



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

QAR

Q U A L I T Y
A S S U R A N C E
R E V I E W
F O R H I G H E R E D U C A T I O N

REVISTA
PENTRU ASIGURAREA CALITĂȚII
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Vol. 9, Nr. 1 – 2, Decembrie 2019



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

Revista pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (QAR), Vol. 9, Nr. 1 – 2, Decembrie 2019

Revista pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior este o publicație academică care se concentrează asupra asigurării calității în învățământul superior din România. Revista își propune să devină un instrument care să faciliteze transferul de bune practici și comunicarea între experții interni și externi și să contribuie la promovarea dezvoltării unei culturi a asigurării calității. QAR îi vizează pe cei interesați de teoria, practica și politicile din domeniul amintit.

Editor

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior

Adresa

Bd. Mărăști, nr. 59, București, sector 1, cod poștal 011464

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

E-mail: qar@aracis.ro

Colegiul editorial

Mihaela Murgoci, redactor

Alina Ioachimescu, tehoredactor

Versiunea electronică a QAR poate fi accesată la www.aracis.ro

Acest număr al Revistei pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior este publicat din fondurile proprii ale ARACIS și contribuie la sustenabilitatea proiectului „Dezvoltarea și consolidarea culturii calității la nivelul sistemului de învățământ superior românesc – QUALITAS”, Contract POSDRU/155/1.2/S/141894.

Quality Assurance Review for Higher Education (QAR) is an academic publication which focuses on aspects related to quality assurance in higher education in Romania. The journal aims to become an instrument for the transfer of best practices and to support communication between internal and external experts, as well as to contribute to the development of a quality assurance culture. QAR was created for those interested in the theory, practice and policies related to quality assurance in higher education.

Editor

The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education

Mailing address

Bd. Mărăști, no. 59, sector 1, Bucharest, Romania, postal code 011464

Phone: +40 21 206 76 00, Fax: +40 21 312 71 35

E-mail: qar@aracis.ro

Editorial Board

Mihaela Murgoci

Alina Ioachimescu

The online version of QAR is available at the following link: www.aracis.ro

This issue of QAR is published from ARACIS own funds and contributes to the sustainability of the project “The development and the consolidation of quality culture at Romanian higher education system – QUALITAS”, POSDRU Agreement 155/1.2/S/141894.

Cuprins

Implicarea persoanelor interesate în asigurarea calității: un exemplu de diferențiere și integrare <i>Cathal de Paor</i>	3
Evaluarea competențelor studenților de la programul de studii Medicină veterinară pentru creșterea calității predării și învățării <i>Sorin Daniel Dan, Pop Ioana, Evelyn Steinberg, Rodica Sobolu</i>	16
Predare bună și predare mai bună: o evaluare internă prin “Photovoice” a metodelor de predare din universitate <i>Gianina Estera Petre</i>	27
Managementul talentelor și asigurarea calității în programele de formare și dezvoltare profesională. Considerații teoretice și practice în privința configurării programelor de tip „trainee” destinate absolvenților de studii superioare <i>Norbert Thom, Diana Pitic, Diana Ivana, Mihaela Drăgan</i>	44
Management – Calitate – Formare inițială pentru cariera didactică <i>Teodor Pătrăuță</i>	60

Table of Contents

Stakeholder Engagement in Quality Assurance: a Case of Differentiation and Integration <i>Cathal de Paor</i>	3
Evaluation of Students Competences from Veterinary Medicine Study Programme in Order to Improve the Quality of Teaching and Learning <i>Sorin Daniel Dan, Pop Ioana, Evelyn Steinberg, Rodica Sobolu</i>	16
Good and Better in Teaching: An Internal Evaluation of University's Teaching Methods Through Photovoice <i>Gianina Estera Petre</i>	27
Talent Management and Quality Assurance in Professional Development Programs. Theoretical and Practical Considerations Regarding the Configuration of Trainee Programs for Higher Education Graduates <i>Norbert Thom, Diana Pitic, Diana Ivana, Mihaela Drăgan</i>	44
Management – Quality – Initial Training for the Teaching Career <i>Teodor Pătrăuță</i>	60

Stakeholder Engagement in Quality Assurance: a Case of Differentiation and Integration

Cathal de Paor

*Senior Lecturer
Mary Immaculate College,
University of Limerick, Ireland
cathal.depaor@mic.ul.ie*

Rezumat: *Implicarea persoanelor („actori”) interesate (n.r. în engleză stakeholders – în ESG în limba română se menționează că „în cazul în care nu există altceva specificat, în document „actori interesați” se referă la toți actorii din cadrul instituției, incluzând studenții și personalul, cât și actorii externi cum ar fi angajatorii sau parteneri externi ai instituției”) în asigurarea internă și externă a calității este un element foarte important în Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG). Totuși, acest aspect trebuie abordat cu grijă, pentru a conduce la cele mai bune rezultate pentru calitate. Acest element devine și mai important pentru toate acțiunile de creștere a implicării acestor persoane. Utilizând, în mod metaforic, o analiză a implicării acestor persoane interesate ca fiind esențial orientată către o „schimbare continuă”, articolul propune conceptele îngemănate de integrare și diferențiere ca un mod util de a aprecia implicarea persoanelor interesate în asigurarea calității. Astfel, creșterea implicării lor va contribui la obținerea unor beneficii optime și sustenabile pentru asigurarea și îmbunătățirea calității.*

Cuvinte cheie: *implicare, persoane interesate/ actori interesați, asigurarea internă și externă a calității*

Abstract: *Stakeholder engagement in both internal and external quality assurance is a cornerstone in the ESG. However, this needs to be managed carefully so that there are optimum outcomes for quality. This becomes even more important in any moves to further widen stakeholder engagement. Using metaphorical analysis of stakeholder engagement as being essentially about ‘continuous change’, this article proposes the twin concepts of integration and differentiation as a useful way of thinking about wider stakeholder engagement in quality assurance. This will help ensure that the increased engagement will bring optimum and sustainable benefits for quality assurance and enhancement.*

Keywords: *engagement, stakeholders, internal and external quality assurance*

Introduction

In the literature on quality assurance (QA) in higher education, the focus of attention may be at the level of the institution or programme (ESG, 2015). Or it may be on one of the three core missions of universities: teaching and learning, research and service. Or it may be on discrete thematic areas, for example quality of administration (Kivistö and Pekkola 2017). It should be noted that the focus in the article here is on quality assurance at the programme level, although much of this is applicable to provision, broadly understood.

Regardless of the focus, however, stakeholder engagement in quality assurance enables HEIs to hold their work up to scrutiny by relevant groups, and use the results for ongoing improvement. Stakeholder engagement, if it is to be effective, must involve all relevant stakeholders, so that all perspectives can be taken into account. This is not always so straightforward, given that engagement with certain stakeholders may be more easily operationalised than with others. For example, it is generally recognised that while student and staff engagement in quality improvement has received in-depth research attention, ‘the need for listening to expectations of potential employers and professionals is still under-explored’ (Romenti et al. 2012, 209).

Stakeholder engagement must also be an ongoing and continuous feature of quality assurance in HEIs, so that it becomes part of the quality culture. Relationships are an essential part of successful stakeholder engagement, and as such, need to develop and evolve over time, in response to changing needs. Without such change, engagement may stagnate, and be perceived as tokenistic and performative, with no obvious benefit for programme enhancement. Conceptualising stakeholder engagement as ‘continuous change’ reflects the fact that it must be a process, rather than an event or even a series of events, evolving in response to changing contexts.

The need for prudent management of stakeholder engagement becomes even more important in the context of widening existing stakeholder engagement (as discussed in this journal edition). This article focuses on the significance of stakeholder engagement as ‘continuous change’ and uses metaphorical analysis to suggest two important considerations for managing such engagement.

Stakeholder Engagement: Continuity

The promotion of ongoing stakeholder engagement in quality assurance is a cornerstone in the ESG in both internal and external quality assurance (ESG 2015). The first standard for internal QA requires HEIs to develop and implement a QA policy ‘through appropriate structures and processes, while involving external stakeholders’ (Standard 1.1). With regard to external quality assurance, the ESG states that ‘Stakeholders should be involved in the design and continuous improvement’ (Standard 2.2). This requires the HEI to situate their stakeholder engagement in the

context of an institutional quality assurance policy, thereby giving prominence to the role of stakeholders.

Recent years as seen concerted efforts to widen stakeholder engagement in quality assurance (Vettori and Loukkola 2013). However, optimum stakeholder engagement remains a challenge. For example, with regard to student engagement, the Bologna Implementation Report concludes that, ‘there is still improvement to be made to meet the Bologna Process commitment to full student engagement’ (European Commission/EACEA/Eurydice 2018, 135). As for employers, the same report notes that in 19 out of the 48 countries in the European Higher Education Area (EHEA), there are no formal requirements with regard to their (i.e., employer) involvement. This state of affairs has provided the rationale for ongoing work on the part of national QA agencies, for example the ESQA (European Solutions of Quality Assurance in VET) project.

While the foregoing illustrates stakeholder engagement as continuous, it also needs to be dynamic, and to evolve in response to new and emerging contexts (Coates 2006). Otherwise, it becomes something to be endured, undertaken out of obligation or compliance, but with little expectation that it can make a positive difference. This requires stakeholder to have a say in how the engagement is planned and undertaken. For example, it has been shown that academics’ support for quality assurance depends on several factors, including their sense of ownership (Cardoso et al. 2018). If academics do not feel they ‘own’ QA processes and procedures, their attitudes and participation at this level are more likely to be inconsistent and inconsequential (Bendermacher et al. 2017). In other words, if academic staff is not actively and willingly engaged, it may end up resisting, contesting or developing ‘game playing’ strategies to quality assurance, which can constitute a real obstacle to its purposes and goals. This requires processes to be dynamic and to evolve in line with what stakeholders’ experience.

Maintaining meaningful engagement also requires that the results of stakeholder engagement are used, and are seen to be used, to inform ongoing programme enhancement (Coates 2006). For example, based on her review of examples of student evaluation of teaching (SET), Palmer writes:

If the vast resources devoted to student evaluation of teaching are to be effective, then the data produced by student evaluation systems must lead to real and sustainable improvements in teaching quality and student learning, rather than becoming an end in itself. (Palmer 2012, 297)

This short review illustrates the extent to which stakeholder engagement needs to be characterised by continuous change. It is this notion of continuous change which the article seeks to explore, in order to reveal new insights about how such stakeholder engagement can be best managed, especially in the context of efforts to further widen it.

Methodology

The article uses a concept from mathematics to provide the basis for the metaphorical analysis being proposed. The fields of quality assurance and mathematics may seem very far apart, but on the other hand, such a pairing may be justified in light of what is known about novelty in metaphorical association, as discussed below, i.e., the weaker the association, the greater the potential insight. Therefore, the uses a brief analysis of continuous change in mathematics to generate some new insights about managing stakeholder engagement in quality assurance.

A metaphor makes a comparison between two ideas that are not alike but that have something in common. It has what Schön (1983) classified as a ‘generative’ quality in that it may develop new perspectives and help clarify the concepts involved. Metaphor analysis represents an abductive (i.e., a more expanded inductive) approach to reality as opposed to a deductive approach associated with positivism (Xu and Li 2011).

Particular metaphors may have limitations but may nonetheless offer potential for understanding the concepts in question, thereby promoting new insights about them that may be useful for application purposes. Novel metaphors are created when people put together ideas that are only loosely associated. While the association between both parts (topic and vehicle) will be weaker in novel metaphors (as opposed to conventional metaphors), the insight may be greater. Riddell (2016) draws on neuroscience literature to explain how ‘these more novel pairings are more likely to happen when the focus of attention drifts beyond the problem at hand’ (Riddell 2016, 371).

Using metaphor to extend our understanding about an issue such as stakeholder engagement in quality assurance may seem unusual. On the other hand, such ‘methodological pluralism’ (Csorba 2014) can ‘open doors to new worlds of comprehension’ in ways that may not otherwise gain our attention. Referring to the work of Lakoff and Johnson (1980), and writing in the context of Romanian teacher education, she notes that metaphors are not a simply matter of words, but also of, and especially of action.

The reason is that our conceptual system, which governs our thinking and daily life, is carried out by means of metaphorical concepts. In this sense, metaphors govern our life. This government, metaphorical in itself, is quiet at the surface and we are rarely aware of it. But when we say Life is a journey... there is inner, strong impulse to hit the road! (Csorba 2014, 772)

The link between metaphorical analysis and action is particularly important for the area of stakeholder engagement, given that it needs to lead to action for improvement.

With this in mind, the text that follows moves from the world of quality assurance to the field of mathematics. Within mathematics, the study of continuous change known as calculus has two major branches, differential calculus and integral calculus. Could these two branches, differentiation and integration be used to generate some

new insights on how best to manage a widening of stakeholder engagement in quality assurance? This is what is attempted in the analysis that follows.

Differentiating Engagement

It is readily apparent that differentiation in stakeholder engagement is essential to take account of the dynamic and situational nature of quality itself (Ursin et al. 2008). It may be useful to frame such differentiation in terms of two dimensions – stakeholder identity (who) and quality criteria (what).

Differentiating Who

The need to differentiate according to stakeholder identity reflects the diversity among the relevant parties. Stakeholders in higher education may be categorised as internal or external (ESG 2015). The former refer to HEI staff and students, while the latter are more wide-ranging, involving alumni, employers, and extending in some cases to other groups from the community, enterprise, NGOs, professional bodies, etc.

A broader interpretation of stakeholder is also possible. It may be argued that given the role of education in a country's development and socio-economic well-being, citizens of any country have a stake in the quality of higher education provided in that country. They may also have a stake as taxpayers, contributing routinely to state investment in education. They will also in all likelihood at some point avail of services/products that depend on the quality of higher education graduates, for example, as patients treated by doctors. Any discussion on widening stakeholder engagement could therefore extend very widely.

Thinking further afield, there is also a case for considering stakeholder engagement across national boundaries, with the preceding paragraph applicable to the EU context. In other words, all Europeans are stakeholders in the higher education in any of the member states, whether as citizens, taxpayers, or as consumers. This is becoming more apparent given the increasing level of integration and mobility within Europe. In fact, extending this further from the EU 28 to the 48 countries in the European Higher Education Area (EHEA), the recent Bologna Follow-Up Users Group (BFUG) report states that, 'The impact of internationalisation can be perceived in a number of developments related to quality assurance – including cross border activity, and cooperation in relation to joint programmes (European Commission/EACEA/Eurydice 2018, 135). But of course, the net could be cast even wider, given that all of humanity has a stake in the quality of education, regardless of where it is provided, as articulated in the United Nations Sustainable Development Goal in Education (UN 2015).

It is clear therefore that stakeholders, broadly understood, are wide-ranging, including everyone from a registered student having first-hand experience on a particular programme to a member of the wider public. They will therefore be able to offer very different perspectives. But individual stakeholders may themselves

encompass a variety of perspectives. For example, employers will have formed views of a programme based on their employment of the programme graduates, but as members of broader society, they may also have more general opinions about certain issues that are also relevant for the quality assurance of the programme in question. Stakeholder engagement can also happen vicariously, as it were, whereby a programme team will draw on relevant policy or research literature, and use their own professional experience rather than having to embark on wide scale and direct engagement with such a range of stakeholders every time.

Differentiating What

Differentiation in engagement is also needed by reference to the focus of the quality assurance exercise. As noted, the focus of attention may relate to one or more of the three core missions of universities: teaching and learning, research and service, it may be a particular programme, or it may be thematic such as administration (Kivistö and Pekkola 2017).

Regardless of the focus, the broader context also needs a certain level of attention. And for this purpose, it may be useful to think in terms of primary, secondary and latent dimensions as Kivistö and Pekkola (2017) have done in their study of quality in administration. Thus, in that particular study (i.e., quality of administration), primary quality assurance activities deal explicitly with administrative services and processes. Secondary quality assurance activities still have relevance for administration quality but are embedded in the regular quality assurance of teaching and learning, research and third mission activities. Finally, latent quality assurance activities are undertaken without any explicit relevance for the issue in question (in this case, administration), but are still relevant, albeit more marginally. These three differentiated dimensions can help HEIs plan stakeholder engagement, regardless of the focus, as Gover et al. (2019) have shown in some work on student-centred, teaching and learning. These authors also suggest combining this three-dimensional categorisation with a model for programme QA such as the PDCA cycle (Plan, Do, Check, Act) to form a matrix for planning purposes. They report that users of this matrix found it to be ‘a challenging yet fruitful framework for mapping the diverse aspects of institutional quality assurance systems and reflecting on their goals and functions (Gover et al. 2019, 16). For example, programme design can be regarded as a secondary quality assurance process in the ‘planning’ stage, and recruitment processes as latent and belonging to the ‘doing’ phase.

But even within a particular focus (whether institution, programme, theme etc.), there is a range of criteria to contend with that require differentiation so that the engagement is manageable and so that scarce resources are used in an optimum way. This will determine who and how stakeholders should be engaged. For example, in the French-speaking community in Belgium, the criteria for external programme evaluation include: (1) appropriate institutional QA policy; (2) programme relevance; (3) programme coherence; (4) programme effectiveness and efficiency; (5) ongoing programme review and improvement (AEQES 2015).

It is clear that not all stakeholders will be able to offer an informed opinion on each of these. For example, employers may not be as familiar with the programme design (e.g., coherence between modules, assessment methods) as current students or recent alumni, and will therefore have less to contribute to the QA for that particular criterion. It would therefore be unwise for the HEI to invest resources in engaging with all stakeholders on all these criteria. It is also the case that exploring a particular criterion will require differentiation in terms of data collection methods, questions, schedules, etc.

Integrating Engagement

Staying with the mathematics metaphor, the case for an integrated approach to stakeholder engagement can rest in large part on what has already been noted with regard to a differentiated approach. This is because in their work on the study of continuous change, it is customary for mathematicians to consider differentiation as being the flipside of integration.

In any case, it is readily apparent that having differentiated, there will be a need to integrate in order to make sense of the results. For example, having identified four stages (input, process, output, and outcome) for examining the quality of provision, Romenti et al. (2012) propose in their integrated framework to bring together all the data collected from these four sources in order to identify future action. Therefore, differentiation will itself require a certain follow-on integration and co-ordination, in order to make sure that collectively, all the constituent parts of the evaluation form an integrated whole.

The need for integration also derives from the fact that stakeholders may have views that on their own do not provide sufficient guidance for action, but when combined with other sources, can provide a way forward. But this may not be a simple case of adding one body of results to another. Quality itself is a contested concept, where diverse and often competing views may exist about what is desirable, necessary, etc. This makes it difficult for the HEI to draw conclusions and formulate actions for improvement, and may also even reveal a more fundamental divergence. For example, in his study of the separation between quality assurance and quality enhancement, Williams notes that: ‘the roots of this separation may be traced to differences between perceptions of different stakeholders, particularly those of academic staff and those of governments (Williams 2016, 98). Staff, tend to be more interested in quality improvement whereas institutions and governments tend to be more interested in accountability.

There may also be disagreement among the programme team as to how to interpret stakeholder views and how much merit particular views carry relative to those expressed by others. The reason for particular problems raised may not be attributable to the programme itself, but may lie elsewhere, perhaps even within the group articulating such criticisms. For example, in a study from Ukraine, Bezpalko et al. (2016) HEI teaching staff insisted on the importance of students having a

sense of personal responsibility for the quality of education. They note that that ‘the teacher competence requirements are greater every year, and students remain almost constant. This leads to the fact that the teacher is responsible for the student’s academic failure’ (Bezplko et al. 2016, 66).

It is also the case that integration can occur, not just with regard to combining the results of the engagement, but with regard planning and undertaking the engagement. Thus, in the process of engagement, consultation with two separate stakeholder groups could occur in tandem. Joint events might even enrich the feedback process, allowing a more thorough interrogation of the opinions being expressed. And within such integration, there could still be scope for differentiation, for example, in the kind of questions used.

Another context in greater synergies in its stakeholder engagement might occur relates to HEIs providing professional higher education (PHE). This could involve some dovetailing between stakeholder engagement carried out for external quality assurance and that carried out by external regulatory bodies for professional accreditation. While professional accreditation and external evaluation constitutes one process in certain cases, being carried out by the same external body, this is not always so. In certain contexts, depending on the country and profession, there may be two separate bodies and processes involved. This is therefore an example, where the HEI can use the results from the same stakeholder engagement, to prepare submissions to two separate authorities, one for professional accreditation, and the other for external QA exercise.

But there is also another situation where the actual process of accreditation and external QA might be more integrated, at least to some extent, thereby reducing the burden on HEIs. There are example of this from engineering programmes, where a ‘general’ QA agency and a professional accreditation body might collaborates to use the one site visit to cater for both external QA (at institutional or programme level), together with professional accreditation at a programme level. Within the field of engineering education in France for example, Le Haut Conseil de l’évaluation de la recherche et de l’enseignement supérieur (Hcéres) and Commission des Titres d’Ingénieur (CTI), which is responsible for the professional accreditation of degrees in engineering, have collaborated on a joint accreditation-evaluation process since 2017. Known as “Évaluation coordonnée” this requires the HEI to prepare and submit a self-evaluation report, responding to different criterial or référentiel (Hcéres 2018). Each of the two agencies appoints its own panel of experts, with both of these visiting the institution at the same time. This allows a certain streamlining in schedules, for example, using a joint committee to carry out some interviews. Each agency then formulates its own report with findings, recommendations, etc., and submits this of the HEI.

Apart from reducing the administrative workload, this combined approach enables HEIs to adopt a mutually enhancing institutional and programmatic focus, given that it is responding to both the institutional criteria of the HCERES and the

programme standards of the CTI. Another example is reported by in the French-speaking community of Belgium (Duykaerts and Chaparro 2014). It is readily apparent how such integration, and the accompanying stakeholder engagement, could enable a pooling of resources and ideas, thereby having a more appreciable impact on the development of a quality culture.

At the same time, caution has been expressed with regard to the purposes of accreditation that may impinge on quality assurance where such dovetailing is not managed carefully. The nature of the engagement with the external professional body, especially where HEI staff perceived as being overly judgemental, unsympathetic or harsh could also adversely affect the motivation among academics. There is a view that professional accreditation can lead to an ever-narrowing academic standardisation at the expense of innovation. If not managed carefully, this can damage staff morale, and therefore constitute a threat to the HEIs progress otherwise in the promotion of quality.

Combining Both in Programme Evaluation

The following example shows how stakeholder engagement could be designed and undertaken along differentiated and integrated lines. The example is drawn from the field of programme evaluation more generally (as opposed to academic programmes), but it has the advantage of being generic enough to be relevant to any academic programme context. It illustrates the fundamental way in which stakeholder engagement can be differentiated, i.e., engaging stakeholders on those aspects of programme quality on which they are best placed to comment, and then integrating these in order to prepare the basis for action. The CIPP model of programme evaluation was developed by Daniel L. Stufflebeam (1969; 1971; 2003) based on the following definition of evaluation:

Evaluation is the process of delineating, obtaining, providing, and applying descriptive and judgmental information about the merit and worth of some object's goals, design, implementation and outcomes to guide improvement decisions, provide accountability reports, inform institutionalisation/dissemination decisions, and improve understanding of the involved phenomena. (Stufflebeam 2003, 34)

As the definition shows, the kind of evaluation envisaged is comprehensive, serving both formative and summative purposes. Evaluation are summative when they provide a definite judgement as to a programme's worth, while evaluations are formative when, 'they proactively key the collection and reporting of information to improvement' (2003, 34). Although the CIPP model of programme evaluation has not been developed for use in the evaluation of academic programmes, it is readily clear how it might be appropriated for use in the context of QA in higher education. The four evaluations contained within the overall CIPP model of evaluation are: context evaluation; input evaluation; process evaluation; and product evaluation.

These four focus correspond respectively to programme goals, design, operation and impact.

Context evaluation examines whether present goals and priorities are sound and meet the needs of the intended beneficiaries. In the input evaluation, the main aim is to examine the programme design and to explore and critically examine other possible designs, as suggested by stakeholders and from good practice reported elsewhere. Process evaluation is an ongoing check on the programme's implementation plus documentation of the process involved, determining the extent to which activities are carried out as planned. Finally, the purpose of a product evaluation is to measure, interpret, and judge a programme's achievements and to ascertain the extent to which the programme as implemented meets the needs of all the beneficiaries. As much as possible, it assesses all outcomes, intended and unintended, positive and negative. Using these four evaluation types it is possible to identify certain lines of enquiry that could inform decisions about programme improvement. Once these have been identified, the programme team is in a better position to determine which stakeholders are best placed to offer feedback on which aspect of programme quality (i.e., goals, design, operation or impact).

In a later version of this model (Stufflebeam 2007), the fourth evaluation type, product evaluation, was further divided into four parts, i.e., impact, effectiveness, sustainability, transportability. This addition was seen as a way of further increasing the comprehensive nature of the CIPP model and maintaining the focus on sustainability and scalability for longer-term planning. These additional foci also offer further possibilities for quality assurance. Thus, in an academic programme context, the issues of sustainability and scalability (the extent to which learning from the programme can be transferred to other programmes) are particularly relevant, where HEIs deliver many separate programmes but where lessons learned about the quality assurance of one programme can be used in supporting the quality of other programmes.

Conclusion

Quality assurance, including stakeholder engagement, entails a heavy workload on the part of HEIs. In such a context, HEIs may be inclined to ask if wider stakeholder engagement in quality assurance is justified or if HEIs could make greater strides in programme quality through focusing on others means. Should they focus instead on deeper engagement with those stakeholders already engaged? How can they ensure that the results of wider engagement will translate into enhanced programme quality? Could wider engagement distract programme staff from the important work of teaching, learning and assessment? It is therefore imperative to consider carefully the value added from stakeholder engagement and for any proposals to widen it. And as we've seen, widening engagement need not necessarily add to the work already underway.

Using insights from a mathematics metaphor to extend our understanding about stakeholder engagement in quality assurance may seem unusual. However, the analysis shows the extent to which the twin concepts of differentiation and integration can help inform how stakeholder engagement might be managed and widened for optimum value added for quality assurance and enhancement.

References

AEQES. 2015. *Référentiel d'évaluation AEQES et Guide d'accompagnement*. Bruxelles: Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES). <http://www.aeqes.be/documents/20160105guide%20d'accompagnement1.pdf>

Bendermacher, G., Oude Egbrink, M., Wolfhagen, I. & Dolmans, D. 2017. "Unravelling quality culture in higher education: a realist review." *Higher Education* 73(1): 39–60.

Bezpalko, O. V., Klishevych, N. A., Liakh, T. L. & Pavliuk, R. O. 2016. "Criteria and Indicators of University Education Quality. The Results of Expert Interview." *New Educational Review*. 61–71.

Cardoso, S., Rosa, M. & Pedro Videira. 2018. "Academics' participation in quality assurance: does it reflect ownership?" *Quality in Higher Education*, 24:1, 66-81, DOI:10.1080/13538322.2018.1433113.

Coates, H. 2006. *Student engagement in campus-based and online education: university connections*, London: Taylor & Francis.

Csorba, D. 2015. "Metaphor in Science Education. Implications for teacher education." *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180: 765 – 773. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815015463>

Duykaerts, C., and Chaparro, T. S. (2014) *A collaboration between AEQES and CTI for the evaluation and accreditation of civil engineering programmes in Belgium (FCB) in 2012-20* https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/eqar/presentations/2014/140429_PS3_AEQES_CTI_Civil_Engineering_Programme.pdf

ESG. 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Gover, A., Loukkola, T. and Peterbaue, H. 2019. *Student-centred learning: approaches to quality assurance*, Brussels: European University Association. https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf
- Hcéres. 2018. “Évaluation des écoles d’ingénieurs”, web page *Le Haut Conseil de l’évaluation de la recherche et de l’enseignement supérieur*. <https://www.hceres.fr/fr/decoder/evaluation-des-ecoles-dingenieurs>
- Kivistö, J. and Pekkola, E., 2017. *Quality of Administration in Higher Education*. Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF), Association of Swedish Higher Education Institutions, Stockholm. https://www.researchgate.net/publication/319164758_Quality_of_Administration_in_Higher_Education
- Lakoff, G., & Johnson, M. 2008. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Palmer, S. 2012. “Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality.” *Quality in Higher Education*, 18(3):297-311, DOI: 10.1080/13538322.2012.730336
- Riddell, P. 2016. “Metaphor, Simile, Analogy and the Brain.” *Changing English* 23(4): 363-74. <http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2016.1228443>
- Romenti, S., Invernizzi, E, and Biraghi, S. (2012) “Engaging employers to develop quality in higher education: the case of communication studies in Italy” *Quality in Higher Education*, 18:2, 205-220, <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.691201>
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stufflebeam, D.L. 1969. “Evaluation as enlightenment for decision making.” In W.H. Beatty & A.B. Walcott (eds.) *Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behaviour*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stufflebeam, D.L. 1971. “The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability.” *Journal of Research and Development*, 5(1): 19-25.
- Stufflebeam, D.L. 2003. “The CIPP Model for Evaluation.” In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam & L. Wingate (eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Pub.
- Stufflebeam, D. L. 2007. *CIPP Evaluation Model Checklist (second edition) A tool for applying the CIPP Model to assess long-term enterprises*. http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/cippchecklist_mar07.pdf
- United Nations. 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Ursin, J., Huusko, M., Aittola, H., Kiviniemi, U., and Muhonen, R. 2008. "Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna process." *Quality in Higher Education* 14(2): 109–120.

Vettori O. and Loukkola, T. 2013. "Dealing with engagement issues – an examination of professionals' opinions on stakeholder involvement in quality assurance." Paper given at 8th European Quality Assurance Forum 21–23, November 2013, University of Gothenburg, Sweden

<https://eua.eu/resources/publications/579:dealing-with-engagement-issues-%E2%80%93-an-examination-of-professionals%E2%80%99-opinions-on-stakeholder-involvement-in-quality-assurance.html>

Williams, J. 2016. "Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?" *Quality in Higher Education*, 22(2): 97-102. <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1227207>

Xu, C. and Li, H. 2011. "Abduction and metaphor: An inquiry into common cognitive mechanism." *Frontiers of philosophy in China* 6: 480. <https://doi.org/10.1007/s11466-011-0151-5>

Evaluation of Students Competences from Veterinary Medicine Study Programme in Order to Improve the Quality of Teaching and Learning

Sorin Daniel Dan	Associate professor, Dr. University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca, Romania <i>sorindan@usamvcluj.ro</i>
Pop Ioana	Professor, Dr. University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca, Romania <i>popioana@usamvcluj.ro</i>
Evelyn Steinberg	Researcher, Dr. University of Veterinary Medicine, Vienna, Austria <i>steinberge@staff.vetmeduni.ac.at</i>
Rodica Sobolu	Associate professor, Dr. University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca, Romania <i>rodicasobolu@yahoo.com</i>

Rezumat: În vederea evaluării desfășurării și eficienței programului de studii „Medicină Veterinară” de la Universitatea de Științe Agricole și Medicină Veterinară din Cluj-Napoca, am evaluat competențele pe care le dobândesc studenții în diferite etape ale pregătirii lor. Principalul obiectiv al studiului este acela de a verifica nivelurile de competență percepute de studenți și de a le compara cu nivelurile de competență preconizate. Studiul s-a desfășurat în perioada 2018 – 2019, cu implicarea studenților din semestrul al 10-lea și din semestrul al 12-lea (aflați la sfârșitul programului de studii). Rezultatele studiului au fost analizate din perspectiva diferitelor elemente ale procesului de predare-învățare, precum curriculum, metode de predare și de evaluare și strategii de învățare ale studenților. Procesul de verificare a inclus două sub-grupe de studenți: una formată din studenți aflați în al 10-lea semestru, alcătuită din 15 studenți și nouă studenți și a doua sub-grupă compusă din studenți aflați în al 12-lea semestru, alcătuită din 15 studenți și șase studenți. De asemenea, au fost chestionate și cadre didactice din facultate. Studenții și cadrele didactice au completat versiunea online a chestionarului. În urma analizării rezultatelor, se pare că există multe lacune între competențele preconizate și cele existente efectiv, mai ales în cel de-al 12-lea semestru și cu precădere în ceea ce privește aspectele practice. Pentru câteva dintre competențele practice, nivelurile atinse de studenți au fost mai ridicate decât nivelurile predate,

probabil datorită stagiilor de practică desfășurate de studenți în afara facultății. Posibilele măsuri recomandate sunt, pe de o parte, sesiuni de formare a cadrelor didactice din facultate în zona predării practice, iar, pe de altă parte, o consolidare a rețelelor cu partenerii din domeniul practicii. Experții din universitate, serviciile veterinare de stat sau sectorul privat ar putea găzdui prelegeri și demonstrații practice.

Cuvinte cheie: *competențe, medicină veterinară, asigurarea calității, a spori/ a consolida, predare, învățare*

Abstract: *In order to assess the progression and efficiency of the veterinary medicine study programme at the University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca, we evaluate the competences that students have achieved at different stages of their studies. The primary focus of the survey is to screen students 'perceived competence levels and compare them to the intended competence levels. The survey was conducted during 2018-2019, with students in their 10th semester and 12th semester (at the end of the study programme). The survey results were analysed concerning different elements of the teaching and learning process, such as curriculum, teaching and assessment methods, and students' learning strategies. The screening process included two subgroups of students: one in their 10th semester, represented by 15 females and 9 males and the other in their 12th semester, represented by 15 females and 6 males. We also surveyed one group of faculty members. Students and faculty members completed an online version of the screening instrument. Based on the analysis of the results, it seems that there are many gaps between the intended and actual competences from the perspective of both students and faculty members. Also, the study programme did not foster all the students' competences up to the intended level, especially in the 12th semester and concerning the practical aspects. For some practical competences, the levels achieved by students were higher than the taught level due to internships outside the faculty. Possible recommended measures are, on one hand, training for faculty members in the area of practical teaching, and on the other hand, a strengthening of networks with partners in the field of working practices. University experts, state veterinary services or the private sector could be invited to host lectures and practical demonstrations.*

Keywords: *competences, veterinary medicine, quality assurance, enhance, teaching, learning*

Introduction

The premises that have contributed to the change and modernization of the institutions in the European Higher Education Area include: (a) the internationalization of education (implementation of the Bologna Process, mobility of students and teachers through the Erasmus+ program, European labour force mobility, the existence of regulated professions at the European level; (b) developing the concept of student-centered education, based on solving specific problems and, implicitly,

on training the necessary skills in the labour market; (c) so far, internal and external evaluation of the quality of higher education is based more on the environment in which the learning process is carried out, on the quality of the teaching staff and on the learning facilities, as well as on the content of the study programmes (Bologna Process, 2009; Gómez et al., 2017). Lately, it has become increasingly obvious that the performance of higher education is validated when hiring graduates. The correlation of the higher education with the needs of the labour market can be achieved only by students acquiring the competences and skills needed on the first day of employment. As a result, for each profession, respectively study programme, we need to know exactly what competences we want to offer to the students, taking into account the dynamics of the economic and professional environment, in close collaboration with the stakeholders (Lozano et al., 2012; Blömeke et al., 2013). A guarantee for the modernization of higher education is the implementation of new internal quality management procedures, which take into account these recent trends (Bergsman et al., 2016). These procedures must be based on key professional competences, as well as on the teaching system based on the accumulation of competences (Bergsmann et al., 2015; Bergsmann et al., 2018; Leticia-Concepción and Tójar-Hurtado, 2018). They must ensure that the modernization tools in the European Higher Education Area are properly implemented in European institutions of higher education. Although there have been remarkable results in improving the quality of higher education in recent years at European level, there are still many things to work on. The motivation of the study started from the need for competence-based teaching and their evaluation, issues that are increasingly at the center of EU debates (ESG, 2015), but the evaluation tools used are mostly based only on unilateral competences of the students or specific elements of the teaching process.

Materials and Methods

Sample

Our survey was realized during July 2018 – July 2019 at the Faculty of Veterinary Medicine Cluj-Napoca, by two subsamples of students, English line, first one in their 10th semester, represented by 15 females and 9 males and the other in their 12th semester, represented by 15 females and 6 males. We also had one subsample of faculty members, represented by 45 members of faculty staff, who added their perspective about students' achieved competence. Students and faculty members were recruited as participants via information materials sent by email, the official website of the faculty and face-to-face discussions.

Competence Model

The competence model was developed by the Faculty of Veterinary Medicine IQM-Team and approved by the Quality Management Council Board (Competence model Uni Ro, 2017). This model is based on the existing competences in our

faculty and was developed and implemented in the 2012-2013 academic year. Also, the new competence model takes the European System of Evaluation of Veterinary Training (ESEVT) Standard Operating Procedures, 2016, regarding “Day One Competences” into consideration (SOP, 2016). The competence model is structured into 7 competence areas. Competences have two aspects, a cognitive aspect (knowledge) and a practical aspect (skill). For each competence and - more specifically - for each aspect of each competence we defined the level that most students (75%) ought to acquire through our study programme.

Procedure

The competence levels used in our survey, developed in the course of the project “Internal Quality Management: Evaluating and Improving Competence Based Higher Education, IQM-HE” were represented as follows: Level 0 = No knowledge/praxis, meaning that the student is incompetent; Level 1 = Threshold, meaning that the student is able to recognize/ perform a few directed activities; Level 2 = Foundation, meaning that the student is familiar with more aspects, but they remain unrelated; the student can conduct many individual activities; Level 3 = Interconnection, meaning that the student can combine independent activities, draw conclusions; Level 4 = Contextualization, meaning that the student is able to understand complex causal relationships, can adapt activities; Level 5 = Expansion, meaning that the student is able to create new knowledge, develop simple procedures; Level 6 = Generation, meaning that the student is able to create new knowledge, develop innovative procedures, conduct independent research (IQM-HE, 2018).

The evaluation questions that should be answered by the screening are the following:

1. Regarding the competence levels of students in the 10th semester:
 - a) Did, from the students’ perspective, the students reach the intended competence levels?
 - b) Did, from the teaching faculty’s perspective, most of the students (75%) reach the intended competence levels?
 - c) Did, from the students’ perspective, the study programme promote the students’ competences up to the intended competence levels?
2. Regarding the competence levels of students in the 12th semester:
 - a) Did, from the students’ perspective, the students reach the intended competence levels?
 - b) Did, from the teaching faculty’s perspective, most of the students (75%) reach the intended competence levels?
 - c) Did, from the students’ perspective, the study programme promote the students’ competences up to the intended competence levels?

The students and faculty members participating in the survey filled an online questionnaire based on the Competence Screening Questionnaire for Higher

Education (CSQ-HE). Participation was voluntary and the screening took place on the university campus. Data from the online questionnaire was analysed using RStudio and Latex free software.

Results and Discussions

Table 1 describes the student sample and Table 2 describes the faculty sample.

Table 1. Descriptive statistics for students

	10 th semester		12 th semester	
	Male	Female	Male	Female
% of students	37%	63%	29%	71%
Average age	23	23	25	25
Std. deviation	2.82	2.97	1.96	2.58
Min. age	22	22	24	24
Max. age	25	24	26	26

Table 2. Descriptive statistics for teaching faculty

	Female	Male
% of faculty members	35%	65%
Average years of teaching	more than 6	more than 6
Std. deviation	3.2	3.35
Min. years of study	0 – 3	0 – 3
Max. years of study	more than 6	more than 6

The screening process included two subgroups of students: one in their 10th semester, represented by 15 females and 9 males; the other one at the end of their studies, in their 12th semester, represented by 15 females and 6 males. We also surveyed one group of faculty members, represented by 29 males and 16 females.

The evaluation of students' competences was based on 45 competences for the Veterinary Medicine study programme, grouped in 7 competence areas: personal; food hygiene and food safety; laboratory diagnostics; general clinics; surgery and anesthesiology; infections and obstetrics; socio-economic and scientific. In the following tables (1-4) we will present the specific results regarding food hygiene and food safety competence area.

The competences in food hygiene and food safety, cognitive and practical aspects reported by the students in the 10th semester are depicted in Figure 1 and Figure 2.

Food hygiene and food safety – 10th semester – Cognitive Aspect

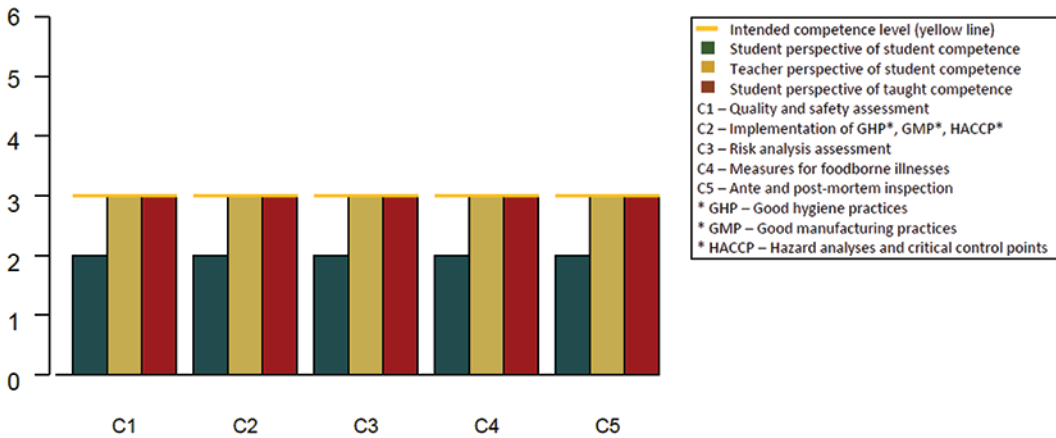


Fig. 1. Food hygiene and food safety competences –10th semester, cognitive aspect

The yellow horizontal lines show the intended competence levels students should acquire as a result of the study programme and can differ across competences.

For all competences in food hygiene and food safety, the intended level is 3. For all competences, students reported having acquired level 2. For all competences, the intended level was not reached.

Food hygiene and food safety – 10th semester – Practical Aspect

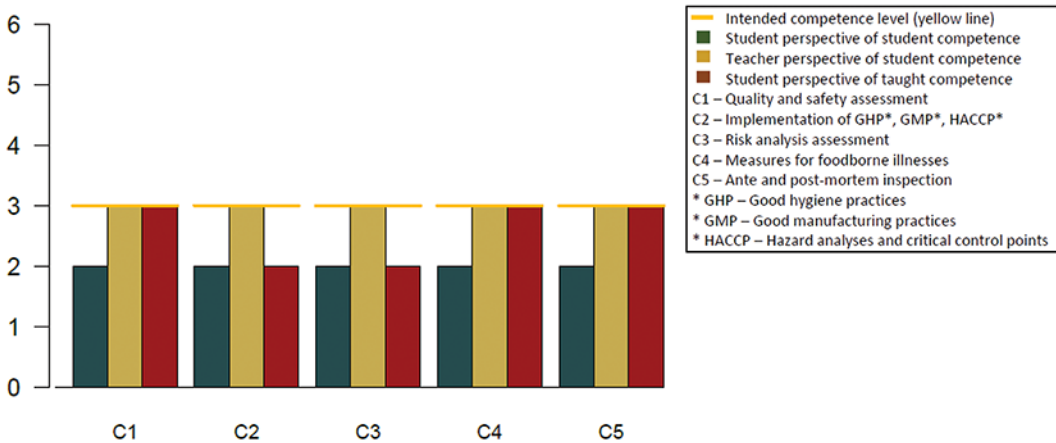


Fig. 2. Food hygiene and food safety competences – 10th semester, practical aspect

The mustard bars show the level which faculty members report that students have acquired. For all competences, faculty members reported that students have acquired level 3. The red bars show the level which students report that the study programme promoted students’ competences up to. For two competences (C2 and C3), the students reported that the study programme does not promote students’ competences up to level 3 (Figure 1 and Figure 2).

Food hygiene and food safety – 12th semester – Cognitive Aspect

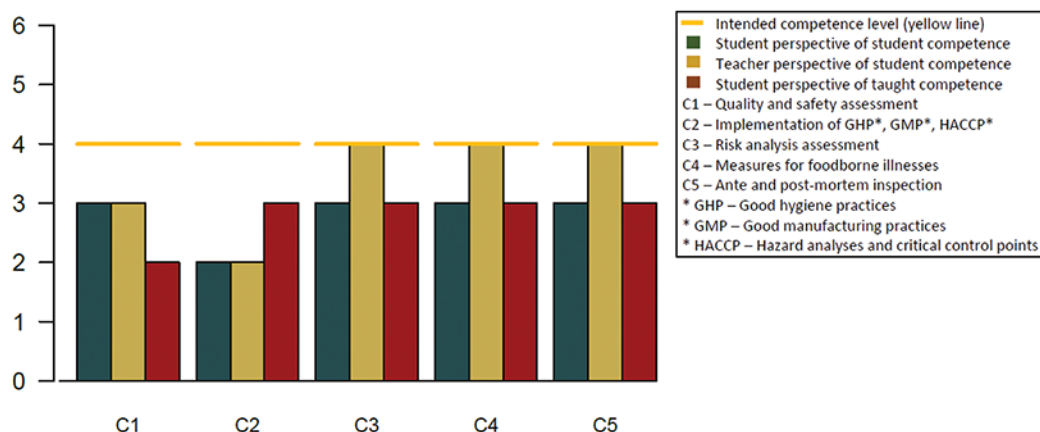


Fig. 3. Food hygiene and food safety competences –12th semester, cognitive aspect

The competences in food hygiene and food safety, cognitive and practical aspects reported by the students in the 12th semester are depicted in Figure 3 and Figure 4.

For all competences in food hygiene and food safety, the intended level is 4. For almost all cognitive competences, students reported having acquired level 3, except for competence C2, which means the intended level was not reached.

Food hygiene and food safety – 12th semester – Practical Aspect

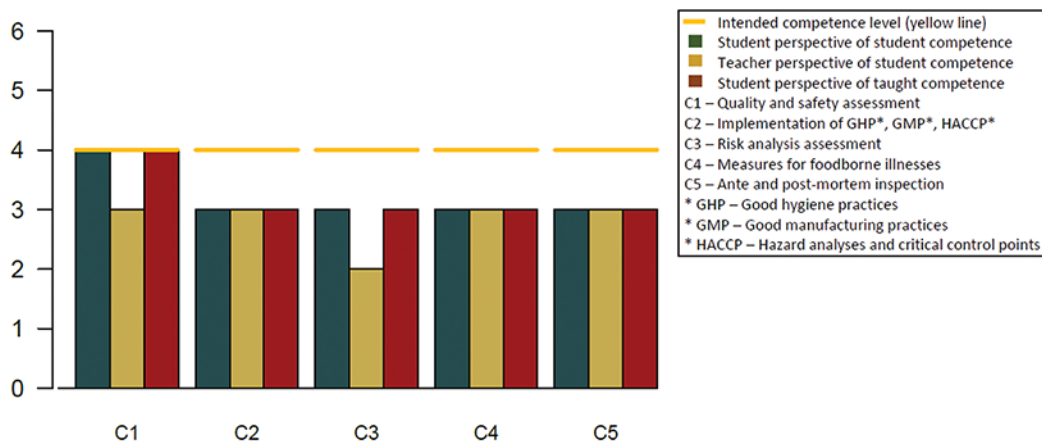


Fig. 4. Food hygiene and food safety competences – 12th semester, practical aspect

In case of practical competences, the students reported that only for competence C1 the intended level was achieved (20%). Only for competences C3, C4 and C5, on the cognitive aspects, faculty members reported that students have acquired the intended level (60%). Regarding practical aspects, faculty members reported that students did not achieve the intended level. For all competences, the students reported that the study programme does not promote students’ competences up to

level 4 (Figure 3 and 4). Based on the analysis of the results of the competence screening, we established that there are many gaps between the intended and actual competence levels from the perspective of both students and faculty members. Our results are in accordance with the results of Zlatkin-Troitschanskaia et al. (2017), in a study regarding the assessment of student competences in German higher institutions. According to their study, the KoKoHs (Modeling and Measuring Competencies in Higher Education – Validation and Methodological Innovations project) program established huge deficiencies in student competences, and contributed to improving teaching and assessment methods in higher education institutions. Overall, the cognitive and practical competences were between foundation (2) and interconnection (4). The students' competence level ratings were lower than the faculty members' ratings by at least 1 level. There are some differences in competence levels between students in the 10th semester in comparison with students in the 12th semester. The reason for screening competences in the 10th and 12th semesters was to evaluate the progress achieved by students at the end of the study programme (12th semester) compared to students in the 10th semester. Before the survey, it was believed that students in the 12th semester would have achieved higher level of competence than students in the 10th semester. But, after the results were analysed, we observed that, generally, students in the 10th semester have achieved higher or at least the same level of competences as students in the 12th semester, with one exception: scientific competences. This means that either the 12th-semester students forgot some of the competences they had achieved by the 10th semester, or that they perceive of their competence levels to be lower than in the 10th semester because they now have more knowledge and skills.

All in all, the screening results show us that students in both the 10th and 12th semesters do not achieve all the intended competence levels defined in the competence model from both the students' perspective and the faculty members' perspective, especially concerning practical aspects. With few exceptions, the students' competence levels are lower than intended in the competence model. Some important critical aspects were identified based on the students' answers: the study programme did not foster students' competences up to the intended level in many competences, especially in the 12th semester and concerning the practical aspects. Also, the free text answers indicate that there is a gap between the intended competence level in this field and the actual teaching and learning process. Also, some students have achieved practical skills due to internships outside the faculty. As a general comment from both students and faculty members, more practical activities would be beneficial for increasing students' skills to prepare them to become good practitioners after graduation. Our central finding can be summarized as that there is a certain need for action in the area of how the competences are taught, especially concerning practical aspects. The results indicate that there is some dissatisfaction about the teaching of practical aspects in both the 10th and 12th semesters. Possible recommended measures are, on one hand, training for faculty

members in the area of practical teaching, and on the other hand, strengthening networks with partners from the field of working practice. Also, university experts, state veterinary services or the private sector could be invited to host lectures and practical demonstrations. The internship period (practical stage) of the study programme could be improved by allowing students to perform at least basic procedures themselves in all competence areas: clinical, laboratory, food safety, animal husbandry, etc. One suggestion was to implement an internship programme lasting one or two semesters, as is applied in other faculties in the EU or US. Besides, the coordinator should seek to create a dialogue with faculty members and students regarding enhancing learning strategies, teaching and assessment methods. Closer cooperation with the university career department could strengthen networks with external partners. In the end, the curriculum should be adapted and a new internship structure integrated. The responsibility for these changes must be agreed by all faculty members, starting with the management of the faculty, head of departments and coordinators of each discipline (Leticia-Concepción and Tójar-Hurtado, 2018).

Conclusions

There are many identified gaps between intended competences and competence levels stated by both, students and teachers. The study programme did not foster students' competences up to the intended level in all competences, especially in the 12th semester and concerning the practical aspects. For some practical competences, the levels achieved by students were higher than the taught level because of internship stages outside the faculty. Overall, the cognitive and practical competences were between foundation (2) and contextualization (4). The students' rates regarding competence levels were lower than the teachers' rates by, at least, 1 level. The real level of achieved competences is still not clear, for neither students or teachers. Students recommended more focus on practical activities, to prepare them for the veterinarian profession. There is a need for action in the area of how the competences are taught, especially concerning practical aspects. The screening procedure should focus more on better understanding of competence levels for both, students and teachers. Based on the results, the following recommendations were proposed: enhancing of teaching and assessment methods, learning strategies, curriculum; strengthening cooperation with partners from the private area: farmers, veterinarians, food processing units etc.; university experts, state veterinary departments and private sector could be invited for hosting lectures and practical demonstrations; the internship period (practical stages) of the study programme could be improved. Based on the outcome of our results, quality enhancement methods will be developed in the future. to increase teaching and learning strategies, but extensive and continuous screening of student competences should be realized.

Acknowledgment: The research was funded by the Erasmus+ project "Internal quality management: Evaluation and improving competence-based higher education", grant no. 2015-1-AT01-KA203-004984.

References

- Bologna process (2009) The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf.
- Gómez, Mar, Evangelina Aranda, and Jesús Santos. 2017. “A competency model for higher education: an assessment based on placements”. *Studies in Higher Education*, 42(12): 2195-2215.
- Lozano, J. Felix, Alejandra Boni, Jordi Peris, and Andrés Hueso. 2012. “Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach”. *Journal of Philosophy and Education*, 46(1): 132-147.
- Blömeke, Sigrid, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn and Judith Fege. 2013. “Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges”. In *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education - Tasks and Challenges*, edited by Sigrid Blömeke, Olga Zlatkin-Troitschanskaia, Christiane Kuhn, Judith Fege. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bergsmann, Evelyn, Julia Klug, Marie-Therese Schultes, Christiane Spiel, Maria Kelo, Karl Ledermüller, Frances Blüml, Achim Hopbach, Ana Bravo del Moral, Laura Pohl. 2016. *Handbook for Internal Quality Management in Competence-Based Higher Education (IQM-HE)*. <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>.
- Bergsmann, Evelyn, Marie-Therese Schultes, Petra Winter, Barbara Schober, Christiane Spiel. 2015. “Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice”. *Evaluation and Program Planning*, 2015, vol. 52 (C): 1-9.
- Bergsmann Evelyn, Julia Klug, Christoph Burger, Christiane Spiel. 2018. “The Competence Screening Questionnaire for Higher Education: Adaptable to the needs of a study programme”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (4): 537-544.
- Velasco-Martínez, Leticia-Concepción and Juan-Carlos Tójar-Hurtado. 2018. “Competency-Based Evaluation in Higher Education—Design and Use of Competence Rubrics by University Educators”. *International Education Studies*, 11(2): 118-132.
- ESG, 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.
- Competence model Uni Ro, 2017. http://www.usamvcluj.ro/images/erasmus/Tool_9_Compentence_Model_UNI_Ro_25.08.2017.pdf.

SOP, 2016. *Manual of Standard Operating Procedure, European System of Evaluation of Veterinary Training*. https://www.eaeve.org/fileadmin/downloads/SOP/ESEVT_Uppsala_SOP_May_2016.pdf

IQM-HE, 2018. *Internal Quality Management: Evaluating and Improving Competence Based Higher Education*, <https://www.iqm-he.eu/#tools>

Zlatkin-Troitschanskaia, Olga, Hans Anand Pant, Miriam Toepper, Corinna Lautenbach, and Dimitar Molerov. 2017. "Valid Competency Assessment in Higher Education: Framework, Results, and Further Perspectives of the German Research Program KoKoHs". *Aera open*, 3(1): 1-12.

Good and Better in Teaching: An Internal Evaluation of University's Teaching Methods Through Photovoice

Gianina-Estera Petre

Doctoral Student

*Adventist International Institute of
Advanced Studies Philippines*

petreg@aiaas.edu

Rezumat: În România studenții încă nu au o voce puternică în ceea ce privește îmbunătățirea instituțiilor educaționale. Folosind **action research** și **photovoice**, acest studiu urmărește să ofere o voce studenților cu privire la evaluarea internă a metodelor de predare înainte și după implementarea învățării prin cooperare. Studiul are la bază modelul filosofic al împuternicirii educaționale, dezvoltat de Freire (1970). La studiu au participat șase studenți de la un program de studii de licență. Datele au fost colectate prin fotografii, chestionare și observații. Temele au fost dezvoltate de către participanți printr-un eseu fotografic și au fost analizate împreună cu celelalte date. Rezultatele au arătat eficiența învățării prin cooperare în comparație cu învățarea tradițională în ceea ce privește pregătirea profesională a studenților. Factorii decizionali instituționali au hotărât să păstreze această expoziție fotografică în mod permanent. Recomandarea este aceea ca studenții să continue evaluarea internă anuală în universitate folosind ca design de cercetare **action research** și **photovoice**.

Cuvinte cheie: evaluare internă, bune practici, action research, photovoice, studii superioare, România

Abstract: In Romania, students do not yet have a strong voice in the improvement of educational institutions. By using participatory action research and photovoice, this study aimed to give a voice to university students regarding the internal evaluation of teaching methods before and after the implementation of cooperative learning. The study is anchored to the empowerment education philosophical framework of Freire (1970). Six participants, students from one Bachelor ("licență") study program, went through the photovoice process. Data were collected through photos, questionnaires, and observations. The themes have been developed by the participants through a photo essay and have been analyzed together with the other data. The results showed the effectiveness of cooperative learning in comparison with the traditional teaching regarding students professional training. The policy makers decided to keep this photo exhibit as permanent. The recommendation is to have students evaluate yearly the university through action research and photovoice.

Keywords: internal evaluation, good practices, participatory action research, photovoice, higher education, Romania

Introduction

Educational institutions aim to prepare students for real life and a satisfying profession, in order to successfully face the challenges of a constantly changing society. Educators understand the importance of training students to think critically, to communicate properly, to solve problems easily, to collaborate openly, to work ethically, or to use technology effectively (Trilling and Fadel 2009, 3). Thus, they teach the necessary competencies of the 21st century in an adequate learning environment (Voinea 2019, 25).

As a post-communist country, Romania has been confronted with a diversity of challenges in reshaping its educational system. Being a part of the European Higher Education Area, Romania must align to specific requirements regarding quality standards in education. Thus, school evaluation, externally or internally, may result in school improvement (OECD 2013, 383). In Romania, the external evaluation and the accreditation of the educational institutions are made through the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education (ARACIS) or the Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-university (ARACIP). It is not the purpose of this research to focus on external evaluation but on internal evaluation in higher education (HE). The internal or self-evaluation of educational institutions must be correctly understood, together with its benefits for growth and improvement, rather than to be perceived as a compulsory activity (Kitchen et al. 2017, 167). Only when the internal evaluation is seen as learning through evaluation process can the end of evaluation be understood as the beginning of implementing the recommendations (Toderăș and Stăvaru 2015, 102). Thus, the quality of education increases in a cyclical process.

Review of the Literature

Internal evaluation is not an easy process, given that in Romania education is competitive by nature. On one hand, educational institutions are under the pressure of performing. On the other hand, by revealing some weaknesses, schools are placed in a negative light, which is not desirable (Kitchen et al. 2017, 189). Therefore, even if self-evaluation brings growth, it also requires openness from the leadership team to improve certain situations. According to Bloom and colleagues (Bloom et al. 2013, 15), this openness develops positive relationships leading both to students' success and to institutional growth. In this kind of environment, the opinions of the institution members are valued, fostering creativity and productivity (Mather and Hess 2013, 35). Such an open approach may also empower the Romanian educational system, especially in HE.

Internal Evaluation

In HE, an internal evaluation may take the form of institutional reports and study programme reports (Ciolan et al. 2015, 33). According to Geven et al. (2015), ARACIS's "methodology emphasizes the production of documents outlining procedures rather than substantive performance indicators on teaching and learning"

(p. 55). Thus, internal evaluation is perceived more as checking up the external evaluation criteria rather than contributing to institutional growth (Geven et al. 2015, 56). In these cases, professors are not very motivated to be involved in the internal evaluation, as this process is not linked so much to their teaching practices.

Nevertheless, a rewarding leadership approach may focus on exemplary practices. The transformational leadership framework highlights five aspects of good leaders: (a) model the way, (b) inspire a shared vision, (c) challenge the process, (d) enable others to act, (e) encourage the heart (Kouzes and Posner 2017, 12). As leadership skills can be learned (Adair 2010, 4; Adair 2011, 88), the leaders may develop those skills which may lead to both human and institutional transformation.

Usually, HE leaders are interested in the growth of the institution they lead. Therefore, they are looking to apply various methods. These methods must be also suitable for the stakeholders, professors and students, in order to be accepted and their purposes understood (Geven et al. 2015, 46). One method to improve the HE institutional practices is Participatory Action Research (PAR). It may be organized as an internal evaluation method to identify the practices in need of improvement and to refine them with the support of the involved stakeholders. It may be applied in order to increase the quality of life for educational systems, community schools, or people (Creswell 2012, 582).

A second method used to empower people from non-outspoken groups, by giving them a voice, is photovoice. It is also used to create a proper environment for change and improvement, reaching the policy makers by the stories related through photos taken by participants. It mediates understanding on certain issues (Butler-Kisber 2018, 135), bringing up desires and emotions not possible to be expressed in other ways. Photovoice is a PAR, a powerful tool for social and individual change (Wallerstein and Bernstein 1988, 383), with its foundation in the Freire's empowerment education framework (2005) and documentary photography (Worth and Adair 1972).

Photovoice was successfully applied in various areas, starting with the healthcare field where it was developed (Wang et al. 1998). It extended by exploring community change (Wang 2006), social justice (Jackson et al. 2014), life after natural calamities (Rosario, Aguillon, and Lucion 2015), women's issues (Rosario, Domocmat, and Oniashvili 2016), HE internal evaluation (Petre 2019), and it is still extending its area of interest.

Institutional Evaluation Outcomes

When the leadership looks for institutional improvement by involving students in the internal evaluation, positive results and good practices may appear (Wang and Redwood-Jones 2001, 560). The students' reflections on the institution practices can support this betterment (Fifolt and Lander 2013, 26), leading to change at the institutional level (Mather and Hess 2013, 39) and to the growth of the students' contentment regarding the university they attend (Schreiner 2013, 49). Furthermore, when students' opinions are valued, they can contribute to the growth

of the community they live in, perceiving their contribution as important and useful (Bloom et al. 2013, 14).

Research showed that a constructive dialogue reflects a sense of responsibility in the institutional growth (Dewar and Sharp 2013, 1), especially when the students are receiving a voice (Fifolt and Lander 2013, 26) and are supported in this process (Bergmark and Kostenius 2018, 623). However, there are situations when students may not have the freedom to express their requests to the leadership (Canning 2016, 11). Thus, preparing an environment wherein students can convey their perceptions, desires, or recommendations in a positive manner may lead to growth and improvement.

The students' voices should be heard also regarding their initial training program. In most of the cases, the initial teachers' training (ITT) deals with the proper content of the academic programme. However, when the delivery of the content is not properly done, the ITT is "unlikely to produce outstanding teachers" (Carter 2015, 37).

In Romania, the ITT does not effectively prepare educators for teaching. The European Commission report for Romania (Commission 2019, 4) mentions that the "initial teacher education offers very little preparation and practical training, particularly in modern teaching techniques or inclusive pedagogy". If this is the official report regarding what should be ameliorated in the Romanian educational system, then it should be useful to explore what is the opinion of students in their ITT education regarding their preparation for the professional life and to propose interventions for institutional improvements and for a better training.

The purpose of the present study is to present the perceptions of the students from the Pedagogy of Preschool and Primary School (PPPS) study programme, with respect to the teaching methods used in the selected university, before and after the implementation of cooperative learning. The emphasis is on how the teaching methods are preparing them for professional life, thus whether the ITT is successfully conducted with regard to interactive and modern teaching methods or not. Moreover, the study aims to reveal the impact of the university students in the improvement of the teaching practices, thus positively contributing to the internal institutional evaluation of the selected HE.

Three research questions led this study, as follows: (1) What are the teaching practices in the selected university before the implementation of cooperative learning? (2) What recommendations can be made to improve the prevalent teaching methods in the selected university? (3) What are the outcomes of the cooperative learning implementation in the selected university?

Methodology

This study is a qualitative research. It tries to show and to evaluate a reality in order to improve it through the stakeholders or the evaluands' contribution (Dahler-Larsen 2018, 867-869). It used Participatory Action Research and photovoice. The photovoice steps are presented in this section.

Research Design

Participatory Action Research is used when the research's purpose is to improve the quality of an institution as well as the quality of groups' or family's lives (Stringer 2014, 14). Creswell (2012, 583) states that it can be used to empower individuals in the educational system or the educational institution itself. Therefore, it is "participatory and action-oriented" (Leavy 2017, 234). Sagor (2011, 6-7) proposes four stages for action research: (1) *Clarifying vision and target* – or responding to "What do I want to accomplish?"; (2) *Articulating a theory* – or "What do I believe is the approach with the greatest potential for achieving my goals?"; (3) *Implementing action and collecting data* – or "What data will I need to collect to understand the efficacy and workings of my theory of action?"; (4) *Reflecting on the data and planning informed action* – or "Based on this data, how should I adjust my future actions?"

According to Wang and Burris (1997, 369), photovoice has three goals: (a) to record and reflect on the positive or the negative aspects of a community, (b) to promote dialogue on important issues in a community, and (c) to create a favourable situation to reach the policy makers. It may lead the participants to improve their community in a creative way (Margolis and Zunjarwad 2018, 616) and bring collaboration between the participants (Banks 2018, 92).

Research Setting and Participants

This study was conducted in a Romanian university, situated in the southern part of the country. The higher education institution has several academic programs. However, the participants have been selected only from the PPPS program. Purposive sampling was used, the participants representing two classes, PPPS second year, and PPPS third year. In qualitative research, the sample is chosen not to meet the criteria of numbers but of the representative qualities (Saldaña and Omasta 2018, 179). In this study, the criteria for choosing the participants were (a) to be regular students with more than 75% class attendance, (b) to be open in expressing their opinions regarding the given topic, and (c) to be willing to participate. The study took place between March-June 2019. From 11 eligible students, only six accepted to participate.

Data Collection

In collecting data, the photo voice steps of Wang and colleagues were used (1998, 76). The steps are briefly described below. The photo essay from Rosario et al. (2016, 52) model was added to strengthen the study. The photo essay was used to create a favourable atmosphere for the participants to tell the stories behind their photos, to group the photos into themes, and to organize the photo exhibit. For the photo essay, the recommendations of Petre (2019, 166) have been followed, allowing the participants to write the photo essay themselves as they knew better what story they wanted to convey through the taken photos.

Preliminaries. Wang et al. (1998, 78-80) state that during this stage a researcher

should take into consideration different aspects such as (a) contextualizing of the issue—the teaching methods used in the selected university; (b) stating the objectives—to evaluate the teaching methods, by the PPPS students, before and after implementing cooperative learning; (c) selecting the site and obtaining permission from the HE administration; (d) selecting the participants; (e) obtaining verbal and written consent from the participants—the last step of the preliminaries of the photovoice study.

Implementation method and data analysis. In the first phase of the photovoice, implementing methods and data analysis, we followed mainly the steps from Wang and colleagues (1998, 80-81), but also other authors, as follows:

1. Orientation regarding the concept and the methodology of photovoice. Participants learned about photovoice what is and when it can be used.

2. Photography training. Students have been trained on how to take pictures, and also in the ethical aspects of taking photos.

3. Giving the theme. In taking pictures, before and after the implementation of cooperative learning, the participants showed their answers to the question *How does teaching take place in the university?*

4. Time for taking pictures. Participants took pictures regarding the teaching methods used in the university before cooperative learning implementation. They had two weeks for taking pictures for this step, after which they selected three most relevant pictures for the given theme. After the implementation of cooperative learning, participants again took pictures from which they selected three representative pictures for the theme. This time the pictures were taken only in the two classes where the cooperative learning was implemented.

5. Facilitating group discussion. The researcher organized two separated meetings with participants from both classes, for discussing the photos.

6. Critical reflection and dialogue. After the selection of pictures, the participants presented the story of each photography. The dialogue and their reflections were guided by SHOWED framework (Wallerstein and Bernstein 1988, 386), as we recommended in the previous study (Petre 2019, 166). The participants responded to the next questions for each picture: What do you see here? What's really happening here? How does this relate to our lives? Why does this problem or strength exist? How can we become empowered by this? What can we do about this? The same process was followed for the second set of photos. Writing down the stories behind the photos was the task of each participant.

7. Codifying. After discussing, contextualizing, and storytelling, the participants engaged in the photo essay activity. They grouped the photos by themes, giving names for both parts of the study. The first was named *Good in teaching* and the second was named *Better in teaching*. The photo exhibit was organized under the title *Good and better in teaching*.

Dissemination of findings. The findings of this study are disseminated through the next four methods: (1) photo exhibit – organized in June, at the end of the school

year 2018-2019. Several professors participated in the photo exhibit, including academic representatives, as well as students and the participants. The photos were presented anonymously in order to not link them with the participants. The photo exhibit was organized as permanent, in a classroom of the PPPS academic program; (2) presentation in an international research conference – 20th AIIAS International Conference on Business, Education, and Public Health, Philippines, November 19-21, 2019; (3) the present article; and (4) dissertation, as the study is part of the researcher's dissertation.

Advocating policy. The third phase of the photovoice, advocating policy, was addressed to the policy makers, the academic department of the university. For the second aspect – reaching the policy makers – the researcher presented the study and informed them about the steps involved. As this study was the second photovoice conducted in the university, the policy makers were familiarized with the concept of the photovoice. The photo exhibit aimed (a) to bring awareness about what the students of PPPS academic program need regarding the teaching methods and their initial training; and (b) to influence the decision of policy makers' regarding the improvement of the teaching methods.

Sources of Data

The present study used as the main source of data the photos taken by the selected PPPS students, before and after the implementation of cooperative learning. Additionally, for triangulation purpose, an online questionnaire was applied for both students and professors, regarding the actual teaching methods used in the university and the participants' recommendations regarding possible improvements of the teaching methods. Even if a survey was applied, the study is qualitative as its purpose is to improve the teaching methods in a university through the evaluation of the students, thus, honouring “the voices of the participants” (Creswell and Clark 2018, 7). Additionally, the researcher's class observations were used. Moreover, besides rigorously following the methodology, we made room for creativity in combining different methods of data collection (Flick 2018, 77).

Findings and Discussion

The codifying step was done by the participants. They have grouped the photos and have identified the themes. The findings are presented based on the two phases of the research, named by the participants Good in teaching and Better in teaching. In what follows, we present the selected photos from the photovoice and the stories behind them, supported by the collected data.

Recurring Themes I – Good in Teaching

Four themes have been identified regarding how the PPPS students perceive the teaching methods used in the university before the implementation of cooperative learning: (a) interaction with low frequency, (b) pretty well, but not good enough, (c) quantity, and (d) let us progress.



Interaction with low frequency.

The findings show that students learn better when the teaching methods are diversified. The participants have mentioned that, occasionally, teachers use interactive methods in the class. One student said: "Taking into consideration that we learn many things in a short time, I think some things must be exemplified to us, to practically apply them for a better understanding. Most

of the professors do not teach in this way [interactively] and it is a pity. We can use traditional methods, but only by using them in combination with modern ones, of cooperation, we can have the desired results. As students, we can motivate our professors to look for the best teaching methods for us, so that we may understand better" (*Interaction with low frequency*, Group 2/Participant 1).

According to the students' survey responses, lecture occupies the first place in the teaching methods used, with 72%. On the other hand, from the professors who responded, only 29,4% have mentioned lecture as the main teaching method they use. Other teaching methods have been listed as being used in a secondary level in the classroom. Research has shown that students appreciate the use of interactive teaching methods in combination with the lecture (Cavanagh 2011, 23; Johnson and Johnson 2018, 6), identifying both interaction and cooperation as beneficial for learning.



Pretty well, but not good enough.

In the ITT program, the professors must find the best ways to teach. The students' needs seem to be pretty different than those identified by some professors. One student mentioned that: "As a student, you go to classes to prepare for the real professional life. Life is practical, but classes are theoretical. Most often, the teaching methods of the content are general, explore the topic as

a whole, the students having no ability to adjust the received information, or the cases, to their particular needs.... Any time when the teaching process manages to respond to some real needs of the students, it prepares them practically for the future profession, providing them with specific information and practical solutions" (*The theory is general, but life is particular*, G2/P2).

The students expressed their desires by recommending through questionnaires interactive methods considered effective for learning. They listed graffiti, jigsaw,

debates, cooperative learning, working by small groups, KWL, mind maps, Think-Square-Share, Random Call, demo lessons, Numbered Heads Together, brainstorming, group investigation, Venn diagram, reciprocal teaching/learning, flipped classroom, experiments, stimulation of imagination and creativity, and many others. The professors mentioned in questionnaires, debate and case study—which are number two and three in the list of the methods they use—followed by their recommendation for using interactive lecture, role-playing, simulation, and other methods adjusted to the needs of the students. These findings are supported by other research which states that students' learning is enhanced by using a variety of active teaching methods, most of them based on cooperation (Johnson and Johnson 2018, 4), and adjusted to the students' needs (Noh and Yusuf 2018, 2369).

Quantity. A larger quantity of requirements does not necessarily result in increasing the quality of learning. The participants mentioned the quantity of the requirements as a disadvantage in teaching. One participant expressed this concern through the picture next to it: “Student life is exhausting. During the school year, you cannot do anything else. At the end you see, and you get amazed at how many things you did over a few months. Each professor considers his subject as the most important. Each has numerous requirements for the students and doesn't realize how many requirements are accumulating... Probably this situation helps us to become more organized. But, surely, there are other ways through which we can get organized”. (*Kilograms of information*, G1/P1).



Another student has mentioned that: “Each professor thinks that they are the only ones giving us assignments and the students realize how many they have to do in such a short time. Also, the student has many assignments and does not have a social life” (G1/P3). In traditional teaching, due to the emphasis on teachers' lecture and the competitive grading, assignments are organized only as individual assignments (Abdulahi, Hashim, and Kawo 2017, 257). A balance of individual, group, and class assignments may lead to equal opportunities for students' academic and social life.

Let us progress! Progress is related to the increasing use of technology and the decreasing use of lecture. Openness to the use of new technology in the classroom was mentioned by the students as a need. One participant wrote the following story: “The teaching methods are old, and we like what is old and secure. We are afraid of new, but



this is not helping the students in their future eager-for-new-preparation... We can keep the laptop [from the image], and the interactive work from the class can be transferred [also] in the online environment (Google Classroom, YouTube, Skype). As students, we can give solutions to improve the old teaching methods” (*Silence*, G1/P2).

Another participant mentioned that “The professor reads the presentation prepared for that class and, as the student is getting bored because the professor does not present, but reads, s/he is tempted to use the laptop for other purposes” (G1/P3). Students recommended also to the teachers, as a step towards progress, to take into consideration their learning style: “[We] have different learning styles. No matter how great the professors are, how relevant the content is, or how good the expository teaching methods are, if these are repeated often and are not diversified, their effectiveness decreases, and learning does not occur” (G2/P2). According to Bati and colleagues (2012, 599), when mainly lecture is used, the students get bored and the learning process is not achieving the desired level. Thus, the professors must decrease the drawbacks of lecture by using technology to enhance teacher-student communication and to deliver the content (Neumann, Neumann, and Hood 2011, 274) and by taking into consideration the learning styles of the students (Popa, Laurian, and Fitzgerald 2011, 79).

Recurring Themes II – Better in Teaching

In presenting the perception regarding the teaching methods after the implementation of cooperative learning in their classes, the participants have identified four themes: (a) better two than one, (b) no room for competition, (c) individual responsibility, and (d) do not stress us.



Better two than one. When students work in groups there is reciprocal teaching and learning. One participant said, “This situation exists because our professor realized how important and effective cooperative learning methods are. This class and all we have learned is an example of how we should work with our students. It is an example for us as students because we have noticed how easily the information was

retained, without an additional effort. As students, we should first appreciate this teaching method and encourage other professors to use it and then to apply it in our own teaching when we will be teachers” (*Better two than one*, G2/P1).

Another participant, from the parallel class, has stated that: “These methods help to structure students’ relationships and responsibilities as well as possible and to evaluate actively and dynamically the knowledge gained by the students in class. In addition to the fact that they work together to achieve a common goal,

the dynamic situations keep students attentive” (G1/P2). Research showed that learning in groups brings the advantage of shared knowledge and reciprocal support (Ottu 2017, 28) for achieving a common goal (Johnson and Johnson 2018, 4). A learning environment is also created among students, who are motivated to transfer the gained teaching knowledge and skills from the ITT to professional life (Joyce and Showers 2002, 73-74).

No room for competition. The classes have been organized in groups and cooperative learning encouraged them to decrease the competition often found in our classrooms. One participant explains her photo: “The student gives an answer to the class for the reviewing question after they discussed on this topic with the group peers. She has the possibility to clarify in the group the answer to the question, to present her point of view, and also to



enrich it by listening to other groups’ and class colleagues’ opinions. Through these methods, which are based on cooperation, the students learn to work with others towards a common goal, having the role to learn and also to help others understand, they perceive information as easy and store it in their minds for a longer time. As students, we can suggest other professors to apply these methods or we can use them in the future, in our professional activity” (*Public presentation, G2/P3*).

To eliminate competition and to assure the transfer of knowledge and skills from the ITT to their professions, a micro-teaching session was organized. One participant mentioned that “The micro-teaching lesson was an opportunity to learn more about me, about teaching, about integrating several methods (Think-Square-Share, Random Call, Jigsaw). Together with colleagues, we cooperated to have a beautiful micro-teaching. We supported each other, and we gave reciprocal feedback ... This way, we have been placed in situations we don’t often meet in practice” (G1/P1).

Other studies show that sharing knowledge, teaching each other, encouraging cooperation instead of competition are perceived as positive aspects in the classroom (Johnson and Johnson 2018, 9) as well as promoting collaboration to lead students in active learning (Noh and Yusuf 2018, 2367). If during the ITT programme students are trained in a cooperative environment, they will be able to apply it in their profession, changing the actual direction of individual and competitive learning to one focused on group and cooperative learning.

Individual responsibility. A responsible student today will be a responsible teacher tomorrow. Individual responsibility can be learned when is intentionally taught. “Cooperative learning teaching methods promote teamwork, and the team students feel dependent upon one other and are aware that personal success



depends on the success of the other group members. This board is used for roles distribution in the small groups. The roles are changing from class to class. This reflects in a small measure the interdependence developed between group members. The result is the sum of all efforts, amplified by the synergic effect. At the same time, competition is discouraged. By changing the roles within groups, students develop in

various and harmonious ways. We can fulfil our roles dutifully, to do our part as best as we can, and to relate with the other members of the group so that success is maximum” (*No one is smarter than all of us*, G2/P2).

Another participant mentioned that “The method helps in making students responsible in their base group, and also develops the relationships between students. It is used for better structuring the relationships and the responsibilities of the students in the class groups” (G1/P2). Students learned to be responsible first for their learning and growth and second for their group results. Research showed that when cooperation is present, students are motivated to support each other and to make their own contribution valuable for the group, celebrating both individual learning and group success (Johnson and Johnson 2018, 9), opposite to those with a competitive and individualistic background (Macpherson 2015, 5).



Do not stress us. Learning happens in a non-stressful environment which may be created by the professors. One participant said, “This picture highlights that the students are not stressed when they are asked a certain thing. Why? Because the professor is picking up a card with the name of a student to get the answer, only after all students discussed in groups, deciding the answer for that question. Thus, even

if that student did not know the answer for that question, now, when she is asked to stand up, she knows it because they discussed it together in the group. It is not necessary to go through embarrassing moments when we are asked and we don't know when instead we could transform these occasions in learning situations. Our professor always repeated the motto of cooperative learning: ‘No one is smarter than all of us.’ When we work in teams, the outcomes are superior to those resulting from the work of one person. As students, we should, first of all, be aware that this is how we learn the best and how we have the best results, and then we must learn

how to deal with the children who will be our students” (*Forbidden: “Stand up!... Sit down! You have an F!”*, G2/P1).

The participants understood that cooperation helps them choose to do things in a better way and to eliminate academic stress. One student mentioned, “The students learn in a group for the exam. We work together, we help each other, we reciprocally teach. The group came as a challenge from a professor from our classes. Learning for exams is a very stressful time. But with a little help from your colleagues, you can easily overcome it. Let us organize ourselves more often in study groups” (G1/P1). Cooperative learning helps students to involve not only cognitively but also emotionally with their colleagues (Johnson and Johnson 2018, 10). They feel enjoyment in learning (Miller 2017, 31). As such, the learning environment should be positive and constructive for students’ growth in knowledge and skills.

A very positive aspect of this research is that the participants have identified the advantages of cooperative learning not only for their academic journey but also for their professional life. They have looked at this academic exercise as a way of growing. Thus, they responded positively to the cooperative learning approach perceiving it as favourable in their ITT program. At the same time, participants contributed to the internal evaluation of the teaching methods in the selected HE. As qualitative research findings cannot be generalized, we agree that it is the reader who must decide to what extent the findings of the study and the research design can be replicated in his/her environment.

Policy Decision-Making

During the photo exhibit a positive environment was created wherein the policy makers were exposed to the participants’ opinion regarding the university teaching methods, evaluated through photovoice. The students, as stakeholders, expressed their perceptions constructively. Thus, the policy makers have decided that the university will continue the annual university evaluation through photovoice and will keep as a permanent exhibit the photovoice results of Good and better in teaching, the second stage of the study *The school of my dreams*. The permanent photo exhibit may inspire other professors in looking for the most effective teaching practices. A summary of this internal evaluation as well as the pictures from the photovoice, have been posted on the site of the selected HE.

Conclusion

Internal evaluation in HE may lead to positive improvements when the leaders are receptive to let the students’ voices be heard. It enables students to innovatively and has created the environment in which an institutional transformation can be made. Even if traditional teaching is mainly used in the selected university, the students had the openness to state that modern methods have a positive impact in the ITT program. They approached their training with a positive attitude, highlighting the need for progress in using interactive teaching, cooperation, and technology

in the classroom. They made recommendations which have been implemented in the classes where the study was conducted. Positive results were mentioned by the students after the implementation of cooperative learning in the ITT: developing a positive learning environment, preparing students for their professional life, showing them a teaching model by using a variety of methods, training them for classroom management, decreasing competition and encouraging reciprocal support, developing positive interdependence within the groups, using micro-teaching for helping them apply what they have learned, encouraging reciprocal feedback, increasing individual responsibility, experiencing stress-free evaluation methods, and preparing students to transfer the knowledge and skills from the ITT program to the workplace by organizing study groups.

The recommendations developed through this study are several. First, internal evaluation in HE, using students' perspective, can contribute to the institutional growth. Students must be encouraged to express their recommendations in a positive and constructive way. Thus, the HE leadership team must continue to enable others to act. Second, the method used in the internal evaluation may or may not be effective. In our case, photovoice not only created a positive environment for sharing students' evaluations regarding teaching methods, but also demonstrated that it is a good practice in the internal evaluation, leading to institutional improvements. For further studies, internal institutional evaluation may be realized through photovoice with university employees, students, and parents at all educational levels.

References

- Abdulahi, Mohammed Mussa, Hakim Hashim, and Mohammed Kawo. 2017. "Improving the Achievement of Second Year Natural Resource Management Students of Madawalabu University Through Cooperative Learning." *Educational Research and Reviews* 12 (6): 356–65.
- Adair, John. 2010. *Develop Your Leadership Skills*. London: Kogan Page.
- Adair, John. 2011. *The John Adair Lexicon of Leadership*. London: Kogan Page.
- Banks, Marcus. 2018. *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: SAGE.
- Bati, A. Hilal, Aliye Mandiracioglu, Fatma Orgun, and Figen Govsa. 2012. "Why Do Students Miss Lectures? A Study of Lecture Attendance Amongst Students of Health Science." *Nurse Education Today* 33 (6): 596–601.
- Bergmark, Ulrika, and Catrine Kostenius. 2018. "Appreciative Student Voice Model—Reflecting on an Appreciative Inquiry Research Method for Facilitating Student Voice Processes." *Reflective Practice* 19 (5): 623–37.
- Bloom, Jennifer L, Bryant L Hutson, Ye He, and Erin Konkle. 2013. "Appreciative Education." *New Directions for Student Services* 143: 5–18.

- Butler-Kisber, Lynn. 2018. *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Art-Based Perspectives*. London: SAGE.
- Canning, John. 2016. “Conceptualising Student Voice in Uk Higher Education: Four Theoretical Lenses.” *Teaching in Higher Education* 22 (5): 519–31.
- Carter, Andrew. 2015. *Carter Review of Initial Teacher Training (Itt)*. Department for Education.
- Cavanagh, Michael. 2011. “Students’ Experiences of Active Engagement Through Cooperative Learning Activities in Lectures.” *Active Learning in Higher Education* 12 (1): 23–33.
- Ciolan, Lucian, Mihai Păunescu, Ciprian Fartușnic, Romiță Iucu, and Călin Hinteă. 2015. “The Role of Impact Evaluation in Evidence-Based He Policy Making: The Contribution of Transparency Tools.” In *Higher Education Reforms in Romania*, edited by Adrian Curaj, Ligia Deca, Eva Egron-Polak, and Jamil Salmi, 25–42. New York: Springer.
- Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. 2018. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, John. W. 2012. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston, MA: Pearson.
- Dahler-Larsen, Peter. 2018. “Qualitative Evaluation. Methods, Ethics, and Politics With Stakeholders.” In *The Sage Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin, and Yvonna S. Lincoln, 867–86. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dewar, Belinda, and Cathy Sharp. 2013. “Appreciative Dialogue for Co-Facilitation in Action Research and Practice Development.” *International Practice Development Journal* 3 (2): 1-10.
- Commission, European. 2019. *Education and Training. Monitor 2019. Romania*.
- Fifolt, Matthew, and Lori Lander. 2013. “Cultivating Change Using Appreciative Inquiry.” *New Directions for Student Services* 143: 19–30.
- Flick, Uwe. 2018. *Designing Qualitative Research*. London: SAGE.
- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Geven, Koen, Adina Maricuț, Norbert Sabic, Robert Santa, and Oana Sârbu. 2015. “Why Do Romanian Universities Fail to Internalize Quality Assurance.” In *Higher Education Reforms in Romania*, edited by Adrian Curaj, Ligia Deca, Eva Egron-Polak, and Jamil Salmi, 43–61. New York: Springer.
- Jackson, F. M., A. R. Saran, S. Ricks, J. Essien, K. Klein, D. Roberts, and N. Worthy. 2014. “Save 100 Babies©: Engaging Communities for Just and Equitable Birth Outcomes Through Photovoice and Appreciative Inquiry.” *Matern Child Health* 18: 1786–1794.

- Johnson, David W., and Roger T. Johnson. 2018. "Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning [Working Title]."
- Joyce, Bruce, and Beverly Showers. 2002. *Student Achievement Through Staff Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kitchen, Hannah, Elizabeth Fordham, Kirsteen Henderson, Anne Looney, and Soumaya Maghnouj. 2017. *Romania 2017*, Oecd Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing.
- Kouzes, James M., and Barry Z. Posner. 2017. *The Leadership Challenge Workbook*. San Francisco, CA: The Leadership Challenge.
- Leavy, Patricia. 2017. *Research Design*. New York, NY: Guilford.
- Macpherson, Alice. 2015. *Cooperative Learning Group Activities for College Courses*. Surrey, BC, Canada: Kwantlen Polytechnic University.
- Margolis, Eric, and Renu Zunjarwad. 2018. "Visual Research." In *The Sage Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin, and Yvonna S. Lincoln, 600–26. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mather, Peter C, and Michael Hess. 2013. "Promoting Positive Leadership." *New Directions for Student Services* 143: 31–40.
- Miller, Sarah. 2017. "Group Encouragement: Action Research on Cooperative Learning". *Honors Projects*. 256.
- Neumann, David L, Michelle M. Neumann, and Michelle Hood. 2011. "Evaluating Computer-Based Simulations, Multimedia and Animations That Help Integrate Blended Learning With Lectures in First Year Statistics." *Australasian Journal of Educational Technology* 27 (2): 274–289.
- Noh, Mohd Aderi Che, and Sri Andayani Mahdi Yusuf. 2018. "Collaborative Learning Technique Within Higher Learning Education Students." *Creative Education* 9: 2367–2375.
- OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD.
- Ottu, Ibora F. A. 2017. "Cooperative Stakeholding: Optimising Students' Educational Practice Through Need-Centred Self-Determination, Connectedness With Learning Environment and Passion." *Journal of Education and Practice* 8 (4): 21–33.
- Petre, Gianina Estera. 2019. "The School of My Dreams: Perceiving the Unspoken Desires of Undergraduate Students Through Photovoice." *International Forum* 22 (1): 151–168.
- Popa, Carmen, Simona Laurian, and Carlton Fitzgerald. 2011. "The Impact of Using Mi Strategies on Pppe Student's Attitude Towards Two Academic Disciplines." *Journal of Educational Sciences & Psychology* 1 (1): 70–79.

- Rosario, Arceli H., Carthy Joy T. Aguilon, and Marilyn G. Lucion. 2015. "Journeys From Grief to Hope: Visual and Verbal Voices of Post-Yolanda Youth." *International Forum* 18 (2): 5–25.
- Rosario, Arceli H., Maria Carmela Domocmat, and Shorena Oniashvili. 2016. "Still a Teen, Already a Mother: Understanding the Teen Motherhood Phenomenon Through Photovoice." *International Forum* 19 (2): 47–63.
- Sagor, Richard. 2011. *The Action Research Guidebook: A Four-Stage Process for Educators and School Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Saldaña, Johnny, and Matt Omasta. 2018. *Qualitative Research. Analyzing Life*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schreiner, Laurie A. 2013. "Thriving in College." *New Directions for Students Services* 143: 41–52.
- Stringer, Ernest T. 2014. *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Toderaș, Nicolae, and Ana-Maria Stăvaru. 2015. "Evaluation Capacity Building as a Means to Improving Policy Making and Public Service in Higher Education." In *Higher Education Reforms in Romania*, edited by Adrian Curaj, Ligia Deca, Eva Egron-Polak, and Jamil Salmi, 87–104. New York: Springer.
- Trilling, Bernie, and Charles Fadel. 2009. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Voinea, Mihaela. 2019. "Rethinking Teacher Training According to 21st Century Competences." *European Journal of Multidisciplinary Studies* 4 (3): 20–26.
- Wallerstein, Nina, and Edward Bernstein. 1988. "Empowerment Education: Freire's Ideas Adapted to Health Education." *Health Education Quarterly* 15 (4): 383–394.
- Wang, C. Caroline, Wu Kun Yi, Zhan Wen Tao, and Kathryn Carovano. 1998. "Photovoice as a Participatory Health Promotion Strategy." *Health Promotion International* 13 (1): 75–86.
- Wang, Caroline, and Mary Ann Burris. 1997. "Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment." *Health Education & Behavior* 24 (3): 369–387.
- Wang, Caroline C, and Yanique A Redwood-Jones. 2001. "Photovoice Ethics: Perspectives From Flint Photovoice." *Health Education & Behavior* 28 (5): 560–572.
- Wang, Caroline C. 2006. "Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change." *Journal of Community Practice* 14 (1-2): 147–161.
- Worth, Sol, and John Adair. 1972. *Through Navajo Eyes*. Bloomington: Indiana University Press.

Managementul talentelor și asigurarea calității în programele de formare și dezvoltare profesională. Considerații teoretice și practice în privința configurării programelor de tip „trainee” destinate absolvenților de studii superioare

- Norbert Thom** *Prof. em. Dr. Prof. h.c. Dr. h.c. mult.
Institut für Organisation und Personal
Universität Bern, Elveția
norbert.thom@iop.unibe.ch*
- Diana Pitic** *Conf.univ.dr.
Departamentul de Științe Economice și
Gestiunea Afacerilor în limba germană
Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor
Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România
diana.pitic@econ.ubbcluj.ro*
- Diana Ivana** *Lect.univ.dr.
Departamentul de Științe Economice și Gestiunea
Afacerilor în limba germană
Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor
Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România
diana.ivana@econ.ubbcluj.ro*
- Mihaela Drăgan** *Prof.univ.dr.
Departamentul de Științe Economice și Gestiunea
Afacerilor în limba germană
Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor
Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, România
mihaela.dragan@econ.ubbcluj.ro*

Rezumat: *Acest articol își propune evidențierea nevoii de a identifica talente în rândul personalului, precum și de a adopta metode și instrumente specifice managementului resurselor umane, în vederea integrării potrivite a persoanelor talentate în cadrul organizațiilor, dar și aspectele legate de asigurarea calității în conformitate cu cerințele ESG. În acest sens, propunem o definiție a conceptului, urmând să prezentăm cercetări întreprinse la nivel național și internațional, care întăresc necesitatea de identificare și gestionare potrivită a talentelor. În continuare, ne vom referi la programele de dezvoltare a resurselor umane și a contribuției acestora în sfera managementului talentelor, prezentând exemple de bune practici ale unor programe de tip “trainee”(programe de formare profesională) din România, în cadrul cărora sunt integrați cu succes absolvenți de studii superioare din domeniul științelor economice.*

Cuvinte cheie: *managementul talentelor; asigurarea calității, programe de tip “trainee”, programe de formare profesională, absolvenți de studii superioare*

Abstract: *This article aims to highlight the need to identify talent among staff as well as to adopt methods and tools specific to human resource management for the proper integration of talented people within organizations, and also the aspects of quality assurance according to ESG. In this sense, we propose a definition of the concept, then we present results of research performed at national and international level, that reinforce the need to identify and manage talent appropriately. We then refer to human resources development programs and their contribution in the field of talent management, presenting good practice examples of Romanian trainee programs in which graduates from the field of economics are successfully integrated.*

Keywords: *talent management, quality assurance, trainee program, professional development program, higher education graduate*

1. Introducere

În contextul actual al existenței unei competiții acerbe între companii la nivel global devine necesar ca actorii economici să-și definească noi argumente cheie, în vederea generării unor avantaje competitive sustenabile (Collings și Mellahi 2009, 304–313). Resursa umană este considerată ca fiind acel factor esențial de diferențiere în raport cu concurența, aceasta generând plusvaloare pentru clienții companiei prin aportul de idei noi integrate în produsele sau serviciile oferite de companie.

Privită în trecut drept un generator de costuri, resursa umană a devenit în timp un element de valoare al companiilor, iar astăzi este considerată ca fiind un grup de persoane talentate, care generează valoare adăugată (Gümüș et al. 2013). Astfel, atragerea de persoane talentate în cadrul companiei, păstrarea, motivarea și integrarea acestora în cadrul programelor de dezvoltare profesională devin elemente de bază ale strategiei de resurse umane (Thom 2014). Configurarea acestor programe de formare este o atribuție a managementului resurselor umane, se realizează cu sprijinul managementului de vârf și ține cont de specificul persoanei pentru care se dorește parcurgerea și absolvirea unui astfel de program. Există, astfel, posibilitatea ca între participanții la aceste programe să identificăm persoane din categoria “high potentials”, mai precis persoane talentate care dovedesc performanțe deosebite, având în același timp un potențial de dezvoltare ridicat (Thom, Zaugg 2008). Având în vedere aceste considerente, managementul talentelor este esențial în vederea păstrării în companie a persoanelor cu aceste caracteristici (Holtbrügge 2007).

Astfel, vom prezenta în continuare nevoia de identificare a talentelor, gestionarea acestora, precum și exemple de bune practici privind configurarea programelor de tip trainee în cadrul unor companii cu caracter germanofon, cu sediul în România.

2. Talente și managementul talentelor. Clarificare conceptuală

Managementul talentelor este un concept cu o dinamică pozitivă de dezvoltare academică în domeniul resurselor umane. Astfel, un exercițiu de căutare în Google Academic a sintagmei “talent management” returnează peste 1.600.000 de titluri de lucrări științifice și cărți publicate, peste 500.000 fiind publicate din 2008 până în prezent, adică în ultimii zece ani. Din cele peste 1.600.000 titluri, peste 20.000 sunt publicații în limba germană. Aceste rezultate pun în evidență actualitatea temei și continua preocupare a cercetătorilor pentru dezvoltarea acesteia. În spațiul internațional există deja de câteva decenii preocupări la nivel practic privind integrarea acestui concept la nivelul companiilor, desfășurându-se studii de amploare.

Deși acest concept este, așa cum am amintit mai sus, în mare parte cunoscut și aplicat în cadrul companiilor, nu există o definiție unanim acceptată a acestuia. Prin urmare, vom încerca să clarificăm definirea sa, în vederea asigurării rigurozității științifice.

În accepțiunea uzuală, conceptul de talent desemnează o aptitudine deosebită într-un anumit domeniu al performanțelor umane, sau o persoană care posedă o asemenea aptitudine. Într-un sens restrâns, în domeniul resurselor umane persoanele talentate au în comun faptul că dispun de o pregătire profesională superioară (Thom 2014). Aceasta nu trebuie să fie strict de natură academică, pot fi experți deosebit de talentați. În același timp, persoanele talentate dovedesc o motivație profesională ridicată și îmbrățișează cu entuziasm noi activități, care pentru ei reprezintă o provocare. Acestea simt nevoia unei formări profesionale continue și au grijă în a-și satisface acest deziderat. Deosebit de talentate sunt considerate acele persoane care dovedesc competențe sociale, cum ar fi abilități de comunicare și capacitate de cooperare pronunțate. O persoană talentată deține, de asemenea, competențe cheie, care sunt deosebit de utile și importante pentru dezvoltarea ulterioară a acesteia, cât și pentru generarea unor rezultate bune și foarte bune pentru angajator. Managementul talentelor este o atribuție comună a persoanelor aflate în poziții de conducere și a specialiștilor în managementul resurselor umane.

Managementul talentelor este definit de autorii studiilor BCG/WFPMA, astfel: „Este vorba despre atragerea, dezvoltarea și păstrarea tuturor angajaților cu potențial ridicat, indiferent dacă sunt manageri, specialiști sau simpli angajați, la toate nivelele ierarhice în organizație.” Autorii studiilor de specialitate vorbesc mereu despre „un potențial ridicat” al unei persoane talentate (Thom și Zaugg 2008). Deseori, angajații talentați nu ating cea mai înaltă treaptă a potențialului propriu în poziția ocupată într-o organizație.

Dacă însă sunt întrunite două condiții simultan, respectiv angajatul este performant în poziția ocupată și există și un potențial de dezvoltare ridicat, ne aflăm în situația definită în literatura de specialitate ca “high potentials” (Thom și Zaugg 2008). Astfel, persoanelor talentate li se recomandă o dezvoltare în direcția “high potentials”.

În concepția autorilor, managementul talentelor este clasificat drept un proces transversal în cadrul managementului total al resurselor umane. Managementul talentelor este, pe de o parte, o atribuție comună a persoanelor aflate în funcții de conducere și, pe de altă parte, a specialiștilor în managementul resurselor umane. Ambele trebuie îmbinate pentru a atrage persoane talentate, pentru a le introduce în organizație, a le aprecia prestația și potențialul și a le dezvolta continuu competențele, precum și pentru a menține capabilitatea și disponibilitatea acestora pentru angajator.

În conformitate cu această concepție (atragera, introducerea, aprecierea, dezvoltarea și menținerea talentelor), managementul talentelor este influențat de cinci funcții considerate supraordonate în managementul resurselor umane (Thom 2014):

1. Managementul strategic al resurselor umane: acesta are ca obiectiv corelarea strategiei de personal (de câte resurse și cu ce tip competențe este nevoie în viitor?) cu strategia companiei (pe ce piețe este activă compania și care sunt strategiile competitive ale acesteia?). Din aceasta reiese ce tip de talente, unde și când vor fi necesare, respectiv ce dorește să demonstreze o organizație prin/cu talentele sale.
2. Organizarea managementului resurselor umane: decizii cu privire la persoanele sau grupurile de persoane (cadrele de conducere, specialiști în resurse umane) care să gestioneze chestiuni importante în managementul talentelor. Mai precis, alocarea unor atribuții, competențe și responsabilități, precum organizarea proceselor specifice ale managementului talentelor.
3. Planificarea necesarului de personal: necesarul de personal va fi estimat cantitativ și calitativ în concordanță cu planificarea operațională (planificarea plasării produselor/serviciilor în piață, a producției, precum și planificarea financiară). De asemenea, trebuie clarificat și explicat în ce măsură managementul talentelor poate fi finanțat.
4. Marketingul de personal: pentru a crește atractivitatea unui angajator pe piața muncii este necesar ca acesta să cunoască cerințele și nevoile grupului țintă, respectiv a persoanelor talentate, în vederea propunerii unor beneficii corespunzătoare.
5. Controlling-ul de personal: se urmăresc permanent indicatorii necesari în vederea alinierii tuturor activităților pentru îndeplinirea obiectivelor stabilite. Pentru managementul talentelor sunt relevanți, spre exemplu, indicatori cum ar fi: păstrarea personalului, rezultatele obținute la evaluarea performanței individuale, satisfacția la locul de muncă, precum și activitățile și succesele înregistrate în cadrul formării.

3. Managementul talentelor. Cercetări desfășurate la nivel internațional și în România

În anul 2010 a avut loc o cercetare la nivel mondial, organizată de către compania de consultanță “The Boston Consulting Group” împreună cu Federația

Mondială a Asociațiilor de management al resurselor umane (“World Federation of Personnel Management Associations”). Rezultatele înregistrează un număr de 5.561 respondenți, specialiști în domeniul resurselor umane, care s-au exprimat cu privire la natura activităților și importanța acestora în contextul managementului talentelor, precum și la capacitatea de gestionare a acestora în prezent (The Boston Consulting Group 2010). În ceea ce privește importanța pentru viitor, itemul referitor la „gestionarea talentelor” a obținut un punctaj deosebit de bun. Pe de altă parte, itemul referitor la „gestionarea actuală” a acestora a obținut un scor mai slab. Astfel, autorii studiului concluzionează că există o nevoie urgentă de acțiune. Un sondaj realizat de aceeași companie trei ani mai târziu pune în evidență următoarele aspecte: managementul talentelor și leadership-ul sunt în continuare de o importanță foarte mare, urmate de implicarea angajaților în cadrul companiei, fiind investite mari eforturi în activitatea de formare (figura 1).

Un studiu similar care s-a derulat într-un număr de 35 țări europene a ajuns la un rezultat asemănător. Cercetarea a fost realizată pe bază de chestionar, totalizând un număr de 2.039 respondenți, specialiști în domeniul resurselor umane (Strack 2011).

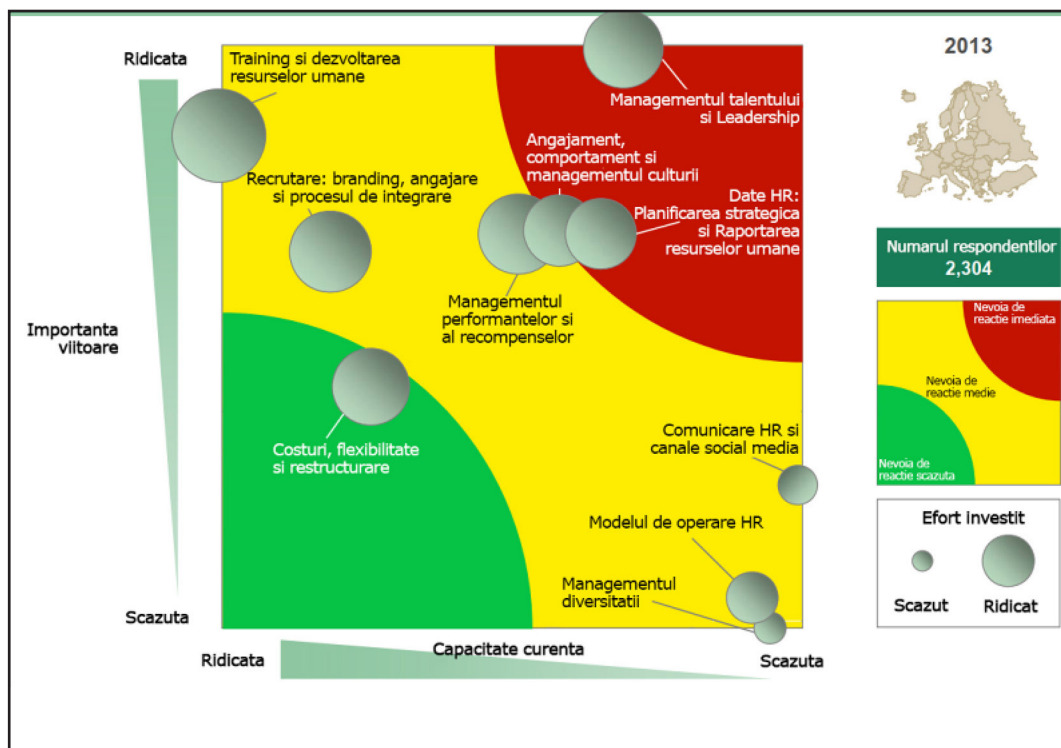


Fig. 1: Talent, Leadership, Angajament și planificarea Resursei Umane, Matricea Boston Consulting Group
Sursa: 2013 EAPM/BCG web survey

În acest domeniu, al promovării tinerilor talentați (absolvenți de studii superioare) prin programele de tip “Trainee”, a fost elaborat în spațiul germanofon din Europa un sistem de cunoștințe bine fundamentat, așa cum reiese din aspectele de ansamblu prezentate. Acesta are menirea ca responsabilii din domeniul resurselor umane la nivel global să conștientizeze aceste aspecte și să contribuie cu un aport de idei. În această privință sunt de făcut câteva considerații fundamentale referitoare la talente și managementul talentelor.

Pe de altă parte, studiul desfășurat de o altă companie de renume în acest domeniu, Deloitte, aduc în prim plan un procent îngrijorător de angajați (87%) care nu sunt suficient de implicați în cadrul companiilor, motivarea și păstrarea acestora constituind o reală problemă pentru angajator (Raport Deloitte 2015). Astfel, deși există preocupări reale în acest sens, companiile nu reușesc mereu să adopte măsurile potrivite pentru a contracara această tendință. Este important să menționăm faptul că această cercetare a fost realizată în 106 țări, la ea participând peste 3.300 de lideri din domeniul resurselor umane. În ceea ce privește rezultatele obținute în România, liderii în acest domeniu au recunoscut, într-o proporție covârșitoare (85%), faptul că pregătirea și formarea continuă a angajaților constituie o problemă majoră (Raport Deloitte 2015).

În ceea ce privește cercetările realizate în România referitoare la managementul talentelor, cităm aici studiul relevant desfășurat de compania Deloitte (Studiu Deloitte 2015). Acest studiu este fundamentat pe un număr de 5.700 de studenți respondenți, din 14 țări ale Europei Centrale și de Est, studiu în cadrul căruia tinerii s-au exprimat cu privire la viitoarele decizii personale în ceea ce privește educația, continuarea studiilor și inserția pe piața muncii. Dintre cele mai relevante și importante rezultate ale studiului amintim faptul că majoritatea (75%) studenților români dorește o continuare a pregătirii post-universitare, aproape jumătate dintre aceștia consideră educația drept o parte importantă a vieții lor, iar 90% consideră utilă desfășurarea unui “internship”. Cu toate acestea, studenții absolvenți nu consideră că sunt îndeajuns de bine pregătiți pentru viața profesională (Studiu Deloitte 2015). În ceea ce privește criteriile de alegere a organizațiilor în care aceștia urmează să activeze, respondenții amintesc stilul de conducere democratic și existența unor oportunități de creștere și dezvoltare profesională a angajaților.

Devine așadar imperios necesară desfășurarea unor parteneriate între universități și întreprinderi, în vederea creșterii nivelului de angajabilitate a absolvenților, precum și facilitarea unei inserții mai bune pe piața muncii, prin desfășurarea internship-urilor. În același timp, angajatorii trebuie să integreze principiile de funcționare democratice, transparente și să asigure un cadru favorabil dezvoltării profesionale a angajaților.

4. Managementul talentelor și asigurarea calității în programele de formare și dezvoltare profesională

Managementul resurselor umane este influențat de un număr de factori externi,

care determină asistarea deciziilor companiilor în acest domeniu. Unul dintre aceștia este structura pieței forței de muncă, mai precis calificarea și nivelul de formare (Holtbrügge 2007), factor esențial în configurarea programelor de formare profesională. Astfel, în cazul în care profilul forței de muncă nu corespunde cerințelor companiei devin necesare alocări de resurse în vederea formării acesteia, așa încât să corespundă nevoilor și cerințelor companiei, pentru avantaje competitive pe termen lung. Prin urmare, putem considera programele de formare profesională a angajaților drept elemente ale unei strategii de diferențiere în raport cu concurența (Holtbrügge 2007). Accepțiuni similare sunt descrise și de Collings și Mellahi 2009.

Printr-un program de formare și dezvoltare profesională din sfera managementul talentelor, angajatorii reușesc să formeze un grup de tineri calificați și motivați în cadrul companiilor. În cazul în care angajații care participă la aceste programe îndeplinesc caracteristicile menționate mai sus, ei pot fi solicitați să preia sarcini și activități mai complexe (Thom și Zaugg 2008).

Conform conceptului de management al companiilor din spațiul germanofon niciun angajat nu va rămâne „talentat” pentru totdeauna doar prin prisma participării la un singur program de formare specific. În funcție de nevoile afacerii, se poate decide dacă un angajat rămâne în cadrul grupului de persoane care aduc un aport prin prisma participării anterioare la acel program de formare și dezvoltare profesională.

Unul dintre autorii acestui articol a urmărit evoluția absolvenților începând cu mijlocul anilor 1970 (Thom 1987). Astfel, o definiție a formării profesionale prin intermediul programelor dedicate managementului talentelor se referă la selectarea unui grup de absolvenți care urmează să beneficieze de o formare de bază în vederea asumării ulterioare a funcțiilor de conducere, și care, totodată, își dezvoltă cunoștințele și abilitățile pentru a aprofunda relațiile de comunicare, structura și cultura organizațională (Thom 1987, 218). Absolvenți din categoria “high potentials” urmăresc în general o inserție cât mai rapidă pe piața muncii, fiind integrați cu precădere într-un program de tipul pregătire la locul de muncă - “training on the job” (Holtbrügge 2007).

Selecția candidaților pentru programele de management al talentelor este în continuare de actualitate pentru angajatorii care își propun să rămână atractivi, deoarece numeroși candidați /sau angajați concurează pentru fiecare program de formare profesională și sunt selectați de către persoanele responsabile, cu sprijinul unor proceduri deosebit de elaborate.

Dintr-o altă perspectivă, poate mai actuală, trebuie menționat și adăugat faptul că acei angajați care au participat la cursurile de formare și dezvoltare profesională în contextul managementului talentelor nu vor ocupa automat funcții de conducere sau de “top management”. Astfel, în strânsă legătură cu stadiul actual al cercetării, obiectivele parcurgerii unui program de dezvoltare profesională pot fi structurate după cum urmează (Thom 2014):

1. Formare profesională: după finalizarea programului dedicat managementului talentului, angajații trebuie să poată desfășura independent o activitate în

domeniu la un nivel ridicat de specializare (spre exemplu contabil junior, manager de produs, specialist resurse umane).

2. Obiectiv cu caracter informativ: în egală măsură, este urmărit și obiectivul informativ. Angajatul trebuie să se familiarizeze și să se identifice cu compania, să își evalueze propria performanță profesională și să se pregătească pentru următoarele etape de dezvoltare. De fapt, angajatorul dorește să identifice cât mai multe abilități și competențe ale angajaților care participă la aceste programe.
3. Socializarea: în acest sens, angajatul trebuie să înțeleagă mai bine cultura organizațională a companiei, sistemul de valori interne specifice domeniului în care acesta activează în cadrul organizației, respectiv să poată transmite aceste valori mai departe.
4. Imaginea: angajatorii își doresc crearea unei imagini puternice prin atragerea permanentă a personalului calificat, în vederea creșterii atractivității pe piața muncii în rândul tinerilor absolvenți talentați.
5. Sustenabilitatea: programele de formare și dezvoltare profesională în direcția managementului talentelor generează costuri considerabile, reprezentând de fapt o investiție. De aceea, se creează așteptarea ca, după finalizarea acestor programe, angajații care le-au parcurs să-și poată asuma anumite roluri, în cadrul cărora pot valorifica cunoștințele dobândite. Dincolo de acest deziderat, unul dintre obiectivele programelor este ca persoana formată să-și asume rămânerea în cadrul companiei pentru o perioadă de aproximativ trei ani de la terminarea formării.

În final, se pune întrebarea care ar fi cele mai bune modalități de atingere a tuturor acestor obiective, atât de către angajat, cât și de către angajator. Este însă necesar să menționăm faptul că aceste obiective specifice managementului resurselor umane pot suferi modificări în timp, odată cu alinierea la noi obiective strategice pe care compania le redefiniște periodic (Thom și Wegerich 2015).

Cercetările și studiile din domeniu (Nesemann 2012) ne arată că au fost identificați anumiți factori determinanți care contribuie la succesul acestor programe, cum ar fi, de exemplu, durata programelor de formare profesională, individualizarea sau standardizarea acestor programe, parcurgerea unui program de formare în străinătate, precum și soluționarea provocărilor cu privire la acestea.

Una dintre cele mai edificatoare concluzii practice va fi prezentată în următoarea secțiune, fiind bazată pe numeroase studii empirice și analitice (Nesemann 2012).

Studiul empiric aici citat (Nesemann 2012) este desfășurat pe un număr de 130 întreprinderi din spațiul germanofon. Astfel, potrivit acestui studiu, programele de tip trainee se întâlnesc cu precădere în sectorul serviciilor (bănci, comerț, agenții de asigurări), mai precis într-un procent de 63%, comparativ cu industria, unde procentul este de 37%. Formarea durează în medie 18 luni. Persoanele care parcurg procesul de formare trec de obicei prin patru sau cinci puncte de formare. Dintre

cele mai importante ipoteze confirmate de acest studiu putem aminti următoarele aspecte:

1. Timpul alocat de către managerul direct are un impact pozitiv asupra obiectivelor de formare, precum și asupra îmbunătățirii capacității de socializare a persoanei formate. Participanții la programele de formare trec de-a lungul procesului de formare de la un departament la altul. O problemă care apare frecvent este supraîncărcarea managerului cu persoane aflate în formare. În mod ideal, fiecare coordonator al unui astfel de program are timp suficient la dispoziție pentru a se ocupa de fiecare participant, de a transmite cunoștințe la un nivel practic și a evidenția legături între concepte. Multe studii empirice pun însă în evidență lipsa timpului coordonatorului de programe de formare și dezvoltare, ceea ce afectează direct atingerea scopurilor mai sus menționate. În cadrul întâlnirilor periodice cu responsabilii programelor de formare profesională s-a identificat și o posibilă cauză a acestei lipse de timp și anume faptul că în stabilirea obiectivelor anuale un foarte mic procent revine programelor de formare. Această simplă conjunctură aduce mari neajunsuri constituirii programelor de tip trainee (programe de formare profesională).
2. Implicarea managementului de vârf în aceste programe are o influență pozitivă asupra obiectivelor de imagine ale programelor de formare. O imagine internă pozitivă favorizează acceptarea programelor de formare de către persoanele aflate în funcții de conducere și contribuie la diminuarea problemei amintite în cadrul primului punct. Managementul de vârf devine așadar acea persoană sau acel grup de persoane fără a cărei/fără a căror implicare și sprijin nu se poate asigura sustenabilitatea programelor de formare profesională pe termen lung.
3. Un program de mentorat constituit în cadrul programului de formare are o influență pozitivă asupra imaginii externe a programului de formare. Învățarea de la un mentor presupune nu doar acumularea unor cunoștințe de specialitate, ci se bazează și pe structuri de relații și structuri de putere și încurajează procesul de socializare al persoanei aflate în formare. Astfel, participantul la program poate să-și evalueze mult mai bine performanța și potențialul personal.
4. Munca în cadrul programelor de formare are o influență pozitivă asupra obiectivului de socializare, precum și asupra obiectivelor de specialitate ale programelor de formare profesională. Munca în echipă se constituie astfel deseori din mai multe proiecte mici. Foarte rar este vorba despre un proiect de anvergură, care presupune acumularea de informații din cadrul mai multor departamente. Întrucât proiectele sunt definite ca o structurare de sarcini și sunt orientate către atingerea unor obiective precise, participanții au ocazia de a prelua responsabilități. Obiectivul de formare metodică cuprinde și învățarea unor tehnici de prezentare, specificul lucrului în echipă, precum și metode ale managementului de proiect.

5. Deplasările în străinătate permit acumularea unor competențe interculturale în cadrul obiectivelor programelor de formare. Competența interculturală este o formă specială a abilităților sociale și anume socializarea cu persoane din culturi diferite într-un mod eficace și potrivit. În acest sens distingem între trei planuri: cel al cunoașterii (cunoștințe de limbă, istorie, geografie), cel emoțional și cel practic (forma efectivă de comunicare). Ca element important în formarea tinerelor talente, competența interculturală poate fi formată cel mai bine în cadrul unor deplasări și șederi în străinătate, presupunând că acestea sunt configurate de așa natură, încât să permită un schimb intensiv cu membri ai culturii țării gazdă.
6. Integrarea programelor de formare în cadrul sistemului de dezvoltare al resursei umane, contribuie la păstrarea personalului, mai precis a participanților la programele de formare. Astfel, investiția în resursa umană devine sustenabilă.

Integrarea programelor de formare într-un sistem complex de dezvoltare a resursei umane este considerată deseori ca subînțeleasă. Aceasta presupune însă o multitudine de măsuri: anunțarea din timp a opțiunilor și oportunităților de dezvoltare profesională, menținerea activității de mentorat cel puțin până la încheierea programului de formare, evaluarea constantă a participantului la programul de formare, integrarea participantului în echipe de proiect, angajamentul personal al conducerii organizației pentru inițierea și menținerea programelor de formare.

Rolul universităților în Europa cunoașterii se confruntă cu necesitatea de a se adapta la o serie de schimbări profunde privind dezvoltarea unei cooperări strânse și eficiente între universități și domeniul economic, dar și apariția unor noi așteptări. Universitatea trebuie să răspundă unor nevoi noi de educație și formare determinate de mediul economic și societatea cunoașterii. Acestea se referă la nevoia de competențe transversale și de posibilități de educare prin programe de formare profesională. Conform Proiectului Hotărârii de Guvern privind aprobarea Metodologiei de implementare a principiilor pentru asigurarea calității în domeniul educației și formării profesionale continue a adulților (adoptată în temeiul art.108 din Constituția României și prevederile art. 6 alin. (1) din OG nr. 129/2000), formarea profesională are drept scop formarea și instruirea persoanelor care acumulează astfel cunoștințe, know-how, deprinderi și/sau competențe cerute de ocupații specifice sau de piața muncii. În acest context, asigurarea calității este un proces de cooperare între sistemul de educație și formare profesională a adulților și toate părțile interesate la nivel național, un rol important revenind și învățământului superior.

Luând în considerare Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul european al învățământului superior (SLD -ESG), revizuite la Conferința Ministerială de la Erevan, Armenia (mai 2015), un obiectiv major este acela de a contribui la o înțelegere comună a asigurării calității în ceea ce privește învățarea și predarea la nivel transfrontalier de către toți actorii implicați. Datorită faptului că ESG se aplică întregului învățământ superior din Spațiul European de Învățământ Superior (SEIS- EHEA), indiferent de forma de studiu în care acesta se desfășoară,

sunt incluse și acele elemente care nu sunt parte a unui program care se finalizează prin obținerea unei diplome.

Astfel, prin colaborarea cu mediul economic de tipul celor prezentate în această lucrare, universitatea își propune să îndeplinească scopuri multiple referitoare la pregătirea studenților pentru viitoarele lor cariere, prin gradul de angajabilitate a absolvenților, sprijinirea dezvoltării lor personale, dar și crearea unei baze largi de cunoștințe avansate.

5. Managementul talentelor în România. Exemple de bune practici ale programelor de tip trainee

Luând drept exemplu sectorul companiilor IT din România, unde gradul de specializare tehnică este foarte ridicat, programele de formare și dezvoltare profesională în direcția managementului talentelor au un rol deosebit de important.

Astfel, într-una dintre companiile în care studenții liniei germane din domeniul administrării afacerilor parcurg un stagiul de internship există două tipuri de programe: unul dedicat angajaților care sunt la începutul carierei („juniori”) și unul celor cu experiență („seniori”). Compania se află în top-ul celor mai mari companii IT din țară și oferă soluții software pentru clienți de renume din întreaga lume.

Primul program include categoria angajaților care sunt la începutul carierei și, prin prisma atelierelor de lucru și formărilor la care aceștia participă, vor dezvolta acele competențe sociale necesare interacțiunii între departamente și interacțiunii cu clientul.

Programul de formare profesională dedicat angajaților cu experiență face referire atât la parcurgerea unor formări de specialitate (specifice tehnologiilor de proiect), cât și a unor ateliere de lucru în zona competențelor de comunicare. Astfel, aceștia vor fi avuți în vedere pentru viitoarele roluri manageriale, cu focus pe aria tehnologică (centre de competență) și departamentele din care fac parte.

Programul dedicat colegilor cu experiență ar trebuie să se desfășoare pe o perioadă de aproximativ un an și să includă o serie de ateliere de lucru și discuții individuale între angajații care iau parte la acest program de formare profesională și departamentele care susțin activitatea directă a conducerii („Top Managementului”). Astfel, temele dezbătute cu sprijinul liniei manageriale conțin, pe lângă componenta de formare în sfera tehnică, și o serie de discuții referitoare la:

- privirea de ansamblu asupra pieței IT din România și din Europa;
- descrierea detaliată a tuturor proiectelor din cadrul organizației;
- noțiunile generale de business și managementul relațiilor cu clienții („Client Management”);
- procesele de distribuire/livrare a produselor („Delivery”) și de legalitate;
- strategii de promovare.

În continuare vom prezenta programul de trainee din cadrul unei companii de comerț, respectiv Kaufland România.

Compania Kaufland este o companie dinamică, axată pe performanță, care investește în educație și dezvoltă inițiative pentru tânăra generație, în speranța de a oferi o imagine de ansamblu a ceea ce înseamnă o carieră în cadrul celui mai mare retailer din România. În această direcție compania a dezvoltat alături de Universitatea Babeș-Bolyai un parteneriat strategic în calitate de partener oficial al programelor de studiu în limba germană, pentru o perioadă de cinci ani, prin care compania Kaufland s-a angajat să susțină excelența academică.

Lansarea Parteneriatului strategic dintre UBB/FSEGA – KAUF LAND România, derulat în perioada 2016-2021, are ca scop dezvoltarea de inițiative centrate pe excelența în educație și oferirea de perspective practice tinerei generații în principalele domenii de activitate ale companiei. Parteneriatul semnat între Universitatea Babeș-Bolyai (UBB), Facultatea de Științe Economice și Gestiunea Afacerilor (FSEGA), Linia Germană de Studiu și Compania KAUF LAND România conține o serie de inițiative și activități care au fost desfășurate în anul universitar 2016-2017, respectiv în anul universitar 2017-2018 precum:

- activități centrate pe dezvoltarea și formarea profesională a studenților liniei germane, având ca focus principalele domenii de activitate Kaufland: Logistică, Vânzări și Sediul central;
- acordarea a șase burse de performanță KAUF LAND studenților din anul I și anul II de studii ce vor obține rezultate academice excelente în sesiunea de examene din iarnă;
- suplimentarea plafonului bugetar al facultății prin acordarea a șase burse de merit studenților din anul I și anul II de studii ce obțin rezultate academice foarte bune în sesiunea de examene din iarnă;
- suport didactic pentru doi studenți în elaborarea a două teme de licență al căror studiu de caz să aibă în vedere experiența programului de practică/internship realizat în cadrul companiei;
- realizarea unor acțiuni de promovare specifice liniei germane;
- dotarea Liniei Germane de Studiu a FSEGA cu materiale didactice și aparatură multifuncțională.

Prin acest parteneriat în cadrul liniei germane a FSEGA, activitatea științifică, didactică și de cercetare este completată în mod armonios de colaborarea cu mediul economic german. Cunoștințele teoretice dobândite de către studenți în cadrul programelor de studii, respectiv cunoștințele practice dobândite de către aceștia în cadrul diverselor companii se completează și se consolidează reciproc. Această cooperare strânsă cu mediul economic aduce beneficii semnificative tuturor părților implicate. Reprezentanți ai companiei Kaufland au ocazia de a cunoaște mai bine facultatea și linia de studiu în limba germană, ceea ce se traduce prin noi oportunități de carieră oferite studenților, de la locuri de practică sub formă de internship la locuri de muncă. Totodată, Compania Kaufland oferă oportunitatea denumită *Kaufland Trainee Program*, program dedicat tuturor celor care își doresc să ocupe o funcție

de manager de magazin sau manager adjunct în cadrul companiei internaționale din industria de retail. Acesta are ca obiectiv pregătirea candidaților interesați și selectați pentru o poziție în cadrul companiei, cu scopul de a se specializa într-un anumit departament.

Prin programul de formare, participanții se pot implica direct în activitățile zilnice ale unui departament Kaufland, cunoscând totodată procesele specifice companiei. Procesul de selecție vizează tinerii absolvenți de facultate și chiar de masterat, care vorbesc fluent o limbă străină și au desfășurat activități de voluntariat/stagii de practică etc. *Kaufland Management Program* oferă un proces de învățare rotațional, care are o durată de 12 luni, timp în care participanții vor avea ocazia să înțeleagă mecanismele și procesele din departamentele Vânzări, Logistică și Sediul Central. În data de 16 mai 2018, în cadrul unui eveniment de informare al companiei Kaufland, studenții programului de studiu Administrarea Afacerilor în limba Germană (AAG) au aflat care sunt pentru ei beneficiile participării în cadrul Kaufland Management Program, precum și care este modalitatea de selecție a candidaților. Încurajarea demersurilor realizate de compania Kaufland în calitate de partener oficial privind formarea profesională în cadrul facultății noastre, mai precis la linia germană de studiu, oferă studenților capacitatea de a se adapta cerințelor mediului economic aflat într-o continuă schimbare.

6. Concluzii și perspective

În spațiul germanofon s-a manifestat în ultimile zeci de ani o amplă preocupare pentru programele de formare, ca parte a managementului talentelor. În acest demers, trebuie însă ținut cont și de rolul pedagogic al programelor de formare și locul pe care acestea îl ocupă în contextul economic.

În România există preocupări la nivel practic privind integrarea acestui tip de formare profesională în cadrul companiilor, desfășurându-se parteneriate între universități și companii.

Din studiile și experiențele la nivel practic citate în această lucrare, se desprind următoarele elemente, menite a caracteriza tendințele actuale în acest domeniu:

- absolvenții de studii superioare, îndeosebi cei ai facultăților de științe economice, sunt deseori pregătiți pentru inserția profesională, însă nu sunt îndeajuns de maturi profesional. Devine astfel necesară o formare complementară, specializată, în cadrul întreprinderilor. În privința programelor de formare, avem astfel de-a face cu un construct dual, în care formarea teoretică din timpul studiilor este urmată de o formare structurată în cadrul companiilor.

Mai mult, studiul empiric organizat pentru 352 studenți în Australia de către Wallence et al. (2012) a ajuns la concluzia că absolvenții acordă o importanță deosebită imaginii companiei atunci când aleg un rol într-o organizație, precum și modului în care organizația gestionează intern managementul talentelor;

- în spațiul germanofon s-au dezvoltat programe de formare și pentru absolvenții facultăților de științe aplicate. În cadrul acestor facultăți ajung cu precădere foști elevi ai școlilor profesionale sau de meserii. De aceea, nu există presiunea ca majoritatea absolvenților de liceu să promoveze bacalaureatul în vederea admiterii în învățământul universitar (cum se întâmplă în alte țări europene), ci există multiple posibilități. Maturitatea profesională este ajustată diferit. Întrucât din aceste motive piața forței de muncă se reglează diferit, poate fi stabilită o legătură între aceste aspecte și rata scăzută a șomajului în rândul tinerilor din spațiul germanofon;
- în spațiul germanofon există dezvoltări ale conceptului către un studiu dual: participanții sunt angajați la o întreprindere pe perioada studiului de licență sau masterat, activități care necesită o transpunere concretă în practică. Facultatea de Științe Aplicate Steinbeis, cu sedii în Stuttgart și Berlin, dispune, de exemplu, de o vastă experiență cu acest concept, colaborând cu firme din zonă, cum ar fi Daimler și Bosch;
- țările din spațiul germanofon sunt orientate către export, multe companii fiind active internațional. Din acest motiv, șederile în străinătate au dobândit o mare importanță în cadrul programelor de formare. Participanții la un program de formare în cadrul unei filiale din străinătate își îmbunătățesc nu doar competențele interculturale, ci acest aspect contribuie și la exportul de cunoaștere în ceea ce privește conceptul de leadership;
- exemplele de bună practică ale companiilor din România care integrează conceptul de management al talentelor și al programelor de tip trainee pun în evidență preocuparea pentru păstrarea și motivarea angajaților cu potențial în cadrul companiei, existând o structurare a programelor de formare profesională în funcție de nivelul de competențe identificat;
- colaborarea între universități și companii aduce multiple beneficii pentru toate părțile interesate. Deși în România nu există o implementare a constructului dual de formare la nivelul învățământului superior, există numeroase parteneriate menite a facilita inserția eficientă și eficientă a absolvenților în rândul companiilor.

Astfel, studiile din literatura de specialitate arată că angajații care intră într-un program de formare profesională în sfera managementului talentelor sunt mai interesați de înțelegerea mecanismelor care stau la baza succesului organizațional, în detrimentul activităților precum recrutarea și recompensarea talentelor. Excepție face păstrarea talentelor în organizație. Spre exemplu, Cappelli (2000, 103–111) sugerează că organizațiile trebuie să adopte o abordare orientată spre piață și nevoi actuale pentru a reține acești angajați valoroși. Prin urmare, nu doar recrutarea și formarea talentelor au un rol esențial pentru succesul organizațional, ci mai ales adoptarea unor strategii de păstrare a lor pe termen lung (McDonnell et al 2017).

Glosar de termeni

Program de tip trainee (sau program de trainee) – program de pregătire destinat cu precădere proaspeților absolvenți de studii superioare, fiind desfășurat mai ales în cadrul companiilor mari. Durata acestor programe variază între șase și cel mult 24 de luni. Conținutul acestor programe poate viza atât dobândirea și/sau aprofundarea unor competențe de specialitate, cât și dobândirea unor abilități transversale (“soft-skills”). Sunt prevăzute de regulă activități în cadrul mai multor departamente ale companiei, în vederea familiarizării participantului la program cu specificul acesteia. Este uzuală, de asemenea, desemnarea unui mentor din cadrul companiei, rolul acestuia fiind facilitarea integrării cu succes a persoanei formate (Adaptare după *Wirtschaftslexikon* 2019).

Formarea profesională – pregătire pentru care obiectivele, tipologia, planul, reglementarea și obligațiile ambelor părți sunt definite de Codul Muncii, titlul VI/1, art. 192-210. În cadrul acestor articole sunt prevăzute nevoia de adaptare a angajatului la cerințele postului sau locului de muncă, obținerea unei noi calificări, nevoia de reconversie profesională (art. 192), formarea și evaluarea cunoștințelor. De asemenea, sunt prevăzute intervalele de timp la care angajatorul are obligația de a organiza programe de formare în funcție de numărul de angajați (art. 194), noțiunea de formator (art. 206) și atribuțiile formatorului (art. 207).

Bibliografie

- Cappelli, Peter. 2000. “A market-driven approach to retaining talent”, *Harvard Business Review*, Vol. 78.
- Collings, D.G. and Mellahi, K. 2009. “Strategic Talent Management: A review and research agenda”, *Human Resource Management Review*, 19 (4).
- Gümüș, S., Apak, S., Gümüș H.L., Kurban Z., 2013. *An application in human resources management for meeting differentiation and innovativeness requirements of business: talent management*, 9th International Strategic Management Conference, Procedia - Social and Behavioral Sciences 99: 794 – 808.
- Holtbrügge, Dirk. 2007. *Personal management*, Springer, 3. Auflage.
- McDonnell A., Collings, D., Mellahi, K., Schuler, R. 2017. “Talent management: a systematic review and future prospects”, *European J. International Management*, Vol. 11, No. 1: 86-128.
- Nesemann, Christine. 2012. *Talent management durch Trainee-Programme*, Wiesbaden.
- Strack, R., *Certainties in uncertain times*. 2011. *Personalwirtschaft*, Sonderheft 1:14-17.

Raport Deloitte: *Motivarea și implicarea angajaților, precum și retenția acestora, sunt problemele majore ale mediului de afaceri*. 2015. Accesat în data de 18 martie 2019. <https://www2.deloitte.com/ro/ro/pages/about-deloitte/articles/Deloitte-Survey-Global-Human-Capital-Trends-2015.html>

Studiu Deloitte: *Tinerii caută organizațiile în care contează*. 2015. Accesat în data de 18 martie 2019. <https://www2.deloitte.com/ro/ro/pages/about-deloitte/articles/deloitte-study-reveals-romania-young-talents-look-for-organizations-in-which-they-matter.html>

Thom, Norbert, Zaugg J. Robert (Hrsg.). 2008. *Moderne Personalentwicklung. Mitarbeiterpotenziale erkennen, entwickeln und fördern*, 3. Auflage, Gabler.

Thom, Norbert. 2014. *Trainee Programmes: A Tried and Tested Tool in Talent Management*. International Journal of Managerial Studies and Research (IJMSR), Volume 2, Issue 9, October 2014, PP 89-94, ISSN 2349-0330 (Print) & ISSN 2349-0349 (Online): 89-94.

Thom, Norbert. 1987. *Personalentwicklung als Instrument der Unternehmensführung*. Stuttgart.

Thom, Norbert, Wegerich, Christine. 2015. *Trainee-Praxis im Theorietest. Analyse (Fallstudie zum Traineeprogramm der Lufthansa Group)*. In: Personalmagazin, 17. Jg. 2015, Heft 6 : 4–37 (auch im Personalmagazin-App).

The Boston Consulting Group/World Federation of Personnel Management Associations: Creating People Advantage. 2010. https://www.bcgperspectives.com/content/articles/organization_transformation_creating_people_advantage_2010.

EAPM/BCG web survey. 2013.

Wallace, M., Lings, I. and Cameron, R. (2012), “Industry branding: attracting talent to weaker profile industries”, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, Vol. 50: 483–502.

***Trainee programm. Definition. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/traineeprogramm-49010>. Accessed on 25 July 2019.

*** Codul Muncii, titlul VI/1, art. 192-210, https://www.codulmuncii.ro/titul_6_1.html. Accessed on 25 July 2019.

*** Standarde și linii directoare pentru Asigurarea calității în Spațiul european al învățămîntului superior (SLD -ESG) - aprobate în cadrul Conferinței Ministeriale din mai 2015 de la Erevan, Armenia, <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>.

*** Proiect - Hotărâre de Guvern privind aprobarea Metodologiei de implementare a principiilor pentru asigurarea calității în domeniul educației și formării profesionale continue a adulților - în temeiul art.108 din Constituția României și prevederile art.6 alin.(1) din Ordonanța Guvernului nr.129/2000 privind formarea profesională a adulților, cu modificările și completările ulterioare.

Management – Calitate – Formare inițială pentru cariera didactică

Teodor Pătrăuță

*Prof. Univ. Dr.
Universitatea de Vest
„Vasile Goldiș” din Arad, România
tpatrauta@yahoo.com*

Rezumat: *Articolul subliniază influența pe care schimbările actuale și rapide de la nivelul societății le produc asupra filozofiei și procedurilor privind formarea inițială în profesia didactică, care le este oferită studenților de către universitățile din România în cadrul Departamentelor pentru pregătirea personalului didactic (D.P.P.D.).*

Managementul Calității Totale este privit ca un mijloc adecvat pentru instituțiile de învățământ superior de a conduce la satisfacția beneficiarilor de învățământ superior cu privire la formarea lor ca viitori profesori. Corelația cu procedurile de evaluare externă a asigurării calității aplicate de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și rolul Ministerului Educației și Cercetării în ceea ce privește acreditarea D.P.P.D este prezentată cititorului, împreună cu propuneri de îmbunătățire a calității.

Cuvinte cheie: *Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (D.P.P.D.), Managementul Calității Totale, beneficiari, profesia didactică*

Abstract: *The paper underlines the influence current rapid societal change induces on the philosophy and procedures of the initial training for the teaching career, which is offered to students by Romanian universities in their specialised Training departments for the teaching profession (Acronym in Romanian: D.P.P.D.).*

Total Quality Management is seen as an appropriate means for HEIs to lead to satisfaction of higher education beneficiaries related to their training to become future teachers. Correlation with external evaluation procedures of quality assurance applied by the Romanian Agency for quality assurance in higher education (ARACIS) and the role of the Ministry of Education and Research in the accreditation of D.P.P.D. is offered to the reader, together with proposals for quality enhancement.

Keywords: *Training departments for the teaching profession (D.P.P.D.), Total Quality Management, beneficiaries, teaching career*

Se afirmă, pe bună dreptate, că unul dintre elementele definatorii ale societății contemporane este *schimbarea*, pentru că trăim într-o epocă a schimbărilor rapide, profunde și spectaculoase. Noul mileniu în care am pășit a moștenit multe probleme sociale, economice și politice, care, deși au marcat în mare măsură ultima jumătate de secol, sunt departe de a-și fi găsit soluțiile. Din contră, lucrurile par că se precipită, problemele se agravează, se multiplică, se globalizează. Multe țări au depășit stadiul subdezvoltării, iar standardele de viață au crescut continuu, în proporții care diferă însă de la o țară la alta; progresul a adus însă cu sine și sentimentul deziluziei.

Educația trebuie să facă față paradoxului de a fi, pe de o parte, orientată spre trecut, în sensul de a transmite valorile culturale, cuceririle științifice și tehnice cele mai importante ale umanității, iar, pe de altă parte, trebuie să aibă capacitatea de a prevedea care sunt evoluțiile viitoare, să pregătească în consecință beneficiarii săi pentru a face față cu succes nevoilor provocărilor sociale pentru o perioadă relativ îndelungată, de 30-40 de ani de activitate profesională.

Prospectiviștii educației se confruntă cu dificultăți majore legate de prefigurarea profilului viitorului adult și cetățean, pentru că nu se știe exact în ce va consta specificul științific, tehnologic, axiologic și economic al societății în care tânărul de azi va deveni adultul de mâine. Societatea se schimbă într-un ritm alert, de multe ori imprevizibil, generația care se educă acum va trebui să aibă capacitatea de a se adapta la schimbare, dar și de a avea o atitudine critică față de schimbare, de a o controla și a o produce, conștientizându-i efectele.

Pentru a reuși să facă față noilor realități, educația trebuie să depășească viziunea pur instrumentală și să se organizeze în jurul a patru tipuri fundamentale de învățare care, pe parcursul vieții, constituie pilonii cunoașterii:

- *a învăța să știm*, ceea ce înseamnă dobândirea instrumentelor cunoașterii, adică să învățăm cum să acumulăm noi cunoștințe, grefate pe cunoștințele generale și de specialitate, cum să învățăm să ne formăm și să ne dezvoltăm simțul critic, memoria logică și să ne cultivăm gândirea divergentă și creativă;
- *a învăța să facem*, astfel încât să interacționăm optim cu mediul înconjurător, să comunicăm eficient și în timp util, să influențăm cu succes diferite situații de lucru etc.;
- *a învăța să trăim* împreună cu alții, pentru a coopera eficient cu alte persoane, participând la diverse activități umane și pentru a soluționa conflictele, respectând pluralitatea opțiunilor și specificitatea individuală și culturală;
- *a învăța să devenim*, pentru a ne dezvolta personalitatea și a fi capabili să acționăm cu o autonomie crescândă, judecând prin prisma propriei scări de valori și concepții, cu asumarea adecvată a responsabilităților.

Universitatea este locul în care învățarea, formarea și cultura sunt reprezentate în modul cel mai serios, motiv pentru care este necesar să fie deschisă nu doar unei anumite categorii de vârstă, ci trebuie să ofere alternative viabile de formare continuă și de învățare permanentă pentru toate categoriile de vârstă. Trebuie să

avem în vedere o Universitate nu doar pentru studenți, ci pentru toți cei dornici și capabili de evoluție personală și spirituală, fără a aluneca, însă, spre statutul unei „școli pentru toți”. Asigurarea învățării pe tot parcursul vieții este unul din obiectivele puțin realizate până acum de învățământul superior românesc.

Putem spune, fără teama de a greși, că Universitatea a fost și este o „milenară instituție în mișcare” (Vințanu 2001, 7), pentru că universitățile au deserved cu succes umanitatea în ultimii 1000 de ani, formând elitele intelectuale, elaborând explicații și creând teorii care să răspundă la marile întrebări ale omenirii, proiectând și realizând mijloace de acțiune, contribuind la libertatea națională și individuală.

„Universitatea este o chintesență valorică” a societății, valorile educaționale, sociale și culturale decantate și emise de comunitatea academică au rolul de a ghida și orienta întregul spațiu comunitar, direcționând liniile de evoluție ale societății. Universitatea a fost mereu „unul dintre cele mai importante foruri ale emisiunii și difuziunii valorilor”, pentru că „această entitate constituie instituția emblematică a unei națiuni, delegată explicit să creeze și să impună atenției valori culturale, comportamentale, civice dezirabile la un moment dat” (Cucoș 1997, 24). Pentru aceasta, universitatea trebuie să dispună de autonomie funcțională autentică, să nu depindă de fluctuațiile politice și sociale din țară și să se constituie într-o zonă de stabilitate și autoritate valorică.

Esența și rațiunea existenței universității este formarea de oameni de știință și cercetători, crearea științei și cercetarea științifică. Deși nimic nu poate întrece în splendoare știința pură și adevărul, nu trebuie să uităm că existența și cultura umană sunt puternic influențate de realitățile economice și sociale, motiv pentru care universitatea de azi trebuie să se racordeze și la alte obiective complexe și multilaterale: formarea personalității spirituale a studenților și pregătirea lor pentru o profesie.

În general, când vorbim despre Universitate tindem să o raportăm fie la cerințele socioeconomice, fie la celelalte niveluri de organizare a învățământului, în scopul de a defini și clarifica schimbările și transformările pe care le cunoaște și trebuie să le cunoască învățământul superior. Starea comunității academice reflectă gradul de înțelegere a necesității schimbărilor în procesele educative ce au loc în universitate, a noilor raționalități didactice, apărute ca urmare a asimilării de către Universitate a unor noi scopuri și obiective.

Calitatea este un concept instabil, care ne scapă printre degete. Este „instabil” pentru că are o varietate de semnificații și sensuri deosebite pentru persoane diferite, chiar ambigue și contradictorii. Mare parte a confuziilor legate de conceptul de calitate apar datorită faptului că este utilizat și ca un concept absolut, dar ca un concept relativ. Fără îndoială, toată lumea este în favoarea asigurării calității în educație, dar discuțiile încep atunci când se încearcă definirea calității în acest domeniu. Este necesar să avem o imagine clară asupra diferitelor semnificații ale educație, altfel există riscul ca aceasta să devină o simplă lozincă, un concept cu puțină valoare practică.

Ideea calității în educație nu este nouă. În 1975, Cooper distingea între calitatea procesului și calitatea produsului, considerând că *nu există criterii extrinseci pentru a determina calitatea educației, aceasta fiind cu atât mai ridicată cu cât transformarea pe care o promovează la nivelul personalității elevului este mai mare*. Peters face distincție între calitatea intrinsecă și calitatea extrinsecă a educației: *calitatea intrinsecă este determinată de atingerea standardelor ideale (dezvoltarea la elevi a unui anumit număr de valori fundamentale, formarea integrală a individului, achiziția de cunoștințe, comprehensiunea acestora), calitatea extrinsecă fiind decisă mai degrabă pe baza criteriilor instrumentale decât educative, cum ar fi pregătirea lecțiilor* (Peters 1977).

Naomi Pfeffer și Anna Coote considerau în 1991 că termenul de calitate este evaziv și greu de definit, dar că, utilizat în context educațional, este un concept esențial elitist pentru că *o calitate înaltă a educației* poate fi oferită de puține instituții, mulți dintre beneficiarii procesului educațional nu și-o permit, iar multe instituții nici măcar nu aspiră să o furnizeze.

Mill (in Cooper 1975) opina că există patru abordări ale calității în educație:

- calitatea în educație poate fi obținută dacă toate părțile sistemului ating un anumit nivel calitativ;
- calitatea educației poate fi cunoscută prin evaluarea distribuției calității educației care cuprinde un spectru larg, de la sistemul național de învățământ până la educația individuală;
- calitatea muncii școlare a fiecărui elev;
- aspectele sistemului de educație și învățământ care contribuie la dezvoltarea calității în educație (calitatea procesului instructiv-educativ, calitatea resurselor umane și materiale).

De altfel, mai mulți autori străini afirmă că normele calitative în materie de educație nu sunt foarte precise, fiind, în general, stabilite de specialiștii în educație și nu de către clienți.

În literatura română de specialitate există puține referiri la calitatea educației și la managementul în domeniul educației și învățământului. În 1997, P. Lisievici remarca faptul că tot mai mulți factori preocupați de *destinele învățământului resimt nevoia utilizării sintagmei calitatea învățământului*, deși există o largă diversitate cu privire la conotațiile conceptuale ale practicilor asociate acestei sintagme și, deseori, calitatea învățământului este asimilată cu eficacitatea sau cu eficiența acestuia. Încercările de determinare a calității învățământului, raportate la un singur criteriu (realizarea obiectivelor, adecvarea la scop, nivelul de succes educațional așteptat) s-au dovedit nesatisfăcătoare, dificil de aplicat sau au întâmpinat dificultăți metodologice insurmontabile. Autorul consideră că *principala dificultate legată de definirea calității învățământului rezidă în faptul că diferiți indivizi, grupuri sau organizații au nevoi, așteptări sau valori diferite, în virtutea cărora apreciază diferit exact aceleași fapte sau situații* (Lisievi 1997, 75).

Corning definește *calitatea ca fiind satisfacerea continuă a cerințelor clienților, iar calitatea totală ca satisfacerea continuă a cerințelor clienților în condițiile unor costuri minime.*

Prin MCT (Managementul Calității Totale) se asigură satisfacerea cerințelor clienților în condițiile unor costuri minime cu implicarea întregului personal al instituției. Asigurarea calității este o componentă esențială a unui sistem eficient de educație.

Un sistem eficient de asigurare a calității în educație este puternic interrelațional cu sistemul de acreditare, certificare și recunoaștere oficială. Evaluarea performanțelor proceselor educaționale la nivel național efectuată de către instituții guvernamentale independente sau de către cele private constituie un instrument important pentru asigurarea calității în educație.

Calitatea este un demers dificil de realizat, pentru că necesită implicare, disponibilitate și dorința de schimbare. Vom întâlni frecvent oameni care vorbesc despre calitate, dar nu respectă principiile de asigurare a calității. Instituțiile educaționale trebuie să se adapteze permanent la necesitățile lumii contemporane. Pentru a putea realiza o educație de calitate, nu doar în EA, ci în întreg sistemul de învățământ, este necesar ca între instituțiile educative, guvern și instituțiile economice să existe o conlucrare și colaborare puternică.

În România, este absolut necesară schimbarea mentalității oamenilor pentru ca aceștia să privească educația ca o investiție profitabilă, cea mai profitabilă dintre investiții și să conștientizeze faptul că doar printr-o educație de calitate vom putea ajunge la nivelul țărilor europene.

Organizațiile care urmează filosofia MCT consideră calitatea ca fiind definită de către aceștia, pentru că ei sunt arbitri finali, în țara lor instituția nu există. În aceste condiții, instituția trebuie să utilizeze toate mijloacele și resursele pentru a investiga necesitățile și cerințele clienților.

Edward Sallis definește MCT în educație ca *o filosofie a îmbunătățirii continue care poate furniza oricărei instituții educaționale un set de instrumente practice pentru a satisface și a depăși nevoile, dorințele și așteptările prezente și viitoare ale clienților* (Sallis 1996, 28).

MCT în educație este o abordare practică și strategică a managementului organizațional, care se concentrează pe necesitățile clienților și care respinge orice alt rezultat în afară de excelență. MCT nu este un set de slogane, ci o abordare intenționată și sistematică, care conduce la atingerea nivelelor adecvate de calitate, manieră consistentă care satisface sau depășește necesitățile și dorințele clienților. MCT poate fi considerat ca o filosofie a îmbunătățirii continue, care se poate realiza doar prin implicarea tuturor resurselor umane.

Calitatea în general și calitatea în educație în special nu apar pur și simplu, de la sine. Calitatea trebuie planificată, coordonată, controlată, asigurată și îmbunătățită, trebuie să constituie un aspect fundamental al strategiei de dezvoltare a universității și să fie abordată sistematic prin intermediul unui proces de management strategic.

Alături de motivarea și satisfacerea necesităților angajaților, procesul de management strategic este unul din principalele aspecte ale MCT. Calitatea poate fi dezvoltată și îmbunătățită doar dacă instituția educativă stabilește direcții pe termen lung în acest sens.

Pentru ca programele de formare continuă să fie cu adevărat la un nivel ridicat din punct de vedere calitativ ar trebui să existe un sistem de Management al calității suficient de bine articulat și funcțional.

Departamentul pentru pregătirea personalului didactic (D.P.P.D.) în orice universitate este o structură didactică și științifică de cercetare, specializată în formarea continuă a cadrelor didactice care vor profesa în învățământul gimnazial, liceal și universitar. Principalele activități ale D.P.P.D.-urilor sunt oferirea de cursuri, seminarii și activități practice pentru studenți sau persoane care studiază în regim postuniversitar.

Este evident că formarea profesională a profesorilor nu poate fi redusă la pregătirea inițială în acest sens. Un profesor trebuie să învețe pe tot parcursul carierei sale profesionale, pentru a-și lărgi orizontul de cunoaștere și pentru a-și îmbogăți experiența cu noile tendințe și orientări care apar (nu numai în domeniul specialității sale, dar și în didactică și psihologie).

Misiunea D.P.P.D. este profesionalizarea în cariera didactică, formarea continuă, perfecționarea personalului didactic din învățământul preuniversitar (secundar și secundar superior).

Conceput ca o structură specializată care asigură profesionalizarea în cariera didactică, D.P.P.D. urmărește îndeplinirea următoarelor **obiective academice**:

- coordonarea unitară a activităților specifice pregătirii pentru profesia de cadru didactic;
- desfășurarea activităților de perfecționare a pregătirii psihopedagogice, socio-pedagogice, didactico-metodice și manageriale a profesorilor din învățământul preuniversitar;
- organizarea și desfășurarea examenului de gradul didactic I și II, conform Metodologiei Ministerului Educației și Cercetării (M.E.C.);
- realizarea activității didactice de formare inițială a viitorilor profesori;
- formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar pe baza unor programe specifice acreditate;
- realizarea unor cercetări științifice fundamentale și aplicative în domeniile psihopedagogiei, sociopedagogiei, managementului educațional, al didacticilor de specialitate etc. și promovarea acestora prin publicații, contracte de cercetare, consultanță, sesiuni științifice, editare de cursuri, manuale, îndrumătoare metodice etc.
- implementarea soluțiilor de modernizare a învățământului și de sprijinire a reformei educaționale prin transfer de informații, experiență și expertiză între cadrele didactice și profesori din învățământul preuniversitar ș.a.

Principalele activități ale D.P.P.D.-urilor sunt:

- coordonarea activităților implicate în formarea profesională a profesorilor;
- proiectarea și organizarea formării continue a profesorilor din punct de vedere psihopedagogic, didactic, metodologic și managerial;
- dezvoltarea cercetării științifice (fundamentale și practice) în domeniile psihologic, pedagogic, sociologic și managerial;
- promovarea și diseminarea rezultatelor, concluziilor și recomandărilor acestor cercetări prin publicații științifice, contracte de cercetare, proiecte.

Principalul grup țintă al D.P.P.D. este reprezentat de studenți, dar beneficiarii programelor departamentului sunt, în egală măsură, absolvenții de învățământ superior care doresc să devină profesori și profesorii din învățământul preuniversitar care trebuie să urmeze odată la cinci ani programe de perfecționare.

Trebuie menționat faptul că înființarea D.P.P.D.-urilor nu a urmat cursul autorizării provizorii al acreditării pe baza procedurilor legale de la aceea data, ci a fost promovată prin ordonanță ministerială.

Una din cauzele scăderii calității învățământului superior este slaba pregătire psihopedagogică a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pregătire care se realizează în învățământul universitar prin intermediul modulului pedagogic oferit de D.P.P.D.-uri. Considerăm că printre cauzele care contribuie la scăderea calității serviciilor educaționale oferite studenților se numără aspecte întâlnite la nivel general în învățământul universitar (cadrele didactice care au dobândit un anumit statut manifestă o așa-numită „autosuficiență”, specifică mediului academic, care se manifestă atât în abordarea disciplinei, cât și în relaționarea cu studenții; lipsa de implicare a cadrelor didactice cu experiență în formarea profesorilor tineri), dar și probleme specifice cum ar fi:

- lipsa de spații proprii atât pentru activitatea cadrele didactice, cât și pentru desfășurarea activităților cu studenții;
- participarea la cursuri și seminarii a unui număr prea mare de studenți per curs/ seminar, cauzată de considerente de natură administrativ-financiară. Este foarte greu să vorbim despre calitate atunci când un profesor trebuie să susțină un curs pentru mai mult de 100 de studenți, care nici măcar nu încap toți într-un amfiteatru sau când o grupă de studenți depășește 25-30 de studenți, iar seminarul nu are altă opțiune decât să se „transforme în curs” și când în timpul examenelor studenții stau înghesuți, în picioare sau pe jos;
- disciplinele care aparțin modulului pedagogic și au statut de discipline opționale nu sunt luate în considerare la calcularea mediilor și a burselor, motiv pentru care studenții nu îl abordează cu suficientă seriozitate;
- fiind un subsistem instituțional înființat mai recent, majoritatea cadrelor didactice au norma de bază la facultățile de profil, motiv pentru care acordă mai puțină atenție și interes activităților desfășurate la D.P.P.D.

Având în vedere această situație, am elaborat o strategie de dezvoltare și ameliorare a calității în viziunea managementului calității totale. Profesionalizarea în cariera didactică necesită respectarea unor standarde de calitate. Având în vedere impactul acestui gen de activități asupra instruirii și formării elevilor și studenților, **standardele de calitate sunt nu numai necesare, ci și absolut obligatorii.**

Obiectivele strategiei manageriale a D.P.P.D. privind calitatea sunt:

1. realizarea unor activități didactice de calitate deosebită, conform standardelor europene privind profesionalizarea în cariera didactică.
2. monitorizarea și evaluarea calității activităților didactice și de cercetare cu scopul stimulării competitivității și creșterii eficienței acestora.

Principalele modalități de realizare a acestor obiective sunt:

A. Orientarea activităților didactice (cursuri, seminarii, activități practice etc.) **spre formarea la studenți a unor competențe funcționale** necesare exercitării cu succes a meseriei de profesor prin:

- **ridicarea standardelor și a exigenței în predare-evaluare**, fapt care ar duce la creșterea competențelor psihopedagogice ale studenților, dar și la scăderea opțiunilor pentru acest modul opțional. Acest ultim aspect nu este neapărat unul negativ pentru că dacă vrem să avem un învățământ de calitate, atât în mediul universitate, cât și în învățământul preuniversitar, se impune cu necesitate reconsiderarea pregătirii pedagogice a studenților, inclusiv prin creșterea exigenței în evaluare și trierea lor. Este necesar ca cei care intră în învățământ să nu urmeze o selecție reziduală, în sensul că celelalte domenii de activitate mai bine plătite îi iau pe cei mai buni absolvenți din învățământul superior, iar cei care nu își găsesc locul în sectoarele atractive sunt condamnați a deveni profesori de gimnaziu sau liceu. Dacă se va continua această politică este clar că vom avea absolvenți din ce în ce mai slab pregătiți;
- **utilizarea unei metodologii interactive de predare** la cursuri și seminarii pentru că, în condițiile în care noi îi învățăm pe acești studenți să fie profesori, comportamentul nostru didactic trebuie să fie în primul rând unul adecvat;
- **asigurarea coerenței și articulării activităților de la curs și seminar**, pe de o parte, în sens curricular și, pe de altă parte, în asigurarea unei ponderi mai mari a notei de seminar în evaluare;
- **respectarea prevederilor cartei universitare** în ceea ce privește obligativitatea frecventării orelor de curs și seminar, nu pentru că ne-am dori neapărat ca sălile să fie pline de studenți, ci pentru că în cadrul disciplinelor acestui modul studenții trebuie să-și formeze competențe și nu să acumuleze cunoștințe. Dacă informațiile pot fi achiziționate prin studiu individual, competențele didactice se formează doar prin interacțiune cu cadrul didactic, cu colegii și prin participarea activă la activitățile de curs și seminar;

- asigurarea condițiilor de desfășurare adecvată a activităților de curs și seminar prin asigurarea spațiilor didactice adecvate și formarea grupelor de curs și seminar astfel încât acestea să aibă în componență un număr rezonabil de studenți, fapt relativ greu de asigurat în condițiile în care D.P.P.D.-ul nu dispune de spații proprii, iar Universitatea nu are niciun spațiu disponibil.

B. Trecerea de la cultura testării studenților la cultura evaluării acestora prin:

- diversificarea formelor și a modalităților de măsurare și apreciere a rezultatelor și performanțelor obținute. În acest sens, evaluarea studenților ar trebui să fie realizată pe baza unor probe și activități diverse mai relevante (proiecte, portofolii etc.), renunțându-se treptat sau scăzând ponderea evaluării bazate doar pe memorare și reproducere;
- creșterea exigenței în evaluare prin prevenirea și combaterea copiatului la examene și prin scăderea afluxului de note mari, motivat teoretic, în concepția profesorilor, de faptul că modulul pedagogic este „un modul opțional”.

C. Instituirea unui set de criterii de evaluarea prestației didactice a activității de cercetare a personalului didactic și a personalului auxiliar, în funcție de care să se acorde gratificații, premii, precum și instituirea unor instrumente (fișe, chestionare etc.) **de evaluare a prestației didactice** a personalului didactic de către beneficiari (studenți).

Conform Ghidului pentru evaluarea externă a D.P.P.D.-urilor, elaborat de către ARACIS, obiectivele generale ale evaluării DPPD sunt: „asigurarea calității sistemului de formare inițială a personalului didactic prin evaluarea Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic (D.P.P.D.) și asistarea M.E.C. în procesul de autorizare și acreditare a instituțiilor furnizoare de formare inițială D.P.P.D.” (Ghidul pentru evaluarea externă a Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic, 1).

Printre obiectivele specifice ale acestei evaluări putem enumera:

- să asigure comunitățile universitare, beneficiarii și publicul în general că D.P.P.D., ca instituție aprobată de M.E.C., demonstrează satisfacerea standardelor minime de calitate ale unei structuri instituționale;
- să promoveze angajarea D.P.P.D. în direcția creșterii continue a calității academice, afirmată prin rezultate în învățare și cercetare;
- să sprijine D.P.P.D. pentru a dezvolta un management și o cultură a calității și pentru a demonstra, prin probe și documente relevante, starea acestora;
- să determine D.P.P.D. să se autoevalueze și să coopereze în evaluarea ei externă pentru asigurarea și creșterea calității;
- să determine D.P.P.D. să coopereze cu alte structuri instituționale în realizarea, monitorizarea și compararea calității academice;

- evaluarea următoarelor activități specifice de natura psihopedagogică și didactică din D.P.P.D.: formarea profesională inițială pentru cariera didactică; formarea continuă în psihopedagogie, metodică și specialitate pentru personalul didactic din învățământul preuniversitar; organizarea unor programe de educație a adulților, la solicitarea persoanelor/ instituțiilor interesate; conversia profesională la nivel universitar și postuniversitar; pregătirea, organizarea și desfășurarea examenelor din învățământ, a definitivatului și a gradelor didactice pentru specializările care i-au fost arondate de Ministerul Educației și Cercetării; consilierea psihopedagogică și metodică privind dezvoltarea profesională și evoluția în cariera didactică, precum și coordonarea activităților de mentorat din școli; inițierea și dezvoltarea unor activități de cercetare științifică fundamentală și aplicativă în domeniul Științelor educației; susținerea dezvoltării profesional-științifice a personalului didactic din universitate;
- elaborarea unui raport privind starea calității în sistemul de formare inițială a personalului didactic și a unui set de recomandări privind îmbunătățirea sa.

Principalele etape care vor fi parcurse în cadrul procesului de evaluare sunt:

1. declanșarea procedurilor de evaluare în cazul în care D.P.P.D. depune o cerere în acest sens, simultan cu raportul de evaluare internă și dacă se face dovada că s-a achitat taxa prevăzută de lege pentru activitatea de evaluare;
2. analiza raportului de evaluare internă și vizitarea instituției solicitante de către o comisie formată din trei experți care au pregătire de specialitate în domeniul Științelor educației;
3. raportul de evaluare întocmit de experți se înaintează spre analiză către Departamentul de specialitate - Comisia de experți permanenți de specialitate a ARACIS pentru domeniul Științe ale educației, cu scopul de a valida raportul experților prin verificarea respectării metodologiei de evaluare externă și apoi îl propune spre dezbateră și validare în Consiliul ARACIS;
4. elaborarea Raportului Consiliului ARACIS care se înaintează Ministerului Educației și Cercetării cu propunerea, după caz, de aprobare a calității de instituție furnizoare de programe de formare a personalului didactic și a autorizației de funcționare a D.P.P.D.

Este necesară existența unui sistem de management al calității funcțional, a motivației și a dorinței de a face lucrurile cât mai bine cu putință și a convingerii că meseria pe care o avem și educația pe care o exercităm prin intermediul ei este definitorie pentru studenți, pentru viitorul societății românești în general și, nu în ultimul rând, pentru noi înșine ca dascăli universitari, care, în orice condiții, au menirea și datoria de a asigura formarea unei generații de viitori intelectuali de calitate. Spațiul european al învățământului superior trebuie să fie construit pe valori academice nucleu și, în același timp, să răspundă așteptărilor factorilor

interesați, adică să demonstreze calitate. Într-adevăr, aprecierea calității trebuie să ia în considerație scopurile și misiunea instituțiilor și programelor. Este necesar un echilibru între inovație și tradiție, între excelență academică relevantă socio-economic, între coerența curriculum-ului și libertatea de alegere a studenților. Acest Spațiu european al învățământului superior presupune predare și cercetare, guvernare și administrare, receptivitate la nevoile studenților și ofertare de servicii non-educaționale. Calitatea în sine nu este suficientă. Este necesar ca ea să fie demonstrată și garantată, pentru a fi recunoscută și demnă de încredere pentru studenți, părinți și societate la nivel național, european sau mondial. Calitatea este o condiție de bază pentru încredere, relevanță, mobilitate, compatibilitate și atractivitate în Spațiul european al învățământului superior.

Bibliografie

- *** 2000, *Memorandul privind învățarea permanentă*. Document elaborat de Comisia Europeană, Lisabona
- *** *Raportul de țară* al Conferinței de la Berlin. 2003
- **** *Declarația Conferinței Naționale a Învățământului Superior*, 2003, București.
- **** *Declarația de la Bologna*.1999
- *** *Quality in university continuing education. An European perspective*. 1998, Varșovia
- Antonesei, Liviu, 2000. *Management universitar*. Iași: Polirom.
- ARACIS, 2006. *Metodologia de evaluare externă, standarde de referință, lista indicatorilor de performanță a ARACIS*, www.aracis.ro.
- ARACIS, 2007. *Ghidul pentru evaluarea externă a Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic*, www.aracis.ro .
- Burduș, Eugen, Căprescu, Gheorghiuță, 1999. *Fundamentele managementului organizației*. București: Editura Economică.
- Buzărnescu, Ștefan, 2004. *Practica managerială în învățământul superior*. București: Editura Univers Enciclopedic.
- Comisia Europeană, 2002. *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels.
- Consiliul Europei, Forumul Învățământului superior, 2006. *Legitimitatea Asigurării Calității învățământul Superior. Rolul autorităților și instituțiilor publice*. <http://st.ulim.md>.
- Cooper, David E., 1975. "Quality and Equality in Education". In *Philosophers Discuss Education*. Editor S. C. Brown. London: Palgrave Macmillan
- Cristea, Sorin, 1996. *Managementul organizațiilor școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică

- Cucoș, Constantin, 1997. *Orientări și dileme valorice în spațiul universitar*. Iași: Editura Polirom.
- Drăgulănescu, Nicolae, 2003. *Managementul serviciilor*. București: Editura AGIR.
- Drăgulănescu, Nicolae, 2003. *Ghid de bune practici pentru legătura dintre universitate și mediul economic*, <http://www.calisro.ro>.
<http://dictionary.cls>
- Iosifescu, Șerban (coord.), 2000. *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, București: Editura ProGnosis.
- Jinga, Ioan, Istrate, Elena (coord.), 1998. *Manual de pedagogie*, București: Editura All.
- Joita, Elena, 2000. *Management educațional*. Iași: Editura Polirom.
- Lisievi, Petru, 1997. *Calitatea învățământului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- Marga, Andrei, 1999. *Educația în tranziție*. Cluj Napoca: Editura Dacia.
- Miroiu, Adrian (coord.), 1998. *Învățământul românesc azi*. Iași: Editura Polirom.
- Monitorul Oficial, *Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare*
- Neacșu, Ioan (coord.), 1997. *Școala românească în pragul mileniului III (O „provocare” statistică)*. București: Editura Paideia.
- Neculau, Adrian, 1997. ”Universitatea: valorile actorii săi”, în *Câmpul universitar și actorii săi*, Neculau, Adrian, (coord.), 39-53. Iași: Editura Polirom,
- Noyé, Didier, 2000. *Ghid practic pentru controlul calității*. București: Editura Tehnică.
- Olaru, Marieta, 1999. *Managementul calității*. București: Editura Economică.
- Peters, Richard Stanley, 1977. ”Education and justification”. In *Journal of Philosophy of Education*, The Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Pfeffer, Naomi, Coote, Anna, 1991. ”Is Quality Good for You? A Critical Review of Quality Assurance”. In *Welfare Services*, Institute for Public Policy Research, Great Britain.
- Sallis, Edward, 1996. *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page Ltd.
- Vințanu, Nicolae, 2001. *Educația Universitară*. București: Editura Aramis.



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

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior

Decembrie 2019

Toate drepturile rezervate. Pentru a reproduce un text din Revistă este necesar acordul scris al colegiului de redacție al Revistei pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior. Solicitarea poate fi trimisă Editorului, la adresa de poștă electronică: secretariat@aracis.ro
Răspunderea pentru conținutul textelor publicate aparține autorilor.

The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education

December 2019

All rights reserved. No part of this Review may be reproduced in any form without written permission from the Editor. The request may be sent to the Editor by e-mail, at: secretariat@aracis.ro
The responsibility for the content of their contributions belongs to the authors.

ISSN 2066 – 9119
ISSN 2069 – 2188 (online)

Editor:

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
The Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education

www.aracis.ro