: sunt responsabili în privința banilor de la părinți, însă această responsabilitate nu este prezentă și în privința bursei sau a altor activități aducătoare de venit (participarea la promoții, hosting, crearea de obiecte hand-made sau împărțirea pliantelor).

Atunci când există, bursa este foarte importantă în gestionarea cheltuielilor și completarea veniturilor „Știm că de undeva trebuie să vină niște bani și tot timpul așteptăm bursa cum aștepta bunica mea pensia. Stăm așa: „A băgat bursa, a băgat bursa?”. Și apoi o dăm, ne plătim datoriile.” (C.Z., Construcții, Gh. Asachi, Iași, an 4). În perioadele de maximă austeritate, studenții dau dovadă de multă ingeniozitate: fotografiază cărțile și cursurile de pe care trebuie să învețe pentru examene și au tot felul de strategii pentru a ajunge la lucruri pe care altfel le consideră foarte scumpe: „Mulți zic că studenții nu sunt interesați de cultură, e complet fals, sunt, dar cultura e scumpă în România. Ca să mergi la un vernisaj sau la o lansare de carte nu te costă nimic, dar la Operă sau la Filarmonică da, sunt mulți care fac șmecherii de genul: merge unul, aruncă biletul pe geam, și e greu. Se rup bilete, se născocesc tot felul de chestii.” (A.C., RISE, UVT, anul 1).

Un job, consideră cei mai mulți studenți, i-ar maturiza foarte mult, mai ales în relația cu banii: „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 munciți, când știi că ai stat tu și ai muncit până nu ai mai putut, nu-ți mai vine.” (M.F., Biologie, UAIC., Iași, anul 1).

„Vreau să mai profit de ultima vacanță” - Atitudinea față de muncă

În ciuda acestei poziții privind ce ar însemna să aibă un loc de muncă – o atitudine mai responsabilă față de bani – întârzierea intrării pe piața muncii este expresia atașamentului studenților față de propriul timp liber și asociată constantei discursive a centrării pe pregătirea academică și obținerea diplomei de absolvent. Ocuparea unui loc de muncă în domeniul pe care îl studiază în facultate pare un lucru foarte dificil pentru studenți, iar un alt tip de slujbă este de dorit doar în măsura în care aduce beneficii financiare și numai pentru cei ce nu își pot permite să se întrețină altfel. („Nu te duci să lucrezi de plăcere, mai ales dacă nu e în domeniu, nu te duci ca vânzător, vai, ce-mi place. Cu toate că spui că lucrez să mai fac experiență, dar de obicei studentul lucrează pentru a câștiga un ban în plus. Cui nu i-ar conveni să stea, timpul ăla liber să îl folosească în alt fel? De obicei lucrează ca să câștige un ban în plus.” – C.Z., Construcții, Gheorghe Asachi, Iași, anul 4). În condițiile în care singurele surse de venit sunt banii primiți de la părinți, completați în unele cazuri de bursă, căutarea unui loc de muncă este amânată pentru un etern mâine, un mâine care nu se referă la terminarea facultății ci la unul din următorii ani de studiu. Abordarea studenției ca pe o prelungire a adolescenței le permite studenților să vadă munca nu atât ca pe un lucru ce trebuie făcut, ci ca pe o opțiune, mai ales din cauză că dau dovadă de un real pragmatism în privința șanselor de a găsi un loc de muncă în domeniul studiat.

Jobul ideal pentru studenți nu este neapărat cel care aduce venituri consistente, ci cel care se pliază pe stilul lor de viață și pe așteptările pe care le au în privința realizării lor profesionale: program flexibil, oportunități de dezvoltare, afirmarea propriei individualități.

Un alt aspect important pentru studenții din această generație îl reprezintă munca voluntară. Generația Y este caracterizată teoretic ca o generație de persoane active, de indivizi care, inclusiv prin implicarea în activități de voluntariat, se percep a fi agenți ai schimbării. Pentru studenții din asociații, voluntariatul este văzut ca un job atât prin timpul pe care îl ocupă, cât și prin oportunitățile pe care le oferă – educație nonformală, dezvoltare personală, experiență. Aceste activități sunt căutate tocmai pentru a completa ceea ce facultatea nu pare a fi dispusă să le ofere „*Team work, o grămadă de training pe leadership, training pe management de proiecte, am învățat cum să scriu un proiect și mediul ăsta în care se desfășoară...nu știu câți studenți au ocazia să stea de vorbă cu rectorul. Interacționez cu foarte multe persoane din mediul academic care-s foarte importante și te ajută, îți dă stima de sine, ai mai multă încredere în tine*” (N.O., SEGA, UBB, Cluj, anul 2, membră OSUBB). Acest tip de gândire o întâlnim în facultățile noastre doar în organizațiile studențești. Studentul de rând rămâne încă în așteptare, în așteptarea unui job, în așteptarea unei mobilități sau unei oportunități de realizare, nu neaparat academică. *Studentul nostru obișnuit este în expectativă*, motiv pentru care alege să se axeze pe latura academică a obținerii diplomei, pentru a-și lăsa astfel ferestre deschise, pentru o oportunitate ce nu va întârzia să apară, independent de efortul său individual. Dintre studenții care par a fi interesați de facultate, cei mai mulți o fac din motive pragmatice: fie pentru a-și păstra locul finanțat de stat, fie pentru bursa care îi completează veniturile lunare sau locul în camin, în final pentru obținerea diplomei.

Planuri și strategii de viitor

Mediul universitar este un microcosmos specific: structurează discursuri și comportamente atât din partea actorilor implicați cât și a instituțiilor care îl constituie. În cadrul său sunt etalate declarațiile de misiune ale universităților, studenții se prezintă pe ei înșiși, personalul didactic propune și conduce procese de predare și învățare. Altfel spus, învățământul superior românesc funcționează conform unei logici proprii, determinate atât de reguli formale cât și de practicile informale perpetuate cu fiecare generație de absolvenți. Această logică are ca principiu axial de realizare formarea de specialiști înalt calificați în diferite domenii. Întrebarea este: ce știm despre construcția acestei logici? Cum se întâlnesc, dacă se întâlnesc, credințele și aspirațiile studenților și ale cadrelor didactice?

În cele ce urmează încercăm să surprindem modul în care studenții din ciclul de licență văd procesul de învățare și formare în cadrul facultăților pe care le urmează și să relevăm utilitatea pe care ei o asociază studiilor pentru care au optat. Mai exact, ceea ce am dorit să aflăm este (a) dacă studenții au strategii de viitor și (b) ce rol are facultatea în cadrul acestor strategii. Rezultatele la care am ajuns pot fi

deja sintetizate pentru ca demonstrația lor să vină în continuare: *problema calității procesului de învățare și a celui de formare ia în mare parte forma unui **ritual al învinovățirii reciproce**. Studenții și cadrele didactice nu apar ca implicați în parteneriate orientate de scopuri convergente, ci în situații de acuzare reciprocă: pasează vini reale sau imaginare de la unii la alții; succesul apare întotdeauna ca individual iar eșecul este legat causal de un sistem în derivă pentru care nu ar fi responsabili nici unii, nici alții.*

Facultatea ca strategie de viitor

Începând cu motivația pentru care au ales facultatea pe care o urmează, trecând prin ce anume definesc ca fiind pregătire legitimă pentru cursuri și seminarii și terminând cu proiectele pe termen lung, studenții relevă în discursurile lor o ordine socială a spațiului universitar, ordine care pare creată ad-hoc și totodată veche de când lumea. Numai că ordinea relevată adesea de studenții actuali vine în contradicție cu ordinea instituțională formal instituită de personalul didactic. Să vedem cum apare această contradicție în construcția și finalizarea planurilor de viitor ale studenților.

Discursul studenților asupra **strategiilor de viitor** și al planurilor pe termen lung reflectă un tipar ce lasă foarte puțin loc variațiilor individuale. Facultatea în cadrul strategiilor de viitor apare ca un **prag ce trebuie trecut** pentru asigurarea unui viitor mai bun. Și aceasta nu în virtutea competențelor pe care le creează ci a diplomei primite la sfârșitul ciclului de licență („[...] *cred că e foarte importantă facultatea, ești văzut altfel în momentul în care te angajezi, având studii universitare.*” – A.N., FEEA, Iași, anul 1). **Utilitatea facultății** (i.e.: a studiilor universitare) este discutată în termenii diplomei pe care o oferă absolvenților, ca formă de certificare a calității de specialist într-un domeniu particular. Diploma este privită de studenți ca fiind goliță de substanța care ar trebui să stea la baza formării lor ca specialiști, este doar o formă de recunoaștere care, prin efectul însuși de certificare, este importantă. Contează prea puțin ce anume atestă (competențele sunt în suspensie, întrucât titlul este dorit) sau cine anume conferă această validare (care universitate, cu ce personal didactic).

Totuși, dacă în ultimă instanță este necesar să se refere la substanța certificării, atunci se chestionează accentul prea mare pus pe pregătirea teoretică și se deplânge lipsa unei pregătiri practice riguroase. Cursurile sunt considerate ca fiind irelevante și adesea învechite, uneori neputând asigura nici măcar pregătirea teoretică: „*Sunt unele cursuri care nu cred că mai au valabilitate pentru timpurile noastre și atunci încerc să nu mă axează pe ele. [Le am în vedere] numai atât cât să fie bine și pentru mine și pentru prof.*” (C.S., Psihologie, UBB, Cluj, anul 1). În spatele acestei ideologii a unui fel de „bine convergent” și a negocierii tacite a

atenției pe care un student o acordă unui curs stă de fapt o altă problemă, cea a unei **rupturi în procesul de comunicare** între studenți și instituția de învățământ superior, pe de o parte, și între studenți și cadre didactice, pe de alta. Această ruptură transpare în momentul în care discursul cadrelor didactice privind tipul de pregătire pe care îl pun la dispoziția studenților coincide cu al acestora din urmă. Și profesorii sunt de părere că pregătirea teoretică este cea predominantă în universități, însă consideră acest lucru ca decurgând natural din atribuțiile universității: „*Noi le oferim o pregătire solidă în domeniul fizicii. Specializarea o învață în altă parte, pentru că au o pregătire de bază.*” (D.V., Facultatea de Fizică, UVT). Problema este aceea că dacă pentru profesori pregătirea teoretică reprezintă o prioritate, pentru studenți aceasta nu ar trebui să fie mai mult decât un accesoriu care să însoțească pregătirea practică și specializarea în domeniul pe care îl urmează. Este de fapt o mare neînțelegere provocată de pierderea mesajului undeva pe parcursul procesului de învățare. Studenții nu mai înțeleg rolul teoriei, iar cadrele didactice îl iau ca de la sine înțeles și nu consideră necesar să îl mai explice.

Astfel, rolul facultății în cadrul construcției strategiilor de viitor ale studenților apare ca fiind cu totul simplificat. Facultatea este, pentru cadrele didactice, mai puțin locul unde te formezi pentru piața muncii, pe când pentru studenți tocmai asta ar trebui să-i fie menirea. *În construcția strategiilor de viitor, studenții văd studiile universitare numai prin efectul de validare pe care diploma îl oferă celor care devin absolvenți, conferindu-le titlul formal de specialiști și trasând astfel o distincție între absolvenți și non-absolvenți, între cei care pot și cei care nu pot avea acces la anumite posturi.* Diploma introduce o ierarhizare pe piața muncii între specialiștii cu certificare și cei fără o astfel de atestare a competențelor și de aceea numai ea, diploma, contează, oricât ar fi de puțin bazată pe competențe efective. Ceea ce se întrevede în subtextul acestei poziții asupra diplomelor universitare și asupra utilității facultății în devenirea studenților ca viitori profesioniști este convingerea că în relația student–facultate–piața muncii, studentul este lăsat să se descurce singur, în lipsa oricărui sprijin din partea instituției al cărei rol este să îi asigure formarea. Această cvasi-indiferență percepută în rândul studenților din partea facultății pentru tot ceea ce înseamnă viața lor în afara spațiului universitar, în care contactul facultății cu studentul se încheie atunci când acesta părăsește clădirea instituției, își găsește un răspuns prompt într-un consens al viziunilor aproape unanim. Astfel, succesul este văzut întotdeauna ca fiind individual, iar eșecul este mereu pus pe seama sistemului. O logică dominată de principiul „intră cine vrea, se realizează cine poate”, prin ce mijloace poate. Integrați într-un sistem pe care studenții îl văd mai degrabă conceput pentru a nu funcționa, fiecare își asumă în exclusivitate meritul pentru ceea ce reușește și dă mai departe vina pentru fiecare eșec: „*N-ai nicio șansă în România cu facultatea, până la urmă e o chestie de orgoliu, de ambiție... E o țară în care nu se încurajează nimic...*” (A. F., Farmacie, Iași, anul 1) sau „*Facultățile scot studenți pe bandă rulantă, nu se*

mai pune accentual clar pe cunoștințe, pe cultură, pe pregătirea studentului, pe o integrare pe piața muncii.” (I.P., Geografie, UAIC, Iași, anul 1).

Viitorul profesional. Sumbrou... dar luminat

În continuarea discuției despre contribuția studiilor universitare în construcția strategiilor de viitor se ivește problema planurilor de viitor și mai ales viziunea studenților asupra viitorului lor profesional. Un consens ce pare prestabilit, dar care nu face altceva decât să aducă în mediul universitar o ideologie a simțului comun, vine în susținerea ideii că viitorul nu sună bine. Acest consens este construit pe mai multe direcții. Facultatea nu te pregătește pentru nimic, sunt prea mulți absolvenți de studii superioare și piața muncii nu e capabilă să absoarbă câți absolvenți produc universitățile. *„Numai teorie, practică zero, dacă ar exista o corelație între teorie și practică, ar fi bine. Dar termini facultatea cu multă teorie pe care nu știi cum să o aplici”* (A.S., SEGA, UBB, Cluj, anul 2). În afară de angoasa provocată de incertitudinea găsirii unui loc de muncă intervine și indiferența facultății față de viitorul studenților, indiferență deplânsă de studenți și recunoscută de unele cadre didactice. *„Facultății nu-i pasă de viitorul meu.”* (A.C., Management, UVT, anul 2); *„Practic, rolul universității se termină atunci când ei termină facultatea”.* (A.C., Medicină, Universitatea Iuliu Hațieganu, Cluj). Conform viziunii studenților asupra instituțiilor de învățământ superior, *facultatea nu este o instituție care să genereze sensuri sau să ofere direcții, iar studenții se simt privați de o formă de consiliere pe care consideră că o merită și de care au nevoie, care i-ar ajuta să-și lărgescă perspectivele și să înțeleagă mai bine lumea din jur.* Astfel, studenții se prezintă ca fiind singuri în fața incertitudinii și nesiguri în raport cu tipul de formare pe care o primesc în facultate.

De aici, poate, și discursul confuz asupra planurilor lor de viitor. Corelând evaluarea lor subiectivă asupra propriului nivel de pregătire ca viitori specialiști și contextul economic și social în care se pregătesc să lucreze după absolvire, tinerii nu se simt în siguranță atunci când ar proiecta planuri de viitor. Cel puțin nu în primă instanță. Viitorul profesional este nesigur, confuz și chiar sumbru în prezent pentru ca pe termen lung să fie luminos, plin de speranță. Astfel, același student care spune că nu are planuri de viitor afirmă și că *„Din punct de vedere profesional, îmi văd viitorul foarte strălucit. Ceva european, Comisia Europeană. Presimt că o să am un loc de muncă pe care o să-l agreez la maxim.”* (D.B. Științe Politice, UBB, Cluj, anul 2). Desigur că trebuie făcută o distincție foarte clară între planuri de viitor, văzute ca intenții de acțiune într-un anumit mod pentru a atinge un scop, și aspirații, dorințe ale studenților. Însă în discursul studențesc se reliefează acest

tipar: proiectarea unui țel sigur, dar fără a ști pașii prin care trebuie ajuns acolo.

O alternativă foarte la îndemână pare a fi și străinătatea. Un **dincolo idealizat**, unde studenții „o să plece” fie pentru perfecționare profesională, fie pentru a se stabili definitiv acolo și a lua un loc de muncă. Există, la nivelul studenților români din ciclul de licență, această imagine a unui dincolo în care totul este mai bun: oferta educațională este superioară celei din România, locurile de muncă sunt mai bune, mai ușor de găsit și mai bine plătite. Plan sau aspirație, imaginea străinătății în discursul studenților poate fi rezumată astfel: „În 5 ani mă văd plecată de aici și lucrând nu într-o universitate, ci îmi doresc să fac ceva care nu îmi acaparează toată viața. Cariera mea depinde de mine, de reușita unei emigrări.” (L.C., Universitatea Politehnica Timișoara, anul 4).

Viziunea asupra viitorului oscilează pe câteva continuu-uri: între haosul din mediul social și economic în care trăiesc în acest moment și ordinea ce va veni odată cu găsirea *acelui* loc de muncă, între confuzia provocată de mesajele contradictorii ce li se oferă dinspre mediul academic și ce li se cere pe piața muncii, între prezentul și viitorul apropiat care sunt foarte sumbre și pe care fiecare încearcă să le clarifice în felul său, iar soluția aproape universală este urmarea unui program de master sau doctorat în interiorul unui sistem în eficiența căruia au foarte puțină încredere și viitorul îndepărtat luminat, în care studentul ocupă locul de muncă pe care și l-a dorit dintotdeauna, dar către care nu a găsit încă o cale de acces.

„Lasă că merge, nu ne deranjează nimeni” - Formal versus informal

Din punct de vedere practic, în orice universitate – ca organizație – putem distinge o structură informală și una formală. Structurile formale sunt codificate în legi, regulamente, fiind impersonale, raționale, prestabilite. Cu ajutorul acestei structuri autoritatea capătă legitimitate și influență. Structura informală, însă, este stabilită dincolo de regulile formale și direcționată de atitudini, valori și preferințe individuale.

În cadrul structurii formale, există reguli și activități conforme cu procedurile standardizate specifice. La nivel teoretic, practicile informale le întăresc pe cele formale, însă există situații în care practicile formale intră în contradicție cu cele informale, această tensiune reflectând procesul de decuplare; practicile informale se substituie celor formale, plasându-le într-un univers golit de conținut. Această formă de decuplare dintre universul formal și cel informal reflectă o logică ce caracterizează nu doar învățământul nostru superior ci și eforturile formale de asigurare a calității în universitățile românești.

Aplicarea unui *dublu standard în practicile de evaluare* (enunțarea la începutul fiecărui curs a anumitor cerințe și necorelarea lor cu exigențele din perioada examenelor) duce la *decuplare* între cadrul formal și cel informal, apărând instituții

paralele sau instituții suprapuse celor formale. Deși pentru studenți pregătirea și susținerea unui examen presupun în mod firesc alocarea unor resurse de timp și efort intelectual, odată cu observarea mecanismelor instituționale din interior, se adoptă o altă atitudine și un alt model de acțiune, respectiv concentrarea asupra examenelor în sesiune și neglijarea cursurilor, axându-se în principal pe seminarii și laboratoare. Această permisivitate a cadrelor didactice este exploatată de către studenți și lasă loc apariției unor practici informale promovare a examenelor.

Decuplarea dintre structura formală și cea informală apare și ca urmare a disocierii autorității de influență. Autoritatea, ca drept oficial, conferit de structura formală, este diferită de influența bazată pe competență recunoscută de participanții la activitățile unei organizații. Un cadru didactic poate avea mare autoritate în interiorul instituției dar puțină influență asupra studenților săi. Lipsa centrării tehnicilor de predare pe nevoile și preferințele studenților conduce la diminuarea influenței pe care cadrele didactice o au asupra studenților lor (*“Multe cursuri nu-mi plac pentru că au sistemul ăla vechi de dictare, și tu dacă ești atent să scrii tot, nu mai poți să fii atent la explicații ca să înțelegi logica”* – (F.A., Biologie, Cluj, anul 1; *“Structura de predare ar fi putut să fie alta, nu doar niște prezentări în PowerPoint la care toată lumea doarme la curs”* - O.A., Matematică-Informatică, Timișoara, anul 2). Pentru studenții din generația Y, autoritatea este corelată cu influența doar atunci când sistemul de predare este compatibil cu așteptările subiective ale studenților, referindu-ne aici mai ales la maniera de predare, nu și la conținutul teoretic al acestora. (*“Aș vrea ca toți profesorii să-și facă suportul ăla de curs, să-l dea și să vii la cursuri și la curs, să-ți explice termenii ăia de acolo, logic să înțelegi”* - F.A., Biologie, Cluj, anul 1; *“ar fi putut să fie în unele situații mai puțin formală, să se axeze pe student nu pe predare, și să nu fie o distanță constantă”* - L.A., Politehnica, Iași, anul 4).

Dintre factorii care influențează în mod negativ calitatea procesului de învățare se numără și profesionalismul cadrelor didactice. Atunci când practicile didactice nu sunt cele așteptate, tensiunea este accentuată și studenții comentează cu umor și adesea cu tristețe situația (*“[...] ne mai puneau să lucrăm, dar de obicei ne sustrăgeam și reușeam să plecăm acasă, iar multor profesori le convenea, nu aveau nicio problemă”* - L.A., Mecanică, Iași, anul 4; *“...un profesor care să fie profesor, care să facă ceea ce trebuie să facă, ceea ce consider eu, na, 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?”* - A.C., Relații Internaționale și Studii Europene, Timișoara, anul 1).

Cursul – obligație, beneficiu sau pierdere de timp?

Pentru a înțelege comportamentul studentului, trebuie analizată și experiența anterioară, cea liceală. Aceasta îi oferă un punct de reper, iar pentru studenții care sunt admiși, ultimul an de liceu a avut un singur scop: admiterea la o facultate, indiferent de motive. Liceul reprezintă termenul de comparație în procesul de construcție a așteptărilor față de sistemul academic. Venind din mediul liceal, pentru student cursurile și seminariile capătă recunoaștere ca instituții de sine stătătoare. Instituția de învățământ superior vine cu mituri deja elaborate (calitate superioară, interes din partea profesorilor, pregătire pentru piața muncii), toate acestea conferind eficiență procesului, alături de legitimitate și resurse (în cazul acesta studenții și interesul lor pentru cursuri). Încă de la primele contacte ale studentului cu facultatea, există câteva rațiuni pentru conformarea la norma instituțională, precum autoritatea morală și percepția cursului, materiile studiate fiind mijloace în vederea atingerii unui scop mai îndepărtat, dobândirea competențelor necesare în vederea transformării studentului în specialist (*“În anul 1 mergeam la toate cursurile și seminariile, mă pregăteam pentru fiecare dintre ele, acum însă, în anul 3, citesc o dată materialul pe parcursul anului și o dată în sesiune”*- V.A. Sociologie, Cluj, Anul 3).

Asemenea afirmații demonstrează că în rândul studenților există asumția că lucrurile merg conform planului (obținerea unei diplome) indiferent de acțiunile săvârșite și de atitudinea față de practicile formale ale instituției, permițând ca **rutina organizațională** să păstreze amprenta structurii. Atât studenții, cât și cadrele didactice își aduc contribuția la construirea structurii informale; este o relație ce nu e bazată pe cooperare ci mai degrabă pe ignorare reciprocă. Trebuie să specificăm faptul că aceste observații au valabilitate mai mare în ceea ce privește cursurile decât în privința seminariilor și laboratoarelor. Acestora din urmă le este conferită o mai mare de importanță din partea studenților, datorită proceselor de evaluare mai riguroase, gradului sporit de interactivitate și libertății de exprimare pe care o au, cât și din cauza sancțiunilor aplicate pentru absentare.

Conformarea studenților la normele instituției creează o ordine specifică, ordine care, la nivel informal, este afectată de absența stimulentei recompensatorii, dar și a dimensiunii coercitive, în unele cazuri copiatul fiind o practică tolerată: *“O vede și profesorul pe colega cu o grămadă de foi pe genunchi, dar trece și se așează la catedra”*(V.C., Timișoara, Matematică, anul 3) ; *“unde profesorii sunt mai permisivi, studenții sunt și ei mai delăsători”* (A.L.- Construcții, Iași, anul 4). Un mit în rândul studenților îl reprezintă o practică despre care toată lumea pare să știe că există, dar pe care nimeni nu poate să o localizeze sau să o arate cu degetul – promovarea examenelor prin mită. Această practică se constituie într-o

construcție ce contribuie la subminarea ordinii formal stabilite și crearea unei logici noi, care permite supraviețuirea tuturor studenților și îngreunează procesul de selecție și de eliminare a celor care nu pot finaliza studiile pe calea instituțional stabilită. „*Nimeni nu spune cine, toată lumea spune că dă bani, numai eu nu știu. Vreau să dau bani și nu știu cui. Dacă știi să îmi spui ceva, te rog închide acela, [reportofonul] și spune-mi. Vreau să trec examenul de azi.*” (A.B., Matematică-Informatică, UVT, anul 2).

Astfel că, deși parcurgerea pașilor instituției presupune examinări și competitivitate, procesul educațional este descris ca fiind lejer – din perspectiva timpului liber, a cerințelor în materie de prezențe și sarcini specifice pentru seminarii și laboratoare – (“*facultatea nu mă solicită deloc, oricine poate face facultatea asta, trebuie doar să vrei [...] singura șansă să nu devii inginer este să te calce tramvaiul*” – S.G., Horticultura, Iași, anul 4).

Programa de studiu, alături de planificarea orarului, implicit și a timpului liber de care dispun studenții de către instituția din care aceștia fac parte, sunt alți factori importanți care reglează calitatea procesului educațional. Se observă în cadrul procesului de predare și evaluare o slabă implicare din partea studenților, acțiunile întreprinse de aceștia având la bază utilizarea unui timp mai scurt dedicat procesului de învățare, alături de minimizarea efortului intelectual. Apare, astfel, un proces continuu în care funcția de transmitere a cunoștințelor și informațiilor de la profesor la student nu se realizează având la bază interesul susținut al studenților și nici sprijinirea acestora în procesul educativ de către cadrele didactice, ci prin mimmarea eforturilor și pe alocuri mimmarea criteriilor de evaluare (“*Dacă trebuie să învăț, învăț, dacă sunt obligat să mă pregătesc, mă pregătesc. Dacă nu, îmi iau foile, pixul și mă duc*” – S.G., Horticultura, Iași, anul 4; “*Eu una nu mă pregătesc pentru cursuri, nu știu cum să mă pregătesc pentru cursuri*” – A.B., Automatică și Calculatoare, Timișoara, anul 2).

În cazul normelor informale, studenții decid, în baza observării reacțiilor anterioare din partea cadrelor didactice a atitudinii lor față de pregătirea pentru cursuri, felul în care să contribuie la construirea și menținerea bunului comun – structura informală a instituției. Acest lucru îl putem spune și privind calitatea experienței educaționale. Teoretic, procesul educațional este operaționalizat, în paradigma universității centrate pe student, ca un parteneriat între studenți și cadrele didactice, iar refuzul oricărei părți de a se implica duce la instituționalizarea normei informale a lui „*lasă-mă să te las*” care, pe termen lung, afectează calitatea procesului de învățare.

Putem distinge **patru categorii** care clasifică atitudinea studenților față de cursul universitar ca instituție: cei care învață din greșeli, ajungând în situații extreme ca urmare a neglijării pregătirii academice („*Aș face orice să-mi rezolv problemele cu licența*” – A.L., Construcții, Iași, anul 4), alege să frecventeze cursurile câteodată

prea târziu; cei care frecventează cursurile cu regularitate (convinși de avantajele pe care le aduc); cei care le consideră inutile (dar care folosesc notițele altora) și cei care merg din obligație (prezența fiind obligatorie). Discursul celor care nu frecventează cursurile prezintă justificări pentru **lipsa de interes, absenteismul și scepticismul în ceea ce privește utilitatea cursurilor** – „cursurile sunt o pierdere de timp”. Absenteismul generează un fenomen de izolare a studenților în cadrul instituției; paradoxal, cu toate că aceștia aleg să nu frecventeze cursurile, deplâng lipsa de îndrumare din partea profesorilor și o relație apropiată cu proprii colegi („*Mă așteptam să fie mai multă colaborare între colegi, să ne ajutăm între noi, să fim uniți, să existe comunicare între studenți, între studenți și profesori. La noi fiecare-i pe cont propriu* – A.A., Sociologie, UBB, Cluj, anul 2”).

“Cine știe, se descurcă, cine nu, stă și învață” - Studentul model

Un pas în conturarea portretului generației Y de studenți constă în identificarea modelelor și a setului de practici la care acesta aderă și cu care se identifică. Odată ce un student intră într-o instituție, trebuie identificat felul în care aderă la **norma studentului bun** și felul în care universitatea își formează studenții astfel încât ei să se conformeze normei. Forțați de norma instituțională, studenții definesc modelul de student bun în raport cu facultatea pe care o urmează, cu rezultatele pe care le are, în general, cu experiența academică. În investigația noastră, am observat cum studenții nu definesc “studentul bun” prin calitatea intrinsecă pe care acesta o are, și anume cea de participant/partener în procesul academic educațional, ci prin stilul de viață pe care acesta îl are și printr-un set de calități și competențe asociate acestui stil de viață. Imaginea ideală a studentului cultivat, inteligent, creativ, preocupat de cultura intelectuală este înlocuită de modelul de student înzestrat cu abilități și competențe vandabile pe piața muncii.

Putem afirma, datorită gradului înalt de omogenitate al răspunsurilor, că există un consens în caracteristicile pe care un student bun le-ar avea. Ideal tipul studentului este un individ care:

- reușește să păstreze un echilibru între activitatea academică și viața personală (în spatele acestui echilibru stă un set de practici informale, o “negociere” a orarului facultății și implicit a timpului liber, o selecție a cursurilor și seminariilor frecventate, și promovarea examenelor prin metode neoneroase – copiat sau mită – acestea însumând practicile la care aderă studentul care “*știe să se descurce*”);
- este implicat într-o organizație studentă sau prestează muncă voluntară;
- este înzestrat cu gândire logică și spirit critic;
- arată interes față de cursuri, pe care le frecventează și pentru care se pregătește;

- surprinzător, face tot ce i se cere.

“Un student bun e unul care știe să se descurce, care și merge să se distreze, care își face tot ce are treabă cu facultatea pe căi mai mult sau mai puțin ortodoxe; apreciez și oamenii inteligenți, care au cap, dar apreciez oameni care știu să se descurce, dar, cu riscul de a fi considerați vânători de note, au și bursă, și alte activități care le aduc bani, n-am ajuns la performanța asta” (A.L., Construcții, Iași, anul 4).

Discursul studenților se conturează în jurul unor contradicții: este idealizat modelul studentului care se pregătește pentru cursuri, dar studentul de rând găsește raționalizări pentru absentism, pune preț pe facultate, dar condamnă inutilitatea practică a cursurilor, deplânge înstrăinarea de colegi, dar nu face niciun efort real în apropierea de aceștia, vinovat iremediabil fiind din nou instituția.

Concluzie

Concluzia acestui capitol poate fi enunțată sub forma unor contradicții pe următoarele dimensiuni:

- învățământul superior românesc este un sistem cu o logică proprie și disfuncționalitățile acestuia sunt parte integrantă a lui;
- învățământul superior românesc este centrat pe student la nivel formal, prin declarațiile de misiune și cartele universitare, însă această pretenție formală nu este susținută și de o cunoaștere corespunzătoare a studenților;
- așteptările pe care studenții le au în raport cu ceea ce ar trebui să livreze facultatea nu sunt corelate cu ceea ce facultatea poate să le ofere și competențele pe care își propune să le creeze;
- practicile formale se dovedesc în unele cazuri ineficiente în cadrul procesului de învățare și predare și sunt substituite de noi practici care sunt instituționalizate (decuplare între cadrul formal, oficial și cel informal, al practicilor curente).

Bibliografie

Attard, Angela (coord.). 2010. *Student Centered Learning. An Insight into Theory and Practice*. București.

Brinton C. Mary și Victor Nee. 1998. *The New Institutionalism in Sociology*. New York: Russell Sage Foudation.

Gaylor, Dennis. 2002. *Generational Differences*. Disponibil în 09.09.2010 la http://www.agts.edu/faculty/faculty_publications/articles/creps_generations_chart.pdf.

Gravett, Linda. 2006. *Bridging the generation gap: how to get radio babies, boomers, gen exers and gen Yers to work together and achieve more*. The Career Press.

Levine, Arthur., Cureton, Jeanette S. 1998. *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Meyer, W. John și Brian Rowan. 1977. Institutionalised Organisations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *The American Journal of Sociology*, 82(2), 340-363.

Mihailescu, Ioan. 2003. *Sociologie generală*. Iași: Editura Polirom.

Seabrook, Jeremy. 2007. *Children of the market*. Disponibil în 09.09.2010 la <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2007/jun/17/childrenofthemarket>.

The London Communique. 2007. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges în a globalised world.

CAPITOLUL IV

Opiniile studenților (nivel licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea învățământului superior

Autori:
Claudiu Tufiș
Bogdan Voicu

Introducere

Raportul de față își propune să răspundă la câte întrebări legate de starea sistemului învățământului superior din România. Avem în vedere opiniile actorilor esențiali din sistem (studenți, cadre didactice, angajatori) despre calitatea învățământului și asigurarea acesteia, despre gradul de diferențiere a universităților din România, despre practicile universitare. În plus, descriem unele valori elemente de stil de viață ce caracterizează populația de studenți actuală.

Sursa de date este dată de un pachet de sondaje de opinie proiectate și realizate la cererea ARACIS. Este vorba de două valuri ale Barometrului Calității. Primul dintre ele a avut loc în 2009 și a inclus eșantioane reprezentative de studenți, cadre didactice din învățământul superior și angajatori de absolvenți cu studii superioare. Al doilea val include de asemenea trei tipuri de respondenți – studenți, cadre didactice și angajatori, și presupune eșantioane naționale, dar și eșantioane panel. Acestea din urmă includ subeșantioane consistente de respondenți ce au fost incluși și în valul 2009 al cercetării. Modul în care eșantioanele au fost proiectate și caracteristicile finale ale acestora sunt discutate într-o anexă dedicată, la finalul acestui raport.

Designul celor două valuri permite deopotrivă raportări legate de starea sistemului și evaluarea dinamicii acestuia. Acestea sunt posibile utilizând concluziile provenite de la eșantioanele reprezentative din 2009 și 2010. Cu alte cuvinte, pentru fiecare din temele abordate și în 2009 și în 2010, putem spune care era starea sistemul în 2009, care este cea din 2010 și care sunt schimbările majore în acest sens.

În plus, folosind eșantioanele panel, putem evalua în ce măsură schimbarea se produce la nivelul fiecărui actor din sistem sau apare ca urmare a schimbării generațiilor. Spre exemplu, putem spune în ce măsură studenții intervievați și în 2009 și în 2010 și-au modificat opiniile de la un an la altul.

Prin urmare sunt trei tipuri de comparații posibile pe care le putem realiza:

- Între actorii din sistem: în ce măsură opiniile studenților diferă de cele ale cadrelor didactice și de cele ale angajatorilor;
- Între 2009 și 2010, la nivelul eșantioanelor reprezentative de studenți, cadre didactice și, respectiv, absolvenți;
- În interiorul studiilor panel, între opiniile acelor studenți care au răspuns și în 2010 și în 2009, evaluând în ce măsură acești actori își modifică opiniile de la un an la altul.

Raportul de față prezintă primele concluzii care se pot desprinde pe cele trei direcții amintite mai sus, caracterizând starea sistemului universitar și discutând despre principalele tendințe, diferențele asemănările de opinie dintre diferitele

grupuri de studenți, cadre didactice sau angajatori, date de domeniul de studiu¹, de mărimea și forma de organizare a universității, de profilul angajatorilor, de caracteristicile studenților sau ale cadrelor didactice.

Textul este organizat în patru capitole mari. Primul discută reprezentările despre autonomie universitară și modalitățile de asigurare a calității. Al doilea prezintă opiniile privind diferențierea și ierarhizarea universităților. Al treilea, mai larg din punct de vedere tematic, reunește aspecte diverse legate de practicile universitare, incluzând evaluări personale asupra calității acestuia, elemente legate de viața academică, legătura practică-teorie și relația cu piața muncii. A patra parte aduce în prim plan câteva elemente legate de stilul de viață al studenților și de valorile împărtășite de aceștia.

În cadrul fiecărei teme subsumate celor patru domenii mari, am organizat textul în funcție de tipurile de comparații posibile. Prezentăm mai întâi starea curentă a sistemului, apoi evaluăm dinamica și, în final, modul în care s-au modificat opiniile celor incluși în eșantioanele panel.

În anexele acestui raport pot fi regăsite unele precizări de natură metodologică, precum și o parte dintre tabelele suplimentate menționate în text.

Un sumar al principalelor concluzii este prezent în debutul raportului. Acestea sunt expuse foarte pe scurt, insistând asupra tendințelor majore.

Sumarul principalelor concluzii

Aparent, datele exploatate în raportul de față sunt contradictorii. Studenții, cadrele didactice și angajatorii continuă să aibă o imagine de ansamblu asupra sistemului de învățământ superior din România mai degrabă pozitivă. Mai mult, există elemente, precum reprezentarea studenților asupra calității procesului educațional, față de care numărul evaluărilor pozitive este mai mare decât în urmă cu un an. Aceasta este însă dublată de unele tendințe de scădere a încrederii în universități, mai ales în ce privește legătura cu piața muncii, dar și cu unele practici universitare, cum ar fi tolerarea plagierii și a utilizării serviciilor de ghostwriting².

Față de anul precedent, pentru dimensiunile unde datele au permis comparații, cadrele didactice prezintă frecvente deteriorări ale imaginii despre sistemul universitar, chiar dacă acesta continuă să fie definit predominant pozitiv. În ce privește angajatorii, sunt domenii unde reprezentările lor devin mai favorabile sistemului universitar, dar și domenii în care tendința este cea opusă. Față de anul trecut, opiniile studenților cunosc în general, o anumită pozitivare, chiar dacă sunt și domenii în care tendința este contrarie.

1 Pentru domeniul de studiu, date fiind restricțiile impuse de dimensiunea eșantioanelor, am realizat gruparea descrisă în anexă, pe grupe mari de programe de studiu.

2 Cumpărat sau preluat de pe Internet sau de la colegi mai mari a unor lucrări de licență, referate etc.

Toate acestea creează imaginea unui sistem aflat într-un moment normal, în care unele lucruri par a merge spre bine, iar altele ridică semne de întrebare. Acesta este doar modul în care își imaginează sistemul actorii săi relevanți (studenți, angajatori, cadre didactice), dar reprezentarea aceasta definește în fapt posibilitățile de a schimba sau nu felul în care educația universitară funcționează astăzi. Concluziile sumare secțiunea de față ilustrează punctul de vedere anterior. Ele sunt apoi dezvoltate și documentate cu mai multe date în cuprinsul raportului.

Calitate și autonomie

Aranjamente instituționale și autonomie

Singurele domenii în care cadrele didactice sunt dispuse să acorde un rol Ministerului Educației sunt finanțarea universităților și acreditarea instituțiilor de învățământ superior. Chiar și în aceste domenii, însă, cadrele didactice consideră că Ministerul Educației ar trebui să aibă un rol secundar.

Cadrele didactice consideră că responsabilitatea pentru acreditarea instituțiilor de învățământ superior și pentru acreditarea programelor de studii ar trebui să revină unor agenții centrale, precum ARACIS, CNCSIS etc.

Responsabilitatea pentru asigurarea calității este împărțită între universități și agenții centrale.

Mai mult de jumătate dintre cadrele didactice consideră că, exceptând aspectele legate de acreditare, în toate celelalte domenii responsabilitatea privind modul de organizare și de funcționare a sistemului de învățământ superior ar trebui să aparțină în principal universităților și/sau facultăților.

Astfel, cadrele didactice sprijină autonomia și descentralizarea, considerând că deciziile ar trebui luate la nivel central doar în ceea ce privește procesul de acreditare.

Acreditare și asigurarea calității

Trei din patru cadre didactice consideră că scopul și funcționarea ARACIS sunt clare.

Între 55% și 75% dintre cadrele didactice susțin un sistem în care universitățile și programele de studii sunt evaluate și acreditate periodic de către Ministerul Educației sau de către alte agenții centrale cu atribuții în acest domeniu. În același timp, doar 30% dintre cadrele didactice ar fi de acord ca deciziile privind înființarea sau desființarea să aparțină exclusiv Ministerului Educației.

Evaluarea calității programelor de studii pe baza unui sistem național de indicatori

de performanță este susținută de 41% dintre cadrele didactice, în timp ce 26% consideră că cea mai eficientă metodă de evaluare are la bază opiniile celor implicați în viața universitară.

Cele mai importante criterii pentru evaluarea calității unui program de studii sunt: resursele umane, conținutul cursurilor, activitățile de cercetare și numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă.

Interes față de calitate

Trei din patru studenți consideră că angajatorii, ARACIS, conducerea universității și conducerea facultății sunt actori interesați de calitatea academică, proporție similară cu cea înregistrată și în cercetarea din 2009.

Dacă în 2009 doar 44% dintre studenți considerau că Ministerul Educației este interesat de calitatea academică, în 2010 procentul acestora a crescut la 50%.

Diferențierea universităților

Atât cadrele didactice cât și studenții identifică aceleași universități în clasamentul celor mai bune cinci universități din țară: Universitatea Babeș-Bolyai (Cluj Napoca), Universitatea Alexandru Ioan Cuza (Iași), Universitatea din București, Universitatea de Vest (Timișoara) și Academia de Studii Economice.

Clasamentele realizate în funcție de tipul universității și de domeniul de studiu sunt dominate de universitățile de stat. Universitățile private apar doar în clasamentul realizat de studenții din sistemul privat, pe a patra poziție (Universitatea Spiru Haret) și pe a cincea poziție (Universitatea Titu Maiorescu).

Practici universitare

Reprezentări despre calitatea învățământului în general

Ca și în 2009, cadrele didactice, angajatorii și studenții au o atitudine pregnant pozitivă față de calitatea învățământului universitar, mai ales a celui de stat, dar și, într-o măsură mai mică, față de învățământul din universitățile pe care le etichetăm în limbajul curent drept private.

Există diferențe de opinie induse de poziția personală în sistem. De remarcat mai ales este faptul că studenții devin mai critici pe măsură ce înaintează în an de studiu, iar cadrele didactice aflate în poziții decizionale au o probabilitate mai mică de a eticheta învățământul public cu note mari. În schimb, calitatea de profesor determină atitudini mai pozitive față de învățământul public în comparație cu cea de conferențiar, conferențieri notează același învățământ cu note mai mari decât lectorii etc.

Răspunsurile angajatorilor au permis și nuanțarea imaginii de ansamblu pozitive. Aceasta este legată în principal de pregătirea teoretică a absolvenților, în timp ce cea practică atrage mai degrabă nemulțumiri.

Calitatea studenților este una criticată de cadrele didactice. Dacă în 2009 răspunsurile indicau că studenții buni sunt aproape de jumătate din totalul studenților, în 2010, cifra a scăzut sub jumătate. explicația este posibil să provină din suprapunerea fenomenelor de masificare a învățământului superior și diminuarea volumului noilor generații (începând cu 2008 pătrund în universități generațiile postdecembriste, reduse numeric substanțial). Cu toate acestea, majoritatea studenților și a cadrelor didactice chestionate consideră că studenții actuali au calitățile necesare pentru a fi studenți. Aceasta susține procesul curent de masificare și poate fi explicată deopotrivă prin interesul cadrelor didactice a avea studenți și prin faptul că la nivelul populației de studenți, a fi student este o consecință normală a modului de structurare a procesului educațional contemporan.

În plus, nemulțumirea cadrelor didactice legată de calitatea „materiei prime” pune o anumită presiune pe relația dintre sistemul de învățământ universitar și cel preuniversitar. Cadrele didactice din universitar așteaptă o calitate mai ridicată a absolvenților de bacalaureat. Nemulțumirea este mai pregnantă în inginerie și științele exacte, sugerând faptul că așteptările mai ridicate ar fi legate de cunoștințele din domeniul matematicii, al fizicii, chimiei.

Pe de altă parte, este probabil ca presiunea să se manifeste mai degrabă în direcția schimbării abordărilor în învățământul universitar, unul pe cale de a deveni de masă, prin prisma așteptărilor observate mai sus, a proceselor prin care alte societăți deja au trecut și care sunt deja manifeste și în România. În aceste condiții, este firesc ca așteptările la intrarea în ciclul de licență să fie mai joase, iar acesta să adreseze prin curricula propusă nevoie de formare de nivel mai general, specializarea pentru piața muncii realizându-se abia la nivel de master și de doctorat.

O astfel de abordare este posibil să fie prezentă, la nivel latent și în reprezentările angajatorilor, cadrelor didactice și studenților despre calitatea sistemului universitar, dincolo de inerenta nuanță pozitivă indusă de faptul de a fi parte a sistemului sau de a te număra între produsele acestuia (cazul angajatorilor).

O altă tensiune latentă legată de reprezentările asupra calității sistemului derivă din reprezentarea de ansamblu asupra capacității acestuia de a pregăti absolvenți pentru piața muncii. Angajatorii adoptă o poziție relativ neutră. În schimb, o majoritate consistentă a cadrelor didactice universitare creditează sistemul universitar cu multă sau foarte multă încredere în ce privește capacitatea sa de a oferi pieței muncii absolvenți de calitate. Imaginile celor două tipuri de actori contrastează puternic, cea a universitarilor fiind mult mai pozitivă decât cea a angajatorilor. Fără a rezolva această tensiune, sistemul de învățământ superior riscă să piardă din contactul cu piața muncii și să determine deteriorarea imaginii sale.

Calitatea procesului educațional

Ca și în sondajele din anul precedent, studenții și cadrele didactice sunt consensuali în a evalua pozitiv toate aspectele procesului educațional. Totuși, studenții sunt mai critici decât cadrele didactice. Diferențele maxime de percepție apar în cazul evaluării suportului academic, interacțiunii directe cu profesorul. Notele studenților sunt aici mult mai mici decât în alte domenii evaluate, studenții români urmând de altfel un pattern întâlnit și la studenții englezi.

Față de 2009 însă, opiniile studenților și cele ale cadrelor didactice încep să se apropie, diminuându-se distanța dintre cele două grupuri. Mai exact, rugați să ofere evaluări elementelor procesului educațional, studenții din eșantionul 2010 prezintă note mai ridicate decât cei din eșantionul din 2009. În cazul cadrelor didactice situația este cea opusă. Astfel, chiar dacă rămân diferențe importante între cele două grupuri, opiniile lor încep să se apropie.

Organizare instituțională

Două treimi dintre studenți au fost admiși la facultate doar pe baza dosarului de admitere. Doar pentru 19% dintre studenți admiterea s-a făcut pe baza unui examen de admitere.

O treime din cadrele didactice consideră că studenții ar trebui să fie deja specializați la sfârșitul ciclului de licență, în timp ce 60% consideră că nu se poate vorbi despre specializarea studenților decât la momentul absolvirii unui program de master. În cazul studenților, 41% consideră că ar trebui să fie specializați la nivelul licenței, iar aproape jumătate consideră că ar trebui să fie specializați la nivelul programului de master.

Două treimi dintre studenți consideră că perioadele de studii petrecute la alte universități sunt utile pentru studenți.

Evaluarea cursurilor

Două treimi dintre cadrele didactice cer studenților să le evalueze majoritatea sau toate cursurile. Doar 18% dintre cadrele didactice nu cer evaluări pentru niciun curs. Aceste procente sunt similare cu cele înregistrate în cercetarea din 2009.

62% dintre cadrele didactice (62%) susțin că evaluările făcute de studenți cursurilor sunt folosite drept criterii de întocmire a programei și de încredințare a cursurilor în mare sau în foarte mare măsură.

Legătura cu piața muncii

Între motivațiile de a urma facultate, ponderea celor legate de motivarea extrinsecă a integrării pe piața muncii („a avea o slujbă bine plătită”) este extrem

de importantă, fiind de altfel prima pentru cel puțin jumătate dintre studenții chestionați. În aceste condiții, legătura dintre învățământul superior și piața muncii este punctul central de interes din punctul de vedere al beneficiarului imediat al serviciilor educaționale – studentul.

Integrarea pe piața muncii începe în România încă din facultate. Angajatorii de altfel sunt extrem de interesați ca proaspeții absolvenți să aibă deja la angajare o experiență de lucru, dobândită prin angajarea concretă încă din timpul studiilor. Nu sunt diferențe majore față de anii anteriori (pentru care avem date) în ce privește participarea la studenților la piața muncii în paralel cu urmarea cursurilor. Totuși pare a se schița o tendință de creștere ușoară a ponderii celor ce au un loc de muncă. Numărul lor ajunge în prezent la 30%. Nu sunt diferențe mari între grupuri de studenți, însă a fi student în universități private, în științe economice, în universități mai mari, crește probabilitatea de a lucra în timpul facultății.

25% dintre cei ce ne-au oferit detalii despre specificul locului de muncă lucrează în domeniul pe care îl studiază, 50% în domenii complet diferite, iar 25% în domenii conexe. Cei care lucrează își culeg majoritatea veniturilor din activitățile lucrative. În rest, majoritatea indică părinții drept sursa principală de venit. 38% dintre bursierii din eșantion spun că bursa este principala lor sursă de venit. Cum puțini dintre bursieri lucrează, bursa se dovedește a fi un instrument important în crearea condițiilor de adecvate pentru studiile universitare.

Ca și în 2009, experiența de lucru este considerată de către angajatori drept un criteriu mai puternic decât media de absolvire sau decât reputația facultății absolvite. Totuși, majoritatea angajatorilor preferă absolvenți de master, iar dacă e vorba de absolvenți de licență îi preferă pe cei pre-Bologna. De asemenea, universitățile de stat sunt preferate celor private. Experiență de lucru preferată în cazul absolvenților recenți este îmbinarea studiilor cu slujbe part-time.

Internship-ul este utilizat mai degrabă accidental de către firme, nedevenind o alternativă viabilă. De altfel, în ce privește responsabilitatea pentru pregătirea absolvenților, în opinia studenților, a universitarilor și a angajatorilor, principalul rol revine studenților înșiși, urmași de universități și abia apoi de angajatori. Practic rolul angajatorilor este minor, deși ei ar prefera absolvenți a căror experiență de lucru să fie deja relativ ridicată la prima angajare. Acesta creează o primă presiune asupra sistemului universitar de a implica studenții mai mult în activități practice similare, dacă nu chiar identice, cu cele ce îi așteaptă pe piața muncii. Pe de altă parte, există opinia destul de bine conturată că studenții/absolvenții dețin un rol cheie în propria pregătire, superior celui jucat de universități sau de angajatori.

În ce privește contribuția universității la pregătirea absolvenților, angajatorii tind să o evalueze pozitiv, mai ales în ce privește pregătirea teoretică. În ce privește pregătirea practică, imaginea este mai degrabă negativă, însă evaluările sunt superioare celor realizate în 2009, indicând o ușoară îmbunătățire a situației.

Universitarii au opinii puternic consensuale, cu diferențe rare între grupuri de status, în ce privește relația facultate-piața muncii. Ei susțin în măsură mult mai mare decât angajatorii că facultate oferă o bună pregătire pentru piața muncii. În plus identifică utilitatea stagiilor de practică, spun că este ușor absolvenților să găsească un loc de muncă, iar ceea ce se învață în facultate seamănă cu solicitările la care absolvenții vor avea de răspuns în viața profesională.

Mai ales în această ultimă privință apar unele diferențe interesante: cei care predau multe cursuri sunt în general mai sceptici decât restul în ce privește legătura cursuri-viață profesională. Un efect opus îl are deținerea de locuri de muncă și în afara sistemului universitar. Din punct de vedere al politicilor de resurse umane, aceasta conduce la recomandarea de a descuraja predarea unui număr mare de cursuri. O astfel de practică diminuează timpul disponibil pentru cadrele didactice și reduce capacitatea acestora de a se menține în contact cu evoluțiile societale, scăzând capacitatea de a oferi studenților suport pentru o bună integrare în societate.

Pe de altă parte, față de 2009, apare o ușoară diminuare a ponderii cadrelor didactice care au reprezentări pozitive în ce privește utilitatea facultății pentru integrarea pe piața muncii. Același lucru se petrece și în cazul studenților. Este posibil ca tendința respectivă să reflecte de fapt efectele crizei economice, însă ea reflectă și o carență (cel puțin de imagine) a sistemului de învățământ superior.

În plus, dacă luăm în considerare imaginea studenților despre un învățământ ideal, acesta ar fi unul care să asigure în mod echilibrat expunerea la teorie și practică, dar cu un plus pentru cea din urmă. Cu alte cuvinte, ambele aspecte sunt importante, dar ar fi nevoie să se insiste pe aplicativitatea celor studiate. Cadrele didactice prezintă o imagine similară, acordând practici primatul, însă în mai mică măsură decât studenții.

Finalitatea educației

Aproape toate cadrele didactice consideră că facultatea în care predau oferă studenților toate competențele necesare acestora pentru a deveni specialiști în domeniul de studiu și pentru a putea înțelege domeniile conexe. Această opinie este împărtășită și de trei sferturi dintre studenți, procent în creștere față de anul 2009.

80% dintre cadrele didactice consideră că aplicativitatea practică a cunoștințelor se învață la locul de muncă, confirmând astfel una dintre principalele critici aduse de angajatori sistemului de învățământ superior, aceea că este centrat prea mult pe aspecte teoretice în defavoarea celor practice.

Jumătate dintre studenți văd în facultate o modalitate de a obține o slujbă bine plătită și tot jumătate văd în facultate o modalitate de a cunoaște cât mai multe.

Valoarea diplomei de licență

Aproximativ 80% dintre cadrele didactice consideră că diploma este un indicator al cunoștințelor dobândite de studenți, procent în scădere față de anul trecut. Același procent este înregistrat și în cazul studenților, însă în creștere față de anul trecut.

70% dintre studenți consideră că diploma este utilă doar pentru că oferă acces la un loc de muncă, în creștere față de anul trecut.

Competențe dobândite

Cadrele didactice și studenții nu diferă foarte mult în ceea ce privește modul în care evaluează abilitățile și competențele oferite de facultate studenților. În ambele cazuri media pentru abilități și competențe variază ușor în jurul valorii patru pe o scală de cinci puncte. Dacă în cazul studenților nu se observă diferențe semnificative față de 2009, scorurile oferite de cadrele didactice în 2010 sunt puțin mai scăzute decât cele oferite cu un an în urmă.

Pentru toți angajatorii abilitățile și competențele studenților sunt cel puțin importante, accentul fiind pus în special pe punctualitate, capacitatea de comunicare, capacitatea de organizare sau capacitatea de a lucra în echipă. Pentru toate abilitățile și competențele incluse în analiză se poate observa existența unui deficit între importanța acordată de angajatori și satisfacția cu acestea.

Cariera profesională

Peste 90% dintre studenți intenționează să urmeze un program de master și peste 50% intenționează să urmeze un program doctoral. Aproximativ 30% dintre studenți intenționează să urmeze și o altă facultate.

Un student din cinci intenționează să urmeze un program de master sau un program doctoral în universități din afara țării, în creștere față de anul trecut.

Planurile studenților pentru perioada de după absolvire s-au adaptat rapid la noul context economic și social: comparativ cu 2009, procentul celor care ar prefera să lucreze în sectorul public a scăzut la 20%, procentul celor care ar prefera să lucreze în sectorul privat a scăzut la 48%, în timp ce procentul celor care ar prefera să se înscrie la un program de master crescut la 28%.

Patru din zece studenți intenționează să se stabilească în altă țară.

Stiluri de viață și valori

Utilizarea timpului

În medie, studentul român alocă 19 ore pe săptămână mersului la facultate, nouă ore studiului individual, opt ore mersului la serviciu, șase ore activităților casnice și 17 ore timpului liber. Studenții facultăților de stat acordă mai mult timp facultății și studiului individual, în timp ce studenții facultăților private acordă mai mult timp mersului la serviciu.

În medie, studenții citesc ziare sau reviste în 3-4 zile din săptămână, fac sport sau se joacă pe computer în trei zile din săptămână, și citesc beletristică în două zile din săptămână.

Activitățile culturale au o frecvență destul de redusă: doar 9% dintre studenți merg săptămânal la cinematograful și doar 4% merg săptămânal la teatru, operă, balet, muzee sau expoziții. Aproape o treime dintre studenți nu merg deloc la teatru, operă sau balet și aproape o cincime nu merg deloc la muzee sau expoziții.

Activitățile recreative sunt mult mai frecvente. Aproape jumătate dintre studenți ies săptămânal cu prietenii la bar, pub sau terasă și 18% merg săptămânal într-un club sau o discotecă. O treime dintre studenți merg la shopping săptămânal. Doar 12% dintre studenți merg săptămânal la evenimente sportive.

Activitățile de voluntariat nu sunt foarte des întâlnite în rândul studenților: doar 12% sunt membri într-o asociație studentască sau într-o organizație non-guvernamentală.

Valori sociale

Deși majoritatea studenților sunt toleranți față de persoane diferite (altă rasă, altă etnie, altă religie), aproximativ 55% dintre studenți sunt intoleranți față de două grupuri clar delimitate: persoanele de etnie romă și persoanele cu o altă orientare sexuală decât cea general acceptată.

Deși mai puțin religioși decât populația României, studenții sunt un grup foarte religios. Scorul mediu acordat importanței lui Dumnezeu în propria viață este 8,3 pe o scală de zece puncte. 20% dintre studenți merg la biserică cel puțin săptămânal și încă 20% merg la biserică cel puțin lunar.

Studenții nu resping în totalitate comportamente ilegale care au o componentă financiară și care înseamnă înșelarea statului sau a unor agenți economici (neplata taxelor și a impozitelor, plata unor servicii fără contract, mersul cu transportul în comun fără a avea bilet).

Doar 42% dintre studenți consideră că munca trebuie să fie mereu pe primul loc, chiar dacă aceasta înseamnă mai puțin timp liber.

Plagiat

Între 14% și 30% dintre studenți consideră că plagiatul, sub diferite forme, poate fi justificat.

Comparativ cu anul 2009, în sub-eșantionul studenților care au participat la ambele valuri ale cercetării procentul celor care consideră că poate exista o justificare pentru cumpărarea unei lucrări de licență a crescut de la 11% la 28%. Acest rezultat indică atitudinea extrem de permisivă din învățământul superior din România față de formele cele mai grave de plagiat.

Condiții de viață

Venitul mediu lunar al studenților este de 780 de lei și provine în principal din bani de la părinți (principala sursă de venit), din venituri salariale și din bursă. Jumătate dintre studenți au refuzat să indice venitul lunar.

Reproducerea structurii sociale

Expansiunea sistemului de învățământ superior din ultimii douăzeci de ani este vizibilă în distribuția în funcție de nivelul de educație atins de părinți: doar 33% dintre studenții anului 2010 au cel puțin un părinte cu studii superioare. Pentru restul studenților se poate vorbi despre mobilitate ascendentă.

Venitul ideal

Studenții români au așteptări mai degrabă nerealistice privind salariul pe care l-ar dori la momentul terminării facultății. Media la nivelul întregului eșantion este de aproximativ 2200 de lei. Raportat la salariul la nivelul întregii populații, un salariu de 2200 de lei corespunde percentilei 95 de venit. Raportat la legea unică de salarizare aflată în vigoare în acest moment, acest salariu este echivalent cu cel primit de un lector universitar cu cel puțin zece ani de vechime în muncă.

Sumarul principalelor tendințe observate în 2010 față de 2009

Dimensiunea analizată	Tipul de respondent	Tendențe la nivelul populației relevante*	Schimbări în cadrul eșantioanelor panel**
Cunoașterea ARACIS	Cadre didactice	⇔	
Interes față de calitate	Studenti	↗	↗
Reprezentarea asupra calității procesului educațional	Studenti	↗	↗
	Cadre didactice	↘	
Reprezentarea asupra calității studenților	Cadre didactice	↘	
Absolvenții au o bună pregătire practică în domeniu	Angajatori	↗	
Competențe dobândite de către absolvenți	Cadre didactice	↘	
	Studenti	⇔	⇔
	Angajatori	⇔	
Utilitatea facultății	Studenti	↗	↗
Valoarea diplomei de licență	Cadre didactice	↘	
	Studenti	↗	↗
Specializarea studenților	Cadre didactice	⇔	
	Studenti	⇔	⇔
Evaluarea generală a cursurilor	Cadre didactice	⇔	
Conținuturi ale cursurilor:			
Accent pe memorare	Studenti	↗	↗
Aplicativitate	Studenti	↗	↗

Dimensiunea analizată	Tipul de respondent	Tendințe la nivelul populației relevante*	Schimbări în cadrul eșantioanelor panel**
Informație de actualitate	Studenti	↗	↗
Prezența cadrelor didactice la cursuri	Studenti	⇒	⇒
Permisivitate plagiat	Studenti	↗	↗
Ponderea studenților ce au un loc de muncă***	Studenti	↗	
Utilitatea facultății pentru integrarea pe piața muncii	Cadre didactice	↘	
	Studenti	↘	↘
Încredere în capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii	Angajatori	↘	
Utilitatea stagiilor de practică	Studenti	⇒	↘
Criterii folosite la angajare			
Experiența de lucru	Angajatori	↗	
Caracteristici ale facultății	Angajatori	↘	
<u>După absolvire,</u> ar prefera un loc de muncă...			
în sectorul public	Studenti	↘	↘
în sectorul privat	Studenti	↘	↘
Ar prefera continuare studii	Studenti	↗	↗
Intenție studii externe	Studenti	↗	↗
Intenție migrație	Studenti	⇒	↘

Semnele indică direcția schimbării: o săgeată îndreptată în sus indică creștere, o liniuță indică stagnare, o săgeată îndreptată în jos indică note medii mai mici în 2010 față de 2009. Am folosit testul t pentru a evalua modificările și capacitatea de a generaliza rezultatele de la nivelul eșantioanelor la cel al populațiilor de studenți, respectiv cadre didactice.

** Diferența între eșantioanele reprezentative 2010 și 2009. Descrie modul în care se modifică opiniile „medii” ale cadrelor didactice, angajatorilor, respectiv ale studenților la licență. (În cazul studenților populația de referință se schimbă prin faptul că, față de eșantionul 2009, în eșantionul 2010 intră studenți care în mai 2010 erau anul I și ies studenți care în 2009 erau în ultimul an).*

*** Descrie diferențele medii între acei subiecți care au fost intervievați și în 2009 și în 2010.*

****Trendul descris se bazează pe investigarea mai multor baze de date, incluzând și altele decât cele din sondajele ARACIS (vezi textul raportului pentru explicații suplimentare).*

Calitate și autonomie

(Claudiu Tufiș)

Chestionarul aplicat în acest an cadrelor didactice a inclus un pachet de itemi prin care am măsurat opiniile cadrelor didactice universitare privind autonomia universităților, procesul de acreditare a universităților și a programelor de studii și modul de asigurare a calității în învățământul superior. Răspunsurile oferite de cadrele didactice acestor întrebări sunt prezentate în această secțiune.

Aranjamente instituționale și autonomie

Un prim pachet de itemi se referă la o serie de aranjamente instituționale, încercând să surprindă opiniile cadrelor didactice privind responsabilitatea pentru deciziile privind diverse aspecte legate de modul în care sistemul de învățământ superior ar trebui să fie organizat și să funcționeze. Cele opt aspecte vizate de aceste întrebări sunt:

1. Misiunea și obiectivele universității (Tabelul 1 și Tabelul A - 1)
2. Finanțarea universității (Tabelul 2 și Tabelul A - 2)
3. Acreditarea instituțiilor de învățământ superior (Tabelul 3 și Tabelul A - 3)
4. Acreditarea programelor de studii (Tabelul 4 și Tabelul A - 4)
5. Resursele umane angajate în instituțiile de învățământ superior (Tabelul 5 și Tabelul A - 5)
6. Curriculum-ul programelor de studii (Tabelul 6 și Tabelul A - 6)
7. Numărul studenților ce pot fi înmatriculați la un program de studii (Tabelul 7 și Tabelul A - 7)
8. Asigurarea calității (Tabelul 8 și Tabelul A - 8)

Pentru fiecare dintre aceste opt aspecte, respondenții au fost rugați să aleagă principalul actor decizional din următoarea listă:

1. Ministerul Educației
2. Alte agenții centrale (CNCSIS, ARACIS etc.)
3. Autoritățile locale
4. Conducerea universității
5. Conducerea facultății

Dat fiind că autoritățile locale au fost indicate ca principal factor decizional de un număr redus de respondenți (2,7% în cazul finanțării și mai puțin de 1% în celelalte cazuri), am decis unirea acestei categorii cu categoria autorităților centrale. Distribuțiile răspunsurilor pentru aceste variabile în funcție de caracteristicile instituțiilor respondenților sunt prezentate aici, în timp ce distribuțiile în funcție de caracteristicile personale ale respondenților sunt prezentate în Anexă.

Cadrele didactice consideră că principala responsabilitate pentru stabilirea misiunii și obiectivelor universității (vezi Tabelul 1 și Tabelul A - 1) ar trebui să aparțină conducerii universității (71%) sau conducerii facultății (12%). Doar 17% dintre cadrele didactice consideră că deciziile în acest domeniu ar trebui să fie luate la nivel central, de Ministerul Educației (13%) sau de alte agenții centrale sau locale (4%).

Deși există o serie de diferențe semnificative determinate de tipul facultății, de mărimea universității sau de domeniul de studiu, acestea sunt minore și nu modifică substanțial preferința pentru conducerea universității ca principal actor decizional în acest domeniu. Diferențele asociate cu caracteristicile individuale ale respondenților sunt, de asemenea, minore.

Tabelul 1 - Principalul factor decizional cu privire la misiune și obiective³

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	14%	4%	69%	12%
Privată	11%	3%	77%	10%
Mărime facultate				
Sub 1000	3%	3%	89%	5%
1000 - 4999	22%	4%	69%	5%
5000 - 14999	15%	2%	72%	10%
Peste 15000	13%	5%	69%	13%
Domeniu				
Științe exacte	20%	4%	68%	8%
Inginerie	15%	2%	73%	10%
Științe sociale	14%	3%	70%	13%

3 Datele din tabele reprezintă procente. Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media, iar cele marcate cu **roșu** reprezintă un procent semnificativ mai mic. Exemplu: 77% dintre cadrele didactice din facultățile private consideră că deciziile privind misiunea și obiectivele ar trebui să fie luate de conducerea universității, procent semnificativ mai mare decât cel de 69% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat. Acolo unde modul de prezentare a datelor diferă, acest lucru este indicat într-o notă sub tabel.

Științe umaniste	5%	8%	74%	13%
Economie	12%	3%	70%	14%
Medicină, farmacie	22%	6%	64%	7%
Agronomie, medicină veterinară	5%	5%	87%	3%
Arte, arhitectură, sport	16%	7%	62%	14%
Total	13%	4%	71%	12%

Tabelul 2 - Principalul factor decizional cu privire la finanțarea universității

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	46%	5%	40%	8%
Privată	18%	3%	72%	6%
Mărime facultate				
Sub 1000	24%	3%	70%	3%
1000 - 4999	49%	6%	39%	6%
5000 - 14999	37%	6%	51%	6%
Peste 15000	42%	4%	45%	9%
Domeniu				
Științe exacte	55%	6%	37%	2%
Inginerie	55%	6%	35%	5%
Științe sociale	28%	5%	57%	11%
Științe umaniste	32%	3%	56%	8%
Economie	33%	5%	51%	11%
Medicină, farmacie	50%	5%	40%	5%
Agronomie, medicină veterinară	56%	0%	35%	10%
Arte, arhitectură, sport	39%	3%	53%	5%
Total	40%	5%	47%	8%

Opiniile cadrelor didactice privind responsabilitatea pentru finanțarea universității (vezi Tabelul 2 și Tabelul A - 2) sunt distribuite aproape egal între o soluție centralizată (45% consideră că deciziile ar trebui să fie luate de minister sau de alte agenții centrale) și o soluție descentralizată (55% consideră că deciziile ar trebui să fie luate de conducerea universității sau a facultății).

Rezultatele indică o serie de diferențe semnificative asociate cu tipul facultății și

cu domeniul de studiu. După cum era de așteptat, cadrele didactice din facultățile private consideră în mai mare măsură decât cele din facultățile de stat că deciziile privind finanțarea ar trebui să fie luate de conducerea universității (72%, comparativ cu doar 40%). De asemenea, în timp ce 46% din cadrele didactice din facultățile de stat consideră că responsabilitatea pentru finanțarea universităților ar trebui să aparțină Ministerului Educației, doar 18% dintre cadrele didactice din învățământul superior privat sunt dispuse să acorde ministerului această responsabilitate.

Raportat la domeniul de studiu, se poate observa că mai mult de jumătate dintre respondenții din domeniile științe exacte, inginerie, medicină și farmacie și agronomie și medicină veterinară consideră că responsabilitatea pentru finanțarea universității ar trebui să aparțină în principal Ministerului Educației.

Spre deosebire de aceștia, doar mai puțin de o treime din cadrele didactice din domeniile științe sociale, științe umaniste și economie consideră că principalul factor decizional în acest domeniu ar trebui să fie Ministerul Educației, preferând ca deciziile să fie luate mai degrabă de conducere universității sau a facultății.

La nivelul întregului eșantion, majoritatea cadrele didactice consideră că deciziile privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior (vezi Tabelul 3 și Tabelul A - 3) și acreditarea programelor de studii (vezi Tabelul 4 și Tabelul A - 4) ar trebui să fie luate mai degrabă la nivel central și nu la nivelul universităților sau al facultăților.

Tabelul 3 - Principalul factor decizional cu privire la acreditarea instituțiilor de învățământ superior

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	34%	57%	6%	3%
Privată	46%	46%	7%	1%
Mărime facultate				
Sub 1000	44%	47%	9%	0%
1000 - 4999	38%	40%	17%	4%
5000 - 14999	40%	54%	5%	1%
Peste 15000	35%	56%	5%	3%
Domeniu				
Științe exacte	53%	43%	3%	1%
Inginerie	34%	63%	3%	0%

Științe sociale	34%	56%	7%	3%
Științe umaniste	37%	56%	8%	0%
Economie	35%	53%	6%	6%
Medicină, farmacie	45%	42%	11%	2%
Agronomie, medicină veterinară	25%	71%	2%	2%
Arte, arhitectură, sport	41%	46%	10%	3%
Total	37%	55%	6%	3%

Astfel, mai mult de 90% din cadrele didactice consideră că responsabilitatea privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior revine Ministerului Educației (37%) sau altor agenții centrale (55%). Aproape trei sferturi dintre respondenți consideră, de asemenea, că Ministerul Educației (26%) sau alte agenții centrale (47%) ar trebui să aibă responsabilitatea acreditării programelor de studii, în timp ce puțin sub 30% consideră că această responsabilitate ar trebui să revină conducerii facultății sau conducerii universității.

În ceea ce privește diferențele asociate cu caracteristicile instituțiilor în care lucrează respondenții, cadrele didactice din facultățile private consideră, în egală măsură (46%), că deciziile privind acreditarea instituțiilor ar trebui luate de Minister sau de agenții centrale, în timp ce cadrele didactice din facultățile de stat consideră în mai mare măsură că această responsabilitate ar trebui să aparțină agențiilor centrale (57%) decât ministerului (34%).

O situație similară se observă și în ceea ce privește acreditarea programelor de studii: cadrele didactice din facultățile private preferă în mai mare măsură decât cele din facultățile de stat ca această decizie să fie luată de minister, în timp ce cadrele didactice din sistemul de stat preferă în mai mare măsură ca această decizie să fie luată de agenții centrale, precum ARACIS.

Diferențele asociate cu mărimea facultății, cu domeniul de studiu sau cu caracteristicile personale ale cadrelor didactice sunt minore și nu modifică substanțial imaginea de ansamblu oferită de datele prezentate aici.

**Tabelul 4 - Principalul factor decizional cu privire la
acreditarea programelor de studii**

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	25%	48%	18%	9%
Privată	31%	42%	22%	6%
Mărime facultate				
Sub 1000	36%	44%	17%	3%
1000 - 4999	40%	32%	24%	4%
5000 - 14999	31%	48%	14%	7%
Peste 15000	23%	47%	20%	10%
Domeniu				
Științe exacte	39%	35%	16%	10%
Inginerie	25%	50%	18%	7%
Științe sociale	25%	48%	18%	9%
Științe umaniste	19%	49%	22%	10%
Economie	27%	46%	17%	10%
Medicină, farmacie	37%	45%	15%	4%
Agronomie, medicină veterinară	17%	49%	25%	8%
Arte, arhitectură, sport	19%	43%	27%	10%
Total	26%	47%	19%	9%

Cadrele didactice consideră că deciziile privind resursele umane angajate în instituțiile de învățământ superior (vezi Tabelul 5 și Tabelul A - 5) ar trebui să fie luate în principal la nivelul universității (56%) sau al facultății (29%). Doar 15% consideră că această responsabilitate ar trebui să aparțină Ministerului Educației (12%) sau altor agenții centrale (3%). Cadrele didactice din facultățile private resping, în mai mare măsură decât restul, rolul Ministerului și al conducerii facultății în acest proces, în favoarea unui proces concentrat la nivelul conducerii universității. Se poate observa, de asemenea, că procentul cadrelor didactice care consideră că deciziile ar trebui luate la nivelul conducerii facultății este semnificativ mai mare (33%) în rândul cadrelor didactice din universitățile mari, cu mai mult de 15000 de studenți.

Tabelul 5 - Principalul factor decizional cu privire la resursele umane angajate în instituțiile de învățământ superior

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	13%	3%	54%	31%
Privată	8%	4%	65%	23%
Mărime facultate				
Sub 1000	17%	3%	72%	8%
1000 - 4999	12%	2%	63%	23%
5000 - 14999	13%	3%	62%	22%
Peste 15000	11%	3%	53%	33%
Domeniu				
Științe exacte	18%	2%	47%	33%
Inginerie	12%	3%	60%	25%
Științe sociale	8%	2%	57%	33%
Științe umaniste	10%	4%	51%	35%
Economie	15%	3%	53%	30%
Medicină, farmacie	14%	7%	62%	17%
Agronomie, medicină veterinară	9%	2%	63%	27%
Arte, arhitectură, sport	3%	3%	66%	28%
Total	12%	3%	56%	29%

Următoarele două aspecte analizate se referă la caracteristici ale programelor de studii: curriculum-ul programelor de studii (vezi Tabelul 6 și Tabelul A - 6) și numărul studenților ce pot fi înmatriculați la un program de studii (vezi Tabelul 7 și Tabelul A - 7).

Cadrele didactice consideră că deciziile privind conținutul programelor de studii ar trebui să fie luate în principal de conducerea facultății (40%) sau de conducerea universității (32%) și în mai mică măsură de Ministerul Educației (18%) sau de alte agenții centrale (10%).

În ceea ce privește deciziile privind numărul de studenți într-un program de studiu, aproape jumătate dintre respondenți consideră că această responsabilitate ar trebui să revină conducerii universității (47%), în timp ce un sfert consideră că

deciziile de acest tip ar trebui să fie luate de conducerea facultății (25%). Mai puțin de 30% dintre cadrele didactice consideră că principalul factor decizional în această arie ar trebui să fie Ministerul Educației (24%) sau alte agenții centrale (5%).

Tabelul 6 - Principalul factor decizional cu privire la curriculum-ul programelor de studii

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	16%	10%	31%	43%
Privată	24%	11%	36%	30%
Mărime facultate				
Sub 1000	18%	11%	43%	28%
1000 - 4999	26%	9%	36%	28%
5000 - 14999	19%	13%	35%	33%
Peste 15000	17%	9%	30%	44%
Domeniu				
Științe exacte	24%	7%	27%	42%
Inginerie	15%	12%	33%	40%
Științe sociale	16%	10%	31%	43%
Științe umaniste	14%	9%	28%	49%
Economie	22%	8%	34%	36%
Medicină, farmacie	26%	13%	32%	30%
Agronomie, medicină veterinară	6%	14%	35%	44%
Arte, arhitectură, sport	10%	13%	38%	38%
Total	18%	10%	32%	40%

Tabelul 7 - Principalul factor decizional cu privire la numărul studenților ce pot fi înmatriculați la un program de studii

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	24%	4%	45%	27%
Privată	23%	7%	54%	16%
Mărime facultate				
Sub 1000	36%	9%	49%	7%
1000 - 4999	38%	4%	42%	15%
5000 - 14999	26%	5%	48%	21%
Peste 15000	21%	4%	46%	28%
Domeniu				
Științe exacte	18%	4%	59%	19%
Inginerie	29%	6%	44%	21%
Științe sociale	15%	4%	54%	26%
Științe umaniste	14%	2%	50%	34%
Economie	27%	6%	41%	26%
Medicină, farmacie	41%	5%	33%	21%
Agronomie, medicină veterinară	25%	2%	50%	23%
Arte, arhitectură, sport	19%	3%	51%	26%
Total	24%	5%	47%	25%

Cadrele didactice din universitățile mari, cu mai mult de 15000 de studenți, consideră în proporție mai mare decât restul că deciziile privind programele de studii ar trebui să fie luate la nivelul conducerii facultății, atât în ceea ce privește curriculum-ul (44%), cât și în ceea ce privește numărul de studenți (28%). O distribuție similară poate fi observată și în rândul cadrelor didactice din domeniul științelor umaniste.

Ultimul aspect analizat în această secțiune se referă la responsabilitatea pentru asigurarea calității (vezi Tabelul 8 și Tabelul A - 8). La nivelul întregului eșantion, 36% dintre cadrele didactice consideră că principalul factor decizional în această zonă ar trebui să fie agențiile centrale, 35% consideră că responsabilitatea ar trebui să aparțină conducerii universității, 17% consideră că deciziile ar trebui să fie luate la nivelul conducerii facultății și doar 12% consideră că Ministerul Educației ar trebui să fie responsabil de asigurarea calității.

Tabelul 8 - Principalul factor decizional cu privire la asigurarea calității

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Tip facultate				
De stat	12%	38%	31%	19%
Privată	9%	30%	50%	11%
Mărime facultate				
Sub 1000	11%	42%	39%	8%
1000 - 4999	13%	38%	33%	15%
5000 - 14999	12%	45%	31%	12%
Peste 15000	12%	33%	36%	19%
Domeniu				
Științe exacte	13%	30%	42%	15%
Inginerie	11%	43%	33%	13%
Științe sociale	17%	29%	35%	19%
Științe umaniste	6%	39%	34%	21%
Economie	12%	38%	33%	17%
Medicină, farmacie	11%	43%	37%	9%
Agronomie, medicină veterinară	10%	35%	37%	19%
Arte, arhitectură, sport	9%	17%	48%	26%
Total	12%	36%	35%	17%

Dintre diferențele asociate cu caracteristicile instituționale, se remarcă, în principal, cadrele didactice din facultățile private: jumătate dintre acestea consideră că deciziile privind asigurarea calității ar trebui să fie luate în principal la nivelul conducerii universității, reducând, astfel, procentul celor care consideră că această responsabilitate ar trebui să aparțină agenților centrale (doar 30%) sau conducerii facultății (doar 11%).

O a doua diferență semnificativă se observă în rândul cadrelor didactice din domeniul arte, arhitectură și sport, care consideră în mai mare măsură decât restul că deciziile de acest tip ar trebui să fie luate de conducerea universității (48%) sau de conducerea facultății (26%) și în mai mică măsură de agenții centrale (doar 17%).

Care este imaginea de ansamblu oferită de datele prezentate în această secțiune?

Singurele domenii în care respondenții consideră că Ministerul Educației ar trebui să aibă un rol decizional important sunt cele legate de finanțarea universităților (40%) și de acreditarea instituțiilor de învățământ superior (37%). Chiar și în aceste domenii, însă, principala responsabilitate revine altor actori, și nu ministerului. Agențiile centrale (precum ARACIS, CNCSIS etc.) sunt considerate ca principalul factor decizional doar în ceea ce privește acreditarea instituțiilor de învățământ superior (55%), acreditarea programelor de studii (47%) și asigurarea calității (36%).

Astfel, singurele domenii în care cadrele didactice acceptă un control extern sunt, în principal, cele legate de procesul de acreditare. Un oarecare control extern este acceptat și în ceea ce privește finanțarea și asigurarea calității, însă în aceste două domenii opiniile cadrelor didactice sunt aproximativ egal împărțite între o soluție centralizată și o soluție descentralizată.

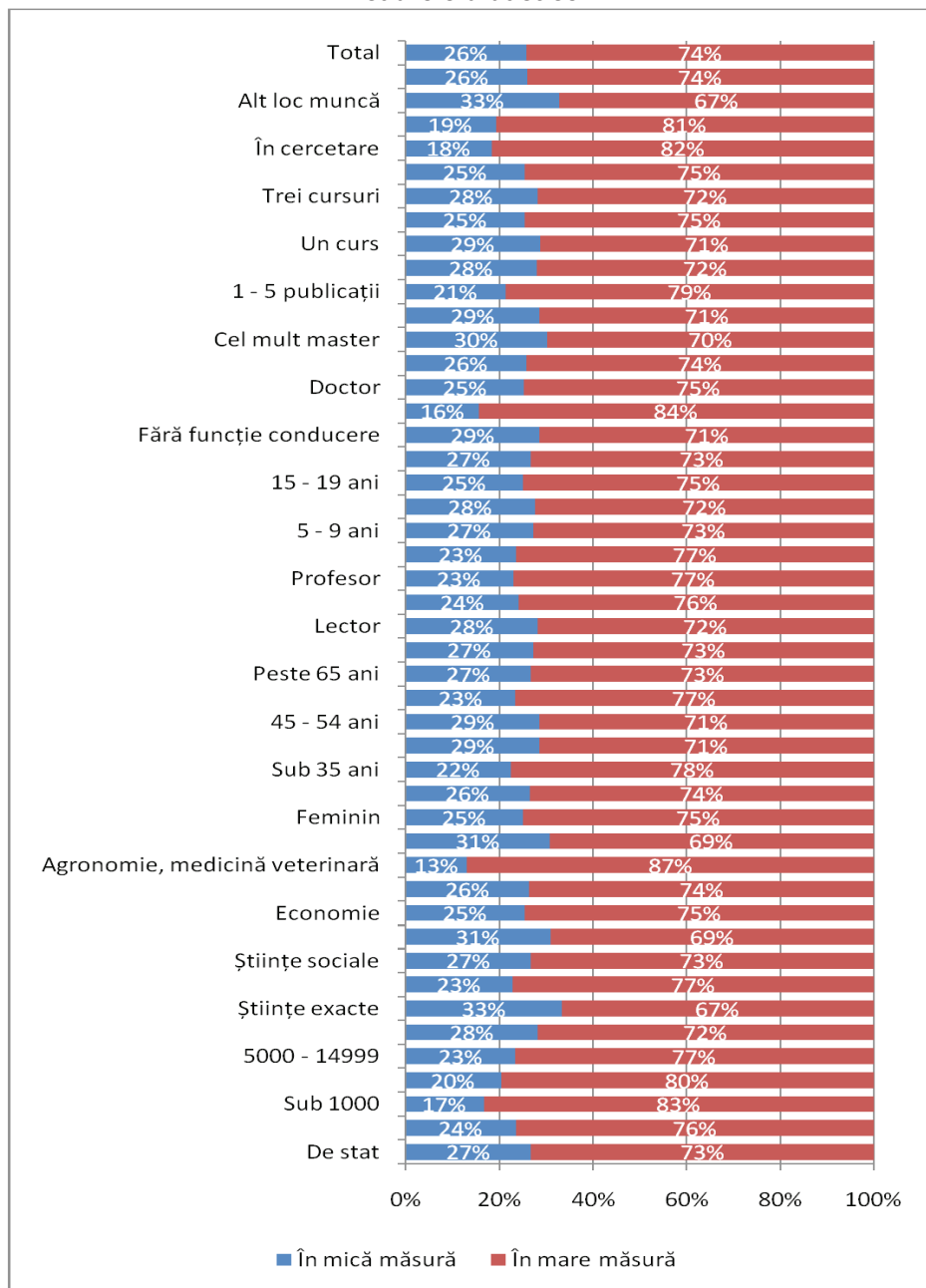
În majoritatea cazurilor (misiune și obiective, finanțare, resurse umane și număr de studenți), cadrele didactice consideră că deciziile ar trebui să fie luate în principal de conducerea universității. Singurul domeniu în care cadrele didactice consideră că deciziile ar trebui să fie luate de conducerea facultății este cel al curriculum-ului programelor de studii.

Accreditare și asigurarea calității

Am văzut, în secțiunea anterioară, că acreditarea și asigurarea calității sunt singurele domenii în care cadrele didactice consideră că principalul rol decizional ar trebui să aparțină agențiilor centrale special constituite pentru acest scop.

Dat fiind că Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) este principala agenție centrală cu atribuții în domeniul acreditării și al asigurării calității în învățământul superior, am considerat util să întrebăm cadrele didactice în ce măsură sunt familiare cu scopul și cu funcționarea acestei instituții. Rezultatele sunt prezentate, în formă grafică, în Figura 1, raportat atât la caracteristicile instituțiilor în care activează respondenții, cât și la caracteristicile personale ale respondenților.

**Figura 1 - Măsura în care scopul și funcționarea ARACIS sunt clare pentru
cadrele didactice**



După cum se poate observa, la nivelul întregului eșantion, aproximativ trei sferturi dintre cadrele didactice consideră că scopul și funcționarea ARACIS sunt clare în mare măsură sau în foarte mare măsură, în timp ce pentru un sfert din cadrele didactice scopul și funcționarea ARACIS sunt clare doar în mică măsură sau în foarte mică măsură. Răspunsurile la această întrebare nu s-au modificat semnificativ față de cele oferite în anul 2009.

Distribuția răspunsurilor în funcție de caracteristicile instituționale arată că familiaritatea cu scopul și funcționarea ARACIS scade cu mărirea universității: cu cât o universitate este mai mare, cu atât procentul cadrelor didactice care sunt familiare cu ARACIS scade. Raportat la domeniu, procente semnificativ mai mari de familiaritate cu scopul și funcționarea ARACIS se înregistrează în rândul cadrelor didactice din domeniile inginerie (77%) și agronomie și medicină veterinară (87%), în timp ce procente semnificativ mai mici de familiaritate cu ARACIS se înregistrează în rândul cadrelor didactice din domeniile științe exacte (67%), științe umaniste (69%) și arte, arhitectură și sport (69%).

Raportat la caracteristicile personale ale respondenților, scopul și funcționarea ARACIS sunt cunoscute în mai mare măsură de cadrele didactice care au o funcție de conducere (84%), de cele care lucrează și în cercetare (82%), precum și de cele care lucrează în mai mult universități (81%). Printre cadrele didactice mai puțin informate despre ARACIS se numără cei care au un al doilea loc de muncă în afara sistemului academic sau de cercetare (33%) și cei care au cel mult titlul de master (30%).

În Tabelul 9 sunt prezentate opiniile cadrelor didactice privind o serie de modalități de organizare a procesului de acreditare, în funcție de caracteristicile instituțiilor în care acestea activează (distribuția în funcție de caracteristicile personale ale respondenților este prezentată în Tabelul A - 9 din anexă).

Doar 44% dintre cadrele didactice sunt de acord ca universitățile acreditate să poată organiza programe de studii fără a mai solicita acreditare acestora. Acest procent este semnificativ mai mare în rândul cadrelor didactice din facultățile private (55%) și semnificativ mai mic în rândul cadrelor didactice din învățământul superior de stat (41%). Raportat la domeniu, acceptarea acestui mod de organizare a programelor de studiu este semnificativ mai mare în rândul cadrelor didactice din științele umaniste (56%), din agronomie și medicină veterinară (59%) și din arte, arhitectură și sport (62%).

Tabelul 9 - Ați fi de acord ca ...? (% acord)

	Universitățile acreditate să organizeze programe de studii fără a mai solicita acreditare	Ministerul să evalueze atât universitățile cât și fiecare program de studii	Evaluarea și acreditarea universităților să se realizeze o singură dată, definitiv	Evaluarea și acreditarea programelor de studii să se realizeze o singură dată, definitiv	Ministerul să fie singura instituție care poate decide înființarea sau desființarea unui program de studii
Tip facultate					
De stat	41%	56%	21%	23%	28%
Privată	55%	58%	44%	41%	34%
Mărime facultate					
Sub 1000	48%	52%	54%	39%	33%
1000 - 4999	74%	73%	40%	51%	45%
5000 - 14999	39%	63%	21%	23%	34%
Peste 15000	44%	54%	24%	26%	26%
Domeniu					
Științe exacte	25%	70%	27%	25%	41%
Inginerie	40%	58%	15%	17%	29%
Științe sociale	46%	50%	30%	31%	26%
Științe umaniste	56%	48%	38%	37%	22%
Economie	40%	61%	24%	27%	32%
Medicină, farmacie	46%	67%	26%	25%	38%
Agronomie, medicină veterinară	59%	53%	22%	25%	31%
Arte, arhitectură, sport	62%	41%	34%	32%	13%
Total	44%	57%	25%	27%	29%

Notă: Diferența până la 100% în interiorul coloanelor reprezintă procentul celor care nu sunt de acord cu afirmația de pe coloana respectivă. De exemplu, dacă 41% dintre cadrele didactice din facultățile de stat sunt de acord ca universitățile acreditate să organizeze programe de studii fără a mai solicita acreditare, restul de 59% nu sunt de acord cu acest lucru.

Majoritatea respondenților (57%) consideră că ministerul ar trebui să evalueze atât universitățile, cât și fiecare program de studii în parte. Singurele categorii de cadre didactice care resping acest mod de evaluare sunt cadrele didactice din științele umaniste (doar 48% sunt de acord) și cele din artă, arhitectură și sport (doar 41% sunt de acord).

În ceea ce privește evaluarea și acreditarea unică și definitivă a universităților și a programelor de studii, opiniile cadrelor didactice sunt similare: doar un sfert dintre respondenți sunt de acord cu această modalitate de evaluare și acreditare.

Procentul este, însă, semnificativ mai mare în rândul cadrelor didactice din sistemul privat (44%, respectiv 41%), în rândul cadrelor didactice din universitățile cu mai puțin de 5000 de studenți și în rândul cadrelor didactice din științele umaniste (aproximativ 38%).

Nu în ultimul rând, doar 29% dintre cadrele didactice ar fi de acord ca Ministerul Educației să fie singura instituție care poate decide înființarea sau desființarea unui program de studii. O respingere mai puternică a unui astfel de sistem se întâlnește printre cadrele didactice din facultățile de stat, din universitățile cu mai mult de 15000 de studenți, precum și printre cadrele didactice din științele umaniste și din artă, arhitectură și sport.

Tabелul 10 - Cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii

	Pe baza unui sistem național de indicatori de performanță	Vizite periodice ale unor experți în evaluare	Pe baza analizei unor documente	Auto-evaluare	Pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară
Tip facultate					
De stat	41%	18%	11%	4%	25%
Privată	39%	13%	16%	4%	28%
Mărime facultate					
Sub 1000	29%	12%	20%	7%	32%
1000 - 4999	37%	8%	12%	8%	35%
5000 - 14999	43%	21%	9%	5%	21%
Peste 15000	41%	16%	13%	3%	26%
Domeniu					
Științe exacte	54%	14%	3%	5%	23%
Inginerie	43%	20%	11%	5%	21%
Științe sociale	47%	15%	10%	3%	25%
Științe umaniste	34%	19%	13%	6%	27%
Economie	38%	21%	15%	3%	24%
Medicină, farmacie	39%	12%	23%	3%	24%
Agronomie, medicină veterinară	39%	8%	8%	6%	39%
Arte, arhitectură, sport	23%	7%	14%	9%	47%
Total	41%	17%	12%	4%	26%

În ceea ce privește eficiența modalităților de evaluare a calității programelor de studii (vezi Tabelul 10 și Tabelul A - 10), 41% dintre cadrele didactice consideră că evaluarea pe baza unui sistem național de indicatori de performanță este cea mai eficientă metodă, opinie împărtășită, în mai mare măsură, de cadrele didactice din științele exacte (54%) și de cele din științele sociale (47%).

Evaluarea pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară este considerată ca fiind cea mai eficientă modalitate de evaluare de un sfert dintre respondenți, cu procente semnificativ mai mari înregistrate în rândul cadrelor didactice din agronomie și medicină veterinară (39%) și din artă, arhitectură și sport (47%).

Evaluarea făcută în cadrul unor vizite periodice ale experților evaluatori este apreciată ca eficientă de doar 17% din cadrele didactice. Evaluarea programelor de studii prin analiza documentelor este considerată ca o modalitate eficientă de evaluare de doar 12% dintre cadrele didactice, cu procente semnificativ mai mari înregistrate în cazul cadrelor didactice din sistemul privat, al celor din universitățile cu mai puțin de 1000 de studenți și al celor din economie. Doar 4% dintre cadrele didactice consideră că auto-evaluarea este o modalitate eficientă de evaluare a programelor de studii.

**Tabelul 11 - Cele mai importante criterii pentru
evaluarea calității unui program de studii**

	Resurse umane	Conținut cursuri	Activități cercetare	Nr. absolvenți loc de muncă	Baza materială	Activități practice cu studenții	Resurse financiare	Publicații cadre didactice	Rata de absolvire	Rată continuare studii	Eficiența administrației	Participări la conferințe
Tip facultate												
De stat	54%	50%	42%	40%	37%	31%	25%	18%	14%	14%	11%	9%
Privată	56%	44%	33%	36%	37%	31%	24%	13%	23%	20%	11%	6%
Mărime facultate												
Sub 1000	51%	49%	27%	38%	40%	33%	27%	9%	17%	9%	10%	3%
1000 - 4999	54%	33%	38%	48%	33%	43%	19%	25%	33%	24%	24%	13%
5000 - 14999	58%	41%	40%	40%	38%	26%	21%	15%	16%	13%	15%	8%
Peste 15000	54%	52%	41%	39%	37%	31%	26%	17%	15%	16%	9%	9%
Domeniu												
Științe exacte	38%	52%	44%	43%	31%	34%	23%	18%	16%	9%	16%	10%
Inginerie	58%	45%	42%	40%	50%	22%	19%	11%	10%	8%	7%	

Științe sociale	57%	51%	52%	40%	25%	37%	23%	20%	21%	19%	11%	11%
Științe umaniste	51%	53%	43%	33%	21%	26%	22%	26%	13%	15%	10%	10%
Economie	56%	48%	33%	42%	39%	27%	27%	12%	19%	20%	10%	7%
Medicină, farmacie	48%	39%	44%	33%	43%	46%	27%	15%	15%	16%	16%	6%
Agronomie, medicină veterinară	59%	49%	21%	45%	63%	40%	24%	11%	6%	8%	8%	6%
Arte, arhitectură, sport	58%	61%	27%	36%	40%	39%	36%	8%	14%	9%	13%	11%
Total	54%	49%	40%	39%	37%	31%	25%	17%	16%	15%	11%	9%

Notă: Datele din tabel reprezintă procentul cadrelor didactice care au menționat criteriul de pe coloană.

În Tabelul 11 și în Tabelul A - 11 sunt prezentate opiniile cadrelor didactice privind cele mai importante criterii pentru evaluarea calității unui program de studii. La nivelul întregului eșantion, resursele umane reprezintă cel mai important criteriu (menționat de 54% dintre respondenți). Al doilea criteriu ca importanță este reprezentat de conținutul cursurilor (49%). Pe a treia poziție se află, cu procente similare (37%-40%) activitățile de cercetare, numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă și baza materială. La capătul opus, criteriile considerate mai puțin importante sunt participările la conferințe (9%), eficiența administrației (11%) și rata de continuare a studiilor (15%).

Distribuția în funcție de caracteristicile instituționale relevă o serie de diferențe semnificative. Astfel, raportat doar la cele mai importante trei criterii, se pot observa următoarele diferențe:

- Cadrele didactice din sistemul privat consideră că baza materială și numărul de absolvenți care își găsesc un loc de muncă sunt criterii mai importante decât activitățile de cercetare.
- Cadrele didactice din domeniul științelor exacte acordă mai puțină importanță resurselor umane și mai multă importanță obținerii unui loc de muncă.
- Pentru cadrele didactice din domeniul inginerie, baza materială este un criteriu mai important decât activitățile de cercetare.
- Cadrele didactice din domeniul economie acordă o mai mică importanță activităților de cercetare, înlocuind acest criteriu cu numărul absolvenților care își găsesc un loc de muncă.
- Pentru cadrele didactice din domeniul medicină și farmacie, cele mai importante trei criterii sunt resursele umane, activitățile practice cu studenții și activitățile de cercetare.

**Tabelul 12 - Principalul obiectiv al procesului de
evaluare a calității din universitate**

	Controlul activității cadrelor didactice	Îmbunătățirea activității facultății	Responsabilizarea față de comunitățile locale	Sporirea calității universității
Tip facultate				
De stat	10%	30%	3%	57%
Privată	7%	34%	3%	56%
Mărime facultate				
Sub 1000	1%	47%	3%	49%
1000 - 4999	10%	25%	2%	63%
5000 - 14999	8%	28%	2%	61%
Peste 15000	10%	31%	3%	56%
Domeniu				
Științe exacte	5%	30%	1%	64%
Inginerie	9%	33%	2%	56%
Științe sociale	9%	29%	4%	59%
Științe umaniste	9%	36%	6%	49%
Economie	11%	32%	3%	55%
Medicină, farmacie	7%	25%	1%	67%
Agronomie, medicină veterinară	12%	25%	0%	63%
Arte, arhitectură, sport	10%	28%	2%	61%
Total	9%	31%	3%	57%

În ceea ce privește interpretarea obiectivelor procesului de evaluare a calității din cadrul propriei universități (vezi Tabelul 12 și Tabelul A - 12), 57% dintre cadrele didactice consideră că acesta este sporirea calității universității, în timp ce 31% consideră că principalul obiectiv este de a îmbunătăți activitatea facultății. Doar 9% consideră că principalul obiectiv este de a controla activitatea cadrelor didactice și doar 3% consideră responsabilizarea față de comunitățile locale drept principalul obiectiv al procesului de evaluare a calității. Diferențele asociate cu caracteristicile instituționale și cu caracteristicile personale ale respondenților sunt minore.

Interes față de calitate

Dacă în secțiunile anterioare am prezentat opiniile cadrelor didactice, în această secțiune ne oprim asupra modului în care studenții percep interesul diferiților actori din sistemul educațional pentru calitatea academică (vezi Tabelul 13 și Tabelul A - 13).

La nivelul întregului eșantion, aproximativ trei sferturi dintre studenți consideră că patru din cei cinci actori (conducerea universității, conducerea facultății, ARACIS și angajatorii) sunt interesați de calitatea academică în mare sau în foarte mare măsură. Singurul actor în care studenții au mai puțină încredere este Ministerul

Educației: doar 50% dintre studenți consideră că acesta este interesat de calitatea academică.

Tabelul 13 - Actori interesați de calitatea academică

	Conducerea universității	Conducerea facultății	Ministerul Educației	ARACIS	Angajatorii
Tip facultate					
De stat	74%	75%	47%	71%	71%
Privată	89%	84%	61%	82%	79%
Mărime facultate					
Sub 1000	80%	74%	58%	71%	73%
1000 - 4999	79%	76%	54%	77%	90%
5000 - 14999	78%	81%	52%	79%	75%
Peste 15000	77%	77%	48%	71%	71%
Domeniu					
Științe exacte	77%	78%	41%	63%	64%
Inginerie	67%	69%	43%	66%	70%
Științe sociale	82%	86%	58%	83%	71%
Științe umaniste	77%	73%	41%	63%	63%
Economie	85%	83%	58%	77%	76%
Medicină, farmacie	74%	71%	45%	69%	82%
Agronomie, medicină veterinară	75%	77%	41%	73%	76%
Arte, arhitectură, sport	73%	69%	52%	80%	85%
Panel 2009	72%	73%	42%	---	69%
Panel 2010	76%	78%	51%	---	69%
Total 2009	74%	74%	44%	---	70%
Total 2010	78%	77%	50%	73%	73%

Notă: Datele pe fiecare coloană reprezintă procentul studenților care consideră că actorul de pe coloană este interesat în mare măsură sau în foarte mare măsură de calitatea academică. Diferența până la 100% în interiorul coloanelor reprezintă procentul celor care consideră că actorul de pe coloană e interesat de calitatea academică doar în mică sau în foarte mică măsură.

Datele arată că studenții din facultățile private sunt semnificativ mai optimiști cu privire la interesul celor cinci actori pentru calitatea academică, comparativ cu studenții facultăților de stat, care au o viziune ușor mai pesimistă. La nivel de domeniu, studenții din științele sociale și cei din economie au mai multă încredere în interesul pentru calitate al conducerii universității, al conducerii facultății și al Ministerului Educației, pe când cei din inginerie au mai puțină încredere în acești actori. Merită remarcat și faptul că studenții din medicină și farmacie (82%) și din arte, arhitectură și sport (85%) consideră în mai mare măsură decât restul că angajatorii sunt interesați de calitatea academică. Pe de altă parte, studenții în științe exacte și cei în științe umaniste au mai puțină încredere în interesul

angajatorilor pentru calitatea academică. Indiferent de aceste diferențe, imaginea de ansamblu arată că, exceptând Ministerul Educației, studenții consideră că ceilalți patru actori sunt interesați de calitatea academică.

Prin comparație cu anul trecut, se observă o ușoară creștere (cu trei – șase procente) a procentului celor care consideră că actorii indicați sunt interesați de calitatea academică. O creștere similară este înregistrată și în rândul studenților care au fost intervievați atât în 2009 cât și în 2010. Se remarcă, în acest context, Ministerul Educației, actor pentru care creșterea a fost de 6% la nivelul populației de studenți și de 9% la nivelul panelului.

Diferențierea universităților

(Claudiu Tufiș)

În chestionarul din acest an am rugat atât cadrele didactice cât și studenții să indice cele mai bune cinci universități care derulează programe de studii în domeniul specializării respondentului, indiferent de ordine.

Cadrele didactice au fost întrebate, de asemenea, în ce măsură consideră că ar fi util ca în România să existe topuri ale instituțiilor de învățământ superior. Răspunsurile oferite acestor întrebări sunt prezentate în această secțiune.

Înainte de a prezent rezultatele, trebuie să atragem atenția asupra a două aspecte care trebuie luate în seamă în interpretarea rezultatelor:

1. Topul universităților prezentat aici are la bază percepțiile cadrelor didactice și ale studenților privind care sunt cele mai bune universități din țară. Nu este, așadar, un top bazat pe criteriile obiective (de exemplu, număr de publicații, granturi de cercetare, rată de absolvire etc.) ci un top subiectiv. Pe de altă parte, acest top este realizat de principalii actori din sistem: cadrele didactice și studenții.
2. Eșantioanele pe care le folosim sunt reprezentative pentru întreaga populație de cadre didactice și pentru întreaga populație de studenți. Ele au, însă, o reprezentativitate mai redusă pe domeniile de studii, astfel încât, cu excepția topurilor la nivelul întregului eșantion, celelalte topuri trebuie interpretate cu atenție.

La nivelul întregului eșantion, 88% dintre cadrele didactice consideră că ar fi util ca în România să existe topuri ale instituțiilor de învățământ superior. Procentul este ușor mai scăzut în rândul cadrelor didactice din domeniul agricultură și medicină veterinară (78%) și ușor mai crescut în rândul cadrelor didactice din domeniile

științe exacte (95%) și medicină și farmacie (97%). Se poate observa, așadar, că la nivelul cadrelor didactice există o cerere pentru realizarea unor astfel de topuri.

La nivelul întregului eșantion, aceleași universități se regăsesc atât în topul cadrelor didactice cât și în topul studenților. Singura diferență este dată de ordinea din top: cadrele didactice consideră că Universitatea din București se află pe a treia poziție, în timp ce studenții plasează universitatea din București pe primul loc. Locurile 4 și 5 din topul cadrelor didactice sunt inversate în topul studenților.

Tabelul 14 - Top 5 universități – întregul eșantion

Cadre didactice	Poziție	Studenți
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 30%	1	Universitatea din București 15%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 26%	2	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 12%
Universitatea din București 25%	3	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 8%
Universitatea de Vest, Timișoara 20%	4	Academia de Studii Economice, București 7%
Academia de Studii Economice, București 10%	5	Universitatea de Vest, Timișoara 7%

Tabelul 15 Top 5 universități – sistemul de stat

Cadre didactice	Poziție	Studenți
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 31%	1	Universitatea din București 16%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 28%	2	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 14%
Universitatea din București 24%	3	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 9%
Universitatea de Vest, Timișoara 22%	4	Universitatea de Vest, Timișoara 9%
Universitatea din Craiova 9%	5	Academia de Studii Economice, București 5%

Tabelul 16 - Top 5 universități – sistemul privat

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea din București 28%	1	Academia de Studii Economice, București 13%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 27%	2	Universitatea din București 12%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 18%	3	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 6%
Academia de Studii Economice, București 18%	4	Universitatea Spiru Haret, București 4%
Universitatea de Vest, Timișoara 13%	5	Universitatea Titu Maiorescu, București 4%

Tabelul 17 - Top 5 universități – științe exacte

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 44%	1	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 26%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 37%	2	Universitatea din București 25%
Universitatea din București 30%	3	Universitatea de Vest, Timișoara 17%
Universitatea de Vest, Timișoara 24%	4	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 13%
Universitatea din Craiova 16%	5	Universitatea Politehnică, București 11%

Tabelul 18 - Top 5 universități – inginerie

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea Politehnică, Timișoara 25%	1	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 9%
Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi, Iași 22%	2	Universitatea Politehnică, București 9%
Universitatea Politehnică, București 21%	3	Universitatea Politehnică, Timișoara 8%
Universitatea Tehnică, Cluj Napoca 21%	4	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 7%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 19%	5	Universitatea din București 7%

Tabelul 19 - Top 5 universități – științe sociale

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 44%	1	Universitatea din București 24%
Universitatea din București 41%	2	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 18%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 34%	3	Universitatea de Vest, Timișoara 9%
Universitatea de Vest, Timișoara 19%	4	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 9%
Universitatea Lucian Blaga, Sibiu 10%	5	Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București 3%

Tabelul 20 - Top 5 universități – științe umaniste

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea din București 51%	1	Universitatea din București 17%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 37%	2	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 13%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 37%	3	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 7%
Universitatea de Vest, Timișoara 20%	4	Universitatea de Vest, Timișoara 7%
Universitatea Lucian Blaga, Sibiu 12%	5	Universitatea Lucian Blaga, Sibiu 5%

Tabelul 21 - Top 5 universități – economie

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Academia de Studii Economice, București 35%	1	Academia de Studii Economice, București 23%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 28%	2	Universitatea din București 10%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 27%	3	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 9%
Universitatea de Vest, Timișoara 27%	4	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 9%
Universitatea din București 16%	5	Universitatea de Vest, Timișoara 9%

Tabelul 22 - Top 5 universități – medicină și farmacie

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea de Medicină și Farmacie Carol Davila, București 29%	1	Universitatea de Medicină și Farmacie Carol Davila, București 15%
Universitatea de Medicină și Farmacie, Timișoara 24%	2	Universitatea din București 14%
Universitatea de Medicină și Farmacie Grigore T. Popa, Iași 22%	3	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 9%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 18%	4	Universitatea de Medicină și Farmacie, Timișoara 9%
Universitatea de Medicină și Farmacie, Târgu Mureș 17%	5	Universitatea de Medicină și Farmacie Grigore T. Popa, Iași 9%

Tabelul 23 - Top 5 universități – agronomie și medicină veterinară

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară a Banatului, Timișoara 25%	1	Universitatea din București 7%
Universitatea Agronomică și de Medicină Veterinară Ion Ionescu de la Brad, Iași 23%	2	Universitatea de Științe Agronomice și Medicină Veterinară, București 7%
Universitatea de Științe Agricole și de Medicină Veterinară, Cluj Napoca 22%	3	Universitatea de Științe Agricole și de Medicină Veterinară, Cluj Napoca 7%
Universitatea din Craiova 17%	4	Academia de Studii Economice, București 6%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 9%	5	Universitatea din Craiova 6%

Tabelul 24 - Top 5 universități – arte, arhitectură, sport

Cadre didactice	Poziție	Studenti
Universitatea de Vest, Timișoara 28%	1	Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 9%
Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 23%	2	Universitatea de Vest, Timișoara 7%
Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Iași 19%	3	Universitatea din București 6%
Universitatea din București 18%	4	Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică I.L. Caragiale, București 5%
Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică I.L. Caragiale, București 14%	5	Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca Universitatea de Artă și Design, Cluj Napoca 4%

Practici Universitare

Reprezentări privind calitatea învățământului superior românesc

(Bogdan Voicu)

Reprezentări asupra calității învățământului universitar în ansamblul său

Reprezentarea generală asupra calității sistemului de învățământ este esențială pentru modul de raportare al actorilor cheie la modul în care acesta funcționează. Am căutat prin urmare să aflăm de la studenți, cadre didactice și angajatori care este opinia lor privind calitatea universităților de la noi, diferențînd între cele de stat și cele particulare. Am rugat prin urmare cele trei categorii de respondenți să acorde note pentru calitatea învățământului în cele două tipuri de universități: publice și private. Cadrele didactice și angajatorii au folosit o scală de la 1 la 10, iar studenții una de la 1 la 5.

Tabelul 25 - Evaluarea calității învățământului în universitățile private și cele de stat

	cadre didactice	angajatori	studenți
Media*			
Universități private	5,3	5,8	(2,9)
Universități de stat	8,0	7,4	(3,9)
Pondere aprecieri pozitive (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:

1-foarte slabe...5-foarte bune. Prin urmare, cifrele marcate în paranteză 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”.

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

Tabelul 25 descrie pe scurt aceste răspunsuri. Majoritatea relativă a cadrelor didactice oferă evaluări pozitive pentru ambele tipuri de universități. Același lucru se petrece și cu angajatorii. Pentru studenți însă, imaginea universităților private este una neutră: ponderea evaluărilor negative este similară ponderii celor pozitive.

În ansamblu, universitățile de stat sunt recipientele unei imagini publice mai bune decât cele private. Relația este însă una mediată de poziția personală. Pentru studenții de la universități private diferența stat-privat dispare atunci când evaluează calitatea celor două tipuri de universități. În rândul studenților la stat, cei care plătesc taxe oferă note echilibrate universităților private, iar cei care sunt pe locuri bugetate consideră universitățile particulare mai degrabă slabe. Ambele categorii acordă însă note substanțial mai mari universităților de stat (pe scala de 5 puncte, diferența stat-privat este de un punct în cazul studenților de la stat care sunt pe locuri cu taxă, respectiv de 1,5 puncte în cazul celor de pe locuri fără taxă).

Interessant este de observat și faptul că nu există diferențe între evaluările medii ale studenților în funcție de anul de studiu.

Dincolo de deosebirea dintre reprezentările diverselor tipuri de studenți, am căutat să vedem care sunt factorii care dintre acești factori (mărimea universității, domeniul de studii, anul de studii, situația personală, tipul universității, sexul etc.) contează cu adevărat și care au o influență mediată de alții. Pentru aceasta am utilizat analiza de regresie. Rezultatele sunt simple: o reprezentare pozitivă asupra universităților private este determinată în primul rând de a fi student în o astfel de universitate, urmată de a fi la stat, dar pe loc cu taxă. A fi student la științe economice de asemenea determină o atitudine mai favorabilă universităților private, științele umaniste, cele sociale și cele exacte plasându-se pe poziția contrară. De asemenea, cu cât anul de studii este mai mare, cu atât studenții sunt mai critici la adresa calității învățământului în universități private.

Privind și la reprezentările asupra universităților de stat, acestea sunt din nou semnificativ mai favorabile în cazul studenților de la astfel de instituții, chiar și atunci când eliminăm efectul altor factori. Între domenii de studiu nu apar diferențe, doar cei de la economie sunt ușor mai pozitivi în aprecieri, iar cei de la arhitectură, arte și sport sunt mai critici.

Am efectuat același tip de analiză și în cazul cadrelor didactice. Am considerat prin urmare un lot mai larg de factori asociați situației personale a fiecărui cadru

didactic: sex, vârstă, vechime în sistemul de învățământ, grad didactic, indicele de familiarizare cu sistemul⁴, prestigiul internațional măsurat prin numărul de publicații ISI, domeniul larg în care activează, mărimea universității, forma de proprietate asupra acesteia, dacă mai are și alte locuri de muncă în afara universității. Am căutat să vedem în ce măsură fiecare dintre acești factori contribuie la a explica diferențele de opinie în ce privește calitatea învățământului în universități de stat sau private.

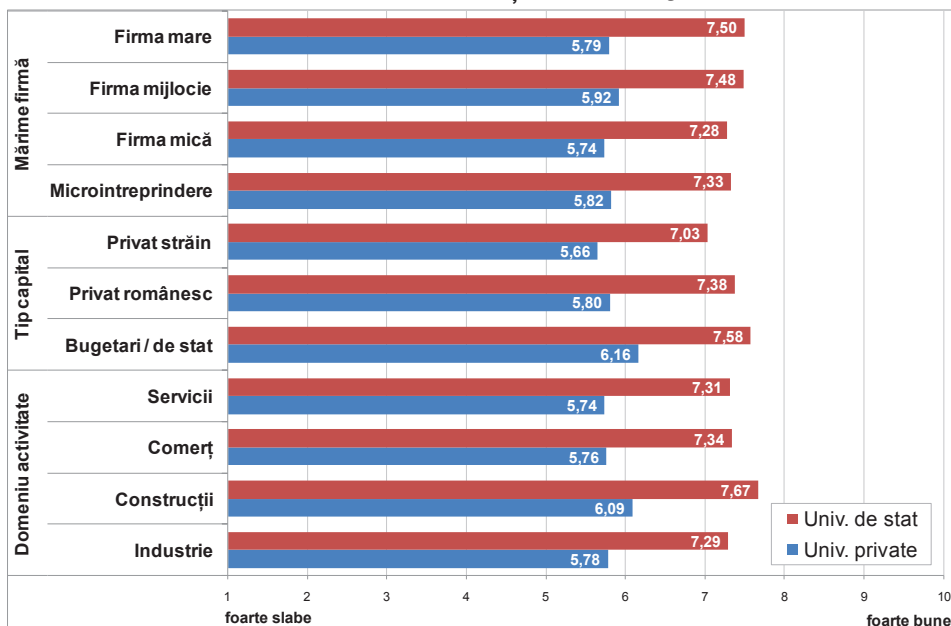
Rezultatele spun că bărbații sunt mai critici decât femeile în a evalua calitatea învățământului, indiferent de forma publică sau privată a acestuia. De asemenea, indiferent de forma de învățământ evaluată, cu cât crește vechimea în sistem a cadrului didactic, cu atât crește probabilitatea ca evaluarea să fie mai ridicată, indiferent de vârstă, titlu didactic, poziție în sistem, domeniu de predare etc.

Pe de altă parte, atitudinile față de învățământul public devin mai favorabile la profesori față de conferențieri, la conferențieri față de lectori etc. Cu alte cuvinte, o poziție mai bună în sistem scade nivelul criticii față de acesta. Opiniile devin însă mai negative pe măsură ce crește familiarizarea cu modul de administrare sau evaluare a sistemului (cu alte cuvinte cei din poziții de decizie – rectori, decani, șefi de catedră, membrii în comisii de evaluare ale agențiilor naționale etc. – tind să fie mai critici la adresa calității din universitățile de stat). De asemenea, la cadrele didactice din învățământul privat, probabilitatea de a acorda o notă mai mare universităților publice scade.

Reciproca este și ea valabilă: cadrele didactice din învățământul public au o probabilitate mai mare de a da note mai mici calității din învățământul privat. La fel se întâmplă cu cei din universități mari (indiferent de forma de proprietate), cu cei din științele exacte, inginerie, științe sociale, agronomie, arhitectură, arte și sport, precum și cu cei care predau mai puține cursuri. Toate aceste caracteristici sporesc probabilitatea de a acorda note mai mici calității învățământului privat. La polul opus sunt cadrele didactice din economie. Ca și în cazul studenților, acesta este singurul domeniu în care atitudinea față de învățământul privat este mai pozitivă decât media din toate domeniile.

4 Vezi anexa cu descrierea indicilor folosiți.

**Figura 2 - Reprezentări ale angajatorilor despre
calitatea universităților românești**



*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. Cifrele reprezentate c=grafic reprezintă medii ale notelor date de fiecare tip de angajator în parte pentru universitățile de stat, respectiv pentru cele private.

La rândul lor, angajatorii prezintă câteva diferențieri interesante. Cea mai importantă este dată de natura capitalului firmei. Angajatorii publici tind să evalueze mai favorabil atât universitățile de stat, cât și cele private. Companiile cu capital românesc oferă note mai mici decât organizațiile din sectorul public, dar mai mic decât companiile cu capital străin. Acest lucru se petrece indiferent de tipul de universitate evaluată, dar menține diferența destul de importantă dintre universitățile de stat și cele private. (Figura 2)

În plus, indiferent de tipul companiei, chiar și pentru universitățile private, evaluările angajatorilor sunt mai degrabă pozitive sau cel puțin neutre (în cel mai rău caz, media evaluărilor nu diferă semnificativ de mijlocul scalei folosite: 5,5).

Am chestionat de asemenea angajatorii despre „câtă încredere au în universitățile din România în ceea ce privește pregătirea studenților pentru piața muncii”. Acest tip de reprezentare este legată în mod direct de cariera profesională a absolvenților și o vom analiza în detaliu într-unul dintre subcapitolele ce urmează. Pe de altă parte, pentru imaginea de ansamblu asupra calității învățământului, opinia despre legătura cu piața muncii aduce un plus consistent de informație, ce poate confirma

sau pune la îndoială tabloul mai degrabă favorabil descris mai sus.

Răspunsurile majoritare sunt aparent pozitive și în ce privește legătura cu piața muncii, însă balanța îndeamnă mai degrabă către echilibru. Un sfert dintre reprezentanții angajatorilor (25%) au spus că au „puțină” sau „foarte puțină” încredere în modul în care se realizează pregătirea pentru piața muncii, 27% au răspuns „multă” sau „foarte multă”, iar aproape jumătate (46%) au adoptat o poziție neutră. Restul (2%) nu au o opinie bine definită. Practic, avem o distribuție echilibrată, mai degrabă neutră.

Această reprezentare contrastează puternic cu cea a cadrelor didactice, rugate să se exprime asupra aceluiași subiect. Două treimi dintre universitari au „foarte multă” sau „multă” încredere în capacitatea universităților de pregăti absolvenți pentru piața muncii. Un sfert (26%) adoptă o poziție moderată, 8% sunt sceptici iar 5% nu au o opinie clar exprimată. Distanța dintre cadrele didactice și angajatori este atât de mare în această privință încât impune o atenție deosebită din partea sistemului universitar.

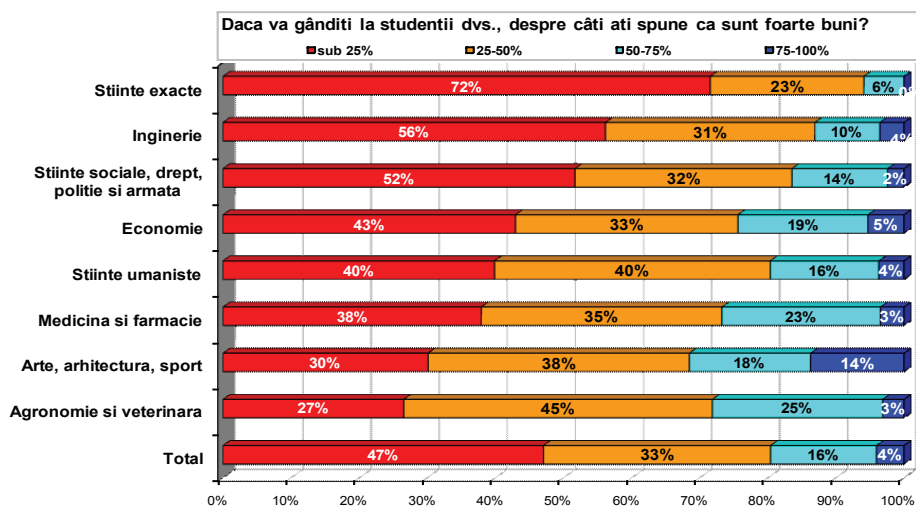
O altă informație provenită de la angajator indică opinia majoritară că absolvenții au o bună pregătire teoretică în domeniu (69% dintre respondenți), dar mai slabă în ce privește practica (doar 45% au oferit în acest sens note peste 5, în condițiile evaluării pe o scală de la 1 la 10)⁵. Cu alte cuvinte, avem de a face într-adevăr cu o imagine de ansamblu pozitivă a angajatorilor asupra învățământului universitar. Aceasta privește mai ales cunoștințele teoretice, dar atrage opinii împărțite, mai degrabă negative, în ce privește abilitățile practice.

Reprezentări asupra calității studenților

Am chestionat cadrele didactice asupra calității „materiei prime” cu care lucrează. Am solicitat mai întâi o evaluare a ponderii studenților buni cu care cadrele didactice interacționează, oferind categorii de răspuns prestabilite: 75-100%, 50-75%, 25-50%, sub 25%. Doar 4% dintre cei ce ne-au răspuns au indicat faptul că studenții buni ar fi peste trei sferturi din cei cu care lucrează, 15% au specificat că cei buni sunt între jumătate și trei sferturi din totalul studenților. 33% spun că studenții buni sunt sub jumătate, iar majoritatea relativă a cadrelor didactice (46%) indică o pondere a studenților buni mai mică de o pătrime din numărul total al studenților.

5 Angajatorii au fost rugați să folosească scale de la 1 la 10, pentru a-și exprima acordul cu afirmațiile: “Absolvenții au o bună pregătire teoretică în domeniu”, respectiv “Absolvenții au o bună pregătire practică în domeniu”. Mediile răspunsurilor la cele două întrebări sunt 6,7 (pregătirea teoretică), respectiv 5,1 (pregătirea practică). Numărul celor ce nu au oferit o evaluare este practic nulă: câte un refuz de a răspunde pentru fiecare din cele două întrebări.

Figura 3 - Reprezentări ale cadrelor didactice asupra nivelului studenților, în funcție de domeniul de studiu



*Cifrele reprezentate grafic constituie procente calculate din totalul celor care au oferit răspunsuri la fiecare întrebare. Au fost excluși astfel cei care nu au răspuns la întrebare sau care au declarat că nu știu ce să răspundă. Totalul acestora este sub 1,5% pentru fiecare domeniu în parte.

Figura 3 pune în evidență diferențele existente între domenii de studii. În științele exacte, în inginerie, cadrele didactice sunt mult mai critice la adresa calității studenților decât în agronomie sau în arte. Aceste diferențe dispar parțial în momentul când sunt eliminate efectele altor factori. În astfel de condiții, ceea ce diferențiază cu adevărat în atitudinea față de calitatea studenților este gender-ul (bărbații au o probabilitate mai mare a face evaluări negative), predați unui număr mare de materii (atitudinea față de calitatea studenților devine din ce în ce mai puțin critică pe măsură ce cadrul didactic predă un număr mai mare de cursuri). Rămân trei domenii în care atitudinea este mai critică decât în medie: Științele Exacte, Ingineria și Științele Sociale. La polul opus, Agronomia și conglomeratul „Arte-Architectură-Sport” propune cadre didactice care spun mai des decât ceilalți că au studenți buni.

Am solicitat cadrelor didactice, respectiv studenților, să evalueze și dacă studenții din facultățile de care aparțin sunt sau nu potriviți mediului universitar (Tabelul 26). Majoritatea opiniilor converg către a spune că majoritatea studenților au însușirile necesare pentru a fi studenți, sprijinind actualul proces de masificare a învățământului superior. Este interesant de observat că între cadrele didactice nu există diferențe importante în ce privește modul de a răspunde. Doar bărbații (indiferent de domeniu) sunt mai critici decât cadrele didactice femeie.

Tabelul 26 - Opinii ale studenților și cadrelor didactice despre studenții din sistemul universitar

	studenți		cadre didactice	
	privat	stat	privat	stat
Gândindu-vă la colegii dvs. de facultate			studenții dvs.	
care dintre cele două afirmații de mai jos este mai apropiată de opinia dvs.? (scală 1...10) 1 = Niciunul dintre ei nu are ce căuta într-o facultate 10 = Toți sunt potriviți mediului universitar				
medie evaluări	7,2	7,0	7,2	7,2
pondere răspunsuri pozitive	18%	23%	79%	83%
pondere răspunsuri negative	71%	80%	17%	14%
pondere refuzuri de a răspunde	6%	2%	4%	3%

Aceeași relativă omogenitate este prezentă parțial și între studenți. Totuși, pe măsură ce crește dimensiunea universității scade probabilitatea de a oferi o evaluare mai ridicată la întrebarea descrisă în Tabelul 26. În plus, studenții în Inginerie, precum și cei aflați pe loc cu taxă în universități de stat, sunt și ei mai rezervați în a oferi evaluări pozitive tuturor colegilor lor.

Schimbări față de 2009

În ce privește reprezentările privind calitatea de ansamblu a învățământului universitar, valul 2009 a inclus mai multe întrebări ce ofereau indicații în privința stării de spirit a cadrelor didactice, angajatorilor și studenților. Nici una dintre ele nu e este însă comparabilă cu cei doi itemi despre calitatea universităților de stat, respectiv a celor particulare, pe care ii include valul 2010.

Ca și acestea însă, întrebările din 2009 contribuiau la a construi o imagine mai degrabă pozitivă a universităților românești. Ca și în 2010, angajatorii, cadrele didactice și studenții evaluau în general favorabil învățământul românesc. Este dificil de evaluat exact dacă apar modificări față de anul trecut. Cel mai plauzibil este însă că avem, cel puțin în linii mari, aceeași situație ca în 2009.

În ce privește calitatea studenților, comparația este posibilă. Am constatat o deteriorare a reprezentărilor, ponderea celor ce indică procente mari ale studenților buni diminuându-se. În 2009, 42% dintre cadrele didactice spuneau că mai bine de jumătate dintre studenți sunt „buni”. În eșantionul din 2010, cifra a scăzut către 19%, diminuându-se considerabil!

Scăderea este explicabilă prin procesele de masificare a educației superioare, care se suprapun în acești ani peste modificări importante ale fluxurile demografice.

Pe de o parte avem o creștere a numărului de studenți. Pe de altă parte avem de a face cu diminuarea cohortelor de vârstă relevante pentru înscrierea la facultate. Reamintesc faptul că 1990 este primul an în care numărul de nou născuți este diminuat în comparație cu cel din comunism. În 1991, numărul de nou născuți scade și mai puternic, ajungând la mai puțin de două treimi din cel din 1989. Cohorta 1990 a început să pătrundă în sistemul universitar în anii școlari 2008/2009 și 2009/2010. Cohorta încă și mai diminuată a celor născuți în 1991 și-a manifestat prezența începând cu 2009/2010 și mai ales cu 2010/2011. În tot acest timp, numărul de studenți a crescut, chiar dacă volumul potențialilor studenți s-a diminuat demografic. Efectul este o creștere (naturală) a ponderii celor care devin studenți din noile generații.

Pe de altă parte, aceste generații de studenți continuă să fie distribuite normal în ce privește performanța școlară. Să presupunem că nu ar fi diferențe de calitate între generații. O astfel de asumție pare a fi logică dacă privim la faptul că promovabilitatea la examenul de Bacalaureat în totalul generației relevante este practic neschimbată între 2008 și 2010⁶. Atunci, pătrunderea unei ponderi mai ridicate dintr-o generație în învățământul universitar va diminua automat calitatea medie a noilor studenți. Este probabil ca schimbarea constatată în opiniile cadrelor didactice să reflecte tocmai acest proces.

6 Dacă asumăm faptul că generația care a susținut Bac-ul în sesiunea de vară 2008 este născută mai ales în 1989, atunci promovabilitatea acestei generații este de 50,4%. Similar, promovabilitatea generației 1990 este de 49,7% (Bacalaureat vara 2009), iar cea a generației 1991 are aceeași valoare de 49,7% (Bacalaureat vara 2010). (sursa: calcule proprii descrise la <http://bogdanicus.blogspot.com/2010/07/cum-de-fapt-promovabilitatea-la-bac-nu.html>).

Calitatea procesului educațional

(Bogdan Voicu)

Reprezentări de ansamblu

Studentii și cadrele didactice: un proces educațional de calitate

Studentii și cadrele didactice au fost solicitate să realizeze evaluări ale procesului educațional în ce privește predarea, evaluarea și feedback-ul, suportul academic, accesul la resurse didactice, modul de programare a procesului educațional. Fiecare respondent a oferit note de la 1 la 10 pentru un set de 16 dimensiuni (15 în cazul cadrelor didactice, vezi Tabelul 27). Pentru fiecare întrebare în parte ponderea celor ce au refuzat să răspundă s-a situat sub 5-6%.

Tabelul 27 sintetizează rezultatele obținute. Pe ansamblu, atât studenții cât și cadrele didactice evaluează pozitiv procesul educațional, indiferent de componenta considerată. Există însă o distanță importantă, de 1-2 puncte pe o scala de la 1 la 10, între evaluările extrem de pozitive ale cadrelor didactice și cele ușor mai reținute ale studenților. Fără a acorda note predominant mici, aceștia din urmă sunt mai critici decât profesorii lor.

Analizând răspunsurile studenților reies câteva domenii evaluate cu note mai scăzute decât celelalte. Este vorba în primul rând de nevoia de feed-back. Media notelor oferite acestui capitol se plasează în jurul mediei scalei⁷.

Totuși, o ușoară precauție este necesară în interpretarea acestui rezultat: este posibil ca o parte din diferențele dintre acest capitol și celelalte să derive din modul de adresare a întrebării, singura formulată negativ. Nu este exclus ca o parte dintre respondenți să fi reacționat la primul stimul acordând de fapt note pe o scală inversată. Faptul că și răspunsurile cadrelor didactice urmează același pattern constituie un indiciu despre prezența acestei probleme. Pe de altă parte, amplitudinea mult redusă cu care fenomenul apare în cazul cadrelor didactice, precum și distanța mare până la restul capitolelor evaluate de către studenți, sugerează faptul că în rândul studenților există o atitudine mai puțin pozitivă față de feed-back-ul primit.

Celelalte aspecte supuse evaluării studenților se plasează ca medie în același interval și anume între 7 și 9. Între ele, notele cele mai mici le primesc tot itemii legați de feedback și interacțiune cu profesorii, inclusiv capacitatea acestora din urmă de a prezenta într-un mod interesant materia precum. Lor li se adaugă aspectele legate de echipamentul disponibil în universități, o țară veche a sistemului educațional românesc.

7 Întrebarea a fost formulată negativ. Media notelor este 4,8. Centrul scalei este 5,5.

Tabelul 27. Opinii ale studenților și cadrelor didactice despre calitatea procesului educațional: eșantioanele reprezentative din 2010

Vă rugăm să vă gândiți acum 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”.

Studenți			Cadre didactice
Predare			
Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate	7,7	8,2	Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate
Profesorii știu să facă interesantă materia predată	7,2	8,3	Studenții consideră interesantă materia predată
Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual	7,6	8,7	Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual
Evaluare și feedback			
Criteriile de notare sunt clare de la bun început	8,0	9,3	Criteriile de notare sunt clare de la bun început
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	7,2	9,2	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni
Primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizez	7,2	8,7	Studenții primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizeze
Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul	7,4	8,7	Feedback-ul primit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul
Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc	4,8	4,1	Comentariile primite de studenți de la cadrele didactice nu prea sunt de folos
Suport academic			
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie	7,8	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	7,4		
Resurse didactice			
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	7,9	8,5	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate
Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie	7,4	8,5	Studenții pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când au nevoie
Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie	7,2	8,4	Studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie

Studenți

Cadre didactice

Programarea orelor			
Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp.	7,9	9,1	Orarul și schimbările în orar au fost mereu anunțate la timp.
Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	8,2	9,2	Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare
Evaluare globală			
Facultatea urmată este o facultate foarte bună	8,6	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. Datele marcate cu **albastru** indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorie de respondenți. Datele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat testul t). Spre exemplu, pentru prima linie din tabel (Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate/ Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate), culorile indică faptul că media notelor acordate la acest capitol de către cadrele didactice este semnificativ mai mare decât cea a studenților (i.e. dacă am fi interviuat toate cadrele didactice și toți din România, media notelor acordate de cadrele didactice ar fi fost mai mare).

Reprezentările profesorilor concordă ca ierarhie în ce privește accesul la echipamente, plasat pe ultimele locuri în ce privește evaluările pozitive. Pe de altă parte, interacțiunea cu studenții este evaluată extrem de pozitiv. Aceasta este de altfel principala diferență între evaluările studenților și cele ale cadrelor didactice. Ea apare însă în contextul în care oricum există distanțe mari pe aproape toate dimensiunile analizate (1-2 puncte pe o scală de 10 puncte înseamnă o discrepanță de 10-20%). Cu alte cuvinte, distanța dintre imaginea cadrelor didactice și cea a studenților despre calitatea elementelor procesului educațional este una importantă. Cadrele didactice par a pozitiva puternic sistemul în care acționează, în timp ce studenții, deși au o atitudine predominant pozitivă, sunt ceva mai critici.

Așa cum spuneam, diferențele cele mai mari apar în ce privește calitatea interacțiunii directe cu cadrele didactice, manifestă în ce privește prezența feedback-ului, a sfaturilor primite, a modului efectiv de predare, dar și a notării.

Revenind la ierarhia scorurilor obținute în eșantionul de studenți este important de notat similaritatea cu rezultatele sondajelor similare realizate în Marea Britanie. Acolo, ca și la noi, studenții acordă sistematic evaluări mai mici feedback-ului primit și suportului academic la modul general⁸.

⁸ Din păcate, scalele folosite în National Student Survey (NSS) din Marea Britanie și în sondajele pe care le exploatăm în acest raport nu sunt comparabile. NSS utilizează scale de 5 trepte.

Diferențe între grupuri de studenți

Ca și în 2009, pentru a simplifica analiza, am recurs la calcularea unor indicatori medii ce caracterizează domeniile mai mari care au fost evaluate (predare, evaluare și feedback, suport academic, acces resurse didactice, administrare proces). Itemii care contribuie la calculul mediei pentru fiecare domeniu sunt cei din Tabelul 27. Pentru a evita erorile induse de probabilele răspunsuri distorsionate de scalarea inversă am exclus din calculul indicilor întrebarea „Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc”⁹. Tabelul 28, Figura 4 și Tabelul 29 prezintă rezultatele pentru diverse grupuri de studenți.

Studenții din universitățile mici au probabilitate mai ridicată de a acorda note mari, peste 9, pentru toate capitolele supuse evaluării. Excepția o constituie managementul orarului („administrare proces”). Pe de altă parte, studenții din universitățile cele mai mari acordă note semnificativ mai mici decât cei din universitățile care au între 5000 și 15000 de studenți. În rest, mărimea universității nu diferențiază studenții în funcție de note acordate.

9 Calculul indicatorilor este legitim. Valoarea alfa-Cronbach, respectiv a corelației în cazul în care indicatorul este bazat pe doar doi itemii, depășește în toate cazurile 0,7.

Tabelul 28 - Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de facultatea/universitatea urmată

		Media notelor acordate în domeniul: (1 = minim, 10 = maxim)					
		Predare	Evaluare si feedback	Support academic	Acces resurse didactice	Administrare proces	Facultatea urmată este o facultate foarte bună
Mărimea universității	Sub 200 studenți	8,9	9,0	9,3	9,0	9,2	9,6
	200 – 999	7,7	7,3	7,5	7,2	7,8	7,9
	1000 – 4999	7,6	7,3	7,8	7,5	7,9	8,9
	5000 – 14999	7,8	7,5	7,7	7,9	8,3	8,7
	Peste 15000 studenți	7,4	7,4	7,5	7,4	8,0	8,5
Forma de organizare	de stat	7,3	7,2	7,4	7,4	7,9	8,5
	privat	8,2	8,2	8,2	7,9	8,5	8,8
Domeniul programului de studii	Științe exacte	7,9	8,0	8,2	8,6	8,8	8,6
	Științe sociale, drept, politie si armata	7,9	7,7	7,9	7,6	7,9	8,5
	Științe umaniste	7,5	7,3	7,5	7,4	7,8	8,3
	Inginerie	6,7	6,8	7,0	6,8	8,0	8,4
	Agronomie si veterinara	7,8	7,9	8,4	7,6	8,5	9,3
	Medicina si farmacie	7,3	7,3	7,7	7,3	8,1	8,7
	Economie	7,6	7,6	7,5	7,9	8,0	8,7
Arte, arhitectura, sport	7,5	7,4	7,6	7,2	7,5	8,4	
Total		7,5	7,5	7,6	7,5	8,0	8,6

* Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor primite de la fiecare dintre categoriile de studenți. Datele marcate cu **albastru** indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorii de respondenți. Datele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat ANOVA, cu testele Tamhane, respectiv Bonferoni, în funcție de omogenitatea varianțelor).

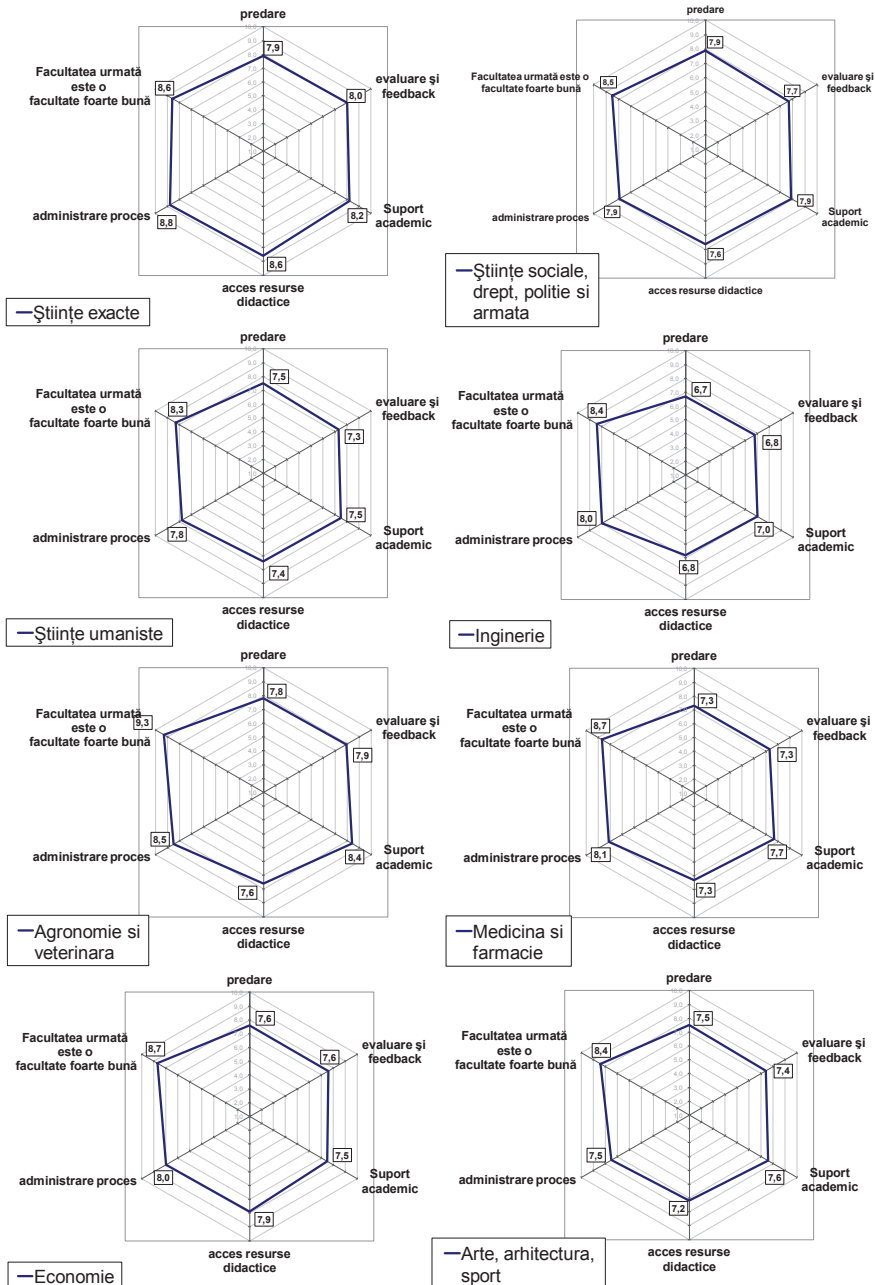
Ceea ce aduce însă o diferență importantă este forma de proprietate: studenții de la stat sunt sistematic mai critici decât cei din universități private, chiar dacă mențin o reprezentare puternic pozitivă asupra calității procesului educațional.

Între domeniile largi ale programelor de studiu, studenții în inginerie sunt cei mai critici pe toate dimensiunile analizate. La rândul lor, studenții în științe exacte acordă note mai mari decât restul în ce privește suportul academic, accesul la

resursele didactice și administrarea procesului educațional. Cei de la agronomie spun mai frecvent decât media că facultatea lor este „o facultate bună”.

Toate aceste diferențe nu sunt însă suficient de importante pentru a face profilele evaluărilor realizate în fiecare domeniu de studiu în parte să difere substanțial între ele (Figura 4).

Figura 4 - Profilul reprezentărilor studenților asupra procesului educațional pe domenii de studiu



Câteva diferențe semnificative statistic apar și în funcție de statusul personal al studenților (Tabelul 29). Studentele femei acordă note mai mari calității suportului academic și consideră în mai mare măsură decât colegii lor bărbați că „Facultatea urmată este o facultate foarte bună”. În învățământul universitar de stat, studenții care plătesc taxe sunt ușor mai critici. În rest, omogenitatea răspunsurilor se manifestă pentru toate caracteristicile testate.

Tabelul 29 - Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de caracteristicile personale

		Media notelor acordate în domeniul: (1 = minim, 10 = maxim)					
		Predare	Evaluare și feedback	Suport academic	Acces resurse didactice	Administrare proces	Facultatea urmată este o facultate foarte bună
Sexul	Feminin	7,6	7,5	7,7	7,6	8,1	8,6
	Masculin	7,4	7,4	7,5	7,4	8,0	8,5
Vârsta	Sub 20 ani	7,3	7,3	7,3	7,4	7,8	8,5
	20 ani	7,3	7,4	7,5	7,5	8,2	8,6
	21 ani	7,5	7,4	7,6	7,5	7,9	8,6
	22 ani	7,5	7,4	7,6	7,6	8,0	8,4
	23 ani	7,3	7,3	7,5	7,1	8,0	8,5
	Peste 23 ani	8,0	7,9	8,1	7,8	8,2	8,7
Pe loc cu taxă sau de la buget	Taxă	7,2	7,2	7,4	7,4	7,9	8,4
	Buget	7,5	7,4	7,6	7,5	7,9	8,7
An studii	Anul 1	7,5	7,5	7,6	7,6	8,1	8,6
	Anul 2	7,6	7,5	7,7	7,5	8,0	8,7
	Anul 3	7,5	7,5	7,6	7,5	8,0	8,4
	Anul 4 sau mai mult	7,3	7,3	7,7	7,4	8,1	8,6
Are un loc de muncă	Full-time	7,7	7,6	7,8	7,7	8,1	8,6
	Part-time	7,5	7,5	7,8	7,5	8,0	8,5
	Nu	7,5	7,4	7,6	7,5	8,1	8,6
Membru într-o asociație studentă	Da	7,3	7,3	7,7	7,5	8,1	8,4
	Nu	7,5	7,5	7,6	7,5	8,0	8,6
Total		7,5	7,5	7,6	7,5	8,0	8,6

* Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor primite de la fiecare dintre categoriile de studenți. Datele marcate cu *albastru* indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorii de respondenți. Datele marcate cu *roșu* indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat ANOVA, cu testele Tamhane, respectiv Bonferoni, în funcție de omogenitatea varianțelor).

Dinamica față de 2009

O primă comparație cu eșantioanele din 2009 este cea care permite evaluarea direcției în care s-au modificat opiniile cadrelor didactice, respectiv cele ale studenților. Tabelul 30 prezintă astfel de rezultate pentru fiecare dintre cele 15 dimensiuni luate în calcul.

Tabelul 30. Opinii ale studenților și cadrelor didactice despre calitatea procesului educațional: eșantioanele reprezentative din 2010 în comparație cu cele din 2009

Vă rugăm să vă gândiți acum 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”.

Studenți

Cadre didactice

Predare			
Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate	↗	↘	Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate
Profesorii știu să facă interesantă materia predată	↗	↘	Studenții consideră interesantă materia predată
Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual	↗	↘	Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual
Evaluare și feedback			
Criteriile de notare sunt clare de la bun început	↗	↘	Criteriile de notare sunt clare de la bun început
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	↗	↘	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni
Primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizez	↗	↘	Studenții primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizeze
Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul	-	↘	Feedback-ul primit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul
Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc	↗	↘	Comentariile primite de studenți de la cadrele didactice nu prea sunt de folos

Studenți

Cadre didactice

Suport academic			
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie	↗	↘	Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când au studenții nevoie
Am de la cine să primesc sfaturi de calitate pentru deciziile asupra carierei mele	↗	-	
Resurse didactice			
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	↗	↘	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate
Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie	↗	↘	Studenții pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când au nevoie
Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie	↗	-	Studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie
Programarea orelor			
Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp.	↗	-	Orarul și schimbările în orar au fost mereu anunțate la timp.
Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	↗	-	Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare
Evaluare globală			
Facultatea urmată este o facultate foarte bună	↗	↘	Facultatea în care predați este o facultate foarte bună

* Semnele indică direcția schimbării: o săgeată îndreptată în sus indică creștere, o liniuță indică stagnare, o săgeată îndreptată în jos indică note medii mai mici în 2010 față de 2009. Am folosit testul t pentru a evalua modificările și capacitatea de a generaliza rezultatele de la nivelul eșantioanelor la cel al populațiilor de studenți, respectiv cadre didactice.

Cele observate prezintă o realitate interesantă: Opiniile studenților din eșantionul 2010 sunt mai favorabile decât cele ale studenților din eșantionul 2009. Luând în considerare doar studenții din eșantionul panel, observăm aceleași relații. În cazul cadrelor didactice comparația indică modificări semnificative în direcția opusă. Cu alte cuvinte, avem de a face cu o apropiere a opiniilor celor două grupuri, chiar dacă studenții continuă să fie mai puțini entuziaști decât cadrele didactice în a aprecia pozitiv calitatea procesului educațional.

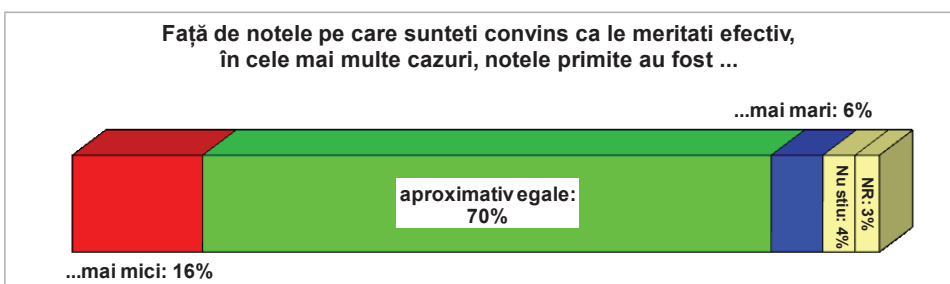
Evaluări punctuale ale procesului educațional

Corectitudinea notării

Analizele de mai sus arată că majoritatea studenților consideră procesul de notare dreptul unul care este în general corect și transparent. Cadrele didactice exprimă și ele opinii similare, reprezentările lor în acest sens fiind încă și mai puternice decât cele ale studenților.

Chestionarul adresat studenților ne permite să precizăm mai bine modul în care arată lucrurile, printr-o întrebare ce face referință directă la raportul dintre așteptările studenților și nota primită.

**Figura 5 - Evaluarea corectitudinii notelor primite:
reprezentări ale studenților**



Imaginea de ansamblu este din nou cea a unei evaluări corecte. Un număr mic de studenți consideră că sunt sistematic nedreptățiți, în timp ce pentru majoritatea notele sunt considerate a fi, în general, corect acordate. Remarcabilă este și stabilitatea în timp: procentele sunt practic identice cu cele obținute în 2009.

De altfel și micile diferențe dintre studenți sunt în general aceleași ca în 2009:

- studenții din universitățile de stat afirmă mai des decât cei din învățământul privat că primesc note mai mici decât cele meritate. În schimb, în universitățile private sunt mai mulți studenți care nu pot răspunde la întrebare (7% față de 3%=
- În universitățile de peste 15000 de studenți, studenții declară mai des decât în alte universități că primesc note mai mici decât și-ar fi dat singuri.
- Studenții în științe umaniste afirmă mai des decât restul că primesc note corecte.
- Studenții de sex masculin afirmă mai des decât cei de sex feminin că au primit note mai mari decât cele pe care le meritau.

Prezența la cursuri a cadrelor didactice

Puțini sunt studenții care vorbesc despre absentatul de la curs al cadrelor didactice ca despre un fenomen frecvent. Dintre cei din eșantionul din 2010, doar 4% au spus că astfel de lucruri se întâmplă „des” sau „foarte des”. Pe de altă parte, aproape două treimi spun că astfel de incidente au loc „foarte rar”.

Între cei din universitățile de stat sunt ceva mai mulți care raportează absenteismul profesorilor, însă cifra celor ce spun că astfel de lucruri se întâmplă „des” sau „foarte des” se menține sub 10%.

Pe ansamblul eșantionului de studenți, cei care spun că apar frecvente situații în care profesorii trimit asistenți în locul lor la curs este în jurul a 8%.

Față de 2009, cifrele sunt neschimbate, același lucru petrecându-se și la nivelul eșantionului panel.

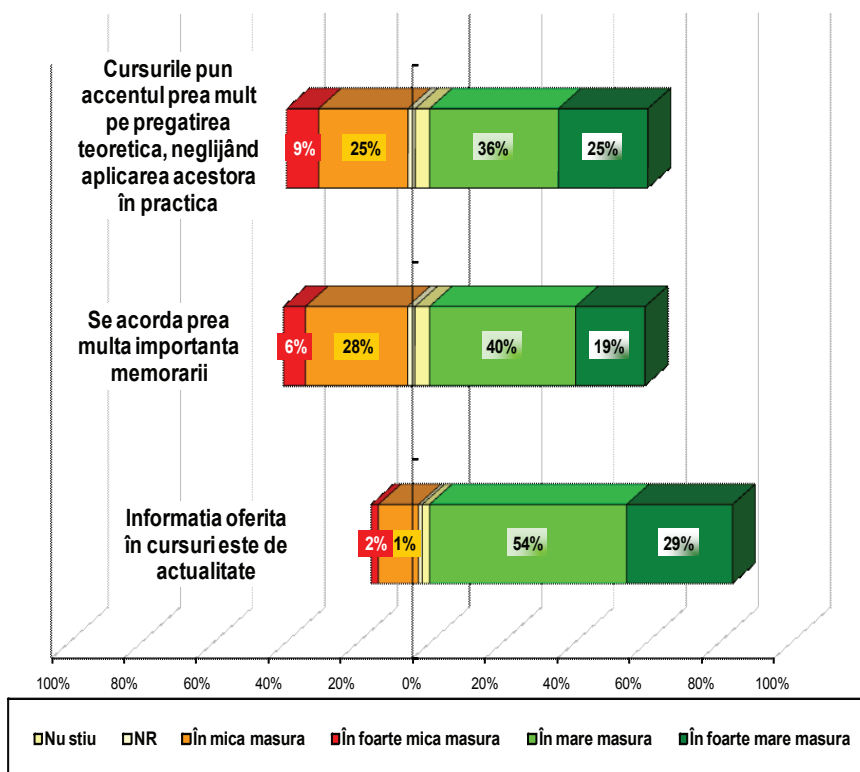
Reprezentări ale studenților asupra conținutului cursurilor și metodelor de predare

Conținutul cursurilor constituie un element fundamental al procesului educațional. Din punct de vedere al unei tradiții educaționale încă puternice la noi¹⁰, reprezentarea asupra conținuturilor poate determina modul în care sunt evaluate componentele sistemului de învățământ.

Figura 6 pune în evidență câte dintre opiniile studenților față de conținuturile cursurilor oferite în universitățile românești. Opiniile dominante sunt acelea că „Informația oferită în cursuri este de actualitate”, dar se pune un accent prea mare pe memorare, în timp ce aplicativitatea este neglijată. Răspunsurile la cele trei întrebări corelează bine cu modul de evaluare a elementelor procesului educațional sau cu evaluarea de ansamblu a calității educației.

10 Cu mulți ani în urmă, învățământul însemna predominant transmitere de informație, iar pentru multe dintre cadrele didactice și studenții din România, aceasta este în continuare unica sa funcție.

Figura 6 - Reprezentări ale studenților despre conținutul cursurilor



Vom analiza în detaliu legătura dintre cursuri și piața muncii într-o secțiune dedicată subiectului din acest raport. În cele ce urmează ne concentrăm pe celelalte două aspecte menționate în figură.

În ce privește actualitatea informației, am notat următoarele diferențe semnificative între grupuri de studenți, cu mențiunea că niciunul dintre grupurile de status analizate nu consideră despre cele discutate la cursuri că nu ar fi de actualitate:

- Studenții bărbați sunt ușor mai critici decât studentele.
- Studenții din universități private au o probabilitate mai mare de a alege aprecieri pozitive ale actualității informației de la cursuri.
- În rândul celor de la stat, studenții de pe locuri bugetate (care nu plătesc taxă) sunt mai critici la adresa actualității informației.
- Studenții din universități foarte mari sunt ușor mai rezervați în a aprecia pozitiv actualitatea informației.

- Același lucru se întâmplă cu cei care sunt membri în asociații studențești.
- Studenții din Științele sociale indică mai frecvent decât media că informația de la cursuri este de actualitate. La polul opus se situează cei din Inginerie și din Științele Exacte.

În ce privește aspectul memorării, diferențele dintre grupuri de studenți sunt cele listate mai jos:

- Cei din universități foarte mari spun mai frecvent că memorarea este excesivă;
- La fel se petrece în Medicină și Inginerie. La polul opus, indicând o memorare mai puțin frecvență decât media, se plasează Științele Exacte, Științele Umaniste, Științele Sociale.
- Studenții din ani mai mari acuză mai des practica memorării.

Față de 2009, datele din Figura 6 mențin aceleași majorități dominante ce a considera informația drept actuală, deși slab relaționată cu practica și punând accentul pe memorare. Dincolo de aceasta însă, eșantionul 2010 tinde să accentueze opinia că informația este de calitate, și să diminueze majoritățile pe celelalte două dimensiuni. Aceleași relații sunt valide și comparând eșantioanele panel. Cu alte cuvinte, schimbările din 2010 față de 2009 sugerează o întărire a actualității informației, scăderea importanței memorării și creșterea aplicativității cursurilor.

Resurse ale învățării și metodologia predării

(Bogdan Voicu)

Discuția despre importanța memorării în procesul de învățare conduce către nevoia de a discuta despre practicile curente utilizate la cursuri în universitățile din România. Am chestionat studenții despre frecvența utilizării câtorva tipuri de metode. Acestea includ memorarea, utilizarea de exemple concrete, lucrul în echipă.

Tabelul 31 - Reprezentări ale studenților despre utilizarea unor activități

<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>			
	media	Abaterea standard	Ponderea răspunsurilor peste mijlocul de scală (6-10)
Memorare și reproducere	6,7	(2,4)	73%
Analiza unor situații concrete	7,5	(1,9)	86%
Sintetizarea și organizarea informației	7,7	(1,9)	88%
Evaluarea critică a informațiilor, argumentelor și metodelor prezentate	7,4	(2,0)	83%
Aplicarea teoriilor și conceptelor în situații practice	7,5	(2,2)	83%
Lucrul în echipă, joc de rol	7,1	(2,5)	75%

Tabelul 31 sintetizează răspunsurile eșantionului de studenți. Există majorități importante care susțin că sunt încurajați la cursuri să utilizeze toate metodele listate în tabel. Dintre ele, „memorarea și reproducerea” face parte dintre metodele tradiționale de predare și învățarea. Celelalte în schimb constituie un corp de metode care fac parte din standardele de predare actuale.

O ipoteză simplă este aceea că utilizarea acestor metode (toate în afară de „memorare și predare”) este realizată în mod complementar: dacă un program de studii, o catedră sau un cadru didactic încurajează utilizarea uneia dintre ele, este probabil că el o face și cu oricare din celelalte. Mai mult, dacă în interiorul unui program de studii, unul dintre cadrele didactice încurajează utilizarea uneia dintre activitățile respective, este probabil ca și alte cadre didactice din interiorul aceluiași program de studii să folosească aceleași metode. În plus, este probabil

ca, la nivelul oricărui program, de studii, diferențele între cadrele didactice să se reducă prin interacțiunea zilnică a acestora, prin împrumutul de metode, prin contagiune, studenții și ei având un rol important în a prelua moduri de a face de la un cadru didactic și a le cataliza transferul către ceilalți.

Toate acestea conduc la ipoteza că studenții vor tinde să raporteze similar utilizarea tipurilor de abordări din Tabelul 31 (altele decât „memorare și reproducere”). Aceasta permite calcularea unui indicator sintetic de utilizare a metodelor de predare actuale¹¹. Analizând variația acestui indicator pentru diferite grupuri de status, am sesizat următoarele¹²:

- Nu există nici un grup de studenți (după caracteristicile studiate – sex, vârstă, an de studii, loc de muncă, caracteristici ale universității și facultății) care să raporteze că metodele și activitățile amintite nu sunt încurajate.
- Universitățile mici (sub 200 de studenți), înalt specializate, raportează mai des folosirea acestor metode. Este însă probabil o consecință a specializării respective (categoria în cauză include, spre exemplu, universități de artă).
- Studenții de la universitățile private spun mai des decât cei de la stat că astfel de metode sunt încurajate.
- Cei de la Științe sociale, Științe Exacte și Agronomie prezintă medii mai înalte ale indicatorilor. În schimb, Ingineria aduce un efect negativ, indicând utilizarea mai rară a unor astfel de metode.
- Utilizarea metodelor și activităților amintite crește odată cu anul de studii.

O altă dimensiune interesantă în ce privește metodele utilizate la curs este cea legată de apelul la facilitățile oferite de Internet. În acest sens, reprezentările cadrelor didactice și cele ale studenților sunt similare în ce privește tendința centrală. Aproximativ jumătate dintre respondenți spun că Internetul este folosit pentru comunicarea legată de cursuri (*Tabelul 32*). Ceva mai mulți declară că sunt folosite platforme online pentru suportul de curs.

11 Analiza factorială indică prezența unui singur factor ce explică 59% din variația celor 5 variabile (metoda de extracție: Principal Axis factoring, toate comunalitățile sunt peste 0,38, KMO=0,860). Analiza de fidelitate conduce la rezultate similare (alfa-Cronbach: 0,866).

12 Analiza factorială indică prezența unui singur factor ce explică 59% din variația celor 5 variabile (metoda de extracție: Principal Axis factoring, toate comunalitățile sunt peste 0,38, KMO=0,860). Analiza de fidelitate conduce la rezultate similare (alfa-Cronbach: 0,866).

Tabelul 32. Utilizarea Internetului în activitățile de predare: reprezentări ale studenților și ale cadrelor didactice

În general, cât de des folosiți pentru cursuri platforme online (site, blog, forum, portal, ftp., etc.)... [Răspunsuri posibile: Foarte des, Des, Rar, Foarte rar]						
	Media (minim:1...maxim:4)		Ponderea răspunsurilor „des” și „foarte des”*		Ponderea răspunsurilor „nu știu” și a refuzurilor de răspuns	
	studenți	Cadre didactice	studenți	Cadre didactice	studenți	Cadre didactice
a) pentru suportul de curs	2,7	2,8	60%	65%	2%	4%
b) pentru discuții între studenți	2,6	2,6	56%	55%	4%	13%
c) pentru discuții cu studenții	2,5	2,7	53%	51%	7%	5%

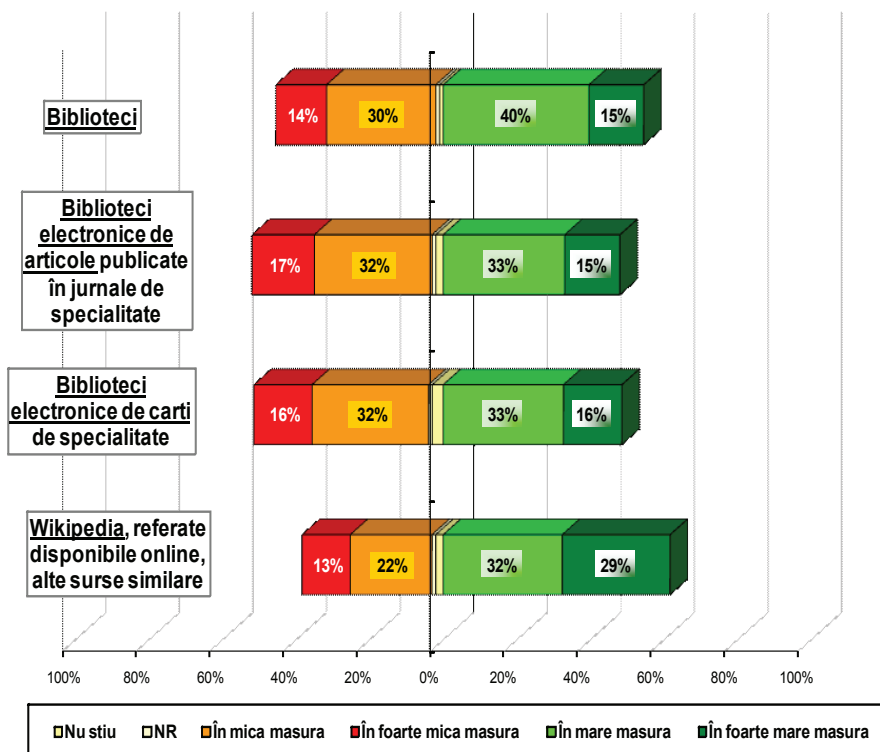
* Ponderea răspunsurilor „des” și „foarte des” este calculată excluzând răspunsurile „nu știu” și refuzurile de a răspunde”.

Nu există multe deosebiri între diversele grupuri de studenți. Doar domeniul de studiu aduce unele diferențieri: cei din Științele sociale și din Arte-Arhitectură-Sport spun în mai mare măsură decât cei din Agronomie și cei din Științele exacte că folosesc facilitățile oferite de Internet.

În ce privește declarațiile cadrelor didactice, iarăși nu apar diferențe mari între grupurile de status pe care le-am comparat. Cadrele didactice din Științele exacte și cele mai în vârstă sunt cele care utilizează Internetul mai rar decât media în activitatea didactică.

Internetul constituie și o sursă importantă de documentare academică în lumea contemporană. Studenții români raportează însă o utilizare relativ redusă a acestei resurse (Figura 7). Mai mult, dacă bazele electronice de cărți și articole sunt mai puțin utilizate, în schimb sursele semi-academice precum Wikipedia, sau cele de ghostwriting academic (de tip „referate online”) sunt utilizate mult mai des.

**Figura 7. Utilizarea unor modalități de documentare:
răspunsurile studenților din eșantionul 2010**



Din nou, grupurile de studenți nu diferă foarte mult între ele. Doar studenții din mediul privat spun mai des că folosesc deopotrivă surse academice și surse de tip ghost-writing. Cei din Inginerie spun mai rar decât restul că folosesc biblioteci electronice de specialitate. Cei din Științele sociale și cei din Medicină spun mai rar că folosesc Wikipedia sau referate disponibile online.

Oricum, rămâne surpriza de a constata că pentru fiecare tip de resursă pentru care am solicitat răspunsuri, inclusiv pentru bibliotecile tradiționale, aproximativ jumătate dintre respondenți nu raportează o utilizare frecventă. Un astfel de comportament este greu de imaginat în instituțiile academice contemporane.

Cum ar trebui să fie: profesor bun, student bun

(Bogdan Voicu)

Caracteristicile „profesorului bun”

Am chestionat studenții și cadrele didactice despre care ar fi caracteristicile ideale ale unui profesor bun. Fiecare respondent a avut libertatea de a indica cel mult trei însușiri pe care le consideră fundamentale, fără a primi nicio sugestie prealabilă (întrebarea a fost deschisă). Ulterior am grupat răspunsurile pe categorii mari de teme.

Grupările de teme sunt intuitive, realizate astfel încât în fiecare categorie să fie suficient de multe răspunsuri, fiecare categorie să fie relativ omogenă în interior, să existe suficient de mare variație a răspunsurilor.

Astfel, am grupat laolaltă unele atribute ce fac parte din aceeași sferă sau din sfere apropiate. De exemplu: a ști să captivezi atenția sau interesul față de materie, a promova metode interactive de lucru și a fi capabil să motivezi studenții pentru a învăța pot fi privite ca laturi ale aceleași înclinări spre metode non-tradiționale de a predă. Chiar dacă nu se suprapun între ele, cele trei tipuri de abordări vin de regulă împreună și sunt adesea specificate ca atare de către studenți sau cadre didactice.

În alte cazuri, deși există o apropiere între categorii, dată fiind frecvența ridicată a unor astfel de răspunsuri, am optat pentru a separa categoriile în subcategorii. De exemplu: comunicare de bună calitate, capacitatea de a explica pe înțelesul tuturor și abilitățile pedagogice ar fi putut fi grupate în aceeași dimensiune a „capacității de a predă și comunica”. Dat fiind numărul mare de respondenți ce le-a invocat (o treime dintre studenți și 45% dintre cadrele didactice) am preferat însă să le separăm, chiar dacă uneori, formularea trimitea simultan către cel puțin două din aceste categorii.

În fine, sunt sfere categoriale care în principiu se suprapun parțial, însă pe care am preferat să le tratăm distinct, tocmai pentru a pune în evidență diferențele dintre ele. În mod cert, clasificarea este doar una provizorie și este utilă în a defini tendințele generale. Pentru a testa măsura în care fiecare dintre caracteristici sunt socotite atribute fundamentale ale profesorului bun, ar fi necesar să solicităm fiecărui respondent să evalueze acest lucru, oferindu-i o listă de astfel de caracteristici. Este ceea ce este acum posibil de realizat în valul 2010 al cercetării.

**Tabelul 33 - Caracteristicile
„Profesorului Bun”: opinii ale studenților**

	Număr cazuri	Procent din total răspunsuri exprimate	Procent din total respondenți
dispus la dialog, feedback, interacțiuni cu studenții, respectuos/politicos	463	15%	30%
profesionist, competent, practician	334	11%	22%
capacitatea de a explica	215	7%	14%
comunicare de calitate	186	6%	12%
pedagog	171	6%	11%
cinstit, corect, consecvent; evaluator bun (în sensul de corect, imparțial)	273	9%	18%
flexibil, indulgent, intelegator	203	7%	13%
captivant, interactiv, bun motivator	155	5%	10%
dedicat	130	4%	9%
calm, rabdator, diplomat	117	4%	8%
educat, cultivat, intelectual	106	3%	7%
seriozitate	88	3%	6%
sa ofere exemple practice	79	3%	5%
bine documentat, sa stăpâneasca materia, sa pregătească cursul	69	2%	5%
prezent la curs, punctual	69	2%	5%
mereu actual, dispus la invatare continua și/sau aproape de cerințele pieței	67	2%	4%
organizat	29	0,9%	1,9%
ingenios, creativ, inovator, imaginativ	25	0,8%	1,6%
simțul umorului	22	0,7%	1,4%
exigent	19	0,6%	1,2%
transmite informație	17	0,5%	1,1%
concizie	17	0,5%	1,1%
autoritar, sever	17	0,5%	1,1%
interesat de ceea ce este important pentru studenți	16	0,5%	1,0%
adaptabilitate	13	0,4%	0,8%
experiența de predare	11	0,4%	0,7%
bun coordonator	7	0,2%	0,5%
talent, har	5	0,2%	0,3%
bun teoretician	3	0,1%	0,2%
alte calitati umane generale	129	4%	8%
alte caracteristici	36	1,2%	2%
Total opțiuni exprimate	3091	100%	
Total respondenți	1530		
Total respondenți care au răspuns că „Nu știu”		157 (10%)	
Total respondenți care nu au răspuns deloc		229 (15%)	

În plus, există cel puțin două surse mari de determinanți ai modului în care s-a răspuns la întrebarea respectivă. Prima constă în imaginea generală pe care studenții, respectiv cadrele didactice, o au asupra felului în care ar trebui să arate sistemul de învățământ. A doua derivă din frustrările fiecăruia, din ceea ce respondenților li se pare că lipsește sau este slab dezvoltat în sistemul românesc contemporan.

Prin urmare răspunsurile pe care le discutăm în continuare au mai degrabă valoare de a ilustra tendințele mari observate la nivelul celor două eșantioane. Testarea suplimentară a unor baterii de întrebări închise, în valul 2011 al cercetării, poate aduce clarificări importante în ce privește aceste tendințe.

Tabelul 33 sintetizează răspunsurile studenților referitoare la caracteristicile profesorului bun. Mai mult de o treime dintre respondenți (37%) invocă caracteristici legate de capacitatea de a predă, de a comunica cu studenții în interiorul cursului, utilizând adecvat limbajul pentru a transmite mesajele dorite și punând accent pe partea explicativă, nu doar pe simpla înșiruire de informații.

O altă treime invocă nevoia de a interacționa cu studenții dincolo de simpla predare, de a răspunde la întrebările acestora, de a îi trata cu respect, de a oferi feedback la întrebări și la lucrări.

22% dintre studenți spun că un profesor cu adevărat bun este unul care cunoaște bine profesia respectivă și își afirmă competențele, adesea în afara activității de predare.

10% pun accentul pe nevoia de a avea un curs care să nu fie monoton, plictisitor și care să presupună un rol activ al cursanților sau care să îi motiveze pe aceștia pentru studiu.

Remarcabil este faptul că în foarte multe cazuri accentul cade pe interacțiunea cu studenții, nu pe competențe sau alte aspecte ale metodei de predare. Aproape jumătate dintre respondenți invocă astfel de aspecte. Ele pot fi regăsite în Tabelul 33 sub etichete precum „dispus la dialog”, „flexibil, înțelegător”, „calm, diplomat”, „interesat de ce le este necesar studenților” etc.

Aceeași întrebare, adresată cadrele didactice, a condus la o succesiune mai mare de definiții diferite. Cei 1530 de studenți și de absolvenți au oferit 1697 caracteristici diferite cu cel puțin o literă. În schimb, cadrele didactice, deși au constituit un eșantion ceva mai mic (1523 respondenți), au oferit mai multe variante de răspuns pentru a defini „profesorul bun”: 2025.

**Tabelul 34 - Caracteristicile
„Profesorului Bun”: opinii ale cadrelor didactice**

	Număr cazuri	Procent din total răspunsuri exprimate	Procent din total respondenți
dispus la dialog, feedback, interacțiune cu studenții, respectuos/politicos	335	9%	22%
profesionist, competent, practicant	668	18%	44%
Preocupat de cercetarea științifică	36	0,9%	2%
capacitatea de a explica	79	2%	5%
comunicare de calitate	301	8%	20%
pedagog	373	10%	25%
cinstit, corect, consecvent; evaluator bun (în sensul de corect, imparțial)	330	9%	22%
moralitate	40	1,1%	3%
flexibil, indulgent, intelegator	60	1,6%	4%
captivant, interactiv, bun motivator	102	3%	7%
dedicat	166	4%	11%
calm, rabdator, diplomat	110	3%	7%
educat, cultivat, intelectual	60	1,6%	4%
seriozitate	92	2%	6%
sa ofere exemple practice	30	0,8%	2%
bine documentat, sa stăpânească materia, sa pregătească cursul	194	5,1%	13%
prezent la curs, punctual	34	0,9%	2%
mereu actual, dispus la invatare continua și/sau aproape de cerințele pieței	207	5,5%	14%
organizat	22	0,6%	1,4%
ingenios, creativ, inovator, imaginativ	32	0,8%	2%
simțul umorului	4	0,1%	0,3%
exigent	32	0,8%	2%
transmite informație	36	0,9%	2%
concizie	21	0,6%	1,4%
autoritar, sever	3	0,1%	0,2%
interesat de ceea ce este important pentru studenți	21	0,6%	1,4%
adaptabilitate	49	1,3%	3%
experiența de predare	25	0,7%	1,6%
bun coordonator	12	0,3%	0,8%
talent, har	45	1,2%	3%
bun teoretician	3	0,1%	0,2%
referiri la salarizarea necorespunzătoare	4	0,1%	0,3%
alte calitati umane generale	223	6%	15%
alte caracteristici	44	1,2%	3%
Total opțiuni exprimate	3793	100%	
Total respondenți	1523		
Total respondenți care au răspuns că „Nu știu”		152 (10%)	
Total respondenți care nu au răspuns deloc		29 (2%)	

Numărul de refuzuri complete de a răspunde la întrebare este și el mult mai mic în cazul cadrelor didactice: 2% față de 15%. Pe de altă parte, este mai mare (dublu) numărul răspunsurilor ce invocă unele „calități umane generale”, precum „bun simț”, „autenticitate” sau „atenție”, care nu sunt în mod necesar legate de o activitate anume. (acestea pot fi privite ca și competențe transversale, dar mai degrabă fac parte din mixul de deprinderi necesare traiului în societate)

Pe ansamblu, cadrele didactice propun aceeași listă de categorii largi ca și studenții. Importanța relativă a fiecărei categorii este însă diferită. Competența profesională, dincolo de activitatea didactică este mult mai des invocată, în timp ce capacitatea de a dialoga, de a interacționa cu studenții capătă o pondere mai redusă atât în totalul răspunsurilor exprimate, cât și ca număr de respondenți ce amintesc caracteristicile cu pricina.

Și un alt set de caracteristici legate de interacțiunea cu studenții – flexibilitatea și înțelegerea acestora, este mult mai puțin prezent în definițiile profesorilor.

În schimb este un accent mult mai puternic pe actualizarea permanentă a cunoștințelor.

De asemenea în rândul caracteristicilor legate de predare și comunicare în timpul predării, accentul cade la cadrele didactice pe competențe didactico-pedagogice, în detrimentul menționării explicite a nevoii de explicare.

Caracteristicile „studentului bun”

Similar „profesorului bun”, am căutat să definim și „studentul bun”. În reprezentările cadrelor didactice, acesta este în primul rând mobilizat de o sete de cunoaștere, de dorința de a se dezvolta personal prin învățare. O cincime din respondenți împărtășesc această părere. Ținând însă cont de faptul că un respondenți nu au răspuns, iar alții au oferit doar 1 sau 2 variante de răspuns, opinia reprezintă 39% din totalul răspunsurilor exprimate (Tabelul 35).

Urmează varii valori de tip tradițional: seriozitatea și conștiinciozitatea, precum și a fi harnic, silitor, sârguincios, ascultător, disciplinat. Cele două categorii însumează o altă cincime din totalul cadrelor didactice care au exprimat o opinie.

O altă zecime dintre respondenți menționează inteligența.

**Tabelul 35. Caracteristicile
„Studentului Bun”: opinii ale cadrelor didactice**

	Număr cazuri	Procent din total răspunsuri exprimate	Procent din total respondenți
sete de cunoaștere, apetența pentru nou, interes pentru dezvoltarea personală	594	19%	39%
seriozitate, conștiinciozitate	299	9%	20%
harnic, silitor, ascultător, disciplinat, asiduu	263	8%	17%
inteligent peste medie, ager, perspicace	254	8%	17%
consecvența, constantă, perseverența, pregătire permanentă	155	5%	10%
prezent la ore, punctual, să își facă temele	151	5%	10%
autonom, creativ, reflexiv (auto-critic)	132	4%	9%
studiază și în afara cursurilor, știe să caute informații, se informează, folosește bibliografie suplimentară	129	4%	8%
dedicat, pasionat	50	1,6%	7%
participativ, activ, implicat	109	4%	7%
afinitate față de domeniu	106	3%	3%
educat, cult, bună pregătire din liceu	94	3%	6%
atenție	81	3%	5%
ambitie, competitivitate	78	3%	5%
capabil să înțeleagă, să învețe ...	62	2%	4%
problematizare, analiză, sinteză	60	2%	4%
abilități de comunicare	54	1,7%	4%
cooperare, interacțiune, lucru în echipă	54	1,7%	4%
cinstit, corect, să nu copieze	53	1,7%	3%
respect, bun simț	52	1,7%	3%
pune în aplicare, în practică	36	1,1%	2%
responsabilitate	36	1,1%	2%
echilibrat, calm, rabdător	24	0,8%	1,6%
cercetare, sesiuni științifice	22	0,7%	1,4%
deschis la dialog	18	0,6%	1,2%
adaptabil	16	0,5%	1,1%
bun la examen	15	0,5%	1,0%
competența profesională, cunoașterea domeniului studiat, cunoașterea jargonului de specialitate	15	0,5%	1,0%
limba străină, PC	10	0,3%	0,7%
ordonat, organizat	8	0,3%	0,5%
pregătire - nespecificat	8	0,3%	0,5%
să știe ce vrea	7	0,2%	0,5%
angajat civic	6	0,2%	0,4%
alte calități umane generale	83	3%	5%
alte	16	0,5%	1,1%
Total opțiuni exprimate	3150	100%	
Total respondenți	1523		
Total respondenți care au răspuns că „Nu știu”		25 (1,6%)	
Total respondenți care nu au răspuns deloc		153 (10%)	

**Tabelul 36. Caracteristicile
„Studentului Bun”: opinii ale studenților**

	Număr cazuri	Procent din total respondenți	Procent din total răspunsuri exprimate
sete de cunoaștere, apetența pentru nou, interes pentru dezvoltarea personala	212	14%	9%
seriozitate, conștiinciozitate	222	15%	10%
harnic, silitor, ascultător, disciplinat, asiduu	212	14%	9%
inteligent peste medie, ager, perspicace	130	8%	6%
consecventa, constanta, perseverenta, pregătire permanenta	96	6%	4%
prezent la ore, punctual, sa isi faca temele	227	15%	10%
autonom, creativ, reflexiv (auto-critic)	44	3%	1,9%
studiază si in afara cursurilor, stie sa caute informatii, se informează, foloseste bibliografie suplimentara	98	6%	4%
dedicat, pasionat	83	5%	4%
participativ, activ, implicat	64	4%	3%
afinitate fata de domeniu	34	2%	1,5%
educat, cult, buna pregatire din liceu	19	1,2%	0,8%
atenție	110	7%	5%
ambitie, competitivitate	86	6%	4%
capabil sa inteleaga, sa invete ...	64	4%	3%
problematizare, analiza, sinteza	20	1%	0,9%
abilitati de comunicare	28	2%	1,2%
cooperare, interactiune, lucru in echipa	62	4%	3%
cinstit, corect, sa nu copieze	52	3%	2%
respect, bun simt	106	7%	5%
pune in aplicare, in practica	24	2%	1,1%
responsabilitate	34	2%	1,5%
echilibrat, calm, rabdator	26	2%	1,1%
cercetare, sesiuni stiintifice	4	0,3%	0,2%
deschis la dialog	8	0,5%	0,4%
adaptabil	6	0,4%	0,3%
bun la examen	6	0,4%	0,3%
competenta profesionala, cunoasterea domeniului studiat, cunoasterea jargonului de specialitate	16	1,0%	0,7%
ordonat, organizat	14	0,9%	0,6%
pregatire - nespecificat	8	0,5%	0,4%
sa stie ce vrea	17	1,1%	0,8%
sa aiba memorie buna	17	1,1%	0,8%
alte calitati umane generale	86	6%	4%
alte	27	2%	2%
Total opțiuni exprimate	2262		100%
Total respondenți	1530		
Total respondenți care au răspuns că „Nu știu”		153 (10%)	
Total respondenți care nu au răspuns deloc		242 (16%)	

Studentul ideal, în opinia cadrelor didactice nu este însă unul a cărei imagine să fie consensuală, așa cum o indică varietatea răspunsurilor. Peste cele trei tipuri de caracteristici amintite ca deținând ponderi mai mari în totalul opiniilor exprimate, se suprapun caracteristici diverse, de la valori de tip modern și postmodern, la performanță în cadrul examenelor, de la prezența fizică la curs la participarea activă.

Același lucru se petrece de altfel și în cazul studenților (Tabelul 36). În cazul acestora însă nu mai apare o caracteristică care să iasă pregnant în evidență. Diverse tipuri de valori tradiționale, prezența la cursuri și inteligența dețin fiecare aproximativ o zecime din totalul opiniilor exprimate, fiecare dintre ele fiind amintită de aproape 15% dintre cei ce au exprimat o opinie.

Din nou studenții sunt mai puțin decizi în a exprima răspunsuri, numărul de studenți care au spus că „nu știu” care ar fi caracteristicile studentului bun ridicându-se la 10% față de doar 2% în cazul cadrelor didactice.

Față de reprezentarea „medie” a cadrelor didactice, imaginea studenților despre „studentul bun” nu diferă substanțial. Exceptând diminuarea masivă a celor care menționează setea de cunoaștere, doar „prezența la cursuri” mai înregistrează o fluctuație importantă, fiind menționată de două ori mai des de către studenți¹³.

Organizare instituțională

(Claudiu Tufiş)

În această secțiune discutăm unele aspecte care țin de organizarea instituțională. Datele din Tabelul 37 prezintă distribuția modului de admitere la facultate în funcție de caracteristici instituționale. La nivelul întregului eșantion, două treimi dintre studenți au fost admiși la facultate doar pe baza dosarului, 19% au fost admiși la facultate în urma unui examen de admitere și 15% au intrat la facultate în urma unui proces de evaluare care a cuprins atât evaluarea dosarului cât și un examen de admitere.

Procedura folosită pentru admiterea la facultate diferă semnificativ în funcție de caracteristicile facultăților. Astfel, dacă 22% dintre studenții facultăților de stat au fost admiși doar pe baza unui examen de admitere, acest lucru este valabil pentru doar 8% dintre studenții facultăților private. Aproape 80% dintre studenții facultăților private au fost acceptați doar în urma evaluării dosarului de admitere pe care l-au depus.

Raportat la mărimea universității, datele arată că în instituțiile cu mai puțin de 5000 de studenți jumătate dintre aceștia au fost acceptați doar pe baza dosarului, iar jumătate au avut de susținut un examen pentru a putea începe studiile universitare.

13 Diferența este semnificativă statistic la 0,05.

În universitățile cu mai mult de 5000 de studenți, majoritatea studenților au fost acceptați doar pe baza dosarului de admitere.

Tabelul 37 - Modalitatea de admitere la facultate

	Doar dosar	Dosar și examen	Doar examen
Tip facultate			
De stat	63%	15%	22%
Privată	78%	14%	8%
Mărime facultate			
Sub 1000	49%	32%	19%
1000 - 4999	49%	22%	28%
5000 - 14999	71%	11%	17%
Peste 15000	67%	15%	18%
Domeniu			
Științe exacte	97%	2%	2%
Inginerie	71%	11%	18%
Științe sociale	71%	15%	14%
Științe umaniste	63%	26%	12%
Economie	62%	18%	20%
Medicină, farmacie	35%	15%	49%
Agronomie, medicină veterinară	92%	6%	2%
Arte, arhitectură, sport	42%	23%	35%
Total	66%	15%	19%

Facultățile din domeniile științe exacte și agronomie și medicină veterinară se remarcă prin faptul că mai mult de 90% dintre studenți au fost înscriși doar pe baza dosarului de admitere. La polul opus se remarcă facultățile de medicină și farmacie și cele din domeniul artă, arhitectură și sport, unde mai mult de jumătate dintre studenți au fost admiși fie doar pe baza unui examen de admitere, fie în urma unei proceduri care a inclus atât susținerea unui examen, cât și evaluarea dosarului de admitere.

În ceea ce privește relația dintre modalitatea de admitere la facultate și caracteristicile personale ale studenților (vezi Tabelul 38), după cum era de așteptat, nu există diferențe semnificative pe bază de sex sau vârstă.

Datele indică, însă, un posibil efect al modului de admitere la facultate asupra implicării ulterioare a studenților pe piața muncii sau în activități de voluntariat. Astfel, studenții admiși doar pe baza unui examen lucrează cu normă întreagă în

proporție mai mică decât cei care au fost admiși doar pe baza dosarului. În mod similar, studenții admiși doar pe baza dosarului sunt mai puțin implicați decât cei admiși pe baza unui examen atât în asociațiile studentești cât și în alte ONG-uri.

Tabelul 38 - Modalitatea de admitere la facultate

	Doar dosar	Dosar și examen	Doar examen
Sex			
Feminin	68%	14%	18%
Masculin	64%	16%	19%
Vârstă			
Sub 20 ani	66%	17%	17%
20 ani	67%	14%	19%
21 ani	68%	13%	18%
22 ani	67%	13%	21%
23 ani	60%	18%	22%
Peste 23 ani	65%	19%	16%
Tip student			
La stat, loc taxă	59%	17%	24%
La stat, loc buget	65%	14%	21%
La privat	78%	15%	7%
An studii			
Anul I	66%	15%	19%
Anul II	67%	15%	18%
Anul III	69%	14%	17%
Anul IV+	55%	20%	25%
Muncește			
Full time	74%	13%	13%
Part time / proiecte	63%	20%	16%
Nu muncește	65%	14%	20%
Membri			
Asociații studentești	57%	17%	26%
ONG	59%	19%	22%
Total	66%	15%	19%

Aceste diferențe sugerează că studenții care au susținut un examen de admitere pentru a obține un loc în facultate acordă ceva mai multă atenție studiilor și sunt mai predispuși către activități de voluntariat, în timp ce studenții care nu au susținut un examen de admitere sunt semnificativ mai predispuși către a-și căuta un loc de muncă încă din timpul facultății.

Tabelul 39 prezintă atât opiniile cadrelor didactice, cât și pe ale studenților cu privire la nivelul la care studenții ar trebui să fie deja specializați în propriul domeniu. Ambele categorii de respondenți consideră că, în mod sigur, studenții ar trebui să fie deja specializați în propriul domeniu la sfârșitul ciclului de master. Procentul celor care consideră că studenții ar trebui să fie specializați mai târziu de ciclul de master este de doar 5% în cazul cadrelor didactice și de 12 % în cazul studenților.

Se poate observa, de asemenea, că majoritatea respondenților consideră că ciclul de licență, în forma sa actuală, nu este suficient pentru ca un student să obțină nivelul de specializare necesar: doar 36% dintre cadrele didactice și doar 41% dintre studenți au această opinie.

Tabelul 39 - Studenții ar trebui să fie deja specializați la nivelul ...

	Cadre didactice				Studenți			
	Licență	Master	Doctorat	Studii postdoctorale	Licență	Master	Doctorat	Studii postdoctorale
Tip facultate								
De stat	36%	59%	4%	1%	42%	47%	9%	2%
Privată	38%	58%	4%	1%	39%	48%	12%	1%
Mărime facultate								
Sub 1000	49%	47%	3%	1%	44%	37%	19%	0%
1000 - 4999	31%	56%	11%	2%	44%	42%	14%	0%
5000 - 14999	40%	55%	4%	1%	41%	50%	8%	1%
Peste 15000	34%	61%	4%	1%	40%	48%	10%	2%
Domeniu								
Științe exacte	42%	52%	6%	0%	40%	51%	6%	3%
Inginerie	40%	54%	5%	1%	45%	46%	8%	1%
Științe sociale	25%	72%	3%	1%	32%	59%	9%	1%
Științe umaniste	29%	65%	5%	1%	32%	53%	12%	3%
Economie	34%	63%	2%	1%	43%	49%	7%	1%
Medicină, farmacie	60%	24%	15%	1%	56%	17%	24%	4%
Agronomie, medicină veterinară	52%	47%	2%	0%	44%	39%	15%	2%
Arte, arhitectură, sport	42%	51%	6%	1%	47%	38%	14%	1%
Panel 2009	---	---	---	---	43%	49%	7%	1%
Panel 2010	---	---	---	---	39%	52%	7%	2%
Total 2009	34%	61%	4%	1%	41%	48%	10%	1%
Total 2010	36%	59%	4%	1%	41%	47%	10%	2%

Raportat la domeniul de studiu, atât cadrele didactice (60%), cât și studenții (56%) facultăților de medicină și farmacie consideră că absolvenții cu licență ar trebui să fie deja specializați în propriul domeniu. Spre deosebire de acest domeniu, actorii din științele sociale și din științele umaniste consideră în semnificativ mai mică măsură decât restul (aproximativ 30%) că se poate vorbi despre o specializare a studenților după doar trei ani de studiu.

Comparativ cu anul 2009, nu se pot observa decât schimbări minore în ceea ce privește opiniile studenților sau ale cadrelor didactice despre nivelul la care studenții ar trebui să fie deja specializați.

Tabelul 40 prezintă opiniile studenților privind utilitatea unor perioade de studii la alte universități. Două treimi dintre studenți consideră că mobilitatea academică ar fi de folos pentru propria pregătire în mare sau în foarte mare măsură. Diferențele în funcție de caracteristicile instituțiilor în care aceștia învață sunt minore.

Nici pentru această variabilă nu se observă schimbări semnificative față de anul 2009: atât în 2009, cât și în 2010 și atât la nivelul întregului eșantion, cât și la nivelul panelului, procentul studenților care consideră că perioadele de studii la alte universități sunt utile în mare sau în foarte mare măsură variază între 65% și 70%.

Tabelul 40 - Perioadele de studii la alte universități sunt utile pentru studenți

	În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură
Tip facultate				
De stat	20%	48%	28%	5%
Privată	19%	43%	28%	10%
Mărime facultate				
Sub 1000	20%	57%	22%	2%
1000 - 4999	8%	53%	33%	6%
5000 - 14999	17%	44%	31%	7%
Peste 15000	21%	46%	27%	6%
Domeniu				
Științe exacte	25%	51%	18%	6%
Inginerie	13%	48%	33%	5%
Științe sociale	20%	44%	28%	7%
Științe umaniste	26%	53%	20%	1%
Economie	17%	48%	27%	7%
Medicină, farmacie	20%	41%	30%	9%
Agronomie, medicină veterinară	26%	39%	31%	4%
Arte, arhitectură, sport	20%	42%	28%	9%
Total	19%	47%	28%	6%

Evaluarea cursurilor

(Claudiu Tufiș)

Prin evaluarea cursurilor de către studenți, cadrele didactice obțin, teoretic, un feed-back important, care poate fi folosit pentru modificarea și îmbunătățirea atât a conținutului cursurilor, cât și a formelor de examinare sau a metodelor de predare folosite. Primul panel din Tabelul 41 prezintă distribuția cadrelor didactice care cer evaluarea cursurilor de către studenți, în timp ce al doilea panel prezintă distribuția obligativității acestor evaluări în catedrele în care cadrele didactice activează.

La nivelul întregului eșantion, două treimi din cadrele didactice cer evaluarea cursurilor de către studenți fie pentru toate cursurile, fie pentru majoritatea cursurilor. Doar 15% dintre cadrele didactice au evaluări doar pentru câteva cursuri, în timp ce 18% dintre cadrele didactice nu cer evaluări pentru niciun curs. Procentele nu diferă mult de cele care arată obligativitatea evaluării cursurilor la nivel de catedră. Comparația arată că, în timp ce 27% dintre respondenți activează în catedre care nu cer evaluarea cursurilor, procentul cadrelor didactice care nu cer evaluarea nici unui curs este semnificativ mai mic (doar 18%).

Raportat la anul 2009, se observă o ușoară scădere atât a procentului cadrelor didactice care cer evaluarea cursurilor de către studenți, cât și a procentului cadrelor didactice care au indicat că evaluarea cursurilor este obligatorie în catedră. Aceste diferențe sunt, însă, minore, mai mici de 5%.

Tabelul 41 - Evaluarea cursurilor

	Cadru didactic				Obligatoriu în catedră			
	Da, toate	Da, majoritatea	Da, câteva	Nu	Da, toate	Da, majoritatea	Da, câteva	Nu
Tip facultate								
De stat	35%	30%	16%	19%	38%	25%	8%	28%
Privată	37%	35%	13%	14%	39%	22%	14%	25%
Mărime facultate								
Sub 1000	32%	43%	14%	11%	29%	36%	13%	22%
1000 - 4999	51%	24%	17%	8%	58%	18%	10%	15%
5000 - 14999	34%	30%	12%	24%	36%	26%	7%	31%
Peste 15000	36%	31%	16%	17%	39%	24%	10%	27%
Domeniu								
Științe exacte	23%	21%	19%	36%	28%	21%	9%	41%
Inginerie	36%	28%	15%	21%	40%	24%	4%	32%
Științe sociale	41%	33%	13%	13%	43%	25%	10%	22%
Științe umaniste	43%	24%	18%	14%	38%	31%	10%	21%
Economie	30%	35%	16%	19%	36%	23%	14%	28%
Medicină, farmacie	43%	28%	14%	14%	40%	30%	8%	23%
Agronomie, medicină veterinară	52%	33%	5%	10%	65%	17%	3%	15%
Arte, arhitectură, sport	17%	37%	24%	21%	21%	24%	14%	41%
Total 2009	34%	37%	13%	15%	50%	27%	23%	
Total 2010	36%	31%	15%	18%	39%	25%	10%	27%

Raportat la caracteristicile instituțiilor, se poate observa că procentul cadrelor didactice care nu cer evaluări pentru propriile cursuri este ușor mai mare în facultățile de stat (19%), comparativ cu doar 14% în facultățile private. Evaluarea majorității sau tuturor cursurilor este mai des întâlnită în facultățile cu mai puțin de 5000 de studenți: trei sferturi din cadrele didactice din aceste facultăți fac astfel de evaluări. Facultățile din domeniul științelor exacte se remarcă prin procentul semnificativ mai mare (36%) de cadre didactice care nu cer evaluări pentru niciun curs, în timp ce facultățile din domeniile științe sociale, științe umaniste și

agronomie și medicină veterinară se remarcă prin procentul mai mare de cadre didactice care cer studenților să evalueze toate cursurile pe care le predau.

Distribuția modului în care cadrele didactice cer evaluarea cursurilor în funcție de caracteristicile personale ale cadrelor didactice este prezentată în Tabelul A - 14 din anexă. Printre cadrele didactice care cer mai des evaluarea cursurilor se numără cadrele didactice de sex feminin, cele care au o vechime în învățământ de peste 20 de ani, care au o funcție de conducere, care dețin titlul de doctor și care au gradul didactic de conferențiar. Procente semnificativ mai mari de cadre didactice care nu cer evaluări pentru niciun curs se înregistrează pentru cadrele didactice de sex masculin, cu gradul didactic de profesor, cu o vechime mai mică de cinci ani, fără funcție de conducere și care predau un singur curs pe semestru.

Tabelul 42 - Folosirea evaluărilor drept criterii de întocmire a programei și de încredințare a cursurilor

	În foarte mare măsură	În mare măsură	În mică măsură	În foarte mică măsură
Tip facultate				
De stat	17%	42%	23%	19%
Privată	22%	51%	14%	14%
Mărime facultate				
Sub 1000	23%	53%	16%	8%
1000 - 4999	16%	70%	7%	7%
5000 - 14999	16%	41%	18%	24%
Peste 15000	18%	42%	23%	17%
Domeniu				
Științe exacte	8%	31%	22%	39%
Inginerie	15%	40%	23%	22%
Științe sociale	21%	40%	25%	15%
Științe umaniste	15%	44%	25%	16%
Economie	20%	48%	17%	15%
Medicină, farmacie	18%	51%	18%	13%
Agronomie, medicină veterinară	33%	57%	8%	2%
Arte, arhitectură, sport	13%	51%	16%	20%
Total 2009	15%	51%	22%	12%
Total 2010	18%	44%	21%	17%

Evaluarea cursurilor de către studenți poate fi folosită nu numai de către cadrele didactice, ci și de catedră, pentru a decide păstrarea sau eliminarea unui curs din programa de studii sau pentru a decide titularul de curs. Răspunsurile cadrelor didactice privind folosirea de către catedre a evaluărilor făcute de studenți în acest scop sunt prezentate în Tabelul 42. Puțin peste șase din zece respondenți consideră că evaluările făcute de studenți sunt folosite în acest scop în mare sau în foarte mare măsură. Prin comparație cu răspunsurile din 2009, în acest an se poate observa că un procent mai mare de cadre didactice se îndreaptă înspre extremitățile scalei.

Dintre tipurile de facultăți se remarcă cele cu peste 5000 de studenți și cele din domeniile științe exacte și inginerie, unde procentul celor care răspund că evaluările studenților sunt folosite doar în mică sau în foarte mică măsură este semnificativ mai mare. Celelalte diferențe sunt minore.

Legătura cu piața muncii

(Bogdan Voicu)

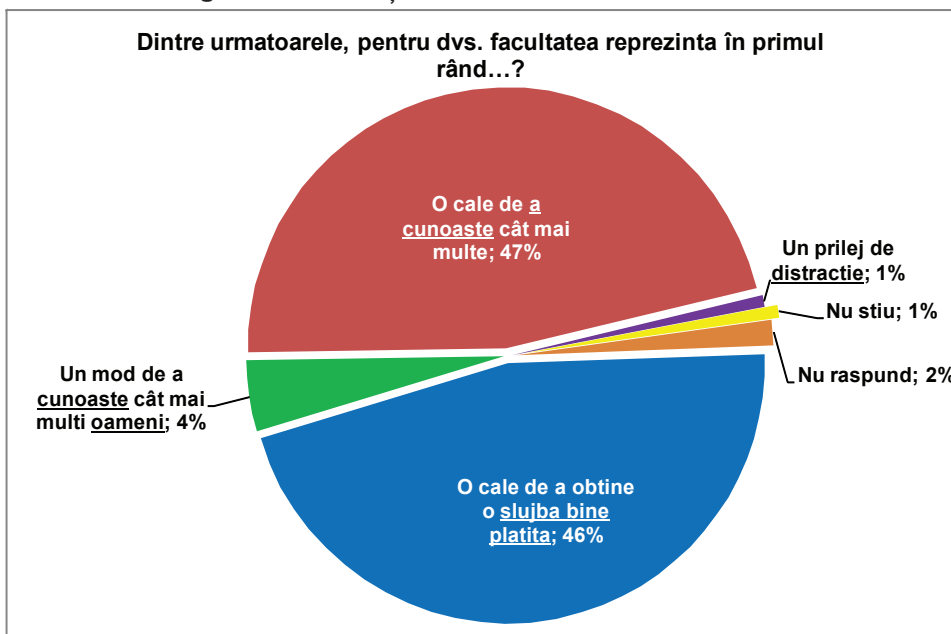
Dezbaterea despre legătura dintre învățământ și piața muncii este una cronicizată. Două procese îi accentuează în prezent importanța. Pe de o parte este vorba de masificarea învățământului superior și de întrebările legate de legitimitatea înrolării unui număr mare de studenți, discuție ce se rezumă adesea doar la modul în care piața muncii preia absolvenții. Al doilea punct de interes este legat de suspiciunile afirmate adesea în societate despre calitatea învățământului universitar românesc, definit uneori drept o „fabrică de diplome”.

În acest context, opiniile angajatorilor, studenților și cadrelor didactice despre dimensiunile ce concură la integrarea absolvenților pe piața muncii dobândesc o importanță și mai ridicată decât de obicei. Secțiunile ce urmează își propun să descrie aceste opinii, precum și comportamentele relaționate. Discutăm mai întâi despre motivația de a învăța, arătând în ce măsură studenții urmează facultatea mai ales pentru finalitatea legată de integrarea pe piața muncii. Apoi analizăm prezența studenților pe piața muncii în timpul facultății, apoi despre relația teorie-practică/aplicații, încheind cu reprezentările despre criteriile folosite de angajatori la selecția proaspeților absolvenți.

Motivația de a urma facultate

Proape jumătate dintre studenți spun că urmează facultate pentru „a cunoaște cât mai multe”. Un număr egal spun că motivația lor este dată de nevoia de „a obține o slujbă bine plătită” (Figura 8). Există probabil în modul de a răspunde și un efect de dezirabilitate. Răspunsul de așteptat în acest caz este cel dat de motivația intrinsecă a setei de cunoaștere. În aceste condiții, ponderea egală pe care o primește dorința de integrare pe piața muncii face ca aceasta din urmă să dețină de fapt o greutate sporită în mixul motivațional.

Figura 8 - Motivația de a urma studii universitare



Tabelul 43 - Motivații ale studenților pentru a urma o facultate în funcție de diferite caracteristici de status

	Motivația pentru a urma facultate		
	„o slujbă bine plătită”	„o cale de cunoaștere”	Altele
Mod organizare			
Mărimea universității (număr studenți)	5000-14999	peste 15000	
Domeniul programului de studii	Inginerie, Agronomie și veterinara	Științe umaniste, Arte, Arhitectură, Sport	
Sexul	Masculin	Feminin	Masculin
Vârsta		Peste 23 ani	
Mod admitere facultate	Dosar	Examen	

Notă: În fiecare celulă sunt marcate acele categorii ale clasificării de pe rânduri, care se asociază în mod semnificativ cu motivația prezentă pe coloană (analiza este realizată pe baza valorilor reziduale ajustate standardizate). Categoriile subliniate sunt cele care coloana respectivă constituie și majoritatea relative pentru modul de răspuns al categoriei de studenți în cauză.

Exemplu de citire: Rândul „sexul” – citirea categoriilor: Studenții de sex feminin indică sistematic mai des decât restul studenților că sunt motivați de dorința de cunoaștere. Studenții de sex masculin indică mai des decât restul atât motivarea prin dorința de a avea o slujbă bine plătită, cât și „alte motivații”. Citirea sublinierilor: majoritatea studenților de sex feminin au ales răspunsul „o cale de cunoaștere”. Majoritatea studenților de sex masculin au ales răspunsul „o slujbă bine plătită”.

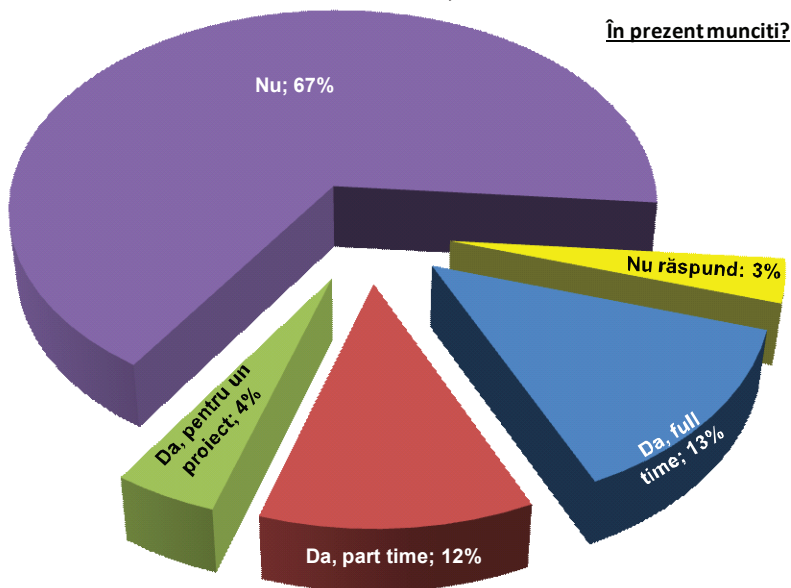
Analizând diferențele între grupuri apar domenii de studii (Științele umaniste și gruparea Arhitectura-Arte-Sport) unde ponderea răspunsurilor de tip motivație intrinsecă depășește 60%. La polul opus sunt Ingineria și Agronomia care aleg mai frecvent decât restul motivațiile legate de dorința de a avea o slujbă mai bună. Pentru restul categoriilor de status există un echilibru destul de pronunțat între cele două alegeri: chiar în unele cazuri una dintre ele se impune ca majoritară această majoritate este una redusă. (Tabelul 43)

Participarea studenților pe piața muncii

Ponderea celor care lucrează în timpul studiilor

Participarea studenților pe piața muncii nu este legată direct de pregătirea lor academică. Ea însă este probabil să influențeze calitatea acesteia, prin consumul de timp pe care îl implică. În plus, constituie o pârghie directă de legătură a studenților cu modul în care activitatea lor va fi organizată după încheierea studiilor.

Figura 9 - Distribuția studenților în funcție de participarea pe piața muncii



Sondajele realizate în ultimii ani pe eșantioane de studenți converg către a indica ponderi importante ale studenților de pe nivelul licență care au deja un loc de muncă. În 2007, sondajul Gallup realizat la cererea Fundației pentru o Societate Deschisă¹⁴ indica 23% drept pondere a studenților care aveau un loc de muncă. În 2009, sondajul ARACIS realizat tot de Gallup International indica faptul că 29% dintre studenții de la nivelul licență aveau un loc de muncă. Datele din acest val al Barometrului Calității ARACIS indică un procent care nu diferă statistic de cel înregistrat în 2009: 30%.

Dintre acești studenți care lucrează, ceva mai mult de jumătate sunt implicați în activități temporare sau part-time (Figura 9).

14 Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiș, Bogdan Voicu. 2007. *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*, Fundația Soros România și Editura Afim, București.

**Tabelul 44 - Reprezentări ale studenților despre
calitatea procesului educațional în funcție de
caracteristicile universității și programului de studii**

		În prezent munciți?				Total
		Da, full time	Da, part time sau pentru un proiect	Nu	Nu răspund	
Mod organizare	stat	11%	16%	70%	3%	100%
	privat	22%	16%	58%	4%	100%
Pe loc cu taxă sau de la buget	Taxă	15%	19%	64%	2%	100%
	Buget	9%	15%	73%	3%	100%
Mărimea universității (număr studenți)	sub 200 studenți	40%	0%	50%	10%	100%
	200 – 999	13%	18%	60%	10%	100%
	1000-4999	17%	15%	67%	1%	100%
	5000-14999	19%	16%	62%	3%	100%
	peste 15000	11%	16%	69%	3%	100%
Domeniul programului de studii	Științe exacte	4%	17%	77%	2%	100%
	Științe sociale, drept, politie și armată	16%	16%	63%	4%	100%
	Științe umaniste	9%	16%	71%	4%	100%
	Inginerie	12%	16%	70%	3%	100%
	Agronomie și veterinara	17%	20%	61%	3%	100%
	Medicină și farmacie	6%	13%	78%	4%	100%
	Economie	19%	17%	62%	3%	100%
	Arte, arhitectură, sport	12%	18%	61%	8%	100%

* Cifrele marcate cu **albastru** indică o asociere pozitivă la nivelul celulei respective, iar cele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05). **Exemple de citire:** (1) între studenții la stat sunt 11% care au un loc de muncă full-time. Pondere respectivă este semnificativ mai mică decât numărul mediu al celor ce au slujbe full-time în eșantionul de studenți (cifra este colorată în roșu). (2) 69% dintre studenții din universități cu mai mult de 15000 de studenți spun că nu au un loc de muncă. Cifra este semnificativ mai mare decât media eșantionului (este colorată cu albastru).

Notă: pentru evaluarea nivelelor de semnificație a fost folosită valoarea reziduală ajustată standardizată, tratând refuzul de a răspunde (coloana „nu răspund”).

Diferențele între grupuri de studenți diferențiate în funcție de statusul personal, al universității sau al programului de studii nu sunt foarte mari. Apar însă câteva tendințe interesante (vezi Tabelul 29 și Tabelul 45).

Astfel, așa cum era de așteptat, studenții din învățământul privat au o probabilitate mai mare de a avea locuri de muncă decât cei din învățământul de stat. În interiorul învățământului de stat, cei care plătesc taxă lucrează mai des decât cei care sunt pe locuri bugetate. Este evidentă relația cu nevoia de finanțare a studiilor, care face ca în învățământul privat ponderea celor care lucrează să urce la 40%, în timp ce pentru studenții la stat, ea este de 34% pentru cei care plătesc taxă și 25% pentru cei de pe locuri bugetate.

Tabelul 45 - Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de caracteristicile personale

		În prezent munciți?				Total
		Da, full time	Da, part time sau pentru un proiect	Nu	Nu răspund	
Sexul	Feminin	12%	14%	70%	3%	100%
	Masculin	16%	18%	63%	3%	100%
Vârsta	Sub 20 ani	3%	15%	79%	2%	100%
	20 ani	5%	16%	77%	1%	100%
	21 ani	10%	18%	70%	3%	100%
	22 ani	14%	13%	72%	2%	100%
	23 ani	14%	16%	66%	4%	100%
	Peste 23 ani	36%	18%	38%	9%	100%
An studii	Anul I	9%	14%	73%	3%	100%
	Anul II	13%	17%	67%	2%	100%
	Anul III	16%	18%	62%	4%	100%
	Anul IV +	16%	15%	66%	3%	100%
Membru într-o asociație studentă	Nu	14%	16%	68%	2%	100%
	Da	4%	25%	70%	2%	100%
Membru ONG	Nu	14%	15%	69%	2%	100%
	Da	8%	29%	61%	1%	100%
Mod admitere facultate	Dosar	15%	15%	67%	3%	100%
	Dosar si examen	12%	22%	65%	2%	100%
	Examen	9%	14%	74%	2%	100%

* Cifrele marcate cu *albastru* indică o asociere pozitivă la nivelul celulei respective, iar cele marcate cu *roșu* indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05). *Exemple de citire:* (1) între studenții din anul I sunt 9% care au un loc de muncă full-time. Ponderea respectivă este semnificativ mai mică decât numărul mediu al celor ce au slujbe full-time în eșantionul de studenți (cifra este colorată în roșu). (2) 70% dintre studenții femeii spun că nu au un loc de muncă. Cifra este semnificativ mai mare decât media eșantionului (este colorată cu albastru). *Notă:* pentru evaluarea nivelului de semnificație a fost folosită valoarea reziduală ajustată standardizată, tratând refuzul de a răspunde (coloana „nu răspund”)

Nu există diferențe majore induse de domeniile programelor de studiu, însă studenții în economie lucrează mult mai des decât restul, iar cei din medicină și științe exacte se plasează la polul opus.

Anul de studii este și el important, existând o tendință de a crește participarea pe piața muncii la studenții din ani mai mari. De asemenea, studenți mai vârstnici sunt de regulă mai prezenți pe piața muncii, chiar și atunci când eliminăm efectul anului de studii mai înaintat.

În momentul când eliminăm efectul altor factori¹⁵, majoritatea relațiile descrise mai sus rămân neschimbate. A fi student în universități private, în economie, în an mai mare crește substanțial probabilitatea de a lucra în timpul studiilor. În plus, eliminând efectele specificității programelor de studii, constatăm că, de fapt, a urma studii într-o universitate mare crește probabilitatea de a avea un job neocazional, fie el part-time sau full-time. Explicația derivă din faptul că universitățile mari sunt localizate în zone mai bogate în cerere de forță de muncă, iar oportunitățile de a lucra cresc. În plus, în universități mari, numărul studenților fiind mare, este mai greu să existe un control puernic asupra prezenței la cursuri.

Studenții mai activi civic, implicați în organizații studențești sau în ONG-uri au portofolii de forme de ocupare un pic diferite, fiind cei care tind să fie mai des implicați în activități lucrative ocazionale (în proiecte).

Ce fel de ocupații au studenții

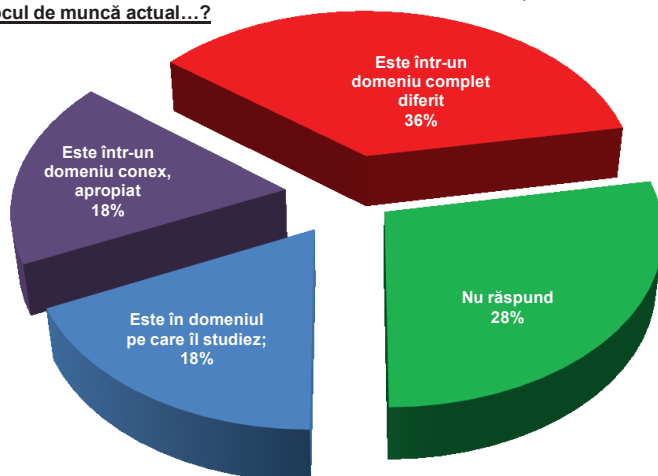
Doar un sfert dintre cei ce ne-au oferit detalii despre specificul locului de muncă lucrează în domeniul pe care îl studiază. Un alt sfert lucrează în domenii conexe, iar jumătate în domenii complet diferite.

Între cei care au activități lucrative, studenții activi în ONG-uri tind să lucreze mai des în domeniul studiat. Cei din asociații studențești lucrează mai des decât media în domenii conexe. Dintre studenții bursieri, doar 20% lucrează, marea majoritate făcând-o part-time sau în proiecte ocazionale.

În rest, nu există mari deosebiri între grupuri de studenți, cu o singură excepție notabilă. Diferențele dintre domenii de studiu sunt spectaculoase (Figura 11). Din păcate, numărul mic de cazuri nu permite generalizarea concluziilor la nivelul întregii populații de studenți. Sunt însă câteva tendințe certe: studenții din științele sociale (în sensul larg pe care îl atribuim aici al categoriei), precum și cei de la Inginerie, tind să nu lucreze în domeniul în care se pregătesc.

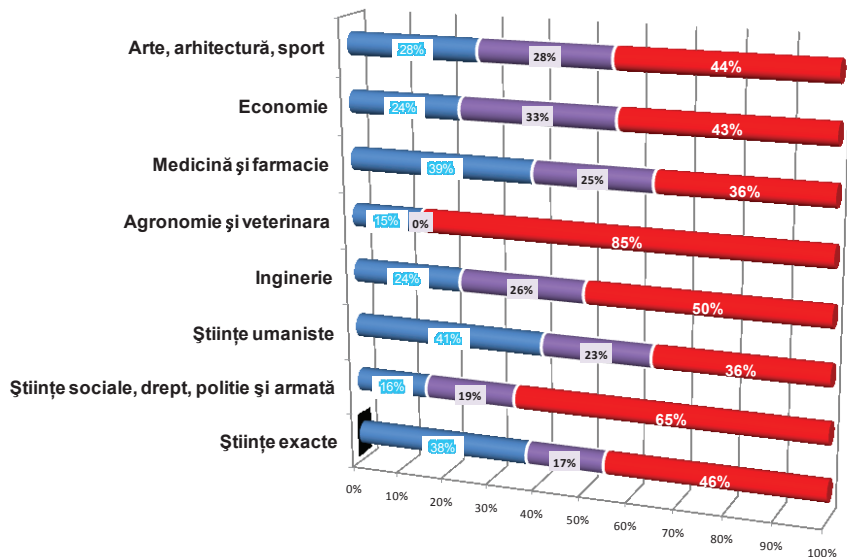
15 Prin analiză de regresie logistic, având ca dependentă prezența unui loc de muncă, indiferent de forma acestuia (full-time, part-time sau un proiect ocazional).

Figura 10 - Specificul locului de muncă al studenților care lucrează
Locul de muncă actual...?



Notă: Graficul nu îi ia în considerare pe acei studenți care nu au un loc de muncă (fie el part-time, full-time sau ocazional).

Figura 11 - Relația dintre domeniu studiat și cel în care lucrează studenții ce desfășoară activități lucrative, indiferent de frecvența acestora



Locul de muncă actual...?

■ Este în domeniul pe care îl studiez ■ Este într-un domeniu conex, apropiat ■ Este într-un domeniu complet diferit

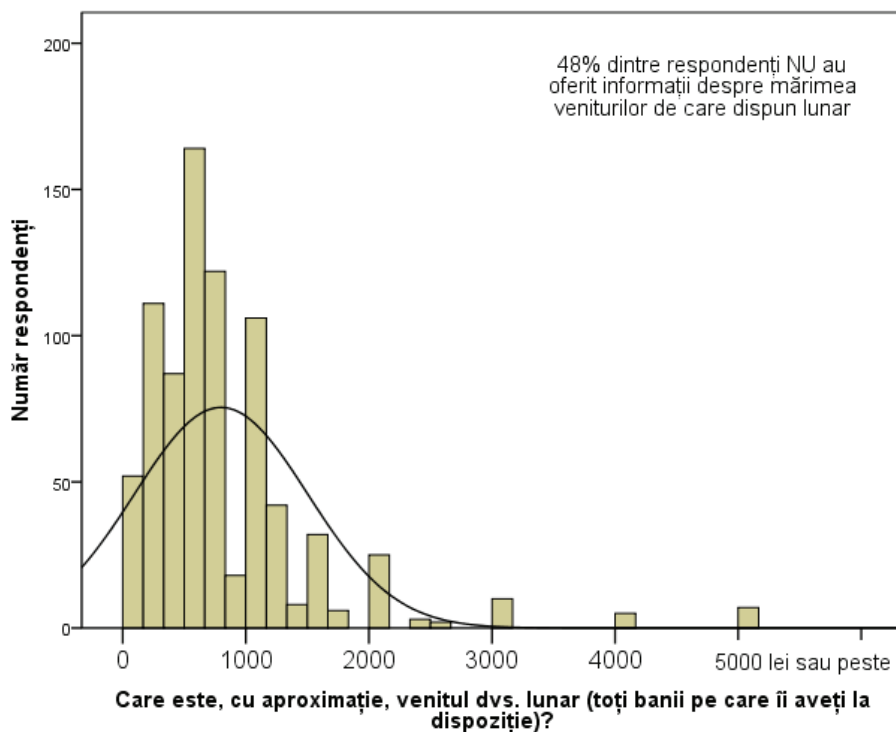
* Ponderea ridicată a non-răspunsurilor (28%) și numărul mic de cazuri pentru multe dintre domeniile considerate, impun precauție în interpretarea rezultatelor din figură.

Veniturile studenților

Aproape jumătate dintre respondenți nu ne-au indicat care sunt veniturile lor lunare (banii pe care îi au la dispoziție, indiferent de sursa acestora). Pentru o treime dintre cei care au precizat o sumă veniturile se plasează sub 450 de lei pe lună, jumătate sunt sub 600, iar 20% dispun de sume mai mari de 1000 de lei pe lună. (Figura 12) Majoritatea celor care dispun de sume mari de bani sunt studenți în universități private. Între studenții de la stat, nu sunt diferențe semnificative de venituri între cei care plătesc taxe și cei care sunt pe locuri bugetate.

Am căutat să aflăm care sunt principalele surse de venit ale studenților. Din punct de vedere al celei mai importante părți a venitului, majoritatea (62%) au indicat banii proveniți de la părinți și rude, 17% au menționat veniturile salariale ca principala sursă de venit, 5% veniturile din activități proprii, 7% bursa, 4% alte surse, iar 6% nu ne-au oferit nici un răspuns.

Figura 12 - Distribuția studenților după veniturile declarate



Pentru cei ce au un loc de muncă, importanța părinților dispare: pentru 93% dintre cei ce au un loc de muncă full-time principala sursă de venit sunt salariile sau activitățile proprii. Cifra scade la 50% pentru cei cu activități ocazionale sau part-

time. La polul opus, 86% dintre cei ce nu lucrează depind în principal de sumele primite de la părinți și rude.

Între cei care primesc burse, 38% spun că bursa constituie principala sursă de venit (51% indică părinții). Coroborat cu faptul că, în comparație cu restul studenților, foarte puțini dintre bursieri lucrează, aceasta spune că bursa constituie o cale bună de a asigura timp necesar unui studiu adecvat formării universitare.

Criterii folosite de angajatori la angajare

Ca și în 2009, am chestionat angajatorii în privința criteriilor folosite la recrutarea de absolvenți recenți de studii superioare. Am folosit în acest sens un set de 12 caracteristici cheie (vezi Tabelul 46), rugând reprezentanții angajatorilor să ne spună care sunt importante și care nu sunt importante pentru selecția de personal absolvent de învățământ superior.

Tabelul 46 - Modificări în evaluarea importanței criteriilor folosite la angajare: 2010 față de 2009, eșantioanele de angajatori

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

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.* Rândurile marcate cu **font albastru** și cu săgeată îndreptată în sus indică creșteri ale mediei față de 2009. Cele cu **font roșu** și săgeată în jos indică diminuări semnificative statistic. Restul indică stabilitate în raport cu anul anterior.

Principala caracteristică invocată este modul de prezentare la interviu, la egalitate cu educația la modul general. Celelalte caracteristici ale universității/facultății urmate sunt secundare, mult mai importante fiind experiența de muncă, cu precădere cea din România. Pentru un tânăr absolvent, acest lucru poate fi un imbold pentru a lucra în timpul facultății sau a derula activități de internship în domeniul în care își propune să activeze după absolvirea cursurilor.

Ordinea caracteristicilor este practic aceeași cu cea din 2009. Apare însă o diferență importantă: majoritatea criteriilor primesc în 2010 mai multă atenție din partea angajatorilor. Acesta este reflexul crizei economice, cel care transformă piața muncii din una în care angajații dictează condițiile, în una în care balanța începe să se încline spre angajatori. Pe de altă parte, caracteristicile legate de instituția de învățământ superior absolvită sunt singurele care își diminuează importanța. Aceasta poate fi reflexul egalizării calității în universitățile românești.

Diferențele dintre tipuri de angajatori nu sunt majore (Tabelul 47). Ordinea calităților socotite importante variază extrem de puțin. Sunt doar câteva asocieri importante, multe dintre ele specioase, precum importanța ușor mai ridicată oferită de firmele cu capital străin (multe dintre ele transnaționale) pentru stagiile de studii din străinătate. Pe de altă parte, față de alte tipuri de firme, angajatorii bugetari acordă o importanță mai mare mediei de absolvire și reputației facultății, și ceva mai mică experienței anterioare.

Am căutat să aflăm și care sunt tipurile de absolvenți preferate de către angajatori (Figura 13). Ca și în 2009, preferințele se îndreaptă predominant către absolvenții universităților de stat, evită universitățile din afara României, preferă absolvenți pre-Bologna, pe cei care, pe când erau studenți, aveau o slujbă part-time.

Față de 2009, întrebările au fost ușor diferite: în 2009 am permis respondenților să indice, atunci când era cazul, faptul că nu au o preferință anume. Spre exemplu, dacă întrebarea solicita alegerea între un absolvent provenit din universități de stat și unul provenit din universități private, exista și posibilitatea de a indica răspunsul „acesta nu este un criteriu de angajare”. Instrucțiunile de colectare a datelor solicitau operatorului de interviu să nu citească această variantă de răspuns, a indiferenței între cele două alegeri oferite anterior („de stat” vs. „privat”), urmând

să o bifeze doar dacă interviuevatul o menționa spontan. În 2010 nu am mai inclus această opțiune. Rezultatele însă au rămas neschimbate. Practic, răspunsul „acesta nu este un criteriu de angajare” a fost înglobat de către respondenți în „nu știu”.

Față de pachetul de întrebări din 2009, am mai adăugat încă una, solicitând angajatorilor să aleagă între absolvenții ce au doar o diplomă de licență și cei care au urmat și studii de master. Jumătate au indicat preferința pentru absolvenții de master, în timp ce o treime nu fac deosebiri între cele două forme de pregătire atunci când fac angajări. Distribuția preferințelor rămâne aceeași indiferent de domeniul de activitate al angajatorului, de tipul de proprietate (capital public, capital privat românesc, capital privat străin) sau de mărimea angajatorilor. Doar angajatorii proveniți din companii mari au nivel mai mare de indiferență în ce privește nivelul diplomei absolvenților angajați: 43% dintre acești angajatori preferă absolvenți de master, 14% absolvenți de licență, 37% sunt indiferenți, iar 6% nu au răspuns la întrebare.

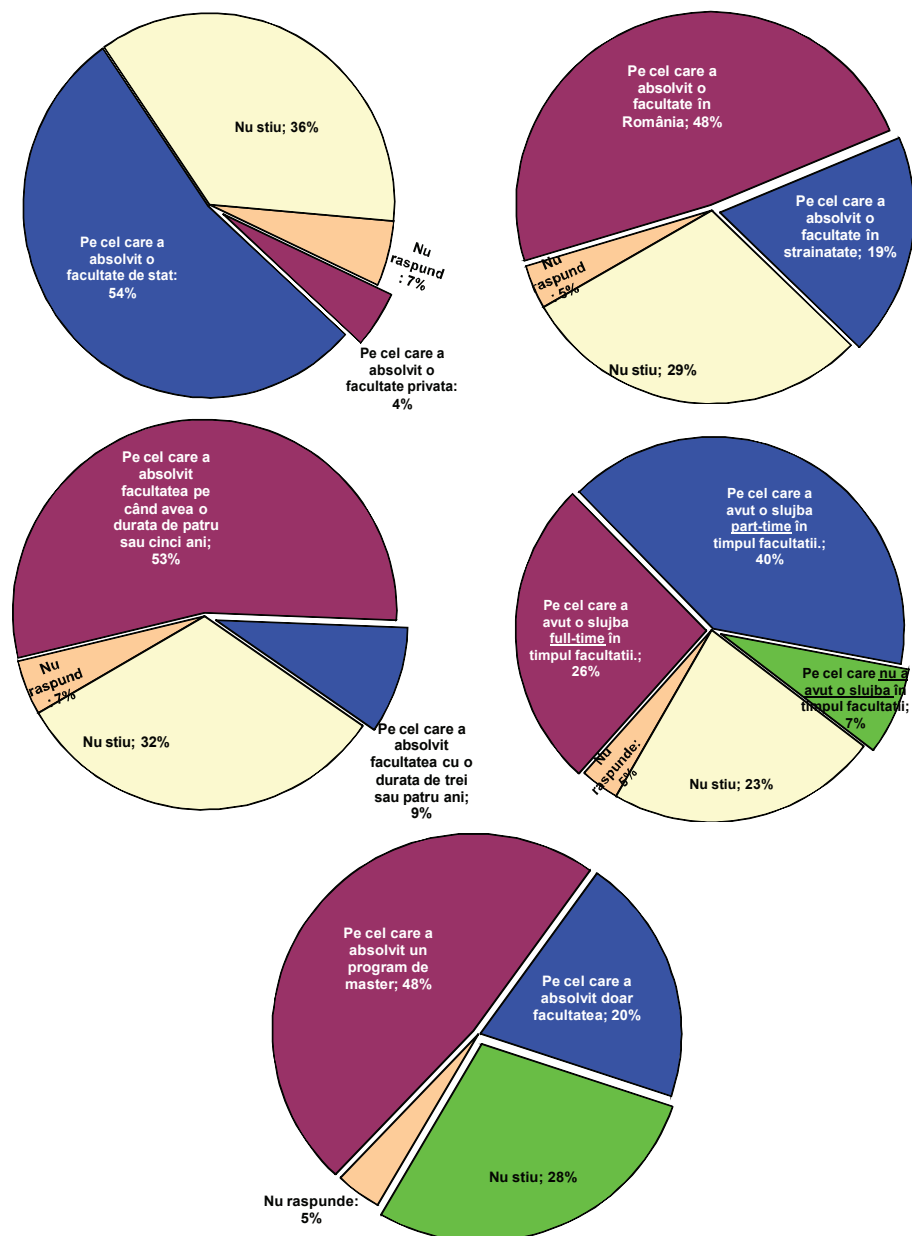
Tabelul 47 - Criterii de selecție la angajare

Mod prezentare la interviu	Educație				Experiență în domeniu	Experiență practică în România	Experiență practică în străinătate	Referințe / Scrisori de recoman-dare	Vârsta	Stare civilă	Sex	
	Medie absolvire	Reputația facultății	Stagii de studii în străinătate									
Domeniu activitate												
Industrie	8,7	8,6	6,6	7,1	6,0	8,3	8,1	7,0	7,2	5,6	4,3	4,2
Construcții	8,8	8,8	6,8	7,3	6,4	8,3	8,1	7,1	7,2	5,5	4,0	4,1
Comerț	9,2	8,9	6,5	7,5	6,4	8,5	8,1	7,0	7,4	5,3	4,1	4,1
Servicii	9,0	8,9	6,6	7,3	6,5	8,3	8,1	7,0	6,9	5,3	4,0	3,9
Tip firmă												
Bugetari / de stat	9,0	9,1	7,9	7,9	6,2	7,8	7,9	6,7	7,1	5,4	3,8	3,5
Privat românesc	8,9	8,7	6,6	7,2	6,3	8,3	8,1	6,9	7,1	5,5	4,2	4,1
Privat străin	9,0	9,6	6,3	7	6,7	8,5	8,2	7,8	7,5	5,1	3,7	3,4
Mărime firmă												
< 10	8,9	8,6	6,8	7,4	6,2	8,3	8	6,8	6,8	5,6	4,6	4,3
10 - 49	8,8	8,8	6,4	7,3	6,2	8,4	8,2	7,0	7,1	5,4	4,1	4,2
50 - 249	9,0	8,8	6,5	7,0	6,3	8,4	8,0	7,1	7,2	5,6	4,3	4,2
> 250	9,0	9,0	7,4	7,5	6,5	8,0	7,9	7,1	7,3	5,0	3,4	3,0
Total	8,9	8,8	6,6	7,2	6,3	8,3	8,1	7,0	7,1	5,4	4,1	4,1

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.”*

Figura 13 - Preferințe pentru tipuri de absolvenți de învățământ superior

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

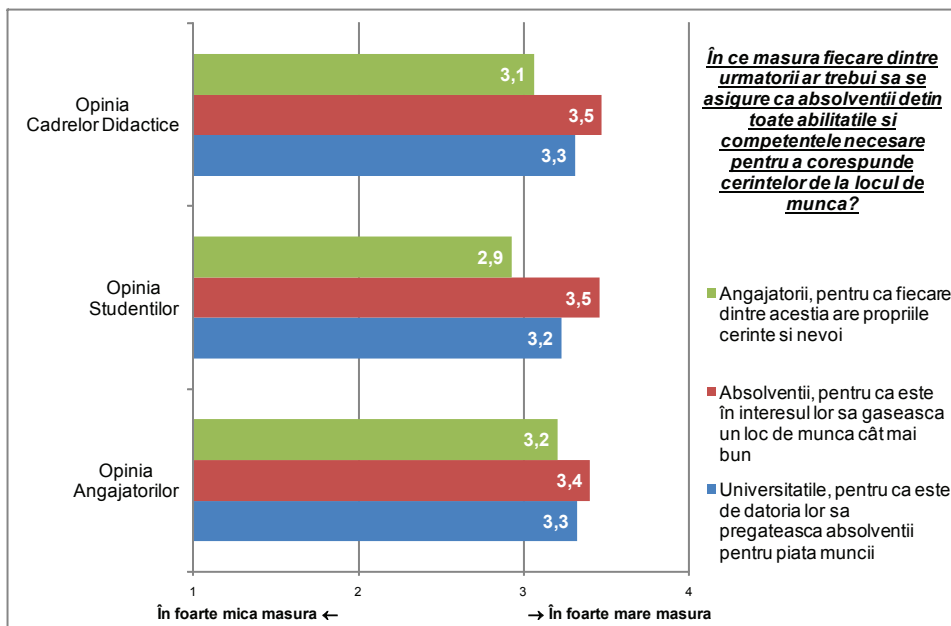


Experiența de lucru rămâne elementul cheie pentru angajare. Ea însă poate fi dobândită mai ales prin lucrul efectiv, de preferință part-time în timpul studiilor (Figura 13). Am căutat să afla de la angajatori dacă oferă și programe de internship. Răspunsurile converg spre o imagine în care internshipul nu constituie un model frecvent: 76% dintre cei intervievați spun că firma pe care o reprezintă nu a avut niciodată interni, 16% sun că folosesc rar, 7% menționează că folosesc des interni, iar 1% specifică faptul că au în permanență cel puțin un intern.

Cine ar trebui să pregătească absolvenții pentru piața muncii

Am chestionat cele trei categorii de subiecți cu privire la responsabilitatea privind pregătirea pentru locul de muncă (Figura 14). Astfel, am întrebat pe studenți în ce măsură universitățile, absolvenții, respectiv angajatorii sunt datori să asigure absolvenților competențele necesare pentru a corespunde cerințelor de la locul de muncă. Răspunsurile au fost date pe o scală de 4 puncte, variind de la „în foarte mică măsură” la „în foarte mare măsură”. Pachetul de trei întrebări a fost identic adresat și angajatorilor și cadrelor didactice.

Figura 14 - Reprezentări despre responsabilitatea pregătirii pentru locul de muncă



Note: Cifrele reprezentate grafic constituie medii ale răspunsurilor la fiecare întrebare în parte. Non răspunsurile și indecizia ("nu știu") au fost tratate ca „missing values”. Pentru nivelul de semnificație al diferențelor dintre medii vezi textul.

Toate cele trei categorii de intervievați indică faptul că fiecare dintre actori principali ai integrării pe piață muncii (universități, firme, absolvenți) deține responsabilitatea de a furniza tinerelor generații elementele care să le permită integrarea pe piață muncii. Mai mult, diferențele dintre scorurile primite de cele trei categorii de actori sunt semnificative atât în ce privește răspunsurile studenților, cât în cele ale cadrelor didactice și ale angajatorilor¹⁶.

Pe de altă parte, ierarhiile sunt aceleași pentru fiecare categorie de respondenți: responsabilitatea pentru formare este mai întâi a studenților, apoi a universităților și, în final, a angajatorilor.

Există câteva deosebiri de nuanță între pattern-urile de răspuns ale celor trei categorii de respondenți: în primul rând diferă numărul de răspunsuri cu caracter neutru (nu știu) și al refuzurilor de a răspunde la întrebare (acesta din urmă este probabil să denote în acest caz tot indecizia). Angajatorii sunt mai siguri pe alegerile lor (numărul cumulat al răspunsurilor „nu știu” și al refuzurilor de a răspunde este între 2 și 3%, în funcție de actorul despre care era întrebarea – universități, absolvenți, angajatori). Pentru cadrele didactice același procentaj variază între 3 și 5%, iar pentru studenți între 5 și 8%.

În medie, luând în considerare doar pe cei care nu au astfel de răspunsuri studenții răspunsuri atribuie mai puțină responsabilitate tuturor actorilor (aleg mai rar variantele „în foarte mare măsură” și „în mare măsură”) decât o fac și angajatorii și cadrele didactice. Din acest punct de vedere angajatorii și cadrele didactice nu diferă între ei.

Nu există diferențe semnificative între angajatori, cadre didactice și studenți în ce privește gradul de responsabilitate al absolvenților înșiși.

În schimb, angajatorii își atribuie sistematic mai multă responsabilitate decât le oferă studenții sau cadrele didactice.

Studenții consideră în mai mică măsură decât celelalte grupuri că universitățile au responsabilități foarte mari. Acest lucru este posibil să provină din faptul că, în general, studenții sunt mai indeciși, precum și din evaluările lor în general mai reduse (vezi mai sus).

Rezultatele amintite mai sus diferă doar aparent de cele obținute în 2009. Atunci însă întrebarea a fost formulată altfel, fiecare categorie de respondenți trebuind să indice care este *principalul responsabil* pentru formarea competențelor necesare pe piață muncii. Cadrele didactice și studenții aduceau în prim plan universitatea, cu deosebirea că studenții accentuau ceva mai mult și rolul propriu. În schimb, angajatorii, în ansamblul lor, confereau o pondere echilibrată universităților,

16 Comentariile ce urmează privind diferențele descriu doar diferențele semnificative statistic (cele pe care este probabil să le regăsim dacă am intervieva toți angajatorii, toți studenții și toate cadrele didactice universitare din România). Ele se bazează pe teste t, nivelul de semnificație considerat fiind 0,05.

studentilor și angajatorilor înșiși. Comparând cu rezultatele din 2009, în 2010, absolvenții primesc responsabilități mai accentuate, din partea tuturor categoriilor de intervievați, dar mai ales din partea cadrelor didactice și a studenților. Practic, există tendința de a conferi grade apropiate de responsabilitate celor trei categorii de actori¹⁷. Atunci când respondenții au avut de ordonat categoriile de actori (în 2009), micile diferențe s-au cumulat, crescând distanța dintre responsabilitatea percepută a universităților și cea a absolvenților, respectiv dintre aceștia și angajatori. În 2010, măsurarea fiind mai fină, diferențele s-au estompat, iar ierarhiile s-au modificat tocmai datorită alegerii forțate în condițiile unor distanțe mici între responsabilitatea atribuită absolvenților și cea atribuită universităților^{18,19}.

Concluzia este că există diferențe mici, dar certe, între responsabilitatea atribuită pentru formarea profesională. În opinia celor intervievați, studenții sunt principalii responsabili pentru propria pregătire, urmați de universități și de angajatori.

Pe de altă parte, și în 2009, și în cifrele de anul acesta poate fi regăsită tendința angajatorilor de a accentua responsabilitatea proprie. Angajatorii își atribuie un grad mai mare de responsabilitate decât le atribuie celelalte grupuri. Fenomenul constituie probabil una dintre veștile bune ce derivă din aceste studii, putând fi asociată cu o potențială asumare a rolului propriu în formarea resurselor umane.

Capacitatea universităților de a pregăti absolvenți pentru piața muncii

Reprezentări ale angajatorilor

Într-unul dintre subcapitolele anterioare arătam că imaginea de ansamblu a angajatorilor despre calitatea învățământului superior românesc este una mai degrabă pozitivă, dar acest lucru privește mai ales aspectele ce țin de pregătirea teoretică a studenților. În ce privește abilitățile practice, opiniile angajatorilor sunt împărțite.

Am privit la diferențele care pot apărea între grupuri de angajatori în ce privește încrederea generalizată în capacitatea sistemului de învățământ superior de a pregăti absolvenți pentru piața muncii. Datele indică puține deosebiri. Indiferent de forma de proprietate sau de dimensiunea organizației, persistă aceeași atitudine mai degrabă pozitivă, fără a apărea diferențe de intensitate. Nici domeniul de activitate nu diferențiază, cu excepția faptului că, în comparație cu angajatorii din domeniul serviciilor, cei din construcții au semnificativ mai multă încredere în universități în ce privește capacitatea de a pregăti absolvenți pentru piața muncii.

17 Coeficienții de corelație între variabilele respective variază între 0,3 și 0,5.

18 Este ca și cum în Turul Franței s-ar confrunta doi cicliști și primul ar câștiga majoritatea etapelor la distanță mică de al doilea, în timp ce al doilea ar învinge mai rar, dar la distanțe mult mai mari. Cronometrajul final poate indica o victorie a celui de-al doilea, care a parcurs de fapt traseul cursei într-un timp (însumat) mai scurt.

19 Rezultatele sunt similare și dacă luăm în considerare doar subiecții din eșantioanele panel.

Cele două sectoare nu diferă însă semnificativ de restul domeniilor de activitate, deosebirea respectivă manifestându-se doar între firmele din construcții și cele din servicii.

Aceeași omogenitate între mediile grupurilor apare și în cazul acordului cu afirmația „Absolvenții au o bună pregătire practică în domeniu”. Practic, indiferent de mărimea organizației, forma de proprietate, sursa capitalului (românesc/străin), domeniul principal de activitate, angajatorii oferă în medie aceleași evaluări pentru calitatea pregătirii practice a absolvenților. Acestea se plasează imediat sub media scalei²⁰, indicând o atitudine neutră, dacă nu cumva ușor negativă.

În schimb, comparația cu valul 2009 în ce privește evaluarea de către angajatori a pregătirii practice a absolvenților (aceeași întrebare cu cea de mai sus) indică o creștere a numărului opiniilor pozitive. Ce e drept însă, lucrurile trebuie nuanțate în acest sens: față de 2009 a scăzut numărul celor care oferă evaluări extreme (dau note de 1 sau de 10 evaluărilor practice) și al celor care dau note ușor negative, crescând în schimb substanțial ponderea celor care oferă evaluări ușor pozitive (notele 6 și 7).

Reprezentări ale cadrelor didactice

Cadrelor didactice au substanțial mai multă încredere decât angajatorii în ce privește capacitatea universităților de a pregăti absolvenții pentru piața muncii. Ca și în cazul angajatorilor, nu apar diferențe între grupuri de cadre didactice.

Excepția remarcabilă este dată de gradul didactic: lectorii sunt mai critici față de sistem. Încrederea în pregătirea oferită de universitate crește apoi la conferențieri și la profesori, dar și – mai ușor – la preparatori și asistenți²¹. Probabil odată cu înaintarea în gradul didactic crește de fapt identificarea cu sistemul și scade atitudinea reflexivă față de propria activitate. La preparatori și asistenți, apare probabil un efect de evaluare pozitivă dat de propriul status de proaspăt produs al învățământului superior și de rezolvare a disonanței cognitive prin evaluarea pozitivă a calităților organizației care i-a angajat. Dincolo de aceste diferențe însă, chiar și pentru lectori, scorul general al evaluării capacității sistemului universitar de a pregăti absolvenți pentru piața muncii este destul de ridicat, indicând o imagine puternic pozitivă.

Tabelul 48 aduce informație mai amănunțită despre reprezentările cadrelor didactice în ce privește legătura cu piața muncii. La nivelul întregului eșantion de cadre didactice persistă o reprezentare pozitivă asupra sistemului de învățământ superior, indiferent dacă este vorba de utilitatea stagiilor de practică, despre aplicativitatea abilităților și competențelor formate, despre reproducerea situațiilor concrete cu care viitorii absolvenți se pot întâlni la locul de muncă.

20 Angajatorii au dat note de la 1 la 10 exprimând astfel acordul cu afirmația amintită. Media notelor pentru întregul eșantion este 5,05 și diferă semnificativ statistic de mijlocul scalei (5,5).

21 Relația se menține și atunci când controlăm (în analize de regresie) pentru caracteristici precum vârsta, numărul de cursuri, vechimea în sistem, familiaritatea cu sistemul, tipul de universitate, domeniul din care provin cadrele didactice etc.

Tabelul 48 - Opinii ale cadrelor didactice despre legătura dintre studiile universitare și piața muncii
Gândindu-vă la facultatea în care predați, în ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu	Nu răspund	Total
Q35. Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea studenților.	3%	10%	36%	48%	2%	1%	100%
Q36. Programele de studii din facultate ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă	1%	7%	59%	31%	1%	1%	100%
Q37. Cursurile urmate în timpul facultății nu abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă.	23%	45%	21%	7%	2%	2%	100%
Q38. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă	7%	28%	45%	12%	7%	2%	100%
Q39. După încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc	8%	30%	42%	11%	7%	2%	100%
Q40. Ce se învață la facultate și ce se cere la angajare sunt lucruri diferite	23%	47%	18%	5%	5%	3%	100%
NQ08a. Oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii	1%	10%	56%	29%	2%	2%	100%

Opiniile privind stagiile de practică pot fi citite și în relație cu opiniile angajatorilor despre utilitatea acestora, așa cum rezultă dintr-un studiu ACPART derulat în

paralel cu cel pe care îl exploatăm în acest raport. Sondajul pe care îl aminteam indică faptul că, atunci când selectează absolvenți recentți de învățământ superior, angajatorii țin cont de stagiile de practică din timpul facultății în mult mai mică măsură decât, spre exemplu, de experiența concretă de muncă, obținută ca angajat în timpul studiilor.

Între cadrele didactice nu apar diferențe în ce privește evaluarea utilității stagiilor de practică. În medie, atitudinile sunt aceleași în universitățile mari sau mici, la cadre didactice mai mult sau mai puțin familiare cu sistemul, mai tinere sau mai în vârstă, cu grade didactice diferite, cu performanță academică mai ridicată, care predau mai mult sau mai puțin, la femei și la bărbați etc²². Apar mici diferențe între domenii, cu, Agronomia, Arte-Arhitectură-Sport și Medicina conferind mai multă utilitate stagiilor de practică, în timp ce universitarii din Științe Exacte se plasează la polul opus. De asemenea, cei din universitățile private consideră mai des decât cei de la stat că stagiile de practică sunt utile.

Diferențele între tipuri de cadre didactice sunt mici și dacă luăm în considerare măsură în care acestea sunt de acord cu faptul că „Programele de studii din facultate ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă”. Din nou, universitarii din sectorul privat susțin mai puternic afirmația. Același lucru se petrece cu cei din Agronomie, Medicină, ArteArhitecturăSport și Științe Umane, în contrast cu cei din Științele Sociale, mai sceptici în această privință decât media, dar având în continuare o reprezentare pozitivă asupra situației.

Capacitatea de a găsi un loc de muncă²³ prezintă și ea același tip de reprezentare consensuală pozitivă, cu mici diferențe între grupuri de status. Doar Științele Sociale, Ingineria și gruparea Arte-Arhitectură-Sport au reprezentări mai moderate decât media, însă în continuare pozitive în ansamblul lor.

Mai multe diferențieri apar în ce privește corespondența dintre facultate și lumea reală²⁴. Aici, apar pattern-uri consistente. Pe măsură ce crește numărul de cursuri predate într-un an apare mai puternică ideea că facultatea și locul de muncă sunt lumi complet diferite, iar tipul de formare academică este slab legat de viața profesională ulterioară. Opinia este contrazisă de cei care au și un alt loc de muncă în afara celui din universitate, înclinați mai degrabă către opinia contrară. Rezultatul este unul negativ pentru sistemul de învățământ, sugerând că a te izola

22 Efectele descrise în acest paragraf, precum și în cele care urmează, se bazează pe investigația relațiilor bivariante (tabele de contingență și ANOVA), urmate de rularea unor analize de regresie. Pragul de semnificație considerat a fost același în toate analizele: 0,05.

23 Am generat un indicator calculat ca medie a variabilelor q38 și q39 din Tabelul 48. Corelația ridicată dintre ele (0,763) permite acest lucru. Concluziile din acest paragraf se bazează pe investigarea variației acestui indicator în tabele ANOVA și analiză de regresie liniară.

24 Am calculate un indicator similar celui precedent, folosind însă variabilele q37 și q40 din Tabelul 48.

În activități de predare te poate face să pierzi contactul cu cerințele concrete ale pieței și cu evoluția socio-economică a societății, cu efecte negative în ce privește suportul real acordat studenților pentru a se dezvolta personal și profesional.

Pe de altă parte, a fi cadru didactic în universități private, în universități mari, sau a activa în Științele Exacte crește probabilitatea de a oferi răspunsuri ce sugerează lipsa de conexiune dintre universitate și piața muncii. Ingineria, Agronomia, Medicina și Arte-Arhitectură-Sport se plasează pe poziția opusă.

În fine, analizând răspunsurile la întrebarea ce indică evaluarea de ansamblu a adecvării programei din facultate la cerințele pieței muncii, apar în prim plan mici diferențe date de performanța academică: Cadrele didactice cu mai multe publicații ISI tind să fie mai critici în privința corespondenței dintre oferta educațională și ceea ce solicită angajatorii.

Față de 2009, este notabilă o deteriorare a reprezentărilor pozitive ale cadrelor didactice. Chiar dacă în continuare majoritari, față de anul anterior, sunt mai puțini acum cei care cred că stagiile de practică sunt utile, că programele de studii din facultate creează abilitățile și competențele necesare la locul de muncă sau că absolvenții găsesc ușor un loc de muncă. Este posibil ca tendința respectivă să reflecte efectele crizei economice.

Reprezentări ale studenților

Tabelul 49 descrie opinia „studentului mediu” despre legătura programelor din facultate cu ceea ce se întâmplă pe piața muncii. Este evident vorba de o reprezentare asupra a ce urmează după absolvire și despre tipul de activități la care studentul a fost expus în facultate. Ca și cazul angajatorilor și a cadrelor didactice, aceste reprezentări sunt cele care creează climatul general în care se desfășoară învățământul superior românesc și constituie un bun indicator al stării sistemului universitar.

**Tabelul 49 - Opinii ale studenților despre
legătura dintre studiile universitare și piața muncii
În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?**

	În foarte mică măsură	În mică măsură	În mare măsură	În foarte mare măsură	Nu știu	Nu răspund	Total
Q42d. Cursurile pun accentul prea mult pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică	9%	25%	36%	25%	4%	2%	100%
Q51. Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea mea.	7%	18%	39%	28%	7%	2%	100%
Q54. În timpul facultății obțin toate abilitățile și competențele de care voi avea nevoie la locul de muncă.	7%	30%	41%	14%	6%	2%	100%
NQ08a. Oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii	5%	25%	46%	15%	7%	2%	100%

Deși imaginea de ansamblu continuă să fie puternic pozitivă, pentru toate dimensiunile pentru care putem compara cu cadrele didactice, studenții prezintă o realitate mai puțin roză. În comparație cu profesorii lor²⁵, mai puțin studenți susțin că stagiile de practică le sunt utile, că facultatea le formează abilitățile și competențele necesare la locul de muncă, sau că oferta educațională a facultății corespunde cerințelor pieței muncii.

Cele patru variabile reflectă orientarea latentă a studenților spre a descrie pozitiv sau negativ timpul de educație din facultate în raport cu cerințele pieței muncii²⁶. Ele permit calcularea unui indice ce caracterizează global reprezentarea fiecărui student față de relația facultate-loc de muncă viitor²⁷. Analiza diferențelor dintre studenți relevă faptul că probabilitatea de a eticheta pozitiv relația dintre ce se învață în facultate și piața muncii crește în cazul studenților din universități private, din Științele sociale, Agronomie, Medicină, în cazul studenților la stat care plătesc

25 Comparatiile descris in acest paragraf constituie teste non-parametrice și teste t. Nivelele de semnificație luate în calcul sunt cele sub pragul de 0,05.

26 Analiza factorială indică acest lucru: testul grohotișului detectează prezența unei singure dimensiuni, comunalitățile sunt peste 0,100, variația totală explicată de factorul comun este 35%, iar KMO=0,688. Variabila cea mai puternic corelată cu factorul este v54.

27 Am calculate indicele ca scor factorial.

taxe și a celor care sunt membrii în asociații studențești²⁸. În schimb, studenții din universități mai mari prezintă mai des reprezentări negative. La fel se întâmplă și cu cei din ani de studii mai mari.

Practic, situația personală este cea care determină diferențele: cei care plătesc pentru studii sunt mai puțin critici, justificându-și astfel comportamentul de a plăti – achită un serviciu de calitate. Cei din anii mici au pe de o parte mai puțini termeni de comparație, iar pe de alta sunt mulțumiți că au început studiile.

În plus, apar domenii care par a fi mai apropiate de piața muncii (Științele sociale, Medicina, Agronomia) sau în care, mai exact, studenții simt mai că ceea ce învață în facultate este similar cu ce se petrece în „lumea reală” a locului de muncă.

Interesant este și impactul negativ al mărimii universității, ce pare să confirme încă o dată că în universitățile mari studenții nu simt că au parte de un mediu la fel de preocupat de dezvoltarea lor personală ca în universitățile mai mici.

Am comparat rezultatele obținute în 2010 cu cele din 2009 pentru cele trei variabile care au fost în ambele eșantioane: cele etichetate q42d, q51 și q54. Față de anul trecut, studenții au o reprezentare mai puternică asupra accentuării exagerate a pregătirii teoretice, aceasta manifestându-se deopotrivă la nivelul eșantioanelor reprezentative, cât și la cel al panelurilor. Cu alte cuvinte, există un efect de deteriorare în timp a reprezentării respective, odată cu înaintarea în an de studiu (așa cum indicau și datele pentru 2010), suprapus peste o deteriorare de la o generație de studenți la alta²⁹.

În ce privește utilitatea stagiilor de practică (q51), și aceasta suferă o scădere în reprezentările înregistrate în eșantionul panel, care însă nu este prezentă la fel de puternic³⁰ la nivelul eșantioanelor reprezentative pentru 2010, respectiv pentru 2009.

Pentru cea de-a treia variabilă (q54), nu am observat diferențe semnificative față de 2009 la nivelul eșantioanelor reprezentative. În schimb, panelul de studenți înregistrează și el un ușor regres al imaginii pozitive a relației facultate-piața muncii.

Pe ansamblu, acesta este de altfel concluzia: reprezentările pozitive ale studenților despre utilitatea educației pentru integrarea pe piața muncii sunt în regres.

28 Relațiile menționate aici se bazează pe rularea unei analize de regresie având reprezentările asupra relației facultate-piața muncii drept variabilă dependent.

29 Am testat schimbările și pentru părțile de eșantion care nu au fost incluse în panel.

30 Ai exact, diferența nu este semnificativă statistic la 0,05, ci la 0,06. (putem garanta cu o încredere de 94% că, dacă am fi investigat și în 2009 și în 2010 toți studenții din România, atunci am fi sesizat o diminuare a reprezentărilor pozitive privind utilitatea stagiilor de practică.

Cum ar trebui să fie relația universitate – piața muncii (reprezentări ale studenților și ale cadrelor didactice)

O altă întrebare esențială este legată de modelul ideal de relație dintre pregătirea universitară și activitatea pe care absolvenții urmează să o desfășoare la locul de muncă. Nu propunem în cele ce urmează soluții normative, ci doar prezentăm modul în care studenții și cadrele didactice văd această relație.

Am întrebat mai întâi studenții despre raportul ideal teorie-practică (Tabelul 50 și Tabelul 51). O majoritate destul de mare (peste 70%) indică, în diferite grade, preferința pentru practică. Doar foarte puțini spun că ar trebui pus un accent mai puternic pe teorie.

Apar unele deosebiri între tipuri de studenți descrise în cele două tabele. Analiza lor globală indică însă mai degrabă lipsa de diferențiere dintre diferitele grupuri de status luate în considerare.

Tabelul 50 - Reprezentări ale studenților despre cum ar trebui să arate raportul teorie-practică în funcție de caracteristicile universității, programului de studii și a costurilor educației

Discutând despre rolul universităților, unii susțin că acestea ar trebui să pună accentul în principal pe teorie, în timp ce alții susțin că accentul ar trebui pus în principal pe practică. De care dintre aceste afirmații vă simțiți mai apropiat(ă)?				
1 = accent pe teorie 10 = accent pe practică				
		Media	Pondere răspunsuri „practică” (peste 5)	Pondere cumulată „nu știu” și „nu răspund”
Mod organizare	stat	7,66	81%	1%
	privat	7,67	79%	3%
Pe loc cu taxă sau de la buget	Taxă	7,85	84%	2%
	Buget	7,52	79%	1%
Bursier	da	7,70	81%	1%
	nu	7,65	80%	2%
Mărimea universității (număr studenți)	sub 200 studenți	6,95	65%	0%
	200 – 999	7,65	85%	0%
	1000-4999	7,73	72%	4%
	5000-14999	7,19	73%	2%
	peste 15000	7,81	83%	2%
Domeniul programului de studii	Științe exacte	7,66	82%	1%
	Științe sociale, drept, politie și armată	7,44	79%	4%
	Științe umaniste	7,29	73%	1%
	Inginerie	7,58	78%	2%
	Agronomie și veterinara	7,92	82%	3%
	Medicină și farmacie	8,13	83%	2%
	Economie	7,87	86%	1%
Arte, arhitectură, sport	7,65	77%	1%	

* Cifrele marcate cu **albastru** indică o asociere pozitivă la nivelul celulei respective, iar cele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05).

Exemple de citire: între studenții la stat plători de taxă sunt 84% care, în diferite grade, spun că ar trebui pus un accent mai mare pe practică. Pondere respectivă este semnificativ mai mare decât ponderea corespunzătoare înregistrată în rândul studenților de pe locuri bugetate (cifra este colorată

în roșu). Între cele două categorii nu diferă semnificativ numărul celor ce nu au formulat o opinie. Media diferă însă semnificativ, indicând preferința mai pronunțată a plătitorilor de taxe pentru un accent mai ridicat pe pregătirea practică. Notă: pentru evaluarea nivelelor de semnificație au fost folosite teste t și ANOVA (prima coloană), respectiv valoarea reziduală ajustată standardizată (din tabelele de contingență în care am recodificat variabila ca două variabile binare: „oferă răspuns propracică”, respectiv „nu formulează o opinie”).

Am căutat să identificăm care sunt acei factori care continuă să determine diferențieri între studenți atunci când le izolăm influența și eliminăm efectele altor factori³¹. Astfel, am observat că orientarea către a pune accent mai mare pe practică se face simțită mai ales la studenții femei, la cei aflați în învățământul privat, la cei aflați pe locuri cu taxă și crește odată cu mărirea universității. La rândul lor, în raport cu media studenților, studenții în științe sociale și în științe umaniste tind spre o balanță în care accentul cade în mai mică măsură pe practică³².

31 Am folosit în acest sens regresia liniară. Aceasta permite să spunem dacă având doi studenți perfect identici (din punct de vedere al parametrilor descriși în Tabelul 50 și Tabelul 51), aflați în universități perfect identice (din punct de vedere al parametrilor descriși în Tabelul 50 și Tabelul 51), dar având o singură deosebire între ei (să zicem că unul ar fi bărbat și unul femeie), acea deosebire determină diferențe în orientarea acestora spre a pune un accent mai mare pe teorie sau pe practică.

32 Aceasta nu înseamnă că vor mai puțină practică decât teorie, ci doar că vor mai puțină practică în raport cu studenții din alte domenii.

Tabelul 51 - Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de caracteristicile personale

Discutând despre rolul universităților, unii susțin că acestea ar trebui să pună accentul în principal pe teorie, în timp ce alții susțin că accentul ar trebui pus în principal pe practică. De care dintre aceste afirmații vă simțiți mai apropiat(ă)?				
1 = accent pe teorie ... 10 = accent pe practică				
		Media	Pondere răspunsuri „practică” (peste 5)	Pondere cumulată „nu știu” și „nu răspund”
Sexul	Feminin	7,75	82%	2%
	Masculin	7,49	77%	2%
Vârsta	Sub 20 ani	7,31	80%	0%
	20 ani	7,76	84%	1%
	21 ani	7,62	79%	3%
	22 ani	7,61	78%	1%
	23 ani	7,81	84%	1%
	Peste 23 ani	7,74	79%	3%
An studii	Anul I	7,54	82%	1%
	Anul II	7,60	78%	3%
	Anul III	7,75	81%	1%
	Anul IV +	7,88	82%	1%
Loc de muncă	Full-time	7,60	77%	4%
	Part-time	7,66	81%	0%
	Nu are	7,67	81%	2%
Membru într-o asociație studentă	Nu	7,63	80%	1%
	Da	7,55	82%	3%
Membru ONG	Nu	7,64	80%	1%
	Da	7,39	80%	3%
Mod admitere facultate	Dosar	7,64	80%	2%
	Dosar și examen	7,62	76%	2%
	Examen	7,67	84%	1%

* Cifrele marcate cu *albastru* indică o asociere pozitivă la nivelul celei respective, iar cele marcate cu *roșu* indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05).

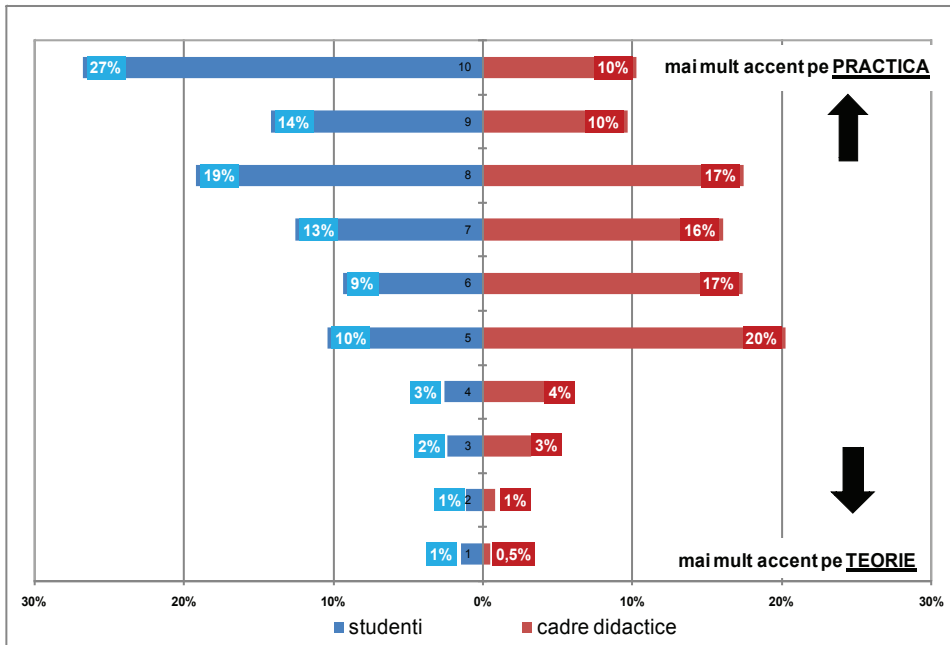
Exemple de citire: între studenții femeii sunt 84% care, în diferite grade, spun că ar trebui pus un accent mai mare pe practică. Ponderea respectivă este semnificativ mai mare decât ponderea corespunzătoare înregistrată în rândul studenților bărbați (cifra este colorată în roșu). Între cele două categorii nu diferă semnificativ numărul celor ce nu au formulat o opinie. Nici media nu diferă semnificativ.

Notă: pentru evaluarea nivelelor de semnificație au fost folosite teste t și ANOVA (prima coloană), respectiv valoarea reziduală ajustată standardizată (din tabelele de contingență în care am recodificat variabila ca două variabile binare: „oferă răspuns propracitică”, respectiv „nu formulează o opinie”).

Am adresat aceeași întrebare cadrelor didactice. Și acestea consideră majoritar că ar trebui pus un accent mai mare pe practică. Există însă o diferență remarcabilă față de studenți: media indicatorului este cu 1 punct mai mică în cazul cadrelor didactice. Ponderea celor care spun că ar trebui pus accentul pe practică este cu 10 puncte procentuale mai redusă decât în cazul studenților. Cu alte cuvinte, și studenții și cadrele didactice descriu un sistem ideal în care accentul este pus mai mult pe practică și mai puțin pe teorie, însă în cazul cadrelor didactice, echilibrul dintre cele două este mai accentuat.

Figura 15 - Reprezentanțele studenților și ale cadrelor didactice despre raportul dintre practică și teorie

*Discutând despre rolul universităților, unii susțin că acestea ar trebui să pună accentul în principal pe teorie, în timp ce alții susțin că accentul ar trebui pus în principal pe practică. De care dintre aceste afirmații vă simțiți mai apropiat(ă)?
1 = accent pe teorie10 = accent pe practică*

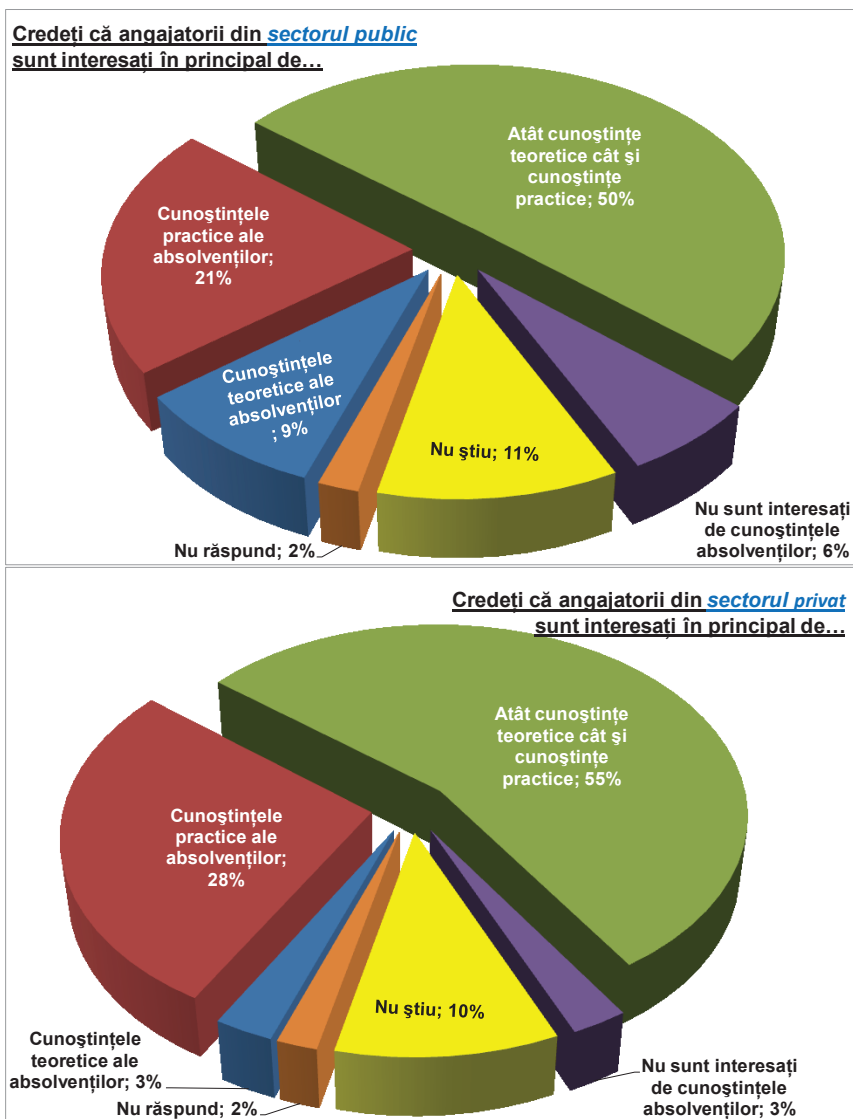


Între cadrele didactice³³, probabilitatea de a te plasa mai spre capătul „practică” al scalei crește în rândul cadrelor didactice femeie, al celor din învățământul privat, la cei mai tineri, dar și la cei mai în vârstă, odată cu vechimea, la cei care predau mai multe cursuri și scade în Științele Sociale și în cele Umaniste.

33 Acest paragraf exploatează rezultatele unei analize de regresie realizată pe baza cu cadre didactice.

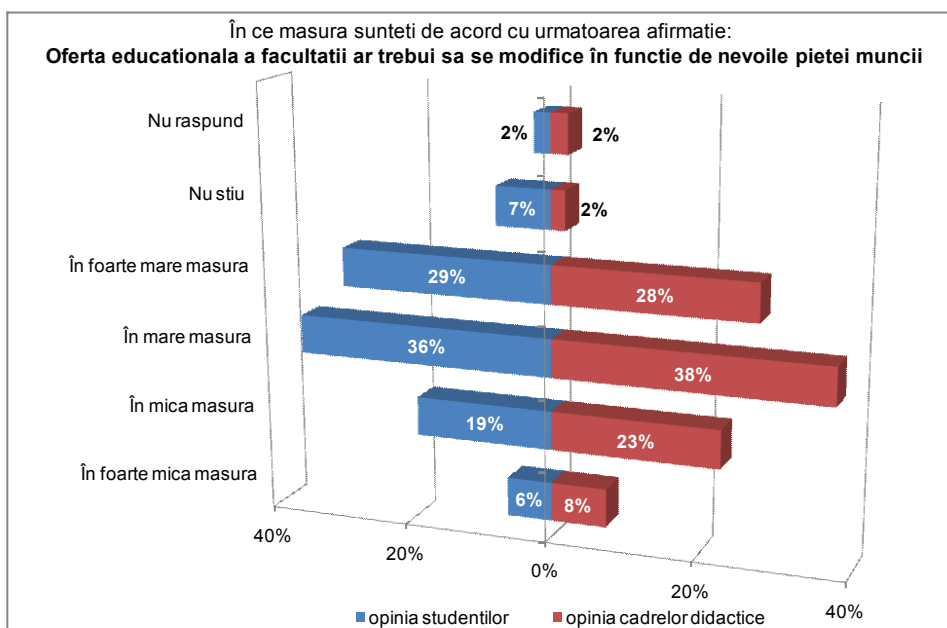
Revenind la studenți, i-am chestionat pe aceștia și despre ce cred ei că este cerut pe piața muncii (Figura 16). Opiniile lor, slab diferențiate pe grupuri, indică un echilibru între cerințele lor de a fi expuși la pregătire practică și teoretică, cu un ușor avantaj pentru cea dintâi.

Figura 16 - Reprezentări ale studenților privind tipul de cunoștințe urmărite de angajatori



Să fie oare universitatea ideală un ofertant de servicii care să se orienteze după cerințele pieței muncii? În această privință opiniile studenților și ale cadrelor didactice converg către același tip de abordare, ce pune în centrul intereselor învățământului superior nevoia de a deservi piața muncii. Pentru cadrele didactice, a fi bărbat, a avea vechime mai mică, a proveni din Economie sau din Științele Exacte determină o probabilitate mai mare de a fi în favoarea idei³⁴. În rândul studenților, factorii respectivi sunt: a proveni din universități mari și a nu avea un loc de muncă.

Figura 17 - Măsura în care oferta educațională ar trebui să se modifice în funcție de nevoile pieței muncii



34 Conform rezultatelor analizei de regresie.

Finalitatea educației

(Claudiu Tufiș)

Rezultatele din această secțiune prezintă opiniile cadrelor didactice și ale studenților privind finalitatea educației dobândite în cadrul studiilor universitare. Datele din Tabelul 52 arată că aproape toate cadrele didactice consideră că facultatea în care predau oferă studenților toate competențele de care aceștia au nevoie pentru a deveni un specialist în domeniu (94%) și pentru a putea înțelege domeniile conexe celui în care studenții se specializează (92%). După cum se poate observa, diferențele în funcție de tipul de facultate, de mărimea facultății sau de domeniul de studiu sunt minore, indicând că această opinie este larg răspândită în rândul cadrelor didactice, indiferent de caracteristicile instituțiilor de proveniență.

În ceea ce privește aplicarea practică a cunoștințelor dobândite în timpul studiilor, 81% dintre cadrele didactice consideră că aceasta se învață la locul de muncă. Astfel, una dintre principalele critici pe care angajatorii le aduc sistemului de învățământ superior, aceea că facultățile nu pregătesc suficient studenții din punct de vedere al practicii, nu este recunoscută ca atare de către cadrele didactice, care nu își asumă responsabilitatea pregătirii practice a studenților.

Tabelul 52 - Opiniile cadrelor didactice privind specializarea studenților

	Facultatea oferă competențele pentru ...		Aplicativitatea practică a cunoștințelor se învață la locul de muncă	Absolvenții înțeleg utilitatea materiilor studiate după ce încep să lucreze în domeniu
	A deveni un specialist în domeniu	A înțelege domenii conexe		
Tip facultate				
De stat	94%	92%	79%	54%
Privată	95%	92%	87%	60%
Mărime facultate				
Sub 1000	99%	96%	83%	47%
1000 - 4999	95%	92%	89%	78%
5000 - 14999	92%	88%	80%	43%
Peste 15000	95%	92%	80%	58%
Domeniu				
Științe exacte	93%	83%	82%	54%
Inginerie	96%	93%	85%	57%
Științe sociale	92%	90%	80%	48%

Științe umaniste	98%	96%	71%	52%
Economie	95%	92%	86%	66%
Medicină, farmacie	88%	90%	77%	48%
Agronomie, medicină veterinară	100%	95%	70%	47%
Arte, arhitectură, sport	93%	96%	70%	43%
Total 2009	95%	92%	75%	48%
Total 2010	94%	92%	81%	55%

Notă: Datele reprezintă % cadrelor didactice care sunt de acord cu afirmația de pe coloană în mare sau în foarte mare măsură.

Datele arată că această opinie este acceptată în proporție mai mare de cadrele didactice din facultățile private (87%) și de cele din domeniile inginerie (85%) și economie (86%). Acest lucru este oarecum surprinzător, dat fiind că ingineria și economia sunt domenii în care componenta practică este mai extinsă decât în domeniile precum științele umaniste, de exemplu. Puțin peste jumătate din cadrele didactice (55%) consideră, de asemenea, că absolvenții înțeleg la ce le folosesc materiile studiate în facultate doar la câțiva ani după ce încep să lucreze în domeniu.

Față de anul 2009, se poate observa o creștere de 6-7% a cadrelor didactice care consideră în mare sau în foarte mare măsură că aplicativitatea practică a cunoștințelor se învață la locul de muncă și că absolvenții înțeleg utilitatea materiilor studiate după ce încep să lucreze în domeniu.

Tabelul 53 - Opiniile studenților privind utilitatea facultății

	Facultatea îmi oferă toate competențele pentru a deveni un specialist în domeniu	Oferta educațională îmi satisface aspirațiile de dezvoltare personală	Pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate	Studiile universitare îmi sporesc șansele de a avea un venit mai mare	Degeaba termini o facultate dacă nu ai relații
Tip facultate					
De stat	74%	71%	77%	81%	57%
Privată	82%	84%	80%	88%	64%
Mărime facultate					
Sub 1000	88%	91%	71%	77%	60%
1000 - 4999	85%	86%	88%	84%	60%
5000 - 14999	76%	77%	79%	85%	62%
Peste 15000	75%	71%	77%	82%	58%
Domeniu					
Științe exacte	74%	76%	74%	82%	48%
Inginerie	67%	62%	77%	85%	60%
Științe sociale	79%	80%	78%	86%	56%
Științe umaniste	69%	68%	71%	69%	64%
Economie	78%	76%	81%	87%	63%
Medicină, farmacie	87%	82%	81%	88%	55%
Agronomie, medicină veterinară	86%	78%	79%	77%	60%
Arte, arhitectură, sport	75%	73%	69%	64%	60%
Panel 2009	71%	---	70%	---	50%
Panel 2010	78%	---	73%	---	60%
Total 2009	68%	---	68%	---	46%
Total 2010	76%	74%	78%	83%	59%

Notă: Datele reprezintă % studenților care sunt de acord cu afirmația de pe coloană în mare sau în foarte mare măsură.

Dacă 94% dintre cadrele didactice consideră că facultatea oferă studenților toate competențele necesare pentru a deveni specialiști în domeniu, doar 76% dintre studenți sunt de acord cu această afirmație în mare sau foarte mare măsură (vezi Tabelul 53), iar acest procent scade sub 70% în rândul studenților din domeniile științe umaniste (69%) și inginerie (67%). Tot aproximativ trei sferturi dintre studenți consideră și că oferta educațională a facultății în care învață le satisface

aspirațiile de dezvoltare personală. Studenții din facultățile private, din facultățile cu mai puțin de 5000 de studenți și cei din domeniile științe sociale și medicină și farmacie sunt semnificativ mai mulțumiți decât restul de acest aspect.

Referitor la utilitatea obținerii unei diplome de licență, aproximativ opt din zece studenți consideră, în mare sau foarte mare măsură, că pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate și că obținerea diplomei crește șansele de a avea un venit mai mare. Diferențele dintre diferite categorii de studenți fiind minore.

Deși 78% dintre studenți consideră că a termina o facultate este necesar pentru a reuși în viață, merită remarcat că un procent mare de studenți consideră că obținerea unei diplome de licență este doar o condiție necesară, însă nu și suficientă pentru acest lucru: 59% dintre studenți consideră că degeaba termini o facultate dacă nu ai relații. Acest rezultat poate fi explicat fie prin situația economică actuală, caracterizată de un deficit de locuri de muncă, fie prin lărgă acceptare a ideii că unele locuri de muncă (mai cu seamă cele din sectorul bugetar) nu sunt neapărat obținute pe criterii de performanță.

Comparațiile cu datele din 2009 arată că, atât la nivelul panelului de studenți, cât și la nivelul întregului eșantion, procentul celor care consideră că facultatea le oferă competențele necesare pentru a deveni un specialist în domeniu a crescut semnificativ. Procentul studenților care consideră că facultatea este necesară pentru a reuși în viață de asemenea a crescut, însă această creștere este însoțită și de creșterea procentului de studenți care consideră că doar facultatea nu este de ajuns.

Studenții au fost rugați să indice și ce reprezintă facultatea, în primul rând, pentru ei. Distribuția răspunsurilor la această întrebare este prezentată în Tabelul 54, în funcție atât de caracteristici instituționale, cât și de caracteristici personale. Rezultatele arată că studenții interpretează facultatea, în mod egal, fie ca o cale de a obține o slujbă bine plătită (facultatea ca mijloc), fie ca o cale de a cunoaște cât mai multe (facultatea ca scop). Celelalte două variante de răspuns, un mod de a cunoaște cât mai mulți oameni și un prilej de distracție, au fost alese de doar 5% dintre studenți.

Cei care se raportează la facultate ca u scop în sine sunt mai numeroși în rândul studenților din facultățile foarte mari și al celor din domeniile științe umaniste și artă, arhitectură și sport. Pentru studenții din domeniile inginerie și agronomie și medicină veterinară, facultatea reprezintă, în mai mare măsură, doar o modalitate de a obține o slujbă bine plătită.

Tabelul 54 - Ce reprezintă facultatea pentru studenți

	O cale de a obține o slujbă bine plătită	Un mod de a cunoaște cât mai mulți oameni	O cale de a cunoaște cât mai multe	Un prilej de distracție
Tip facultate				
De stat	46%	5%	48%	1%
Privată	49%	2%	48%	1%
Mărime facultate				
Sub 1000	45%	2%	53%	0%
1000 - 4999	55%	3%	42%	0%
5000 - 14999	55%	5%	40%	0%
Peste 15000	44%	5%	50%	1%
Domeniu				
Științe exacte	48%	6%	45%	1%
Inginerie	62%	4%	34%	0%
Științe sociale	46%	5%	48%	0%
Științe umaniste	32%	5%	60%	2%
Economie	44%	5%	50%	1%
Medicină, farmacie	46%	1%	53%	0%
Agronomie, medicină veterinară	61%	3%	34%	2%
Arte, arhitectură, sport	30%	5%	64%	1%
Sex				
Feminin	44%	4%	52%	0%
Masculin	52%	6%	41%	1%
Vârstă				
Sub 20 ani	52%	3%	44%	1%
20 ani	51%	6%	43%	0%
21 ani	47%	4%	48%	2%
22 ani	48%	6%	45%	0%
23 ani	46%	4%	50%	0%
Peste 23 ani	38%	3%	58%	1%
Tip student				
La stat, loc taxă	41%	7%	51%	1%
La stat, loc buget	49%	4%	47%	0%
La privat	50%	2%	47%	0%
An studii				
Anul I	48%	5%	46%	1%
Anul II	45%	4%	49%	1%
Anul III	47%	5%	47%	1%
Anul IV+	50%	3%	48%	0%
Muncește				
Full time	46%	6%	49%	1%
Part time / proiecte	43%	5%	52%	0%
Nu muncește	49%	5%	46%	1%

Mod admitere				
Dosar	51%	4%	45%	0%
Dosar și examen	37%	7%	54%	1%
Examen	40%	6%	54%	0%
Membru				
Asociații studențești	42%	6%	53%	0%
ONG	42%	3%	54%	1%
Total	47%	4%	48%	1%

Raportat la caracteristicile personale, viziunea facultății ca mijloc este mai răspândită printre studenții de sex masculin și cei care au intrat la facultate doar pe baza dosarului de admitere, în timp ce viziunea facultății ca scop este mai răspândită printre studenții de sex feminin și cei care au dat un examen de admitere pentru a obține un loc la facultate.

Valoarea diplomei de licență

(Claudiu Tufiș)

Atât cadrele didactice, cât și studenții au fost rugați să își exprime acordul sau dezacordul privind o serie de afirmații referitoare la diplomele de licență obținute de studenți. Răspunsurile sunt prezentate în Tabelul 55, pentru cadrele didactice, și în Tabelul 56, pentru studenți.

Pentru ambele categorii de respondenți, aproximativ 80% consideră că diploma obținută de studenți este un indicator al cunoștințelor și abilităților dobândite de studenți pe parcursul cursurilor universitare.

În rândul cadrelor didactice singurele diferențe semnificative se observă pentru cei din științele umaniste, care sunt de acord cu această afirmație în proporție semnificativ mai mare (88%) și pentru cei din științele sociale, care sunt de acord cu această afirmație în proporție semnificativ mai mică (76%).

Raportat la studenți, o evaluare pozitivă crescută a diplomei se înregistrează printre studenții facultăților private (84%), în timp ce studenții facultăților de stat, cei ai facultăților foarte mari și cei din domeniul inginerii sunt de acord cu această afirmație în proporție ușor redusă.

Comparativ cu anul 2009, datele arată că procentul cadrelor didactice care consideră că diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților dobândite de studenți a scăzut de la 86% la 81%. În schimb, procentul studenților care sunt de acord cu această afirmație a crescut, atât la nivelul întregului eșantion (de la 69% la 77%), cât și la nivelul panelului de studenți (de la 69% la 78%).

Dacă despre rezultatele anterioare se poate spune că sunt influențate de dezirabilitatea unui răspuns afirmativ, acordul cu afirmația că „diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină mai ușor un loc de muncă” nu mai este influențat de un astfel de factor. Vedem, astfel, că 37% dintre cadrele didactice și 69% dintre studenți consideră că utilitatea diplomei constă în principal în facilitarea accesului la un loc de muncă.

Tabelul 55 - Opiniile cadrelor didactice privind utilitatea diplomei

	Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților dobândite de studenți	Diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină mai ușor un loc de muncă	Diploma nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită
Tip facultate			
De stat	81%	35%	7%
Privată	83%	46%	9%
Mărime facultate			
Sub 1000	89%	33%	1%
1000 - 4999	88%	40%	6%
5000 - 14999	81%	36%	7%
Peste 15000	81%	38%	9%
Domeniu			
Științe exacte	82%	46%	10%
Inginerie	81%	31%	9%
Științe sociale	76%	41%	9%
Științe umaniste	88%	32%	2%
Economie	82%	43%	8%
Medicină, farmacie	79%	30%	9%
Agronomie, medicină veterinară	85%	23%	4%
Arte, arhitectură, sport	82%	32%	4%
Total 2009	86%	39%	10%
Total 2010	81%	37%	8%

Notă: Datele reprezintă % respondenților care sunt de acord cu afirmația de pe coloană în mare sau în foarte mare măsură.

Dacă în cazul cadrelor didactice nu se observă diferențe semnificative între 2009 și 2010, procentul studenților care consideră că diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină mai ușor un loc de muncă a crescut cu 8% la nivelul panelului și cu 12% la nivelul întregului eșantion de studenți.

Opinii negative cu privire la utilitatea diplomei de licență sunt exprimate de doar 8% dintre cadrele didactice, procent aproape neschimbat față de cel înregistrat în 2009 (10%).

În cazul studenților, 18% dintre aceștia susțin că nu ar mai urma cursurile unei facultăți, dacă ar fi să o ia de la capăt. În acest ultim caz se observă diferențe semnificative între studenții din domeniul agronomie și medicină veterinară (30% sunt de acord cu această afirmație) și cei din domeniul științelor sociale (doar 13% sunt de acord cu această afirmație).

Tablelul 56 - Opiniile studenților privind utilitatea diplomei

	Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților dobândite de studenți	Diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină mai ușor un loc de muncă	Dacă ar fi să o iau de la capăt, nu aș mai urma cursurile unei facultăți
Tip facultate			
De stat	75%	68%	19%
Privată	84%	72%	14%
Mărime facultate			
Sub 1000	82%	64%	13%
1000 - 4999	88%	66%	16%
5000 - 14999	81%	74%	16%
Peste 15000	75%	67%	19%
Domeniu			
Științe exacte	79%	64%	14%
Inginerie	69%	74%	21%
Științe sociale	80%	67%	13%
Științe umaniste	74%	62%	18%
Economie	81%	75%	21%
Medicină, farmacie	82%	60%	13%
Agronomie, medicină veterinară	83%	68%	30%
Arte, arhitectură, sport	71%	61%	16%
Panel 2009	69%	59%	12%
Panel 2010	78%	67%	17%
Total 2009	69%	57%	14%
Total 2010	77%	69%	18%

Notă: Datele reprezintă % studenților care sunt de acord cu afirmația de pe coloană în mare sau în foarte mare măsură.

Merită remarcat că procentul studenților care nu ar mai urma cursurile unei facultăți a crescut în ultimul an, de la 14% la 18% pentru toți studenții și de la 12% la 17% pentru studenții care au fost intervievați în ambele valuri ale cercetării.

Competențe dobândite

(Claudiu Tufiș)

Datele din această secțiune prezintă opiniile cadrelor didactice, ale studenților și ale angajatorilor privind competențele și abilitățile pe care studenții le dobândesc pe perioada studiilor universitare.

În cazul cadrelor didactice (vezi Tabelul 57) și al studenților (vezi Tabelul 58), respondenții au fost rugați să indice (pe o scală de cinci puncte, de la 1 „foarte puțin” la 5 „foarte mult”) în ce măsură consideră că facultatea formează o serie de abilități și competențe care sunt necesare la locul de muncă.

În cazul angajatorilor, respondenții au fost rugați să indice (pe o scală de cinci puncte, de la 1 „deloc important” la 5 „foarte important”) cât de important este pentru propria firmă ca aceste abilități și competențe să fie deținute de absolvenți (vezi Tabelul 59). Angajatorii au fost, de asemenea, rugați să indice (pe o scală de cinci puncte, de la 1 „deloc mulțumit” la 5 „foarte mulțumit”) cât de mulțumiți sunt de abilitățile și competențele deținute de proaspeții absolvenți pe care i-au angajat în ultima vreme (vezi Tabelul 60).

Figura 18 prezintă scorurile medii atât pentru cadrele didactice cât și pentru studenți. Acestea variază, în cazul cadrelor didactice, între 3,6 și 4,1, arătând că, în medie, cadrele didactice consideră că facultatea oferă studenților abilitățile și competențele necesare în mare măsură. Pentru studenți, scorurile medii variază între 3,5 și 4,0.

Tabelul 57 - Opiniile cadrelor didactice privind competențele și abilitățile studenților

	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Gândire sintetică	Gândire analitică	Transpunerea cunoștințelor în practică	Spirit critic	Creativitate	Cunoștințe computer	Limba străină	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a lucra în echipă interdisciplinară	Capacitatea de a se organiza
Tip facultate													
De stat	4,1	4,0	4,2	4,1	4,0	3,9	4,0	4,2	3,8	4,0	3,6	3,7	3,9
Privată	4,1	4,0	4,2	4,1	4,1	4,0	4,0	4,3	3,9	4,1	3,7	3,8	4,0
Mărime facultate													
Sub 1000	4,2	4,2	4,3	4,2	4,3	3,9	4,1	4,4	4,0	4,2	3,8	3,8	4,1
1000 - 4999	4,3	4,1	4,5	4,3	4,4	4,2	4,4	4,3	3,9	4,3	4,0	4,2	4,3
5000 - 14999	4,1	3,9	4,2	4,1	4,1	3,9	3,9	4,2	3,9	4,0	3,6	3,6	4,0
Peste 15000	4,1	4,0	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	4,2	3,8	4,0	3,6	3,7	3,9
Domeniu													
Științe exacte	4,1	4,0	4,2	4,3	4,0	3,8	3,9	4,4	3,8	4,0	3,4	3,6	4,1
Inginerie	3,9	3,7	4,0	4,1	3,9	3,6	3,9	4,5	3,6	3,9	3,5	3,6	3,8
Științe sociale	4,2	4,1	4,2	4,1	4,0	4,1	3,9	3,9	3,7	3,8	3,4	3,5	3,8
Științe umaniste	4,3	4,2	4,3	4,1	4,0	4,2	4,2	3,6	4,1	4,0	3,6	3,7	3,9
Economie	4,1	4,0	4,2	4,1	4,1	3,8	3,9	4,4	4,1	4,1	3,8	3,8	4,1
Medicină, farmacie	4,1	4,0	4,3	4,0	4,3	3,8	3,8	3,7	3,5	4,1	3,6	3,9	3,9
Agronomie, medicină veterinară	4,2	4,0	4,3	4,3	4,4	4,0	4,2	4,4	3,7	4,3	4,1	4,1	4,3
Arte, arhitectură, sport	4,2	3,9	4,3	4,3	4,5	4,4	4,7	4,1	3,8	4,4	3,9	4,0	4,3
Total 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
Total 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

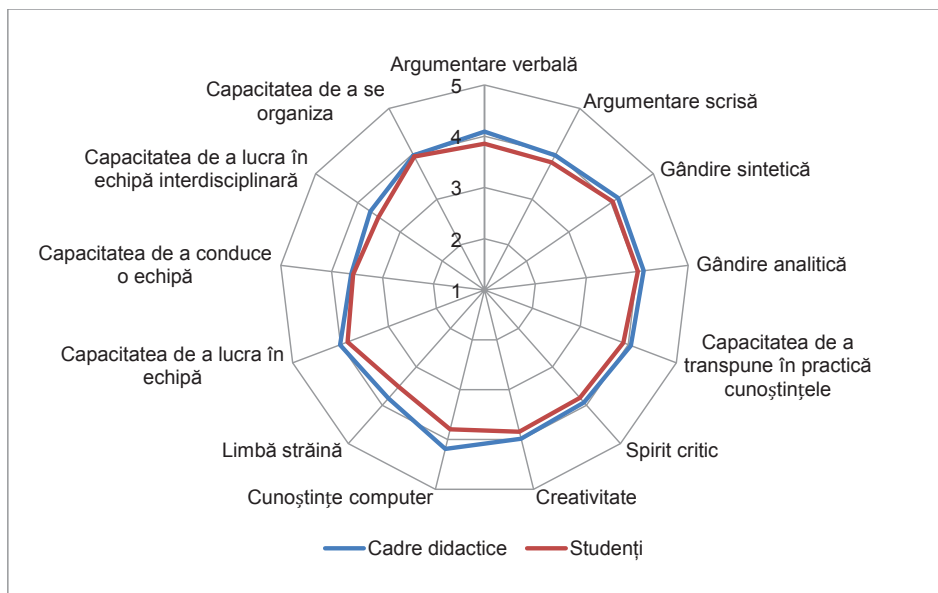
Notă: datele reprezintă scoruri medii pe o scală de la 1 „foarte puțin” la 5 „foarte mult”.

Tabelul 58 - Opiniile studenților privind propriile competențe și abilități

	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Gândire sintetică	Gândire analitică	Transpunerea cunoștințelor în practică	Spirit critic	Creativitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a lucra în echipă interdisciplinară	Capacitatea de a se organiza
Tip facultate													
De stat	3,8	3,8	4,0	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	3,5	3,8	3,5	3,5	3,9
Privată	4,0	3,9	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	3,8	3,7	3,9	3,7	3,6	4,1
Mărime facultate													
Sub 1000	4,0	4,1	4,1	3,9	4,4	4,1	3,9	4,0	3,8	4,2	3,9	3,6	4,0
1000 - 4999	4,1	4,0	4,1	4,2	4,1	3,8	4,0	3,5	3,5	4,0	3,8	3,8	4,0
5000 - 14999	4,0	3,8	4,1	4,1	4,0	3,8	4,0	4,0	3,8	4,0	3,7	3,5	4,0
Peste 15000	3,8	3,8	4,0	4,0	3,8	3,8	3,8	3,7	3,4	3,8	3,5	3,5	3,9
Domeniu													
Științe exacte	3,5	3,5	4,0	4,1	3,9	3,5	3,6	4,1	3,3	3,5	3,3	3,2	3,8
Inginerie	3,5	3,5	3,9	4,0	3,7	3,6	3,6	4,1	3,3	3,8	3,4	3,3	3,9
Științe sociale	4,1	4,0	4,1	4,1	4,0	4,0	3,9	3,5	3,5	3,8	3,6	3,5	3,9
Științe umaniste	3,9	3,9	4,0	3,9	3,8	3,9	4,0	3,5	3,8	3,7	3,5	3,5	3,9
Economie	3,8	3,8	4,0	4,0	3,8	3,8	3,8	4,1	3,8	4,0	3,6	3,6	3,9
Medicină, farmacie	4,1	4,0	4,3	4,2	4,1	3,9	3,9	3,5	3,1	4,0	3,6	3,8	4,1
Agronomie, medicină veterinară	4,0	3,9	4,1	4,0	4,2	3,9	4,3	3,8	3,4	4,3	4,2	3,8	4,3
Arte, arhitectură, sport	3,9	3,8	3,9	4,0	4,3	4,0	4,2	3,5	3,6	4,0	3,7	3,6	4,1
Panel 2009	3,7	3,8	4,0	3,9	3,7	3,8	3,7	3,7	3,5	3,8	3,6	3,4	3,8
Panel 2010	3,8	3,8	4,0	4,0	3,8	3,7	3,7	3,8	3,5	3,8	3,5	3,5	3,8
Total 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
Total 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

Notă: datele reprezintă scoruri medii pe o scală de la 1 „foarte puțin” la 5 „foarte mult”.

Figura 18 - Opiniile cadrelor didactice și ale studenților privind competențele și abilitățile studenților



Diferențele dintre scorurile medii ale cadrelor didactice și cele ale studenților sunt mai mici de 0,2 puncte pe scala de cinci puncte, pentru 11 din cele 13 abilități și competențe. Diferențe mai mari se înregistrează doar pentru limbi străine (0,3 puncte) și pentru cunoștințe computer (0,4 puncte). Se poate observa, astfel, că opiniile celor două grupuri de respondenți cu privire la abilitățile și competențele pe care facultatea le oferă studenților sunt similare.

Raportat la caracteristicile instituționale (vezi Tabelul 57 și Tabelul 58), se pot observa următoarele:

- Deși cadrele didactice din sistemul privat au opinii similare cu cele din sistemul de stat, studenții facultăților private sunt ușor mai mulțumiți decât cei ai facultăților de stat de abilitățile și competențele oferite de facultate. Cel mai probabil, acest lucru indică așteptări mai reduse ale studenților din facultățile private.
- Cu mici excepții, atât cadrele didactice cât și studenții sunt mai puțin mulțumiți cu abilitățile și competențele oferite de facultate pe măsură ce facultatea are un număr mai mare de studenți.
- Studenții din inginerie și din științele exacte sunt mai puțin mulțumiți de modul în care facultate îi pregătește pentru argumentare verbală și scrisă și pentru lucrul în echipă, însă sunt mai mulțumiți de cunoștințele de competență pe care le dobândesc în facultate.

Comparativ cu anul 2009, scorurile medii oferite de cadrele didactice au scăzut cu 0,3 – 0,5 puncte, indicând o scădere semnificativă a evaluărilor pozitive acordate modului în care facultatea pregătește studenții. În cazul studenților, diferențele dintre scorurile medii din 2009 și cele din 2010 nu sunt semnificative, nici la nivelul întregului eșantion și nici la nivelul panelului.

**Tabelul 59 - Opiniile angajatorilor privind
importanța competențele și abilitățile studenților**

	Specialist în domeniu	Cunoaștere domenii conexe	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Capacitate de comunicare	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a se organiza	Gândire sintetică	Gândire analitică	Spirit critic	Creativitate	Cunoștințe computer	Limbă străină	Punctualitate
Domeniu															
Industrie	4,6	3,9	4,3	4,3	4,6	4,7	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,5	4,1	4,8
Construcții	4,6	3,9	4,4	4,4	4,8	4,8	4,7	4,8	4,4	4,4	4,1	4,4	4,5	3,9	4,9
Comerț	4,4	3,8	4,5	4,4	4,8	4,8	4,5	4,8	4,4	4,5	4,2	4,4	4,7	4,1	4,9
Servicii	4,5	3,8	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,5	4,5	4,1	4,4	4,6	4,2	4,8
Tip firmă															
Bugetar / de stat	4,8	4,0	4,5	4,6	4,7	4,7	4,5	4,7	4,6	4,5	4,0	4,3	4,8	4,2	4,8
Privat românesc	4,5	3,9	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,6	4,0	4,8
Privat străin	4,4	3,6	4,4	4,4	4,7	4,8	4,4	4,6	4,5	4,5	4,2	4,3	4,7	4,5	4,8
Mărime firmă															
Microîntreprindere	4,4	3,8	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,8	4,5	4,5	4,2	4,5	4,6	3,9	4,8
Firmă mică	4,5	3,8	4,4	4,3	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
Firmă mijlocie	4,5	3,9	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,6	4,2	4,8
Firmă mare	4,7	3,8	4,5	4,5	4,7	4,7	4,5	4,7	4,5	4,4	4,1	4,3	4,7	4,3	4,8
Formare															
Da, firme de profil	4,6	3,8	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,6	4,2	4,8
Da, în firmă	4,4	3,9	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6	4,7	4,5	4,5	4,2	4,4	4,6	4,2	4,8
Nu	4,5	3,8	4,3	4,3	4,7	4,8	4,6	4,7	4,4	4,4	4,1	4,4	4,5	4,0	4,8
Total 2009	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
Total 2010	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

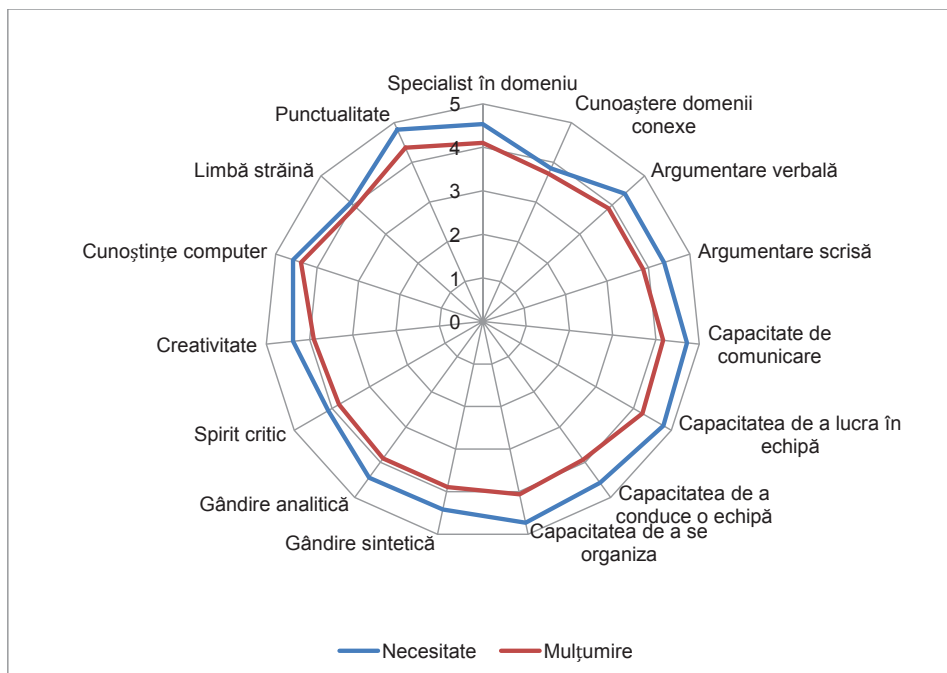
Notă: datele reprezintă scoruri medii pe o scală de la 1 „deloc important” la 5 „foarte important”.

**Tabelul 60 - Satisfacția angajatorilor cu competențele și abilitățile
proaspeților absolvenți**

	Specialist în domeniu	Cunoaștere domenii conexe	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Capacitate de comunicare	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a se organiza	Gândire sintetică	Gândire analitică	Spirit critic	Creativitate	Cunoștințe computer	Limba străină	Punctualitate
Domeniu															
Industrie	4,2	3,7	3,9	3,9	4,2	4,3	4,0	4,1	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,4
Construcții	4,1	3,7	3,9	4,0	4,2	4,2	4,1	4,1	3,9	4,0	3,9	3,9	4,4	3,9	4,4
Comerț	4,0	3,6	3,9	3,8	4,2	4,2	3,8	4,0	3,9	3,8	3,8	3,8	4,4	3,9	4,3
Servicii	4,1	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	3,9	4,1	3,9	3,9	3,9	4,0	4,4	4,1	4,3
Tip firmă															
Bugetar / de stat	4,1	3,7	4,0	3,9	4,3	4,2	4,0	3,9	4,0	4,0	3,9	3,9	4,3	4,0	4,6
Privat românesc	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
Privat străin	4,2	3,7	3,8	4,0	4,1	4,2	3,9	4,1	3,9	3,8	3,8	3,9	4,5	4,3	4,3
Mărime firmă															
Microîntreprindere	4,0	3,8	3,8	3,9	4,2	4,2	4,0	4,1	4,0	4,0	3,9	4,1	4,4	3,9	4,3
Firmă mică	4,1	3,7	3,9	3,8	4,1	4,2	3,9	4,1	3,9	3,9	3,8	3,8	4,4	3,9	4,3
Firmă mijlocie	4,1	3,7	3,9	4,0	4,2	4,3	4,0	4,1	3,9	3,9	3,8	4,0	4,5	4,0	4,5
Firmă mare	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	4,0	4,5
Formare															
Da, firme de profil	4,1	3,7	3,9	3,9	4,2	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9	3,8	3,9	4,4	3,9	4,4
Da, în firmă	4,0	3,7	3,9	3,9	4,1	4,2	3,9	4,1	3,8	3,9	3,8	3,9	4,4	4,0	4,3
Nu	4,2	3,7	3,9	3,9	4,2	4,3	4,0	4,1	3,9	3,9	3,8	4,0	4,3	3,9	4,4
Total 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
Total 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

Notă: datele reprezintă scoruri medii pe o scală de la 1 „deloc important” la 5 „foarte important”.

Figura 19 - Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților



Exceptând trei competențe (cunoașterea domeniilor conexe, spiritul critic și cunoașterea unei limbi străine), toate celelalte competențe și abilități sunt considerate ca fiind importante spre foarte importante de către angajatori, scorul mediu al importanței variind de la 4,4 la 4,8 pe o scală de cinci puncte. Din lista prezentată în Tabelul 59, angajatorii valorizează, în principal, punctualitatea, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de comunicare și capacitatea de a se organiza.

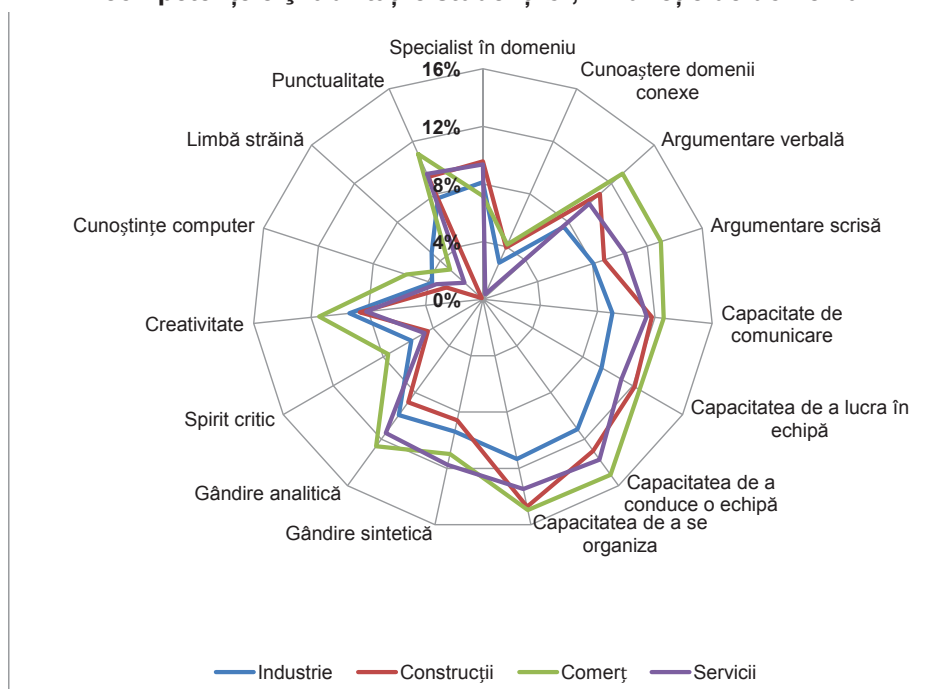
În ceea ce privește nivelul de mulțumire cu abilitățile și competențele deținute de absolvenții proaspăt angajați în firmă, angajatorii sunt, în medie, mulțumiți de acestea (scorurile medii variază în jurul valorii 4 pe o scală de cinci puncte), însă, în majoritatea cazurilor, se poate observa un deficit între importanța acordată unei competențe și satisfacția cu aceasta.

Cel mai mare deficit (0,7 puncte, echivalentul a 14% din scală) se înregistrează pentru capacitatea de a conduce o echipă. Un deficit de 0,6 puncte se înregistrează pentru capacitatea de a lucra în echipă și pentru capacitatea de a se organiza. Deficite minime se observă pentru cunoașterea domeniilor conexe, pentru cunoștințe computere și pentru cunoașterea unei limbi străine.

Comparativ cu anul 2009, atât opiniile angajatorilor privind importanța competențelor, cât și satisfacția acestora cu competențele deținute de angajați au rămas, practic, neschimbate. Diferențele dintre scorurile medii pentru cei doi ani nu sunt mai mari de 0,2 puncte în nici unul dintre cazuri.

În Figura 20, Figura 21 și Figura 22 prezentăm deficitul dintre importanța acordată unei competențe și satisfacția cu deținerea competenței (ca procent din scala de cinci puncte) în funcție de domeniul de activitate, tipul de firmă și mărimea firmei. Cu cât un punct de pe grafic se află mai aproape de marginea scalei, cu atât deficitul este mai mare și cu cât un punct se află mai aproape de centrul graficului, cu atât diferența dintre importanță și satisfacție este mai mică.

Figura 20 - Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților, în funcție de domeniu



În funcție de domeniul de activitate al firmei (vezi Figura 20), deficitul cel mai mare este înregistrat în cazul firmelor care activează în comerț, în timp ce cel mai mic deficit de înregistrează în cazul firmelor din industrie. Datele arată că abilitățile și competențele legate de argumentare (atât scrisă, cât și verbală), de comunicare, de organizare și de lucrul în echipă înregistrează cel mai mare deficit, indicând o nemulțumire mai mare a angajatorilor cu deținerea acestora de către proaspeții angajați.

Raportat la tipul firmei (vezi Figura 21), datele arată că diferite tipuri de firme se confruntă cu diferite tipuri de deficit. Astfel, prin comparație cu celelalte firme, angajatorii de stat identifică un deficit mai mare pentru specializarea în domeniu, argumentarea verbală, argumentarea scrisă, capacitatea angajaților de a se organiza și cunoștințele de computer. Firmele private cu capital românesc identifică un deficit mai mare decât restul pentru punctualitate și capacitatea de a conduce o echipă, în timp ce firmele private cu capital străin identifică un deficit mai mare decât restul pentru capacitatea de comunicare, capacitatea de a lucra în echipă, gândire analitică și spirit critic.

Figura 21 - Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților, în funcție de tipul firmei

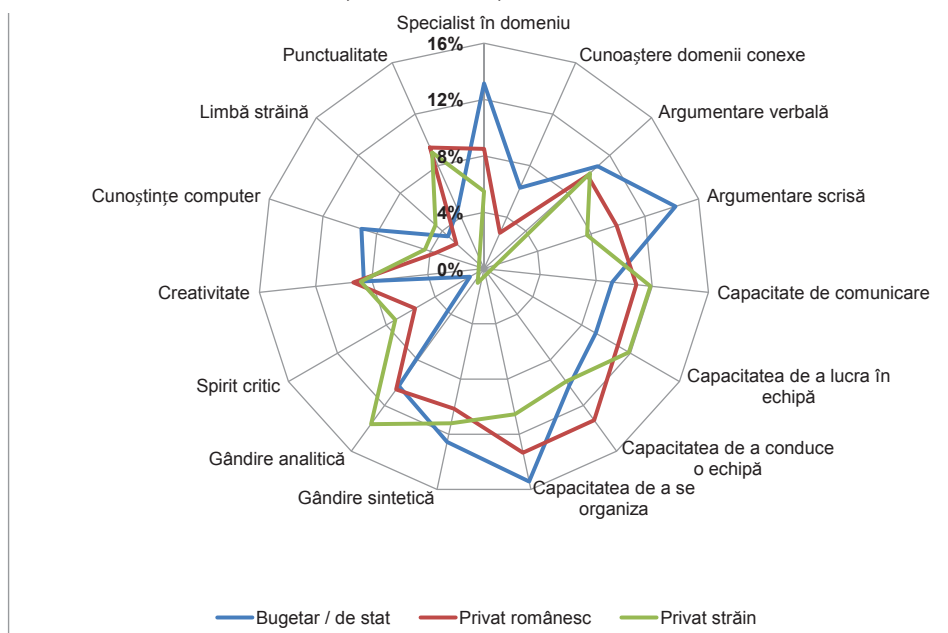
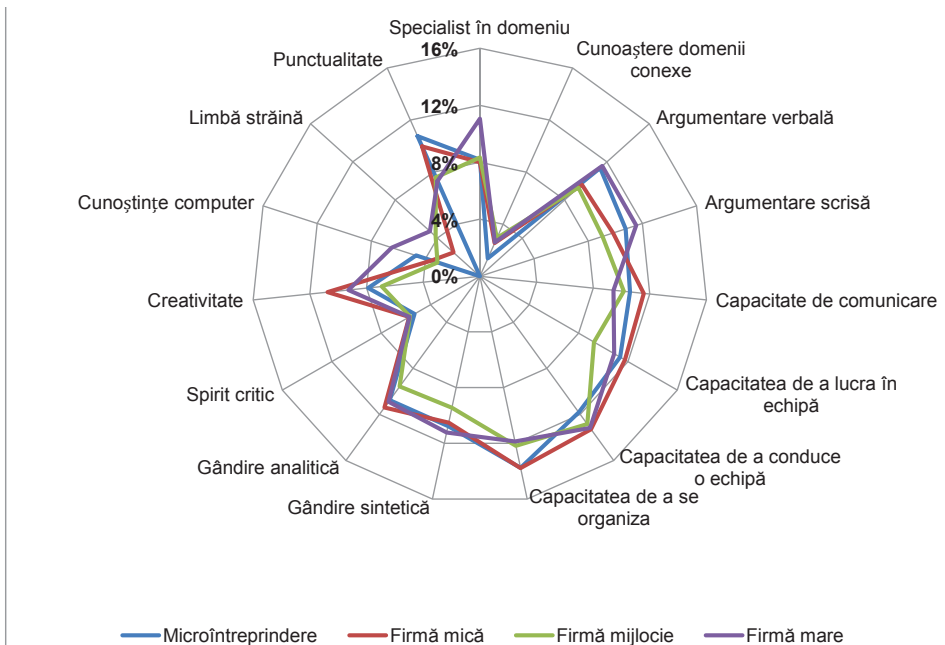


Figura 22 - Opiniile angajatorilor privind competențele și abilitățile studenților, în funcție de mărimea firmei



Mărimea firmei (vezi Figura 22) nu este asociată cu diferențe semnificative în deficitul dintre importanța și mulțumirea cu abilitățile și competențele deținute de cei angajați recent. Datele prezentate aici reproduc deficitul identificat la nivelul întregului eșantion.

Traectoria profesională

(Claudiu Tufiș)

Chestionarul din acest an a întrebat studenții și despre intențiile pe care le au cu privire la cariera profesională după absolvirea facultății: continuarea studiilor, preferința pentru locul de muncă și intenția de migrare.

Datele din Tabelul 61 arată că nu mai puțin de 94% dintre studenți doresc să își continue studiile după absolvirea facultății: 74% intenționează să urmeze un program de master în România, iar 20% intenționează să urmeze un program de master în altă țară. Doar 6% dintre studenți declară că nu sunt interesați de un program de master. Se pot observa o serie de diferențe semnificative:

- Dacă doar 5% dintre studenții facultăților de stat declară că nu vor să urmeze un program de master, în rândul studenților din facultățile private procentul corespunzător este de 9%.
- Studenții facultăților cu cel mult 5000 de studenți sunt mai puțin interesați de continuarea studiilor cu un program de master: 15% - 21% dintre aceștia declară că nu își vor continua studiile.
- Studenții din domeniul științelor exacte se orientează în proporție mai mare către programe de master în afara țării (30%), în timp ce studenții din economie preferă în mai mare măsură programe de master din România (82%).
- Doar 55% dintre studenții facultăților de medicină și farmacie doresc să urmeze un program de master în țară, în timp ce 20% declară că nu intenționează să se înscrie în următorul ciclu de învățământ.

Tabelul 61 - Intenții de continuare a studiilor - studenți

	Master			Doctorat			Altă facultate		
	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu
Tip facultate									
De stat	74%	21%	5%	40%	20%	40%	27%	8%	65%
Privată	72%	19%	9%	37%	23%	40%	25%	9%	66%
Mărime facultate									
Sub 1000	59%	26%	15%	18%	33%	48%	31%	16%	53%
1000 - 4999	63%	15%	21%	36%	20%	43%	12%	5%	83%
5000 - 14999	82%	12%	6%	34%	12%	54%	28%	4%	68%
Peste 15000	73%	23%	4%	42%	23%	35%	28%	9%	63%
Domeniu									
Științe exacte	65%	30%	5%	41%	27%	32%	22%	5%	73%
Inginerie	78%	19%	3%	30%	17%	53%	21%	6%	73%
Științe sociale	72%	22%	6%	40%	22%	38%	26%	11%	64%
Științe umaniste	68%	26%	7%	39%	27%	34%	37%	6%	57%
Economie	82%	13%	5%	42%	14%	44%	29%	10%	61%
Medicină, farmacie	55%	24%	20%	36%	31%	33%	17%	5%	78%
Agronomie, medicină veterinară	84%	12%	4%	67%	9%	24%	46%	10%	44%
Arte, arhitectură, sport	70%	28%	1%	29%	29%	42%	34%	9%	57%
Panel 2009	79%	14%	7%	42%	15%	43%	31%	7%	62%
Panel 2010	76%	16%	8%	44%	18%	38%	27%	7%	67%
Total 2009	77%	14%	9%	36%	16%	48%	28%	7%	65%
Total 2010	74%	20%	6%	39%	21%	40%	27%	8%	65%

Tabelul A- 15 din anexă prezintă distribuția răspunsurilor în funcție de caracteristicile personale ale studenților. Rezultatele arată că un sfert dintre studenții în vârstă de maxim douăzeci de ani intenționează să își continue studiile la un program de master în afara țării. Este, de asemenea, interesant de subliniat că 82% dintre studenții care lucrează deja cu normă întreagă intenționează să urmeze un program de master, procent semnificativ mai mare decât în cazul studenților care

lucrează doar part-time sau care nu lucrează deloc. Programele de master din afara țării se dovedesc mai atractive pentru studenții care au dat un examen de admitere la intrarea în facultate (26%), precum și pentru cei care sunt implicați în activități de voluntariat, fie în asociațiile studențești (30%), fie în diverse ONG-uri (36%).

Un procent foarte mare de studenți, chiar și în contextul masificării educației superioare, declară că ar dori să urmeze un doctorat: 40% la o universitate din țară și 20% la o universitate din afara țării. Se remarcă, aici, studenții din facultățile mari (65% dintre aceștia doresc să urmeze un program doctoral), studenții din domeniul agronomie și medicină veterinară (67% dintre aceștia doresc să urmeze un program doctoral) și studenții facultăților de medicină și farmacie (31% dintre aceștia doresc să urmeze un program doctoral în afara țării).

În ceea ce privește continuarea studiilor prin înscrierea la o a doua facultate, la nivelul întregului eșantion 27% dintre studenți intenționează să urmeze cursurile unei noi facultăți în România, iar 8% se gândesc la o facultate în afara țării. Singurele diferențe semnificative pentru această întrebare se observă în funcție de domeniul de studiu: studenții din științele umaniste (37%) și cei din agronomie și medicină veterinară (46%) sunt mai înclinați către această formă de continuare a studiilor, în timp ce studenții din inginerie (21%) și din medicină și farmacie (17%) acceptă această posibilitate în mai mică măsură.

Comparând datele din 2010 cu cele din 2009, la nivelul întregului eșantion se observă o creștere semnificativă a studenților care doresc să urmeze un program de master în afara țării, de la 14% la 20%, însoțită de o scădere ușoară a celor care doresc să urmeze un program de master în România. O situație similară se înregistrează și pentru intenția de a urma un program doctoral: atractivitatea programelor din afara țării crește, în timp ce atractivitatea programelor doctorale românești scade ușor. Intenția de a urma o a doua facultate nu se modifică la nivelul întregului eșantion, însă scade ușor în rândul studenților intervievați în ambele valuri ale cercetării.

Studenții au fost rugați să indice ce ar prefera să facă după finalizarea studiilor pe care le urmează în prezent (vezi Tabelul 62). Aproape jumătate dintre studenți ar prefera să se angajeze în sectorul privat, 20% ar prefera să se angajeze în sectorul public și doar 3% ar prefera să lucreze în ONG-uri. Deși 94% dintre studenți intenționează să urmeze un program de master, răspunsurile la această întrebare arată că doar 28% ar prefera să își continue studiile. Diferențele cele mai importante se înregistrează în raport cu domeniul de studiu. Astfel, studenții din științele sociale și din științele umaniste preferă în mai mare măsură decât restul un loc de muncă în sectorul public sau în ONG-uri, în timp ce studenții din economie, medicină și farmacie se orientează în mai mare măsură spre un loc de muncă în sectorul privat.

În ceea ce privește cariera după terminarea studiilor urmate în prezent, se observă diferențe semnificative între răspunsurile oferite în 2009 și cele oferite în 2010:

- Dacă în 2009 aproximativ 33%-34% dintre studenți își doreau să lucreze în sectorul public după absolvire, în 2010 acest procent scade, dramatic, la doar 18%-20% dintre studenți. Cel mai probabil, această scădere este determinată atât de imaginea negativă care a fost asociată acestui grup pe agenda publică, cât și de reducerea salariilor din sectorul public.
- Procentul studenților care își doreau să lucreze în sectorul privat a scăzut de la 60%-61% la doar 48%-52%. În acest caz, cel mai probabil scăderea este determinată de criza economică și de dificultatea obținerii unui loc de muncă.
- În condițiile schimbărilor prezentate anterior, nu ar trebui să surprindă că procentul studenților care doresc să își continue studiile a crescut, în doar un an, de la 1%-2% la 26%-28%.
- Merită menționat că schimbările între 2009 și 2010 sunt similare atât la nivelul întregului eșantion, cât și la nivelul panelului.
- Este demn de remarcat faptul că aceste schimbări indică un comportament cât se poate de rațional al studenților: dacă nu sunt locuri de muncă sau dacă acestea nu corespund pe deplin așteptărilor lor, studenții se îndreaptă către singura soluție disponibilă: amânarea intrării pe piața muncii și continuarea studiilor.

Tabelul 62 - Cariera după terminarea studiilor urmate în prezent

	Să lucrez în sectorul public	Să lucrez în sectorul privat	Să lucrez în ONG-uri	Să continui studiile
Tip facultate				
De stat	21%	48%	4%	28%
Privată	19%	51%	2%	28%
Mărime facultate				
Sub 1000	19%	42%	6%	33%
1000 - 4999	22%	50%	2%	26%
5000 - 14999	23%	54%	4%	19%
Peste 15000	20%	47%	3%	31%
Domeniu				
Științe exacte	11%	55%	0%	34%
Inginerie	15%	53%	5%	27%

Științe sociale	27%	39%	5%	29%
Științe umaniste	36%	29%	6%	29%
Economie	13%	58%	1%	28%
Medicină, farmacie	27%	61%	1%	12%
Agronomie, medicină veterinară	21%	41%	2%	36%
Arte, arhitectură, sport	19%	39%	3%	39%
Panel 2009	34%	60%	5%	1%
Panel 2010	18%	52%	4%	26%
Total 2009	33%	61%	5%	2%
Total 2010	20%	48%	3%	28%

Ultima întrebare din această secțiune se referă la intențiile de migrație ale studenților (vezi Tabelul 63). La nivelul întregului eșantion, 42% dintre studenți intenționează să se stabilească în altă țară, iar 45% intenționează să desfășoare un stagiul de studii sau de cercetare în altă țară.

Ca și în cazul anterior, singurele diferențe semnificative se observă în raport cu domeniul de studiu. Astfel, aproape 60% dintre studenții de la medicină și farmacie și 55% dintre studenții de la arte, arhitectură și sport declară că intenționează să se stabilească în altă țară în următorii ani. Procente mai mici de respondenți cu intenție de migrare se observă printre studenții din domeniile științe sociale și economie (37%).

Comparativ cu 2009, se observă o scădere a procentului studenților care intenționează să se stabilească în altă țară sau care intenționează să aibă un stagiul de studii sau de cercetare în afara României. Această scădere este ușor mai accentuată în rândul studenților care au participat la cercetare atât în 2009, cât și în 2010, ceea ce sugerează că pe măsură ce studenții se apropie de terminarea facultății aceștia găsesc mai puține motive de a pleca din țară sau, alternativ, mai multe motive pentru a rămâne în țară.

Tabelul 63 - Intenții de migrație - studenți

	Intenție stabilire în altă țară	Intenție stagiul de studii / cercetare în altă țară
Tip facultate		
De stat	42%	47%
Privată	43%	41%
Mărime facultate		
Sub 1000	36%	46%
1000 - 4999	42%	42%
5000 - 14999	40%	44%
Peste 15000	44%	46%
Domeniu		
Științe exacte	41%	56%
Inginerie	47%	42%
Științe sociale	37%	44%
Științe umaniste	39%	45%
Economie	37%	37%
Medicină, farmacie	59%	58%
Agronomie, medicină veterinară	41%	47%
Arte, arhitectură, sport	55%	56%
Panel 2009	41%	51%
Panel 2010	35%	42%
Total 2009	44%	52%
Total 2010	42%	45%

Stiluri de viață și valori

(Claudiu Tufiș)

Chestionarul din 2010 a inclus o serie de itemi prin care încercăm să surprindem valorile pe care le dețin studenții români și stilurile de viață ale acestora. Datele culese prin acești itemi sunt prezentate în această secțiune a raportului.

Utilizarea timpului

Tabelul 64 prezintă media numărului de ore pe care studenții le dedică facultății, studiului individual, serviciului, activităților casnice și timpului liber într-o săptămână obișnuită. La nivelul întregului eșantion, cele cinci tipuri de activități acoperă 59 de ore din cele 168 de ore ale unei săptămâni. Presupunând o medie de 8 ore de somn pe zi, aceasta înseamnă că aceste activități acoperă doar 53% din timpul activ al respondenților (sau 74%, dacă luăm în calcul doar săptămâna de lucru), ceea ce sugerează că respondenții au subestimat numărul de ore dedicate săptămânal activităților indicate.

Tabelul 64 - Bugetul de timp

	Mers la facultate	Studiu individual	Mers la serviciu	Activități casnice	Timp liber	Total
Tip facultate						
De stat	20	9	7	6	17	60
Privată	17	8	10	6	16	57
Mărime facultate						
Sub 1000	13	7	11	7	15	54
1000 - 4999	19	8	10	5	11	53
5000 - 14999	18	7	9	5	16	56
Peste 15000	20	10	8	6	17	61
Domeniu						
Științe exacte	23	10	5	7	21	65
Inginerie	23	8	8	6	20	64
Științe sociale	18	10	8	6	16	58
Științe umaniste	18	10	6	6	16	56
Economie	16	7	12	7	14	55
Medicină, farmacie	24	11	6	7	15	62
Agronomie, medicină veterinară	20	7	11	6	13	57
Arte, arhitectură, sport	19	7	7	6	20	59
Total	19	9	8	6	17	59

Notă: Datele reprezintă numărul mediu de ore pe săptămână.

În medie, într-o săptămână obișnuită studenții merg 19 ore la facultate și dedică nouă ore studiului individual, pentru un total de 28 de ore dedicate studiilor. Zece ore pe săptămână reprezintă timpul alocat serviciului, în timp ce activitățile casnice acoperă șase ore pe săptămână. Studenții consideră că au la dispoziție 17 ore pe săptămână pentru activități de timp liber. Raportat la numărul total de ore, se poate observa că studenții din facultățile de stat, din cele cu mai mult de 15.000 de studenți și cei din domeniile științe exacte, inginerie, și medicină și farmacie au indicat un număr total de ore mai mare decât media eșantionului, în timp ce studenții facultăților private, cei din facultăți cu mai puțin de 5.000 de studenți și cei din domeniile științe umaniste și economie au indicat un număr total de ore mai mic.

Cu excepția timpului dedicat activităților casnice, pentru toate celelalte tipuri de activități se observă diferențe semnificative în funcție de caracteristicile facultăților în care studenții învață:

- Comparativ cu studenții facultăților private, cei de la facultățile de stat merg mai multe ore la facultate, dedică mai mult timp studiului individual și au mai mult timp liber. În schimb, petrec mai puțin timp la serviciu.
- Raportat la mărimea facultății, studenții din facultățile cu mai puțin de 1.000 de studenți merg mult mai puțin timp la facultate (doar 13 ore, comparativ cu 18-20 de ore pentru celelalte categorii). Studenții facultăților cu mai mult de 15.000 de studenți dedică zece ore săptămânal studiului individual, în timp ce pentru restul categoriilor această activitate acoperă doar 7-8 ore. Numărul de ore petrecute la serviciu scade cu mărimea facultății.
- Studenții facultăților de științe exacte, inginerie și medicină și farmacie petrec mai mult de 23 de ore săptămânal la facultate, în timp ce studenții facultăților de științe sociale, științe umaniste sau economie petrec cel mult 18 ore la facultate. Studiul individual acoperă cel puțin 10 ore săptămânal pentru studenții din domeniile științe exacte, științe sociale, științe umaniste și medicină și farmacie.
- Studenții de la economie și cei de la agronomie și medicină veterinară dedică semnificativ mai mult timp în fiecare săptămână mersului la serviciu, comparativ cu restul.
- Studenții din domeniile științe exacte, inginerie și artă, arhitectură și sport se bucură de cel puțin 20 de ore pe săptămână pentru activități de timp liber.

În Tabelul A- 16 din anexă sunt prezentate și rezultatele în funcție de caracteristicile personale ale studenților. Printre cele mai importante diferențe se numără următoarele:

- Un număr semnificativ mai mare de ore petrecute la facultate este rapor-

tat de studenții de la stat de pe locurile finanțate de la buget (21 ore), de cei din anul IV (22 ore), de cei care nu au un loc de muncă (21 de ore), de cei care au intrat la facultate în urma unui examen de admitere (21 de ore) și de cei care sunt implicați în acțiuni de voluntariat (21-22 ore). Aceste categorii de studenți dedică mai mult timp decât restul și studiului individual.

- Studenții în vârstă de peste 23 de ani, cei care își plătesc studiile (fie la stat, fie la privat), cei din anii terminali și cei care au intrat la facultate doar pe baza dosarului de admitere muncesc mai multe ore săptămânal decât celelalte categorii de studenți.

Tabelul 65 - Frecvența săptămânală a unor activități

	Citiți ziare, reviste	Citiți beletristică	Faceți sport	Vă jucați pe computer
Tip facultate				
De stat	3,3	2,1	3,1	3,1
Privată	3,7	2,0	3,0	3,1
Mărime facultate				
Sub 1000	3,5	2,6	2,8	2,6
1000 - 4999	2,6	1,3	2,9	2,3
5000 - 14999	3,4	1,7	3,0	3,1
Peste 15000	3,5	2,2	3,1	3,2
Domeniu				
Științe exacte	3,1	2,1	2,5	3,3
Inginerie	3,2	1,6	3,3	3,7
Științe sociale	3,5	2,4	2,8	2,7
Științe umaniste	3,7	2,6	2,9	2,5
Economie	3,8	2,2	3,0	3,3
Medicină, farmacie	2,8	1,6	3,4	2,7
Agronomie, medicină veterinară	3,3	1,3	3,5	4,1
Arte, arhitectură, sport	3,0	2,2	3,8	3,1
Total	3,4	2,0	3,0	3,1

Notă: Datele reprezintă valoarea medie pe o scală de la 0 „Nicio zi pe săptămână” la 7 „Zilnic”. Valoarea 3, de exemplu, arată că, în medie, studenții fac activitatea respectivă în trei zile din săptămână.

Tabelul 65 prezintă frecvența săptămânală a următoarelor tipuri de activități: citit ziare și reviste, citit beletristică, sport și joaca pe computer. În medie, studenții citesc ziare sau reviste în 3-4 zile din săptămână, fac sport sau se joacă pe computer în trei zile din săptămână, și citesc beletristică în două zile din săptămână. O frecvență mai mare a cititului ziarelor se înregistrează printre studenții facultăților private și cei din domeniile științe umaniste și economie. Studenții facultăților cu mai puțin de 1.000 de studenți și cei din științele sociale și umaniste citesc mai des beletristică. Studenții din domeniile inginerie și agronomie și medicină veterinară se joacă mai des pe computer, în timp ce studenții din domeniile medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară și arte, arhitectură și sport fac sport mai des. Raportat la caracteristicile personale (Tabelul A - 16 din anexă), frecvența cititului ziarelor crește cu vârsta și cu numărul de ore lucrate pe săptămână. Studenții de sex masculin citesc ziare, fac sport și se joacă pe computer mai des, în timp ce studenții de sex feminin citesc beletristică mai des. Lectura este, de asemenea, mai frecventă printre studenții care au dat examen de admitere și cei care sunt implicați în activități de voluntariat.

Tabelul 66 - Frecvența lunară a activităților culturale

	Cinema		Teatru, operă, balet		Muzee, expoziții	
	Săptămânal	Deloc	Săptămânal	Deloc	Săptămânal	Deloc
Tip facultate						
De stat	9%	18%	4%	31%	5%	16%
Privată	10%	15%	4%	33%	2%	25%
Mărime facultate						
Sub 1000	2%	29%	2%	47%	13%	25%
1000 - 4999	9%	14%	3%	44%	6%	30%
5000 - 14999	6%	15%	5%	33%	3%	18%
Peste 15000	11%	17%	4%	30%	4%	17%
Domeniu						
Științe exacte	4%	12%	2%	22%	3%	18%
Inginerie	3%	20%	3%	37%	3%	19%
Științe sociale	9%	13%	4%	31%	4%	22%
Științe umaniste	16%	19%	6%	27%	4%	17%

Economie	13%	16%	4%	27%	3%	14%
Medicină, farmacie	7%	22%	2%	40%	2%	22%
Agronomie, medicină veterinară	11%	27%	5%	47%	9%	16%
Arte, arhitectură, sport	10%	17%	8%	34%	18%	15%
Total	9%	17%	4%	32%	4%	18%

Tabelul 66 prezintă frecvența lunară a trei tipuri de activități culturale: mersul la cinematograful, mersul la teatru, operă sau balet și mersul la muzee sau expoziții. Datele din tabel reprezintă doar capetele scalei, săptămânal sau deloc, diferența până la 100% fiind dată de cei care fac aceste activități cel puțin lunar, dar nu mai des de săptămânal. La nivelul întregului eșantion 9% dintre studenți merg la cinema în fiecare săptămână iar 4% merg la teatru, operă, balet, muzee sau expoziții cu aceeași frecvență. Procentul studenților care de obicei nu fac aceste activități într-o lună obișnuită este de 17%-18% în cazul mersului la cinema sau la muzee și expoziții și de 32% în cazul mersului la teatru, balet sau operă.

Vizionarea filmelor la cinematograful este mai frecventă printre studenții facultăților foarte mari și cei din domeniile științe umaniste, economie și științe sociale. Vizionarea spectacolelor de teatru, operă sau balet are o frecvență mai redusă printre studenții facultăților cu mai puțin de 5.000 de studenți (posibil și din cauza oportunităților reduse) și printre studenții din domeniile inginerie, medicină și farmacie și agronomie și medicină veterinară. Studenții din facultățile foarte mari și cei din domeniile economie și științe exacte vizionează astfel de spectacole mai des, însă nu săptămânal. Vizitarea muzeelor și a expozițiilor are o frecvență mai mare printre studenții facultăților de stat, cei ai facultăților foarte mici și cei din domeniile agronomie și medicină veterinară și artă, arhitectură și sport.

Dacă activitățile culturale au o frecvență destul de redusă, nu același lucru poate fi spus și despre activitățile recreative: ieșirea cu prietenii la terase, restaurante sau baruri, ieșirea cu prietenii la club sau la discotecă, participarea la evenimente sportive sau shopping-ul (vezi Tabelul 67). Aproape jumătate dintre studenți (46%) ies în fiecare săptămână cu prietenii la pub, terasă sau restaurant, iar o treime fac shopping săptămânal. Tot cu o frecvență săptămânală, 18% dintre studenți ies la club sau discotecă, iar 12% participă la evenimente sportive. Studenții facultăților de stat ies mai frecvent cu prietenii la pub-uri sau terase, în timp ce studenții facultăților private ies mai rar atât pentru distracție cât și la evenimente sportive.

Tabelul 67 - Frecvența lunară a activităților recreative

	Pub, terasă, restaurant		Club, discotecă		Evenimente sportive		Shopping	
	Săptămânal	Deloc	Săptămânal	Deloc	Săptămânal	Deloc	Săptămânal	Deloc
Tip facultate								
De stat	48%	3%	19%	18%	12%	26%	34%	5%
Privată	40%	8%	16%	23%	10%	32%	31%	7%
Mărime facultate								
Sub 1000	34%	14%	20%	41%	11%	34%	41%	5%
1000 - 4999	33%	8%	17%	21%	13%	38%	23%	3%
5000 - 14999	52%	4%	22%	18%	16%	23%	27%	6%
Peste 15000	46%	4%	17%	18%	11%	27%	35%	6%
Domeniu								
Științe exacte	44%	2%	19%	27%	8%	20%	22%	6%
Inginerie	48%	2%	25%	15%	18%	18%	26%	6%
Științe sociale	48%	5%	14%	20%	5%	36%	29%	7%
Științe umaniste	37%	10%	12%	29%	7%	39%	33%	8%
Economie	48%	5%	18%	14%	13%	24%	45%	1%
Medicină, farmacie	33%	6%	11%	23%	14%	26%	33%	8%
Agronomie, medicină veterinară	42%	5%	17%	17%	16%	32%	40%	9%
Arte, arhitectură, sport	64%	1%	30%	19%	25%	24%	43%	6%
Total	46%	5%	18%	19%	12%	27%	33%	6%

În ceea ce privește diferențele în funcție de domeniul de studiu, se remarcă studenții de la arte, arhitectură sau sport, care exceptând shopping-ul, fac restul activităților recreative mai frecvent decât restul studenților. Studenții facultăților de medicină și farmacie ies mai rar decât restul cu prietenii. Studenții de la economie diferă de restul prin procentul mare (45%) de studenți care fac shopping săptămânal. Studenții din domeniul inginerie se remarcă prin participarea mai frecventă la evenimente sportive și prin ieșirea la club sau discotecă.

Al treilea tip de activități inclus în chestionar este reprezentat de activitățile de voluntariat (vezi Tabelul 68). Doar 11%-12% dintre studenți sunt implicați în astfel de activități. Voluntariatul este mai răspândit printre studenții facultăților de stat și reprezintă o activitate mai rar întâlnită printre studenții facultăților private.

Raportat la domeniul de studiu, se remarcă studenții de la medicină și farmacie, care sunt înscriși în proporție mai mare atât în asociații studentești, cât și în alte ONG-uri. La polul opus se află studenții facultăților economice, care sunt mult mai puțin implicați în activități de voluntariat. Se remarcă și studenții facultăților de științe umaniste, care participă în proporție mai mare, ca membri sau ca voluntari, la acțiuni ale ONG-urilor. Raportat la caracteristicile personale ale studenților, studenții de sex masculin, cei care sunt la stat pe locuri finanțate de la buget și cei care au dat un examen de admitere pentru a intra în facultate sunt mai implicați decât restul în activitățile asociațiilor studentești.

Tabelul 68 - Activități de voluntariat

	Membru asociație studentească	Membru / voluntar ONG
Tip facultate		
De stat	14%	13%
Privată	5%	8%
Mărime facultate		
Sub 1000	4%	12%
1000 - 4999	14%	11%
5000 - 14999	10%	9%
Peste 15000	12%	12%
Domeniu		
Științe exacte	13%	16%
Inginerie	11%	8%
Științe sociale	10%	11%
Științe umaniste	10%	18%
Economie	8%	7%
Medicină, farmacie	22%	18%
Agronomie, medicină veterinară	20%	9%
Arte, arhitectură, sport	10%	14%
Total	12%	11%

Valori sociale

Chestionarele adresate studenților au inclus o serie de itemi prin care am încercat să aflăm ce gândesc studenții, cum se raportează ei la diferite aspecte ale societății, care sunt orientările lor valorice.

Un prim aspect analizat este acela al toleranței. Studenții au primit o listă cu diferite categorii de persoane și au fost rugați să indice acele categorii pe care nu le-ar dori ca vecini. Rezultatele sunt prezentate în Tabelul 69, care prezintă, pentru fiecare categorie de persoane, procentul studenților care nu ar dori să le aibă ca vecini. Diferitele tipuri de persoane se grupează în patru categorii mari. O primă categorie este reprezentată de persoanele dependente de droguri, respinse de 92% dintre studenți, și de persoanele dependente de alcool, respinse de 79%

dintre studenți. Cel mai probabil, această respingere este justificată prin dorința studenților de a se simți în siguranță și de a avea liniște. Diferențele dintre diferite tipuri de studenți sunt minore; respingerea celor două categorii este generală.

A doua categorie este reprezentată de romi și de persoanele cu o orientare sexuală alternativă. Aproximativ 55% dintre studenți resping aceste două grupuri. Spre deosebire de cazul anterior, aici vorbim despre discriminare pe bază de etnie și de preferințe sexuale, indicator clar al intoleranței. Date din studii anterioare arată că procentul studenților care sunt intoleranți față de aceste două grupuri este similar cu procentul de „intoleranți” din întreaga populație.

Tabelul 69 - Toleranță

	Persoane dependente de droguri	Alcoolici	Romi	Homosexuali	Persoane bolnave de SIDA	Persoane de rasă diferită	Imigranți	Persoane de altă etnie	Persoane de altă religie	Cupluri necăsătorite
Tip facultate										
De stat	92%	78%	55%	55%	30%	11%	12%	11%	10%	8%
Privată	94%	81%	59%	50%	35%	15%	11%	10%	11%	4%
Mărime facultate										
Sub 1000	91%	94%	50%	54%	28%	12%	8%	11%	4%	15%
1000 - 4999	95%	76%	69%	63%	45%	12%	12%	5%	12%	2%
5000 - 14999	86%	78%	59%	64%	33%	13%	11%	12%	11%	8%
Peste 15000	94%	79%	55%	50%	29%	11%	12%	11%	10%	6%
Domeniu										
Științe exacte	98%	88%	64%	47%	32%	11%	12%	18%	7%	4%
Inginerie	92%	77%	58%	70%	36%	13%	17%	13%	15%	10%
Științe sociale	88%	72%	50%	46%	28%	13%	12%	10%	12%	7%
Științe umaniste	91%	83%	57%	51%	36%	11%	4%	4%	7%	4%
Economie	94%	79%	49%	44%	22%	8%	10%	11%	7%	6%
Medicină, farmacie	93%	85%	73%	64%	36%	18%	10%	11%	9%	4%
Agronomie, medicină veterinară	96%	80%	53%	68%	41%	11%	19%	21%	14%	11%
Arte, arhitectură, sport	95%	81%	65%	60%	38%	13%	12%	9%	11%	10%
Total	92%	79%	56%	54%	31%	12%	12%	11%	10%	7%

Notă: Datele reprezintă procentul studenților care au indicat că nu ar dori să aibă ca vecini grupul de pe coloană.

Se remarcă, aici, studenții facultăților de medicină și farmacie, care sunt mai intoleranți față de ambele grupuri, precum și studenții din domeniile inginerie și agronomie și medicină veterinară, care sunt mai homofobi decât restul. Pe de altă parte, studenții facultăților de economie și ai facultăților de științe sociale au o

atitudine ușor mai tolerantă față de cele două grupuri.

A treia categorie este reprezentată de persoanele bolnave de SIDA, care sunt respinse de aproximativ o treime dintre studenți. Cel mai probabil respingerea acestei categorii este rezultatul lipsei de informare a studenților cu privire la modalitățile de transmitere a virusului HIV și mai puțin rezultatul asocierii acestui grup cu un anumit stil de viață pe care studenții ar dori să îl evite.

Toate celelalte categorii de persoane (persoane de altă rasă, de altă etnie, de altă religie, imigranți și cupluri necăsătorite), persoane diferite „generic” de respondenți, sunt respinse de aproximativ 10% dintre studenți. Și în acest caz, procentul studenților intoleranți față de ceea ce este diferit este apropiat de cel înregistrat la nivelul întregii populații.

Raportat la caracteristicile personale ale studenților, există diferențe semnificative, însă acestea sunt minore. Singurele diferențe care merită menționate sunt atitudinea semnificativ mai homofobă a studenților de sex masculin (68% nu își doresc persoane cu o orientare sexuală alternativă ca vecini) și respingerea în proporție mai mare a persoanelor dependente de alcool de către studenții de sex feminin (81%).

Tabelul 70 - Comportament religios

	Importanța lui Dumnezeu	Frecvența mersului la biserică ...			
		Cel puțin săptămânal	Lunar	Doar de sărbători	Anual sau mai rar
Tip facultate					
De stat	8,3	21%	21%	32%	26%
Privată	8,3	19%	16%	41%	25%
Mărime facultate					
Sub 1000	8,2	36%	17%	26%	21%
1000 - 4999	8,5	27%	27%	31%	16%
5000 - 14999	8,3	20%	24%	28%	28%
Peste 15000	8,3	20%	18%	37%	26%
Domeniu					
Științe exacte	7,5	22%	17%	39%	23%
Inginerie	8,2	17%	19%	34%	30%
Științe sociale	7,9	17%	19%	37%	27%
Științe umaniste	8,5	40%	17%	27%	16%
Economie	8,6	19%	21%	35%	24%
Medicină, farmacie	8,7	23%	25%	28%	24%
Agronomie, medicină veterinară	9,0	17%	16%	36%	31%
Arte, arhitectură, sport	8,2	15%	16%	35%	34%
Total	8,3	21%	19%	34%	26%

Notă: Datele de pe prima coloană reprezintă scorul mediu, pe o scală de la 1 „Deloc important”, la 10 „Foarte important”. Datele din celelalte coloane reprezintă procente.

Un al doilea aspect valoric analizat este cel al credinței și comportamentului religios. Datele din Tabelul 70 trebuie interpretate în context mai larg, amintindu-ne că populația României este o populație caracterizată de un înalt nivel de religiozitate. La nivelul întregului eșantion, scorul mediu pentru cât de important este Dumnezeu în propria viață, pe o scală de la 1 „Deloc important” la 10 „Foarte important” este de 8,3, indicând faptul că studenții acordă o mare importanță religiei. O medie ceva mai mică se înregistrează în rândul studenților din științele exacte și din științele sociale, dar nici în aceste cazuri media nu coboară sub valoarea de 7,5. Scorul mediu maxim se înregistrează în cazul studenților din domeniul agronomie și medicină veterinară.

Importanța mare acordată de studenți credinței religioase este demonstrată și de frecvența mersului la biserică. Nu mai puțin de 21% dintre studenți merg la biserică săptămânal sau mai des. Aceștia, li se adaugă încă 19% care merg la biserică cel puțin lunar. O treime dintre studenți merg la biserică doar de sărbători, iar un sfert merg la biserică doar o dată pe an sau mai rar. Comportamentul religios este, în mare parte, uniform; singura excepție semnificativă este reprezentată de studenții din facultățile de științe umaniste: 40% dintre aceștia merg la biserică săptămânal, dublu decât în cazul celorlalte categorii de studenți. Diferențele asociate cu caracteristicile personale ale studenților sunt, de asemenea, minore. Singura diferență semnificativă este legată de sexul studentului, studenții de sex masculin acordând o mai mică importanță lui Dumnezeu și mergând mai rar la biserică.

Tabelul 71 - Limita dintre bine și rău

	Există o limită clară între bine și rău, valabilă în orice situație	Există o limită clară, însă abaterile pot fi justificate în situații excepționale	Nu există o limită clară, depinde de la situație la situație
Tip facultate			
De stat	21%	43%	36%
Privată	29%	38%	33%
Mărime facultate			
Sub 1000	34%	30%	36%
1000 - 4999	34%	34%	32%
5000 - 14999	26%	43%	31%
Peste 15000	21%	42%	37%
Domeniu			
Științe exacte	28%	38%	34%
Inginerie	22%	46%	33%
Științe sociale	26%	43%	32%
Științe umaniste	27%	41%	32%
Economie	22%	41%	37%
Medicină, farmacie	15%	41%	44%
Agronomie, medicină veterinară	19%	39%	42%
Arte, arhitectură, sport	18%	36%	46%
Total	23%	42%	36%

Tabelul 71 prezintă modul în care studenții definesc limitele dintre ceea ce este bine și ceea ce este rău, indicând tendința de a gândi în termeni absoluți sau disponibilitatea pentru o gândire mai deschisă, în termeni relativi. După cum se poate observa, cu mici diferențe minore, distribuția răspunsurilor este practic aceeași, indiferent de categoriile de studenți luate în calcul. La nivelul întregului eșantion aproape un sfert dintre studenți consideră că între bine și rău există o limită clară, care nu poate fi trecută, indicând tendința spre o gândire rigidă, în termeni absoluți. Pentru 40% dintre studenți, limita dintre bine și rău este clară, însă în anumite situații se pot face excepții. Restul studenților au o atitudine mai deschisă, considerând că limita dintre bine și rău este fluidă și se schimbă de la situație la situație.

Tabelul 72 prezintă modul în care studenții se raportează la o serie de comportamente ilegale. Datele din tabel reprezintă media pe o scală de zece puncte, de la 1 „Comportamentul nu este niciodată justificat” la 10 „Comportamentul este întotdeauna justificat”, astfel încât cu cât scorul este mai mare, cu atât comportamentul este mai acceptat de către respondenți.

Tabelul 72 - Atitudinea față de comportamente ilegale

	Să nu plătești taxele și impozitele	Să mergi cu autobuzul sau cu trenul fără bilet	Să plătești anumite servicii fără contract	Să consumi marijuana sau hașiș	Să furi o mașină doar pentru a te plimba cu ea
Tip facultate					
De stat	4,3	3,9	3,3	2,2	1,7
Privată	4,3	3,9	3,4	1,9	1,5
Mărime facultate					
Sub 1000	4,3	3,1	3,0	2,4	1,8
1000 - 4999	4,5	4,7	3,4	2,4	2,4
5000 - 14999	4,0	3,9	3,5	1,9	1,4
Peste 15000	4,4	3,9	3,3	2,2	1,6
Domeniu					
Științe exacte	4,6	4,2	4,1	2,7	2,0
Inginerie	4,4	4,0	3,7	2,1	1,6
Științe sociale	4,3	4,1	3,4	2,0	1,5
Științe umaniste	4,2	3,9	3,1	2,2	1,6
Economie	3,9	3,4	2,9	1,8	1,3
Medicină, farmacie	4,5	4,1	3,5	2,3	2,2
Agronomie, medicină veterinară	4,6	3,8	3,3	2,6	1,8
Arte, arhitectură, sport	5,1	4,1	3,3	2,8	1,8
Total	4,3	3,9	3,3	2,1	1,6

Notă: Datele reprezintă scorul mediu, pe o scală de la 1 „Niciodată justificat”, la 10 „Întotdeauna justificat”.

La nivelul întregului eșantion, se poate observa că acele comportamente care au o componentă financiară dar care, în esență, înseamnă fie înșelarea statului (prin neplata taxelor și a impozitelor), fie înșelarea unor agenți economici (să mergi cu transportul în comun fără bilet), au un scor mediu între 3,3 și 4,3, sugerând că respingerea acestor tipuri de comportamente nu este foarte puternică. Celelalte două comportamente, consumul de droguri ușoare sau furtul unei mașini, sunt respinse în mai mare măsură de către respondenți. Există o serie de diferențe atât în raport cu caracteristici instituționale cât și cu caracteristici personale, însă acestea nu urmează un model ușor de descris și, de cele mai multe ori, sunt doar diferențe minore.

Tabelul 73 - Atitudini față de muncă

	Trebuie să ai o slujbă ca să îți pui în valoare aptitudinile	Munca trebuie să fie mereu pe primul loc, chiar dacă înseamnă mai puțin timp liber
Tip facultate		
De stat	71%	40%
Privată	78%	49%
Mărime facultate		
Sub 1000	75%	34%
1000 - 4999	81%	51%
5000 - 14999	79%	43%
Peste 15000	71%	42%
Domeniu		
Științe exacte	60%	25%
Inginerie	76%	39%
Științe sociale	77%	47%
Științe umaniste	64%	42%
Economie	74%	47%
Medicină, farmacie	78%	38%
Agronomie, medicină veterinară	85%	55%
Arte, arhitectură, sport	61%	37%
Total	73%	42%

Ultimul aspect valoric analizat este cel legat de atitudinile față de muncă, de tipul de etică a muncii care caracterizează studentul român (vezi Tabelul 73). Aproximativ trei sferturi dintre studenți consideră că trebuie să ai o slujbă pentru a-ți pune în valoare aptitudinile, în timp ce 42% consideră că munca trebuie să fie mereu pe primul loc, chiar dacă înseamnă mai puțin timp liber. Rezultatul din urmă arată că majoritatea studenților nu sunt dispuși, încă, să renunțe la timpul liber pe care îl au în favoarea muncii. Printre cei care consideră în mai mare măsură decât restul că munca ar trebui să fie prioritară se numără studenții facultăților private și cei din domeniile științe sociale, economie și agronomie și medicină veterinară. Doar un sfert din studenții facultăților de științe exacte consideră că munca trebuie să fie mereu pe primul loc.

Plagiatul

Plagiatul este o problemă importantă cu care se confruntă învățământul superior din România, de la copiatul la examene, până la cumpărarea lucrărilor de licență și chiar a diplomelor. Am considerat util, așadar, să aflăm care sunt opiniile studenților despre diferite forme de plagiat, rugându-i pe studenți să indice în ce măsură aceste forme pot fi justificate, pe o scală de la 1 „Niciodată justificat” la 10 „Întotdeauna justificat”. Datele din Tabelul 74 prezintă procentul studenților care au ales un scor mai mare sau egal cu 6, ceea ce indică un anumit nivel de acceptare a formelor de plagiat incluse în analiză.

Tabelul 74 - Atitudini față de plagiat

	Să copiezi la un examen	Să copiezi o idee fără a indica sursa	Să copiezi un paragraf fără a indica sursa	Să prezinți la examen un referat scris de altcineva	Să cumperi o lucrare de licență
Tip facultate					
De stat	32%	23%	23%	17%	14%
Privată	22%	21%	20%	14%	11%
Mărime facultate					
Sub 1000	21%	12%	17%	12%	6%
1000 - 4999	39%	22%	19%	22%	16%
5000 - 14999	35%	25%	24%	15%	14%
Peste 15000	28%	23%	23%	17%	14%
Domeniu					
Științe exacte	33%	25%	25%	20%	19%
Inginerie	44%	23%	27%	19%	18%
Științe sociale	21%	17%	15%	11%	8%
Științe umaniste	24%	17%	17%	13%	9%
Economie	25%	26%	23%	14%	12%
Medicină, farmacie	34%	28%	31%	26%	18%
Agronomie, medicină veterinară	35%	31%	34%	28%	23%
Arte, arhitectură, sport	29%	28%	26%	14%	16%
Panel 2009	22%	17%	15%	10%	11%
Panel 2010	28%	22%	19%	16%	28%
Total 2009	23%	20%	19%	16%	14%
Total 2010	30%	23%	23%	16%	14%

Notă: Datele reprezintă procentele celor care au indicat un anumit grad de acceptare a formei de plagiat de pe coloană: scor mai mare sau egal cu 6 pe scală de la 1 „Niciodată justificat” la 10 „Întotdeauna justificat”.

La nivelul întregului eșantion, între 14% și 30% dintre studenți consideră că plagiatul, în diferitele sale forme, poate fi justificat în anumite situații. Se observă o acceptare mai mare a plagiatului sub forma copiatului la examene (30%) sau sub forma „clasică” a copierii unei idei sau a unui paragraf fără a indica sursa bibliografică (23%). Chiar și în cazurile mai grave de plagiat (cumpărarea lucrării de licență sau prezentarea unor referate scrise de altcineva) unul din șase-șapte studenți consideră că astfel de acțiuni pot fi justificate.

În ceea ce privește diferențele dintre opiniile studenților în funcție de caracteristicile facultății, se poate observa că studenții facultăților private resping în mai mare măsură copiatul la examene: doar 22% dintre aceștia consideră că poate fi justificat, comparativ cu 32% dintre studenții facultăților de stat. Principalele diferențe, însă, se înregistrează în funcție de domeniul de studiu:

- Se remarcă, în primul rând, studenții facultăților de științe sociale, care resping în mai mare măsură decât restul toate cele cinci forme de plagiat.
- Studenții facultăților de inginerie sunt mai deschiși către formele de plagiat care le cresc șansele de a promova: copiatul la examene și cumpărarea lucrărilor de licență.
- Studenții facultăților de medicină și farmacie acceptă în proporție mai mare plagiatul verbatim (31%) și prezentarea referatelor elaborate de alte persoane drept lucrări proprii (26%).
- Studenții facultăților de agronomie și medicină veterinară sunt similari cu cei de la facultățile de medicină și farmacie dar, în plus, au un grad de acceptare mai mare a cumpărării lucrărilor de licență.

Comparațiile cu anul 2009 sunt, de asemenea, interesante:

- Pentru trei dintre formele de plagiat (copiatul la examen, copiatul unui paragraf sau al unei idei fără indicarea sursei) se observă o creștere semnificativă a procentului de studenți care consideră că aceste forme de plagiat pot fi justificate uneori atât la nivelul întregului eșantion cât și la nivelul panelului de studenți. Aceste creșteri variază între 3% și 7%.
- Pentru celelalte două forme de plagiat (prezentarea unui referat scris de altcineva la examen și cumpărarea unei lucrări de licență) la nivelul întregului eșantion nu se observă nici o schimbare între 2009 și 2010. Dacă ne raportăm, însă, doar la studenții intervievați la ambele momente în timp, se poate observa că acceptabilitatea acestor două forme de plagiat a crescut semnificativ.

- Este îngrijorător că procentul studenților care consideră justificabilă cumpărarea unei lucrări de licență crescut de la 11% în 2009 la nu mai puțin de 28% în 2010. Dat fiind că, în acest caz, singura diferență dintre răspunsurile din 2009 și cele din 2010 este aceea că respondenții au trecut prin experiența unui an de facultate, se poate argumenta că acest comportament este nu doar larg răspândit în facultățile din România, ci și tolerat de către acestea.

Condiții de viață

În categoria condițiilor de viață ale studenților am inclus aspecte legate de locuire, venit și surse de venit. Tabelul 75 prezintă informații privind domiciliul actual al studenților. La nivelul întregului eșantion, 38% dintre studenți locuiesc cu părinții, în timp ce 31% dintre studenți locuiesc în cămine studențești. Aceștia li se adaugă 17%, care locuiesc într-un apartament închiriat, și 9%, care locuiesc în apartamentul propriu. Restul de 5% au o altă situație de locuire.

Raportat la tipul de facultate, în timp ce o treime dintre studenții facultăților de stat locuiesc cu părinții și aproximativ 40% locuiesc în căminele studențești, în cazul studenților din facultățile private 55% locuiesc cu părinții și doar 11% locuiesc în căminele studențești. Aceasta se explică, în mare parte, prin diferențele dintre facultățile de stat și cele private în ceea ce privește dotarea cu cămine, dar și prin faptul că studenții care urmează cursurile facultăților private au o șansă mai mare de a merge la facultate în orașul în care locuiesc.

Tabelul 75 - Locuirea

	Cu părinții	Cămin studențesc	Apartament închiriat	Apartament propriu	Altă situație
Tip facultate					
De stat	32%	38%	18%	8%	4%
Privată	55%	11%	15%	13%	5%
Mărime facultate					
Sub 1000	40%	28%	10%	17%	5%
1000 - 4999	42%	30%	22%	6%	0%
5000 - 14999	39%	25%	19%	13%	4%
Peste 15000	37%	34%	17%	7%	5%

Domeniu					
Științe exacte	40%	33%	20%	5%	3%
Inginerie	19%	58%	10%	9%	3%
Științe sociale	46%	17%	20%	10%	8%
Științe umaniste	40%	30%	16%	9%	4%
Economie	50%	18%	19%	8%	4%
Medicină, farmacie	23%	50%	17%	7%	3%
Agronomie, medicină veterinară	27%	40%	15%	11%	6%
Arte, arhitectură, sport	42%	20%	22%	14%	3%
Total	38%	31%	17%	9%	5%

Diferența dintre facultățile private și cele de stat se regăsește și în diferențele în funcție de domeniul de studiu. Jumătate dintre studenții din domeniile științe sociale și economie, domenii supraprezentate în învățământul privat, locuiesc cu părinții, în timp ce jumătate dintre studenții din domeniile inginerie și medicină și farmacie, domenii subprezentate în învățământul privat, locuiesc în cămine studențești.

Tabelul A - 18, din anexă, prezintă situația de locuire a studenților în funcție de caracteristicile personale ale acestora. Dintre diferențele semnificative se remarcă următoarele:

- Studenții de sex masculin locuiesc în proporție mai mare în căminele studențești, în timp ce studenții de sex feminin locuiesc în proporție mai mare în apartamente închiriate.
- Aproape jumătate dintre studenții facultăților de stat ale căror locuri sunt finanțate de la buget locuiesc în căminele studențești.
- Raportat la existența unui loc de muncă, studenții care nu muncesc sunt supraprezențați în cămine, cei care muncesc doar part-time sunt supraprezențați în apartamente închiriate, iar cei care muncesc full-time sunt supraprezențați în apartamente proprii.
- Studenții care au intrat la facultate pe baza unui examen de admitere locuiesc, în proporții semnificativ mai mari, în cămine sau în apartamente închiriate.

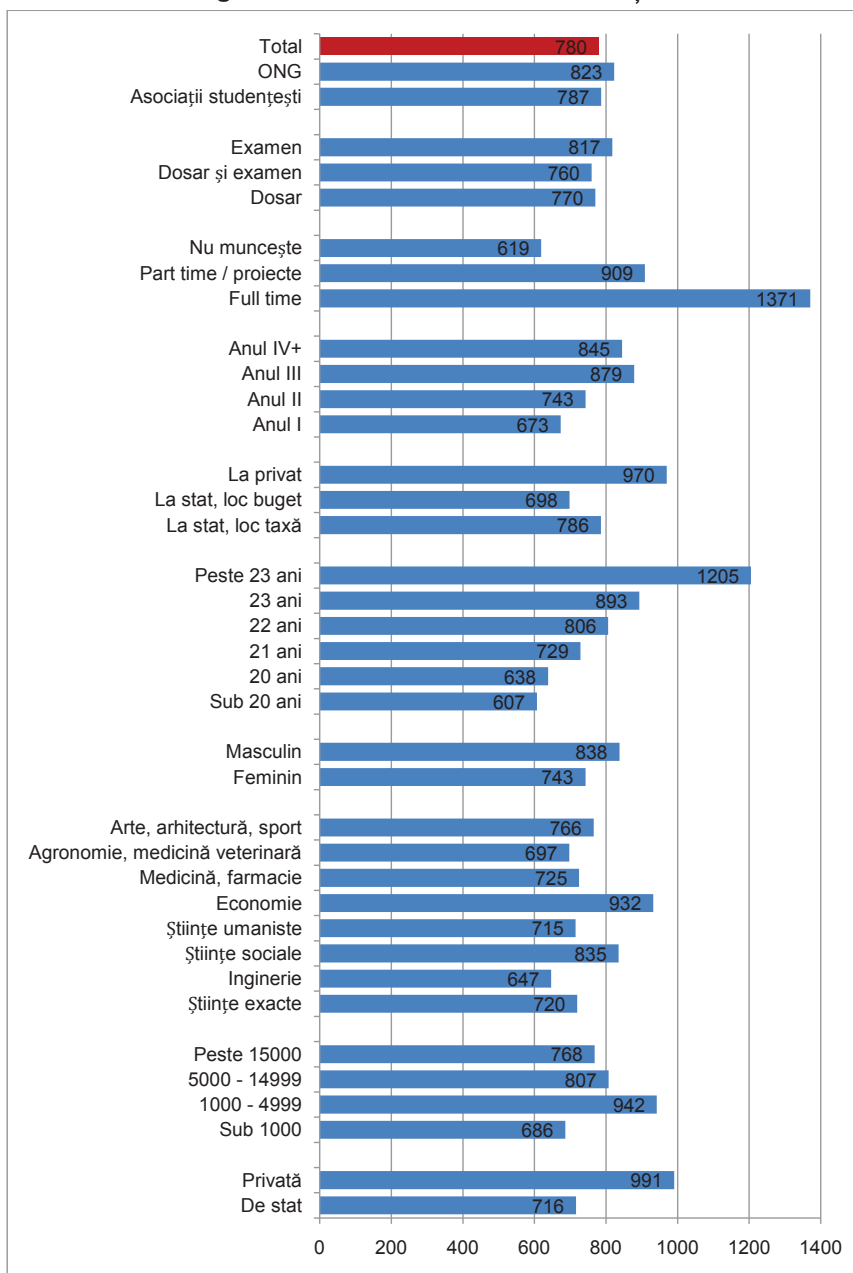
Figura 23 prezintă venitul mediu al studenților în funcție de caracteristici instituționale și personale. Media venitului lunar disponibil la nivelul întregului eșanțion este de 780 de lei. Se observă, însă, o serie de diferențe semnificative în funcție de caracteristicile analizate:

- Media venitului lunar este de 716 lei pentru studenții facultăților de stat și de 991 de lei pentru studenții facultăților private. Aceasta se explică, în

principal, prin procentul mai mare al studenților din facultățile private care au un loc de muncă.

- În funcție de domeniul de studiu, cel mai mic venit mediu lunar se înregistrează în cazul studenților din inginerie (650 lei) și din agronomie și medicină veterinară (700 lei), în timp ce cele mai mari venituri medii lunare se regăsesc în rândul studenților din facultățile de științe sociale (835 lei) și al studenților din facultățile cu profil economic (930 lei).
- Dacă venitul mediu al studenților de sex feminin este de aproximativ 740 lei, studenții de sex masculin au un venit lunar mediu mai mare cu 100 de lei.
- Venitul mediu lunar crește cu vârsta (probabil ca rezultat al procentului din ce în ce mai mare de studenți care își găsesc un loc de muncă), de la doar 600 de lei în cazul studenților sub 20 de ani, până la 1200 de lei în cazul studenților în vârstă de peste 23 de ani.
- Raportat la existența unui loc de muncă, studenții care nu muncesc au un venit mediu lunar de 620 lei, cei care muncesc doar part-time sau în proiecte au un venit mediu lunar de 910 lei, în timp ce venitul mediu lunar al celor care muncesc cu normă întreagă este de 1370 de lei.

Figura 23 - Venitul mediu al studenților



Notă: Doar 52% dintre studenți au răspuns la această întrebare.

Tabelul 76 - Surse de venit

	Bursă	Bani de la părinți, rude	Venituri salariale	Venituri din activități proprii	Alte surse
Tip facultate					
De stat	26%	82%	21%	15%	13%
Privată	2%	64%	37%	18%	15%
Mărime facultate					
Sub 1000	12%	71%	34%	23%	21%
1000 - 4999	14%	74%	19%	17%	13%
5000 - 14999	16%	73%	32%	17%	13%
Peste 15000	22%	79%	23%	15%	13%
Domeniu					
Științe exacte	26%	89%	20%	12%	7%
Inginerie	34%	83%	22%	19%	16%
Științe sociale	10%	75%	27%	14%	11%
Științe umaniste	18%	79%	19%	11%	13%
Economie	10%	71%	36%	16%	14%
Medicină, farmacie	23%	90%	13%	15%	10%
Agronomie, medicină veterinară	48%	62%	28%	16%	19%
Arte, arhitectură, sport	20%	71%	16%	31%	24%
Total	20%	77%	25%	16%	13%

Tabelul 77 - Principala sursă de venit

	Bursă	Bani de la părinți, rude	Venituri salariale	Venituri din activități proprii	Alte surse
Tip facultate					
De stat	9%	68%	16%	4%	4%
Privată	1%	59%	27%	9%	4%
Mărime facultate					
Sub 1000	4%	56%	25%	7%	7%
1000 - 4999	1%	75%	18%	3%	3%
5000 - 14999	4%	61%	25%	6%	4%
Peste 15000	9%	67%	16%	5%	4%
Domeniu					
Științe exacte	9%	73%	13%	5%	0%
Inginerie	12%	64%	16%	4%	3%
Științe sociale	4%	66%	22%	5%	3%
Științe umaniste	6%	72%	16%	3%	4%
Economie	3%	61%	25%	5%	6%
Medicină, farmacie	4%	80%	9%	3%	3%
Agronomie, medicină veterinară	24%	40%	21%	11%	5%
Arte, arhitectură, sport	8%	66%	9%	10%	6%
Total	7%	66%	18%	5%	4%

Dacă în Figura 23 am văzut venitul mediu al studenților, datele din Tabelul 76 și Tabelul 77 indică sursele de venit ale studenților și care este cea mai importantă dintre acestea. Raportat la întreaga populație de studenți, trei sferturi dintre aceștia primesc bani de la părinți sau rude. Un sfert dintre studenți au venituri și din salarii, iar încă 16% au venituri și din activități proprii. Bursa este o sursă de venit pentru doar 20% dintre studenți.

Pentru două treimi dintre studenți, banii primiți de la părinți reprezintă principala sursă de venit. Veniturile salariale și veniturile din activități proprii reprezintă principala sursă de venit pentru aproape un sfert dintre studenți. Bursa este principala sursă de venit pentru doar 7% dintre studenți (aproximativ o treime dintre cei care primesc bursă).

Reproducerea structurii sociale

Tabelul 78 prezintă distribuția nivelului maxim de educație atins de părinți în diferite categorii de studenți. Se poate observa că doar o treime dintre studenți au un părinte absolvent de studii superioare, ceea ce înseamnă că pentru restul de două treimi se poate vorbi despre o mobilitate ascendentă sub aspectul educației. Desigur, acest lucru este determinat, în mare parte, de procentul mic al persoanelor cu studii superioare în rândul celor care au, în prezent, copii în vârstă de peste 18 ani, dar și de procesul de masificare a studiilor superioare care a caracterizat ultimii douăzeci de ani. Pentru 19% dintre studenți cel puțin un părinte are studii postliceale, iar pentru 37% nivelul maxim de educație atins de părinți este bacalaureatul. Doar 11% dintre studenți provin din familii în care nici un părinte nu a reușit să termine liceul.

Diferențele în funcție de caracteristicile instituționale și de caracteristicile studenților sunt minore, dar merită menționate următoarele:

- Studenții facultăților de agronomie și de medicină veterinară provin, în mai mare măsură decât restul, din familii în care părinții nu au terminat liceul.
- Studenții facultăților de medicină și farmacie provin, în mai mare măsură decât restul, din familii în care cel puțin un părinte are studii superioare.
- Mobilitatea ascendentă este mai des întâlnită în rândul studenților de sex feminin: 12% provin din familii în care părinții nu au terminat liceul (comparativ cu 9% în cazul studenților de sex masculin), iar 39% provin din familii în care cel puțin un părinte are diplomă de bacalaureat (comparativ cu doar 33% în cazul studenților de sex masculin).
- Studenții care muncesc cu normă întreagă sunt suprareprezențați în rândul studenților care provin din familii în care nici un părinte nu a terminat liceul.
- Raportat la modalitatea de admitere la facultate, se observă o relație semnificativă între aceasta și stocul de educație din familie: 45% dintre studenții care au intrat la facultate pe bază de examen de admitere provin din familii cu cel puțin un părinte absolvent de studii superioare, în timp ce doar 4% provin din familii în care părinții nu au terminat liceul.

Tabelul 78 - Cel mai înalt nivel de educație atins de părinți

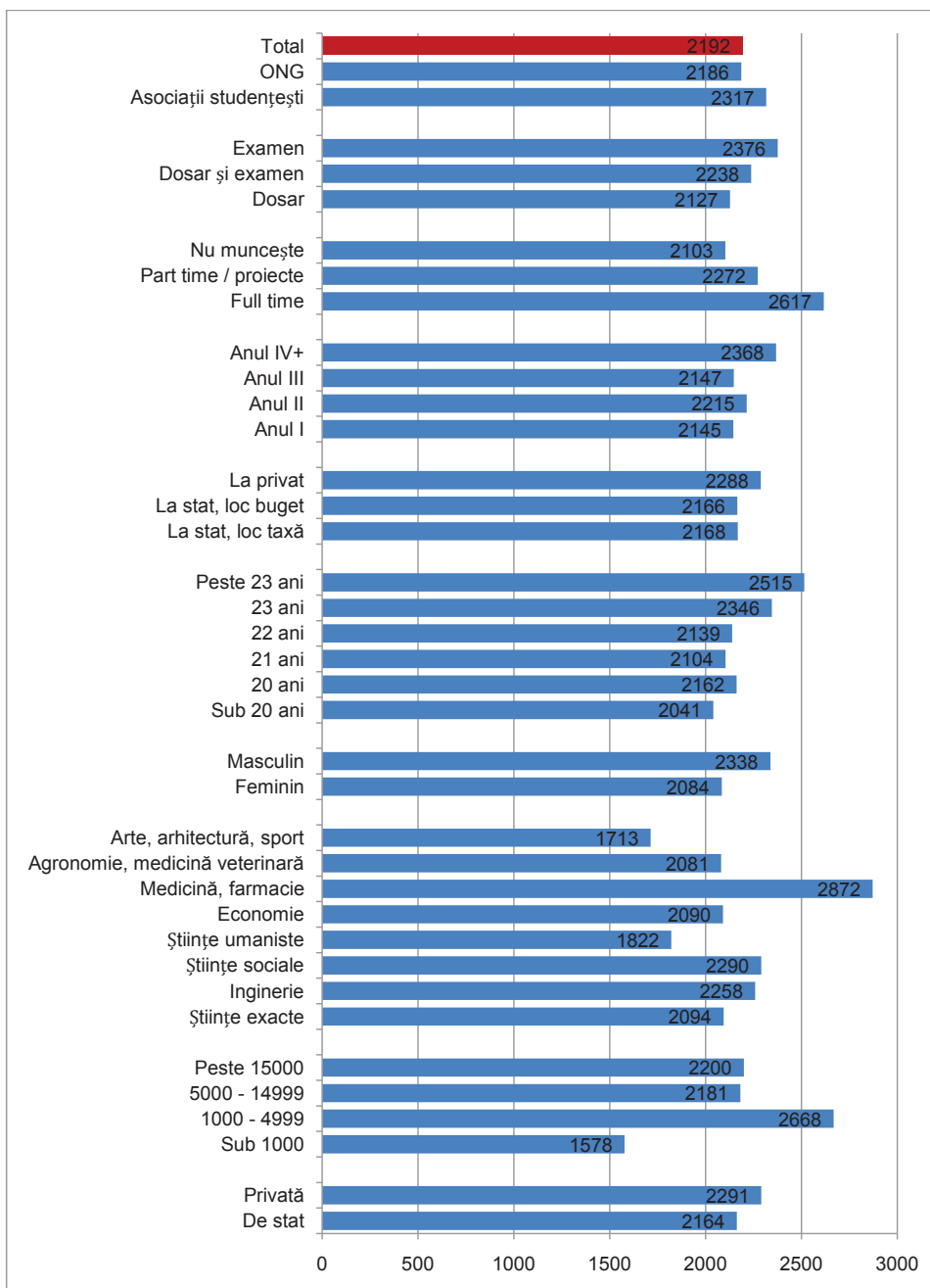
	Liceu incomplet	Liceu complet	Facultate incomplet	Facultate complet
Tip facultate				
De stat	10%	37%	19%	33%
Privată	12%	36%	20%	31%
Mărime facultate				
Sub 1000	16%	30%	20%	34%
1000 - 4999	16%	25%	19%	41%
5000 - 14999	14%	39%	16%	32%
Peste 15000	9%	38%	20%	33%
Domeniu				
Științe exacte	9%	38%	16%	38%
Inginerie	9%	39%	22%	30%
Științe sociale	11%	34%	19%	35%
Științe umaniste	14%	33%	20%	34%
Economie	10%	43%	18%	28%
Medicină, farmacie	10%	32%	17%	42%
Agronomie, medicină veterinară	22%	34%	20%	24%
Arte, arhitectură, sport	3%	35%	28%	35%
Total	11%	37%	19%	33%

Venitul ideal

Studentii care au participat la cercetare au fost rugați să indice care ar fi salariul rezonabil pentru pregătirea pe care o au la momentul terminării facultății. Vorbim, așadar, despre așteptările studenților privind nivelul de salarizare pentru un loc de muncă ce necesită studii superioare, însă în lipsa unei experiențe profesionale semnificative. Valorile medii pentru fiecare categorie de studenți sunt prezentate în Figura 24.

La nivelul întregului eșantion, media este de aproximativ 2200 de lei. Raportat la legea unică de salarizare aflată în vigoare în acest moment, acest salariu este similar cu cel primit de un profesor din învățământul pre-universitar, cu studii de master, cu grad didactic I și cu 15 ani vechime în învățământ, cu cel primit de un cercetător științific principal III cu cinci ani vechime, sau cu cel primit de un lector universitar cu cel puțin zece ani vechime în muncă.

Figura 24 - Venitul mediu dorit la primul loc de muncă după absolvire



Aceste comparații arată că studenții au așteptări nerealiste cu privire la salariul primit la primul loc de muncă de după obținerea diplomei de licență, cel puțin dacă ne raportăm la cei care și-ar dori să se angajeze în sectorul bugetar.

Dintre diferențele semnificative, se remarcă:

- Studenții facultăților de medicină și farmacie consideră că salariul rezonabil ar fi de 2900 de lei, în timp ce studenții facultăților de artă, arhitectură și sport se așteaptă la doar 1700 de lei. Salarii mai mari decât media sunt indicate și de studenții facultăților de științe sociale (2300 lei) și de inginerie (2260 lei).
- Studenții care muncesc deja cu normă întreagă au așteptări mult mai mari decât cei care nu muncesc (2600 lei, comparativ cu doar 2100 lei).
- Studenții care au intrat la facultate în urma unui examen de admitere consideră un salariu de 2400 de lei ca fiind rezonabil, în timp ce pentru cei care au intrat la facultate doar pe baza unui dosar de admitere, salariul rezonabil este de aproximativ 2100 de lei.

Anexe

Descrierea eșantioanelor studiate, marje de eroare

(Bogdan Voicu)

Raportul de față exploatează un pachet de trei sondaje de opinie realizate în perioada mai-iulie 2010. Cele trei cercetări repetă în fapt un pachet similar pentru care datele au fost colectate în mai-iulie 2009. În ambele valuri colectarea datelor a fost finanțată de către ARACIS, sub denumirea generică de Barometrul Calității și a fost realizată de Gallup International în 2009, respectiv de către MetroMedia Transilvania în 2010.

Valul 2009

În 2009, primul sondaj a constat în chestionarea opiniilor a 1500 de studenți la nivelul licență din 40 universități din România. Investigația s-a desfășurat în 102 facultăți. Selecția subiecților a fost una de tip stratificat, multistadial, criteriile de selectare a universităților fiind date de mărime și localizarea geografică. Facultățile au fost alese aleatoriu în interiorul universităților, același lucru petrecându-se cu secțiile în interiorul facultăților, cu grup[ele 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%.

În mod similar a fost selectat un eșantion de 1540 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. USH a fost una dintre universitățile selectate pentru interviuarea de studenți și cadre didactice în procesul de generare a eșantioanelor. Refuzul administrației de a permite interviuarea studenților și cadrelor didactice a determinat înlocuirea acestora cu respondenți din același strat, fără a afecta distribuțiile așteptate în funcție de dimensiunea universității, localizarea geografică și forma de proprietate.

În fine, un al treilea sondaj a fost realizat pe populație de angajatori de absolvenți de învățământ superior. Au fost chestionați 1256 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), 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/manageri, 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%.

Valul 2010: designul cercetării

Valul 2010 al Barometrului Calității a urmărit să colecteze e cât posibil date de la aceeași studenți și cadre didactice ca în 2009, constituind-se într-o cercetare panel. Așa cum se întâmplă în mod obișnuit în astfel de cercetări, există o „rată de mortalitate” a 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 am fi investigat doar 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, am proiectat de la bun început, în valul 2010, 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 S2010R. El include 1530 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 aleator în facultățile și secțiile din care făceau parte absolvenții pe care i-au înlocuit în eșantion.
- În plus, pierderile față de eșantionul din 2009 (acei respondenți din 2009, 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 aleator în facultățile și secțiile din care făceau parte studenții pe care i-au înlocuit în eșantion.

Tabelul 1 - Structura eșantionului de studenți și absolvenți intervievați în 2010

Mod de selecție	S2010P	S2010R
Panel: Intervievați și în 2009, acum absolvenți de licență	Panel (intervievați și în 2009 și în 2010)	Eșantionul reprezentativ național din 2010
Panel: Intervievați și în 2009, încă studenți la licență		
Studenți din anul 1		
Studenți din alți ani de studii, neintervievați și în 2009		
TOTAL S2010R		1530

Astfel am asigurat pentru S2010R o selecție cvasi-aleatoare 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 1523 de respondenți.

La rândul său, eșantionul de angajatori include 1229 respondenți.

Erorile maxime de eșantionare

Tabelul 2 prezintă erorile maxime de eșantionare calculate pentru ipoteza selecției simple aleatoare a fiecărui eșantion în parte.

Tabelul 2 - Eroarea maximă de eșantionare garantată cu o probabilitate de 95% pentru diferite procente observate în eșantioanele reprezentative folosite

<u>Eșantion</u>	<u>Volum eșantion</u>	<u>Procentul observat în eșantion**</u>				
		10% sau 90%	20% sau 80%	30% sau 70%	40% sau 60%	50%
Studenți 2010 [S2010R]	1530	1,50%	2,00%	2,30%	2,45%	2,51%
Studenți 2009 [S2009R]	1500	1,52%	2,02%	2,32%	2,48%	2,53%
Cadre didactice 2010 [CD2010R]	1523	1,51%	2,01%	2,30%	2,46%	2,51%
Cadre didactice 2009 [CD2009R]	1540	1,50%	2,00%	2,29%	2,45%	2,50%
Angajatori 2010	1256	1,66%	2,21%	2,53%	2,71%	2,77%
Angajatori 2009	1229	1,68%	2,24%	2,56%	2,74%	2,80%

**Erori maxime de eșantionare calculate în ipoteza selecției simple aleatoare. 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%).*

Indicatori construiți și utilizați în textul raportului

Descriem în cele ce urmează indicatorii pe care i-am construit folosind bazele de date provenite din anul 2010 al cercetării și pe care îi utilizăm frecvent în acest raport.

Domeniile de studiu folosite în clasificările din raport

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 veneau din domenii cu mai puțini respondenți (precum artele, dreptul, sportul etc.) ca făcând parte din grupări mai largi. Acestea sunt descrise în Tabelul 1.

Tabelul 1 - Distribuția respondenților studenți din eșantionul 2010 în funcție de domeniul programului de studii

	Număr respondenți studenți	Procent	
Domeniul programului de studii	Științe exacte	118	7,7
	Științe sociale, drept, politie si armata	347	22,7
	Științe umaniste	156	10,2
	Inginerie	276	18,0
	Agronomie si veterinara	66	4,3
	Medicina si farmacie	129	8,4
	Economie	355	23,2
	Arte, arhitectura, sport	83	5,4
Total	1530	100,0	

Indicele de familiaritate (a cadrelor didactice) cu sistemul

Am asumat că nivelul de cunoaștere al cadrelor didactice despre cum funcționează sistemul este determinat în bună măsură de interacțiunea cu acesta, de implicarea în deciziile privind evoluția și funcționarea curentă a sistemului de învățământ superior.

Am dispus în acest sens de trei tipuri de indicatori: pe de o parte este ocuparea unei funcții de conducere în sistem (rector, prorector, decan, prodecan, cancelar/secretar științific, șef de catedră). 19% dintre cadrele didactice ce ne-au răspuns

la chestionar se află în această situație. Lor li se adaugă alte 7% care au deținut astfel de funcții în trecut.

În al doilea rând este calitatea de conducător de doctorat. Aceasta constituie un indiciu despre interacțiunea frecventă cu doctoranzi și despre prezența unei potențiale rețele de foști doctoranzi. Cu alte cuvinte constituie o resursă importantă de cunoaștere a sistemului. În eșantionul de cadre didactice din 2010, 7% dintre cei intervievați sunt coordonatori de doctorat.

În al treilea rând este implicarea în comisii ale ARACIS, CNCSIS, CNAT etc. Calitatea de membru în astfel de comisii este declarată de 9% dintre respondenți. Ne așteptăm ca aceștia să dețină la rândul lor o cunoaștere destul de bună, sau cel puțin mai bună decât media, în ce privește modul în care funcționează sistemul de învățământ superior.

Am utilizat cele trei tipuri de informații (funcție de conducere, conducător de doctorat, membru în comisii ale agențiilor centrale din învățământul superior) pentru a întocmi un indice aditiv de familiarizare cu sistemul³⁵. Cu alte cuvinte, fiecărui cadru didactic din eșantion i-am atribuit câte un punct dacă deține sau a deținut o funcție de conducere, un alt punct dacă este conducător de doctorat, un alt punct dacă este membru în comisii ale agențiilor amintite.

În eșantion, indicele ia valoare maximă (3) pentru 31 dintre respondenți (2%), valoare 2 pentru 8%, valoarea 1 pentru 20%, valoarea 0 pentru 1019 (67%). Alți 51 de respondenți (4%) nu ne-au oferit informații în acest sens (nu au răspuns la întrebările în cauză).

În mod cert, scorul astfel calculat nu ia în considerare faptul că pot exista cadre didactice cu o bună cunoaștere a sistemului de învățământ superior, dar care nu îndeplinesc condițiile din indicatorii folosiți în agregare. Totuși, este probabil ca numărul acestora să fie mic.

35 Analiza factorială indică faptul că cei trei indicatori descriu aceeași dimensiune, fiind corelați relativ similar cu factorul extras prin Principal Axis Factoring.

Tabele suplimentare

Tabelul A - 1. Principalul factor decizional cu privire la misiunea și obiectivele universității (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	12%	4%	71%	12%
Masculin	15%	4%	71%	11%
Vârsta				
Sub 35 ani	13%	3%	69%	15%
35 – 44 ani	14%	4%	73%	9%
45 – 54 ani	12%	4%	73%	11%
55 – 64 ani	15%	3%	74%	8%
Peste 65 ani	9%	7%	73%	11%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	18%	4%	65%	13%
Lector	11%	4%	73%	13%
Conferențiar	9%	3%	78%	10%
Profesor	16%	5%	70%	9%
Vechime				
Sub 5 ani	13%	4%	70%	13%
5 – 9 ani	16%	5%	67%	12%
10 – 14 ani	12%	3%	74%	11%
15 – 19 ani	11%	3%	76%	10%
Peste 20 ani	12%	5%	71%	11%
Funcție conducere				
Nu	15%	3%	69%	13%
Da	9%	7%	78%	6%
Titlu științific				
Doctor	12%	4%	74%	10%
Doctorand	16%	4%	66%	15%
Cel mult master	19%	5%	63%	14%
Publicații ISI				
Nicio publicație	14%	3%	69%	14%
1 – 5 publicații	15%	4%	71%	10%
6 publicații +	11%	4%	73%	11%
Cursuri predate				
Un curs	20%	3%	68%	9%
Două cursuri	13%	2%	71%	14%
Trei cursuri	9%	5%	72%	14%
Patru cursuri +	13%	5%	73%	9%
Alt loc de muncă				
În cercetare	15%	4%	67%	14%
În altă universitate	14%	3%	74%	10%
Alt loc de muncă	13%	4%	68%	15%
Nu are alt loc de muncă	14%	4%	68%	14%
Total	13%	4%	71%	11%

Tabelul A - 2. Principalul factor decizional cu privire la finanțarea universităților (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	39%	4%	48%	9%
Masculin	41%	5%	47%	7%
Vârsta				
Sub 35 ani	34%	6%	51%	10%
35 – 44 ani	38%	4%	50%	8%
45 – 54 ani	41%	5%	46%	8%
55 – 64 ani	52%	3%	41%	4%
Peste 65 ani	27%	4%	65%	4%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	40%	7%	45%	9%
Lector	34%	3%	52%	11%
Conferențiar	40%	3%	50%	7%
Profesor	47%	5%	43%	5%
Vechime				
Sub 5 ani	35%	8%	50%	7%
5 – 9 ani	37%	5%	49%	9%
10 – 14 ani	38%	3%	49%	10%
15 – 19 ani	45%	5%	45%	5%
Peste 20 ani	43%	3%	47%	6%
Funcție conducere				
Nu	39%	5%	48%	9%
Da	42%	5%	49%	4%
Titlu științific				
Doctor	42%	4%	47%	7%
Doctorand	36%	7%	46%	11%
Cel mult master	36%	3%	58%	3%
Publicații ISI				
Nicio publicație	30%	6%	54%	10%
1 – 5 publicații	39%	4%	51%	7%
6 publicații +	47%	6%	41%	6%
Cursuri predate				
Un curs	40%	4%	51%	5%
Două cursuri	41%	3%	48%	8%
Trei cursuri	37%	5%	50%	8%
Patru cursuri +	42%	4%	45%	8%
Alt loc de muncă				
În cercetare	44%	7%	40%	9%
În altă universitate	27%	3%	63%	8%
Alt loc de muncă	32%	4%	56%	8%
Nu are alt loc de muncă	37%	5%	50%	9%
Total	40%	5%	47%	8%

Tabelul A - 3. Principalul factor decizional cu privire la acreditarea instituțiilor de învățământ superior (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	36%	55%	7%	3%
Masculin	38%	55%	5%	3%
Vârsta				
Sub 35 ani	38%	53%	6%	3%
35 – 44 ani	36%	55%	7%	3%
45 – 54 ani	37%	59%	2%	2%
55 – 64 ani	32%	61%	7%	2%
Peste 65 ani	35%	57%	6%	2%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	41%	48%	8%	3%
Lector	35%	56%	7%	3%
Conferențiar	29%	66%	4%	2%
Profesor	40%	53%	5%	2%
Vechime				
Sub 5 ani	37%	54%	6%	3%
5 – 9 ani	39%	52%	6%	2%
10 – 14 ani	36%	56%	5%	3%
15 – 19 ani	36%	57%	6%	1%
Peste 20 ani	32%	62%	4%	2%
Funcție conducere				
Nu	39%	52%	6%	3%
Da	26%	67%	6%	1%
Titlu științific				
Doctor	34%	60%	4%	2%
Doctorand	36%	51%	7%	5%
Cel mult master	58%	33%	9%	1%
Publicații ISI				
Nicio publicație	35%	57%	6%	2%
1 – 5 publicații	37%	56%	5%	2%
6 publicații +	30%	61%	6%	3%
Cursuri predate				
Un curs	56%	35%	9%	1%
Două cursuri	42%	49%	6%	3%
Trei cursuri	28%	65%	4%	2%
Patru cursuri +	26%	68%	4%	2%
Alt loc de muncă				
În cercetare	37%	51%	8%	4%
În altă universitate	44%	49%	5%	1%
Alt loc de muncă	38%	55%	5%	2%
Nu are alt loc de muncă	38%	52%	7%	3%
Total	37%	55%	6%	3%

Tabelul A - 4. Principalul factor decizional cu privire la acreditarea programelor de studii (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	26%	48%	17%	9%
Masculin	26%	45%	20%	9%
Vârsta				
Sub 35 ani	30%	49%	12%	8%
35 – 44 ani	26%	46%	19%	9%
45 – 54 ani	24%	45%	22%	9%
55 – 64 ani	20%	48%	22%	10%
Peste 65 ani	21%	47%	30%	2%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	34%	45%	12%	9%
Lector	23%	44%	22%	10%
Conferențiar	17%	55%	20%	9%
Profesor	28%	45%	20%	6%
Vechime				
Sub 5 ani	34%	47%	9%	10%
5 – 9 ani	30%	44%	17%	8%
10 – 14 ani	26%	49%	17%	9%
15 – 19 ani	22%	49%	20%	8%
Peste 20 ani	20%	47%	26%	7%
Funcție conducere				
Nu	29%	44%	17%	9%
Da	16%	56%	24%	4%
Titlu științific				
Doctor	23%	50%	19%	8%
Doctorand	28%	46%	16%	10%
Cel mult master	39%	30%	22%	9%
Publicații ISI				
Nicio publicație	21%	53%	16%	10%
1 – 5 publicații	26%	49%	18%	7%
6 publicații +	22%	46%	23%	8%
Cursuri predate				
Un curs	41%	37%	17%	5%
Două cursuri	30%	43%	20%	8%
Trei cursuri	20%	52%	19%	9%
Patru cursuri +	17%	54%	19%	9%
Alt loc de muncă				
În cercetare	25%	47%	20%	8%
În altă universitate	29%	44%	23%	4%
Alt loc de muncă	27%	48%	18%	7%
Nu are alt loc de muncă	27%	47%	19%	7%
Total	26%	47%	19%	9%

Tabelul A - 5. Principalul factor decizional cu privire la resursele umane angajate în instituțiile de învățământ superior (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	12%	3%	54%	32%
Masculin	12%	4%	58%	26%
Vârsta				
Sub 35 ani	14%	3%	52%	31%
35 – 44 ani	11%	3%	56%	31%
45 – 54 ani	8%	1%	61%	30%
55 – 64 ani	11%	3%	63%	24%
Peste 65 ani	6%	6%	62%	27%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	14%	3%	58%	26%
Lector	10%	2%	52%	36%
Conferențiar	11%	5%	56%	29%
Profesor	12%	3%	59%	26%
Vechime				
Sub 5 ani	15%	4%	54%	27%
5 – 9 ani	13%	2%	59%	26%
10 – 14 ani	10%	3%	53%	33%
15 – 19 ani	11%	3%	55%	31%
Peste 20 ani	9%	2%	62%	27%
Funcție conducere				
Nu	13%	3%	56%	29%
Da	9%	4%	60%	28%
Titlu științific				
Doctor	11%	3%	56%	30%
Doctorand	12%	4%	54%	30%
Cel mult master	13%	3%	61%	22%
Publicații ISI				
Nicio publicație	12%	1%	53%	35%
1 – 5 publicații	13%	4%	56%	27%
6 publicații +	10%	2%	57%	31%
Cursuri predate				
Un curs	19%	3%	60%	18%
Două cursuri	11%	2%	58%	29%
Trei cursuri	8%	4%	55%	33%
Patru cursuri +	12%	2%	53%	33%
Alt loc de muncă				
În cercetare	14%	1%	51%	33%
În altă universitate	9%	1%	72%	18%
Alt loc de muncă	13%	2%	56%	29%
Nu are alt loc de muncă	13%	2%	57%	28%
Total	12%	3%	56%	29%

Tabelul A - 6. Principalul factor decizional cu privire la curriculum-ul programelor de studii (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	18%	10%	31%	41%
Masculin	18%	10%	33%	40%
Vârsta				
Sub 35 ani	22%	9%	29%	40%
35 – 44 ani	17%	11%	34%	38%
45 – 54 ani	12%	9%	38%	41%
55 – 64 ani	13%	11%	29%	48%
Peste 65 ani	21%	9%	30%	40%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	22%	11%	29%	37%
Lector	18%	11%	33%	38%
Conferențiar	15%	10%	30%	46%
Profesor	13%	8%	35%	43%
Vechime				
Sub 5 ani	25%	9%	32%	34%
5 – 9 ani	18%	11%	32%	39%
10 – 14 ani	17%	11%	31%	41%
15 – 19 ani	17%	10%	32%	41%
Peste 20 ani	13%	7%	32%	48%
Funcție conducere				
Nu	19%	10%	32%	39%
Da	12%	11%	32%	44%
Titlu științific				
Doctor	16%	9%	31%	43%
Doctorand	21%	11%	31%	37%
Cel mult master	22%	12%	35%	31%
Publicații ISI				
Nicio publicație	17%	13%	30%	40%
1 – 5 publicații	16%	11%	32%	41%
6 publicații +	19%	7%	30%	44%
Cursuri predate				
Un curs	22%	11%	34%	32%
Două cursuri	22%	8%	31%	39%
Trei cursuri	15%	13%	32%	40%
Patru cursuri +	11%	11%	31%	48%
Alt loc de muncă				
În cercetare	19%	8%	31%	42%
În altă universitate	15%	10%	37%	38%
Alt loc de muncă	16%	14%	33%	37%
Nu are alt loc de muncă	18%	11%	33%	38%
Total	18%	10%	32%	40%

Tabelul A - 7. Principalul factor decizional cu privire la numărul studenților ce pot fi înmatriculați la un program de studii (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	22%	3%	48%	28%
Masculin	26%	6%	46%	22%
Vârsta				
Sub 35 ani	22%	6%	48%	25%
35 – 44 ani	26%	4%	46%	23%
45 – 54 ani	24%	4%	44%	28%
55 – 64 ani	23%	6%	44%	27%
Peste 65 ani	23%	2%	60%	15%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	25%	5%	44%	26%
Lector	22%	4%	48%	27%
Conferențiar	25%	5%	47%	23%
Profesor	23%	6%	48%	24%
Vechime				
Sub 5 ani	22%	6%	47%	25%
5 – 9 ani	24%	8%	46%	22%
10 – 14 ani	22%	3%	48%	27%
15 – 19 ani	29%	6%	41%	24%
Peste 20 ani	23%	3%	48%	26%
Funcție conducere				
Nu	24%	4%	46%	25%
Da	22%	6%	51%	21%
Titlu științific				
Doctor	25%	4%	46%	25%
Doctorand	23%	7%	47%	24%
Cel mult master	22%	5%	47%	26%
Publicații ISI				
Nicio publicație	22%	4%	45%	28%
1 – 5 publicații	25%	6%	46%	22%
6 publicații +	24%	4%	48%	24%
Cursuri predate				
Un curs	23%	5%	49%	24%
Două cursuri	25%	4%	47%	25%
Trei cursuri	21%	5%	49%	25%
Patru cursuri +	24%	6%	43%	28%
Alt loc de muncă				
În cercetare	23%	7%	44%	26%
În altă universitate	23%	6%	54%	16%
Alt loc de muncă	25%	7%	44%	24%
Nu are alt loc de muncă	23%	6%	47%	24%
Total	24%	5%	47%	25%

Tabelul A - 8. Principalul factor decizional cu privire la asigurarea calității (caracteristici personale)

	Ministerul	Agenții centrale (sau locale)	Conducerea universității	Conducerea facultății, a catedrei
Sex				
Feminin	12%	36%	34%	19%
Masculin	12%	37%	37%	15%
Vârsta				
Sub 35 ani	15%	39%	30%	16%
35 – 44 ani	12%	38%	36%	14%
45 – 54 ani	9%	35%	33%	22%
55 – 64 ani	8%	30%	41%	21%
Peste 65 ani	4%	34%	43%	19%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	15%	39%	32%	14%
Lector	10%	34%	38%	17%
Conferențiar	13%	33%	33%	21%
Profesor	9%	37%	38%	17%
Vechime				
Sub 5 ani	14%	43%	28%	14%
5 – 9 ani	13%	37%	34%	15%
10 – 14 ani	10%	37%	37%	16%
15 – 19 ani	11%	36%	32%	20%
Peste 20 ani	8%	30%	41%	20%
Funcție conducere				
Nu	13%	36%	33%	18%
Da	7%	36%	43%	14%
Titlu științific				
Doctor	12%	35%	36%	18%
Doctorand	12%	43%	29%	16%
Cel mult master	10%	31%	43%	16%
Publicații ISI				
Nicio publicație	12%	40%	29%	19%
1 – 5 publicații	10%	38%	35%	17%
6 publicații +	11%	33%	38%	18%
Cursuri predate				
Un curs	14%	38%	36%	13%
Două cursuri	14%	31%	38%	17%
Trei cursuri	6%	36%	41%	17%
Patru cursuri +	11%	42%	27%	20%
Alt loc de muncă				
În cercetare	9%	41%	31%	19%
În altă universitate	5%	34%	47%	14%
Alt loc de muncă	11%	39%	32%	18%
Nu are alt loc de muncă	9%	39%	35%	17%
Total	12%	36%	35%	17%

Tabelul A - 9. Ați fi de acord ca ...? (% acord – caracteristici personale)

	Universitățile acreditate să organizeze programe de studii fără a mai solicita acreditare	Ministerul să evalueze atât universitățile cât și fiecare program de studii	Evaluarea și acreditarea universităților să se realizeze o singură dată, definitiv	Evaluarea și acreditarea programelor de studii să se realizeze o singură dată, definitiv	Ministerul să fie singura instituție care poate decide înființarea sau desființarea unui program de studii
Sex					
Feminin	45%	57%	29%	29%	27%
Masculin	43%	56%	22%	24%	31%
Vârstă					
Sub 35 ani	39%	62%	27%	27%	26%
35 – 44 ani	45%	57%	25%	27%	26%
45 – 54 ani	44%	53%	26%	26%	32%
55 – 64 ani	47%	52%	22%	23%	28%
Peste 65 ani	46%	42%	22%	26%	40%
Grad didactic					
Preparator, asistent, asociat	44%	62%	26%	26%	27%
Lector	45%	56%	28%	31%	27%
Conferențiar	43%	50%	26%	27%	26%
Profesor	44%	56%	20%	21%	37%
Vechime					
Sub 5 ani	39%	65%	26%	24%	27%
5 – 9 ani	43%	57%	24%	27%	25%
10 – 14 ani	45%	56%	31%	34%	32%
15 – 19 ani	44%	54%	21%	20%	27%
Peste 20 ani	45%	49%	18%	19%	29%
Funcție conducere					
Nu	41%	59%	25%	26%	29%
Da	51%	48%	25%	26%	29%
Titlu științific					
Doctor	43%	54%	23%	26%	29%
Doctorand	42%	62%	25%	24%	26%
Cel mult master	54%	63%	41%	44%	32%
Publicații ISI					
Nicio publicație	42%	57%	24%	26%	23%
1 – 5 publicații	42%	60%	24%	26%	36%
6 publicații +	44%	54%	26%	25%	28%
Cursuri predate					
Un curs	43%	66%	25%	25%	39%
Două cursuri	44%	61%	25%	24%	35%
Trei cursuri	45%	52%	24%	25%	24%
Patru cursuri +	42%	49%	24%	28%	21%
Alt loc de muncă					
În cercetare	44%	60%	26%	26%	35%
În altă universitate	42%	59%	32%	30%	32%
Alt loc de muncă	43%	54%	23%	25%	25%
Nu are alt loc de muncă	46%	56%	26%	27%	28%
Total	44%	57%	26%	27%	29%

Tabelul A - 10. Cea mai eficientă modalitate de evaluare a calității programelor de studii (caracteristici personale)

	Pe baza unui sistem național de indicatori de performanță	Vizite periodice ale unor experți în evaluare	Pe baza analizei unor documente	Auto-evaluare	Pe baza opiniilor celor implicați în viața universitară
Sex					
Feminin	39%	16%	14%	3%	27%
Masculin	42%	18%	11%	5%	24%
Vârsta					
Sub 35 ani	40%	15%	12%	4%	29%
35 – 44 ani	39%	21%	12%	2%	25%
45 – 54 ani	48%	14%	11%	5%	22%
55 – 64 ani	42%	17%	14%	5%	22%
Peste 65 ani	33%	17%	12%	6%	33%
Grad didactic					
Preparator, asistent, asociat	38%	17%	15%	5%	25%
Lector	41%	14%	12%	3%	30%
Conferențiar	43%	16%	11%	4%	25%
Profesor	43%	19%	12%	5%	20%
Vechime					
Sub 5 ani	37%	18%	14%	4%	27%
5 – 9 ani	43%	17%	11%	5%	24%
10 – 14 ani	40%	16%	13%	3%	29%
15 – 19 ani	42%	18%	13%	5%	22%
Peste 20 ani	46%	14%	10%	5%	25%
Funcție conducere					
Nu	41%	16%	12%	3%	27%
Da	42%	19%	12%	8%	20%
Titlu științific					
Doctor	43%	16%	10%	5%	26%
Doctorand	38%	18%	16%	3%	26%
Cel mult master	38%	19%	17%	3%	24%
Publicații ISI					
Nicio publicație	38%	23%	14%	2%	23%
1 – 5 publicații	45%	17%	12%	3%	23%
6 publicații +	49%	12%	10%	4%	25%
Cursuri predate					
Un curs	42%	15%	16%	6%	22%
Două cursuri	42%	17%	13%	3%	26%
Trei cursuri	45%	17%	11%	3%	24%
Patru cursuri +	40%	19%	10%	5%	26%
Alt loc de muncă					
În cercetare	41%	19%	14%	5%	21%
În altă universitate	43%	10%	12%	8%	27%
Alt loc de muncă	40%	19%	12%	3%	26%
Nu are alt loc de muncă	41%	15%	12%	4%	28%
Total	41%	17%	13%	4%	26%

Tabelul A - 11. Cele mai importante criterii pentru evaluarea calității unui program de studii (caracteristici personale)

	Resurse umane	Conținut cursuri	Activități cercetare	Nr. absolvenți loc de muncă	Baza materială	Activități practice cu studenții	Resurse financiare	Publicații cadre didactice	Rata de absolvire	Rată continuare studii	Eficiența administrației	Participări la conferințe
Sex												
Feminin	51%	49%	40%	40%	36%	32%	23%	15%	17%	16%	10%	9%
Masculin	59%	49%	41%	39%	39%	31%	27%	18%	15%	14%	12%	8%
Vârstă												
Sub 35 ani	52%	47%	42%	45%	32%	37%	19%	16%	14%	16%	13%	6%
35 – 44 ani	57%	45%	41%	42%	43%	29%	27%	14%	17%	14%	9%	10%
45 – 54 ani	56%	54%	35%	41%	40%	32%	26%	19%	19%	19%	14%	12%
55 – 64 ani	62%	52%	46%	32%	44%	26%	26%	17%	11%	10%	10%	6%
Peste 65 ani	57%	58%	32%	32%	38%	35%	32%	25%	27%	27%	13%	11%
Grad didactic												
Preparator, asistent, asociat	48%	49%	39%	39%	31%	35%	24%	13%	15%	18%	12%	7%
Lector	56%	50%	39%	44%	40%	31%	24%	15%	17%	14%	10%	9%
Conferențiar	60%	52%	40%	40%	41%	30%	26%	20%	13%	11%	8%	8%
Profesor	57%	47%	43%	35%	38%	27%	26%	20%	18%	17%	13%	11%
Vechime												
Sub 5 ani	44%	42%	40%	44%	29%	33%	23%	14%	20%	18%	10%	7%
5 – 9 ani	56%	52%	45%	41%	35%	36%	22%	15%	15%	15%	12%	8%
10 – 14 ani	58%	48%	38%	41%	38%	31%	26%	17%	16%	17%	11%	10%
15 – 19 ani	56%	50%	37%	42%	44%	28%	24%	14%	18%	10%	8%	5%
Peste 20 ani	62%	54%	43%	36%	44%	28%	25%	22%	14%	16%	11%	10%
Funcție conducere												
Nu	54%	49%	41%	40%	37%	32%	25%	17%	16%	15%	12%	9%
Da	61%	48%	38%	40%	40%	27%	21%	16%	16%	15%	7%	6%
Titlu științific												
Doctor	60%	52%	43%	40%	40%	30%	25%	20%	14%	13%	10%	9%
Doctorand	50%	48%	37%	42%	36%	34%	25%	11%	13%	17%	11%	7%
Cel mult master	37%	39%	31%	34%	27%	32%	22%	11%	34%	25%	9%	9%
Publicații ISI												
Nicio publicație	52%	46%	38%	47%	29%	33%	21%	15%	20%	20%	11%	8%
1 – 5 publicații	57%	50%	42%	42%	41%	30%	25%	19%	18%	16%	12%	11%
6 publicații +	59%	47%	50%	36%	45%	33%	25%	20%	13%	12%	9%	8%
Cursuri predate												
Un curs	41%	40%	37%	37%	26%	29%	26%	17%	24%	16%	16%	9%
Două cursuri	55%	51%	40%	39%	39%	33%	27%	15%	15%	15%	12%	10%
Trei cursuri	59%	53%	41%	42%	43%	31%	21%	19%	15%	15%	9%	8%
Patru cursuri +	60%	52%	45%	41%	39%	30%	23%	19%	13%	14%	8%	9%
Alt loc de muncă												
În cercetare	49%	50%	46%	34%	31%	36%	27%	16%	17%	17%	12%	11%
În altă universitate	51%	48%	33%	36%	38%	29%	15%	13%	27%	15%	11%	2%
Alt loc de muncă	58%	48%	37%	46%	40%	34%	24%	13%	18%	14%	11%	9%
Nu are alt loc de muncă	58%	51%	41%	41%	39%	29%	26%	19%	14%	15%	11%	9%
Total	55%	49%	40%	40%	37%	31%	25%	17%	16%	15%	11%	9%

Tabelul A - 12. Principalul obiectiv al procesului de evaluare a calității din universitate (caracteristici personale)

	Controlul activității cadrelor didactice	Îmbunătățirea activității facultății	Responsabilizarea față de comunitățile locale	Sporirea calității universității
Sex				
Feminin	9%	32%	2%	57%
Masculin	10%	30%	3%	57%
Vârsta				
Sub 35 ani	10%	37%	2%	51%
35 – 44 ani	7%	30%	2%	60%
45 – 54 ani	11%	23%	4%	61%
55 – 64 ani	7%	31%	4%	58%
Peste 65 ani	6%	22%	0%	72%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	10%	36%	2%	52%
Lector	8%	32%	3%	57%
Conferențiar	6%	25%	1%	67%
Profesor	11%	29%	4%	55%
Vechime				
Sub 5 ani	9%	34%	2%	54%
5 – 9 ani	10%	36%	1%	53%
10 – 14 ani	10%	25%	2%	62%
15 – 19 ani	6%	31%	4%	59%
Peste 20 ani	8%	30%	3%	59%
Funcție conducere				
Nu	9%	31%	3%	56%
Da	9%	29%	2%	61%
Titlu științific				
Doctor	8%	29%	3%	61%
Doctorand	13%	34%	3%	51%
Cel mult master	8%	40%	5%	48%
Publicații ISI				
Nicio publicație	9%	34%	5%	52%
1 – 5 publicații	9%	29%	2%	60%
6 publicații +	7%	27%	2%	65%
Cursuri predate				
Un curs	14%	31%	3%	52%
Două cursuri	10%	33%	3%	54%
Trei cursuri	8%	28%	2%	63%
Patru cursuri +	7%	29%	4%	60%
Alt loc de muncă				
În cercetare	9%	34%	3%	55%
În altă universitate	11%	13%	3%	73%
Alt loc de muncă	12%	29%	1%	58%
Nu are alt loc de muncă	8%	31%	3%	58%
Total	9%	31%	3%	57%

**Tabelul A - 13 Actori interesați de
calitatea academică (caracteristici personale)**

	Conducerea universității	Conducerea facultății	Ministerul Educației	ARACIS	Angajatorii
Sex					
Feminin	78%	79%	51%	74%	72%
Masculin	77%	75%	48%	72%	74%
Vârstă					
Sub 20 ani	80%	82%	44%	77%	77%
20 ani	78%	76%	50%	70%	73%
21 ani	75%	75%	52%	73%	74%
22 ani	76%	74%	46%	72%	69%
23 ani	78%	83%	43%	73%	73%
Peste 23 ani	81%	83%	57%	77%	71%
Tip student					
La stat, loc taxă	80%	81%	53%	79%	74%
La stat, loc buget	73%	74%	43%	68%	69%
La privat	88%	83%	63%	82%	79%
An studii					
Anul I	82%	80%	51%	75%	72%
Anul II	74%	75%	48%	69%	73%
Anul III	78%	78%	50%	75%	72%
Anul IV+	75%	77%	51%	76%	73%
Muncește					
Full time	79%	79%	49%	77%	75%
Part time / proiecte	80%	79%	43%	72%	74%
Nu muncește	77%	77%	51%	72%	71%
Mod admitere					
Dosar	77%	77%	49%	73%	70%
Dosar și examen	79%	78%	49%	70%	80%
Examen	78%	78%	54%	76%	75%
Membru					
Asociații studentești	76%	79%	43%	76%	73%
ONG	76%	73%	35%	67%	66%
Total	78%	77%	50%	73%	73%

Notă: Datele pe fiecare coloană reprezintă procentul studenților care consideră că actorul de pe coloană este interesat în mare măsură sau în foarte mare măsură de calitatea academică. Diferența până la 100% în interiorul coloanelor reprezintă procentul celor care consideră că actorul de pe coloană e interesat de calitatea academică doar în mică sau în foarte mică măsură.

Tabelul A - 14. Cursuri evaluate de către studenți (caracteristici personale)

	Da, toate	Da, majoritatea	Da, câteva	Nu
Sex				
Feminin	39%	31%	15%	14%
Masculin	32%	30%	16%	22%
Vârstă				
Sub 35 ani	35%	30%	16%	19%
35 – 44 ani	37%	35%	16%	12%
45 – 54 ani	30%	33%	15%	22%
55 – 64 ani	43%	27%	11%	19%
Peste 65 ani	49%	22%	10%	19%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	27%	32%	21%	20%
Lector	39%	34%	13%	14%
Conferențiar	43%	31%	12%	14%
Profesor	35%	26%	14%	25%
Vechime				
Sub 5 ani	31%	25%	17%	27%
5 – 9 ani	37%	31%	17%	15%
10 – 14 ani	37%	35%	14%	15%
15 – 19 ani	35%	32%	16%	18%
Peste 20 ani	43%	26%	11%	20%
Funcție conducere				
Nu	32%	31%	16%	20%
Da	48%	29%	11%	12%
Titlu științific				
Doctor	41%	30%	13%	16%
Doctorand	30%	33%	17%	20%
Cel mult master	21%	36%	22%	21%
Publicații ISI				
Nicio publicație	34%	28%	20%	18%
1 – 5 publicații	41%	32%	12%	15%
6 publicații +	43%	29%	14%	15%
Cursuri predate				
Un curs	27%	22%	18%	33%
Două cursuri	35%	34%	12%	19%
Trei cursuri	39%	33%	14%	13%
Patru cursuri +	39%	33%	17%	12%
Alt loc de muncă				
În cercetare	36%	25%	18%	21%
În altă universitate	37%	29%	13%	20%
Alt loc de muncă	35%	28%	17%	19%
Nu are alt loc de muncă	37%	32%	14%	17%
Total	36%	31%	15%	18%

**Tabelul A - 15. Intenții de continuare a studiilor - studenți
(caracteristici personale)**

	Master			Doctorat			Altă facultate		
	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu
Sex									
Feminin	75%	19%	6%	41%	21%	38%	29%	8%	63%
Masculin	73%	21%	6%	37%	20%	43%	24%	8%	68%
Vârsta									
Sub 20 ani	68%	28%	4%	36%	26%	38%	31%	7%	61%
20 ani	70%	25%	5%	36%	25%	39%	24%	11%	65%
21 ani	78%	17%	4%	41%	20%	38%	32%	7%	61%
22 ani	75%	20%	5%	37%	20%	43%	26%	7%	67%
23 ani	78%	14%	8%	38%	18%	44%	18%	8%	74%
Peste 23 ani	71%	19%	10%	44%	17%	40%	26%	8%	66%
Tip student									
La stat, loc taxă	78%	17%	5%	42%	21%	37%	28%	8%	64%
La stat, loc buget	74%	22%	5%	39%	20%	40%	27%	7%	66%
La privat	71%	20%	9%	37%	22%	41%	26%	10%	65%
An studii									
Anul I	71%	25%	4%	39%	25%	37%	30%	8%	62%
Anul II	76%	20%	5%	44%	22%	35%	28%	10%	62%
Anul III	75%	19%	6%	38%	18%	44%	27%	8%	65%
Anul IV+	72%	15%	14%	30%	18%	52%	18%	3%	79%
Muncește									
Full time	82%	12%	6%	35%	11%	54%	30%	5%	65%
Part time / proiecte	71%	25%	4%	44%	26%	31%	34%	9%	57%
Nu muncește	73%	21%	6%	38%	22%	40%	24%	9%	67%
Mod admitere									
Dosar	78%	17%	5%	41%	18%	42%	29%	7%	64%
Dosar și examen	69%	26%	5%	34%	28%	37%	27%	13%	61%
Examen	64%	27%	9%	37%	25%	38%	21%	7%	71%
Membru									
Asociații studențești	66%	30%	4%	38%	35%	27%	35%	10%	56%
ONG	60%	36%	4%	33%	36%	30%	38%	10%	52%
Total	74%	20%	6%	39%	21%	40%	27%	8%	65%

Tabelul A - 16. Bugetul de timp (caracteristici personale)

	Mers la facultate	Studiu individual	Mers la serviciu	Activități casnice	Timp liber	Total
Sex						
Feminin	19	9	8	7	15	58
Masculin	20	8	9	5	19	61
Vârstă						
Sub 20 ani	21	8	3	6	19	56
20 ani	20	9	5	6	18	58
21 ani	19	9	7	6	17	57
22 ani	20	9	7	6	17	59
23 ani	20	9	10	7	19	64
Peste 23 ani	17	9	20	7	12	65
Tip student						
La stat, loc taxă	18	8	11	6	17	59
La stat, loc buget	21	10	6	7	17	61
La privat	17	7	10	6	16	56
An studii						
Anul I	20	8	6	6	17	58
Anul II	19	8	8	7	18	60
Anul III	18	9	10	6	15	58
Anul IV+	22	10	10	6	16	63
Muncește						
Full time	14	8	31	6	11	69
Part time / proiecte	18	8	14	7	16	63
Nu muncește	21	9	0	6	18	54
Mod admitere						
Dosar	19	9	9	6	17	59
Dosar și examen	18	8	8	6	15	56
Examen	21	11	6	6	17	61
Membru						
Asociații studentești	22	10	5	7	18	63
ONG	21	10	7	8	16	62
Total	19	9	8	6	17	59

**Tabelul A - 17. Frecvența săptămânală a unor activități
(caracteristici personale)**

	Citiți ziare, reviste	Citiți beletristică	Faceți sport	Vă jucați pe computer
Sex				
Feminin	3,3	2,3	2,8	2,9
Masculin	3,6	1,6	3,5	3,6
Vârsta				
Sub 20 ani	3,0	1,9	3,0	3,8
20 ani	3,2	1,9	3,0	3,4
21 ani	3,3	2,0	3,1	3,1
22 ani	3,6	2,2	3,0	2,7
23 ani	3,8	1,8	3,6	3,2
Peste 23 ani	3,7	2,4	3,0	2,9
Tip student				
La stat, loc taxă	3,4	2,0	3,0	3,1
La stat, loc buget	3,3	2,1	3,1	3,1
La privat	3,7	2,0	3,0	3,2
An studii				
Anul I	3,3	2,0	3,1	3,6
Anul II	3,2	2,1	2,9	3,1
Anul III	3,6	2,2	3,1	2,7
Anul IV+	3,7	1,9	3,4	3,4
Muncește				
Full time	3,8	2,1	3,0	3,0
Part time / proiecte	3,5	2,0	3,4	3,2
Nu muncește	3,3	2,0	3,0	3,2
Mod admitere				
Dosar	3,4	1,9	3,1	3,3
Dosar și examen	3,6	2,3	3,3	3,1
Examen	3,3	2,4	2,8	2,4
Membru				
Asociații studențești	3,6	2,2	3,5	2,9
ONG	3,2	2,7	3,3	2,7
Total	3,4	2,0	3,0	3,1

Notă: Datele reprezintă valoarea medie pe o scală de la 0 „Nicio zi pe săptămână” la 7 „Zilnic”. Valoarea 3, de exemplu, arată că, în medie, studenții fac activitatea respectivă în trei zile din săptămână.

Tabelul A - 18. Locuirea (caracteristici personale)

	Cu părinții	Cămin studentesc	Apartament închiriat	Apartament propriu	Altă situație
Sex					
Feminin	40%	29%	18%	9%	5%
Masculin	36%	36%	14%	9%	5%
Vârsta					
Sub 20 ani	43%	31%	19%	2%	5%
20 ani	40%	38%	14%	4%	4%
21 ani	41%	34%	16%	6%	3%
22 ani	38%	31%	22%	5%	5%
23 ani	27%	40%	17%	9%	7%
Peste 23 ani	31%	15%	17%	30%	6%
Tip student					
La stat, loc taxă	43%	19%	22%	9%	6%
La stat, loc buget	28%	46%	16%	7%	4%
La privat	55%	11%	16%	13%	5%
An studii					
Anul I	39%	31%	19%	5%	5%
Anul II	40%	30%	15%	11%	4%
Anul III	41%	28%	17%	9%	5%
Anul IV+	19%	49%	16%	11%	5%
Muncește					
Full time	39%	13%	18%	24%	5%
Part time / proiecte	38%	28%	21%	7%	6%
Nu muncește	38%	36%	16%	6%	4%
Mod admitere					
Dosar	40%	30%	16%	10%	4%
Dosar și examen	43%	29%	15%	7%	6%
Examen	25%	39%	23%	8%	4%
Membru					
Asociații studentești	29%	51%	12%	3%	5%
ONG	26%	41%	20%	9%	3%
Total	38%	31%	17%	9%	5%

