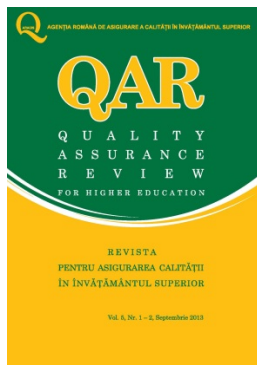




AGENȚIA ROMÂNĂ DE ASIGURARE A CALITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR
THE ROMANIAN AGENCY FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

Membră cu drepturi depline în Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior - ENQA
Înscrisă în Registrul European pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior - EQAR



Quality Assurance Review For Higher Education

Asigurarea calității resurselor umane în învățământul superior

Monica Pușcaș

Quality Assurance Review for Higher Education, Vol. 5, Nr. 1-2, 2013, pp. 82-91

Publicat de: Consiliul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior - ARACIS

Locul publicării: București, România

Tipul publicației: tipărit, online

ISSN: 2066 - 9119

Adresa: Bd. Schitu Măgureanu, nr. 1, Sector 1, București, cod poștal 050025

Telefon: +40 21 206 76 00; Fax: +40 21 312 71 35

E-mail: qar@aracis.ro

Pagină electronică: <http://www.aracis.ro/en/publicatii/qar-magazine/numarul-curent/>

Revista Quality Assurance Review for Higher Education este editată din fondurile proprii ale ARACIS și asigură sustenabilitatea proiectului “Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional”, Contract POSDRU/2/1.2/S/1, cod proiect 3933.

Pentru a reproduce un text din revistă este necesar acordul scris ARACIS.

Răspunderea pentru textele scrise aparține autorilor.

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a ARACIS.

Asigurarea calității resurselor umane în învățământul superior

Monica Pușcas* monicaipuscas@gmail.com

Rezumat: Problema asigurării calității învățământului superior a atras după sine atât dezvoltarea sa ca și domeniu de cercetare dar și o dezvoltare instituțională – structurarea unor evaluări bazate pe standarde și indicatori de către autoritățile responsabile dar și construirea unor proceduri interne și crearea unor mecanisme autonome de către universități. Cât sunt de eficiente sau în ce măsură se mai pot aduce îmbunătățiri sistemului sunt, desigur, aspecte discutabile însă subiectul acestui articol se referă la măsura în care aceste proceduri, sau sisteme de evaluare, pot să asigure calitatea. Mai exact, plecând de la premisa că educația este un domeniu care depinde în cea mai mare măsură de factorul uman, respectiv calitatea resurselor umane care asigură actul educațional, voi analiza în ce măsură sistemul instituțional se preocupă de formarea și evaluarea cadrelor didactice în învățământul superior românesc.

Cuvinte cheie: asigurarea calității, calitatea resurselor umane, de formarea și evaluarea cadrelor didactice, eficacitate

Abstract: The issue of ensuring the quality of higher education has entailed both its development as a field of research but also an institutional development-design standards-based assessments and indicators by the responsible authorities as well as the building of internal procedures and the developing of autonomous mechanisms by the universities. How effective are or to what degree can bring improvements to the system are, of course, questionable aspects but the subject of this paper refers to the extent to which these procedures, or systems of evaluation to ensure quality. More specifically, based on the premise that education is an area that depends for the most part by the human factor, i.e. human resources capacity to ensure the educational Act, I will analyze the extent to which the institutional system is concern about the training and evaluation of teaching staff in higher education.

Key words: quality assurance, quality of human resources, training and evaluation of teaching staff, effectiveness

Introducere

Politicile educaționale referitoare la învățământ au în vedere doar evaluarea subiecților educației, respectiv elevii-studenții, având ca obiectiv principal condiționarea accesului de la un nivel la altul. Funcția de formare – dezvoltarea de competențe prin procesul de evaluare – este o componentă slab întâlnită în sistemele de evaluare din învățământ, cu atât mai mult în ceea ce privește cadrele didactice. Standardele au existat întotdeauna în sistemul educațional, în sensul unor repere de calitate și cantitate și cu atât mai mult de când a fost adoptată legea asigurării calității și alte mecanisme adiacente implementate de structuri specializate precum Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS) sau Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI). Însă, acestea nu sunt întotdeauna explicite sau transparente în conținut și nu sunt organizate în maniera în care să putem

* Doctorandă a Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative, București

vorbi despre o politică publică de formare și dezvoltare continuă a cadrelor didactice (Gliga, 2002, p.9) și cu atât mai puțin despre un program coerent de evaluare a acestora. Situația actuală ridică numeroase probleme privind rolul și responsabilitățile universităților în formarea viitoarelor cadre didactice – atât pentru învățământul preuniversitar cât și pentru cel universitar.

În realizarea acestei lucrări am utilizat o serie de instrumente și tehnici specifice metodelor calitative, încercând să le adaptez pe cât posibil specificului unei analize de politici publice – respectiv analiza secundară de date (a normelor, metodologiilor, rapoartelor) cât și interviuri cu profesori, studenți și experți în domeniul educațional.

În ceea ce privește reperele teoretice, există numeroase abordări care au în vedere calitatea resursei umane ca și componentă a managementului calității unui sistem public. O primă astfel de abordare se referă la importul din sfera privată a managementului științific, teoreticianul acestui model fiind Frederick Taylor (Grey, 2009, pp. 47-49). Acesta consideră că în managementul public trebuie atinse anumite standarde prin reorganizarea timpului și a acțiunilor, construirea unui sistem de plăți echitabil, capabil să motiveze angajații și o schimbări la nivelul organizației funcționale. Aceste idei s-au pliat bine pe modelul tradițional și au dus la începutul secolului XX la cristalizarea administrației publice ca un câmp științific. Un alt model, din sfera teoriilor behavioriste, de această dată, a fost cel propus de Elton Mayo (Grey, 2009, pp. 43-50), coordonatorul experimentului Hawthorne, care pune accent pe relațiile inter-umane. Acesta identifică trei probleme în managementul public: aplicarea teoriilor în practică, ordonarea sistematică a operațiilor și problema cooperării între indivizi. Mayo consideră ca un factor important pentru o bună desfășurare a proceselor administrative o constituie contextul social și de aceea considera ca este nevoie de mai multe investiții în resursele umane (teambuilding, training-uri, etc.). De asemenea, ceea ce descoperă Mayo în urma experimentelor este că oamenii nu sunt motivați doar de câștigurile materiale¹ și că o mai bună comunicare, o implicare mai mare din partea managementului central, participarea la luarea deciziilor, realizarea unei munci interesante și nerepetitive, precum și lucrul în echipă poate duce la creșterea semnificativă a performanțelor într-un colectiv.

O preocupare majoră pentru factorii care cresc eficiența activităților umane se regăsește în domeniul psihologiei cognitive și organizaționale. Una din cele mai populare teorii privind învățarea adulților fiind cea a „învățării care transformă“ (transformational learning) elaborată de Jack Mezirow. Conform acesteia, ceea ce produce schimbări la nivelul comportamentelor, atitudinilor și a mentalităților sunt experiențele de viață ci nu predarea efectivă (Mezirow, 1991). De aceea, în formarea adulților, un rol important îl are evaluarea propriei existențe la un moment dat și interpretarea semnificațiilor pe care diferite evenimente le au în procesul de formare a individului, interpretare care poate fi mediată de consilieri (coach) prin intermediul unui dialog „special“ (Anfara, Mertz, 2006).

O altă abordare, pe care am regăsit-o în concepțiile persoanelor intervievate, motiv pentru care mă simt obligată să o menționez este teoria motivațională elaborată de A. Maslow, conform căreia motivația este dată de satisfacția unor nevoi care pot fi ierarhizate (Piramida lui Maslow). Așadar, acesta consideră că nevoia de autonomie și preocupare pentru propria dezvoltare apare doar după ce celelalte nevoi sunt satisfăcute, respectiv nevoile biologice (la baza piramidei), nevoile de securitate și siguranță, nevoia de afiliere socială și, în cele din urmă, cea de stimă de sine, urmată de cea menționată inițial, aflată în vârful piramidei (Anfara, Mertz, 2006, pp. XVI-XVII). În contextul asigurării calității în învățământul superior, putem „traduce“ această teorie prin faptul că standardele de calitate pot deveni o preocupare pentru cadrele didactice doar după ce vor reuși să asigure nevoile funcționale ale instituțiilor și se vor simți recompensați echilibrat raportat la efortul depus.

O parte din esența teoriilor prezentate mai sus, se regăsește în teoriile actuale cu privire la dezvoltarea organizațională prin „empowerment“, principiile de bază fiind preluate și de teoria evaluării

¹ Motiv pentru care voi încerca să fac abstracție de nivelul scăzut al remunerației profesorilor, fără să insinuez că acesta nu ar avea o mare contribuție în procesul de asigurare a calității educației.

conceptualizate de David Fetterman² în “empowerment evaluation”. Această perspectivă presupune ca evaluarea să devină un proces participativ, la care contribuie toți membri comunității (sau ai organizației) având ca rezultate specifice creșterea nivelului de implicare în procesul de evaluare, dezvoltarea de competențe de evaluare și a unei atitudini proactive în scopul preluării controlului în ceea ce privește luarea deciziilor și identificarea soluțiilor pentru eventualele probleme întâmpinate.

În continuare voi prezenta sistemul românesc identificând aspectele problematice, iar ulterior voi prezenta un scurt studiu comparativ cu situațiile din alte state în vederea identificării unor exemple de bune practici care pot fi adaptate pentru a îmbunătăți sistemul românesc.

Formarea cadrelor didactice

Conform Anexei *Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică (OMEN 5745/2012)*, există două niveluri de certificare – nivelul I (care permite accesul în învățământul gimnazial) și nivelul II (care permite accesul în învățământul liceal, postliceal și universitar – cu condiția absolvirii unui program de master în domeniul de licență). Documentul nu menționează competențele care se doresc a fi formate decât în sens general prin menționarea disciplinelor din curriculum (nucleu, extins și opțional). Astfel, viitoarele cadre didactice vor parcurge în mod obligatoriu cursuri de : psihologia educației, fundamentele pedagogiei, teoria și metodologia curriculumului, teoria și metodologia instruirii, teoria și metodologia evaluării, managementul clasei de elevi, didactica specialității, instruire asistată de calculator și practică (72 ore). Cei care urmează cursurile pedagogice de nivel II vor urma psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților, proiectarea și managementul programelor educaționale, didactica domeniului și a dezvoltării specialității, practica (42 ore) și la alegere două discipline opționale, alese în funcție de interese, nu neapărat de nevoi (pentru că nimănui nu îi revine obligația să le identifice) dintre sociologia educației, managementul organizației școlare, metodologie de cercetare în educație, comunicare educațională, consiliere și orientare, politici educaționale, educație integrată, doctrine pedagogice contemporane și educație interculturală. Admiterea la aceste programe se face pe bază de cerere de înscriere și în cazul în care numărul de candidați este mai mare decât cifra de școlarizare aprobată de minister astfel încât, interesul universităților este acela de a avea cât mai mulți studenți și nu de a face o selecție riguroasă a acestora.

Același document menționează, de asemenea, că programul de formare psihopedagogică se finalizează cu un examen de absolvire constând în elaborarea și susținerea unui portofoliu alcătuit dintr-un pachet de documente care reflectă sintetic competențele dobândite. Conținutul acestui portofoliu, respectiv competențele pe care acesta le atestă este stabilit prin metodologia proprie fiecărui Departament de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD), în conformitate cu autonomia universitară.

Cu alte cuvinte, cunoașterea sutelor de acte normative care reglementează domeniul educațional, conectarea teoriei cu oportunitățile de pe piață (a muncii îndeosebi), etica profesională rămân aspecte care țin de responsabilitatea individuală a viitoarelor cadre didactice. În plus, calitatea predării, managementul calității, evaluarea propriilor organizații sunt aspecte cu care cadrele didactice se confruntă în momentul evaluărilor și care aparent sunt învățate prin practică, dacă este cazul. Totuși, consider că modalitatea de a asigura relevanța acestor programe de studii prin atingerea unor obiective educaționale ar respecta mai mult principiul autonomiei universitare dacă ar fixa niște descriptorii de performanță ci nu un plan de învățământ predefinit. În felul acesta, universitățile ar ține cont de conținuturile disciplinelor nu doar de denumirea care trebuie să apară în planuri și vor putea să inoveze în funcție de domeniul de specialitate sau nivelul pentru care se pregătesc cursanții.

Conform Legii Educației Naționale 1/2011 (LEN), DPPD-urile vor fi desființate și în locul acestora, universitățile pot înființa programe masterale în domeniul didacticii unei categorii de

² Fost președinte al Asociației Americane de Evaluare, câștigător al distincției pentru contribuția adusă în domeniul evaluării oferit de Asociația Americană de Cercetare în Educație în 2013

discipline (LEN 1/2011, art. 238). Deși în momentul de față nu a fost publicată o metodologie pentru funcționarea acestor programe de masterat, această măsură implică atât aspecte pozitive cât și problematice. Pe de-o parte, putem preconiza creșterea competiției la admiterea pentru aceste programe dat fiind numărul limitat de locuri disponibile și în același timp creșterea calității instrucției, masteranzii având posibilitatea de a aprofunda fiecare disciplină. Pe de altă parte, aceste programe vor fi mai dificil de accesat de cei care au făcut deja un masterat în regim bugetat (îndeosebi viitoarele cadre didactice care vor profesa în învățământul superior) datorită costurilor de școlarizare sau a altor costuri de oportunitate. De asemenea, este posibil ca aceste programe să nu acopere necesitatea de cadre didactice în special în orașele mici sau zonele rurale unde nu există centre universitare organizatoare de masterate pedagogice. Având în vedere că nu a fost încă adoptată o metodologie privind aceste masterate, orice observație rămâne la statutul de presupunere.

De asemenea, corespondența dintre domeniile studiilor universitare și disciplinele ce pot fi predate sunt stabilite anual prin *Centralizatorul privind disciplinele de învățământ, domeniile și specializările, precum și probele de concurs valabil pentru încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar*. Pentru a intra în sistem, cadrele didactice debutante trebuie să susțină un concurs constând atât în verificarea cunoștințelor (nu neapărat a competențelor) de predare și de specialitate (OMEN 3271/2013). În ceea ce privește învățământul universitar, coerența între programul de formare și viitoarele discipline de predare rămân la latitudinea senatelor, comisiilor de concurs pentru obținerea posturilor, a consiliilor sau a profesorilor titulari care acorda seminarii unor cadre didactice „asociate”. Astfel, în timp ce în învățământul preuniversitar, cei care nu îndeplinesc această cerință formală sunt obligați să rămână în sistem doar ca personal necalificat, în timp ce în mediul universitar situațiile în care întâlnim profesori universitari sau chiar conducători de doctorate cu formarea de bază în alte domenii nu sunt excepționale³. În privința competențelor practice, acestea trebuie demonstrate printr-o prelegere publică, fără a ține cont de evaluarea din partea publicului.

Așadar, calitatea formării inițiale reprezintă un aspect important în evaluarea calității celor care ajung în sistem, însă modul în care se raportează managerii de instituții școlare diferă în mediul universitar față de cel preuniversitar astfel încât, responsabilitatea este plasată de la unii la alții: cei din mediul preuniversitar acuză slaba pregătire a cadrelor didactice tinere în timp ce universitarii acuză slaba pregătire a elevilor în învățământul preuniversitar. Deși Ministerul Educației Naționale (MEN), fost Minister al Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (MECTS) aloca anual finanțare pentru aproximativ zeci de mii de studenți care frecventează modulele psihopedagogice pentru un necesar de aproximativ 7000 de posturi (MEN, Direcția Generală Management, Resurse Umane și Rețea Școlară Națională), se pare ca dintre aceștia, cei care optează pentru o carieră didactică nu sunt doar studenții eminenți, ci și aceia care nu și-au găsit alte oportunități⁴. De asemenea, din interviurile realizate cu cadre didactice active (responsabili de dezvoltarea resurselor umane sau directori de instituții școlare) rezultă că tinerii debutanți găsesc adesea o scuză în pregătirea precară datorită cerințelor scăzute din cadrul acestor module de formare, fiind puțini aceia care recunosc ca și interesul lor inițial pentru psihopedagogie a fost unul scăzut. Chiar și mentorii, coordonatori ai stagiilor de practică recunosc, în mod informal că majoritatea studenților care urmează aceste cursuri nu intenționează să profeseze niciodată și în aceste cazuri și interesul lor este unul scăzut. Pe de altă parte, experții implicați în monitorizarea acestor programe au identificat o mare problemă la nivel teoretic, respectiv lipsa unei paradigme pedagogice în învățământul românesc⁵. Aceste aspecte pot fi observate și prin analiza bibliografiilor recomandate pentru examenul de definitivat sau titularizări, unde întâlnim aceleași titluri de ani de zile, ori provocările pedagogice din zilele noastre nu sunt aceleași din multe puncte de vedere.

³ Aceste situații nu sunt întotdeauna nefavorabile, astfel încât experiența în domeniul predării se poate dovedi mai relevantă decât absolvirea unui ciclu de studii superioare.

⁴ Conform rezultatelor de la concursul de titularizare din 2012, doar 49,49% dintre candidații au obținut minim nota 7, necesară pentru a ocupa un post pe perioadă nedeterminată și 32,66% au obținut note între 5 și 6,99⁴. De asemenea, note sub 5 au fost obținute de un procent de 17% în 2012 – dar aproape 10.000 de candidați au renunțat la examen în timpul probei), 26% în 2011, 23% în 2010 și 18% în 2009.

⁵ „în școlile românești, constructivismul se învață prin dictare” (Solomon Marcus, Conferința SAR)

Evaluările și reglementările externe

Legea educației naționale 1/2011, în statutul personalului didactic din mediul universitar (LEN 1/2011, art. 285 - 306) prevede pe lângă condițiile generale de normare, o secțiune numită „evaluarea calității cadrelor didactice“ (art. 302). În secțiunea respectivă, este prevăzut faptul că activitatea cadrelor didactice (didactică și de cercetare) trebuie evaluată printr-o metodologie proprie o dată la 5 ani și este necesară și o evaluare a studenților, evaluare care este publică. Totodată, fiecare cadru didactic are activitatea reglementată printr-o fișă a postului care nu este publică și la care nu are acces decât cadrul didactic respectiv. Este problematic în ce măsură aceste evaluări asigură calitatea predării în absența unor repere generale privind ce înseamnă o activitate didactică de calitate și cum poate o universitate să publice rezultatele unor evaluări din partea unor persoane care nu știu ce conține fișa postului cadrului didactic evaluat. Desigur, consider că punctul de vedere al studenților este esențial, dar obiectivele educaționale diferă de la caz la caz și publicarea unor rezultate neconcludente în absența unui dialog, unui feedback real este puțin probabil să aibă un impact pozitiv. De asemenea, aceste evaluări interne pot avea finalitate identificarea unor necesități de îmbunătățire și acordarea unor beneficii, însă acestea nu se pot transpune în nivelul de salarizare decât în sistemul privat, dacă aceste operațiuni sunt prevăzute în contractul de muncă.

În ceea ce privește reglementările specifice privind ocuparea funcțiilor didactice, dacă până de curând autonomia universitară nu garanta transparența în ceea ce privește ocuparea echitabilă a acestor posturi, noua lege a educației a adus și o nouă metodologie privind organizarea concursurilor pentru ocuparea locurilor vacante. Conform art. 20 din HG 457/2011 comisia de concurs evaluează candidatul „din perspectiva“: relevanței și impactului rezultatelor științifice; capacității candidatului de a îndruma studenți sau tineri cercetători; competențelor didactice ale candidatului; capacității candidatului de a transfera cunoștințele și rezultatele sale către mediul economic sau social ori de a populariza propriile rezultate științifice; capacității candidatului de a lucra în echipă și eficiența colaborărilor științifice ale acestuia, în funcție de specificul domeniului candidatului; capacității candidatului de a conduce proiecte de cercetare-dezvoltare și a experienței profesionale a candidatului în alte instituții. Aceste criterii, trebuie transpuse de fiecare universitate în cerințe precise structurate în metodologii proprii pentru ocuparea pozițiilor respective. De asemenea, documentul prevede ca „cel puțin o probă de concurs este obligatoriu reprezentată de o prelegere publică de minimum 45 de minute în care candidatul prezintă cele mai semnificative rezultate profesionale anterioare și planul de dezvoltare a carierei universitare“. Ceea ce este îmbucurător, este faptul că se pune accentul pe relația cu studentul, pe competențe pedagogice însă, cum pot fi acestea măsurate în mod obiectiv este dificil de stabilit, motiv pentru care, consider că alte criterii sunt cele care iau o pondere mai mare în evaluarea candidaților la posturile didactice. În prelegerea obligatorie nu este obligatoriu să își asume și obiective pedagogice și criteriile de asigurare a calității și cele care ierarhizează programele de studii, țin mai puțin cont de aceste aspecte, având un impact mai mare în responsabilizarea universităților.

Legea asigurării calității (Legea 87/2006) obligă universitățile să parcurgă două tipuri de evaluări în scopul autorizării și acreditării programelor de studii: evaluarea internă – care presupune realizarea unui raport de autoevaluare după o serie de criterii date de către ARACIS și evaluarea externă – proces prin care ARACIS verifică raportul de autoevaluare. Criteriile avute în vedere de ARACIS care se referă sunt prevăzute în cele două fișe de evaluare astfel: în fișa a – criterii normative obligatorii, există o secțiune întreagă destinată cadrelor didactice și presupune verificarea îndeplinirii condițiilor legale de ocupare a posturilor, raportul dintre personalul titular și cel asociat pentru fiecare categorie precum și încadrarea corectă a normelor atât pentru titulari cât și pentru asociați, verificarea fiecărui asistent sau preparator în vederea deținerii unei pregătiri pedagogice și dacă și-au elaborat materialele didactice conform cu programele analitice ale disciplinelor predate. Desigur, metodologia de evaluare prevede și verificarea existenței unei metodologii proprii de evaluare a cadrelor didactice și modul în care este pusă în practică. De asemenea, metodologia ARACIS susține diferențierea salarială în funcție de performanțe și urmărește sumele investite în formarea continuă sau specializarea resurselor umane – academice sau administrative.

De asemenea, o altă reglementare externă este reprezentată de programul inițiat de UEFISCDI privind ierarhizarea programelor de studii. Conform HG nr. 789/2011 privind aprobarea Metodologiei de evaluare în scopul clasificării universităților și ierarhizării programelor de studii, evaluarea are la bază 5 criterii: predarea și învățarea, cercetarea, creația artistică (pentru universitățile de arte), relația universității cu mediul extern, capacitatea instituțională. Această metodologie prevede ca unul din aspectele relevante pentru care are loc evaluarea în vederea clasificării universităților sunt politicile referitoare la recrutarea, formarea și evaluarea personalului didactic și de cercetare având ca indicatori: „(i) standardele universității pentru ocuparea posturilor didactice și de cercetare, stabilite potrivit art. 1 din Metodologia-cadru de concurs pentru ocuparea posturilor didactice și de cercetare vacante din învățământul superior, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 457/2011; (ii) măsura în care sunt implicați experți externi în comisiile de concurs pentru ocuparea posturilor, potrivit art. 23 din Metodologia-cadru de concurs pentru ocuparea posturilor didactice și de cercetare vacante din învățământul superior, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 457/2011; (iii) metodologia de evaluare periodică a personalului, măsura în care sunt implicați experți externi în evaluarea periodică a personalului și standardele minime ale rezultatelor activităților didactice și de cercetare prevăzute în contractele de muncă ale personalului didactic și de cercetare, potrivit art. 303 din Legea nr. 1/2011; (iv) procesele decizionale în urma cărora se scot la concurs posturile didactice și de cercetare, conform art. 213, 295 și 301 din Legea nr. 1/2011; (v) formarea profesională continuă a personalului, în special referitoare la competențele didactice“ (Metodologia de evaluare instituțională ARACIS, 2012). De asemenea, UEFISCDI evaluează și strategia universității privitoare la asigurarea și creșterea calității activităților de predare și cercetare. Totuși, putem identifica mici neconcordanțe între criteriile din metodologie și chestionarele transmise universităților, astfel încât, cele din urmă pun accent asupra activității de cercetare și ignoră aspectul calității predării.

Evaluările și reglementările interne

Calitatea personalului academic al instituțiilor de învățământ superior este stabilit prin criteriile de angajare pentru fiecare post în parte dar și prin metodologia proprie de evaluare anuală sau semestrială a activității prestate. De regula, aceste metodologii implică chestionarea studenților cu privire la satisfacția față de cursuri și seminarii, putând să facă distincția între prestația fiecărui cadru didactic pentru fiecare activitate în parte. În funcție de complexitatea chestionarul poate prevedea și un spațiu pentru observații legate de ce anume ar trebui îmbunătățit sau care este motivul pentru care au apreciat activitatea într-un anumit fel. De asemenea, există metodologii de evaluare a performanței academice care țin cont de un set complex de criterii și indicatori obținute prin îmbinarea evaluării studenților cu autoevaluarea și evaluarea colegială. Problema acestor evaluări este legată de transparența, întrucât nu toate universitățile au publicat aceste metodologii sau rapoartele evaluărilor și nu știm în ce măsură criteriile stabilite sunt corelate cu misiunea instituțională. Cu alte cuvinte, dacă universitățile ar utiliza astfel de mecanisme în mod transparent, nu ar mai fi necesare evaluările externe însă la acest nivel întâlnim și aspecte problematice cauzate de cerințele pieței. Clienții serviciilor educaționale sunt interesați de reputația universității, reputație care se pliază la criteriile externe de evaluare, nu la misiunea instituțională. Astfel, ne punem problema absenței universităților românești din topul Shanghai fără să luăm în considerare faptul că acestea nu își asumă să îndeplinească criteriile pe baza cărora sunt evaluate universitățile în această ierarhizare.

Bune practici

De asemenea, pe lângă misiunile universităților, trebuie să luăm în considerare și misiunile educaționale asumate politic la nivel național dar mai ales de capacitatea universităților (în special cele care nu depind de fonduri publice) de a atrage capitalul uman internațional. Din acest punct de vedere, capitalul uman este un factor care face diferența, făcând abstracție de orice context.

Totuși, dacă ne raportăm la contextul internațional, consider că un exemplu de bune practici ar fi sistemul japonez întrucât acesta acordă o importanță deosebită calității resurselor umane. Deși sistemul de învățământ japonez este fundamentat pe alte principii culturale și filosofice decât cele din SUA sau Europa și, cu atât mai puțin, România, acesta s-a dovedit a fi cel mai performant, în special în ceea ce privește capacitatea de a răspunde cerințelor economice și sociale. Aceștia au fost promotorii teoriilor cu privire la capitalul uman, fiind cea mai de valoroasă resursă pe care o au. Acest fapt implică o atenție deosebită asupra investițiilor care se fac asupra acestui tip de capital, având ca mijloc, educația pentru a crește accesul la informația de ultimă oră, deschiderea spre inovație și adaptabilitate. Profesia didactică este un deziderat pentru absolvenții cu performanțe ridicate, fiind o profesie sigură, bine remunerată și oferind status social pozitiv. Sistemul de formare al cadrelor didactice este unul foarte accesibil, existând posibilitatea de a urma cursuri pedagogice în orice oraș, universitățile naționale fiind obligate să aibă filiale locale. Acest modul le permite absolvenților obținerea dreptului de a se înscrie la examenul de angajare, examen la care un rol important îl au recomandările venite din partea corpului profesoral, pe lângă examinările scrise din disciplinele de specialitate și cunoștințe pedagogice.

Revenind în contextul est-european, este necesar să avem în vedere că misiunea asumată de sistemul românesc de învățământ este una de „*formare, prin educație, a infrastructurii mentale a societății românești, în acord cu noile cerințe, derivate din statutul României de țară membră a Uniunii Europene și din funcționarea în contextul globalizării, și de generare sustenabilă a unei resurse umane naționale înalt competitive, capabilă să funcționeze eficient în societatea actuală și viitoare*” (LEN 1/2011, art. 2). De aceea, nu voi avea în vedere comparația cu state ale căror universități produc performanțe remarcabile în topul Shanghai sau alte ierarhizări internaționale. În primul rând, consider că aceste top-uri nu au în vedere o ierarhizare pe baza unor criterii compatibile cu misiunea educațională asumată de sistemul românesc și contextul în care s-au dezvoltat aceste sisteme este foarte diferit.

Din aceste considerente, pentru o comparație este relevant să ne raportăm la spațiul est-european. Statele aparținând acestei regiuni întâmpină o serie de probleme comune datorită particularităților culturale și experiențelor istorice comune. În acest sens, consider că un exemplu de bune practici îl constituie inițiativa est-europeană (Albania, Macedonia, Muntenegru, Serbia, Croația, Moldova, Bosnia și Herțegovina) pentru reformă educațională (ERI - SEE)⁶ care stabilește împreună cu ministerele de resort principalele linii strategice de reformă, susține dezvoltarea capitalului uman prin cooperare transnațională și monitorizează anual impactul lor. Astfel, prin memorandum-ul semnat de aceste state membre în 2010 acestea și-au asumat că „dezvoltarea capitalului uman este o prioritate pentru ca regiunea sud-est europeană să găsească metode inovative de a asigura creștere economică, dezvoltare sustenabilă și competitivitate pentru societăți echitabile și inclusive”. De asemenea, studiul OECD din 2009 privind Sondajul Internațional despre instruire și învățare aplicat în 23 de țări asupra 70.000 de profesori au evidențiat patern-uri comune în existența unei neconcordanțe la nivelul curriculumului de formare a cadrelor didactice și competențele, motivațiilor, cunoștințelor și atitudinilor necesare ulterior, insuficiența pregătirii practice, scăderea motivației studenților pentru a urma o carieră didactică, precum și absența unei culturi a calității (Mapping Policies And Practices For The Preparation Of Teachers For Inclusive Education In Contexts Of Social And Cultural Diversity – Former Yugoslav Republic Of Macedonia Country Report, 2010, p. 20).

Reforma educațională din Muntenegru poate fi considerată un exemplu de bune practici, cu atât mai mult cu cât România împărtășește cu acesta strategii comune de reformare a educației, în special în contextul procesului Bologna. Conform raportului privind trasarea politicilor și practicilor privind pregătirea profesorilor pentru educație inclusivă în contextul diversității culturale din 2010 (Mapping Policies And Practices For The Preparation Of Teachers For Inclusive Education In Contexts Of Social And Cultural Diversity – Former Yugoslav Republic Of Macedonia Country Report, 2010), reformarea învățământului muntegrecan a acordat o atenție sporită dezvoltării și profesionalizării

⁶ România este implicată în evenimentele organizate însă nu în calitate de membru al consorțiului

continue a cadrelor didactice. Astfel, în 2009 Ministerul Educației din Muntenegru a înființat trei organisme care să gestioneze aceste aspecte: Centrul pentru dezvoltare profesională permanentă, departamentul pentru controlul calității educației și centrul pentru programare și dezvoltare. Centrul pentru dezvoltare profesională permanentă funcționează complementar cu departamentul pentru controlul calității astfel încât, pentru a răspunde recomandărilor evaluărilor pentru asigurarea calității realizate de acesta din urmă, centrul oferă o serie de programe de formare pentru personalul academic, necesare pentru a îmbunătăți calitatea educației la nivelul instituțiilor evaluate. Reforma are la bază filosofia lui Reginal Revans conform căruia activitatea de învățare presupune trei aspecte : „*programare, interogare și reflectare*” (ETF 2013). În acest sens, au elaborat un ghid pentru cadrele didactice active, favorizând pe lângă dezvoltarea de programe educaționale de formare a cadrelor didactice, „învățarea pe orizontală” în cadrul comunităților de practicieni cu interese academice comune și utilizarea instrumentelor de comunicare pentru a interacționa și împărtăși rezultatele obținute în rândul rețelelor de practicieni. Din acest punct de vedere, sistemul de asigurare a calității are un pilon de bază în crearea unei culturi a calității, spre deosebire de sistemul românesc, care are doar instrumente de verificare a calității și ghiduri pentru înțelegerea proceselor de evaluare.

Concluzii

Având în vedere aspectele prezentate anterior, consider că sistemul de politici care reglementează condițiile de practicare a profesiei didactice în învățământul superior nu asigură un nivel ridicat al calității actului educațional ci este doar un sistem complex, dar neînchegat, care nu formează o cultură a calității și poate acționa părtinitor, în dezavantajul principalilor beneficiari ai sistemului, respectiv, studenților.

Conform teoriei evaluării care capacitează, la nivelul indivizilor implicați în procesul de evaluare, este necesară în primul rând dezvoltarea unui set de valori și atitudini care vizează propria responsabilizare față de proces și o atitudine deschisă spre comunicare, cooperare, creativitate, dorința de învățare, critica constructivă s.a. Acesta reprezintă fundamentul necesar acumulării competențelor didactice, de specialitate și transversale și este punctul esențial al acestui demers întrucât competențele și standardele specifice pot să difere de la un context la altul, fiind mai puțin relevant să ne concentrăm asupra acestora. Important este ca fiecare cadru didactic să își fixeze obiective de dezvoltare a competențelor în conformitate cu nevoile și dorințele personale și să aibă capacitatea de a le duce la bun sfârșit. Din acest punct de vedere, nu putem vorbi despre un ideal universal, ci despre un ideal în raport cu necesitățile locale și individuale astfel încât, procesul de asigurare a calității presupune dezvoltarea unei culturi a calității care să se poată manifesta în concordanță cu misiunile instituționale ale universităților. De aceea, standardele trebuie raportate la strategii și nu trebuie scăpate din vedere aspectele care țin de evaluarea culturii calității prin măsurarea atitudinilor, a valorilor, a competențelor și cunoștințelor personalului academic responsabil de actul educațional.

Referințe bibliografice

- Anfara V., Mertz N., 2006, *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. XVI -XVII
- Bîrzea, C., 2010, *Evaluarea competențelor (curs)*, București, Școala Națională de Studii Politice și Administrative,
- Eisner, E., "Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation" in Fetterman D., *Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution*, 1988, New York: Praeger Publishers, 1988, pp. 138-153
- Fetterman D., Kafrarian S.J., Wandersman A., *Empowerment Evaluation . Knowledge and Tools for Self-Assesment & Accountability*, Tousand Oaks: Sage Publications, 1996
- Fetterman D., *Qualitative Approaches to Evaluation in Education. The Silent Scientific Revolution*, 1988, New York: Praeger Publishers
- Fetterman, D., *Foundations of empowerment evaluation*, 2001, Sage Publications, Inc., Thousand Oakes
- Gliga L., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, 2002, București : Ministerul Educației și Cercetării (Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor), Ed. POLISIB SA
- Grey C., *Human Relations Theory and People Management*, 2009(2005) in *A Very Short Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book About Studying Organizations*, Sage Publications Ltd, pp. 43-62
- Darling - Hammond L., 2012, *Creative a Comprehensive System for Evaluating Supporting Effective Teaching*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University, accesibil la <http://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/creating-comprehensive-system-evaluating-and-supporting-effective-teaching.pdf>
- Merzano R., Frontier T., Livingston D., 2011 , *Effective Supervision : Supporting the Art and Science of Teaching*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, cap. II, accesibil online <http://www.ascd.org/publications/books/110019/chapters/A-Brief-History-of-Supervision-and-Evaluation.aspx>
- Mezirow, J. , 1991, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass Higher and Adult Education Series
- Miroiu A., Rădoi M., Zulean M. , 2002, *Analiza politicilor publice*, București
- Lugg C., 2006, "On Politics and Theory : Using Theory to Frame Educational Research " in Anfara V., Mertz N., *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*, Thousand Oaks: SAGE Publications, pp. 175-189
- Strange, James, *Teacher Evaluation and School Improvement : Improving the Educational Landscape* , accesibil la http://www.corwin.com/upm-data/7808_Stronge01.pdf, accesat la 10.06.2013
- Elton Mayo *Contribution to Management Thinking*, 2011, *StudyMode.com.*, accesibil la <http://www.study-mode.com/essays/Elton-Mayo-Contribution-To-Management-Thinking-757287.html>
- Global Perspectives: OECD's Report on Teacher Evaluation Systems for the Third International Summit on the Teaching Profession*, Center on international Education Benchmarking, accesibil la <http://www.ncee.org/2013/04/global-perspectives-oecd-report-on-teacher-evaluation-systems-for-the-third-international-summit-on-the-teaching-profession/>

Guidelines for Evaluating Teaching, Center for Research in Learning and Teaching, University of Michigan, 2012 , accesibil la <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/guidelines> accesat la 11.06.2013

Manualul de evaluare ex-ante a politicilor educaționale și celelalte manuale cu privire la evaluarea și monitorizarea politicilor publice disponibile pe site-ul Secretariatului General al Guvernului accesibil la http://www.sgg.ro/index.php?politici_publice_documente accesat la 25.05.2013

Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity – Montenegro country report, 2010, European Training Foundation,

OECD Teaching and Learning International survey, OECD, accesibil la <http://www.oecd.org/education/school/oecdteachingandlearninginternationalsurveytalishome.htm>, accesat la 12.06.2013

Japanese Education in the 21st century , http://www.usjp.org/jpeducation_en/jpEdTeachers_en.html , accesat la 19.06.2013

Kane T., „Who is an effective teacher”, Brown Center Chalkboard, accesibil la <http://www.brookings.edu/blogs/brown-center-chalkboard/posts/2013/06/12-effective-teacher-evaluation-k12-education-kane>, publicat la 12.06.2013, accesat la 12.06.2013

Titularizare 2013. Peste 38.000 de profesori s-au înscris la examenul la titularizare, accesibil la <http://www.hotnews.ro/stiri-esential-15025531-titularizare-2013-pest-38-000-profesori-inscris-examenul-titularizare-cum-desfasoara-concursul-rezultatele-din-anii-trecuti.htm>, accesat la 20.06.2013

<http://www.oecd.org/edu/educationataglance2012oecdindicators-chapterdthelearningenvironmentandorganisationofschools-indicators.htm>

Strengthening higher education reform in Serbia, http://www.coe.org.rs/eng/t/doc_sr/coe_office_in_belgrade/projects_sr/?conid=62

School - based in – in service teacher training in Montenegro, A handbook for policy makers and practitioners, 2013, European Training Foundation , http://www.erisee.org/sites/default/files/3_Teacher%20training_Montenegro.pdf