

FONDUL SOCIAL EUROPEAN

Investește în
OAMENI

Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior

Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind
**Starea Calității
în Învățământul Superior**

Barometrul calității - 2009



UNIUNEA EUROPEANĂ



MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI
EGALITĂȚII DE ȘANSE
AMPOSORU



FONDUL SOCIAL EUROPEAN
POS DRU
2007-2013



INSTRUMENTE STRUCTURALE
2007-2013



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII ȘI INOVĂRII
OPESORU



Barometrul calității va fi realizat anual, sub formă de sondaje, analiză secundară de date și informații și elaborări de rapoarte, în cadrul proiectului strategic “Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional”: Contract POSDRU/2/1.2/S/1, cod proiect 3933, Activitatea a II-a, coordonată de Prof. Univ. Dr. Lazăr VLĂȘCEANU. Barometrul calității este un rezultat al proiectului mai sus amintit și nicicum un raport de activitate al ARACIS. Primul raport, pe 2009, (Raport-2009) este intitulat „Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității în învățământul superior”. După cum indică și titlul, în raport sunt prezentate analize interpretative ale unor distribuții statistice de informații obiective și ale unor reprezentări subiective culese prin sondaje. Al doilea raport, pe 2010, va prezenta o analiză instituțională a regulilor, normelor, valorilor și procedurilor de asigurare a calității în instituțiile de învățământ superior, dar va continua și analiza reprezentărilor subiective culese prin sondaje. Cel de-al treilea raport, pe 2011, va combina analiza distribuțiilor statistice cu analiza instituțională a procedurilor de asigurare a calității academice. În 2011, vom prezenta și un raport sintetic privind starea calității în învățământul superior din perspectivă longitudinală (2009-2011).

Raportul-2009 include:

1. Rezumat: Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității în învățământul superior din România (Lazăr VLĂȘCEANU, Marian-Gabriel HÂNCEAN, Bogdan VOICU, Claudiu TUFIȘ);
2. Raport: Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității în învățământul superior din România (Lazăr VLĂȘCEANU, Marian-Gabriel HÂNCEAN);
3. Raport: Opiniile studenților (nivel de licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea calității învățământului superior. Raport anual de sondaj - 2009 (Claudiu TUFIȘ, Bogdan VOICU);
4. Sinteză interpretativă a rezultatelor sondajelor: Starea de spirit în educația superioară din România. Câteva concluzii generale în urma sondajelor din primăvara-vara lui 2009 (Bogdan VOICU).

Raportul-2009 este prezentat și pe site-ul www.aracis.ro, în secțiunea destinată prezentării rezultatelor proiectului. Cititorii sunt invitați să participe la dezbaterile din grupul de discuții asociat site-ului.

Autori:

Lazăr VLĂȘCEANU
Marian-Gabriel HÂNCEAN
Bogdan VOICU
Claudiu TUFIȘ

Colaboratori:

Ioan CURTU
Adrian Florin MIROIU
Radu Mircea DAMIAN
Mihai PĂUNESCU
Oana ION

Consiliul Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) a analizat conținutul acestui Raport-2009 și a fost de acord cu publicarea lui.

Rezumat

Distribuții statistice, interpretări
și opțiuni privind starea calității
în învățământul superior din
România
2009

Autori:

Lazăr VLĂȘCEANU • Marian-Gabriel HÂNCEAN • Bogdan VOICU

CUPRINS

- 1. Introducere**
 - 2. Evaluarea calității: o abordare contextuală**
 - 3. O imagine sintetică: indicatori și scoruri**
 - 4. Procesul Bologna**
 - 5. Statistici universitare**
 - 5.1. Date demografice și fluxuri universitare
 - 5.2. Finanțarea publică
 - 5.3. Cercetarea
 - 6. Distribuții ale percepțiilor cu privire la educația superioară**
 - 6.1. Percepțiile angajatorilor
 - 6.2. Percepțiile studenților
 - 6.3. Percepțiile cadrelor didactice
 - 7. Decalaje și divergențe cu privire la calitatea educației**
 - 8. Decalaje și divergențe în perspectivă și în relații**
 - 9. Reprezentări asupra ARACIS**
 - 10. Concluzii**
- Anexă

1. Introducere

Acest raport:

1. vizează **calitatea academică** a activităților din sistemul de învățământ superior, respectiv gradele de corespondență dintre finalitățile sau obiectivele sistemului și rezultatele obținute;
2. propune o **analiză de stare** (*ergo*: nu o analiză a dinamicii sau devenirii) a învățământului superior ca sistem¹, referirile la diferitele instituții care îl compun sau la relațiile dintre aceste instituții fiind doar implicite;
3. se bazează pe **date subiective**, adică pe percepții și reprezentări ale studenților, cadrelor didactice și angajatorilor despre activități și rezultate din sistem, dar și pe **date și informații obiective** despre inputuri și outputuri, procese și rezultate ale sistemului;
4. avansează **comparații** între date și informații despre sistemul nostru și alte sisteme, mai ales europene, de învățământ superior;
5. identifică **succese și performanțe**, dar și **probleme sau stări critice**, toate cu scopul de a deschide discuții întemeiate despre dinamica viitoare a învățământului superior și a instituțiilor universitare de la noi, într-un cadru care este și se vrea a fi cât mai european.

Raportul intenționează să propună un **cadru contextual** pentru continuarea analizelor și discuțiilor; se vrea a fi o deschidere de interpretări și mai ales de generare de noi informații și date care să fundamenteze pe mai departe argumentări cât mai riguroase. De exemplu, anul viitor vom insista pe date și informații instituționale, pentru ca, mai târziu, să dispunem și de analize longitudinale, toate asociate unei proceduri de *benchmarking*. Treptat, referințele contextualizării vor fi nu numai naționale, ci din ce în ce mai mult și mai explicit europene.

Deocamdată, un astfel de cadru al analizelor și discuțiilor este încă fragil. Mai ales că numai cu greu putem întâlni în jurul nostru o persoană care să evite a se pronunța, cel mai adesea informal, despre calitatea învățământului superior sau măcar despre o universitate sau despre un program de studii. Sentințele

¹ Cuvântul „sistem”, pe care îl utilizăm în asociere cu „învățământul superior” în cadrul raportului, trebuie considerat într-un sens restrictiv. Nu-i altceva decât o modalitate de a ne referi la sectorul educației superioare în ansamblu și nu intenționează nicidecum să favorizeze o înțelegere „sistemică” a sectorului educațional.

unor astfel de persoane sunt cel mai adesea categorice și tranșante, ca și cum s-ar baza pe cele mai numeroase experiențe locale și internaționale și pe cele mai obiective informații. Mai mult, sensurile asociate calității academice sunt pe cât de numeroase, pe atât de contextualizate. Acest gen impresionist de referire la calitatea academică din învățământul superior românesc trebuie părăsit. Unul din scopurile raportului pe care îl propunem este și acela de a oferi temeuri pentru o construcție treptată a unui **cadru** de analiză, care să conducă la identificarea **contextului** și a unei imagini cât mai clare, distincte și atent documentate a **calității academice** a învățământului nostru superior.

2. Evaluarea calității: o abordare contextuală

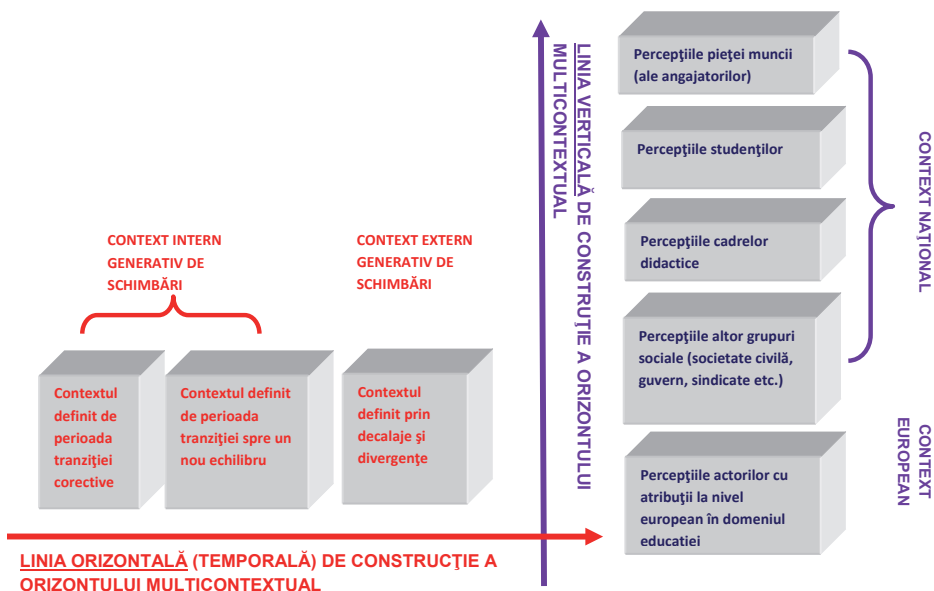
În construcția unui fundament al dezbaterilor despre calitatea academică, pornim noi înșine de la un set de contexte. Totodată, admitem că există o variație a imaginii calității educației superioare în funcție de contextele luate ca referință. Pentru ilustrare, propunem figura nr. 1, ca reprezentare a unui orizont multi-contextual, în care sunt specificate contextele de evaluare pe care le avem în vedere și care sunt ordonate de-a lungul a două linii de construcție. Pe linia orizontală (temporală) sunt ordonate trei perioade prin care învățământul superior a trecut după 1990 (tranziție corectivă, tranziție spre un nou echilibru și perioada actuală, considerată a fi una a decalajelor și a divergențelor care generează noi ajustări și convergențe). În plus, linia orizontală exprimă trecerea de la contextul intern la cel extern, generator de schimbări. Pe linia verticală sunt așezate seturile de percepții ce corespund celor cinci categorii principale de actori interesați de calitatea educației superioare. În plus, linia verticală exprimă ideea conform căreia se pot construi cel puțin două tipuri de macro-contexte: un context² național și un context european al evaluărilor.

Să spunem, încă odată, că orizontul multi-contextual de evaluare a calității învățământului superior este, până la urmă, unul subiectiv, chiar dacă este bazat și pe date obiective. Această subiectivitate trebuie înțeleasă în termenii percepțiilor pe care diferite categorii de actori le au cu privire la educație, în general, și cu privire la calitatea academică a programelor universitare de studiu, în special. Avem în vedere, desigur, și un orizont contextual obiectiv,

² Conceptul de *context* cu care operăm face referire la aranjamente instituționale obiective care sunt în măsură să contribuie la construcția percepțiilor subiective pe care actorii le relevă cu privire la dimensiunile de calitate a educației superioare.

pe care îl definim în termeni ce țin de demografie în general, de demografia învățământului superior, în special, și de finanțarea publică a universităților. De asemenea, îmbinăm referințe externe cu referințe interne, date obiective cu variații subiective ale percepțiilor diferitelor categorii de persoane interesate sau direct implicate în învățământul superior. Dar nu ne-am propus și nici în viitor nu intenționăm să îmbinăm analiza stării calității academice cu vreo analiză a stării societății în care învățământul superior funcționează. Lăsam altora asemenea ambiții și ne limităm doar la relevarea acelor atribute subiective sau obiective ale calității academice din universitățile românești care ar putea stimula dezvoltarea și îmbunătățirea unei veritabile **culturi a calității**.

Figura 1: Orizont multicontextual de evaluare a calității învățământului superior



3. O imagine sintetică: indicatori și scoruri³

Indicatorii selectați pentru a prezenta o imagine sintetică a stării calității din învățământul nostru superior sunt prezentați mai jos, o dată cu scorurile asociate. Indicatorii sunt măsurați pe o scală ordinală simplă, definită de trei gradații: stare pozitivă (culoarea verde), stare moderată (culoarea galbenă) și stare negativă (culoarea roșie). Asocierea uneia dintre cele trei gradații fiecăruia dintre indicatorii propuși reprezintă un demers argumentat prin datele cantitative și calitative care sunt prezentate detaliat în raport.

Primul set de indicatori care măsoară starea calității învățământului superior românesc este gândit în contextul participării României în Procesul Bologna. Indicatorii selectați în acest set corespund celor mai importante obiective ale Procesului Bologna: organizarea studiilor universitare pe trei cicluri, recunoașterea diplomelor, mobilitatea europeană etc. Al doilea set de indicatori vizează acel context care rezultă din mesajele externe (*i.e.*: extra-instituționale) ale instanțelor implicate în asigurarea calității academice a proceselor universitare. Indicatorii selectați în acest set vizează mai ales relațiile dintre studenți sau absolvenți și calitatea percepută a ofertelor educaționale ale instituțiilor de învățământ superior. Al treilea set de indicatori vizează diverse aspecte instituționale ale lumii universitare, așa cum acestea sunt percepute de angajatori, studenți și cadre didactice.

**Setul 1 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare în contextul
Procesului Bologna**

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S1.2	Implementarea ciclurilor de studii, conform Procesului Bologna	Input
S1.3	Accesul către următorul ciclu de studii universitare	Input
S1.4	Dezvoltarea sistemului național extern de asigurare a calității	Input

³ Informațiile cu privire la modalitatea de construcție și măsurare a indicatorilor pot fi consultate în anexa acestui rezumat.

S1.5	Participarea internațională în procesul de asigurare a calității	Input
S1.6	Recunoașterea diplomelor și perioadelor de studii	Input
S1.7	Implicarea studenților în procedurile de evaluare externă instituțională și a calității	Input
S1.8	Evaluarea externă a calității tuturor universităților românești în conformitate cu ESG (prin metodologia ARACIS)	Input
S1.9	Nivelul de mobilități studențești	Feedback
S1.10	Implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior	Proces

Setul 2 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva sistemului extern de asigurare a calității (dezvoltat de ARACIS)

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S2.1	Calitatea universităților românești măsurată prin destinațiile de studii ale studenților străini europeni	Feedback
S2.2	Transparența ofertelor educaționale puse la dispoziție studenților de către universități	Input
S2.3	Raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice	Input
S2.4	Raportul dintre numărul de studenți înregistrați în sistem și numărul de absolvenți	Output/ outcome
S2.5	Participarea la programe de învățare continuă	Input
S2.6	Dezvoltarea sistemelor informaționale funcționale de colectare, prelucrare și raportare a datelor cu privire la asigurarea calității, la nivel de universități	Feedback
S2.7	Dezvoltarea în universități a sistemelor de consiliere și orientare a studenților în carieră și pentru piața muncii	Proces
S2.8	Cercetarea științifică universitară	Output/ outcome
S2.9	Funcționarea comisiilor universitare centrale de evaluare și asigurare a calității	Feedback
S2.10	Dotarea cu echipamente a laboratoarelor și a sălilor de curs	Input

Setul 3 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva percepțiilor principalilor actori afectați direct (angajatori, cadre didactice, studenți)

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S3.1	Numărul de studenți care își continuă studiile universitare la nivelul ciclului următor	Input
S3.3	Calitatea organizării procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces
S3.4	Calitatea conținutului procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces
S3.5	Percepția cadrelor didactice cu privire la existența resurselor necesare în procesul de învățare	Input
S3.6	Percepția cadrelor didactice cu privire la gradul în care facultatea în care predau ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă	Output/ outcome
S3.7	Percepția studenților cu privire la gradul în care facultatea în care învață contribuie la pregătirea absolventului pentru piața muncii	Output/ outcome
S3.8	Calitatea organizării procesului de învățare (percepția studenților)	Proces
S3.9	Calitatea conținutului procesului de învățare (percepția studenților)	Proces
S3.10	Calitatea activității cadrelor didactice (percepția studenților)	Input
S3.11	Existența resurselor de care studenții au nevoie în procesul de învățare (percepția studenților)	Input
S3.12	Percepția studenților cu privire la existența instrumentelor puse la dispoziție de facultățile în care studiază în vederea orientării și pregătirii lor pentru piața muncii	Output/ outcome
S3.13	Percepția studenților cu privire la șansele pe care le au pe piața muncii în calitate de absolvenți de învățământ superior	Output/ outcome
S3.15	Nivelul calității pregătirii universitare (percepția angajatorilor)	Output/ outcome
S3.16	Percepția studenților cu privire la calitatea contribuției aduse de facultatea în care învață la formarea abilităților și competențelor de care au nevoie la locul de muncă	Output/ outcome
S3.17	Percepțiile studenților cu privire la gradul de utilitate al diplomei de studii universitare pe piața muncii	Output/ outcome
S3.18	Percepțiile studenților cu privire la gradul de corupție din facultatea și universitatea în care studiază	Proces

S3.19	Percepția studenților cu privire la funcționarea canalelor de comunicare instituțională din facultățile în care învață	Feedback
S3.20	Gradul de implementare a evaluării cursurilor de către studenți, potrivit cadrelor didactice	Feedback
S3.21	Gradul de corespondență dintre calitățile definite de cadrele didactice ca importante pentru piața muncii și calitățile definite de angajatori ca importante	Output/ outcome
S3.22	Percepțiile studenților cu privire la gradul de răspândire a corupției în universitățile românești	Proces
S3.23	Calitatea educației în contextul implementării sistemului Bologna (percepția angajatorilor)	Input

Dintre cei 40 de indicatori selectați⁴, 11 au luat culoarea verde, 14 culoarea roșie, iar 15 culoarea galbenă. Prin urmare, forțând puțin lucrurile, putem spune că starea calității învățământului superior românesc poate fi apreciată ca una predominant *moderată*. Totuși, o astfel de afirmație poate fi superficială, în condițiile în care indicatorii care pot părea cu adevărat importanți în contextul actualelor tendințe impuse prin Procesul Bologna sau Agenda Lisabona (contribuția învățământului superior la creșterea angajabilității și la dezvoltarea economiei) au fost evaluate prin culoarea roșie. Altfel spus, dimensiuni ale calității cum ar fi *relația dintre piața muncii și universitățile românești și conținutul procesului educațional* au o stare “negativă”. Cum acești indicatori vizează **rezultate** ale învățământului superior, concluzia este mai degrabă alarmantă: ***dacă nu introducem corecții mari și rapide, în sistem și în universități, riscăm să avem universități tot mai puțin performante, diplome tot mai multe, competențe individuale de tip profesional tot mai puține și, în final, o lipsă cronică de competitivitate europeană.***

Aceste rezultate trebuie însă privite și cu o rezervă importantă, având în vedere atât evoluțiile socio-economice pe plan național și al Uniunii Europene, cât și pe cele ale procesului Bologna în cele 46 de țări participante. În acest moment, trebuie să acceptăm o realitate indubitabilă: obiectivele Agendei Lisabona sunt imposibil de îndeplinit până în 2010, iar Procesul Bologna intră într-o a doua etapă, a cărei durată (încă zece ani) a fost propusă și se va consfinți la întâlnirea aniversară a miniștrilor responsabili cu învățământul superior din Europa din 2010 (Budapesta și Viena). În aceste condiții, proiecțiile pentru învățământul superior

4 Indicatorii prezentați în cele trei seturi au rezultat dintr-o selecție realizată la nivelul unei plaje mult mai largi de indicatori. Aceasta este explicația pentru care numerotarea indicatorilor nu este una ordonată.

nu pot fi de tip determinist. De exemplu, încă nu putem răspunde documentat la întrebarea “ce doresc economia și societatea de la universități și absolvenții lor?” Răspunsul ar avea probabil câteva componente cunoscute, cum sunt: “absolvenții să devină buni cetățeni în societăți democratice, să-și dezvolte personalitatea, să învețe și să stăpânească limbi străine, să opereze tehnicile de calcul și de comunicare etc.”, dar și componente insuficient fundamentate pentru a ne putea apropia de răspunsuri satisfăcătoare, respectiv: “care sunt domeniile economice în care trebuie să pregătim absolvenții cu competențe individuale de tip profesional și cum va evolua în timp cererea de astfel de absolvenți pe piața muncii; care este piața muncii la care ne referim în România în condițiile globalizării; care sunt domeniile în care trebuie stimulată cercetarea în corelare cu cererea socială și economică etc.”

Din păcate, măsurile corective luate la nivelul universităților, în absența răspunsurilor la astfel de întrebări, ar perturba puternic un sistem deja perturbat și nu vor rezolva nimic! Cel mai elocvent exemplu este în domeniul sănătății, unde medicii români și asistenții medicali își găsesc ușor de lucru în țări ca Franța, Italia etc. Această situație este privită în România exclusiv ca o incapacitate a statului de a le oferi locuri de muncă în condiții de satisfacție materială și profesională, dar nu și ca o dovadă că problema încadrării cu personal medical nu a fost de fapt rezolvată. Asta spre deosebire de Portugalia unde zonele rurale sunt acoperite în mare măsură cu medici brazilieni naturalizați.

Să reluăm dintr-o altă perspectivă cele trei seturi de indicatori, prezentate anterior. Acestea pot fi organizate, din punctul de vedere al relevanței lor instituționale, pe trei categorii: input, proces și rezultate (output/outcome, feedback). Într-o astfel de cheie de lectură, imaginea calității academice a programelor universitare poate fi prezentată sintetic în felul următor:

Matricea indicatorilor de calitate⁵

S3.1							S3.20	S3.21
S1.2							S3.19	S2.9
S1.3	S3.10						S3.16	S2.6
S1.4	S1.7	S2.2					S3.12	S1.9
S1.5	S1.8	S2.3	S3.3	S3.8	S2.7		S3.13	S2.1
S1.6	S2.10	S2.5	S3.4	S3.9	S1.10		S3.15	S2.4
S3.5	S3.11	S3.23	S3.7	S3.18	S3.22	S3.6	S3.17	S2.8
INDICATORI DE INPUT			INDICATORI DE PROCES			INDICATORI DE OUTPUT/ OUTCOME SI DE FEEDBACK		
<p>Stare pozitivă a indicatorului de calitate</p> <p>Stare moderată a indicatorului de calitate</p> <p>Stare negativă a indicatorului de calitate</p>								

Indicatorii de calitate care au obținut cel mai frecvent "starea pozitivă" (culoarea verde) sunt cei de tip input (intrare). Acest lucru indică **o preocupare generală, la nivelul sectorului educației superioare, către satisfacerea unei anumite forme de calitate, cea definită prin „valorile de intrare”**. Calitatea educației superioare în termeni de rezultate pare a fi deficitară: din cei 15 indicatori de tip rezultat, 7 descriu o stare negativă, 7 descriu o stare moderată și doar unul singur descrie o stare pozitivă. Se pare că încă ne preocupăm intens valorile de intrare în sistem, dar fără a viza rezultate efective și bine precizate.

Există cel puțin o explicație care întemeiază aceasta preocupare generală, încă dominant centrată pe satisfacerea indicatorilor ce descriu *valorile de intrare*. Este vorba despre o explicație de tip instituțional care are în vedere faptul că

⁵ Funcția acestei matrici este una descriptivă, în sensul că prezintă distribuția indicatorilor pe cele trei categorii de stare a calității: pozitivă, moderată și negativă. Altfel spus, este o modalitate alternativă de a relua/ de a regândi cele trei seturi de indicatori, prezentate mai devreme, într-o succesiune de tip matricial.

metodologiile mai vechi de evaluare, instituite în anii 1990 de către CNEEA, gândeau calitatea în lumina respectării unor reguli ce impuneau, în primul rând, cerințele unor indicatori de intrare (modalitățile de acces ale studenților către programele de studii, raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice, existența unui anumit nivel de resurse în ceea ce privește baza materială etc.). Inerția evaluativă a calității academice, derivată din mai vechea metodologie, este încă prezentă și astăzi. Această formă specifică de înțelegere și evaluare a calității (care valorizează preponderent satisfacerea indicatorilor de input) este divergentă cu forma de înțelegere și evaluare a calității academice în termenii rezultatelor în învățare și ale rezultatelor instituționale, formă existentă deja în metodologia curentă a ARACIS și dominantă în cadrul sistemului european al ENQA și EQAR: calitatea educației superioare este raportată, în special, la gradul de îndeplinire a *indicatorilor de ieșire (output, outcome, feedback)*. Îndeplinirea unui nivel minimum de performanță a indicatorilor de intrare reprezintă doar o condiție necesară și din start asumată⁶, dar departe de a fi suficientă.

După această prezentare sintetică, să procedăm în continuare la una detaliată.

4. Procesul Bologna

La nivel european, în contextul implementării Procesului Bologna, învățământul superior din România se bucură de aprecieri pozitive și de o imagine bună. Conform *Bologna Process Stocktaking Report* (elaborat în vederea conferinței ministeriale de la Leuven, 2009), țara noastră a obținut calificativul „performanță excelentă” pentru 8 din cei 12 indicatori care masoară gradul de implementare a Procesului Bologna.⁷

6 Spre exemplu, în Marea Britanie, *indicatorii de intrare* sunt reuniți în forma unui set de puncte de referință cunoscut sub numele de *academic Infrastructure*. Acest lucru face ca orice instituție de învățământ superior din Marea Britanie (Anglia, Irlanda de Nord, Țara Galilor), pentru a putea obține acreditarea instituțională, trebuie să îndeplinească specificațiile din *academic Infrastructure*. Prin urmare, îndeplinirea punctelor de referință cu privire la desfășurarea programelor de studii nu semnifică realizarea unui anumit nivel de calitate, ci mai degrabă reprezintă îndeplinirea unui nivel minimum de condiții fără de care derularea educației nu poate avea loc.

7 Cei 8 indicatori vizează: gradul de implementare a primului și a celui de-al doilea ciclu de studii universitare; gradul de participare a studenților în sistemul de două cicluri universitare; gradul de acces către ciclul al II-lea de studii universitare; gradul de dezvoltare a unui sistem extern de asigurare a calității; gradul de participare a studenților în procesul de asigurare a calității; gradul

Dintre indicatorii de calitate care înregistrează cel mai frecvent stări pozitive, se disting cei care fac referire la pașii realizați de România în direcția asigurării calității educației superioare. Astfel, au fost **extrem de apreciate atât evaluarea externă internațională a ARACIS, cât și obținerea de către agenția română a statutului de membru cu drepturi depline în the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) și mai ales în exclusivistul European Quality Assurance Register (EQAR).**

Imaginea pe care România o are la nivel european în ceea ce privește implementarea formală a principiilor Bologna nu este însă una exclusiv pozitivă. În acest sens, un punct slab este reprezentat de **întârzierile înregistrate în ceea ce privește implementarea cadrului național al calificărilor în învățământul superior**. Totuși, să avem în vedere că această problemă nu este numai una a României; ea este oarecum generală la nivel european. Mai mult, la propunerea Consiliului Europei, prin CDESR – Comitetul Director pentru Învățământ Superior și Cercetare⁸, termenul pentru aprobarea la nivel național (*self-certification*) a acestui cadru al calificărilor a fost extins până în 2012 în marea majoritate a celor 46 de țări ale procesului Bologna.

În general, informațiile pozitive existente la nivelul contextului european despre implementarea Procesului Bologna în România trebuie tratate într-un sens restrictiv și de fiecare dată comparativ. Progresele legate de implementarea Procesului Bologna nu reprezintă o caracteristică specifică și exclusivă a României, ci mai degrabă o caracteristică dominantă generală pentru sistemele naționale integrate în proces⁹.

În ceea ce privește **viitoarele provocări pe care învățământul superior din România urmează să le gestioneze din perspectiva națională și mai ales europeană**, trebuie menționate: finalizarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior, evaluarea externă a tuturor instituțiilor de învățământ superior în conformitate cu standardele europene pentru asigurarea calității, îmbunătățirea accesului la învățământ pentru grupurile defavorizate și subreprezentate (sărace, din mediul rural), creșterea competitivității europene

de implementare națională a standardelor europene de asigurare a calității ce corespund EHEA; gradul de implementare a Suplimentului de Diplomă; gradul de implementare a Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea diplomelor și atestatelor obținute în învățământul superior din statele europene. În plus, România a înregistrat progrese semnificative și în ceea ce privește gradul de participare internațională în procesul de asigurare a calității și gradul de implementare a creditelor ECTS.

8 Care are în coordonare problema cadrului național al calificărilor în învățământul superior.

9 Vezi European University Association, *Trends V*, 2007.

a universităților românești și atragerea de studenți străini, din spațiul european și internațional.

5. Statistici universitare

5.1. Date demografice și fluxuri universitare

Universitățile românești nu numai că nu se află în niciuna din clasificările europene sau globale ale celor mai bune instituții de învățământ superior, dar nu se află nici în topul primelor 5 destinații de studii pentru studenții niciunei țări europene. Excepție face Republica Moldova, situație explicabilă, având în vedere politica statutului român de a oferi locuri speciale de studiu cetățenilor moldoveni. **Cifrele cu privire la studenții străini care aleg sistemul de învățământ superior românesc sunt încă scăzute prin comparație cu statele europene** – într-o ierarhie de acest tip, România ocupând o poziție codașă. Această situație ne face să ne punem întrebări ce privesc atât gradul de competitivitate și de deschidere către spațiul european al educației pe care îl au universitățile românești, cât și capacitatea universităților românești de a crea/ asigura condițiile necesare găzduirii studenților străini; toate acestea în condiții de subfinanțare din fonduri publice a învățământului superior.

România și Bulgaria au cele mai mici rate de participare în programe de formare continuă și de dezvoltare profesională a angajaților din totalul statelor europene (1,3% față de 29,2% - Danemarca, cea mai mare valoare înregistrată în Europa). Această situație nu este deloc încurajatoare, în condițiile în care, pentru România, gradul de angajabilitate profesională a populației pe intervalul 15 – 64 de ani era în 2008 de 59%, față de media UE27 de 65,9%.

În ceea ce privește mecanismele de asigurare a calității, **există un decalaj între sistemul extern național de asigurare a calității, evaluat pozitiv la nivel european, și capacitatea universităților de a implementa mecanismele de asigurare și îmbunătățire a calității.** Multe dintre universitățile românești nu au comisii active de asigurare internă a calității și întâmpină dificultăți în furnizarea datelor și informațiilor de certificare a calității, inclusiv a celor solicitate de ARACIS cu privire la asigurarea calității; universitățile noastre suferă cronic din cauza lipsei unor sisteme funcționale de colectare, procesare și raportare a

datelor privitoare la fluxurile de studenți și activități din interiorul lor.

Sistemele de consiliere și orientare în carieră și pentru piața muncii a studenților sunt încă foarte slab dezvoltate la nivel universitar, în ciuda faptului că universitarii își asumă funcția socială de pregătire a absolvenților pentru piața muncii.

România se înscrie în tendințele raportate la nivel european și global de îmbătrânire a populației și de declin demografic. Pe acest fundal, rolul educației superioare devine decisiv în creșterea gradului de angajabilitate pe piața muncii, nu numai la nivelul tinerilor, dar și cu privire la adulți.

În același timp cu scăderea populației școlare generale a României, **învățământul superior după 1990 s-a confruntat cu un proces intens de masificare.** Astfel, spre exemplu, în numai 10 ani, din 1998 până în 2007, populația de studenți a crescut de aproape 3 ori. Această creștere extrem de rapidă a populației de studenți are cel puțin două caracteristici:

a) **procesul de masificare nu a fost corelat cu o creștere proporțională a resurselor necesare** (sistemul fiind caracterizat de *subfinanțare*);

b) **procesul de masificare nu a fost unul uniform la nivelul domeniilor de studii:** unele domenii s-au confruntat cu o *inflație* de candidați, în timp ce alte domenii s-au confruntat cu un fenomen de *depopulare*.

Aceste două caracteristici ale procesului de masificare au generat o serie de efecte contradictorii la nivelul sistemului.

În primul rând, la nivel general, a apărut **un decalaj între numărul de studenți și numărul de cadre didactice.** Creșterea numărului de studenți a fost mult mai rapidă decât creșterea numărului de cadre didactice. Acest lucru a făcut ca raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice să crească de la 13,8 la 1, în 1990/1991, la 25,7 la 1, în 2006/2007. Altfel spus, în 16 ani, numărul mediu de studenți care revine unui cadru didactic aproape că s-a dublat. Această cifră, să reținem, se referă la valoarea medie. În unele universități și programe de studii, raportul este cu mult peste această valoare, luând, de exemplu, valoarea de 1/320.

În al doilea rând, universitățile au dezvoltat cel puțin două tipuri de comportamente. Cele care s-au confruntat cu *masificarea* au ales, din cauza subfinanțării, să își acopere costurile prin **atragera unui număr tot mai mare de studenți cu taxă** (cu mult peste valoarea medie, din 2007, de 25,7 studenți la un cadru didactic). Unele facultăți care s-au confruntat cu *depopularea* au

ales, din cauza subfinanțării, să își centreze comportamentul pe **atragera de granturi de cercetare**. Dintre cele două comportamente descrise, se pare că cel dominant este de atragere a studenților cu taxă.

În al treilea rând, din cauza **depopulării**, marea majoritate a universităților a ales să relaxeze condițiile de admitere a candidaților din nevoia de a-și acoperi locurile scoase la concurs.

Sistemul de învățământ superior este caracterizat printr-un **decalaj, care crește anual, între numărul studenților înregistrați în sistem și numărul de absolvenți**. Spre exemplu, dacă în 1990/1991, existau 25.927 de absolvenți la 192.810 de studenți înregistrați, în 2005/2006, existau 112.244 de absolvenți la 716.464 de studenți înregistrați. Acest decalaj, aflat într-o tendință de creștere anuală, poate fi interpretat într-o manieră duală. Pe de o parte, se poate susține că are efecte negative deloc neglijabile: consumul ineficace de resurse, creșterea suplimentară a perioadei de studii, sporirea tendinței de abandon al studiilor. Altfel spus, consecința poate fi gândită într-o lumină neagră: nivelul de resurse alocat pentru formarea unui absolvent crește în mod suplimentar. Pe de altă parte, se poate susține că acest decalaj ne spune și alte lucruri. Spre exemplu, faptul că există mulți studenți care optează pentru angajarea pe piața muncii în perioada studiilor, ceea ce face ca aceștia să nu mai aibă timpul necesar pentru finalizarea ciclului de studii. Dincolo de astfel de interpretări, un lucru este sigur: este nevoie de o monitorizare atentă și de date exacte cu privire la cauzele ce conduc la acest decalaj dintre numărul de studenți înregistrați în sistem și numărul de absolvenți.

În privința formelor de organizare a învățământului superior, **învățământul la distanță se află, în ultimii ani, într-o tendință de creștere accelerată**. Spre exemplu, dacă în 1999/2000 doar 2% din populația de studenți era înscrisă la această formă de învățământ, în 2006/2007, valoarea procentuală era de 23%. Rezultă o creștere de aproape 12 ori în numai 6 ani. Consecința acestei dezvoltări este că unul din centrele de referință ale asigurării calității academice trebuie să devină învățământul la distanță, atâta vreme cât menținem practica de echivalare academică și profesională a diplomelor obținute prin învățământul la zi și prin cel cu frecvență redusă sau la distanță. Unei echivalențe academice și profesionale trebuie să-i corespundă o echivalență a standardelor de calitate.

Expansiunea învățământului organizat în alte forme decât cea de zi este susținută și de cifrele care fac referire la raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice. Spre exemplu, în 2006, raportul dintre numărul de studenți *full-time* care reveneau unui cadru didactic era de 17,6 la 1 iar raportul

dintre numărul de studenți *part-time* și numărul de cadre didactice era de 8,1 la 1. Deci, mai mult de o treime dintre studenții care reveneau unui cadru didactic proveneau de la forme de învățământ, altele decât la zi (forme de învățământ în care învățământul la distanță era dominant). Implicația acestor date este că tipul de activități de predare este unul diversificat și tot mai solicitant, ceea ce echivalează cu o **creștere a timpului alocat predării/asistării, în detrimentul altor activități, cum ar fi cercetarea**. În aceste condiții, o componentă importantă a misiunii universităților și deci a calității academice în învățământul superior este inevitabil afectată negativ.

5.2. Finanțarea publică¹⁰

Cifrele CNFIS arată **un învățământ superior caracterizat de subfinanțare din fonduri publice**. În acest context, universitățile publice își acoperă doar parțial cheltuielile curente pentru activitatea de bază prin intermediul alocației bugetare (spre exemplu, în 2005, finanțarea de bază a acoperit 80% din cheltuielile de personal și 20% din cheltuielile materiale și servicii¹¹). Deficitul generat de insuficiența alocațiilor bugetare a fost acoperit de universitățile de stat prin venituri proprii, în special prin sistemul dual de învățământ în regim de taxă și în regim de fără taxă. Altfel spus, în acest context, taxele private, colectate de la studenții plătitori de taxe, contribuie la reducerea efectelor subfinanțării învățământul superior de stat. Creșterea numărului de studenți cu taxă – ca modalitate de acoperire a **decalajului dintre nevoile universităților și insuficiența alocațiilor bugetare**, s-a asociat cu o creștere a ponderii cheltuielilor de personal și cu o scădere a ponderii cheltuielilor materiale, în valori absolute, în totalul cheltuielilor cu activitatea de bază. Altfel spus, universitățile de stat au tins să crească cheltuielile cu salariile, unele chiar nivelul salariilor (pe fondul creșterii ponderii activității de predare, asociată cu numărul tot mai mare de studenți cu taxă) și să își diminueze cheltuielile materiale (inclusiv investițiile în baza materială¹²).

10 Prin această dimensiune nu facem referire decât la instituțiile de învățământ superior de stat.

11 „Continuând analiza pe tipuri de cheltuieli ale activității de bază, s-a observat faptul că finanțarea bugetară a acoperit cheltuielile de personal în proporție de 80% în anul 2005, în rest acestea fiind acoperite din venituri proprii. Pe de altă parte, cheltuielile materiale și serviciile sunt acoperite din finanțarea de bază în proporție de numai 20%, în anul 2005, în rest acestea fiind acoperite din venituri proprii” (CNFIS, 2007, p. 25)

12 Conform CNFIS, 2007, Finanțarea învățământului superior în România, punct de vedere al CNFIS, pp. 25 – 26, disponibil pe www.cnfis.ro

Reproducerea anuală a subfinanțării în învățământul superior, în ciuda creșterii valorilor absolute ale finanțării de bază alocate universităților, are ca efecte directe: degradarea patrimoniului fizic, nivelul scăzut de dotare a laboratoarelor și sălilor de curs, lipsa structurilor birocratice specializate în susținerea managementului universitar, lipsa resurselor pentru informare (biblioteci, în special) sau lipsa resurselor suplimentare necesare asigurării calității.

În condițiile subfinanțării, asigurarea calității la nivelul universităților stă sub semnul întrebării. Menținerea unor standarde de calitate ridicate și implementarea de sisteme interne de evaluare și monitorizare a calității presupun eforturi financiare și resurse publice suplimentare, concomitent cu diversificarea surselor de finanțare, inclusiv din surse private.

5.3. Cercetarea

Cercetarea nu pare să fie atractivă pentru multe dintre universități și din motive financiare: veniturile generate de cercetare nu suplimentează alocațiile bugetare în aceeași măsură în care o fac taxele studenților și au un efect mai scăzut asupra veniturilor individuale ale cercetătorului.¹³ Din acest motiv, dar și din altele (cum ar fi, spre exemplu, practicile de evaluare a proiectelor de cercetare sau gestionarea sistemică și instituțională defectuoasă a fondurilor de cercetare), doar 6 instituții de învățământ superior acreditate, dintr-un total de 85¹⁴, au atras peste jumătate din banii publici alocați pentru cercetare (51,14%), iar 3 universități (*i.e.*: Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, Universitatea Politehnică din București, Universitatea din București) au reușit performanța de a câștiga aproape o treime din fonduri (32,36%)¹⁵. În plus, puțin peste 20% dintre universitățile românești au concentrat peste 90% din fondurile pentru cercetare alocate prin concurs. Un alt aspect este legat de faptul că în primele 20 de universități care au atras fonduri de cercetare, doar 7 au un profil generalist, restul de 13 având un profil specializat (tehnic, științe agricole, medicină veterinară, medicină și farmacie, științe economice).

În condițiile în care 90% din banii publici alocați pentru cercetare sunt acesați de

13 Vezi CNFIS, 2007, p. 26.

14 Conform HG nr. 749/2009 *pentru aprobarea Nomenclatorului domeniilor, a structurilor instituțiilor de învățământ superior și a specializărilor/programelor de studii universitare de licență acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu organizate de acestea*, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 177 (XXI), nr. 465, pp. 7 – 90, act disponibil pe http://www.aracis.ro/uploads/432/HG_749-2009.pdf

15 Este vorba despre fondurile destinate cercetării alocate prin programele PN II – Resurse umane și Idei, RO4096 – componentele I și II, granturile CNCSIS (2004 - 2008) și NOW Pilot Fellowship Program Romania.

21 de instituții de învățământ superior acreditate, dintr-un total de 85¹⁶ existente în sistemul nostru, ne putem întreba în ce măsură activitățile de cercetare¹⁷ mai reprezintă o miză pentru **toate** instituțiile de învățământ superior care, fără excepție, se declară, totuși, a fi universități humboldtiene, de învățământ **și** cercetare.

ierarhia universităților pe criteriul sumelor de cercetare atrase se asociază cu distribuția numărului de articole indexate în baze de date internaționale.

Astfel, 16 universități care se află în topul primelor 20, pe criteriul numărului de articole indexate ISI¹⁸, se regăsesc în primele 20 de universități pe criteriul numărului de finanțări atrase pentru cercetare. Iar primele 3 universități care au atras cele mai multe finanțări de cercetare ocupă primele 3 locuri și în clasamentul articolelor indexate ISI; acestea totalizând 38% din articole. Activitatea de publicare de articole ISI se concentrează în jurul unui nucleu redus de universități: 5 universități furnizează peste 50% din numărul total de articole indexate ISI. Mai mult, numai 20 de universități furnizează peste 90% din totalul articolelor indexate ISI.

Lipsa stimulentele pentru cercetare și subfinanțarea publică a programelor de studii fac ca universitățile să fie captive într-o **logică a supraviețuirii în care accentul este pus mai degrabă pe comunicarea de cunoștințe** - predare, **decât pe producerea de cunoaștere** - cercetare. Pe de altă parte, să menționăm și opinia că, dacă nu se răspunde la întrebări de genul: pentru cine și pentru ce se face cercetarea, cine o

16 Este vorba despre numărul total de instituții de învățământ superior de stat și private acreditate.

17 Așa cum se poate constata, operăm la nivelul textului cu o echivalare între *a face cercetare* și *a accesa granturi destinate activităților de cercetare*. În mod categoric, accesarea granturilor destinate activităților de cercetare reprezintă un indicator al intenției universităților de a face cercetare. Evident că acesta nu este singurul indicator care măsoară nivelul activității de cercetare care se desfășoară într-o instituție de învățământ superior. Pe de altă parte, însă, acesta este singurul indicator pe care l-am putut măsura în direcția unei comparații de sistem / generalizate / normalizate. Prin urmare, ne asumăm în cadrul raportului această limită a prezentării de date. Și, în plus, subliniem faptul că referirile pe care le facem la activitatea de cercetare a universităților trebuie privită doar din această perspectivă a accesării prin concurs a granturilor de cercetare alocate prin programele de cercetare mai sus amintite.

18 Numărul de articole indexate ISI, considerat a fi un criteriu de măsurare a activității de cercetare științifică (a se vedea centralizarea articolelor indexate ISI și metodologia de construcție a ierarhizării universităților pe acest criteriu - www.ad-astra.ro) este, din anumite puncte de vedere adesea evocate, discutabil. Cu toate acestea, în lipsa unei alte forme de centralizare a contribuțiilor științifice ale cadrelor didactice în reviste de specialitate, naționale și internaționale, folosim acest indicator cu cel puțin două semnificații. Pe de o parte, ca formă de comparație între numărul de granturi de cercetare atrase și numărul de articole științifice publicate. Pe de altă parte, ca modalitate de a indica o tendință la nivelul universităților, din acest punct de vedere. Pe viitor, în măsura în care vom avea la dispoziție și alte surse de date care să permită centralizarea articolelor publicate de cadrele didactice în baze de date internaționale, le vom utiliza ca formă de completare a ierarhizării generate de criteriul articolelor indexate ISI.

comandă, cine o plătește și cine o valorifică, dincolo de numărul de articole publicate, efectele negative semnalate se vor agrava. În opiniile unor universitari, concentrarea proiectelor de cercetare și a fondurilor asociate într-un număr relativ mic de universități este și o consecință a incertitudinilor asociate poziției sociale a cercetării universitare și ține și de plasarea universităților performante în domenii științifice favorabile cercetării și publicării în reviste cu vizibilitate. Tendința de concentrare se va menține dacă cercetarea continuă să fie grav subfinanțată, inclusiv din cauza lipsei comenzii din mediul privat – caracteristică Europei în general, dar care în România este agravată de distrugerea sistematică a industriei manufacturiere în perioada de după 1990.

Extinzând implicațiile, putem spune că lipsa stimulentei pentru adoptarea de practici de îmbunătățire a calității și de operaționalizare a procedurilor de asigurare a calității face ca **universitățile să aibă mai degrabă o strategie reactivă, decât proactivă, în domeniul dezvoltării unei culturi a calității.**¹⁹

6. Distribuții ale percepțiilor cu privire la educația superioară²⁰

6.1. Percepțiile angajatorilor²¹

În opinia angajatorilor există trei factori centrali în procesul de selecție și angajare a absolvenților: **reputația universității absolvite** (care acționează ca indicator al potențialului de cunoaștere al absolventului), **istoria de muncă** (experiența absolventului, care trebuie să fie preponderent specializată și românească) și **capacitatea candidatului de „a se vinde” în timpul interviului de angajare.**

¹⁹ Aici avem în vedere faptul că instituțiile de învățământ superior devin interesate de practica asigurării calității doar atunci când sunt supuse procesului de acreditare instituțională a programelor de studii (strategie reactivă).

²⁰ Informațiile legate de metodologia de culegere a datelor prin anchetă sociologică de la nivelul celor trei grupuri ale căror percepții au fost analizate (angajatori, cadre didactice, studenți), pot fi consultate în secțiunea *Raport: Opiniile studenților (nivel de licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea calității învățământului superior. Raport anual de sondaj – 2009*, a acestui Barometru al calității.

²¹ În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepțiile angajatorilor provenienți din *domenii de activitate diverse* (industrie, construcții, servicii, comerț), din *tipuri diferite de firme* (de stat, private românești, private străine), din *firme diferite ca mărime* (firme cu sub 10 angajați, cu între 10 și 49 de angajați, cu între 50 și 249 de angajați și cu peste 250 de angajați).

Principalele aspecte pe care angajatorii le urmăresc la un absolvent sunt legate slab de pregătirea obținută în timpul facultății. Într-o ierarhie a „lucrurilor” pe care angajatorii le urmăresc la un absolvent, pe primele 4 poziții sunt clasate caracteristici slab conectate cu pregătirea universitară: *capacitatea absolventului de a lucra în echipă, capacitatea absolventului de a se organiza la locul de muncă, punctualitatea, moralitatea și capacitatea absolventului de a comunica – cu colegii, superiorii, clienții etc.*

Dintre acestea, primele patru aspecte de care angajatorii se declară a fi cel mai mulțumiți (și, deci, cei mai interesați) la un absolvent proaspăt angajat sunt conectate slab cu pregătirea universitară: abilitatea de a folosi computerul, moralitatea, punctualitatea și capacitatea de a lucra în echipă. Calitățile și competențele direct legate de pregătirea universitară ocupă poziții marginale în clasamentul aspectelor de care angajatorii se declară foarte mulțumiți. În plus, gradul de nemulțumire al angajatorilor cu privire la aspectele pe care le consideră foarte importante la angajarea unui absolvent nu înregistrează valori semnificative. Implicit, putem infera că angajatorii sunt mulțumiți de absolvenții proaspăt angajați, într-o manieră moderată.

Părerile angajatorilor cu privire la valoarea diplomei de studii sunt împărțite: 40% dintre aceștia consideră că diploma de licență nu reprezintă o garanție a calității absolvenților, în timp ce 36% cred contrariul. În plus, **angajatorii percep absolvenții ca fiind mai bine pregătiți teoretic decât practic** (51% dintre angajatori sunt de părere că absolvenții dețin o bună pregătire teoretică în domeniu și doar 27% sunt convingși că absolvenții dețin o bună pregătire practică).

Mai mult de jumătate dintre angajatori (54%²²) consideră **universitățile publice ca fiind mai bune decât cele private**. De asemenea, **cei mai mulți dintre angajatori (42%) ar prefera, în condiții de pregătire similară, absolvenții facultăților din România, decât ai celor din străinătate**. Iar peste 51% ar prefera **absolvenții ciclului de licență cu durata de 4 (respectiv, 5 ani), mai degrabă decât absolvenții sistemului Bologna**.

Opiniile angajatorilor cu privire la responsabilitatea pregătirii absolvenților pentru piața muncii sunt împărțite: 33% consideră că responsabilitatea aparține universităților, 33% consideră că aceasta aparține chiar absolvenților, iar 28% consideră că aceasta aparține firmelor angajatoare.

Peste jumătate dintre angajatori (56%) consideră că pregătirea universitară a absolvenților proaspăt angajați trebuie completată. În acest sens, aceștia oferă cursuri de formare/pregătire profesională, în interiorul sau în exteriorul firmei.

²² Rezultatul nu implică nicidecum faptul că restul de 46% este un procent lipsit de relevanță.

6.2. Percepțiile studenților²³

Cei mai importanți **4 factori care determină preferința studenților pentru o anumită facultate** sunt: *interesul pentru domeniu, dorința de a cunoaște, dorința de a avea venituri mari și prestigiul de care se bucură la nivel public facultatea.*

Reușita în viață nu este determinată nici de studiile universitare, dar nici de rețelele sociale. Doar 29% dintre studenți consideră, în mare și foarte mare măsură, că pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate. Această informație este conformă cu percepția socială mai generală de diminuare a importanței studiilor în ecuația succesului social. Pe de altă parte, surprinde faptul că jumătate dintre studenții chestionați (50%) nu consideră relațiile sociale drept criteriu decisiv de reușită în viață. Această informație contrazice o percepție socială mai generală care pune în centrul succesului accesarea resurselor prin intermediul rețelelor sociale (cunoștințe, prieteni etc.). Această „surpriză” poate fi privită și din punctul de vedere al modelelor de succes pe care le oferă mass media – în special televiziunile – care induc și susțin puternic această percepție²⁴. În prezent, nu avem studii complete care să arate cât de sustenabil este succesul în viață și societate al celor fără studii universitare.²⁵

Evaluările generale pe care studenții chestionați le-au furnizat cu privire la calitatea facultății în care studiază sunt extrem de pozitive. Astfel, 24% dintre cei chestionați consideră că studiază într-o facultate de top, iar 62% consideră că învață într-o facultate bună.

Percepțiile studenților cu privire la procesul educațional sunt în general pozitive, cele mai apreciate 5 aspecte făcând referire mai degrabă la structura și forma acestuia, decât la conținutul cursurilor și activitatea profesorilor: *biblioteca și serviciile oferite sunt de calitate, cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare, criteriile de notare sunt clare, iar schimbările din orar sunt anunțate la timp.* Pe acest fundal pozitiv, există totuși unele aspecte care concentrează procente consistente de nemulțumire: 27% dintre studenții

²³ În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepții ale studenților proveniți atât din instituții de învățământ de stat, cât și private; atât din programe de studiu de licență acreditate, cât și autorizate. Studenții cuprinși în cadrul eșantionului provin din următoarele domenii: științe exacte, inginerie, științe sociale, drept, științe militare, științe umaniste, economie, medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară, arte, arhitectură și sport.

²⁴ Trebuie menționat însă că aceasta este doar una dintre posibilele explicații care pot fi construite.

²⁵ Menționăm că un proiect de urmărire a carierei absolvenților cu studii universitare (*career track project*) este în curs de realizare la UEFISCSU – CNFIS.

chestionați consideră că *profesorii nu sunt disponibili pentru consultatii atunci cand au nevoie*, iar 19% consideră că *indicațiile și comentariile primite de la profesori și asistenți nu prea le sunt de folos*.

Opiniile studenților cu privire la conținutul cursurilor sunt favorabile, 79% considerând că *informația oferită în cursuri este de actualitate*, 66% că *disciplinele accentuează suficient componenta practică a temelor predate*, și doar 42% că *disciplinele acordă prea multă importanță memorării*. Pe acest fond de percepții pozitive, trebuie, totuși, subliniat faptul că 42% dintre studenți consideră că *în cursuri se pune prea mult accentul pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică*.

În ceea ce privește contribuția instituțiilor de învățământ la inserția absolvenților pe piața muncii, studenții consideră că facultățile sunt preocupate să le ofere **burse de studii** (69%) și **stagii de practică** (57%). Doar 42% dintre studenții chestionați au susținut că facultățile **au invitat angajatori care să ofere informații cu privire la locurile de muncă existente** și numai 39% au menționat **organizarea de către facultăți de programe de internship**.

Studenții sunt mai degrabă optimiști în ceea ce privește găsirea unui loc de muncă la finalizarea studiilor. Astfel, 48% dintre cei chestionați sunt de părere că nu vor avea probleme în găsirea unui loc de muncă, iar 45% consideră că la finalizarea studiilor vor găsi locul de muncă pe care și-l doresc. Optimismul studenților este fundamentat de încrederea pe care aceștia o manifestă în facultatea și oferta educațională a facultății în care studiază. Astfel, 50% dintre studenții chestionați consideră că facultatea le oferă „*toate abilitățile și competențele de care vor avea nevoie la locul de muncă*” (față de 40%, care cred contrariul), iar 66% consideră că *stagiile de practică sunt de un real folos în pregătire*. În plus, doar 38% dintre studenți consideră că *în timpul facultății cursurile nu abordează problemele practice cu care se vor confrunta la locul de muncă* (față de 50% care cred contrariul).

În ceea ce privește **utilitatea ofertelor educaționale**, 69% dintre cei chestionați cred că *facultatea pe care o urmează le oferă cunoștințele necesare pentru a deveni specialiști în domeniul în care studiază*, iar 61% sunt de părere că *facultatea le oferă competențele necesare pentru înțelegerea domeniilor conexe*. Interesant este că 41% dintre studenții chestionați sunt convingși *în mare și foarte mare măsură* că **pregătirea oferită de învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bună precum cea oferită în Europa de Vest**. Totuși, aceasta nu este o percepție dominantă la nivelul eșantionului de studenți, intrucât un procent egal, de 41%, susțin contrariul. Cu cât studenții

provin din universități de stat, au rezultate mai bune la învățatură, au aspirații mai înalte pentru cariera viitoare și se află în anii terminali de studiu, cu atât este mai probabil să fie mai critici cu calitatea academică a programelor pe care le frecventează.

Responsabilitatea pregătirii pentru piața muncii aparține, în opinia studenților, în primul rând facultăților (42%) și în al doilea rând absolvenților inșiși (35%). Doar 18% dintre studenții chestionați consideră firmele ca fiind responsabile pentru pregătirea absolvenților în vederea inserției pe piața muncii.

Din perspectiva abilităților și cunoștințelor necesare la locul de muncă, cei mai mulți dintre studenți consideră că facultatea contribuie la formarea *abilității de a sintetiza informațiile primite* (71%), *a gândirii analitice* (67%), *a capacității de a lucra în echipă* (65%) și *a capacității de organizare eficientă* (64%). Altfel spus, acestea sunt **caracteristicile despre care studenții cred că le sunt formate în principal în cadrul programului de studii pe care îl urmează.**

Diploma de studii este înalt valorizată de studenții cuprinși în cadrul eșantionului: 69% dintre aceștia consideră că *diploma pe care o vor obține este un indicator al cunoștințelor și abilităților dobândite în facultate*, iar 57% cred în mare și foarte mare măsură că aceasta îi va ajuta să obțină mai ușor un loc de muncă.

Continuarea studiilor prin accesarea ciclului II – masterat reprezintă o preferință exprimată de 88% dintre studenți (75% studii de masterat în țară, iar 13% în străinătate), în timp ce 43% dintre cei chestionați iau în calcul și înscrierea în ciclul studiilor doctorale.

În ceea ce privește corupția²⁶, 68% dintre cei chestionați consideră că aceasta este *mult și foarte mult* răspândită în universitățile private, iar 60% în universitățile publice. Doar 25% dintre studenții chestionați consideră corupția ca fiind răspândită *mult și foarte mult* în facultatea în care studiază și numai 30% în universitatea în care studiază. Aceste date generează două implicații:
a) **universitățile private ar fi mai corupte, în general, decât cele publice;**
b) **studenții respondenți sunt mult mai virulenți în relație cu celelalte universități/facultati, decât sunt în relație cu propria universitate/facultate.**

Totuși, se constată că de multe ori răspunsurile nu se bazează pe constatări proprii, ci pe cazuri de care au cunoștință „din auzite”, iar alteori răspunsurile sunt influențate de modul în care sunt formulate întrebările.

²⁶ În investigația empirică nu s-a oferit o definiție a corupției și, prin urmare, ceea ce s-a măsurat este un concept destul de vag, cu accepțiuni dintre cele mai diverse, pe care respondentul și le-a asumat. Totuși, sensul este general negativ.

6.3. Percepțiile cadrelor didactice²⁷

Percepțiile cadrelor didactice cu privire la conținutul și forma procesului educațional derulat în cadrul facultății în care predau sunt extrem de pozitive. Spre exemplu, 91% dintre cadrele didactice consideră că *feedback-ul oferit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul*, 89% consideră că *studenții primesc mereu feedback pentru lucrările pe care le trebuie să le realizeze*, 89% consideră că *cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când studenții au nevoie*, 87% consideră că *cursurile îi stimulează din punct de vedere intelectual pe studenți* etc.

De asemenea, percepțiile cadrelor didactice cu privire la organizarea procesului de învățământ sunt la fel de pozitive. Spre exemplu, cadrele didactice consideră ca în facultatea în care predau *criteriile de notare sunt clare de la bun început* (94%), *notarea la examen este mereu corectă* (94%), *cursurile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare* (92%) etc.

Aceleași percepții extrem de pozitive se păstrează și în cazul resurselor necesare procesului educațional. Cadrele didactice chestionate consideră că *studenții pot accesa resurse IT atunci când au nevoie* (85%), că *biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate* (82%) și că *studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie* (80%).

Evaluarea tuturor cursurilor de către studenți reprezintă o procedură utilizată pe o scală redusă de cadrele didactice și de facultățile în care acestea predau. Doar 33% dintre cadrele didactice chestionate au afirmat că cer din partea studenților *evaluări pentru toate cursurile susținute* și doar 43% susțin că facultatea în care predau a introdus *obligativitatea evaluării tuturor cursurilor*. Puțin peste jumătate dintre cadrele didactice chestionate (52%) au declarat că în facultatea în care predau, *evaluările cursurilor făcute de studenți sunt utilizate, în mare și foarte mare măsură, drept criterii de întocmire a programelor și de încredințare a cursurilor către profesori*. Implicația inversă este aceea că în restul cazurilor, evaluările realizate de către studenți sunt inutile. Evaluarea de către studenți a cursurilor susținute de către cadrele didactice se face în mult mai mică măsură în universitățile particulare.

²⁷ În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepții de la nivelul cadrelor didactice ce predau: atât în instituții de învățământ de stat, cât și în instituții de învățământ private; atât în programe de studiu acreditate, cât și autorizate în vederea funcționării provizorii. Domeniile din care au provenit cadrele didactice cuprinse în eșantion sunt: științe exacte, inginerie, științe sociale, științe umaniste, economie, medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară, arte, arhitectură și sport.

În elaborarea cursurilor, cadrele didactice au declarat că țin cont de profilul calificării viitoare a studenților (92%), de obținerea de rezultate bune în învățare a studenților (91%) și de motivarea studenților pentru învățare (88%). Această informație pare a fi puțin contradictorie, în condițiile în care România a înregistrat întârzieri în elaborarea și implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior.

Percepțiile cadrelor didactice cu privire la modul în care procesul educațional universitar pregătește și orientează studenții pentru piața muncii sunt extrem de pozitive. Cadrele didactice consideră că facultatea în care predau îi ajută pe studenți să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă (90%), ca stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea studenților (88%), că cursurile abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă (68%) și că după încheierea studiilor studenților le va fi ușor să își găsească un loc de muncă (67%).

7 cadre didactice din 10 cred în mare și foarte mare măsură că ceea ce se face în facultatea în care predau și ceea ce se cere la angajare sunt lucruri similare și doar 2 cadre didactice din 10 consideră că publicațiile realizate pe baza cercetărilor sunt un aspect important în carieră.

În ceea ce privește responsabilitatea pregătirii studenților pentru piața muncii, 63% dintre cadrele didactice chestionate consideră că aceasta aparține universităților, 21% consideră că aparține studenților și numai 10% consideră că aparține firmelor de pe piață.

Diploma de studii pe care studenții o obțin la finalizarea studiilor este înalt valorizată de cadrele didactice, 84% dintre acestea considerând ca este un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care studenții le obțin în anii de facultate.

În ceea ce privește cunoștințele și abilitățile formate de universitățile în care predau pentru piața muncii, pe baza distribuției răspunsurilor cadrelor didactice se poate construi o ierarhie în care primele patru poziții sunt ocupate de: *abilitatea de a sintetiza informațiile primite* (80%), *gândirea analitică* (79%), *abilitatea de a folosi computerul/tehnologia modernă* (79%) și *capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere* (77%).

În rândul cadrelor didactice chestionate **părerea dominantă este aceea că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun precum cel din Vestul Europei** (59%).

7. Decalaje și divergențe cu privire la calitatea educației

În evaluarea stării calității educației superioare am constatat **decalaje de intensitate** și, pe alocuri, chiar **divergențe de orientare a percepțiilor, reprezentărilor și atitudinilor exprimate de studenți, cadre didactice și angajatori**. Aceste decalaje și divergențe se distribuie pe cel puțin două trepte.

O primă treaptă pe care se poziționează decalajele/divergențele de evaluare a calității este una inter-contextuală. Așa cum am văzut mai devreme, există o divergență între imaginea pozitivă a educației superioare la nivelul contextului european – *contextul extern*, din perspectiva Procesului Bologna, și imaginea preponderent negativă pe care o generează datele legate de demografia, finanțarea și cercetarea din educația superioară – *contextul intern*. Pe această treaptă, divergența dintre contextul extern și contextul intern este fundamentată pe date obiective, de sistem.

O a doua treaptă pe care se poziționează decalajele/divergențele de evaluare a calității este una intra-contextuală. Este vorba despre divergențe în interiorul contextului intern, între datele obiective ale statisticii universitare și percepțiile a trei grupuri vizate direct de educația superioară: angajatori, studenți și cadre didactice. Altfel spus, este vorba despre o divergență între percepțiile diferitelor grupuri și modul în care lucrurile se prezintă de fapt, obiectiv. Mai mult, chiar și între percepțiile și atitudinile celor trei grupuri de actori amintite pot fi identificate decalaje de reprezentare cu privire la starea educației.

Asupra divergenței poziționate pe treapta inter-contextuală nu vom insista prea mult, deoarece am făcut-o mai devreme. Reamintim, totuși, clivajul decisiv între aplicarea formală/nominală a principiilor Procesului Bologna și situația reală, obiectivă, statistică a educației: **României i se recunosc la nivel extern progrese în aplicarea nominală, pe indicatori specifici, a Procesului Bologna, dar aceste progrese, din păcate, nu se regăsesc la nivelul statisticii universitare și mai ales al practicii universitare efective, substanțiale, instituționale.** Tindem să exportăm o imagine cât mai pozitivă, dar încă perseverăm în interior pe calea unor practici care nu corespund integral acestei imagini idilice. Altfel spus, dispunem de politici universitare adecvate, dar implementarea acestora încă nu atinge parametrii optimi de realizare.

Vom insista asupra decalajelor și divergențelor situate pe treapta intra-

contextuală. Așa cum am văzut în secțiunea destinată prezentării unor date ale statisticii universitare, aspectele ce țin de învățământul superior sunt mai degrabă negative, atât în ceea ce privește demografia educațională, cât și în ceea ce privește finanțarea și cercetarea²⁸ (cu ușoare accente pozitive). Acestor tipuri de aspecte negative, li se opun percepții ale angajatorilor, cadrelor didactice și studenților care, în urma agregării, diferențiate pe tip de grup, sunt preponderent pozitive. Altfel spus, în ciuda evidentelor obiective și comparative, tindem să considerăm că starea calitatii învățământului nostru superior este una bună, demna de apreciere noastră pozitivă. Ceea ce urmează să definim în continuare sunt decalajele/divergențele de percepție dintre angajatori, studenți și cadre didactice. Aceste decalaje/divergente de percepție reprezintă, de fapt, o variație a intensității conținutului pozitiv, care descrește de la cadrele didactice, către angajatori.

1. Decalajul de percepție între cadrele didactice și studenți cu privire atât la conținutul, cât și la organizarea și resursele necesare în procesul de învățământ. Deși ambele categorii de actori percep pozitiv procesul de învățământ, ponderea orientărilor pozitive²⁹ ale percepțiilor cadrelor didactice este mai mare decât cea a studenților.

În ceea ce privește conținutul procesului de învățământ, cel mai mare decalaj este identificat între percepțiile cu privire la *feedback-ul cadrelor didactice pentru lucrările/referatele pe care studenții trebuie să le realizeze*. Acest decalaj³⁰ este de 40 (89% dintre cadrele didactice susțin că studenții primesc mereu feedback pentru lucrările/referatele pe care trebuie să le realizeze, în timp ce doar 49% dintre studenți susțin acest lucru).

În ceea ce privește organizarea procesului de învățare, cel mai mare decalaj este identificat între percepțiile cu privire la *corectitudinea notării la examen*. Acest decalaj este de 51 (94% dintre cadrele didactice susțin că *notarea la examen este mereu corectă*, în timp ce doar 43% dintre studenți susțin acest lucru).

În privința resurselor necesare procesului de învățare, cel mai mare decalaj

28 Un exemplu de aspect negativ al învățământului superior, din perspectiva statisticii educației, este reprezentat de raportul număr de studenți / număr de cadre didactice, a cărui dinamică este una anual ascendentă.

29 În sens de frecvență a percepțiilor.

30 Decalajul reprezintă diferența de modul între două valori procentuale, măsurate pe același item, dar pe grupuri diferite. Variația decalajului se produce pe un interval închis 0, 100, unde 0 reprezintă lipsa oricărui decalaj de percepție (convergență perfectă), iar 100 reprezintă decalaj de percepție total.

este identificat între percepțiile cu privire la *disponibilitatea echipamentului specializat*. Acest decalaj este de 37 (80% dintre cadrele didactice susțin că *studentii pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie*, în timp ce doar 43% dintre aceștia susțin acest lucru)³¹.

- 2. Decalajul dintre orientările percepțiilor cadrelor didactice și ale studenților cu privire la modul în care procesul educațional pregătește și orientează absolvenții pe piața muncii.** Ca și în cazul decalajului de mai sus, ponderea orientărilor pozitive ale percepțiilor cadrelor didactice este mai mare decât cea a studenților.³²

Spre exemplu, cel mai mare decalaj este identificat între percepțiile cu privire la *gradul în care facultatea îi ajută pe studenți să obțină competențele și abilitățile de care au nevoie la locul de muncă*. Acest decalaj este de 40 (90% dintre cadrele didactice consideră că *facultatea îi ajută pe studenți să obțină competențele și abilitățile de care au nevoie la locul de muncă*, în timp ce doar 50% dintre studenți susțin acest lucru)³³.

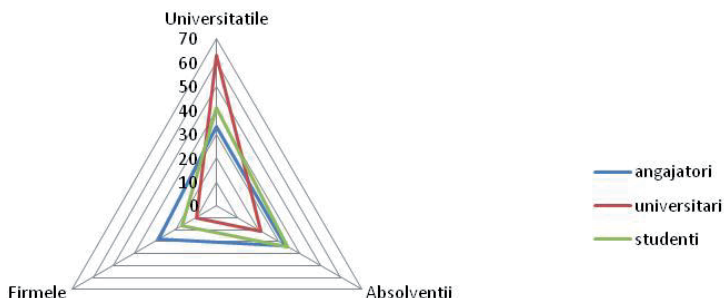
- 3. Decalajul dintre orientarea percepțiilor cadrelor didactice, studenților și angajatorilor cu privire la responsabilitatea pregătirii absolvenților pentru piața muncii (vezi graficul nr. 1.1).**

31 Restul decalajelor este disponibil în tabelele nr. 6.1.#, 6.2.# și 6.3.# din Raport.

32 Un astfel de decalaj este semnificativ din perspectiva faptului că asumăm un proces de învățământ centrat pe student. Prin urmare, semnalele studenților pot reprezenta o formă de ghidare a pregătirii și predării realizate de cadrele didactice. În condițiile în care există diferențe semnificative între percepțiile cadrelor didactice și ale studenților cu privire, spre exemplu, la *utilitatea feedback-ului oferit de cadrele didactice în realizarea lucrărilor*, atunci putem avansa lipsa unei comunicări între cele două categorii și posibilitatea existenței unor deficiențe în procesul educațional.

33 Restul decalajelor este disponibil în tabelul nr. 6.4.# din Raport.

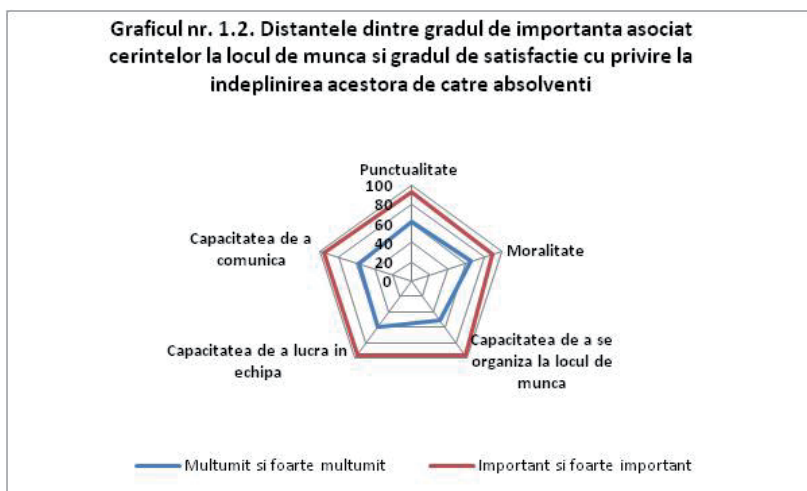
Graficul nr. 1.1. Decalajul de percepție cu privire la responsabilitatea pregătirii absolvenților pentru piața muncii



Analizând pe bază de perechi, se poate constata că cel mai mare decalaj de percepție se indentifică între universitari și angajatori: 30 (63% dintre universitari consideră că universitățile dețin *responsabilitatea pentru pregătirea absolvenților pentru piața muncii*, în timp ce acest lucru este susținut de doar 33% dintre angajatori). Pe de altă parte, cel mai ridicat decalaj de percepție între cadrele didactice și studenți se identifică pe același tip de răspuns: 22 (63% dintre cadrele didactice susțin responsabilitatea universităților, față de numai 41% dintre studenți).

- 4. Decalajul de orientare a percepțiilor cadrelor didactice, studenților și angajatorilor cu privire la funcțiile diplomei de studii.** Unul dintre decalajele semnificative de percepție are valoarea **15** și exprimă faptul că 84% dintre cadrele didactice consideră că diploma *este un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care studenții le obțin*, în timp ce doar 69% dintre studenți susțin aceeași părere. Distanța de percepție dintre cadrele didactice și angajatori cu privire la valoarea diplomei de studii este cu mult mai mare, de **44** (doar 40% dintre angajatori consideră că diploma este o garanție a pregătirii absolventului). Pe cale de consecință, importanța diplomei de studii se diminuează pe măsură ce trecem de la cadrele didactice la angajatori.
- 5. Decalajul de percepție la nivelul angajatorilor între importantă pe care o asociază anumitor cerințe și gradul de satisfacție manifestat față**

de modul în care absolvenții angajați îndeplinesc aceste cerințe³⁴. Spuneam în secțiunea anterioară (*distribuții ale percepțiilor cu privire la educația superioară*) că există o serie de cerințe pe care angajatorii le consideră ca fiind foarte importante în procesul de selecție și angajare: *capacitatea angajatului de a se organiza la locul de muncă* (97% - important și foarte important), *capacitatea de a lucra în echipă* (96%), *capacitatea de a comunica* (96%), *punctualitatea* (93%), *moralitatea* (90%). Deși majoritatea angajatorilor se declară mulțumiți de modul în care absolvenții îndeplinesc cerințele definite ca importante la locul de muncă, totuși nivelul de satisfacție este mult inferior față de importanța asociată.



Așa cum se poate observa în graficul nr. 1.2., decalajele de percepție dintre ceea ce li se pare important angajatorilor la locul de muncă și gradul în care absolvenții angajați satisfac aceste cerințe sunt semnificative. Astfel, 97% dintre angajatori consideră *capacitatea angajaților de a se organiza la locul de muncă ca fiind importantă și foarte importantă*. Dar numai 51% dintre angajatori se declară mulțumiți și foarte mulțumiți de modul în care absolvenții angajați îndeplinesc această cerință. Prin urmare, distanța este în acest caz de 46. Distanțe/decalaje întâlnim și în cazul celorlalte cerințe.

³⁴ Într-o lume perfectă, din punctul de vedere al angajatorilor, nivelul de satisfacție cu privire la modul în care absolvenții angajați îndeplinesc cerințele, ar trebui să fie cel puțin egal cu importanța asociată acestora de angajatori. Cu cât decalajul dintre importanța asociată cerințelor și nivelul de îndeplinire a acestora este mai mare, cu atât trebuie să ne așteptăm la angajatori nemulțumiți de absolvenții pe care i-au angajat.

Spre exemplu, *punctualitatea* – 93% important și foarte important, și doar 61% mulțumit și foarte mulțumit, *moralitatea* – 90% important și foarte important, și doar 65% mulțumit și foarte mulțumit, *capacitatea de a lucra în echipă* – 96% important și foarte important, și doar 59% mulțumit și foarte mulțumit, *capacitatea de a comunica* – 96% important și foarte important, și doar 58% mulțumit și foarte mulțumit.

6. Decalaj de percepție între angajatori, studenți și cadre didactice cu privire la profilul de absolvent furnizat de universități

Una dintre prioritățile existente atât la nivel european, cât și la nivel național, este reprezentată de adaptarea educației superioare la cerințele pieței muncii. În acest sens, profilul de absolvent furnizat de universități trebuie să se apropie cât se poate de mult de profilul de absolvent cerut de angajatori. Datele colectate par a indica mai degrabă un decalaj între cele două profile. Astfel, cadrele didactice consideră că primele 5 *cunoștințe și abilități* la a căror formare facultatea în care predau contribuie *în mare și foarte mare măsură* sunt: *abilitatea de a sintetiza informațiile primite* (80%), *gândirea analitică* (79%), *abilitatea de a folosi computerul și noile tehnologii* (79%), *capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere* (77%) și *capacitatea de a transpune în practică cunoștințele dobândite* (75%). Pe de altă parte, în opinia angajatorilor, primele 5 *cunoștințe și abilități* pe care un absolvent trebuie să le aibă sunt: *capacitatea de a se organiza la locul de muncă* (97%), *capacitatea de a lucra în echipă* (96%), *capacitatea de a comunica (cu colegii, superiorii, clienții etc.)* (96%), *punctualitatea* (93%) și *moralitatea* (90%). Deși universitarii își asumă funcția de pregătire a absolvenților pentru piața muncii, tipul de absolvent propus nu coincide cu tipul de absolvent dorit de angajatori (din perspectiva celor mai importante 5 cunoștințe și abilități).

Analizând percepțiile studenților cu privire la cunoștințele și abilitățile pe care se așteaptă să le dobândească în timpul facultății, vom constata că acestea se suprapun parțial, atât pe configurația de cunoștințe și abilități a angajatorilor, cât și pe cea propusă de cadrele didactice.

Tabelul nr. 1.1. Ierarhia celor mai importante cunoștințe și abilități în percepția studenților		
Ierarhia celor mai importante 5 cunoștințe și abilități	Poziția ocupată în ierarhia angajatorilor	Poziția ocupată în ierarhia cadrelor didactice
1. Abilitatea de a sintetiza informațiile primite (71%)	7	1
2. Gândirea analitică (67%)	6	2
3. Capacitatea de a lucra în echipă (65%)	1	6
4. Capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă (63%)	2	8
5. Spiritul critic (63%)	10	10

Prin urmare, profilul de absolvent pe care studenții se așteaptă să îl dobândească pentru piața muncii este o combinație între profilul de absolvent propus de cadrele didactice și profilul de absolvent cerut de angajatori.

Datele prezentate ne-ar putea îndemna să invocăm percepțiile extrem de favorabile ale cadrelor didactice cu privire la capacitatea programelor de studii de a furniza absolvenți adaptați cerințelor pieței muncii. Spre exemplu, 90% dintre cadrele didactice chestionate și 50% dintre studenții intervievați consideră că *facultatea ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.*

7. ***Decalaj între orientările percepțiilor angajatorilor, studenților și cadrelor didactice cu privire la tipul de pregătire furnizat absolvenților în timpul studiilor.*** Doar 27% dintre angajatori sunt de părere că *absolvenții au o bună pregătire practică în domeniu.* Această informație este divergentă cu percepțiile cadrelor didactice și ale studenților cu privire la dimensiunea practică a cursurilor și cu privire la capacitatea școlii de pregătire pentru locul de muncă. În acest sens, devin semnificative următoarele cifre. 66% dintre studenții chestionați consideră *în mare și foarte mare măsură* că se

accentuează suficient componenta practică a temelor predate în cursuri, iar 68% dintre cadrele didactice sunt de părere în mare și foarte mare măsură că în cursurile urmate în timpul facultății se abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă.

Deși marea majoritate a cadrelor didactice asumă rolul universității de pregătire a absolventului pentru piața muncii, comportamentul angajatorilor de pe piață pare a indica o altă percepție cu privire la funcția universităților și implicit a programelor de studii. Astfel, angajatorii au declarat, în proporție de peste 50%, că organizează cursuri de pregătire și formare profesională destinate absolvenților proaspăt angajați (fie în interiorul firmei, fie prin contractarea de programe specializate). Apelul angajatorilor la completarea pregătirii studenților prin cursuri speciale poate fi interpretat în cel puțin două modalități. Prima modalitate de interpretare ar fi aceea că angajatorii nu sunt foarte mulțumiti de pregătirea furnizată de universități; în condițiile în care 33% dintre angajatori consideră că datoria de a pregăti absolvenți pentru piața muncii aparține universităților. A doua modalitate de interpretare ar fi aceea că cerințele și nevoile firmelor sunt atât de specifice încât pregătirea universitară trebuie completată prin cursuri speciale organizate la scurt timp după angajare. Astfel, 28% dintre angajatori consideră că responsabilitatea pregătirii pentru locul de muncă aparține firmelor și nicidecum universităților.

Ambele modalități de interpretare mai sus menționate demonstrează faptul că imaginea cadrelor didactice și cea a angajatorilor cu privire la cerințele de pregătire ale pieței muncii nu sunt compatibile, în condițiile în care 70% dintre cadrele didactice consideră că *între ceea ce se face în facultate și ceea ce se cere la locul de muncă nu sunt mari diferențe*. Unul dintre motive este că nici cadrele didactice, nici angajatorii nu au perceput încă pe deplin efectele trecerii la structura Bologna, pe de o parte, iar pe de altă parte angajatorii resimt formarea celor nou încadrați ca pe o corvoadă sau obligație suplimentară și nu ca pe o politică a firmei - așa cum se întâmplă în țările cu economie dezvoltată, în firmele cu forță economică, pentru care calitatea propriei activități este o prioritate.

- 8. Decalaj de percepție între cadrele didactice și studenți cu privire la competitivitatea învățământului superior românesc.** Acest decalaj vorbește despre tendința de supraevaluare a educației românești de către cadrele didactice în relație cu educația occidentală. Astfel, 59% dintre cadrele didactice sunt de părere că *învățământul românesc este cel puțin*

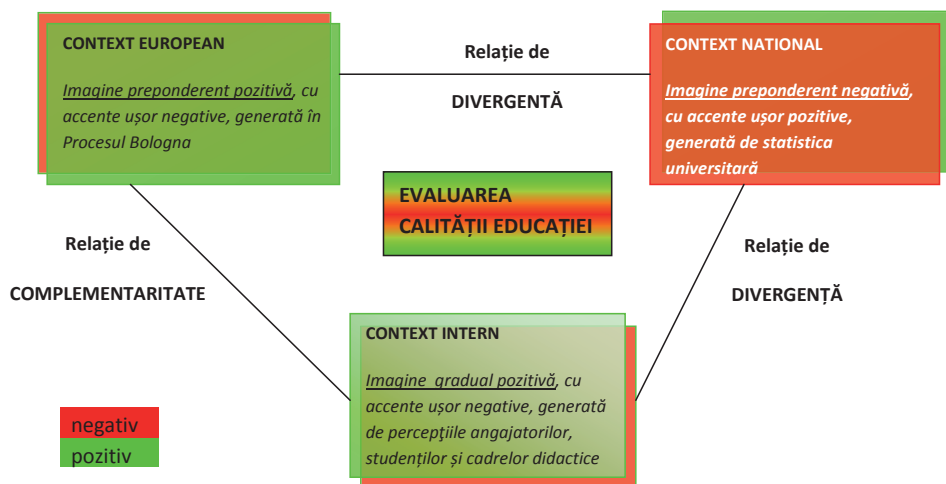
la fel de bun precum cel din Europa de Vest, în timp ce doar 41% dintre studenți susțin un astfel de punct de vedere. Comparând situația cu cea din universitățile europene, primul procent, de 59%, este mai credibil, cel puțin în domeniile legate de formarea în profesii bine conturate: medicină, inginerie etc.

8. Decalaje și divergențe în perspectivă și în relații

Decalajele prezentate indică **tendința cadrelor didactice de a evalua preponderent pozitiv calitatea și conținutul ofertei educaționale. Percepția cu privire la calitatea academică a educației superioare își diminuează conținutul pozitiv pe măsură ce mutăm atenția de la cadrele didactice** (care sunt cel mai mult orientate pozitiv în relație cu educația) **la angajatori** (care, deși nu găsesc la absolvenți acele lucruri pe care le consideră ca fiind cele mai importante, putem spune că sunt moderat mulțumiți de nivelul de pregătire al absolvenților de studii universitare).

Decalajele și divergențele distribuite pe cele două trepte (inter-contextuală și intra-contextuală) pot fi acum sintetic reprezentate în forma hărții cromatice construite mai jos:

Graficul nr. 1.3. Harta cromatică a decalajelor și divergențelor



9. Reprezentări asupra ARACIS

Activitatea ARACIS se derulează prin intermediul a 1542 de evaluatori externi³⁵, care provin din aproape toate comunitățile academice instituționale. Prin consecință, agenția este un produs care imbrățișează caracteristicile, pozitive și deopotrivă negative, ale mediului academic pe care îl reprezintă. În ciuda acestei relații de reprezentativitate dintre **ARACIS** și mediul academic, profilul de activitate al agenției (scop, finalități, mod de funcționare etc.) **deține un regim de vizibilitate mai degrabă scăzut sau cel mult moderat, la nivelul cadrelor didactice din învățământul superior**. Astfel, doar 50% dintre cadrele didactice declară că *scopul și funcționarea ARACIS le sunt clare*. Această valoare procentuală este una destul de redusă și vorbește indirect despre eforturile încă insuficiente ale universităților atât în direcția implementării mecanismelor interne de control și asigurare a calității, cât și în direcția diseminării informațiilor cu privire la sistemul extern de asigurare a calității existent în România (sistem din care ARACIS este parte integrantă).

³⁵ Conform structurii registrului de evaluatori pe domenii de licență, stabilită la 1 mai 2009 și disponibilă pe http://www.aracis.ro/comisiile_ro

ARACIS este de așteptat să își îmbunătățească strategia de comunicare publică și de promovare a propriului profil de activități. Acest lucru este fundamentat și de faptul că doar 47% dintre cadrele didactice pot face aprecieri cu privire la gradul de diferențiere dintre ARACIS și CNEEA. Potrivit datelor, cadrele didactice care cunosc specificul și natura ARACIS sunt și cele care au fost implicate în evaluarea internă sau externă a calității anumitor programe de studii universitare.

Cei mai mulți dintre universitari nu au nicio opțiune în ceea ce privește gradul de cuprindere a funcțiilor pe care ARACIS ar trebui să le exercite. Lipsa de informație face ca aproape jumătate dintre cadrele didactice (43%) să nu aibă o opțiune în ceea ce privește extinderea sau restrângerea funcțiilor ARACIS. Dintre acestea, cele mai multe provin din categoria cadrelor didactice tinere, cu o istorie recentă în sistemul universitar și fără funcții de conducere.

În ceea ce-i privește pe cei care și-au exprimat un punct de vedere, majoritatea relativă (29% raportat la întreg eșantionul) susține menținerea funcțiilor ARACIS la nivelul actual. Există însă unele diferențieri care merită a fi menționate. Astfel, 17% dintre universitari consideră ca funcțiile ARACIS ar trebui sporite (acest lucru este susținut în special de persoane care au participat la activitățile ARACIS de evaluare de programe). Iar 10% consideră că acestea ar trebui diminuate (cei mai mulți din această categorie provenind în special de la universitățile private, din domeniile *științe sociale, drept, poliție și armată*).

10. Concluzii

Raportul pe care îl prezentăm este primul de acest gen asupra stării calității academice din sistemul românesc de învățământ superior și doar unul de parcurs. Cel final va fi elaborat în 2011, după ce, în 2010, vom mai prezenta unul parțial. Sintetizând concluziile care s-au conturat în această etapă, putem spune, în mod întemeiat, pe baza unor multiple date și informații, că:

1. Deocamdată, calitatea academică din sistem și din multe universități este preponderent focalizată pe intrări (i.e.: fluxuri de studenți, transmitere și reproducere de cunoaștere etc.) și în mult mai mică măsură pe rezultatele învățării și cercetării. Opțiunea centrării pe rezultate a întregului eșafodaj normativ al asigurării calității în învățământul nostru superior încă nu s-a realizat. Drept consecință, riscăm să ajungem a avea mai ales o inflație

de diplome universitare care este departe de a fi direct proporțională cu disponibilitatea competențelor profesionale de care o nouă economie mai productivă și mai competitivă ar avea nevoie.

2. Universitățile noastre sunt stratificate calitativ în privința rezultatelor în învățare și mai ales în cercetare, deși toate se prezintă ca universități humboldtiane în care învățarea se bazează pe performanțe ale cercetării. Conform unor estimări, încă insuficient fundamentate, puțin peste 20% dintre universități, într-o variantă generoasă, și doar 5%, într-o variantă mai exigentă, reușesc să releve rezultate remarcabile în cercetare și să producă absolvenți competitivi național și mai ales european. După anul 1999, finanțarea din fonduri publice a urmărit, în mod semnificativ, aplicarea principiilor reprezentative la nivel european. Principiul fundamental de finanțare - „resursele urmează studentul” - , utilizat aproape în toate statele Uniunii Europene, a fost introdus din anul 1999 în sistemul de finanțare a instituțiilor de învățământ de stat de la noi. Începând cu anul 2002, rolul calității în finanțare a devenit din ce în ce mai semnificativ, acesta atingând în prezent un procent de 30% din finanțarea de bază, cel mai mare procent de la nivel european. În timp ce finanțarea de bază din fonduri publice este, prin mecanismele sale și nu prin cuantumul total al alocațiilor, stimulativă pentru instituțiile de învățământ superior, finanțarea complementară trebuie să ajungă a fi și mai diferențiată în funcție de criteriile de calitate. Asemenea propuneri au fost formulate în mai multe rânduri de către CNFIS, dar încă nu sunt aplicate. Consecințele acestei întârzieri sunt mai degrabă negative pentru dezvoltarea unei culturi instituționale diferențiate a calității.
3. Chiar dacă imaginea pe care o avem în exterior este pozitivă, ne preocupăm în mai mică măsură de promovarea și mai ales de aplicarea efectivă a unor politici universitare și a unor mecanisme instituționale interne de asigurare și control ale calității. ARACIS este percepută mai ales ca o agenție care ar fi menită să constate o calitate instituțională care ar fi uniform distribuită între universități; abaterea de la această orientare stereotipă este intens sancționată în spațiul public de către cei care nu s-ar regăsi în topuri *ad-hoc* și *ante-festum* construite.
4. Spațiul universitar românesc este saturat de divergențe și decalaje între reprezentările personalului didactic și ale studenților despre calitatea academică. Acestora li se adaugă divergențele și decalajele de reprezentare dintre angajatori și comunitățile universitare. Unui spațiu public și universitar saturat de decalaje și divergențe îi corespunde încă o stare de confuzie în

privința standardelor de construcție și asigurare a calității academice.

Sistemul nostru universitar este, de facto, diversificat, dar, de jure, este uniform. Dacă nu se asigură o corespondență între starea de fapt și cea de drept, riscăm să prezentăm publicului o imagine distorsionată a sistemului și a instituțiilor de învățământ superior, să oferim informații prea puțin relevante pentru carierele viitoare ale candidaților la studenție și ale studenților și mai ales să perseverăm în irosirea de resurse publice alocate învățământului superior.

Ne aflăm la o răscruce de drumuri: ori admitem că a sosit timpul unor acțiuni energice de identificare și stimulare a calității academice, acolo unde există, și de sancționare, îndrumare și îmbunătățire a calității, acolo unde este nevoie, ori ne conservăm într-o stare de automulțumire complezentă, care riscă să ne cufunde într-o omogenitate pe cât de uniformă pe atât de lipsită de perspectivă și competitivitate. Leșirea din această stare este însă în relație strânsă cu rezolvarea problemelor economice și sociale ale României, la care învățământul superior trebuie să contribuie nu numai prin îndeplinirea misiunilor sale tradiționale, ci și cu idei dezbătute într-un spațiu public cât mai larg.

ANEXĂ

LOGICA DE CONSTRUCȚIE A CELOR TREI SETURI DE INDICATORI PROPUSE PENTRU MĂSURAREA CALITĂȚII

În cadrul acestui Raport am măsurat calitatea educației superioare din România la nivelul a trei dimensiuni: *percepțiile externe cu privire la gradul de îndeplinire a obiectivelor asumate de România în Procesul Bologna, aspecte generale cu privire la asigurarea calității și calitatea percepută intern*. Criteriul de construcție a celor trei dimensiuni este reprezentat de tipul de informație implicat. Astfel, prima dimensiune reunește indicatori care măsoară percepții ale actorilor instituționali externi (BFG) cu privire la calitatea educației superioare. A doua dimensiune reunește indicatori care fac referire la tendințele generale ce pot fi identificate la nivel intern și sunt întemeiați pe date empirice obiective, statistice.

A treia dimensiune reunește indicatori care măsoară percepțiile a trei categorii de actori (angajați, cadre didactice, studenți) cu privire la calitatea educației.

Fiecărei dimensiuni i-a fost asociat un set de indicatori măsurat pe o scală de tip ordinal cu trei gradații: culoarea verde (stare pozitivă), culoarea galbenă (stare moderată) și culoarea roșie (stare negativă sau de avertisment).¹ Am optat doar pentru trei stări ale calității din dorința de a avea un grad înalt de obiectivitate și de claritate în măsurare.² În plus, raportându-ne la obiectivele asumate ale acestui prim raport (e.g. de a oferi un punct de referință cu privire la starea calității), considerăm că pentru stadiul în care se află cercetarea, acest sistem de trei categorii de stare este suficient.

Prima dimensiune măsurată. Am ales să limităm demersul de măsurare a stării calității educației la trei dimensiuni³. Prima dimensiune face referire la percepțiile pe care grupul de specialiști reunit de Bologna FollowUp Group le-a manifestat față de performanțele înregistrate de România, până în 2009, în Procesul Bologna⁴. Indicatorii care compun această dimensiune au fost transferați din metodologia de măsurare utilizată de grupurile de *stocktaking*. Evaluările pe care le-am realizat prin asocierea uneia dintre cele trei stări (pozitiv, moderat, negativ) fiecărui indicator sunt fundamentate pe *percepțiile* grupului de specialiști care au pregătit raportul de evaluare pentru conferința ministerială de la Leuven (2009). Din acest motiv, am ales ca numele primei dimensiuni pe care am măsurat-o să fie *percepțiile externe cu privire la gradul de îndeplinire a obiectivelor asumate de România în Procesul Bologna*. În

1 Acest sistem de măsurare nu reprezintă o noutate. O modalitate asemănătoare de măsurare este utilizată de către grupurile de experți reunite sub umbrela instituțională a Bologna Follow Up Group în evaluarea gradului de realizare a obiectivelor Procesului Bologna de către statele membre. A se vedea, în acest sens, *Bologna Process Stocktaking Report, Bergen, 2005*, *Bologna Process Stocktaking Report, London, 2007* sau *Bologna Process Stocktaking Report, Leuven, 2009*. Spre deosebire de scala de măsurare folosită în aceste rapoarte (pe care o prezentăm în capitolul 1 al acestui raport – *Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor*), care utilizează mai mult de trei gradații, folosim trei stări ale calității: pozitivă, moderată și negativă.

2 Acest lucru nu ne împiedică însă ca în viitoarele rapoarte, în măsura în care acest lucru va fi posibil (e.g. acces la date mult mai bogate) să dezvoltăm o scală de măsurare mult mai complexă pentru dimensiunile calității educației.

3 În această fază în care se află proiectul considerăm că aceste trei dimensiuni sunt cele mai reprezentative. În mod categoric, în următoarele etape ale proiectului, prin accesarea unor metodologii de cercetare diferite și a unor seturi de date empirice despre educația superioară diferite, vom avansa și alte dimensiuni, suplimentare, de măsurare a calității educației.

4 A se vedea referirile și evaluările realizate cu privire la gradul de îndeplinire de către România a obiectivelor Procesului Bologna din Bologna Process Stocktaking Report, Leuven 2009.

condițiile în care România este unul dintre semnatarii Procesului Bologna și, deci, una dintre țările care implementează la nivelul propriului sector al educației principiile formale europene, o imagine cu privire la gradul în care am îndeplinit obiectivele Bologna este extrem de utilă. Acest lucru este susținut și de faptul că este de așteptat ca nivelul de calitate al educației superioare să fie afectat, dacă nu chiar determinat, de importul și aplicarea principiilor Bologna.

La nivelul acestei dimensiuni, am transferat 9 indicatori⁵, pe care îi prezentăm mai jos, împreună cu valoarea asociată⁶.

Setul 1 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare în contextul Procesului Bologna		
Cod	Definirea indicatorului	Tip
S1.2	Implementarea ciclurilor de studii, conform Procesului Bologna	Input
S1.3	Accesul către următorul ciclu de studii universitare	Input
S1.4	Dezvoltarea sistemului național extern de asigurare a calității	Input
S1.5	Participarea internațională în procesul de asigurare a calității	Input
S1.6	Recunoașterea diplomelor și perioadelor de studii	Input
S1.7	Implicarea studenților în procedurile de evaluare externă instituțională și a calității	Input
S1.8	Evaluarea externă a calității tuturor universităților românești în conformitate cu ESG (prin metodologia ARACIS)	Input
S1.9	Nivelul de mobilități studențești	Feedback
S1.10	Implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior	Proces

În cadrul capitolul numărul 1 al Raportului (*Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor*) discutăm în detaliu fiecare din acești 9 indicatori.

5 Indicatorii măsurați pe cele trei dimensiuni sunt de trei tipuri: de intrare (input), de proces și de ieșire (output, outcome și feedback). Pentru o discuție cu privire la această tipologie a se consulta Indicatori primari și secundari pentru evaluarea calității“, nr. 1 / septembrie 2009, broșură editată de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior ARACIS, lucrare publicată de Adrian Miroiu, Marian Preda, Marian-Gabriel Hâncean, Liviu Andreescu, Bogdan Florian și Oana Ion, în cadrul proiectului “Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional”, Contract POSDRU / 2 / 1.2. / S / 1, cod proiect 3933.

6 Indicatorii prezentați în cele trei seturi au rezultat dintr-o selecție realizată la nivelul unei plaje mult mai largi de indicatori. Aceasta este explicația pentru care numerotarea indicatorilor nu este una ordonată.

Așa cum se poate constata, 7 dintre aceștia sunt de tip *input*, 1 este de proces și numai 1 este de tip *ieșire*. În ceea ce privește valorile asociate, acestea sunt în conformitate cu percepțiile manifestate la nivel extern, de grupul de specialiști reunit de Bologna Follow Up Group⁷.

Primilor 5 indicatori le-a fost asociată o stare pozitivă (culoarea roșie), datorită percepției externe extrem de favorabile cu privire la: progresele înregistrate de țara noastră în implementarea ciclurilor de studii conform Procesului Bologna, creșterea gradului de acces către următorul ciclu de studii, eforturile României în direcția dezvoltării unui sistem național de extern de asigurare a calității, nivelul de participare internațională în asigurarea calității și nivelul de recunoaștere a diplomelor și perioadelor de studii (educația formală).

Necesitatea de a crește participarea și implicarea studenților în procedurile de evaluare externă instituțională (statutul pe care studenții trebuie să îl dețină prioritar⁸ este cel de implicare activă, nu cel de implicare pasivă – de tip *observer*) și evaluarea tuturor universităților conform ESG reprezintă principalele argumente care susțin o stare moderată cu privire la indicatorii S1.7. și S1.8.

La nivelul acestei prime dimensiuni există doi indicatori care au primit evaluarea stare negativă (culoarea roșie). Primul indicator este S1.9. și face referire la nivelul de mobilități studentești. Argumentul care susține culoarea roșie este legat de numărul încă mic de studenți străini care aleg România ca destinație de studii⁹ (atât prin comparație cu media înregistrată la nivelul Uniunii Europene, cât și prin comparație cu alte sisteme de educație superioară similare sau chiar de mărime mai mică – în termeni de număr de instituții de învățământ superior).¹⁰

Necesitatea creșterii numărului de studenți străini atrași la studii de sectorul de educație superioară românească este subliniată și în Bologna Process Stocktaking Report (2009). Aici, României i se recomandă, pe fondul creșterii gradului de competitivitate în sectorul educației, creșterea numărului de studenți străini, atrași atât din spațiul EHEA, cât și din spațiul non-european.

Cel de-al doilea indicator care i-a valoarea negativă pe această dimensiune

7 Grup la care am făcut deja referire.

8 Conform recomandărilor făcute României la Leuven, 2009.

9 Spre exemplu, România nu face parte din topul primelor 10 destinații de studii pentru studenții niciunei țări care face parte din Uniunea Europeană.

10 A se vedea discuția dezvoltată cu privire la această temă în capitolul nr. 3 al Raportului, *Despre asigurarea calității învățământului superior din România*.

face referire la gradul de implementare a Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior (CNCIS). Întârzierile pe care România le-a înregistrat în ceea ce privește dezvoltarea și implementarea CNCIS au fost evidențiate și în documentele conferinței ministeriale de la Lueven (2009), ceea ce a determinat o evaluare nefavorabilă a României din partea BFG pe această temă.

A doua dimensiune, pe care am măsurat-o în cadrul raportului, face referire la o serie de *aspecte generale cu privire la asigurarea calității*. La nivelul acestei dimensiuni, au fost selectați¹¹ 10 indicatori, care au fost evaluați pornind de la date statistice, obiective, care definesc tendințe la nivelul întregului sistem / sector. Acești indicatori fac parte din *Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță*¹² utilizată de ARACIS în procesul de acreditare /autorizare instituțională sau de program.

Datele care întemeiază valorile asociate fiecăruia dintre acești 10 indicatori sunt prezentate și discutate detaliat în capitolele 2 și 3 ale acestui Raport (*Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor și Despre asigurarea calității învățământului superior din România*). În cele ce urmează vom prezenta pe scurt principalele argumente care susțin evaluările pe care le-am acordat indicatorilor, informații suplimentare putând fi accesate în capitolele menționate mai devreme.

11 Trebuie făcute două precizări cu privire la modalitatea de selecție a acestor 10 indicatori ce corespund dimensiunii numărul 2. Prima precizare: baza de selecție a fost reprezentată de indicatorii cuprinși în Metodologia de evaluare a ARACIS. Este vorba despre indicatorii de performanță ce corespund standardelor de calitate din metodologie. A doua precizare: ținând cont de obiectivele și faza la care se află proiectul, dar și de caracterul datelor empirice la care am vrut să facem apel – date obiective, ce țin de demografia și statistica educației superioare, am considerat acești 10 indicatori ca fiind cei mai relevanți. Acest lucru nu exclude ca, în următorii doi ani de proiect, să facem referire și la alți indicatori de performanță.

12 Vezi <http://www.aracis.ro/proceduri/>

13 Prin aceasta avem în vedere Metodologia și Ghidul de evaluare ale ARACIS.

Setul 2 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva sistemului extern de asigurare a calității (dezvoltat de ARACIS)¹³		
Cod	Definirea indicatorului	Tip
S2.1	Calitatea universităților românești măsurată prin destinațiile de studii ale studenților străini europeni	Feedback
S2.2	Transparența ofertelor educaționale puse la dispoziție studenților de către universități	Input
S2.3	Raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice	Input
S2.4	Raportul dintre numărul de studenți înregistrați în sistem și numărul de absolvenți	Output/ outcome
S2.5	Participarea la programe de învățare continuă	Input
S2.6	Dezvoltarea sistemelor informaționale funcționale de colectare, prelucrare și raportare a datelor cu privire la asigurarea calității, la nivel de universități	Feedback
S2.7	Dezvoltarea în universități a sistemelor de consiliere și orientare a studenților în carieră și pentru piața muncii	Proces
S2.8	Cercetarea științifică universitară	Output/ outcome
S2.9	Funcționarea comisiilor universitare centrale de evaluare și asigurare a calității	Feedback
S2.10	Dotarea cu echipamente a laboratoarelor și a sălilor de curs	Input

Spre deosebire de distribuția indicatorilor pe prima dimensiune (unde predomina culoarea verde), din cei 10 indicatori ai dimensiunii secunde, 9 sunt de culoare roșie, iar 1 este de culoare galbenă. Indicatorul S2.1. este înrudit cu S1.9. Dacă S1.9. făcea referire la numărul de studenți străini veniți la studii în România (*in bound*) și la numărul de studenți români plecați la studii în străinătate (*out bound*), S2.1. face referire directă la țara de proveniență a studenților străini care aleg universitățile românești. Culoarea roșie avertizează cu privire la faptul că România nu face parte din topul primelor 10 destinații de studii pentru studenții niciunei țări din spațiul Uniunii Europene sau din Europa (excepție fiind Republica Moldova). Această situație vorbește indirect despre gradul de deschidere scăzut pe care îl au instituțiile de învățământ superior din România față de populația de studenți a EHEA. Printre posibili subindicatori pe care-i putem măsura aici, amintim: infrastructura necesară primirii studenților străini, posibilitatea predării în limbi de circulație internațională, promovarea ofertei educaționale prin mijloacele moderne puse la dispoziție de internet etc.

Prin indicatorul S.2.2. (*Transparența ofertelor educaționale puse la dispoziție studenților de către universități*) ne referim la gradul scăzut de utilizare de către instituțiile de învățământ superior a mijloacelor moderne, de tip web / on line,

de promovare și diseminare a ofertei educaționale. Așa cum aratăm în capitolul 2 al Raportului, doar 7 instituții de învățământ superior românești se află în topul Webometrics al primelor 100 universități din Europa de Est (ianuarie 2009). Această ierarhie vorbește despre gradul de utilizare al domeniilor web în promovarea ofertelor educaționale și despre gradul de actualizare a acestora.

Indicatorul S2.3. face referire la raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice (despre care discutăm în capitolul 3 al Raportului). Culoarea roșie pe care am asociat-o acestui indicator dorește să avertizeze cu privire la creșterea anuală a decalajului dintre numărul de cadre didactice și numărul de studenți înscriși în instituțiile de învățământ superior (prin raportare la 1990, *încărcătura* de studenți pe cadru didactic s-a dublat). În plus, prin comparație cu valorile medii înregistrate de țările membre OECD, România ocupă poziția 16 dintr-un total de 22 de state analizate (fiind poziționată cu o valoare medie de 17,6 studenți la un cadru didactic, peste media OECD de 15,3).

Indicatorul S2.4., prin culoarea roșie asociată, avertizează cu privire la tendința medie anuală de creștere a decalajului dintre numărul de studenți înregistrați în sectorul educației superioare și numărul de absolvenți. Această situație indică implicit o creștere suplimentară a perioadei de școlarizare, care în unele cazuri se asociază cu un consum ineficace de resurse.

România și Bulgaria au cele mai mici rate de participare la programele de învățare continuă din totalul statelor europene. Efectele unei astfel de situații sunt diverse și negative, afectând și nivelul șomajului. Prin urmare, culoarea roșie a indicatorului S2.5. avertizează cu privire la necesitatea dezvoltării unor politici care să stimuleze participarea în astfel de programe.

Indicatorul S2.6. avertizează prin culoarea roșie cu privire la necesitatea dezvoltării sistemelor instituționale funcționale de colectare, prelucrare și raportare a datelor cu privire la asigurarea calității, la nivel de universități. Asigurarea și îmbunătățirea calității la nivelul universităților și evaluarea externă de către ARACIS nu se pot realiza în lipsa unor astfel de sisteme. Aceasta este, de altfel, și una dintre recomandările făcute către ARACIS de asociația alcătuită din compania Mott McDonald Ltd, asociația comercială Educația 2000+ Consulting SRL și Fundația Centrul Educația 2000+, în lucrarea *Educație de calitate pentru piața muncii, Rezultate și recomandări ale proiectului PHARE 2009/018 – 147.05.01, Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii.*¹⁴

¹⁴ Beneficiarul proiectului PHARE 2009/018 – 147.05.01, *Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii* fiind chiar ARACIS. Vezi Mihai Korca (coord.), 2009, *Educație de calitate pentru piața muncii, Rezultate și recomandări ale proiectului PHARE*

Culoarea roșie a indicatorului S2.7. trage un semnal de alarmă cu privire la necesitatea dezvoltării în universități a sistemelor de consiliere și orientare a studenților în carieră și pentru piața muncii. În acest moment, în multe instituții de învățământ superior centrele de consiliere și orientare a studenților în carieră și pentru piața muncii au un rol strict decorativ sau sunt cvasi-inexistente.¹⁵

Un alt indicator a cărui culoare este roșie este S2.8. Datele prezentate în capitolul 3 al Raportului (*Despre asigurarea calității învățământului superior din România*) indică o situație dezechilibrată în ceea ce privește activitățile de cercetare¹⁶. Astfel, din diferite cauze, doar 6 universități au reușit să atragă peste jumătate din sumele alocate pentru cercetare prin diferite programe (a se vedea informațiile detaliate din capitolul 3), iar dintr-un număr de 85 de instituții de învățământ superior eligibile pentru a obține un proiect de cercetare, doar 21 au concentrat peste 90% din finanțările acordate cercetării. Această concentrare a activității de cercetare doar la nivelul unui grup restrâns de universități ridică semne de întrebare cu privire la capacitatea întregului sector al educației superioare de a exercita funcția de cercetare, cu privire la modul de funcționare a mecanismelor de finanțare.

În condițiile în care responsabilitatea ultimă a asigurării și îmbunătățirii calității educației aparține instituțiilor de învățământ superior, comisiile universitare centrale de evaluare și asigurare a calității dețin un rol cheie. Indicatorul 2.9., prin culoarea roșie care i-a fost asociată, avertizează cu privire la faptul că multe dintre aceste comisii au o activitate minimală sau, în unele cazuri, strict decorativă. Recomandările făcute ARACIS, în proiectul *PHARE 2009/018 – 147.05.01, Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii*, cât și observațiile experților evaluatori cuprinse în fișele de evaluare externă indică necesitatea dezvoltării și creșterii gradului de funcționare a comisiilor centrale universitare de evaluare și asigurare a calității. La acestea se adaugă activitatea cvasi-inexistentă a universităților în grupurile de inițiativă ale ESMU destinate benchmarking-ului și transferului de bune practici și expertiză.

2009/018 – 147.05.01, Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii, Editura Universitară, București, p. 92.

¹⁵ A se vedea în acest context recomandările făcute în Mihai Korca (coord.), 2009.

¹⁶ Acest Raport nu este unul destinat analizei și diagnosticării cercetării științifice din România. Mai mult decât atât, rolul măsurării și evaluării cercetării științifice nu aparține ARACIS. Cu toate acestea, facem această referire la cercetarea științifică din cel puțin două motive. Primul: ghidul și metodologia de evaluare ale ARACIS cuprind indicatori de performanță cu privire la gradul de realizare a cercetării științifice, în cadrul domeniului pentru asigurarea calității eficacitate educațională. Al doilea: orice raportare cu privire la starea calității educației superioare trebuie să includă măcar scurte referiri cu privire la situația cercetării științifice.

În cele din urmă, ultimul indicator plasat pe această dimensiune (S2.10.) face referire la gradul de dotare cu echipamente a laboratoarelor și a sălilor de curs. Culoarea galbenă indică o stare moderată a acestui aspect general cu privire la calitate. În ciuda faptului că există unele instituții de învățământ superior pentru care dotarea cu echipamente reprezintă încă o problemă, la nivel general majoritatea universităților a reușit să îndeplinească acest indicator de performanță.

A treia dimensiune măsurată în cadrul Raportului este reprezentată de *calitatea percepută intern*. Pe această dimensiune sunt distribuiți 21 de indicatori care fac referire la diferite aspecte instituționale ale calității educației superioare. Am evaluat acest set de 21 de indicatori pe baza percepțiilor măsurate la nivelul a trei grupuri: angajatori, cadre didactice și studenți români.¹⁷

În cele ce urmează este prezentat setul de 21 de indicatori, împreună cu tipologia aferentă și valorile asociate.

Setul 3 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva percepțiilor principalilor actori afectați direct (angajatori, cadre didactice, studenți)		
Cod	Definirea indicatorului	Tip
S3.1	Numărul de studenți care își continuă studiile universitare la nivelul ciclului următor (Percepția studenților)	Input
S3.3	Calitatea organizării procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces
S3.4	Calitatea conținutului procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces
S3.5	Percepția cadrelor didactice cu privire la existența resurselor necesare în procesul de învățare	Input
S3.6	Percepția cadrelor didactice cu privire la gradul în care facultatea în care predau ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă	Output/outcome
S3.7	Percepția studenților cu privire la gradul în care facultatea în care învață contribuie la pregătirea absolventului pentru piața muncii	Output/outcome
S3.8	Calitatea organizării procesului de învățare (percepția studenților)	Proces
S3.9	Calitatea conținutului procesului de învățare (percepția studenților)	Proces

¹⁷ Nu reiau specificațiile legate de modalitatea de măsurare a percepțiilor acestor trei grupuri, deoarece acestea sunt prezentate și dezvoltate în cadrul raportului.

S3.10	Calitatea activității cadrelor didactice (percepția studenților)	Input
S3.11	Existența resurselor de care studenții au nevoie în procesul de învățare (percepția studenților)	Input
S3.12	Percepția studenților cu privire la existența instrumentelor puse la dispoziție de facultățile în care studiază în vederea orientării și pregătirii lor pentru piața muncii	Output/outcome
S3.13	Percepția studenților cu privire la șansele pe care le au pe piața muncii în calitate de absolvenți de învățământ superior	Output/outcome
S3.15	Nivelul calității pregătirii universitare (percepția angajatorilor)	Output/outcome
S3.16	Percepția studenților cu privire la calitatea contribuției aduse de facultatea în care învață la formarea abilităților și competențelor de care au nevoie la locul de muncă	Output/outcome
S3.17	Percepțiile studenților cu privire la gradul de utilitate al diplomei de studii universitare pe piața muncii	Output/outcome
S3.18	Percepțiile studenților cu privire la gradul de corupție din facultatea și universitatea în care studiază	Proces
S3.19	Percepția studenților cu privire la funcționarea canalelor de comunicare instituțională din facultățile în care învață	Feedback
S3.20	Gradul de implementare a evaluării cursurilor de către studenți, potrivit cadrelor didactice	Feedback
S3.21	Gradul de corespondență dintre calitățile definite de cadrele didactice ca importante pentru piața muncii și calitățile definite de angajatori ca importante	Output/outcome
S3.22	Percepțiile studenților cu privire la gradul de răspândire a corupției în universitățile românești	Proces
S3.23	Calitatea educației în contextul implementării sistemului Bologna (percepția angajatorilor)	Input

În setul de mai sus, doar trei indicatori din 21 sunt evaluați prin culoarea roșie, fiecare dintre aceștia lansând avertismente cu privire la aspecte diferite ale calității educației superioare. Astfel, indicatorul S3.21. atrage atenția cu privire la gradul de corespondență scăzut (a se vedea discuția detaliată pe acest subiect din capitolul 6, *Percepțiile cadrelor didactice cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe*) între calitățile definite de cadrele didactice ca importante pentru piața muncii și calitățile pe care angajatorii le definesc, la rândul lor, ca fiind importante.

Indicatorul S3.22. atrage atenția cu privire la tipul de percepție predominant al studenților cu privire la gradul de răspândire a corupției în universitățile

românești, iar ultimul indicator S3.23. face referire la tendința angajatorilor de a considera fosta schemă de organizare a educației superioare ca superioară calitativ actualei scheme de organizare de tip Bologna.

Funcția acestei anexe (*Logica de construcție a celor trei seturi de indicatori propuse pentru măsurarea calității*) în economia generală a raportului este aceea de a clarifica selecția indicatorilor de măsurare a stării calității și modalitatea de evaluare a indicatorilor distribuiți pe cele trei dimensiuni (*percepțiile externe cu privire la gradul de îndeplinire a obiectivelor asumate de România în Procesul Bologna, aspecte generale cu privire la asigurarea calității și calitatea percepută intern*). În plus, precizăm că este nevoie de parcurgerea integrală a capitolelor prezentului Raport, în vederea unei bune înțelegeri a indicatorilor de calitate definiți mai sus.

Raport

Distribuții statistice, interpretări
și opțiuni privind starea calității
în învățământul superior din
România

Autori:

Lazăr VLĂSCEANU • Marian-Gabriel HÂNCEAN

CUPRINS

1. Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor

- 1.1. Implementarea primului și celui de-al doilea ciclu de studii universitare
- 1.2. Creșterea gradului de acces către ciclurile următoare de studii universitare
- 1.3. Întârzieri în implementarea cadrului național al calificărilor în învățământul superior din România
- 1.4. Dezvoltarea sistemului extern de asigurare a calității în învățământul superior
- 1.5. Eforturile României de implicare a studenților în procesul de asigurare a calității
- 1.6. Nivelul participării internaționale în procesul de asigurare a calității
- 1.7. Recunoașterea formală a diplomelor și perioadelor de studii
- 1.8. Dinamica progreselor înregistrate de România în implementarea procesului Bologna
- 1.9. Asimilarea formală de către România a principiilor Procesului Bologna, o recuperare a teoriei formelor fără fond?

2. Educația superioară românească în lumina cifrelor reci

- 2.1. Asigurarea calității în contextul „masificării” învățământului superior
- 2.2. Demografia educației indică oare o diminuare continuă a calității învățământului superior?
- 2.3. Realitățile aflate în spatele demografiei educației
- 2.4. Avem resurse pentru organizarea altor forme de educație, decât cea de zi cu frecvență?
- 2.5. Există circumstanțe ca universitățile să se orienteze prioritar pe creșterea calității educației furnizate?
- 2.6. Subfinanțarea înseamnă diminuarea continuă a calității educației superioare?
- 2.7. Educația superioară românească și primele decalaje definite la nivelul celor trei cadre contextuale

3. Despre asigurarea calității învățământului superior din România

- 3.1. Credința în succesul importului de proceduri și practici europene cu privire la asigurarea calității
- 3.2. Două abordări cu privire la calitatea educației superioare: calitatea

determinată legal sau calitatea reglementată de competiția de pe piață?

- 3.3. Lungul drum al construcției de instituții pentru asigurarea calității învățământului superior în România
- 3.4. Principii și priorități europene cu privire la asigurarea calității în învățământul superior
- 3.5. Pe scurt despre sistemul actual de asigurare a calității în România
- 3.6. Percepția studenților străini cu privire la universitățile românești nu este deloc încurajatoare
- 3.7. Benchmarking-ul, instrument al calității reglementată de competiția de pe piață
- 3.8. Nevoia de adaptare continuă a sistemului național de asigurare externă a calității în direcția optimizării
- 3.9. Imaginea universităților în oglinda evaluărilor externe ale ARACIS: „realitatea din teren”
- 3.10. Cercetarea, o anexă a predării?
- 3.11. Așadar, sunt universitățile românești pregătite pentru asigurarea calității?

4. Percepțiile angajatorilor români cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

4.A. Cum văd angajatorii învățământul superior din România? Principalele dimensiuni ale relației educație superioară – piața muncii pe care le abordează capitolul

- 4.1. Care sunt acele aspecte de care țin cont angajatorii atunci când decid să angajeze absolvenți de învățământ superior?
- 4.2. Ce apreciază angajatorii la un absolvent de învățământ superior care dorește să se angajeze?
- 4.3. Gradul de satisfacție al angajatorilor față de absolvenții de învățământ superior proaspăt angajați
- 4.4. Percepțiile angajatorilor cu privire la pregătirea absolvenților
- 4.5. Construcția preferințelor angajatorilor cu privire la absolvenți în funcție de structura de percepții pe care o au cu privire la calitatea învățământului superior românesc
- 4.6. Cine este responsabil pentru angajarea pe piața muncii a absolvenților de învățământ superior?
- 4.7. Politicile de formare a noilor angajați: adaptare a absolvenților la specificul firmei sau completare a pregătirii universitare?

4.B. Enunțurile tari pe care capitolul le propune spre discuție

5. Percepțiile studenților cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

5.A. Cum apreciază studenții universitățile în care studiază, în special, și învățământul superior din România, în general? Principalele dimensiuni ale relației educație superioară – studenți (în calitate de beneficiari direcți)

5.1. Cum își aleg studenții facultatea pe care doresc să o urmeze?

5.2. Percepțiile studenților cu privire la procesul educațional desfășurat în cadrul programului de studii pe care îl urmează

5.3. Percepțiile studenților cu privire la abilitățile și competențele pe care le pot dobândi prin programele de studii în care sunt înregistrați

5.4. Cui aparține în opinia studenților, responsabilitatea pregătirii absolventului pentru piața muncii?

5.5. Contribuția facultății la dezvoltarea profesională a absolvenților, conform percepțiilor studenților

5.6. Percepțiile studenților cu privire la contribuția facultății în formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă

5.7. Diploma de studii, un indicator de calitate?

5.8. Proiecțiile studenților cu privire la propriul traseu educațional și cu privire la mobilități

5.9. Percepțiile studenților cu privire la corupția din universități

5.10. Percepțiile studenților cu privire la modul în care se realizează procesul de comunicare în facultatea în care studiază

5. B. Enunțurile tari propuse de capitol spre dezbateri

6. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

6.A. Cum percep cadrele didactice calitatea educației superioare? Principalele dimensiuni ale relației educație superioară – cadre didactice – piața muncii

6.1. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la conținutul și modul de desfășurare a procesului educațional

6.2. Raportări cu privire la aplicarea unuia dintre mecanismele de asigurare a calității: evaluarea cursurilor de către studenți

6.3. Factorii care influențează cadrele didactice în procesul de elaborare a cursurilor

6.4. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la modul în care procesul educațional universitar pregătește și orientează absolvenții pe piața muncii

6.5. Firme – absolvenți – universități: triada responsabilă pentru pregătirea absolvenților pentru piața muncii?

6.6. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la funcțiile pe care le îndeplinește diploma de studii

6.7. Produc oare facultățile românești absolvenți pregătiți cu adevărat pentru piața muncii?

6.8. Ce cunoștințe și abilități cred studenții că vor dobândi în urma finalizării studiilor universitare?

6.B. Enunțurile tari pe care capitolul le propune spre discuție

7. Concluzii și referințe cu privire la starea calității învățământului superior din România

Sursele de informații consultate

Listă de abrevieri

ACPART – Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social

ARACIS – Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior

BFG - Bologna Follow-up Group

CNCIS – Cadru Național al Calificărilor în Învățământul Superior

CNEAA - Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare

CNFIS – Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

EHEA - European Higher Education Area

ENQA - Association for Quality Assurance in Higher Education

EQAR - European Quality Assurance Register

EQF – European Qualifications Framework

ESG - European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area

ESU - European Students' Union

ESMU – European Centre for Strategic Management of Universities

EUA - European University Association

INS – Institutul Național de Statistică

MECI – Ministerul Educației, Cercetării și Inovării

1. Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor¹

A vorbi despre imaginea generală a învățământului superior din România și a oferi cel puțin o referință cu privire la starea de calitate a acestuia reprezintă două sarcini extrem de dificile. Spunem acest lucru pentru că, la prima vedere, se pare că suntem prizonieri într-un orizont al contextelor subiective, care ne provoacă. Natura provocării constă în aceea că imaginea² și calitatea educației superioare se pare că se schimbă pe măsură ce contextul subiectiv de referință se schimbă. Pentru a face față acestei provocări, este necesar să definim structura de construcție a orizontului multicontextual subiectiv în care se poziționează învățământul superior (vezi figura nr. 1.1.). În acest caz, avem de-a face cu două linii de construcție: una orizontală și alta verticală. Vom începe cu linia orizontală de construcție a orizontului multicontextual subiectiv al învățământului superior: o linie definită în termenii dinamicii temporale.

Dinamica învățământului superior din România a fost etichetată diferit, în funcție de perioada și de schimbările instituționale produse. Astfel, învățământul superior din România de la începutul anilor '90 a fost catalogat ca aflându-se într-o stare de „tranziție spontană”, „clocotului vieții universitare adăugându-i-se haosul, confuzia legislativă și instituțională” (Miroiu, A., et al, 1998, p. 117). Apoi, același învățământ superior a intrat într-o nouă perioadă de dinamică, etichetată prin „tranziție spre un nou echilibru”³.

Practic, conceptele de „tranziție spontană” și „tranziție spre un nou echilibru”, pe care le propune Adrian Miroiu (et al., 1998), descriu două „perioade de trecere” a învățământului superior din România. O primă perioadă (imediat după 1990)

1 Conceptul de *context* cu care operăm face referire la aranjamente instituționale obiective care sunt în măsură să contribuie la construcția percepțiilor subiective pe care actorii le relevă cu privire la dimensiunile de calitate a educației superioare.

2 Aici nu avem în vedere un sens metaforic, ci natura percepției existente cu privire la calitatea educației.

3 Perioada descrisă bine de profesorul Adrian Miroiu (in Miroiu, A., 1998, p. 118) prin următorul paragraf: „O dată cu apariția legilor acreditării și a învățământului (urmate în 1997 de promulgarea statutului cadrelor didactice), învățământul nostru a fost obligat să intre într-o nouă matcă. Cele trei acte au făcut ca întregul învățământ să se poată așeza pe o bază consistentă. [...] În învățământul românesc s-a pus ordine în noile instituții de învățământ, iar cele vechi au fost supuse unei proceduri de evaluare.”

este caracterizată de incapacitatea statului de a propune un set de politici publice menit să indice o direcție și să ordoneze normativ și instituțional sectorul învățământului superior. Potrivit lui Adrian Miroiu, aceasta este o perioadă în care „universitățile se mișcau mai repede decât ministerul” și în care acesta (ministerul) avea mai degrabă un rol reactiv, de a răspunde semnalelor venite dinspre universități (reactivitate nedublată de o funcție generatoare de schimbări). Și o a doua perioadă, care este caracterizată de o nouă organizare legislativă și instituțională (legea acreditării, legea învățământului) în care, la nivel universitar, conducerea academică se desparte de conducerea administrativă, în care presiunea dinspre universități către minister se diminuează considerabil, în care „autonomia universitară și structurile autorizate sau acreditate din universități și suprareglementarea” devin „obstacole în calea schimbărilor” (Miroiu, A., et al., 1998, p. 119).

Începând cu anul 1999, odată cu semnarea Declarației de la Bologna, se poate spune că dinamica învățământului superior din România a „intrat” într-o nouă perioadă, cea a „decalajelor și divergențelor de percepție”.

Aceasta este o perioadă care debutează o dată cu momentul Bologna⁴ și în care sectorul învățământului superior din România, la nivel macrostructural, intră într-o nouă dinamică, guvernată de angajamentul, luat la nivel european, de implementare a unui nou model instituțional de organizare, european, definit într-o primă fază de cele 6 obiective strategice ale Declarației de la Bologna⁵. Altfel spus, se poate considera că domeniul învățământului superior din România trece într-un nou context. Dacă până în 1999, sursa schimbărilor instituționale la nivel macrostructural este plasată la nivel intern, prin inițiative guvernamentale și ministeriale naționale (context intern generativ al schimbărilor), începând cu momentul Bologna, se produce o redefinire de nivel. Sursa schimbărilor instituționale se modifică, fiind plasată la nivel extern, la nivelul instituțiilor și instrumentelor europene (context extern generativ al schimbărilor). Evident că noul context creat de Procesul Bologna nu echivalează cu o translație a autorității decizionale în chestiuni ce țin de educația superioară românească, dinspre interior, către exterior. Ci, mai degrabă, subliniază disponibilitatea autorităților române de a tranfera și implementa un pachet comun de politici

4 Vezi conținutul Declarației de la Bologna (1999), România fiind unul dintre statele semnatare.

5 Cele 6 obiective ale Declarației de la Bologna, a cărei semnatară este și România, pot fi consultate pe <http://www.edu.ro/index.php/articles/c788/>. Și tot la link-ul indicat pot fi consultate atât cele 4 obiective care au fost adăugate ulterior în Procesul Bologna, cât și cele două seturi de priorități intermediare introduse prin Declarațiile de la Bergen (2005) și de la Londra (2007).

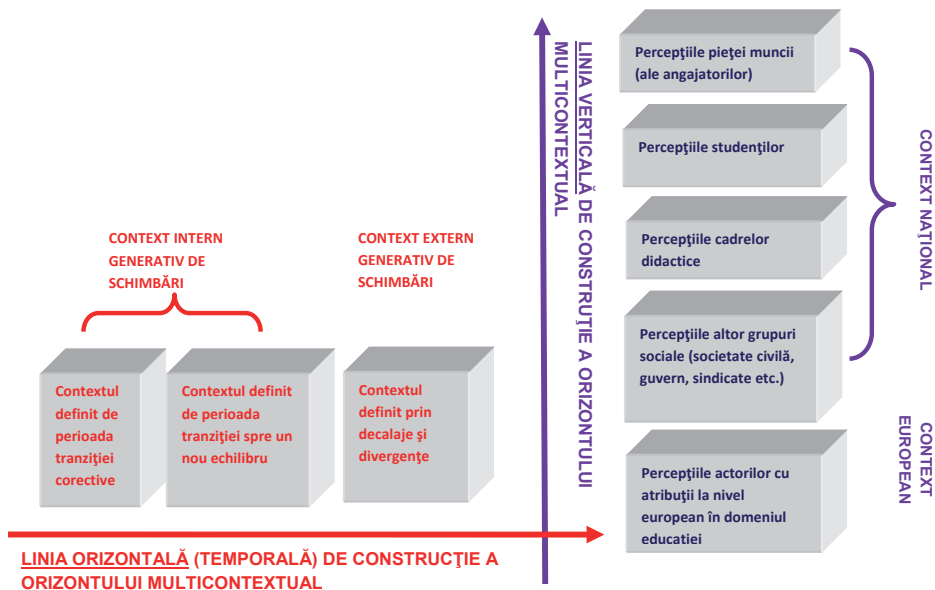
publice europene în domeniul învățământului superior⁶.

Specificitatea acestei perioade, pe care am tradus-o în termenii „decalajelor și divergențelor de percepție”, reiese, pe de o parte, din încrușisarea caracterului extern al contextului generativ al schimbărilor (linia orizontală) cu setul de percepții ale beneficiarilor / grupurilor interesate de educația superioară (linia verticală). Pe de alta parte, decalajele și divergențele reies și din încrușisarea categoriilor definite pe linia verticală: spre exemplu, din încrușisarea percepțiilor cadrelor didactice cu percepțiile angajatorilor români.

Figura nr. 1.1 prezintă cele două linii de construcție a orizontului multicontextual al educației superioare românești. Pe linia orizontală (temporală) sunt „așezate” cele 3 perioade/contexte prin care învățământul superior a trecut (tranziție spontană, tranziție spre un nou echilibru și perioada decalajelor și a divergențelor). În plus, linia orizontală exprimă trecerea de la contextul intern la cel extern generativ de schimbări. Pe linia verticală sunt așezate seturile de percepții a cel puțin 5 categorii de actori interesate direct de calitatea educației superioare. În plus, linia verticală exprimă ideea conform căreia se pot construi cel puțin două tipuri de macro-contexte: un context național și un context european de percepții.

6 Un exemplu de implementare a politicilor europene cu privire la învățământul superior este reprezentat și de Programul de guvernare 2009 – 2012, Capitolul 5 „Educație”, direcțiile de acțiune pentru învățământul superior. Textul Programului de guvernare 2009 – 2012 este disponibil pe http://www.gov.ro/programul-de-guvernare-2009-2012__c1211p1.html

Figura nr. 1.1 Orizontul multicontextual subiectiv al educației superioare românești



Spuneam mai devreme că orizontul multicontextual subiectiv în care este poziționat învățământul superior românesc ne lansează o provocare: variația calității educației superioare în funcție de contextul de referință. În cadrul raportului, vom vedea că dacă ne poziționăm în contextul european definit de percepțiile actorilor instituțiilor europene, constatăm că România a înregistrat progrese importante în ceea ce privește calitatea educației superioare. Pe de altă parte, dacă ne vom poziționa în contextul național descris de percepțiile angajatorilor⁷, atunci vom constata un nivel de calitate inferior.⁸

Înainte de a merge mai departe, este important să subliniem faptul că orizontul

7 Datele cu privire la atât la profilele eșantioanelor de angajatori, cadre didactice și studenți, cât și cu privire la întrebările administrate, pot fi consultate în *Raport: Opiniile studenților (nivel de licență), cadrelor didactice și angajatorilor privind starea calității învățământului superior. Raport anual de sondaj - 2009* (Claudiu TUFÎȘ, Bogdan VOICU). Aceasta este de altfel partea a III-a a raportului general.

8 Prin urmare, în funcție de contextul în care este poziționat, fiecare grup are propria percepție cu privire la starea de calitate a educației superioare. Problema pe care o avansăm este următoarea: în ceea ce privește starea de calitate a educației, se pare că între percepțiile diferitelor grupuri se manifestă fie decalaje, fie divergențe.

multicontextual al învățământului superior (descriș sintetic în figura nr. 1.1.) este și unul subiectiv. Această subiectivitate trebuie înțeleasă în termenii percepțiilor pe care diferite categorii de actori le au cu privire la educație, în general, și cu privire la calitate, în special. Avem în vedere, în mod categoric, și un orizont contextual obiectiv, pe care îl definim în termeni ce țin de demografie în general, de demografia învățământului superior și de finanțarea educației.

Capitolul de față și următorul își propun să poziționeze învățământul superior românesc în cel puțin trei tipuri de cadre contextuale. Primul este reprezentat de un context extern, definit în termenii Procesului Bologna și construit în temeiul percepțiilor instituțiilor europene cu privire la progresele înregistrate de România în implementarea obiectivelor europene legate de educația superioară. Al doilea cadru contextual descrie învățământul superior românesc în lumina cifrelor reci ale demografiei generale și ale demografiei educației. În fine, al treilea cadru contextual vorbește despre educația superioară românească pe fondul unei subfinanțări cronice, cu efecte devastatoare asupra calității. Cele trei cadre contextuale pot fi înțelese pe două axe: intern – extern și subiectiv – obiectiv. Primul cadru contextual (legat de implementarea Procesului Bologna) este extern și subiectiv (pentru că vorbește despre modul în care România este percepută în exterior⁹). Celelalte cadre contextuale sunt interne și obiective (cifre reci care vorbesc despre România și despre învățământul superior românesc).

România, performeră în implementarea formală a Procesului Bologna

Principalele progrese realizate de România în Procesul Bologna, conform „Bologna Process Stocktaking Report, Leuven, 2009”

Documentele pregătite pentru ultima conferință a ministrilor educației de la Leuven (2009), descriu România drept una dintre țările „premiante” în implementarea formală a Procesului Bologna. Așa cum vom vedea în cadrul acestui capitol, potrivit Bologna Process Stocktaking Report, România a înregistrat progrese

la toți indicatorii care măsoară gradul de implementare a obiectivelor trasate prin Procesul Bologna. Această informație plasează educația superioară din

⁹ Aici avem în vedere măsurătorilor realizate de grupurile de experți ale Bologna Follow-Up Group, care pot fi consultate în Bologna Process Stocktaking Report 2009. Document prezentat la reuniunea ministerială de la Leuven, 2009.

România într-un context extern extrem de favorabil. Cu toate acestea, **această percepție pozitivă existentă la nivel extern se regăsește și la nivelul contextului intern?** Înainte de a răspunde însă la această întrebare, propunem o trecere în revistă a performanțelor realizate de România, la nivel extern, în Procesul Bologna.

Grupurile de lucru, constituite de Bologna Follow-up Group (BFG), au elaborat, la începutul anului, pentru Conferința miniștrilor educației gazduită de Leuven (aprilie 2009) o evaluare cu privire la progresele înregistrate de țările semnatare ale Declarației de la Bologna (1999) în direcția implementării Procesului Bologna și a creării Spațiului European al Învățământului Superior (European Higher Education Area - EHEA).

Aceasta evaluare a fost redactată sub forma unui raport, „Bologna Process Stocktaking Report 2009¹⁰”, în care au fost evidențiate principalele realizări care s-au înregistrat atât în România¹¹, cât și în celelalte state ale Procesului Bologna. Principalele progrese identificate la nivelul învățământului superior românesc includ: implementarea de noi prevederi legale cu privire la managementul universitar; introducerea celui de-al doilea ciclu de studii universitare; organizarea ciclului al treilea de studii universitare în forma școlilor doctorale; evaluarea Agenției Române pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS) de către Asociația Universităților Europene (European University Association - EUA) și Uniunea Studenților din Europa (European Students' Union - ESU), având drept consecință obținerea de către ARACIS a statutului de membru cu drepturi depline în Asociația Europeană a Agențiilor de Asigurare a Calității în Învățământul Superior European (Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA) și acceptarea în cadrul Registrului European pentru Asigurarea Calității (European Quality Assurance Register - EQAR); înființarea Agenției Naționale pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social (ACPART) în vederea elaborării și administrării cadrului național al calificărilor în învățământul superior (CNCIS). În plus, în cadrul raportului, au fost apreciate eforturile de implementare a unor proiecte strategice menite: să întărească legătura dintre rezultatele învățării și

10 Raportul reprezintă o evaluare a gradului de realizare a obiectivelor definite în cadrul Procesului Bologna. Raportul este disponibil pe <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/>. De asemenea, pe pagina oficială de web a Procesului Bologna (<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>) sunt disponibile rapoartele anterioare de evaluare a progreselor înregistrate de fiecare țară semnatară a Declarației de la Bologna (2005 Stocktaking Report și 2007 Stocktaking Report).

11 România face parte din categoria statelor europene semnatare a Declarației de la Bologna (1999).

managementul calității tuturor celor trei cicluri de studii de învățământ superior; să întărească învățământul superior și cercetarea, în special, prin accentul pus pe accesul la studiile universitare, pe asistența financiară oferită studenților, pe urmărirea traiectoriei de studii și profesionale a studenților, pe înființarea școlilor doctorale și pe evaluarea cercetării realizate în cadrul universităților.

Același raport precizează că printre viitoarele provocări pe care România trebuie să le gestioneze, se numără: finalizarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior furnizate de instituțiile de învățământ superior acreditate, evaluarea externă a instituțiilor de învățământ superior în conformitate cu standardele europene pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG), redefinirea schemelor de asistență financiară în sensul îmbunătățirii *accesului la și finalizării* studiilor universitare. Pe termen lung, conform „Bologna Process Stocktaking Report - 2009”, România trebuie să gestioneze competitivitatea în creștere de la nivelul învățământului superior european și trebuie să atragă un număr tot mai mare de studenți străini, atât din EHEA, dar și din alte zone.

În baza metodologiei de măsurare¹² a progreselor înregistrate de statele semnatare ale Declarației de la Bologna, România a primit evaluări pozitive pentru toate cele 3 criterii („Implementarea primelor două cicluri de studii universitare / Two-Cycle Degree System”, „Asigurarea calității / Quality Assurance” și „Recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii / Recognition of Degrees and Periods of Study”) măsurate în „Bologna Process Stocktaking Report 2009”.

1.1. Implementarea primului și celui de-al doilea ciclu de studii universitare

În ceea ce privește gradul de implementare a primului și celui de-al doilea ciclu de studii universitare (licență și masterat), România a primit culoarea „verde” (echivalentă cu calificativul „performanță excelentă - excellent performance”)¹³.

12 Pentru o discuție detaliată cu privire la metodologia utilizată pentru măsurarea gradului de implementare a procesului Bologna, vezi „Bologna Process Stocktaking. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education”, Bergen, 19-20 May 2005.

13 Potrivit Declarației de la Berlin, implementarea sistemului cu ciclul I și II ar fi trebuit să înceapă până în 2005.

Potrivit metodologiei, culoarea verde asociată acestui indicator reprezintă o recunoaștere a faptului că cel puțin 90% din toți studenții de la nivel național sunt înregistrați într-unul dintre cele două cicluri de educație superioară – ciclul I și II.¹⁴ Evaluarea României, prin verde pentru acest indicator, este superioară evaluărilor obținute de state precum Ungaria și Austria (care au primit galben

Începând cu anul universitar 2008 / 2009, 100% din studenții înregistrați în învățământul superior (programe de licență și masterat), fac parte din ciclurile I și II Bologna, conform Raportului de țară 2009, elaborat de MECI.

– „performanțe bune / good performance”), Germania și Slovenia (care au primit portocaliu – „unele progrese au fost realizate / some progress has been made”) sau Cehia (care a primit verde deschis – „performanță foarte bună / very good performance”). Tendința dominantă de la nivelul EHEA

cu privire la acest indicator este aceea că dintr-un total de 48 de sisteme de învățământ (din 46 de state), 31 au obținut „verde”, iar 10 au obținut „verde deschis”. Ceea ce înseamnă că pentru 2009, la nivelul proiectatei EHEA, implementarea primului și celui de-al doilea ciclu de studii universitare este excelentă și foarte bună.¹⁵

În *Raportul de țară* cu privire la progresele României în realizarea Procesului Bologna¹⁶, sunt consemnate pentru acest indicator noutățile legislative introduse în direcția susținerii implementării celor două cicluri de studii universitare. De asemenea, în anul universitar 2008/2009, toți studenții învățământului superior din România (100%) erau înregistrați în ciclurile I și II Bologna (conform National Report for Bologna Process, 2008, MECI)¹⁷.

14 Indicatorul măsoară progresul înregistrat în implementarea reformelor Bologna cu privire la organizarea sistemului de educație superioară, pe cele două cicluri de studii.

15 Conform metodologiei de evaluare a progreselor realizate de statele semnatare, în raport cu obiectivele asumate prin Declarațiile de la Bologna, Praga, Berlin, culoarea verde semnifică „performanță excelentă”, culoarea verde deschis semnifică „o performanță foarte bună”, culoarea galbenă semnifică „o performanță bună”, culoarea portocalie semnifică „au fost înregistrate unele progrese”, iar culoarea roșie semnifică faptul că „au fost înregistrate progrese foarte mici”.

16 Raportul de țară 2009 elaborat pentru Conferința ministerială de la Leuven este disponibil pe pagina de web a Ministerului Educației, Cercetării și Inovării, la link-ul <http://www.edu.ro/index.php/articles/12049>

17 La nivel intern, există experți în domeniul educației superioare care consideră această raportare ca fiind una cel puțin discutabilă.

Tablel nr. 1.1. Cadrul legislativ care susține implementarea ciclurilor de studii universitare I, II și III, conform MECI

Ciclul de studii universitare	Cadrul legislative	Principalul element de conținut
Ciclul I (licență)	HG nr. 88 / 2005 și OM nr. 3235 / 2005	Durata: 3 ani, 6 semestre, 180 ECTS (pentru domeniul inginerie, durata este de 4 ani, 8 semestre și 240 ECTS) (cu prima generație Bologna începând în anul universitar 2005 / 2006)
Ciclul II (masterat)	HG nr. 404 / 2006	Durata: 2 ani, 4 semestre, 120 ECTS (cu prima generație Bologna începând cu anul universitar 2008 / 2009)
Ciclul III (doctorat)	HG nr. 567 / 2005	Durata: 3 ani

(sursa: National Report for Bologna Process, noiembrie 2008, MECI)

La nivel european, noua structură a celor 3 cicluri de studii universitare a fost introdusă extensiv în toate statele procesului Bologna, la nivelul programelor și instituțiilor de învățământ superior.¹⁸ Modelul structural **dominant** de organizare a studiilor universitare este definit de schema 180 ECTS (3 ani, ciclul I) + 120 ECTS (2 ani, ciclul al II-lea). Cu toate acestea, în unele state europene anumite domenii (cum ar fi spre exemplu, științele ingineresti, medicina, artele și muzica) nu sunt încă integrate în modelul structural dominant de organizare a studiilor universitare. În acest context, în urma întâlnirii ministeriale de la Leuven, principala recomandare este aceea că eforturile trebuie intensificate în următorii ani pentru adoptarea integrală a schemei 180 ECTS + 120 ECTS.

Prin ratificarea Convenției de la Lisabona (1997) cu privire la recunoașterea atestatorilor, România asigură acces complet către ciclurile de studii universitare II și III (conform Raportului de țară 2009 și „Higher Education in Europe 2009: Developments in Bologna Process”, EACEA, Eurydice, 2009.

Introducerea formală a ciclurilor Bologna în învățământul superior românesc, prin instrumente legislative, este susținută și de Raportul „Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area” elaborat de EUA (2007). Potrivit raportului amintit, România face parte din categoria celor 19 state pentru care este raportat un nivel de implementare cuprins între 85-100%. Acest lucru reprezintă o evoluție, în condițiile în care în Raportul „Trends III” al EUA din 2003, România făcea parte dintr-un grup de 6 state pentru care era raportat un nivel de implementare de 50 – 70%.

¹⁸ Conform „Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process”, Educational, Audiovisual and Cultural Executive Agency, 2009, disponibil pe <http://www.eurydice.org>

1.2. Creșterea gradului de acces către ciclurile următoare de studii universitare

În ceea ce privește gradul de acces către ciclul următor de studii universitare, România a primit din nou o evaluare maximă – verde sau performanță excelentă. Acest lucru înseamnă că în domeniul învățământului superior din România, *cel puțin teoretic*, toate calificările primului ciclu asigură accesul în programele organizate în ciclul al II-lea, iar toate calificările ciclului al II-lea asigură accesul la cel puțin o treime din programele organizate în ciclul al III-lea (de doctorat), fără probleme de tranziție. Acest lucru este subliniat, de asemenea, și în *Raportul de țară 2009*, unde se specifică faptul că toți cei care au terminat ciclul I de studii universitare au *acces complet*¹⁹ către ciclul al II-lea, cu câteva cerințe suplimentare (în unele cazuri, susținerea unor examene de admitere și / sau de a deține un certificat de competență lingvistică pentru programele care se desfășoară într-o limbă străină de circulație europeană). În plus, accesul către ciclul al III-lea de studii universitare (doctorat) se realizează doar pe baza performanțelor academice personale ale candidaților, înregistrate în ciclul de studii anterior și pe baza rezultatelor obținute la examenul de admitere.

La nivel general, valorile înregistrate de acest indicator sunt superioare celor înregistrate de indicatorul precedent (*gradul de implementare a primelor două cicluri de studii universitare*) în sensul că 42 de sisteme de educație superioară din 48 au primit „verde”, iar cel mai mic calificativ este de „galben”, pentru doar 4 sisteme de educație superioară²⁰. Cu toate acestea, deși peste 90% din state au raportat inexistența barierelor în calea trecerii dintr-un ciclu în altul, în mod real, există multe situații în care pentru intrarea într-un anumit program candidaților le sunt solicitate experiență și / sau anumite cunoștințe suplimentare celor dobândite în cadrul ciclului inferior.²¹

19 „Acces” definit în termenii Convenției de la Lisabona 1998, cu privire la recunoașterea atestatorilor obținute în învățământul superior în statele din Regiunea Europei, ca fiind „dreptul candidaților calificați în urma ciclului I de a aplica și a fi admiși la ciclul al II-lea de studii universitare”.

20 Folosim termenul de sistem de educație superioară și nu de stat, pentru că există cazuri în care la nivelul aceluiași stat european, funcționează mai mult de un singur sistem.

21 A se vedea „Bologna Process Stocktaking Report 2009”, figura 4 în care este specificat numărul de țări care impun cerințe speciale pentru admiterea la programele din ciclul al II-lea de studii universitare, în același domeniu de studii. Sau, spre exemplu, să avem în vedere situații posibile în care absolvenții de ciclu de licență într-un domeniu al științelor ingineresti își propun să urmeze un program de masterat într-un domeniu al științelor socio-umane (ex. filosofie).

1.3. Întârzieri în implementarea cadrului național al calificărilor în învățământul superior din România

În ceea ce privește gradul de implementare a cadrului național al calificărilor în învățământul superior, România a primit calificativul „galben” – „performanță bună”. Acest lucru echivalează cu existența unei propuneri de cadru național al calificărilor compatibilă cu cadrul european al calificărilor aferent EHEA, care a fost discutată la nivel național, doar că deciziile formale, oficiale, cu privire la stabilirea și implementarea acestui cadru nu au fost luate încă. Pentru a-și susține progresele realizate în această direcție, *Raportul de țară 2009* amintește de HG nr. 1357 / 2005 prin care a fost înființată

România a înregistrat întârzieri în implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior, privind cartonașul „galben”, conform „Bologna Process Stocktaking Report”, Leuven, 2009.

ACPART și de Metodologia inițiată în 2007 în vederea dezvoltării CNCIS.

Din perspectiva acestei evaluări, România se înscrie în modul și mediana europeană. Din cele 48 de sisteme de educație superioară, 21 au obținut calificativul „galben”, 6 pe cel verde, 6 pe cel verde deschis, 6 pe cel portocaliu, iar 9 pe cel roșu. Această situație, indică în mod explicit necesitatea intensificării demersurilor, la nivel european, pentru implementarea cât mai rapidă a cadrului european al calificărilor în învățământul superior. Acest lucru arată că la nivel european, doar un număr mic de state (doar 6: Belgia flamandă, Germania, Irlanda, Olanda, Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord și Marea Britanie - Scoția²²) au implementat EQF, multe dintre cele rămase fiind în stadiul de începere a procesului.

22 La nivel european, există cazuri în care în același stat există mai mult de un singur sistem de educație superioară. Spre exemplu, în cazul Marii Britanii, se face distincția între sistemul de educație din Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord (denumit prin UK - EWN1) și sistemul de educație din Scoția (UK - Scotland). Aceeași situație se manifestă și în Belgia, unde există tot două sisteme de educație superioară. În acest context, evaluarea gradului de realizare a obiectivelor Procesului Bologna nu ține cont de 46 de state, ci de 48 de sisteme de educație superioară (vezi Rapoartele de evaluare din 2005, 2007 și 2009).

1.4. Dezvoltarea sistemului extern de asigurare a calității în învățământul superior

Evaluarea pe care fiecare țară o primește cu privire la progresele pe care le realizează în ceea ce privește asigurarea calității, se realizează avându-se ca referențial *Standardele*²³ elaborate de ENQA pentru Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA). Există trei indicatori construiți pentru a măsura progresele realizate de fiecare țară pentru acest criteriu, al asigurării calității: nivelul de dezvoltare al sistemului extern de asigurare a calității, nivelul de participare a studenților în procesul de asigurare a calității și nivelul de participare internațională, cooperare și networking în procesul de asigurare a calității.

Obținerea de către ARACIS a statutului de membru cu drepturi depline în ENQA și înregistrarea în EQAR, reprezintă, conform BFG, un indicator de credibilitate că România implementează standardele de asigurare a calității ce corespund Spațiului European al Învățământului superior.

România a primit „performanță excelentă” pentru nivelul de dezvoltare al sistemului extern de asigurare a calității. Acest calificativ înseamnă, potrivit scalei de măsurare, că la nivel național operează un sistem extern de asigurare a calității pe deplin funcțional și care se aplică la nivelul tuturor instituțiilor de învățământ superior. În plus, evaluarea programelor de studii și a instituțiilor include patru elemente: raport de evaluare internă, raport de evaluare externă, publicarea rezultatelor și evaluare periodică. De asemenea, acest calificativ, de „performanță excelentă” semnifică faptul că agenția / agențiile națională/ le pentru asigurarea calității au fost evaluate în concordanță cu Standardele pentru asigurarea calității ce corespund

Spațiului European al Învățământului Superior. *Raportul de țară 2009* evidențiază progresele înregistrate de România pe această dimensiune aducând ca argumente evaluarea externă a ARACIS de către EUA și ESU (2007 – 2008) și faptul că potrivit datelor MECI, toate instituțiile de învățământ superior din România dețin comisii de evaluare și asigurare a calității (pregătite funcțional pentru a derula proceduri de evaluare internă a calității). În plus, menționăm în acest context, faptul că în urma procedurii de evaluare externă internațională, ARACIS a devenit membru cu drepturi depline în ENQA și a fost înscris în EQAR.

23 Vezi „Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area”, ENQA, Helsinki, 2009, a treia ediție.

La nivel european, aproape toate statele au dezvoltate sisteme de asigurare a calității care operează la nivel național, acoperind întregul sector al educației superioare. Există însă un număr redus de state (5) ale căror sisteme de asigurare a calității fie nu acoperă programele organizate pre-Bologna, fie nu operează decât în universități sau instituții profesionale de învățământ superior.

1.5. Eforturile României de implicare a studenților în procesul de asigurare a calității

În ceea ce privește nivelul de implicare a studenților în procesul de asigurare a calității, grupurile de lucru constituite de Bologna Follow-up Group (BFG), în vederea redactării „Bologna Process Stocktaking Report – 2009, Leuven”, au considerat că pentru România se impune calificativul maximum – „performanță excelentă”. Acest lucru înseamnă că în toate evaluările naționale, realizate în vederea asigurării calității, studenții participă pe 5 niveluri: în comisiile centrale de evaluare și asigurare a calității; în procesul de evaluare externă a programelor și instituțiilor de învățământ superior, ca membri ai echipelor de evaluare; în timpul vizitelor de evaluare externă, pentru consultare; în procesele de asigurare internă a calității și în pregătirea rapoartelor de evaluare internă a calității.²⁴

Conform „Bologna Process Stocktaking Report”, Leuven 2009, eforturile României de creștere a gradului de implicare a studenților în procesul de asigurare a calității a fost recunoscut prin acordarea cartonașului „verde”, adică „performanță excelentă”.

La nivel european, studenții participă cel mai frecvent în echipele de evaluare externă. Cu toate acestea, într-o treime din cazuri, statutul acestora este de observator și nu de membru cu drepturi depline. De asemenea, una dintre recomandările Bologna Process Stocktaking Report – 2009 Leuven, este aceea că nivelul implicării studenților în procesul decizional cu privire la asigurarea calității trebuie să crească în perioada următoare.

²⁴ Acest lucru este subliniat atât în *Raportul de țară 2009*, cât și prin legislație, cum ar fi OUG nr. 75 / 2005, privind asigurarea calității educației, și legea nr. 87 / 2006, pentru aprobarea OUG nr. 75 / 2005 privind asigurarea calității.

1.6. Nivelul participării internaționale în procesul de asigurare a calității

România a primit, de asemenea, „verde deschis” (performanță foarte bună) pentru indicatorul nivelul participării internaționale în procesul de asigurare a calității. Această evaluare arată progrese importante în ceea ce privește participarea internațională la nivelul echipelor de evaluare externă. În acest caz, participarea internațională se realizează la nivel de membri ai comisiilor de evaluare externă sau de observatori.

La nivel european, în 2009, în comparație cu 2007, numărul statelor care au primit „verde” a crescut, ceea ce indică un progres important în special în arii delicate cum ar fi participarea în echipele de evaluare externă, statutul de membru al agențiilor naționale de asigurare a calității în ENQA și alte rețele internaționale de asigurare a calității. Cu toate acestea, la nivelul țărilor Procesului Bologna se resimte nevoia unei creșteri a implicării internaționale în asigurarea calității. În plus, agențiile de asigurare a calității din doar 22 de state (printre care și România) au implementat ESG, lucru demonstrat prin statutul de membru ENQA. Agențiile din celelalte state au demonstrat participarea internațională în asigurarea calității prin statutul de membru în rețele de asigurare a calității cum ar fi European Network for Information Centres in the European Region / National Academic Recognition Information Centres in the European Union (ENIC / NARIC network), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), Coimbra group și Utrecht network (acestea nefiind considerate de BFG ca fiind rețele internaționale de asigurare a calității). În opinia BFG, pentru perioada următoare, statutul de membru în ENQA poate deveni un indicator de credibilitate pentru agențiile naționale de asigurare a calității, în activitatea acestora de implementare a ESG.

1.7. Recunoașterea formală a diplomelor și perioadelor de studii

În ceea ce privește ultimul criteriu de evaluare a progreselor înregistrate în implementarea Procesului Bologna de către țările semnatare ale Declarației de la Bologna, recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii (recognition of degrees and study periods), România a înregistrat de asemenea progrese.

Astfel, pentru gradul de implementare a suplimentului de diplomă (diploma supplement), pentru gradul de implementare a Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior în statele din Regiunea Europei (1997) și pentru gradul de recunoaștere a învățării anterioare (formale), România a obținut calificativul maximum, de „performanță excelentă”. De asemenea, în Bologna Process Stocktaking Report 2009, România a mai obținut calificativul „performanță foarte bună” pentru gradul de implementare a sistemului european de acumulare și transfer de credite (ECTS)²⁵.

Interesant este, spre exemplu, că România a obținut calificativul „performanță excelentă” pentru gradul de implementare a suplimentului de diplomă²⁶, înaintea unor state precum Olanda, Franța sau Marea Britanie (fără Scoția), care au fost evaluate doar cu galben²⁷ – „performanță bună”.²⁸ Potrivit „Higher Education in Europe 2009: Developments in Bologna Process”, Ucraina este singurul stat care nu a introdus încă suplimentul la diplomă. De asemenea, state precum Azerbaidjan, Franța, Irlanda, Muntenegru, Rusia, Slovacia și Marea Britanie (fără Scoția) se află în procesul de introducere treptată a suplimentului la diplomă. România face parte, conform raportului citat, dar și conform informațiilor din *Raportul de țară 2009*, din categoria statelor care au implementat angajamentul făcut de miniștrii educației prin Declarația de la Berlin, de a elibera suplimentul la diplomă automat și gratuit.

Potrivit Raportului de țară 2009, România face parte din categoria statelor care eliberează gratuit și automat, conform angajamentelor de la Berlin, suplimentul la diplomă, pentru studenții din ciclurile Bologna.

La nivel european, în ceea ce privește suplimentul la diplomă, acesta nu este eliberat tuturor studenților, astfel că absolvenții „vechiului sistem” sau ai programelor scurte nu beneficiază de acesta. De asemenea, discrepanța dintre rapoartele de țară și informațiile provenite de la studenți sunt în unele cazuri contradictorii. Spre exemplu, mulți studenți nu dețin informații legate de

25 Ceea ce înseamnă că creditele ECTS sunt alocate tuturor componentelor din toate programele de studii universitare (mai puțin ciclul de studii universitare de doctorat) și că creditele ECTS sunt legate explicit și măsurabil de rezultatele învățării.

26 Ceea ce înseamnă că fiecare absolvent de învățământ superior românesc primește la finalizarea studiilor, automat și gratuit, un supliment la diplomă într-un format UE și într-o limbă europeană larg răspândită.

27 Acest lucru nu trebuie înțeles decât în sensul că aceste state sunt într-un proces de introducere graduală a suplimentului la diplomă.

28 Ceea ce înseamnă că doar anumiți absolvenți primesc automat și gratuit, sau doar anumite programe de studii oferă suplimentul de diplomă, automat și gratuit.

suplimentul la diplomă în timpul studiilor, ceea ce face ca după absolvire mulți să nu primească acest document, de vreme ce într-o treime din statele procesului Bologna eliberarea suplimentului la diplomă se face pe bază de cerere. În plus, o problemă reală legată de accesul la ciclul de studii următor este reprezentată de decalajul dintre finalizarea studiilor și eliberarea suplimentului la diplomă. În destul de multe cazuri, candidații la ciclul al II-lea întâmpină probleme la nivelul accesului din cauza eliberării târzii a suplimentului la diplomă.

În ceea ce privește gradul de implementare a Convenției de la Lisabona, cu privire la recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior în statele din Regiunea Europei (1997), România face parte din categoria statelor care au ratificat documentul (prin legea nr. 172 / 1998). În plus, în contextul recunoașterii învățării anterioare, România a înființat, prin HG nr. 49 / 1999, Centrul Național de Recunoaștere și Echivalare a Diplomelor (The National Centre for Recognition and Equivalence of Diplomas). De asemenea, începând cu 2006, CNRED este coordonatorul național pentru implementarea Directivei 2005 / 36 / EC privind recunoașterea calificărilor profesionale.

1.8. Dinamica progreselor înregistrate de România în implementarea procesului Bologna

În tabelul nr. 1.2. ne propunem să prezentăm dinamica progreselor înregistrate de România în implementarea procesului Bologna. În construcția acestei dinamici am pornit de la Rapoartele de evaluare ale implementării Procesului Bologna în fiecare din țările semnatare ale Declarației de la Bologna, elaborate de BFG (pentru întâlnirile ministeriale de la Bergen, 2005, Londra, 2007, și Leuven, 2009).

Tabelul nr. 1.2. Dinamica progreselor înregistrate de România în implementarea procesului Bologna

Criteria de evaluare a implementării Procesului Bologna	Indicatori de evaluare a implementării Procesului Bologna	Evaluarea indicatorilor în raportul BFG pentru Bergen 2005	Evaluarea indicatorilor în raportul BFG pentru Londra 2007	Evaluarea indicatorilor în raportul BFG pentru Leuven 2009
Implementarea celor 2 cicluri de studii universitare	Gradul de implementare a primului și a celui de-al doilea ciclu de studii universitare	Performanță foarte bună	Performanță foarte bună	Performanță excelentă
	Gradul de participare al studenților în sistemul de 2 cicluri	Unele progrese au fost realizate	Performanță excelentă	Performanță excelentă
	Gradul de acces către ciclul următor de studii universitare	Progrese slabe	Performanță excelentă	Performanță excelentă
	Gradul de implementare a cadrului național al calificărilor în învățământul superior	-	Performanță foarte bună	Performanță bună
Asigurarea calității	Gradul de dezvoltare a unui sistem extern de asigurare a calității	Performanță bună	Performanță foarte bună	Performanță excelentă
	Elemente cheie ale sistemului de evaluare	Performante bune	-	-
	Gradul de participare a studenților în procesul de asigurare a calității	Unele progrese au fost realizate	Unele progrese au fost realizate	Performanță excelentă
	Gradul de participare internațională în procesul de asigurare a calității	Performanțe bune	Performanțe bune	Performanță foarte bună
	Gradul de implementare a națională a standardelor europene de asigurare a calității ce corespund EHEA	-	Performanță foarte bună	Performanță excelentă

Recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii	Gradul de implementare a Suplimentului de Diplomă	Performanțe excelente	Performanțe excelente	Performanțe excelente
	Gradul de implementare a Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior în statele din Regiunea Europei	Performanțe excelente	Performanțe excelente	Performanțe excelente
	Gradul de implementare a creditelor ECTS	Performanțe excelente	Performanțe excelente	Performanță foarte bună
	Gradul de recunoaștere a învățării anterioare	-	Performanță foarte bună	Performanță foarte bună
	Recunoaștere și furnizare de diplome commune	-	Performanțe excelente	-

sursa: Bologna Process Stocktaking Report, Bergen, 2005; Bologna Process Stocktaking Report, London, 2007; Bologna Process Stocktaking Report, Leuven, 2009

Așa cum se poate constata din tabelul nr. 1.2., România a înregistrat progrese semnificative la marea majoritate a indicatorilor de evaluare a implementării Procesului Bologna la nivel european. Pe baza Bologna Process Stocktaking Report (Leuven 2009), putem susține că în perioada următoare, eforturile autorităților române cu atribuții în domeniul învățământului superior ar trebui să fie direcționate spre creșterea gradului de implementare a CNCIS. Așa cum se poate constata pe baza cartonașelor acordate (score cards), pe acest indicator România prezintă o ușoară involuție de la „performanță foarte bună” în 2007, la „performanță bună” în 2009. De asemenea, eforturile României în direcția construcției și integrării în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) trebuie continuate pentru creșterea gradului de participare internațională în procesul de asigurare a calității (unde tendința de îmbunătățire a performanțelor de țară este ascendentă) și pentru creșterea gradului de implementare a creditelor ECTS și de recunoaștere a învățării anterioare. Aceste aspecte fiind subliniate și de Bologna Process Stocktaking Report (Leuven, 2009).

Principalele provocări pentru învățământul superior din România pe termen scurt: finalizarea Registrului Național al Calificărilor și certificarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior, evaluarea externă a tuturor universităților în conformitate cu ESG; îmbunătățirea accesului la învățământul superior prin modificarea schemelor de asistență financiară. Iar pe termen lung: creșterea competitivității învățământului superior românesc și atragerea unui număr tot mai mare de studenți din Spațiul European al Învățământului Superior, dar și din alte zone.

1.9. Asimilarea formală de către România a principiilor Procesului Bologna, o recuperare a teoriei formelor fără fond?

Sintetizând percepțiile raportate la nivel extern cu privire la implementarea Procesului Bologna în România, putem afirma că:

1. România este una dintre țările europene care au căutat să îndeplinească cât mai bine obiectivele Procesului Bologna (sau, altfel spus, să transfere politicile europene cu privire la educația superioară).
2. România are un profil de imagine pozitiv²⁹ la nivel european, obținând calificativul „performanță excelentă” la 8 dintre cei 12 indicatori care măsoară progresele în Procesul Bologna (conform Bologna Process Stocktaking Report - 2009).

Așadar, enunțurile 1 și 2, de mai sus, ne spun că România este percepută pozitiv la nivel european, în încercarea sa de reformare și restructurare a învățământului superior³⁰. **În ce măsură însă asimilarea formală de către România a principiilor Bologna a generat o restructurare de substanță a învățământului superior?**³¹ Oare aceste „forme europene” preluate de România cu atât succes, au generat „realități naționale”, menite să crească

29 Adică, percepțiile despre România ale actorilor instituțiilor europene cu atribuții în domeniul educației, sunt pozitive.

30 Aceste rezultate trebuie însă privite și cu o rezerva importantă, având în vedere atât evoluțiile socio-economice pe plan național și al Uniunii Europene, cât și pe cele ale procesului Bologna în cele 46 de țări participante. În acest moment, trebuie să acceptăm o realitate indubitabilă: obiectivele Agendei Lisabona sunt imposibil de îndeplinit până în 2010 iar Procesul Bologna intră într-o a doua etapă, a cărei durată (încă zece ani) a fost propusă și se va consfinți la întâlnirea aniversară a miniștrilor responsabili cu învățământul superior din Europa din 2010 (Budapesta și Viena). În aceste condiții, proiecțiile pentru învățământul superior nu pot fi de tip determinist. De exemplu, încă nu putem răspunde documentat la întrebarea „ce doresc economia și societatea de la universități și absolvenții lor?” Răspunsul ar avea probabil câteva componente cunoscute, cum sunt: „absolvenții să devină buni cetățeni în societăți democratice, să-și dezvolte personalitatea, să învețe și să stăpânească limbi străine, să opereze tehnicile de calcul și de comunicare etc.”, dar și componente insuficient fundamentate pentru a ne putea apropia de răspunsuri satisfăcătoare, respectiv: „care sunt domeniile economice în care trebuie să pregătim absolvenții cu competențe individuale de tip profesional și cum va evolua în timp cererea de astfel de absolvenți pe piața muncii, care este piața muncii la care ne referim în România în condițiile globalizării, care sunt domeniile în care trebuie stimulată cercetarea în corelare cu cererea socială și economică”, etc.

31 Prin aceasta înțelegând *succesul implementării politicilor educaționale recomandate în cadrul Procesului Bologna*.

calitatea și performanța educației superioare?

Răpunsul la aceste întrebări este mai degrabă unul negativ. Se pare că ne aflăm în fața primului decalaj ce definește perioada prin care trece educația superioară din România. **Un decalaj între gradul ridicat de asimilare formală a principiilor Bologna și gradul scăzut de restructurare de substanță a învățământului superior.**³² Altfel spus, percepțiile europene cu privire la capacitatea de schimbare a învățământului superior românesc sunt mult prea optimiste. În acest caz, gradul ridicat de implementare formală a Procesului Bologna este un indicator inexact al progreselor reale făcute de educația superioară românească. Argumentele care sugerează acest decalaj au în vedere: întârzierile raportate

Este oare suficient ca educația superioară românească să se împodobească cu penele principiilor Bologna, pentru a zbura? Se pare că nu.

(chiar și la nivel european) în ceea ce privește implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior³³; rolul decorativ al comisiilor de evaluare și acreditare a calității care funcționează la nivel universitar; gradul scăzut de actualizare a curriculumului în direcția definirii calificărilor; utilizarea pe scară redusă a evaluărilor făcute de studenți ca

și criteriu de actualizare a cursurilor; rolul pur formal al sistemului de credite transferabile în condițiile unui nivel încă foarte scăzut al mobilităților studențești³⁴; numărul scăzut de studenți care dețin informații legate de utilitatea suplimentului la diplomă; dificultățile încă existente de acces către ciclul următor II, dinspre ciclul inferior; neimplementarea integrală a modelului Bologna de organizare a studiilor, în ciuda raportărilor oficiale (vezi, domenii cum ar fi medicina, științele ingineresti, dreptul etc.). Prin consecință, formele instituționale ale Procesului Bologna pe care România le-a asimilat atât de bine, sunt insuficiente pentru a produce o schimbare de substanță la nivelul calității educației superioare românești.

32 Schimbările presupuse de implementarea principiilor Bologna sunt încă nesemnificative.

33 Pe de altă parte, trebuie să avem în vedere că această problemă, așa cum am arătat, nu este numai una a României; ea este oarecum generală la nivel european. Mai mult, la propunerea Consiliului Europei, prin CDESR – Comitetul Director pentru Învățământ Superior și Cercetare, care are în coordonare problema cadrului național al calificărilor în învățământul superior, termenul pentru aprobarea la nivel național (*self-certification*) a acestui cadru a fost extins până în 2012, în marea majoritate a celor 46 de țări ale procesului Bologna.

34 Fiecare dintre aceste argumente vor fi detaliate în secțiunile viitoare ale acestui Raport.

2. Educația superioară românească în lumina cifrelor reci

Evaluarea stării calității educației superioare românești trebuie privită și raportată nu numai la un orizont subiectiv multicontextual (construit pe percepții), ci și la un orizont contextual obiectiv (construit pe cifre reci). În cele ce urmează, vom privi cifrele reci legate de demografie (generală și a educației) și de finanțare (sau, mai bine spus, de subfinanțare).

În condițiile unui **proces accentuat de îmbătrânire a populației, atât la nivel european, cât și la nivel național**¹, rolul învățământului superior, așa cum reiese de la nivelul documentelor oficiale europene, trebuie să fie acela de a contribui la creșterea gradului de angajabilitate, nu numai la nivelul populației tinere, dar în special la nivelul populației adulte. În acest context, cadrul instituțional de asigurare a calității trebuie să conducă și la dezvoltarea unei relații mai bune între învățământul superior și piața muncii (în direcția calificării – rezultate ale învățării – programe educaționale)².

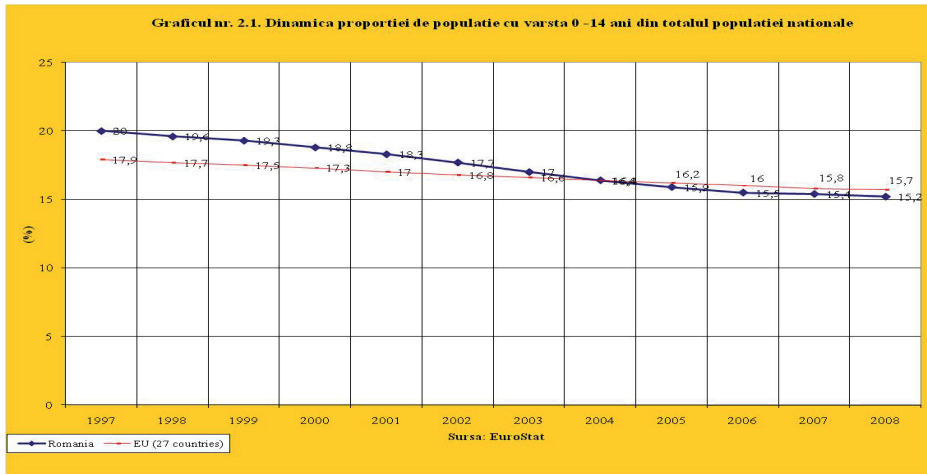
Cifrele din graficul nr. 2.1. sunt în măsură să indice un avertisment universităților românești. Spunem acest lucru din două motive evidente: în primul rând, proporția populației cu vârsta de 0 – 14 din totalul populației naționale se află într-o dinamică descendentă încă din 1997; ajungând în 2008, la 15,2%, o valoare aflată sub media UE 27, de 15,7%. În al doilea rând, scăderea constantă a populației pe intervalul 0 – 14 ani³ înseamnă, în viitorul destul de apropiat, un număr din ce în ce mai mic de potențiali candidați pentru universitățile românești. Pe de altă parte, aceste date se asociază pozitiv cu cifrele care descriu procesul de îmbătrânire a populației, care nu este unul specific doar României sau Europei, ci este unul global⁴.

1 Vezi, de asemenea, Rotariu, T., 2009, „Demografie și sociologia populației. Structuri și procese demografice”, Polirom: Iași, Capitolul 2 „Îmbătrânirea demografică”, pp. 51 – 110, sau Ghețău, V., 2004, „Declinul demografic al României: ce perspective?”, Sociologie românească, Vol. II, Nr. 2 .

2 Agenda Lisabona accentuează importanța educației superioare în contextul pieței muncii, iar Declarația de la Londra (2007) pune explicit accentul pe contribuția pe care învățământul superior trebuie să o aibă la nivelul ratelor de angajabilitate.

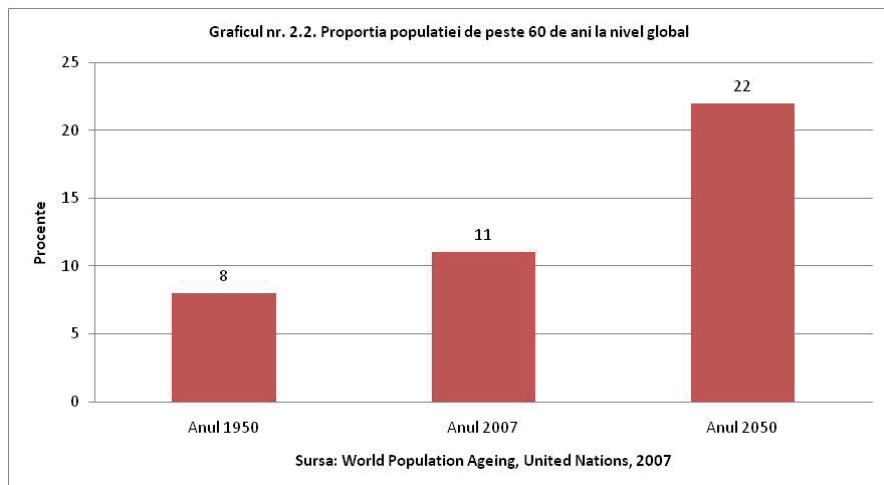
3 Dar și procesul general de îmbătrânire și scădere a populației României (vezi V. Ghețău, 2004; T. Rotariu, 2009)

4 Potrivit INS, este de așteptat ca în 2020, categoria populației de 18 ani să scadă cu 30%, față de volumul actual.



Potrivit Organizației Națiunilor Unite (2007), proporția populației de peste 60 de ani din populația totală globală este în creștere. Potrivit ONU, este de așteptat ca în 2050, 22% din populația globului să aibă peste 60 de ani. În plus, procesul de îmbătrânire a populației prezintă patru caracteristici: este fără precedent, global, de mare întindere și durabil⁵. Efectele procesului de îmbătrânire a populației nu vizează doar sistemul asigurărilor sociale sau sistemul pensiilor, ci și sistemul social general.

5 Conform ONU, 2002, „World Population Ageing: 1950 – 2050”, Population Division, New York, <http://www.globalageing.org/world/ageingo.htm>



2.1. Asigurarea calității în contextul „masificării” învățământului superior

Fenomenul de „masificare” a învățământului superior (înțeles în primul rând prin creșterea numărului de studenți) are printre factorii favorizanți,

Masificarea învățământului superior este o „săbie cu două tăișuri”: în condiții de calitate constantă a educației superioare, pregătește indivizii pentru a face față provocărilor „societății cunoașterii” și pentru a utiliza noile tehnologii, dar în condiții de diminuare a calității învățământului superior conduce la șomaj și la inflație de diplome universitare.

politicile de acces (a se vedea cadrul definit de implementarea ECTS, recunoașterea învățării anterioare, implementarea cadrului calificărilor, accentul pe învățarea continuă pe tot parcursul vieții etc.). Efectele masificării sunt dintre cele mai diverse, atât pozitive (întărirea capacității indivizilor de a face față nevoilor societății cunoașterii și de a opera cu noile tehnologii), cât și negative (creșterea ratei șomajului). Jurgen Kohler (2009, p. 7) consideră că în țările Europei Centrale și de Est (inclusiv, România) procesul de masificare nu a fost corelat cu o creștere proporțională

a resurselor necesare învățământului superior (multe dintre sistemele de învățământ superior confruntându-se cu probleme de subfinanțare). O astfel de situație a condus în unele cazuri la dificultăți în menținerea anumitor niveluri de

calitate a ofertei și procesului educațional și la rate din ce în ce mai scăzute de absolvire a ciclurilor universitare. În acest context al creșterii numărului de studenți ca parte a strategiei europene de construcție a unei populații mai bine pregătite și educate, asigurarea calității poate fi înțeleasă ca un mecanism de control sau chiar neutralizare a efectelor negative.

În tabelul nr. 2.3., am selectat⁶ 9 state europene (inclusiv România) și Statele Unite ale Americii pentru a oferi o imagine cu privire la tendința generală de creștere a populației de studenți la nivel european. Comparând cifrele de școlarizare din sectorul terțiar (mai puțin ciclul de studii universitare de doctorat) înregistrate în 1998 cu cele înregistrate în 2007, observăm că în 9 din cele 10 cazuri, populația de studenți este mai numeroasă (pentru momentul 2007). Bulgaria este singurul stat din grupul țărilor analizate care în 2007 avea cu aproape 2 mii de studenți mai puțin decât în 1998. Creșterea populației de studenți a României este spectaculoasă: de la 360,600, în 1998, la peste 928,000, în 2007.

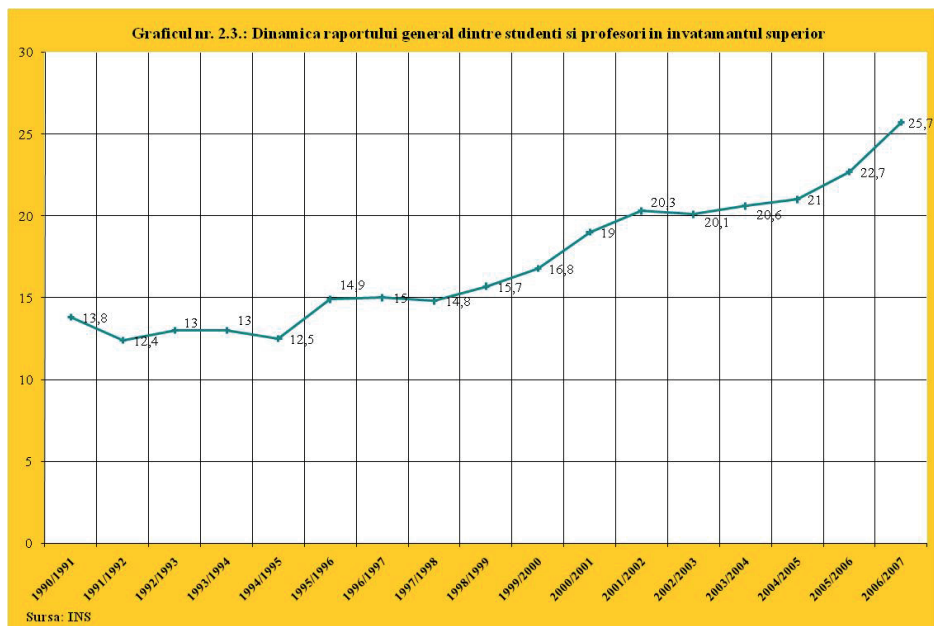
Tabelul 2.3. Dinamica populației de studenți pe intervalul 1998 - 2007 (valori absolute - exprimate în mii)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Bulgaria	260,5	270,1	261,3	247,0	228,4	230,5	228,5	237,9	243,5	258,7
Ungaria	254,7	279,4	307,1	330,5	354,4	390,5	422,2	436,0	438,7	431,6
România	360,6	407,7	452,6	533,2	582,2	643,9	685,7	738,8	835,0	928,2
Finlanda	250,0	262,9	270,2	279,6	283,8	291,7	299,9	306,0	309,0	309,2
Marea Britanie	1938,4	2081,0	2024,1	2067,3	2240,7	2287,8	2247,4	2287,5	2336,1	2362,8
Polonia	1191,1	1399,1	1579,6	1775,0	1906,3	1983,4	2044,3	2118,1	2145,7	2146,9
SUA	13284,0	13769,0	13202,0	13595,0	15928,0	1611,0	16900,5	17272,0	17487,0	17758,0
Olanda	461,4	469,9	487,6	504,0	516,8	526,8	543,4	565,0	579,6	590,1
Franța	2027,4	2012,2	2015,3	2031,7	2029,2	2119,1	2160,3	2187,4	2201,2	2179,5
Germania	2097,7	2087,0	2054,8	2083,9	2159,7	2242,4	2330,5	2268,7	2289,5	2278,9

Sursa: Eurostat

⁶ În selecție, am căutat să avem referiri atât la educația superioară din state aflate în relativă proximitate față de România (Ungaria, Bulgaria, Polonia), cât și la educația superioară din țări considerate cel puțin la nivelul percepției comune ca fiind performante (Finlanda, Franța, Germania, Statele Unite, Marea Britanie).

Creșterea fără precedent a populației de studenți din România, ne pune în fața unei realități în care rolul procedurilor de asigurare a calității devine decisiv în controlul efectelor negative și în întărirea efectelor pozitive. Așa cum spuneam mai devreme, este dificil de crezut că un număr de aproape 3 ori mai mare de studenți poate beneficia de o ofertă educațională produsă la o calitate constantă, fără o creștere proporțională a resurselor. Un număr de studenți mai mare presupune un volum de cheltuieli mai mare alocat serviciilor furnizate. În acest context, aplicarea procedurilor de asigurare a calității devine decisivă în controlul calității ofertei educaționale furnizate. Unul dintre indicatorii esențiali de asigurarea calității în învățământul superior, în cazul creșterii populației de studenți este reprezentat de raportul dintre numărul de cadre didactice și numărul de studenți. Sau, altfel spus, numărul de studenți care revine la un cadru didactic.



Graficul nr. 2.3. prezintă o depreciere anuală a calității ofertei educaționale universitare, la nivelul României. Astfel, potrivit datelor furnizate de Institutul Național de Statistică (INS), în anul universitar 1990 – 1991, unui cadru didactic din învățământul superior românesc îi reveneau aproape 14 studenți (13,8). Timp de 16 ani, așa cum arată graficul nr. 2.3., numărul de studenți pe cadru

didactic a crescut, ajungând în anul universitar 2006 – 2007 la aproape 26 de studenți pe cadru didactic. Aceasta situație statistică, ne spune pe mesaj implicit că timpul pe care un cadru didactic îl alocă activităților destinate unui student a scăzut aproape la jumătate. Sau, că nivelul de calitate a serviciilor educaționale furnizate de un cadru didactic unui student în 2006 – 2007 a scăzut la jumătatea nivelului de referință din 1990 – 1991.

Cum putem explica faptul că raportul studenți / profesor aproape că s-a dublat într-un interval de 16 ani? Răspunsul la această întrebare trebuie să aibă în vedere mai multe aspecte. În primul rând, datele din graficul nr. 2.3. reprezintă medii statistice sau valori care descriu o situație generală. Acest lucru înseamnă că există șanse foarte mari ca în România să existe universități în care numărul de studenți care revine unui profesor să fie chiar mai mic de 5, dar și universități

În 16 ani, numărul mediu de studenți care revine unui cadru didactic aproape că s-a dublat.

în care numărul de studenți care revine unui profesor să fie cu mult mai mare de valoarea medie 25,7. Cu alte cuvinte, există șanse foarte mari ca această dublare a raportului profesori / cadru didactic să se fi produs din cauza așa numitelor „valori aberante statistic”. Adică, valori foarte mari în raport

cu valorile normale din populație. Acest lucru poate însemna că există un număr de universități care respectă criteriile de asigurare a calității, dar și ca există un anumit număr de universități care nu respectă criteriile de asigurare a calității – și ale căror valori pe indicatorii de calitate distorsionează datele statistice generale cu privire la situația generală a învățământului superior din România.

Pentru a face această idee mai clară, propunem un exemplu din realitatea românească imediată. În urma controlului desfășurat în luna iulie 2009 de Ministerul Educației Cercetării și Inovării la Universitatea particulară „Spiru Haret”, potrivit declarațiilor oficiale⁷ ale ministrei Ecaterina Andronescu și ale consilierului Remus Pricopie, au fost găsite situații în care 1 profesor revenea la 9.000 și chiar la 11.301 studenți. Într-o astfel de situație, raportul 1 / 9000 și raportul 1 / 11301 reprezintă valori aberante statistic față de o medie de 1 / 25,7.

Universitatea „Spiru Haret”, un exemplu de instituție de învățământ superior care generează inflație de diplome universitare și de șomaj.

7 Vezi în acest sens http://www.ziare.com/Andronescu_a_gasit_la_Spiru_cataloage_cu_9_000_de_studenți_semname_de_ac-827434.html

De asemenea, potrivit declarațiilor oficiale ale ministrei Ecaterina Andronescu⁸, numărul de studenți înregistrați la Universitatea Spiru Haret este de 311.928, ceea ce reprezintă a treia parte din populația totală de studenți a României raportată de Eurostat pentru 2008. În mod categoric că o universitate care înregistrează o treime din populația de studenți a României (ciclurile de studii universitare I și II) și în care 11.301 de studenți revin la un cadru didactic nu poate furniza decât servicii de o calitate îndoielnică. Acesta este un caz exemplar în care o instituție de învățământ superior din România generează o inflație intenționată de diplome universitare⁹ și, pe cale de consecință, nu contribuie la diminuarea unor fenomene sociale cum ar fi șomajul, ba chiar, din contră, contribuie la întărirea acestora. Spunem acest lucru pentru că este greu de crezut că absolvenții Universității Spiru Haret pot fi competitivi pe piața muncii, în condițiile în care au beneficiat de servicii educaționale furnizate în condiții de calitate derizorie. În plus, masificarea învățământului superior, stimulată chiar de unele documente europene, nu are în vedere producerea de absolvenți necompetitivi pentru piața muncii. Antidotul pentru astfel de situații negative este reprezentat de aplicarea procedurilor de asigurare a calității și de punere în aplicare a efectelor ce decurg.

În mod categoric, astfel de situații (cum este cea descrisă la Universitatea „Spiru Haret”) generează, la nivel social, percepții negative cu privire la nivelul de calitate al învățământului superior din România în ansamblu și neîncredere socială în ceea ce privește implementarea, capacitatea de aplicare de către ARACIS a procedurilor de asigurare a calității. Exemplul descris la Universitatea „Spiru Haret” reprezintă o înțelegere greșită a normei europene conform căreia responsabilitatea ultimă pentru asigurarea calității aparține universităților. Probabil că Universitatea „Spiru Haret” nu este singura instituție de învățământ superior în care există încălcări flagrante ale normelor de calitate. Cu toate acestea însă, a generaliza o astfel de situație și a o extrapola la nivelul întregului sector de educație superioară este o greșeală.¹⁰

8 Vezi în acest sens http://www.realitatea.net/raportul-despre-situatia-de-la-universitatea-spiru-haret-va-fi-finalizat-cel-mai-probabil-miercuri_571417.html

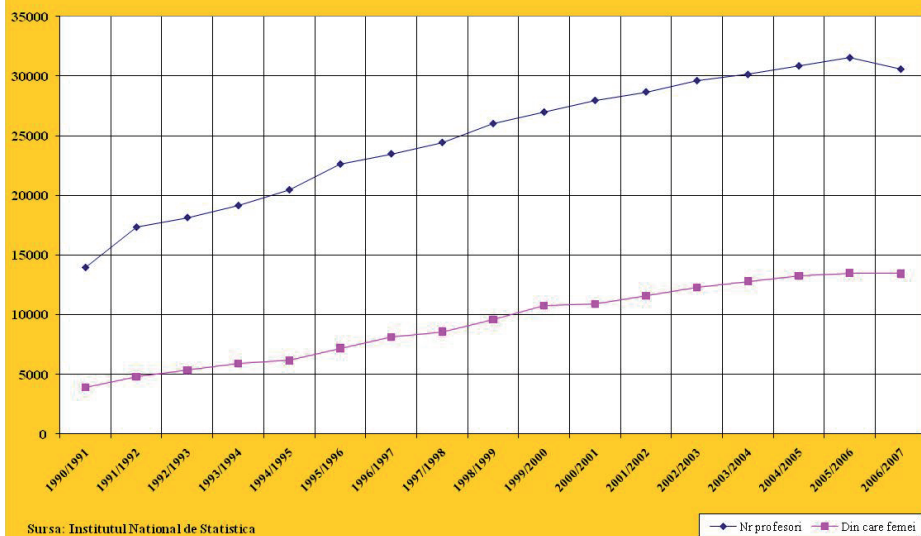
9 Această apreciere este fundamentată doar pe baza raportului număr de studenți / număr de cadre didactice. Lipsa informațiilor cu privire la rata de angajabilitate a absolvenților Universității Spiru Haret ne determină să sugerăm o tratare restrictivă a enunțului legat de inflația de diplome.

10 Ca și contraargument pot fi aduse numeroase exemple de bună practică în aplicarea normelor de asigurare a calității în învățământul superior. Programul de studii universitare de masterat în „Management și Guvernare”, organizat de Facultatea de Științe Politice, din cadrul SNSPA poate intra în categoria exemplelor de bună practică. Adică, în categoria programelor care implementează proceduri de asigurare a calității, având ca referențial indicatorii de performanță

2.2. Demografia educației indică oare o diminuare continuă a calității învățământului superior?

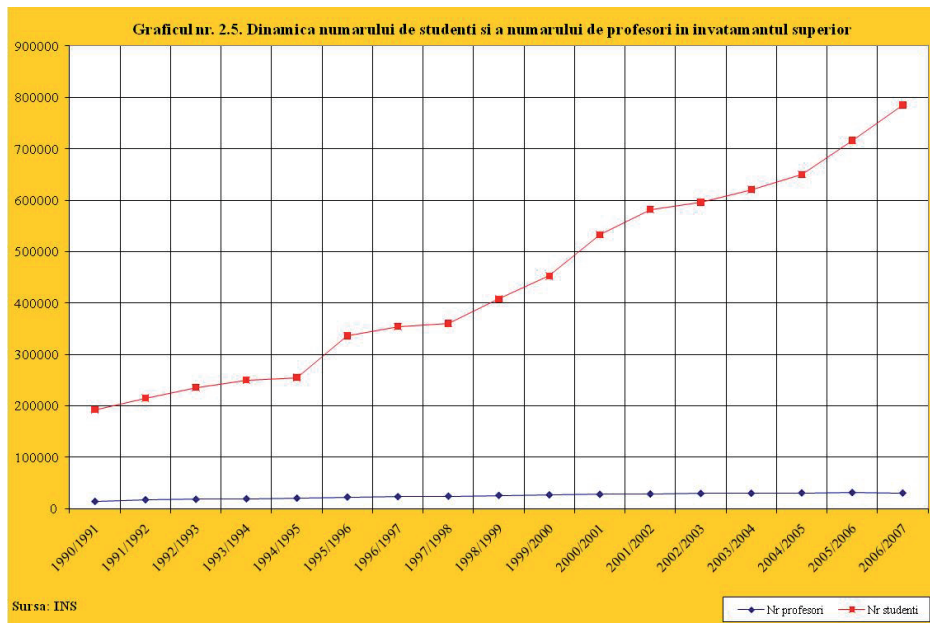
Spuneam ceva mai devreme că dinamica ascendentă a populației de studenți trebuie însoțită de o creștere proporțională a resurselor în învățământul superior. În caz contrar, nivelul de calitate al serviciilor educaționale se diminuează, ajungând chiar la situații „de mimare a calității” în schimbul taxelor de studii (cum este cazul Universității Spiru Haret). Altfel spus, insuficiența resurselor conduce la absolvenți slab pregătiți și necompetitivi pe piața muncii, la un nivel descendent al activității de cercetare, la inflație de diplome de studii universitare „golite de orice valoare” - valoare definită în termeni de cunoștințe și competențe dobândite de posesor.

Graficul nr. 2.4. Dinamica personalului didactic din învățământul superior (total și pe sex)



Una dintre resursele capitale necesare învățământului superior sunt cele umane. În condițiile în care populația de studenți a României, așa cum am văzut, a crescut în 16 ani, aproape de 3 ori, populația de cadre didactice din educația superioară a avut o dinamică de creștere sub-proporțională sau cu mult mai lentă. Spre definiți în Metodologia ARACIS. Vezi în acest sens <http://www.management-guvernare.snsa.ro>. În mod categoric, acesta nu este un caz singular de bună practică.

exemplu, potrivit INS, în anul universitar 2000 – 2001, în învățământul superior românesc erau înregistrate circa 27.959 de cadre didactice, numărul acestora ajungând în 2006 – 2007, la 30.583. Aceste date statistice ne spun așadar că în învățământul superior din România rata de creștere a populației de studenți este mult mai mare decât rata de creștere a populației de cadre didactice (vezi graficul nr. 2.5.). Prin consecință, acest lucru conduce la **un deficit important de cadre didactice** și la **serviciile educaționale** a căror calitate se depreciază



permanent anual.

Scăderea numărului de profesori, creșterea accelerată a populației de studenți, subfinanțarea învățământului superior (despre care vom discuta puțin mai târziu), dar și alte cauze au condus la o creștere a decalajului dintre numărul de studenți înscriși la studii și numărul de studenți care reușesc să finalizeze studiile. Incapacitatea studenților de a-și finaliza printr-o diplomă studiile superioare și semnele de întrebare cu privire la competitivitatea celor care dețin o diplomă, reprezintă un serios semnal de alarmă cu privire la nivelul de calitate al ofertei educaționale și cu privire la capacitatea educației superioare de a participa la diminuarea șomajului și la creșterea productivității muncii.

Graficul nr. 2.6. oferă o imagine cu privire la modul în care au evoluat două dinamici: dinamica numărului de studenți înregistrați la programe de studii universitare și dinamica numărului de absolvenți de programe de studii universitare. Așa cum se poate constata în graficul nr. 2.6., decalajul dintre frecvențele absolute ale celor două variabile este în creștere. Cu alte cuvinte, se manifestă o tendință de creștere a numărului de studenți înregistrați mult mai rapidă decât tendința de creștere a numărului de absolvenți. Dacă vom raporta numărul de absolvenți la populația totală de studenți înregistrați, vom constata, spre exemplu, că în

Creșterea decalajului dintre numărul de studenți înregistrați și numărul de absolvenți conduce la creșterea perioadei de studii, care la rândul ei conduce la costuri suplimentare de furnizare de absolvenți.

anul 2005 / 2006 numărul de absolvenți reprezenta 15,7% din totalul populației de studenți înregistrați (vezi graficul nr. 2.7.)¹¹. Acest lucru înseamnă că din 100 de studenți, doar 15 – 16 reușeau să finalizeze studiile. Consecințele unei rate scăzute de absolvire sunt diverse și în marea majoritate a cazurilor sunt negative. Am amintit doar două dintre acestea: consum ineficace de resurse și creșterea

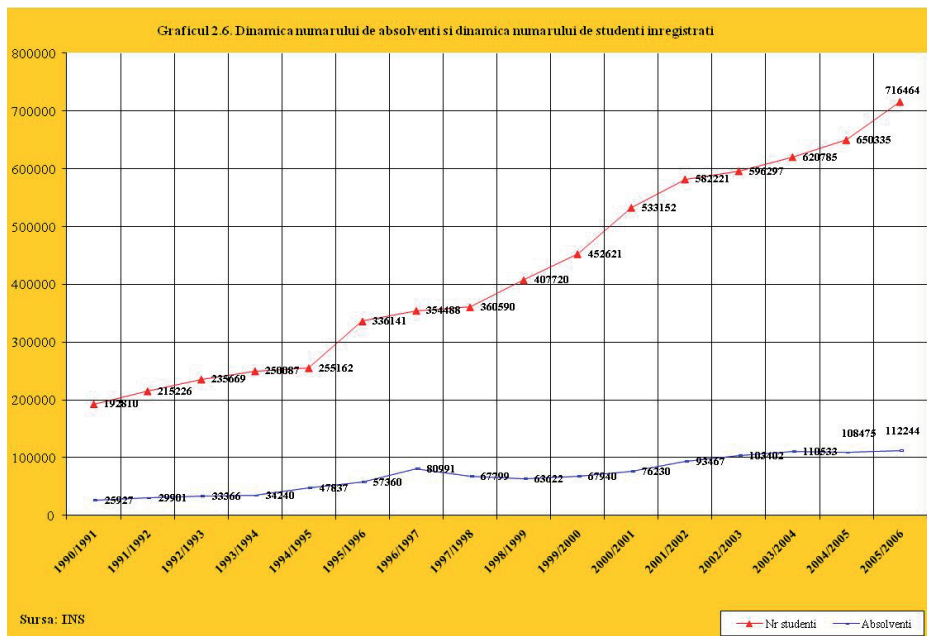
perioadei de școlarizare. Dacă vom presupune că rata de absolvire pe cohortă este de 15 – 16 studenți la 100, atunci o anumită cantitate de resurse a fost cheltuită și pentru diferența de studenți care nu au reușit să termine programul. Prin urmare, discutăm despre un **consum ineficace de resurse** (în condițiile în care, chiar și așa, resursele sunt insuficiente). Pe fondul unei rate scăzute de

Decalajul dintre numărul de studenți înregistrați și numărul de absolvenți este în creștere. Spre exemplu, în 2006, existau 15 – 16 absolvenți la 100 de studenți înregistrați.

absolvire și a unei rate ascendente de creștere a populației de studenți putem avansa cel puțin o consecință negativă: pentru o parte dintre studenții care nu reușesc să finalizeze programele în care sunt înscriși, perioada de studii crește suplimentar. Acest lucru poate implica în unele cazuri o creștere aferentă a resurselor destinate școlarizării; ceea ce înseamnă că nivelul de resurse alocat

11 Această valoare reprezintă o estimare, pe care am calculat-o în urma unei normalizări pe care am produs-o la nivelul datelor. În cadrul normalizării am uniformizat durata studiilor (ex. în intervalul analizat, durata programelor de studii variază între 3 și 5 ani de zile), dar, chiar și așa, în termeni de frecvențe absolute se poate constata tendința ascendentă de creștere a decalajului. În plus, potrivit Prof. Univ. Dr. Șerban Paul Agaghi, dacă vom ține cont de durata studiilor din domeniul științelor inginerești (de obicei mai mari decât ale celorlalte domenii), este de așteptat ca ponderea estimată a celor care finalizează studiile în volumul studenților cuprinși în sistem să crească la cel mult 23%, față de pondere calculată de 15,7%.

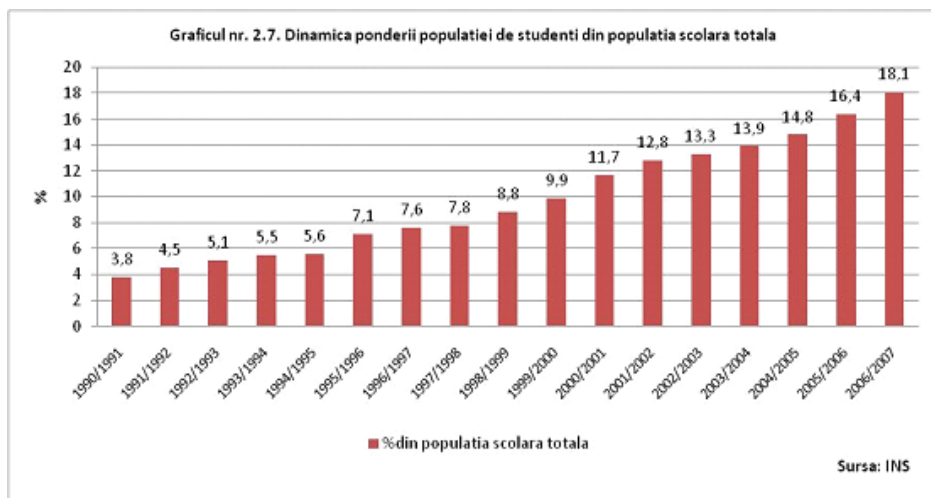
pentru furnizarea unui absolvent crește în mod suplimentar, în acest caz¹².



2.3. Realitățile aflate în spatele demografiei educației

Actualul context demografic în care se află România, pune sub semnul întrebării dinamica ascendentă a masificării învățământului superior. Rata de participare în învățământul superior ne oferă atât o realitate optimistă, cât și una pesimistă, în funcție de modul în care alegem să privim ciferele. Pe de o parte, realitatea optimistă este că încă din 1990, ponderea populației de studenți din populația școlară totală este într-o creștere continuă (în 1990, ponderea era de 3,8%, iar în 2007, aceasta era de 18,1% - vezi graficul nr. 2.7.).

12 Chiar dacă mare parte dintre cei care intră în sistem își plătesc oferta educațională de care beneficiază.



Acest lucru înseamnă că universitățile din România¹³ „procesază cantități mari de studenți”¹⁴, ceea ce pentru multe dintre acestea, practic, înseamnă venituri uriașe din taxele de școlarizare, iar pentru procesul Bologna, teoretic, înseamnă o forță de muncă viitoare potențial înalt calificată.

Pe de altă parte, povestea pesimistă este aceea că creșterea ponderii populației de studenți din populația școlară totală este explicabilă doar în parte prin lărgirea accesului la studiile superioare (creșterea numărului de studenți în valori absolute; în plus, vezi, spre exemplu dublarea numărului de tineri de 18 ani înregistrați în sistemul¹⁵ de învățământ, indiferent de ciclu). Trebuie adăugat că această creștere a ponderii numărului de studenți s-a produs și pe fondul scăderii în valori absolute a populației școlare cuprinsă la nivelul învățământului preuniversitar – vezi graficul nr. 2.8. Astfel, în 1990/1991, potrivit INS, populația

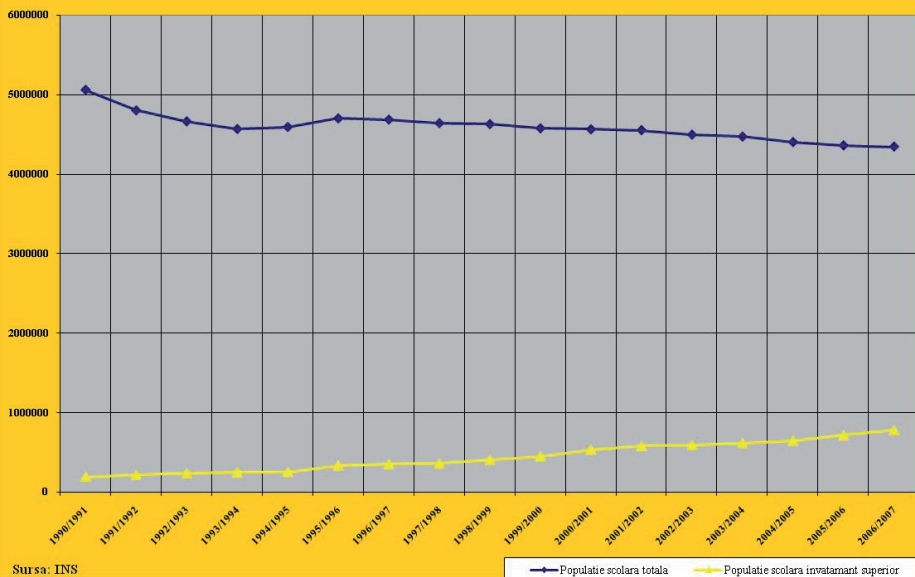
13 Potrivit Raportului de țară elaborat pentru conferința ministerială de la Leuven, în România există 56 de universități de stat acreditate, 29 de universități particulare acreditate, 28 de universități particulare autorizate pentru funcționare provizorie și 6 universități particulare autorizate și aflate în curs de acreditare.

14 Spunem că procesează și nu că produc, deoarece, așa cum am văzut, numărul de absolvenți este încă net inferior populației de studenți înregistrați în sistem.

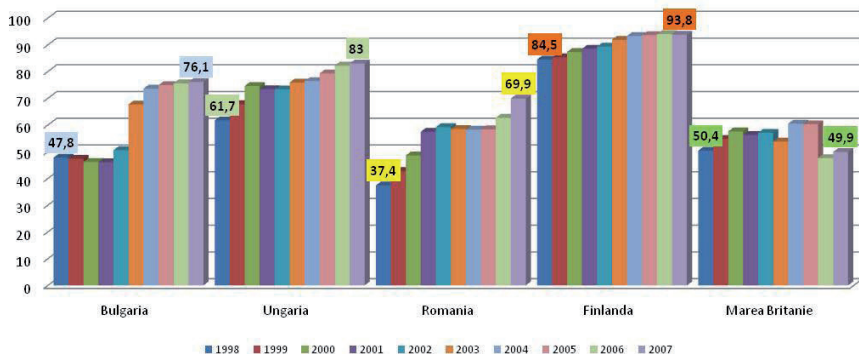
15 Cuvântul „sistem”, pe care îl utilizăm în asociere cu „învățământul superior” în cadrul raportului, trebuie considerat într-un sens restrictiv. Nu-i altceva decât o modalitate de a ne referi la sectorul educației superioare în ansamblu și nu intenționează nicidecum să favorizeze o înțelegere „sistemică” a sectorului educațional.

școlară raportată era de 5.066.031, iar în 2006/2007, aceasta era raportată la 4.345.581. Acest lucru arată că, în frecvența absolută, populația școlară totală a scăzut cu 720.450 de persoane; ceea ce înseamnă de fapt o scădere de peste 14% față de valoarea de referință din 1990/1991.

Graficul nr. 2.8. Comparatie între dinamica populatiei școlare totale și dinamica populatiei din învățământul superior



Graficul nr. 2.10. Dinamica ponderii tinerilor de 18 ani înscriși în învățământ, indiferent de ciclul de studii (Sursa: EUROSTAT)

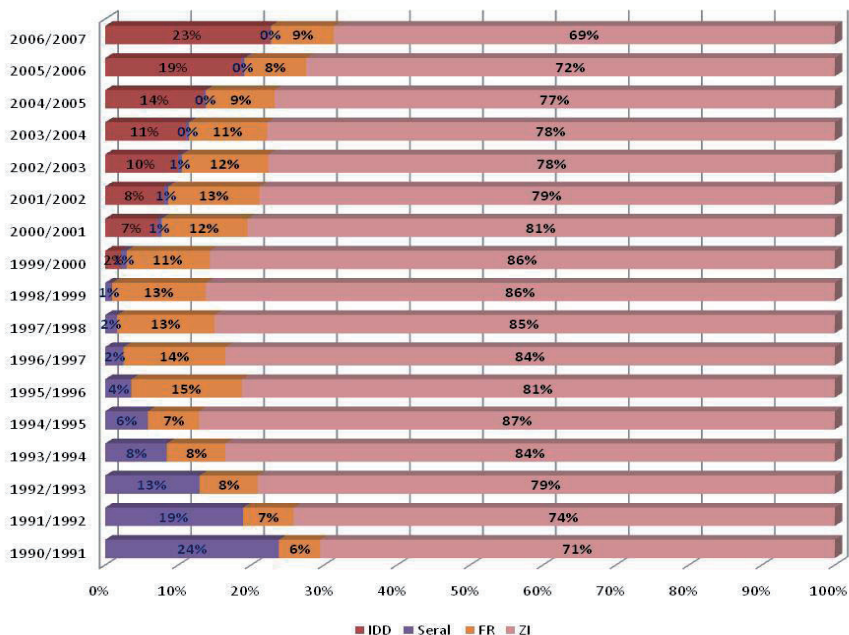


În graficul nr. 2.10., este prezentată dinamica ponderii tinerilor de 18 ani în învățământ, indiferent de ciclu, conform datelor Eurostat. Prin culori sunt scoase în evidență, în cazul fiecărei țări, două valori: ponderea înregistrată în 1998 și ponderea înregistrată în 2007. Așa cum se poate constata, în cazul României participarea tinerilor de 18 ani în sistemul de educație a crescut de la 37,4% (în 1998), la 69,9% (în 2007). Aceste date sprijină explicația potrivit căreia tendința de creștere a populației de studenți (în special, pe segmental proaspăt absolvenților de studii preuniversitare) s-a manifestat în paralel cu procesul de scădere a populației școlare totale. Sau, altfel exprimat, un număr tot mai mare dintr-un număr tot mai mic de absolvenți de învățământ preuniversitar își continuă studiile în învățământul superior.

2.4. Avem resurse pentru organizarea altor forme de educație, decât cea de zi cu frecvență?

În contextul masificării învățământului superior, trebuie specificat faptul că nu toți studenții urmează cursuri de zi. Astfel, potrivit INS, în 2007, dintr-un total de 785.506 de studenți înregistrați, 31,4% erau cuprinși în învățământul universitar la distanță, în învățământul superior cu frecvență redusă și în învățământul de seral. Graficul nr. 2.11. prezintă distribuția anuală a studenților în funcție de forma de învățământ superior în care sunt înscriși, în frecvență relativă.

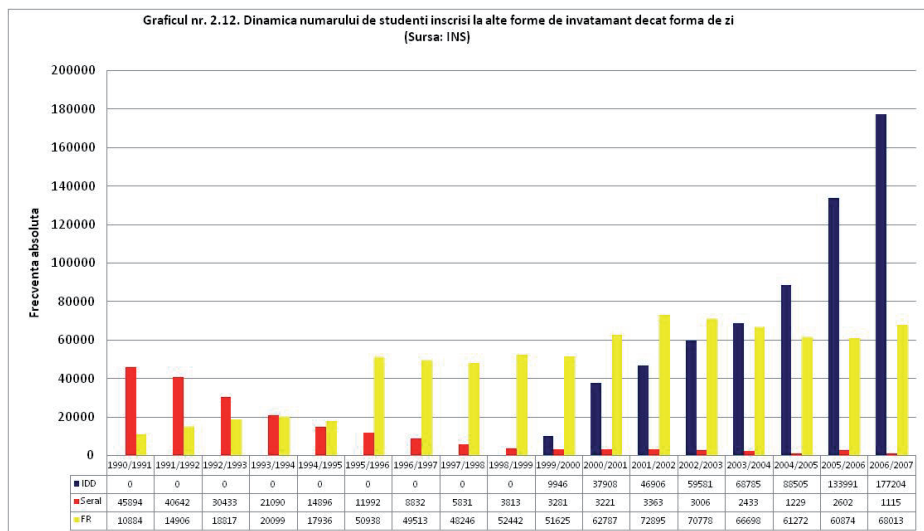
Graficul nr. 2.11. Învățământul superior pe diferite forme
(Sursa: INS)



Dorim să accentuăm două aspecte la nivelul graficului nr. 2.11. Primul este legat de faptul că după 16 ani, în anul 2006 / 2007, învățământul superior forma de zi înregistrează cea mai mică pondere (69%), în comparație cu anii anteriori. Al doilea aspect este legat de faptul că învățământul la distanță, după organizarea acestuia prin HG nr. 1214 / 2000 și HG nr. 1011 / 2001, înregistrează începând cu anul universitar 1999 / 2000 o rată de creștere extrem de rapidă. Spre exemplu, dacă în anul universitar 1999 / 2000 doar 2% din populația de studenți era înregistrată în programe de studii universitare organizate sub forma de învățământ la distanță, în anul 2006 / 2007, aceasta ajunge la o pondere de 23% (ceea ce înseamnă o creștere de aproape 12 ori, în doar 6 ani!!!)¹⁶.

Creșterea învățământului superior organizat în forma de învățământ la distanță este și mai evidentă analizând frecvențele absolute de studenți înscriși la alte forme decât cea de zi. Acest lucru este arătat în graficul nr. 2.12.

16 Această raportare nu poate merge în detaliu din lipsa unor date statistice valide. Spre exemplu, nu știm ce procent din populația înscrisă la învățământul la distanță are peste 24 de ani.



Creșterea ponderii învățământului la distanță (vezi graficul nr. 2.11.) se face în România pe fondul unei acute lipse de resurse (în special, umane). Acest lucru ridică un semnal de alarmă cu privire la nivelul de calitate îndoienic al educației oferite de programele IDD. Spre exemplu, dacă vom calcula raportul dintre numărul de studenți *full-time* (cei care urmează un program de studii organizat la zi) care revin unui cadru didactic, vom descoperi că acesta este, pentru România, de 17,6, în 2006. Tabelul nr. 2.4. compară valoarea medie a raportului calculat pentru România în 2006 cu alte valori medii înregistrate într-un total de 20 de state. Așa cum se poate constata, Suedia înregistrează cel mai mic număr de studenți full time ce revin unui cadru didactic (9), în timp ce Grecia înregistrează cea mai mare valoare medie, 27.8. Interesant este că, în clasificarea redată de tabelul nr. 2.4., România, chiar dacă este în coada clasamentului, devansează țări precum Cehia (18,5), Belgia (18,7) și Italia (20,4). În momentul în care în calculul raportului studenți / cadre didactice luăm în calcul orice program de studii, indiferent de forma în care este organizat învățământul, valoarea României urcă la 25,7. Cu alte cuvinte, diferența de 8,1 studenți (de la 17,6 la 25,7) este produsă de formele de învățământ altele decât cea de zi. Practic, în medie, mai mult de o treime dintre studenții care revin unui cadru didactic provin de la formele de învățământ, altele decât la zi. Prin urmare, în condițiile în care ponderea formelor de învățământ alternative celei de la

zi crește (în special învățământul la distanță), este de așteptat ca numărul de studenți *part-time* (care nu urmează forma de zi) ce revine unui cadru didactic să crească. Acest lucru implică diversificarea tipului de activități pe care un cadru didactic trebuie să le deruleze, ceea ce, pe cale de consecință, implică o creștere a timpului alocat predării / asistării, în detrimentul altor activități cum ar fi cercetarea.¹⁷

Tabelul nr. 2.4. Valori medii ale raportului număr de studenți / număr de cadre didactice
(Raportul ȳă în calcul doar studenții full-time)

	Țara	Valoarea medie a raportului calculată pentru 2006
1	Suedia	9
2	Islanda	10,7
3	Japonia	10,8
4	Spania	10,8
5	Germania	2,4
6	Slovacia	12,4
7	Portugalia	12,7
8	SUA	15,1
9	Media OECD	15,3
10	Brazilia	15,6
11	Finlanda	15,8
12	Ungaria	16,5
13	Turcia	16,8
14	Franța**	17
15	Polonia	17,3
16	România*	17,6
17	Cehia	18,5
18	Belgia	18,7
19	Italia	20,4
20	Slovenia	21,7
21	Grecia	27,8

Sursa: OECD, Education at a Glance, 2008

*Valoarea medie a raportului este calculată pe baza datelor furnizate de INS

**În cazul Franței nu s-au utilizat date care să cuprindă și instituțiile de învățământ private

17 În acest context, Prof. Univ. Dr. Șerban Paul Agaghi propune drept soluție ca cercetarea să se realizeze în universități folosind un corp bine definit de cercetători profesioniști și doctoranzi.

2.5. Există circumstanțe ca universitățile să se orienteze prioritar pe creșterea calității educației furnizate?

Cifrele cu privire la demografia educației avertizează cu privire la stoparea tendinței de creștere a numărului de studenți pe viitor. În acest context, ne putem aștepta oare ca universitățile să își modifice comportamentul pe piața educației superioare? Modificarea comportamentului este de așteptat să se producă în sensul îmbunătățirii calității ofertei educaționale, în vederea atragerii studenților, al căror număr se diminuează. În plus, este de așteptat ca universitățile să resimtă mult mai puternic presiunile studenților plătitori de taxe de școlarizare (dar nu numai) către creșterea gradului de transparență cu privire

Comercializarea ofertelor educaționale definește o nouă tendință la nivelul comportamentelor universităților, ceea ce le apropie de zona privată a business-ului?

la ofertele educaționale furnizate. De altfel, acestea pot fi considerate drept premise pentru o schimbare de abordare cu privire la educația superioară. De la abordarea tradițională, către abordarea antreprenorială (vezi Vlăsceanu, L., 2007), în care studenții sunt considerați clienți (raționali) ai unor servicii educaționale și în care preferințele și judecățile cu privire la calitate se întemeiază pe evaluările experților și pe transparența informației.

Implementarea cadrului instituțional european cu privire la asigurarea calității de către ARACIS, prin evaluările externe realizate la nivelul universităților românești (conform metodologiei și ghidului de evaluare), tendința așteptată de scădere a numărului de studenți, deschiderea sistemului de învățământ superior românesc către exterior - Spațiul European al Învățământului Superior sau zonele din afara Europei, reprezintă premisele pentru creșterea nivelului de concurență atât între universități, cât și între diferitele programe de studii universitare.

Creșterea nivelului de concurență între diferitele programe de studii universitare organizate de universitățile românești se resimte deja. Discutăm în acest sens despre o nouă tendință la nivelul comportamentului instituțiilor de învățământ superior: o tendință de comercializare a ofertelor educaționale, prin alocarea de fonduri atât către publicitatea tradițională (realizată prin canale de comunicare

În masă - în presa scrisă, audio-video, și prin campanii de afișaj), cât și către publicitatea non-tradițională (prin instrumente de tip on line – pagini web, emailuri de promovare etc.). Acest comportament de comercializare a ofertelor educaționale care ar putea deveni unul generalizat, pare a vorbi despre modul în care unele universități au început să se auto-definească la nivelul „pieței educaționale”.¹⁸

2.6. Subfinanțarea înseamnă diminuarea continuă a calității educației superioare¹⁹?

Relația directă de determinare dintre nivelul finanțării și nivelul de calitate al învățământului superior este susținută și de specialiștii CNFIS²⁰. În plus, aceștia consideră că există cel puțin o distincție pe care trebuie să o realizăm, între „eforturile financiare îndreptate către creșterea calității și menținerii unui standard de calitate ridicat” și „costurile pe care le implică implementarea unui sistem de evaluare și monitorizare a calității” (CNFIS, 2007, p. 25). Așadar, poate

Calitatea slabă a educației superioare, unul dintre copiii rahitici ai subfinanțării.

banal spus, fie că avem în vedere menținerea unui anumit standard de calitate, fie că avem în vedere implementarea unui sistem de asigurare a calității, nu trebuie să ignorăm dimensiunea financiară.

Specialiștii CNFIS susțin ideea conform căreia învățământul superior din România este caracterizat de o puternică „subfinanțare”. Argumentele aduse în sprijinul acestei idei sunt generate de analiza execuției bugetare pentru perioada 2000 – 2005. În acest context, vom relua câteva dintre concluziile formulate de CNFIS, concluzii care sprijină ideea subfinanțării.

Finanțarea de bază acoperă în 2005, doar 70% din cheltuielile curente ale universităților cu activitatea de bază.

1. Alocația bugetară destinată finanțării de bază acoperă doar parțial cheltuielile curente ale universităților pentru

¹⁸ În plus utilizarea sistemelor de ranking sau a metodelor de benchmarking poate reprezenta un vector care să determine creșterea calității ofertei educaționale universitare.

¹⁹ Ne referim doar la finanțarea instituțiilor de învățământ superior de stat.

²⁰ Vezi Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS), 2007, „Finanțarea învățământului superior din România. Punct de vedere”.

activitatea de bază.

2. Finanțarea de bază a acoperit cheltuielile de personal ale universităților, în 2005, în proporție de 80%; restul de 20% fiind acoperit din venituri proprii.²¹
3. Cheltuielile materiale și serviciile universităților sunt acoperite parțial prin finanțarea de bază. Spre exemplu, acestea erau acoperite doar în proporție de 20% prin finanțarea de bază, în 2005²².
4. Ponderea cheltuielilor de personal în totalul cheltuielilor cu activitatea de bază a crescut, în valori absolute, la nivel național, de la 73% în 2001, la 84% în 2005. În timp ce ponderea cheltuielilor materiale a scăzut la nivel național de la 26%, în 2001, la 16%, în 2005.
5. Universitățile au acoperit din venituri proprii deficitul generat de insuficiența alocațiilor bugetare, ceea ce justifică din punct de vedere financiar, menținerea sistemului dual de învățământ în regim cu taxă și în regim fără taxă.

Salarii mai mari,
cheltuieli materiale
mai mici.

Efectele subfinanțării sunt
dezastruoase pentru învățământul
superior și împiedică orice efort de
creștere a calității educației.

Cele 5 concluzii generate de CNFIS, în urma analizei execuției bugetare din intervalul 2001 – 2005, definesc existența unui decalaj puternic între nivelul nevoilor universităților și nivelul alocațiilor bugetare. Acest decalaj este răspunzător, așa cum susține și CNFIS, de creșterea rapidă a învățământului superior la distanță, de creșterea numărului de studenți (în valoare absolută) din universitățile românești, de creșterea anuală a raportului studenți / cadre didactice, de creșterile salariale din activitatea de bază și de diminuarea cheltuielilor materiale.

Cercetarea nu suplimentează
alocațiile bugetare în măsură în
care o fac taxele studenților.
Acest lucru o face neatractivă
pentru universități.

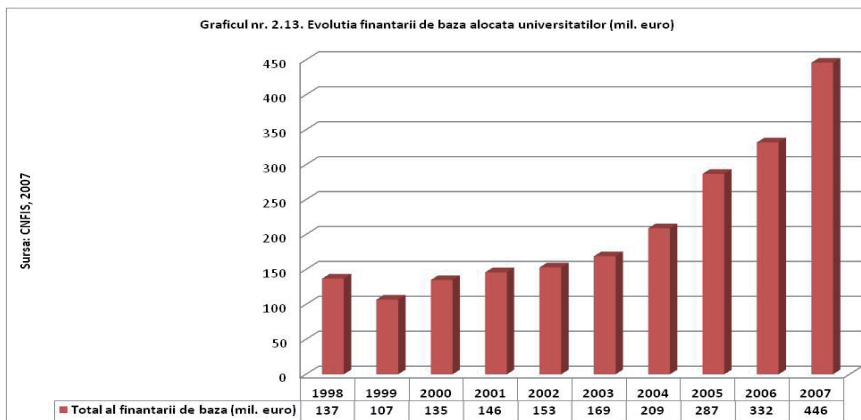
²¹ „Continuând analiza pe tipuri de cheltuieli ale activității de bază, s-a observat faptul că finanțarea bugetară a acoperit cheltuielile de personal în proporție de 80% în anul 2005, în rest acestea fiind acoperite din venituri proprii. Pe de altă parte, cheltuielile materiale și serviciile sunt acoperite din finanțarea de bază în proporție de numai 20%, în anul 2005, în rest acestea fiind acoperite din venituri proprii” (CNFIS, 2007, p. 25)

²² Aceste cheltuieli fiind acoperite și din alte surse, cum ar fi contractele de cercetare sau servicii.

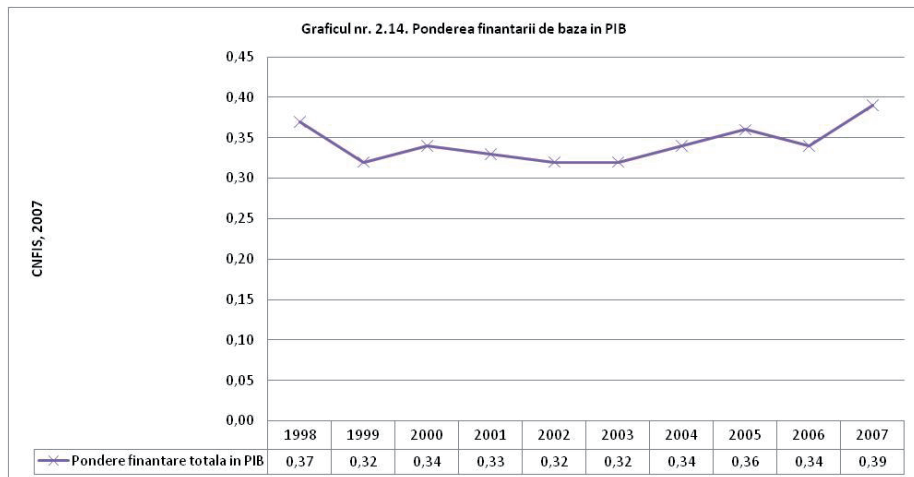
De asemenea, creșterea alocărilor bugetare ca procent din PIB către educația superioară nu garantează ameliorarea calității procesului educațional. Potrivit CNFIS, este de așteptat ca cel puțin pe termen mediu creșterea procentului din PIB alocat educației superioare să nu conducă la reducerea decalajului / subfinanțării și să nu amelioreze calitatea educației. În plus, reproducerea anuală a subfinanțării are ca efecte directe: degradarea patrimoniului fizic, nivelul scăzut de dotare a laboratoarelor și sălilor de curs, lipsa structurilor specializate în susținerea managementului universitar (birouri strategice, de asigurare a calității, de comunicare, de relații externe, de consiliere pentru piața muncii a studenților etc.), lipsa fondurilor necesare integrării universităților în structuri și organizații europene. Potrivit CNFIS, metodologia de finanțare introdusă după 1999 conform căreia „resursele urmează studenții” acționează la rândul ei, alături de subfinanțare, în direcția diminuării nivelului de calitate al procesului educațional: creșterea numărului de profesori cu un nivel mare de salarizare (prin dublarea normelor și plata cu ora și prin creșterea numărului de posturi vacante) și creșterea, uneori nejustificată, a numărului de studenți în regim cu taxă.

În actualul context al subfinanțării, cercetarea devine, în cele mai multe dintre cazuri, neatractivă și din motive financiare. Astfel, conform raportului CNFIS, universitățile nu sunt stimulate să dezvolte comportamente în direcția cercetării, deoarece aceasta nu suplimentează alocațiile bugetare în aceeași măsură în care o fac taxele studenților și au un efect mai scăzut asupra veniturilor individuale ale cercetătorului.²³ Mai mult decât atât, tendința universităților de scădere a cheltuielilor materiale conduce la existența unei infrastructuri de cercetare slab dezvoltată sau chiar inexistentă în unele cazuri. Potrivit CNFIS, problema nivelului scăzut al cercetării științifice nu poate fi rezolvată decât într-un interval de timp îndelungat. Teoretic, o investiție actuală suficientă în structura și infrastructura de cercetare a universităților (patrimoniu, crearea de structuri specializate, înființarea de școli de cercetare etc) va genera efecte măsurabile doar pe termen lung.

23 Chiar dacă există stimulente în această direcție definite sub forma programelor naționale sau universitare de cercetare de excelență sau celor destinate tinerilor cercetători. Și, chiar dacă, unele universități, puține din nefericire, definesc politici proprii de stimulare a cercetării științifice.



Graficul nr. 2.13. arată faptul că nivelul finanțării de bază alocat universităților românești a crescut, în valori absolute, de la 137 milioane de euro, în 1998, la 446 de milioane de euro, în 2007. Potrivit CNFIS, în ciuda acestei dinamici ascendente, creșterea este insuficientă pentru a acoperi decajalul existent între capacitatea de finanțare a statului și nevoile universităților. În plus, trebuie să specificăm faptul că această creștere continuă a nivelului finanțării de bază totale nu este rezultatul unei politici guvernamentale de creștere a finanțării educației superioare, ci rezultatul creșterii produsului intern brut. Așa cum se poate vedea în graficul nr. 2.14., ponderea finanțării de bază în produsul intern brut este una oscilantă pe intervalul 1998 – 2007, neexistând o tendință intenționată de creștere.



2.7. Educația superioară românească și primele decalaje definite la nivelul celor trei cadre contextuale

În cadrul acestui capitol ne-am propus să poziționăm educația superioară românească la nivelul a trei contexte: un context extern subiectiv, reprezentat de Procesul Bologna și două contexte interne obiective, reprezentate de cifrele reci ale demografiei (generale și a educației) și de subfinanțarea cronică.

Cele trei contexte în care a fost poziționat învățământul superior ne permit să evidențiem următorul set de enunțuri țări, la nivelul cărora pot fi identificate și patru decalaje.

1. România a înregistrat progrese în transferul principiilor Procesului Bologna, lucru care face ca la nivel extern european, țara noastră să se bucure de un profil de imagine pozitiv.
2. România a înregistrat întârzieri în implementarea Cadrului Național al Calificărilor în Învățământul Superior.
3. România și-a construit proceduri și mecanisme de asigurare a calității la nivel național. *În condițiile subfinanțării însă, asigurarea calității la nivelul*

universităților stă sub semnul întrebării. Menținerea unor standarde de calitate ridicate și implementarea de sisteme interne de evaluare și monitorizare a calității presupun eforturi financiare și resurse publice suplimentare, concomitent cu diversificarea surselor de finanțare, inclusiv din surse private.

4. Există un decalaj între gradul ridicat de transfer formal al principiilor Bologna și gradul scăzut de restructurare de substanță a învățământului superior.
5. Procesul de îmbătrânire a populației la nivel global și scăderea populației școlare vor afecta pe viitor dimensiunea populației de studenți.
6. Calitatea educației superioare pare a se diminua de la an la an, în condițiile în care raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice manifestă o tendință ascendentă (de la 13,8, în 1991, la 25,7, în 2007). Acest lucru indică un deficit de cadre didactice în universități (creșterea numărului de cadre didactice nu este proporțională cu creșterea populației de studenți). Decalajul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice crește de la an la an.
7. Decalajul dintre numărul de studenți înregistrați și numărul de absolvenți crește anual. Putem gândi cel puțin două explicații pentru această situație. Pe de o parte, se poate susține că decalajul are efecte negative deloc neglijabile: consumul ineficace de resurse, creșterea suplimentară a perioadei de studii, sporirea tendinței de abandon al studiilor. Altfel spus, consecința poate fi gândită într-o lumină neagră: nivelul de resurse alocat pentru formarea unui absolvent crește în mod suplimentar. Pe de altă parte, se poate susține că acest decalaj ne spune și alte lucruri. Spre exemplu, faptul că există mulți studenți care optează pentru angajarea pe piața muncii în perioada studiilor, ceea ce face ca aceștia să nu mai aibă timpul necesar pentru finalizarea ciclului de studii, sau că nivelul de exigență a fost menținut. În plus, efectele decalajului pot fi atenuate de responsabilitatea studenților cu taxă, foarte atenți în a plăti doar echivalentul școlarizării. Dincolo de astfel de interpretări, un lucru este sigur: este nevoie de o monitorizare atentă și de date exacte cu privire la cauzele ce conduc la acest decalaj dintre numărul de studenți înregistrați în sistem și numărul de absolvenți.
8. Un număr tot mai mare dintr-un număr tot mai mic de absolvenți de învățământ preuniversitar își continuă studiile în învățământul superior. Situație care în

viitor este de așteptat să poată fi corectată prin politici de creștere a gradului de incluziune și de acces în sectorul educației superioare.

9. Deși învățământul superior organizat la zi este predominant, ponderea acestuia tinde să scadă în raport cu învățământul la distanță, a cărui rată de creștere este extrem de rapidă. Astfel, mai mult de o treime dintre studenții care revin unui cadru didactic, provin de la învățământul la distanță. Această concluzie intermediară trebuie totuși tratată într-un sens restrictiv, în lipsa unor date detaliate cu privire la distribuția frecvenței de studenți înregistrați la învățământul la distanță, pe instituții de învățământ superior. Există posibilitatea ca rata de creștere a învățământului la distanță să fie explicată prin distorsiunea introdusă de unele instituții de învățământ superior (a se vedea cazul Universității Spiru Haret), care au dezvoltat foarte puternic acest tip de serviciu educațional.
10. Finanțarea de bază acoperă doar parțial cheltuielile curente ale universităților pentru activitatea de bază.
11. Tendința universităților este de a crește cheltuielile de personal (explicabil în condițiile unei creșteri ascendente a populației de studenți) și de a scădea cheltuielile materiale.
12. Există un decalaj puternic între nivelul nevoilor universităților și nivelul alocațiilor bugetare. Creșterea, în valori absolute, a finanțării de bază alocate universităților nu contribuie la diminuarea acestui decalaj.
13. Sufinanțarea determină multe universități (în special, cele care nu dețin resursele necesare – material și umane, de a derula proiecte de cercetare sau cele care dețin stimulente slabe de a derula cercetări) să își acopere cheltuielile din veniturile furnizate de studenții cu taxă. Altfel spus, în acest context, taxele private, colectate de la studenții plătitori de taxe, contribuie la reducerea efectelor subfinanțării învățământul superior de stat.

3. Despre asigurarea calității învățământului superior din România

3.1. Credința în succesul importului de proceduri și practici europene cu privire la asigurarea calității

Așa cum am văzut în capitolul anterior, schimbările de substanță la nivelul educației superioare și ameliorarea calității învățământului par a se lăsa încă așteptate, în ciuda faptului că României i-au fost recunoscute performanțele în transferul formal a principiilor Procesului Bologna. Prin urmare, credem că succesul transferului de practici și proceduri europene în domeniul calității este fundamentat pe o credință. Aceea că abordarea europeană cu privire la calitate va conduce la schimbări pozitive în învățământul superior românesc. Procedurile și principiile europene cu privire la calitate și la asigurarea calității trebuie privite¹ mai degrabă din perspectiva modelului filosofic ce le fundamentează. Calitatea și asigurarea calității se întemeiază în „filosofiile, aspirațiile, preocupările politice și socio-economice contemporane, cum ar fi competiția globală și competitivitatea, încrederea în educație ca mijloc de salvare (Agenda Lisabona), dimensiunea externă a Procesului Bologna și asumția de bază a universității antreprenoriale - consumatorul informat; procesul de imbatrânire a societăților europene și accentul pe învățarea pe tot parcursul vieții...” (Kohler, J., 2009, p. 11)

3.2. Două abordări cu privire la calitatea educației superioare: calitatea determinată legal sau calitatea reglementată de competiția de pe piață?

Discuțiile purtate în ultimii ani la nivel european în ceea ce privește calitatea în învățământul superior pot fi reduse în cele din urmă la o dezbatere cu privire la anumite concepții filosofice. Spre exemplu, prin tradiție, statele europene obișnuiau să considere educația ca o chestiune legată de aranjamente legale și de administrarea legilor juridice.² Accentul contemporan pe autonomia

¹ Jurgen Kohler, 2009, p. 11.

² Așa cum Kohler, J. afirmă în „Quality in Higher Education”, 2009, această percepție era modelată printr-un cadru legislativ bine delimitat. „Conținutul cursurilor era reglementat, iar desfășurarea programelor de studii avea nevoie de anumite avize ministeriale”.

universitară împreună cu practicile noului management public au condus la o schimbare de paradigmă către conceptul de succes și risc antreprenorial. Consecințele sunt acelea că înțelegerea tradițională a calității este urmată de o înțelegere a calității din perspectiva pieței învățământului superior; în care calitatea este reglementată într-un univers conceptual definit prin „furnizarea de servicii”, „clienți”, „cumpărători informați” care aleg rațional între furnizori de servicii educaționale aflați pe o piață concurențială.³

Prin urmare, conținutul acestui capitol poate fi privit având în vedere cele abordări cu privire la calitate: modelul tradițional al calității determinată legal și modelul contemporan de calitate determinată de competiția de pe piața educațională. Într-o astfel de cheie de lectură ne putem întreba de care dintre cele două modele de calitate se apropie cel mai mult asigurarea calității în învățământul superior românesc.

Să credem ca principiile si practicile europene pe care le-am asimilat formal cu succes ne vor conduce pe drumul cel bun al asigurarii calitatii!

Întreaga dinamică a învățământului superior din România, de după momentul Declarației de la Bologna (1999), poate fi privită și ca un proces de implementare de practici și proceduri definite la nivel european (legea calității, apariția ARACIS, evaluarea externă a ARACIS, reglementarea

legală a metodologiei de evaluare, introducerea ECTS, implementarea Suplimentului la Diploma etc.). Măsura în care implementarea formală a principiilor, procedurilor și practicilor europene va conduce la o îmbunătățire a calității învățământului superior românesc este greu de estimat; deși, intuitiv, direcția poate fi aceasta, cifrele, tendințele și decalajele identificate în capitolul anterior par a ne spune altceva. În aceste condiții, ceea ce ne rămâne de făcut este să credem că lucrurile vor intra pe drumul cel bun.

3 O discuție detaliată cu privire la factorii de transformare care acționează la nivelul universităților și cu privire la comportamentul universităților antreprenoriale în noul model al pieței educației poate fi parcursă în Vlăsceanu, L., 2007, "Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă", Polirom: Iași, pp. 223 – 288.

3.3. Lungul drum al construcției de instituții pentru asigurarea calității învățământului superior în România

De la CNEAA la ARACIS și la
legea calitatii

Procesului de asigurare a calității învățământului superior din România și de construcție a unei culturi a calității putem considera că începe o dată cu apariția legii nr. 88 / 1993 *privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior și recunoașterea diplomelor*⁴. Legea, la care facem

referire, introducea două noutăți absolute pentru învățământul superior postdecembrist. Prima noutate era legată de introducerea procesului de acreditare a instituțiilor de învățământ superior (art. 3 din lege). A doua noutate era legată de înființarea Consiliului Național de Evaluare Academică și Acreditare - CNEAA (art. 4 din lege). În felul acesta, practic, calitatea activității instituțiilor de învățământ superior era supusă controlului instituțional exercitat de CNEAA, sub forma derulării procedurilor de autorizare în vederea funcționării provizorii sau de acreditare. Cele două proceduri (de autorizare și de acreditare) erau derulate având în vedere un set de criterii generale și standarde obligatorii (definite în capitolul II al legii nr. 88 / 1993). În contextul prezentării aranjamentului instituțional care reglementează asigurarea calității în învățământul superior din România, trebuie să amintim apariția ulterioară a două legi cu efecte majore asupra învățământului. Este vorba despre legea învățământului nr. 84 / 1995 și Legea privind statutul personalului didactic nr. 128 / 1997. În concluzie, am putea spune că asigurarea calității în învățământul superior din România își găsește „pilonii de bază” în aceste trei instrumente legislative.

În contextul Procesului Bologna, practicile și procedurile din România cu privire la asigurarea calității în învățământul superior au cunoscut momente de transformare importantă. Astfel, în 2005, Agenția Română de Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS) își începe activitatea⁵, pe baza cadrului definit de OUG nr. 75 / 2005 privind asigurarea calității, de HG nr. 1257 / 2005 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul

4 Acesta este și punctul de vedere al Prof. Univ. Dr. Radu Damian, expus în capitolul nr. 6 „Quality Assurance in Romanian Higher Education”, pp. 26 – 27, din “Current Trends in European Quality Assurance”, ENQA Workshop Report, nr. 8, Helsinki, 2009.

5 Acest lucru însemnând încetarea activității CNEAA.

Superior și de Legea nr. 87 / 2006⁶ pentru aprobarea OUG nr. 75 / 2005⁷. De asemenea, „Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță” care definește setul de activități operaționale ale ARACIS a fost aprobată prin HG 1418/2006.

„Making the academic world understand the concepts, role and benefits of the Bologna process became a priority of the Ministry of Education, Research and Youth (MoERY), as well as drafting and approving preparatory secondary legislation.” (Damian, R., 2009, p. 27)

Potrivit Raportului de țară (2009)⁸ elaborat în vederea raportării progreselor înregistrate de România în Procesul Bologna, sistemul extern de asigurare a calității a devenit operațional în România în 2006, după pilotarea timp de 1 an a metodologiei de evaluare⁹.

Tablelul nr. 3.1. Date cantitative cu privire la evaluările externe performate de ARACIS¹⁰

Tipul de evaluare externă realizat	Numărul instituțiilor de învățământ / a programelor de studii evaluate extern
Numărul de universități publice și private la nivelul cărora a fost pilotată pe bază de contract metodologia de evaluare externă	11
Evaluări externe realizate la nivelul ciclului I de studii universitare	283
Evaluări externe la nivelul programelor de studii la distanță	9
Evaluări externe la nivelul ciclului II de studii universitare (programe de masterat full-time și la distanță)	580

(sursa: Damian, R., 2009)

6 Conținutul legii este conform cu „the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)”.

7 Aceste acte normative sunt disponibile pentru consultare pe http://www.aracis.ro/legislatia_ro

8 Reamintim că referiri detaliate cu privire la acest raport se regăsesc în capitolul nr. 2.

9 „Metodologia de evaluare externă, standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță”

10 Datele cuprinse în acest tabel au valoare strict orientativă. Ele nu reprezintă nicidecum o raportare sau un bilanț cu privire la activitatea ARACIS. În acest context, subliniem faptul că Barometrul Calității 2009 nu este și nu trebuie privit ca un raport de activitate al ARACIS.

Activitatea derulată de ARACIS, începând din 2005, a fost apreciată de ENQA ca fiind conformă cu Standardele și liniile directoare Europene pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG). Drept consecință, Biroul Executiv al ENQA, pe baza evaluării externe realizate de EUA și ESU a decis acceptarea ARACIS în ENQA cu statutul de membru cu drepturi depline, pentru o perioadă de 5 ani de zile.¹¹

3.4. Principii și priorități europene cu privire la asigurarea calității în învățământul superior

După 1999, pașii făcuți de România în direcția asigurării calității în învățământul superior sunt în conformitate cu abordarea europeană cu privire la asigurarea calității. Astfel, conform Declarației de la Berlin (2003) a miniștrilor educației din țările Procesului Bologna, „calitatea învățământului superior se dovedește a fi fundamentul construcției Spațiului European al Învățământului Superior”¹². Acest lucru a condus la adoptarea Standardelor și liniilor directoare Europene pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG), în urma conferinței ministeriale de la Bergen (2005). Potrivit ENQA, toți participanții în Procesul Bologna trebuie să țină cont la nivel național de 14 principii cu privire la asigurarea calității¹³:

Unul dintre cele 14 principii cu privire la asigurarea calitatii, formulate de ENQA, este cel conform caruia responsabilitatea fundamentala pentru asigurarea calitatii apartine universităților, in temeiul autonomiei universitare.

: diversitatea sistemelor de educație superioară din Europa; armonizarea și convergența sistemelor naționale de asigurare a calității cu contextele, dezvoltările și cele mai bune practici de asigurare a calității de la nivel european și internațional; Standardele și liniile directoare Europene pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG) definesc cadrul instituțional general cu privire la asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA); evaluarea externă a agențiilor naționale pentru asigurarea calității și necesitatea ca aceste agenții să fie autonome la

¹¹ Conform comunicatului de presă al ARACIS, disponibil pe <http://www.aracis.ro/>

¹² „Quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area”.

¹³ Conform „ENQA position paper on Quality Assurance in the EHEA, in view of the Leuven and Louvain-La-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28 – 29 April 2009”, ENQA, 2009, pp. 3 - 5.

nivelul sistemului național de învățământ superior, pentru a furniza informații precise și consistente publicului larg; responsabilitatea fundamentală pentru asigurarea calității aparține lumii academice, ceea ce face ca asigurarea internă a calității să fie o datorie a instituțiilor de învățământ superior; evaluarea proceselor de asigurare a calității trebuie să țină cont de legătura dintre educație și cercetare, care trebuie să existe la nivelul universităților; evaluările interne și externe ale proceselor de asigurare a calității trebuie să contribuie la dezvoltarea unei culturi a calității la nivelul universităților; legislația națională poate stabili abordări diferite cu privire la sistemele naționale de asigurare a calității, însă aceasta trebuie să țină cont de ESG; metodologia de evaluare a calității trebuie să fie adaptată la specificitatea instituțiilor de învățământ

Printre cele 8 prioritati ale ENQA se număra asigurarea de informatii veridice cu privire la programele de studii si dezvoltarea continua a personalului din agentiile de asigurare a calitatii.

superior; agențiile de asigurare a calității trebuie să aibă în vedere cooperarea europeană și internațională în activitățile pe care le derulează; informațiile cu privire la asigurarea calității trebuie să fie produse pe baza unor metodologii; agențiile naționale de asigurare a calității trebuie să devină conștiente de faptul că prin activitatea lor nu furnizează întreaga informație cu privire la învățământul superior; asigurarea calității în învățământul superior reprezintă rezultatul interacțiunilor și relațiilor stabilite între diferiții actori și „stakeholders”, iar asigurarea externă a calității trebuie să se realizeze pe baza unei distribuții clare a atribuțiilor între agenții și guvern; pentru a construi un sistem european de educație superioară competitiv la nivel global, toți actorii implicați în cadrul procesului educațional trebuie să participe într-un dialog permanent.

ENQA a identificat 8 priorități la nivelul asigurării calității, de care trebuie să țină cont membrii procesului Bologna, la nivelul educației superioare naționale:¹⁴ implementarea Standardelor și liniilor directoare Europene pentru asigurarea calității în învățământul superior (ESG), care trebuie să se finalizeze în 2010 (vezi capitolul 2 al raportului); intensificarea cooperării agențiilor naționale de asigurare a calității din Spațiul european al învățământului superior; evaluarea externă a calității la nivel național trebuie să țină cont de cadrele naționale ale calificărilor în învățământul superior și de rezultatele învățării; sporirea mobilității; asigurarea calității învățării pe tot parcursul vieții prin dezvoltarea de proiecte cu toți actorii implicați; asigurarea

¹⁴ Conform „ENQA position paper on Quality Assurance in the EHEA, in view of the Leuven and Louvain-La-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28 – 29 April 2009”, ENQA, 2009, pp. 7 - 8.

de informații veridice cu privire la calitatea programelor de studii, a facultăților și universităților; dezvoltarea continuă a personalului din agențiile de asigurare a calității; dezvoltarea de acțiuni îndreptate către conștientizarea tuturor celor implicați în învățământul superior cu privire la rezultatele ce trebuie așteptate de pe urma aplicării mecanismelor de asigurare a calității.

3.5. Pe scurt, despre sistemul actual de asigurare a calității în România

Asigurarea calitatii în învățământul superior din România¹⁵ se realizează prin două tipuri de sisteme. Pe de o parte, există un sistem extern de asigurare a calității gestionat de ARACIS, a cărui aplicare este națională și uniformă. Pe de cealaltă parte, există un sistem intern de asigurare a calității, specific fiecărei universități. În conformitate cu principiile europene, responsabilitatea

Metodologia de evaluare utilizată de ARACIS este organizată pe trei domenii de asigurare a calitatii: capacitate instituțională, eficacitate educațională, managementul calitatii. Acestea sunt evaluate printr-un sistem arborescent de criterii, standarde și indicatori de performanță.

ultimă pentru asigurarea calității revine fiecărei instituții de învățământ superior. Această responsabilitate constă atât în dezvoltarea de proceduri interne de asigurare a calității (gestionate de comisiile de evaluare și asigurare a calității, care trebuie să funcționeze în fiecare universitate), cât și în dezvoltarea unei culturi interne instituționale a calității (care trebuie să fie rezultatul cooperării dintre comisiile interne de evaluare și asigurare a calității și toate categoriile de public implicate direct în

procesul educațional – profesori, studenți, angajatori, absolvenți etc.).

Sistemul extern de asigurare a calității, gestionat de ARACIS, funcționează în baza unei metodologii¹⁶ organizate pe trei domenii de asigurare a calității: capacitate instituțională, eficacitate educațională și managementul calității. Fiecareia dintre cele trei domenii de asigurare a calității îi corespunde un set de standarde de calitate, operationalizate prin indicatori de performanță. Fiecare standard de calitate are un nivel minimum care trebuie îndeplinit, precum și un nivel maximum, denumit standard de referință. Trebuie menționat faptul

15 așa cum este definită la nivel legislativ.

16 Disponibilă pe www.aracis.ro

că această operaționalizare a metodologiei este comună atât procedurilor de acreditare, cât și celor de asigurare a calității.¹⁷ Domeniile, criteriile, standardele și indicatorii sunt stabiliți prin lege, potrivit metodologiei. În plus, instituțiile de învățământ superior au posibilitatea, ca pe baza acestora, să își stabilească propriile standarde și indicatori de calitate (în vederea construcției propriilor sisteme interne de asigurare a calității). Valorile indicatorilor pot fi stabilite de către instituțiile de învățământ superior la un nivel mai ridicat față de cele recomandate de către metodologia ARACIS. Însă, îndeplinirea nivelului minimum este considerată suficientă pentru obținerea autorizației, respectiv a acreditării. De asemenea, trebuie menționat faptul că, potrivit metodologiei, instrumentele folosite pentru evaluare, autorizare și acreditare sunt comune evaluării instituționale cât și evaluării programelor de studii individuale. Ceea ce face să nu existe o distincție clară între evaluarea programelor de studii (adică a produselor educaționale oferite de instituțiile de învățământ superior) și evaluarea instituțiilor de învățământ ca atare.

De asemenea, ar mai trebui specificat faptul că metodologia de evaluare și acreditare a ARACIS conține patru categorii de indicatori de calitate: de input (intrare), proces, de output (ieșire sau rezultate) și de outcome (efecte). Această distincție conceptuală la nivelul indicatorilor de calitate este extrem de importantă pentru modul în care calitatea este definită și percepută. Actuala tendință la nivel european este aceea de a pune accent pe indicatorii de output și outcome în evaluarea calității universităților și de a trata indicatorii de input ca fiind absolut necesari pentru derularea oricărui program de studii, dar insuficienți pentru asigurarea calității. În general, indicatorii de input fac referire la toate acele resurse de care o universitate are nevoie pentru a furniza programe de studii (cadre didactice, săli și laboratoare dotate corespunzător, biblioteci, resurse financiare etc.). Multe dintre universitățile private din România s-au autodefinit „ca fiind de calitate” prin accentuarea infrastructurii, în care au investit sume uriașe. Cu toate acestea, asigurarea calității nu înseamnă doar infrastructură sau indicatori de input. În ecuația calității își fac loc atât indicatorii de proces (care definesc conținutul procesului educațional), cât și indicatorii de output și outcome (care vorbesc despre ceea ce „furnizează” universitățile: număr de absolvenți, număr de articole științifice publicate, număr de absolvenți angajați pe piața muncii etc.)

¹⁷ Pentru o discuție detaliată cu privire la Metodologia de evaluare utilizată de ARACIS, a se vedea Florian, B., 2009, „Standarde și indicatori de asigurare a calității. Metodologia ARACIS” din cadrul documentului „Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România”, realizat în cadrul proiectului „Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional - Contract POSDRU/2/1.2/S/1”, disponibil pe http://www.aracis.ro/proiecte_ro/act3

Tabelul nr. 3.2. Exemple de indicatori de tip input, proces, output și outcome, conținuți de Metodologia ARACIS

1	Input	<i>Dotarea sălilor de curs/seminar și a laboratoarelor didactice și de cercetare corespunde stadiului actual de dezvoltare a cunoașterii științifice și este comparabilă cu cea din universitățile dezvoltate din Europa și cu bunele practici internaționale</i>
2	Proces	<i>Centrarea pe student a metodelor de învățare</i>
3	Output	<i>Numărul de absolvenți ai unui program de studii universitare</i>
4	Outcome	<i>Cel puțin 50% dintre absolvenți sunt angajați în termen de doi ani de la data absolvirii la nivelul calificării universitare</i>

(Sursa: Metodologia de evaluare și acreditare ARACIS, 2006)

3.6. Percepția studenților străini cu privire la universitățile românești nu este deloc încurajatoare

Accentul pe angajabilitate și mobilitate (inclusiv în domeniul învățământului superior) este parte integrantă a Agendei de la Lisabona (2000). Angajabilitatea pe piața europeană a muncii reprezintă un subiect de discuție intens dezbătut în cadrul Procesului Bologna. Declarația de la Londra (2009) leagă în mod explicit angajabilitatea de setul de obiective asumat la nivelul Procesului Bologna. În acest context, una dintre provocările învățământului superior este aceea de a asigura legătura dintre calificările din învățământul superior – rezultatele învățării – obiectivele programelor de studii. Altfel spus, învățământul superior, prin mecanismele sale de asigurare a calității, trebuie să contribuie la creșterea gradului de angajabilitate la nivel european. Această contribuție este legată de întărirea mobilităților, înțelese din patru perspective¹⁸: permeabilitate (atât fizică, cât și virtuală – prin facilitățile multimedia de învățare la distanță, mediate de internet), învățare pe tot parcursul vieții; acces transversal (încurajarea rutelor flexibile de învățare și recunoașterea învățării anterioare); implementarea politicilor și instrumentelor de acces (cum ar fi cadrul european al calificărilor și ECTS).

18 Vezi Jurgen Kohler, 2009, pp. 6 -7.

Tabelul nr. 3.3. Rata de angajabilitate pentru populația 15 - 64 de ani (%)			
	1997	2002	2008
România	65,4	57,6	59
UE 27	60,7	62,	65,9
Bulgaria		50,6	64
Ungaria	52,4	56,2	56,7
Polonia	58,9	51,5	59,2
Franța	59,6	63	65,2
Olanda	68,5	74,4	77,2
Finlanda	63,3	68,1	71,1
Marea Britanie	69,9	71,4	71,5
Statele Unite	73,5	71,9	70,9
Sursa: EUROSTAT			

În contextul procesului național, european și global de îmbătrânire a populației, prin intermediul mobilităților și, în special, a procesului de învățare pe tot parcursul vieții, una dintre provocările învățământului superior este aceea de a contribui la scăderea șomajului și la creșterea perioadei petrecute în câmpul muncii.

În ceea ce privește rata de angajabilitate a persoanelor de pe intervalul de vârstă 15 – 64 de ani, folosind date furnizate de Eurostat, tabelul nr. 3.3. oferă o imagine comparativă pentru trei momente de timp diferite: 1997, 2002 și 2008.

Așa cum se poate observa, în 2008, rata de angajabilitate a României este de 59%, penultima ca valoare în cadrul grupului de țări la nivelul căruia se realizează comparația (singurul stat în care rata de angajabilitate este mai mică fiind Ungaria – 56.7%). Raportându-ne la media UE27, constatăm că aceasta este cu aproape 7% mai mare decât cea a României. De asemenea, rata de angajabilitate a României în 2008 era cu 18,2% mai mică decât cea a Olandei, cu 12,1% mai mică decât cea a Finlandei, cu 12,5% mai mică decât cea a Marii Britanii și cu 11,9% mai mică decât cea a Statelor Unite.

Spunem că în contextul Agendei Lisabona, angajabilitatea este legată și de creșterea gradului de mobilitate în spațiul european, implicit în domeniul învățământului superior. Potrivit, Global Education Digest 2009¹⁹, în 2007, pentru

19 Global education digest, Comparing Education Statistics Across the World, 2009, The Unesco Institute of Statistics, tabelul nr. 9, pagina 138.

România erau raportați 9.383 de studenți străini (*in-bound mobility*), dintre care peste 5.200 proveneau din state ale Europei

Tabelul nr. 3.4. Mobilitățile studențești raportate pentru 2007

	Studenți străini veniți la studii (In-bound mobility)	Studenți plecați în altă țară, la studii (Out-bound mobility)
România	9,4*	22,9
Ungaria	15,1	7,2
Bulgaria	9,1	24,7
Polonia	13	32,9
Finlanda	10	6
Marea Britanie	351,4	24,1
Statele Unite	595,9	50,2
Olanda	27,4	10,4
Franța	246,7	54
Cehia	24,5	7,4
Moldova	1,9	10
Germania	206,9	77,5
Sursa: Unesco, 2009 *valorile exprimă mii de studenți		

Centrale și de Est, peste 1.500 din țările arabe și aproape 1.600 din America de Nord și Europa de Vest. În ceea ce privește numărul de studenți plecați la studii în afară (*out-bound mobility*), pentru 2007, era raportat un număr de 22.852, dintre care peste 4.600 erau plecați la studii în Franța, aproape 4.000 în Germania, peste 3.000 în Ungaria peste 3.000 în Statele Unite și aproape 2.500 în Italia. Analizând tabelul nr. 3.4., vom observa că singurele țări în care sunt mai puțini studenți străini decât în România sunt Bulgaria (cu o valoare totuși foarte apropiată de cea a României) și Republica Moldova. În ceea ce privește celelalte state din Europa Centrală și de Est pe care le-am selectat în tabel, vom observa că acestea devansează România la numărul de studenți: Polonia – 13 mii, Ungaria – 15,1 mii și Cehia – 24,5 mii. Diferențele, pe dimensiunea „in-bound mobility”, între România și grupul statelor central și est europene nu sunt atât de mari, pe cât sunt diferențele dintre România și statele vest-europene plus Statele Unite. Aparent, numărul de studenți străini înregistrați la studii în Finlanda este apropiat de cel al României (10

mii). În acest caz, trebuie să ținem cont de numărul de universități existent în Finlanda (20 de universități și 28 de politehnici), spre deosebire de România, unde sunt înregistrate (56 de universități de stat acreditate, 28 de universități particulare acreditate, 21 de universități particulare autorizate să funcționeze provizoriu și 5 universități particulare autorizate să funcționeze provizoriu în curs de acreditare)²⁰. În ceea ce privește restul statelor vest europene, prin comparație cu România: Olanda are raportat un număr de 3 ori mai mare de studenți străini înscriși la studii, Franța are un număr de 27 de ori mai mare de studenți străini, Germania are un număr de 23 de ori mai mare, iar Marea Britanie are raportat un număr de 39 de ori mai mare. În ceea ce privește Statele Unite, în comparație cu România, numărul studenților străini este de 66 de ori mai mare. Un alt aspect interesant al datelor cu privire la „in-bound mobility”²¹ ar fi acela că România depășește, la numărul de studenți străini, doar state cu mult mai mici: Luxemburg, Malta, Cipru, Islanda, Liechtenstein, Slovenia, Macedonia, Croația, Estonia, Bulgaria, Letonia, Lituania și Republica Moldova²²

Cum putem interpreta aceste date? Pesimiștii ar putea spune că indicatorul „in-bound mobility” arată indirect tipul de preferințe pe care studenții străini le manifestă pentru anumite universități și sisteme de educație superioară. Altfel spus, se poate spune fie că alegerile individuale sunt fundamentate de percepțiile subiective cu privire la calitate (este greu de crezut că un student străin preferă un sistem de educație inferior calitativ celui existent în țara din care provine)²³, fie că acestea sunt determinate și de capacitatea universităților de a găzdui și a oferi facilități studenților străini. Dacă privim datele statistice din acest punct de vedere, atunci percepția indirectă a studenților străini cu privire la calitatea sistemului de educație superioară din România este una mai degrabă negativă, decât pozitivă. Într-o astfel de logică de interpretare, diferența de calitate percepută dintre educația superioară românească și cea vest-europeană este una uriașă. Pe de altă parte, diferența de calitate percepută dintre educația superioară românească și cea central și est europeană pare a fi cu mult mai

20 Datele sunt furnizate de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, <http://www.edu.ro/index.php/articles/c108/>

21 Potrivit tabelului nr. 10, din „Global education digest, Comparing Education Statistics Across the World, 2009”, The Unesco Institute of Statistics, pagina 144, România depășește următoarele state europene pe criteriul numărului de studenți străini înregistrați la studii: Luxemburg, Malta, Cipru, Islanda, Liechtenstein.

22 Aceste interpretări sunt susținute și de studiul „Internaționalizarea studiilor la UBB”, 2008, realizat la Universitatea Babeș-Bolyai de o echipă de cercetare multidisciplinară.

23 Preferința studenților străini pentru alte sisteme de educație poate, pe de altă parte, să fie justificată și de lipsa condițiilor de găzduire a acestora de către universitățile românești, în condițiile subfinanțării cu care s-au confruntat.

redușă, chiar dacă aceasta există. În acest caz, discutăm despre un decalaj de calitate percepută la nivel individual care poate fi redus, cu șanșe reale.

Optimiștii ar putea spune că datele măsurate pe „in-bound mobility” sunt explicabile doar în parte prin percepțiile străinilor cu privire la calitatea diferitelor sisteme de educație superioară. Gradul redus de înregistrare a studenților străini în universitățile românești ar putea fi explicat și prin nivelul încă scăzut de deschidere a universităților românești față de spațiul european cel puțin. Performanțele bune ale României în implementarea Procesului Bologna (recunoașterea diplomelor, introducerea celor două cicluri de învățământ superior, implementarea schemelor de mobilitate europeană etc) ar putea avea consecințe pozitive și din punctul de vedere al mobilităților. Însa aceste consecințe pozitive²⁴ este de așteptat să apară pe termen mediu (10 – 15 ani).

Tabelul nr. 3.5. Topul celor mai preferate 5 destinații pentru studii

		Statele din care provin studenții									
		Ungaria	Bulgaria	Polonia	Moldova	Finlanda	Germania	Olanda	Marea Brit	SUA	Romania
Statele alese de studenți pentru studii	Germania										
	Austria										
	Marea Britanie										
	SUA										
	Franta										
	Turcia										
	Italia										
	Romania										
	Rusia										
	Ucraina										
	Suedia										
	Estonia										
	Olanda										
	Elvetia										
	Belgia										
	Irlanda										
	Australia										
Canada											
Ungaria											

Sursa: UNESCO, 2009

Revenind la explicația pesimiștilor conform căreia „in-bound mobility” ar descrie tipul de percepție pe care studenții străini îl au față de anumite sisteme de învățământ superior, cred că extrem de utile sunt datele furnizate de UNESCO pentru dimensiunea „out-bound” a mobilității. Aceste date ne ajută să răspundem la următoarea întrebare: *care sunt țările pe care le preferă studenții care provin din statele pe care le-am selectat în cadrul tabelului nr. 3.4.?* Profilul preferințelor cu privire la direcția mobilității este descris în tabelul nr. 3.5.

Așa cum vedem în tabelul nr. 3.5., sistemul de învățământ superior din Germania
²⁴ În acest context, creșterea numărului de studenți străini reprezintă rezultatul unei creșteri a nivelului de calitate raportat de universitățile românești.

reprezintă una dintre primele 5 destinații de studii pentru studenții din toate cele 9 țări incluse în cadrul analizei (numărul de state în analiză este 10, dar luăm în considerare 9, pentru că al 10-lea este Germania). Aceasta este urmată de SUA, Franța și Marea Britanie. Pentru studenții din România, pe lângă Germania, SUA și Franța, în topul primelor 5 destinații se mai regăsesc Ungaria și Italia (situație explicabilă, pe de o parte de apropierea geografică – Ungaria, și de rețelele sociale de migrație - Italia). Un alt aspect interesant este că din cele 9 state grupate în cadrul analizei, România este în topul celor 5 destinații de studii doar în cazul studenților din Republica Moldova. Și, în plus, conform aceluiași raport UNESCO (2009), România nu este în topul primelor destinații pentru studenții niciunei țări europene (în afară de Republica Moldova).

Prezența Republicii Moldova între primele țări furnizoare de studenți străini pentru sectorul educațional românesc nu este o situație anormală, ținând cont de proximitate, limbă și trecutul istoric comun. Un comportament similar este semnalat și în alte state, cum ar fi Polonia, unde 21% din studenți provin din Ucraina, iar 13% din Belarus (conform Eurostat, 2009). Sau Austria, care atrage masiv studenți din Germania și Ungaria.

Universitățile românești nu se află în topul primelor 5 destinații de studii pentru studenții niciunei țări europene (mai puțin Republica Moldova).

Datele furnizate în tabelul nr. 3.5. sunt susținute și de The Observatory on Borderless Higher Education Report, 2007²⁵, conform căruia din 1999 până în 2006 (până atunci au fost realizate măsurătorile, fiind un raport realizat în 2007 - p. 13), România a fost în primele 10 țări furnizoare de studenți străini sectorului de educație superioară din Franța.

Potrivit Agendei Lisabona și a Declarației de la Londra, învățământul (și în special învățământul superior) poate contribui la creșterea nivelului de angajabilitate a populației și la creșterea capacității indivizilor de a face față provocărilor noii societății a cunoașterii și noilor tehnologii. Într-un context global definit în termeni de competitivitate și concurență, învățământul superior din România poate contribui la diminuarea șomajului și la creșterea productivității muncii, doar pe fondul aplicării mecanismelor de asigurare a calității. În plus, universitățile românești este foarte probabil ca în viitor să fie „forțate” pe fondul scăderii populației școlare, să dezvolte programe de învățare continuă.

25 Vezi Line Verbik, The Observatory on Borderless Higher Education Report, International Student Mobility: Patterns and Trends, September 2007, disponibil pe http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/International_Student_Mobility_-_Patterns_and_Trends.pdf

Tabelul nr. 3.6. Procentul din populație care a participat la programe de învățare continuă (life long learning)***

	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Belgia	2,8	6,2	6,4	6	7	8,6	8,3	7,5	7,2
Bulgaria	..	..	1,4	1,2	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
Croatia	..	..	..	1,9	1,8	1,9	2,1	2,9	..
Cipru	..	3,1	3,4	3,7	7,9	9,3	5,9	7,1	8,4
Cehia	..	..	..	5,6	5,1	5,8	5,6	5,6	5,7
Danemarca	16,8	19,4	18,4	18	24,2	25,6	27,4	29,2	29,2
Estonia	..	6,5	5,4	5,4	6,7	6,4	5,9	6,5	7
Finlanda	..	17,5	17,2	17,3	22,4	22,8	22,5	23,1	23,4
Franța	2,9	2,8	2,7	2,7	7,1	7,1	7,1	7,6	7,4
Germania	..	5,2	5,2	5,8	6	7,4	7,7	7,5	7,8
Grecia	0,9	1	1,2	1,1	2,6	1,8	1,9	1,9	2,1
Ungaria	..	2,9	2,7	2,9	4,5	4	3,9	3,8	3,6
Islanda	14,1	23,5	23,5	24	29,5	24,2	25,7	27,9	..
Irlanda	4,3	..	..	5,5	5,9	6,1	7,4	7,3	7,6
Italia	3,8	4,8	4,5	4,4	4,5	6,3	5,8	6,1	6,2
Letonia	..	..	..	7,3	7,8	8,4	7,9	6,9	7,1
Lituania	..	2,8	3,5	3	3,8	5,9	6	4,9	5,3
Luxemburg	2,9	4,8	5,3	7,7	6,5	9,8	8,5	8,2	7
Malta	..	4,5	4,6	4,4	4,2	4,3	5,3	5,5	6
Olanda	13,1	15,5	15,9	15,8	16,4	16,4	15,9	15,6	16,6
Norvegia	..	13,3	14,2	13,3	17,1	17,4	17,8	18,7	18
Polonia	..	..	4,3	4,2	4,4	5	4,9	4,7	5,1
Portugalia	3,3	3,4	3,3	2,9	3,2	4,3	4,1	4,2	4,4
România	..	0,9	1	1	1,1	1,4	1,6	1,3	1,3
Slovacia	..	..	..	8,5	3,7	4,3	4,6	4,1	3,9
Slovenia	..	..	7,3	8,4	13,3	16,2	15,3	15	14,8
Spania	4,3	4,1	4,4	4,4	4,7	4,7	10,5	10,4	10,4
Suedia	..	21,6	17,5	18,4	31,8	32,1	33,4	32	..
Elveția	..	34,7	37,3	35,8	24,7	28,6	27	22,5	..
Turcia	..	1	1	1	1,2	1,1	1,9	1,8	1,5
Marea Britanie	..	20,5	20,9	21,3	26,8	29,4	27,5	26,6	..
Statele Unite	3	6	6	6	6	6	6	..	..

Sursa: United Nations Economic Commission for Europe data, Statistics data on-line, (UNECE), 2009

***datele fac referință la persoanele civile, neinstituționalizate, cu vârsta între 25 și 64 de ani care au declarat că au participat în programe de educație și training (instruire).

Tabelul nr. 3.6. ne oferă o imagine cu privire la ponderea populației cu vârsta cuprinsă între 25 și 64 de ani care a participat la programe de pregătire continuă și instruire din totalul populației din același interval de vârstă. Așa cum se poate constata, dinamica valorilor raportate de United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) pentru România nu a depășit 1,6% pe intervalul de timp 1995 – 2007. Semnificația acestor valori este importantă în condițiile în care efectele programelor de educație și pregătire continuă sunt directe asupra nivelului de șomaj. Așa cum se poate constata, pentru 2007, **România și Bulgaria au cele mai mici rate de participare în programe de pregătire continuă și instruire (1,3%) din totalul statelor europene** surprinse în cadrul analizei. La celălalt capăt al ierarhiei ratelor de participare, se află Danemarca (29,2%), Finlanda (23,4%), Olanda (16,6%) și Marea Britanie (26,6% - valoare raportată pentru 2006).

3.7. Benchmarking-ul, instrument al calității determinată de dinamica pieței

Calitatea poate implica de cele mai multe ori rezultatul unei comparații față de un anumit standard de referință. Studenții, definiți tot mai des ca fiind „consumatori” sau „clienți” ai serviciilor educaționale, au nevoie de repere, de informații, de date, care să-i ajute în alegerea „celui mai bun program de studii universitare” (o garanție pentru dezvoltarea lor profesională pe viitor). Statul sau guvernul, societatea civilă, presa sau firmele private au nevoie de repere în stabilirea calității educației superioare, din diferite motive (fie pentru alocarea finanțării de la buget sau pentru susținerea nevoii de a crește cheltuielile publice în învățământul superior, fie pentru a contribui la dezvoltarea unei populații de absolvenți competitivă și pregătită pentru inserția pe piața muncii). Industrializarea²⁶ educației superioare și înțelegerea universităților doar din perspectiva nevoilor pieței conduc către o definiție cantitativă a calității, uneori greșită. Tendința de măsurare a calității ofertelor educaționale prin seturi de

Benchmarkingul nu este o procedură de construcție de clasamente sau ierarhii. Benchmarkingul este un proces de învățare al organizațiilor, structurat astfel încât să permită celor implicați compararea serviciilor/activităților/produselor proprii, pentru a le identifica punctele tari și slăbiciunile comparative, în vederea îmbunătățirii acestora.

26 În sensul tratării universităților ca organizații pentru profit, definite de activități și practici de muncă standardizate, în sensul managementului științific clasic.

indicatori predominant cantitativi este specifică procedurilor de benchmarking²⁷ importate din sectorul business și aplicate instituțiilor de învățământ superior. Filosofia fundamentală a benchmarkingului, în general, și a celui aplicat în învățământul superior, în special, este aceea de a permite universităților să își îmbunătățească performanțele prin raportare la universitățile considerate ca referențiale sau ca fiind cele mai bune din clasa lor. Benchmarking-ul nu implică în niciun caz realizarea de clasamente ci, din contră, transferul asistat și adaptat de practici eficiente de organizare a procesului educațional, dinspre universități definite ca standard de referință, către universități care își propun îmbunătățirea propriilor performanțe. Dezvoltarea procedurilor de benchmarking în învățământul superior românesc ar putea avea consecințe pozitive în sensul că: oferă o structură de evaluare externă; crează noi rețele de comunicare între instituțiile de învățământ superior; stabilesc la nivel de instituție de învățământ superior direcția în care trebuie să se realizeze îmbunătățirile care conduc la inovare; permit definirea strategiilor de asigurare a calității. În acest context, rolul agențiilor de tip ARACIS nu este unul de control sau audit, ci unul de cooperare și asistență în direcția sprijinirii universităților pentru îmbunătățirea propriilor programe. Iar aplicarea metodelor de benchmarking, în acest caz, reprezintă o strategie utilă.

În ceea ce privește construcția de clasamente și ierarhii ale universităților, aceasta trebuie realizată cu extrem de mare grijă și precizie.²⁸ Există mai multe motive care susțin acest avertisment. În primul rând, universitățile prin misiunea și profilul asumat, prin domeniile de studii și natura programelor, sunt extrem de diverse (ceea ce, în unele cazuri, ne face să ne întrebăm dacă exercițiul comparației este posibil). În al doilea rând, din cauza faptului că orice clasificare generală a universităților este discutabilă din punctul de vedere al metodologiei utilizate, nivelul de responsabilitate socială implicat este foarte mare (prin urmare, cei care își asumă construcția unor astfel de clasamente trebuie să aibă în vedere obiective constructive, de îmbunătățire a performanțelor, și nu obiective care au în vedere *ratingul*, *spectacolul* sau beneficiile personale). În al treilea rând, orice clasament

27 Vezi în acest sens Hâncean, G. M., 2009, „Conceptul de benchmarking” din cadrul documentului „Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România”, realizat în cadrul proiectului „Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional - Contract POSDRU/2/1.2/S/1”, disponibil pe http://www.aracis.ro/proiecte_ro/act3 sau „Benchmarking in the Improvement of Higher Education”, ENQA Workshop Reports 2, 2002.

28 Despre conceptul de „league tables” sau despre construcția clasamentelor pe universități, vezi Vlăsceanu, L., Grunberg, L., Pârlea, D., 2007, “Quality Assurance and Accreditation”, CEPES, București, și Vlăsceanu, L., Borrows, L. C., 2004, “Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education”, Studies on Higher Education, CEPES, București.

are efecte persuasive la nivel social, determinând anumite comportamente la nivelul studenților cu privire la consumul de oferte educaționale.

„În Marea Britanie, aranjamentul instituțional orientat către asigurarea calității învățământului superior nu este unul exclusiv public²⁹, ci acesta include și organisme private, de tipul principalelor cotidiene centrale. Anual, ziare cum ar fi The Guardian, The Times, Daily Telegraph, Sunday Times și Financial Times publică deja popularele *league tables*, ierarhii în care sunt cuprinse instituțiile de învățământ superior din Marea Britanie. Bazate pe metodologii de calcul proprii, aceste *league tables* reprezintă, pentru viitorii studenți, un sistem de referință util în stabilirea viitoarelor destinații universitare. În topurile realizate de zierele amintite, fiecărei instituții de învățământ superior îi este asociat un scor sau un punctaj, în funcție de indicatori cum ar fi: calitatea predării și a cercetării, rata de abandon, raportul numeric dintre studenți și cadrele didactice, numărul de absolvenți pe cohortă, gradul de satisfacție al studenților etc. Deși aceste clasamente sunt discutabile și criticabile, ele reprezintă un element de presiune în direcția îmbunătățirii continue a calității învățământului superior. În plus, efortul anual de măsurare statistică pe care îl fac zierele amintite, prin apelul la evaluatori independenți care colectează datele statistice, reprezintă o confirmare a interesului permanent existent la nivel public pentru asigurarea calității și indică gradul de deschidere pe care instituțiile de învățământ superior îl au în ceea ce privește disponibilitatea de a furniza date cu privire la propriile procese organizaționale (administrative, de predare, de cercetare, de dezvoltare instituțională).” (Florian, B., Hancean. G. M., 2009)

Așadar, logica utilizării procedurilor de benchmarking și a clasamentelor centrate pe universități trebuie să fie una îndreptată către îmbunătățirea performanțelor programelor de studii, către asigurarea transparenței, și nu către „regizarea” de spectacole publice în centrul urbei. În plus, manipularea acestora (a procedurilor de benchmarking, a clasamentelor și ierarhiilor) trebuie să aibă un caracter strict limitat³⁰ și trebuie să fie ghidată de îmbunătățirea calității educației și nu de finalități subiective și personale.

Clasamentele sau ierarhiile ce includ universități și programe de studii universitare trebuie să acționeze ca o presiune către universități, în direcția îmbunătățirii performanțelor programelor de studii.

29 În sensul că acesta nu intră doar în responsabilitatea (socială) a instituțiilor publice cu atribuții în acest sens.

30 Orice clasament are limite metodologice și măsoară doar un set strict de aspecte ale universităților. În niciun caz, ierarhiile nu dețin proprietăți ce impun extrapolări la nivel general.

3.8. Nevoia de adaptare continuă a sistemului național de asigurare externă a calității în direcția optimizării

Spunem că sistemul extern de asigurare a calității învățământului superior din România, gestionat de ARACIS este fundamentat pe o metodologie de evaluare, conformă cu ESG stabilite de ENQA. Așa cum am arătat mai devreme, recomandările europene fac trimitere la adaptarea permanentă a sistemelor naționale de asigurare externă a calității la realitatea în continuă schimbare a procesului de învățământ superior. Astfel, pomind de la experiența experților evaluatori ai ARACIS, se pot formula o serie de observații în direcția optimizării sistemului extern de evaluare a calității instituțiilor de învățământ superior³¹. Aceste observații sunt reunite în tabelul nr. 3.7.

Tabelul nr. 3.7. Sugestii de optimizare a sistemului extern de evaluare a calității venite din partea experților evaluator

Nivelul la care este propusă optimizarea	Sugestii de optimizare
Modul de organizare a vizitelor de evaluare	Creșterea duratei vizitelor realizate de comisiile de evaluare ARACIS în vederea verificării rapoartelor de autoevaluare depuse de universități
Propunerea de noi indicatori	Introducerea asistenței la orele predate de cadrele didactice și a discuțiilor cu absolvenții
Reorganizarea sistemului de standarde și indicatori de performanță	Stabilirea a două clase mari de standarde: una destinată evaluării calității programelor de studii și alta destinată evaluării în vederea acreditării sau autorizării pentru funcționare provizorie
Natura indicatorilor de performanță	Schimbarea scalei de măsurare a indicatorilor de performanță de la sistemul binar de codificare, la un sistem bazat pe înregistrarea unui set cantitativ de valori
Planurile de învățământ	Introducerea de indicatori care să permită evaluarea planurilor de învățământ nu doar pe baza titlaturii disciplinelor, ci și pe baza unor indicatori suplimentari care să stabilească relația dintre planul de învățământ – disciplină (rezultatele de învățare) – calificarea furnizată
Cadrele didactice	Evaluarea cadrelor didactice trebuie să se realizeze pe indicatori specifici domeniului în care acestea predau
Relația dintre ciclurile de studii	Introducerea de indicatori care să măsoare corelația dintre rezultatele învățării furnizate de planurile de învățământ de la licență și cele de la masterate
Domeniile de studii	Actualizarea standardelor și indicatorilor specifici fiecărui domeniu

31 Vezi Mihai Korca (coord.), 2009, *Educație de calitate pentru piața muncii, Rezultate și recomandări ale proiectului PHARE 2009/018 – 147.05.01, Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii*, Editura Universitară, București

3.9. Imaginea universităților în oglinda evaluărilor externe ale ARACIS: „realitatea din teren”

În contextul asigurării calității și a derulării procesului educațional, evaluările externe ale ARACIS au evidențiat atât aspecte pozitive, cât și aspecte negative cu privire la universitățile românești. Prezentarea pe scurt a acestor aspecte are rolul de a oferi o imagine a universităților românești în contextul mai general al discuțiilor cu privire la calitatea din sectorul educației superioare.

Masificare, dar și depopulare în educația superioară românească. Creșterea numărului de studenți, identificată ca și tendință a învățământului superior, în secțiunile anterioare ale acestui capitol, nu reprezintă o dominantă a tuturor domeniilor de studii. Există domenii precum științele comunicării în care este raportată o suprapopulare, în timp ce există domenii precum ingineria mecanică în care este raportată o subpopulare. Existența unui număr mare studenți pune problema lipsei unui nivel minimum de resurse necesare care să asigure păstrarea unui anumit nivel de calitate al ofertei educaționale,³² în timp ce existența unui număr din ce în ce mai mic de studenți pune problema supraviețuirii anumitor programe de studii universitare.³³

Dificultăți în furnizarea datelor solicitate de ARACIS cu privire la asigurarea calității. În multe dintre universitățile evaluate lipsește încă un sistem informatic funcțional de colectare, prelucrare și raportare a informațiilor necesare evaluării indicatorilor de performanță din Metodologia ARACIS.³⁴ Cauzele sunt multiple: lipsa resurselor umane și financiare de dezvoltare și implementare a unui astfel de sistem, răspunsul greoi al unora dintre universități la implementarea națională a procedurilor de asigurare a calității, sau chiar dezinteresul și rezistența la schimbările instituționale. În plus, chiar dacă universitățile au înființat comisii centrale de evaluare și asigurare a calității³⁵, în foarte multe situații, activitatea acestora este încă una sub-minimală. Acest context pune sub semnul întrebării capacitatea instituțională a universităților românești, la nivel general, de a dezvolta pe termen scurt mecanisme interne de asigurare a calității propriilor programe și oferte educaționale. În plus,

32 Creșterea foarte mare a numărului de studenți în anumite domenii de studii (cum ar fi științele comunicării sau dreptul) conduce în anumite universități / facultăți, din lipsa resurselor umane, la promovarea de cadre didactice care nu dețin competențe specifice.

33 Scăderea interesului pentru anumite domenii de studii (cum este ingineria mecanică) conduce la lipsa de atractivitate a carierei academice și implicit la îmbătrânirea corpului profesoral și, de asemenea, la posibilitatea dispariției unor programe de studii cu tradiție în România.

34 ex. numărul de absolvenți care s-au angajat pe piața muncii la 2 ani după finalizarea studiilor; evaluarea gradului de satisfacției al studenților față de oferta educațională etc.

35 Aceasta fiind de altfel o necesitate impusă prin legea asigurării calității.

În unele cazuri, realizarea dosarelor de auto-evaluare a calității pare mai degrabă rezultatul presiunilor externe, decât a dorinței interne de îmbunătățire a standardelor de calitate.

Orientarea studenților în carieră, pare mai degrabă un deziderat declarativ, decât o preocupare.

În contextul obiectivelor europene cu privire la creșterea gradului de angajabilitate pe piața muncii, dezvoltarea de sisteme universitare interne de consiliere și orientare a studenților în carieră și pe piața muncii reprezintă o necesitate. Cu toate acestea, universitățile românești sunt în continuare „repetente” la acest capitol. Chiar dacă la nivelul documentelor interne oficiale ale universităților (ex. Cartele universitare, regulamentele cu privire la studenți sau declararea serviciilor puse la dispoziție studenților) consilierea și orientarea în carieră și pe piața muncii reprezintă deziderate declarate și asumate, sistemele și practicile instituționale în această direcție sunt mai degrabă inexistente sau nefuncționale. În acest context, este greu de crezut că pe termen scurt, universitățile vor realiza progrese semnificative în ceea ce privește relaționarea cu piața muncii.

Sistemele de consiliere și orientare în cariera și pentru piața muncii a studenților, foarte slab dezvoltate.

Sistemele informatice de colectare, prelucrare și raportare a informațiilor necesare asigurării calității, mai degrabă că lipsesc din universitățile românești.

Dotarea și spațiile de învățământ rămân în continuare o problemă. Creșterea numărului de studenți a luat „pe nepregătite” universitățile românești. Astfel, există cazuri în care procesul educațional se desfășoară în spații insuficiente în raport cu numărul de studenți. În plus, lipsa fondurilor și implicarea scăzută în proiectele de cercetare / dezvoltare fac ca multe dintre sălile de cursuri să nu fie dotate corespunzător sau să fie dotate cu echipamente depășite.³⁶

Asigurarea transparenței și utilizarea noilor tehnologii de transmitere a informației, capitole deficitare pentru multe universități. Destul de multe universități întâmpină încă probleme în a furniza informații actualizate cu privire la propriile oferte educaționale, cu privire la modificările aduse

36 Vezi Mihai Korca (coord.), 2009

acestora, cu privire la competențele cadrelor didactice implicate în programele de studii, cu privire la descrierea tematică a disciplinelor organizate, cu privire la conținutul examenelor de admitere etc. În acest context ne referim la diseminarea publică a acestor informații, care ar trebui să reprezinte un instrument util pentru posibillii viitori cursanți. Cea mai eficientă și mai puțin costisitoare³⁷ modalitate de diseminare publică a informațiilor legate de propriile programe de studii / procese educaționale derulate este reprezentată de utilizarea internetului (a paginilor de internet și / sau de blog).³⁸ Din acest punct de vedere, putem constata o întârziere în satisfacerea acestui indicator de performanță.³⁹ Deși nu este o situație pe care o putem generaliza la nivelul tuturor universităților românești, totuși gradul de transparență cu privire la procesul educațional (oferta educațională, descrierea disciplinelor, a profesorilor, a proiectelor de cercetare derulate etc) este scăzut. Una dintre cauze fiind și utilizarea destul de redusă a noilor tehnologii de transmitere a informației.⁴⁰

Diseminarea publică de informații cu privire la procesul educațional (oferta educațională, descriere de cursuri, prezentare a cadrelor didactice etc.) prin intermediul paginilor web și a blogurilor este încă foarte redusă.

Pașii făcuți de universități în procesul asigurării calității propriilor programe de studii reprezintă doar o consecință a presiunilor venite din exterior?

Capacitatea universităților de a satisface standardele și indicatorii de performanță ai ARACIS este încă una scăzută. Deși există universități românești, a căror programe de studii satisfac, în unele situații chiar la un nivel maximum indicatorii de performanță, totuși numărul acestora este unul scăzut. **Rezistența la schimbare și dezinteresul instituțional reprezintă mai degrabă cauze marginale.** Lipsa resurselor

37 În termeni de resurse financiare implicate.

38 Utilizarea noilor tehnologii (TIC) reprezintă unul dintre indicatorii de performanță ai ARACIS în procesul de asigurare a calității.

39 A se vedea clasamentul webometrics din luna ianuarie 2009, ca măsură gradul de utilizare a domeniilor web de către universități (<http://www.webometrics.info>)

40 Acest lucru este susținut, spre exemplu, de clasamentul internațional Weometrics, în care sunt ierarhizate universitățile în funcție de gradul de utilizare a tehnologiilor de transmitere a informației de tip web. În clasamentul publicat în ianuarie 2009, doar 7 universități românești erau cuprinse în topul primelor 100 de universități est-europene. Vezi http://www.webometrics.info/Webometrics%20library/eastern_europe_jan09.pdf, pentru ierarhia integrală și <http://www.webometrics.info/about.html> pentru modul de realizare a metodologiei.

necesare dezvoltării sau operaționalizării unor sisteme interne instituționale proprii de asigurare a calității programelor de studii pare a fi cauza dominantă. Potrivit experiențelor descrise de experții evaluatori ai ARACIS, aceasta reprezintă de fapt și principala provocare pe care universitățile românești trebuie să o gestioneze în viitorul apropiat: identificarea și alocarea de resurse necesare dezvoltării cadrului intern instituțional de asigurare a calității (în care, spre exemplu, sistemele informaționale de colectare, procesare și raportare de date cu privire la calitate sunt esențiale). Așa cum am specificat mai devreme, în cadrul acestui capitol, responsabilitatea ultimă pentru asigurarea calității în învățământul superior aparține universităților, în temeiul autonomiei universitare de care beneficiază. Dezvoltarea unei culturi a calității în România, trebuie să pornescă de la universități și de la dorința reală a acestora de a dezvolta sisteme interne funcționale de asigurare a calității, de a activa în mod real comisiile centrale de evaluare și asigurare a calității și de a implementa sisteme informaționale destinate colectării, procesării și raportării de date cu privire la asigurarea calității. Până în acest moment, domină impresia că pașii făcuți de multe universități, în procesul de asigurare a calității propriilor programe de studii, reprezintă mai mult răspunsul la presiunile unor factori externi (societate civilă, studenți, ARACIS, instituții europene etc.), și mai puțin la presiunile unor factori interni (cum ar fi dorința proprie de îmbunătățire a educației furnizate).

3.10. Cercetarea, o anexă a predării⁴¹?

În condițiile subfinanțării, universitățile au identificat taxele de școlarizare ca fiind una dintre sursele extra-bugetare cele mai importante. În acest caz, înregistrarea unui număr cât mai mare de studenți⁴², pe fondul unui număr insuficient de cadre didactice⁴³, conduce către creșterea ponderii activităților de predare în detrimentul celor de cercetare. Constatăm, astfel, că multe universități sunt dominate de un comportament instituțional în care prioritatea este reprezentată de activitățile de predate / transfer de cunoștințe, și NU de transfer de cunoaștere. Ca și consecințe, în multe domenii de studii, s-au constatat: o participare extrem

41 Acest Raport nu este unul destinat analizei și diagnosticării cercetării științifice din România. Mai mult decât atât, rolul măsurării și evaluării cercetării științifice nu aparține ARACIS. Cu toate acestea, facem această referire, la cercetarea științifică, din cel puțin două motive. Primul: ghidul și metodologia de evaluare ale ARACIS cuprind indicatori de performanță cu privire la gradul de realizare a cercetării științifice, în cadrul domeniului pentru asigurarea calității eficacitate educațională. Al doilea: orice raportare cu privire la starea calității educației superioare trebuie să includă măcar scurte referiri cu privire la situația cercetării științifice.

42 Tendință asociată în multe cazuri cu eliminarea examenului de admitere și înlocuirea acestuia prin concursul de dosare.

43 A se vedea secțiunea din acest capitol dedicată discuției cu privire la raportul dintre numărul de profesori și numărul de studenți.

de scăzută în cadrul proiectelor de cercetare; o implicare la fel de scăzută în spațiul european al cercetării; lipsa dotării corespunzătoare a laboratoarelor de cercetare; numărul extrem de scăzut, în unele cazuri, de colaborări internaționale în domeniul cercetării. Toate acestea conduc la un număr insuficient de articole științifice și la rezultate de cercetare științifică românească sub așteptări.⁴⁴

**Universitățile românești,
centrate mai degrabă pe
comunicarea de cunoștințe,
decât pe transferul de
cunoaștere?**

Așa cum afirmam mai devreme, potrivit CNFIS, universitățile găsesc mult mai atractive fondurile ce provin din taxele studenților, decât cele ce provin din cercetare. Dacă vom analiza modul în care s-au distribuit finanțările pentru cercetare în România, vom constata că trei universități au reușit să concentreze aproape o treime din bani (32,35%). Date suplimentare interesante cu privire la numărul de finanțări naționale pentru cercetare atrase de universitățile românești sunt oferite în tabelul nr. 3.8. Informațiile din acest tabel provin din agregarea datelor raportate de CNCSIS și UEFISCSU cu privire la finanțările atribuite în următoarele programe de cercetare: PN II – Programul resurse umane⁴⁵ și Programul IDEI⁴⁶ (2007 - 2008), Programul RO 4096 – Componentele II⁴⁷ și III⁴⁸, Granturile CNCSIS⁴⁹ (2004 - 2008) și NOW Pilot Fellowship program ROMÂNIA. În acest context, prin finanțări înțelegem orice forme de sprijin financiar de care au beneficiat cadrele didactice prin aplicarea în cadrul programelor de cercetare pe care le-am definit mai devreme. Ierarhizarea universităților în funcție de numărul de finanțări pentru cercetare atrase de cadrele didactice este destul de relevantă, în condițiile în care am luat în calcul principalele programe naționale de cercetare.

44 Raportările realizate de Ad Astra (proiect online pentru comunitatea științifică românească) cu privire la articolele românești indexate ISI și cu privire la gradul scăzut de citare internațională, pot fi luate în considerare, cu limitele de rigoare. Vezi <http://www.ad-astra.ro/>

45 Aici au fost centralizate datele cu privire la: Proiecte complexe de reintegrare a cercetătorilor - tip RC; Proiecte de cercetare pentru tinerii doctoranzi – tip TD; Proiecte de cercetare pentru stimularea revenirii în țară a cercetătorilor - tip RP; Proiecte de mobilitate a doctoranzilor - tip MD; Proiecte de mobilitate a cercetătorilor - tip MC; Premiarea inovării tehnico științifice și a creativității artistice.

46 Aici au fost centralizate datele cu privire la: Proiecte de cercetare exploratorie; Proiecte complexe de cercetare exploratorie; Workshop-uri exploratorii.

47 Este vorba despre finanțările pentru dimensiunea *universitar*.

48 Este vorba despre finanțările pentru dimensiunile Cercetare, Masterat/Doctorat, Tineri, Baze de cercetare.

49 Aici au fost colectate date cu privire la toate tipurile de granturi acordate de CNCSIS. Inclusiv, granturile finanțate prin acordul de împrumut dintre Guvernul României și Banca Mondială (granturi C, D, T, B).

Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind Starea Calității În Învățământul Superior

Tabelul nr. 3.8. Ierarhizarea universitatilor romanesti in functie de numarul de finantari pentru cercetare atrase			
	Institutiile de invatamant superior	Nr.	%
1	UNIVERSITATEA BABES - BOLYAI DIN CLUJ-NAPOCA	992	12,46%
2	UNIVERSITATEA POLITEHNICA BUCURESTI	823	10,33%
3	UNIVERSITATEA BUCURESTI	762	9,57%
4	UNIVERSITATEA AL I CUZA DIN IASI	569	7,14%
5	UNIVERSITATEA TEHNICA GH. ASACHI DIN IASI	505	6,34%
6	UNIVERSITATEA TEHNICA DIN CLUJ-NAPOCA	422	5,30%
7	UNIVERSITATEA DE STIINTE AGRICOLE SI MEDICINA VETERINARA DIN CLUJ-NAPOCA	324	4,07%
8	UNIVERSITATEA POLITEHNICA DIN TIMISOARA	320	4,02%
9	UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA	303	3,80%
10	ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN BUCURESTI	302	3,79%
11	UNIVERSITATEA TRANSILVANIA DIN BRASOV	295	3,70%
12	UNIVERSITATEA DE STIINTE AGRICOLE SI MEDICINA VETERINARA A BANATULUI DIN TIMISOARA	260	3,26%
13	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE IULIU HATIEGANU DIN CLUJ-NAPOCA	186	2,34%
14	UNIVERSITATEA DE STIINTE AGRONOMICE SI MEDICINA VETERINARA DIN BUCURESTI	180	2,26%
15	UNIVERSITATEA DE STIINTE AGRICOLE SI MEDICINA VETERINARA ION IONESCU DE LA BRAD DIN IASI	170	2,13%
16	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE GRIGORE T POPA DIN IASI	152	1,91%
17	UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMISOARA	150	1,88%
18	UNIVERSITATEA DUNAREA DE JOS DIN GALATI	149	1,87%
19	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE CAROL DAVILA DIN BUCURESTI	142	1,78%
20	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE VICTOR BABES DIN TIMISOARA	110	1,38%
21	UNIVERSITATEA DIN ORADEA	74	0,93%
22	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE DIN CRAIOVA	71	0,89%
23	UNIVERSITATEA TEHNICA DE CONSTRUCTII DIN BUCURESTI	67	0,84%
24	UNIVERSITATEA STEFAN CEL MARE DIN SUCEAVA	66	0,83%
25	UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU	59	0,74%
26	UNIVERSITATEA DE MEDICINA SI FARMACIE DIN TARGU-MURES	49	0,62%
27	SCOALA NATIONALA DE STUDII POLITICE SI ADMINISTRATIVE DIN BUCURESTI	43	0,54%
28	UNIVERSITATEA DIN PITESTI	42	0,53%
29	UNIVERSITATEA OVIDIUS DIN CONSTANTA	42	0,53%
30	UNIVERSITATEA 1 DECEMBRIE 1918 DIN ALBA IULIA	33	0,41%
31	UNIVERSITATEA NATIONALA DE ARTA TEATRALA SI CINEMATOGRAFICA ION LUCA CARAGIALE DIN	28	0,35%
32	UNIVERSITATEA PETROL-GAZE DIN PLOIESTI	26	0,33%
33	UNIVERSITATEA VALACHIA DIN TARGOVISTE	23	0,29%
34	UNIVERSITATEA NATIONALA DE APARARE CAROL I BUCURESTI	21	0,26%
35	UNIVERSITATEA DE ARHITECTURA SI URBANISM ION MINCU DIN BUCURESTI	20	0,25%
36	UNIVERSITATEA DIN BACAU	20	0,25%
37	UNIVERSITATEA PETRU MAIOR DIN TARGU-MURES	18	0,23%
38	UNIVERSITATEA DE NORD DIN BAIA MARE	16	0,20%
39	UNIVERSITATEA NATIONALA DE ARTE DIN BUCURESTI	15	0,19%
40	ACADEMIA NATIONALA DE EDUCATIE FIZICA SI SPORT DIN BUCURESTI	12	0,15%
41	UNIVERSITATEA AUREL VLAICU DIN ARAD	13	0,16%
42	UNIVERSITATEA DE VEST VASILE GOLDIS DIN ARAD	9	0,11%
43	ACADEMIA FORTELOR TERESTRE NICOLAE BALCESCU DIN SIBIU	7	0,09%
44	UNIVERSITATEA DE ARTA SI DESIGN DIN CLUJ NAPOCA	7	0,09%
45	ACADEMIA DE POLITIE ALEXANDRU IOAN CUZA DIN BUCURESTI	6	0,08%
46	UNIVERSITATEA TITU MAJORESCU DIN BUCURESTI	6	0,08%
47	ACADEMIA DE MUZICA GHEORGHE DIMA DIN CLUJ-NAPOCA	5	0,06%
48	UNIVERSITATEA CONSTANTIN BRANCUSI DIN TARGU JIU	5	0,06%
49	UNIVERSITATEA DE ARTE GEORGE ENESCU DIN IASI	5	0,06%
50	UNIVERSITATEA NICOLAE TITULESCU DIN BUCURESTI	5	0,06%

50	UNIVERSITATEA NICOLAE TITULESCU DIN BUCURESTI	5	0,06%
51	UNIVERSITATEA SPIRU HARET	5	0,06%
52	UNIVERSITATEA EFTIMIE MURGU DIN RESITA	4	0,05%
53	UNIVERSITATEA MARITIMA DIN CONSTANTA	4	0,05%
54	UNIVERSITATEA CRESTINA DIMITRIE CANTEMIR DIN BUCURESTI	3	0,04%
55	UNIVERSITATEA DIMITRIE CANTEMIR DIN TARGU MURES	3	0,04%
56	UNIVERSITATEA DIN PETROȘANI	3	0,04%
57	UNIVERSITATEA PETRE ANDREI DIN IASI	3	0,04%
58	UNIVERSITATEA BIOTERRA	2	0,03%
59	UNIVERSITATEA CONSTANTIN BRANCOVEANU DIN PITESTI	2	0,03%
60	UNIVERSITATEA NATIONALA DE MUZICA DIN BUCURESTI	2	0,03%
61	UNIVERSITATEA ROMANO-AMERICANA	2	0,03%
63	ACADEMIA FORTELOR AERIE NE HENRI COANDA DIN BRASOV	1	0,01%
64	UNIVERSITATEA HYPERION	1	0,01%
Total finantari atrase de universitati		7964	100,00%
Finantari atrase de universitati		7964	90,33%
Finantari atrase de institute, centre si unitati de cercetare		853	9,67%
TOTAL FINANTARI		8817	100,00%
Legenda			
Instituii de învățământ superior de stat acreditate		53	
Instituii de învățământ particular acreditate		11	

Pe baza tabelului nr. 3.8., putem constata următoarele:

(a) 64 de universități, publice și private, din România, au reușit să atragă cel puțin o finanțare pentru cercetare, dintr-un total de 85⁵⁰.

(b) 6 universități au reușit să atragă peste jumătate din banii de cercetare (51,14%): Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea Politehnică București, Universitatea București, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași, Universitatea Tehnică Gheorghe Așachi din Iași și Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca.

(c) Peste 90% din finanțările acordate pentru cercetare au fost câștigate de 21 de universități. Altfel spus, puțin peste 20% din totalul universităților românești concentrează peste 90% din fondurile pentru cercetare.

(d) Universitățile private se află în coada ierarhiei, cea mai bine clasată fiind Universitatea de Vest Vasile Goldiș din Arad, poziționată pe locul 42 cu 9 finanțări pentru cercetare atrase.

50 Conform HG nr. 749 pentru aprobarea Nomenclatorului domeniilor, a structurilor instituțiilor de învățământ superior și a specializărilor/programeelor de studii universitare de licență acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu organizate de acestea, din 2009, publicată în Monitorul Oficial al României, Anul 177 (XXI), nr. 465, pp. 7 – 90, act disponibil pe http://www.aracis.ro/uploads/432/HG_749-2009.pdf, în România există un număr total de 109 instituții de învățământ. Din acestea, 56 sunt instituții de învățământ superior de stat acreditate, 29 sunt instituții de învățământ superior private acreditate, 21 sunt instituții de învățământ superior particulare autorizate să funcționeze provizoriu, iar 3 sunt instituții de învățământ particular autorizate să funcționeze provizoriu, aflate în proces de acreditare. Din cele 109 de instituții de învățământ superior, doar 85 sunt eligibile pentru a concura în vederea atragerii de granturi pentru cercetare.

(e) Universitățile au atras peste 90% din banii alocați prin programele de cercetare analizate, restul fiind accesat către institute, centre și unități de cercetare.

(f) În primele 20 de universități din clasamentul finanțărilor obținute pentru cercetare, doar 7 au un profil general (Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea București, Universitatea Alexandru Ioan Cuza, Universitatea din Craiova, Universitatea Transilvania din Brașov, Universitatea de Vest din Timișoara și Universitatea Dunărea de Jos din Galați). Restul de 13 universități având un profil specializat: 4 universități tehnice, 4 universități de științe agricole și medicină veterinară, 4 universități de medicină și farmacie și 1 universitate de științe economice.

Pornind de la observațiile făcute pe marginea ierarhiei prezentate în tabelul nr. 3.8., ne putem întreba în ce măsură universitatea, gândită în termeni humboldtieni, mai păstrează un profil care îmbină activitățile de predare cu cele de cercetare. În condițiile în care peste 90% din banii alocați pentru cercetare sunt absorbiți de doar 21 de universități dintr-un total de 85, ne putem întreba în ce măsură activitățile de cercetare mai reprezintă o preocupare prioritară pentru instituțiile de învățământ superior din România. În condițiile în care subfinanțarea reprezintă una dintre caracteristicile sistemului de învățământ superior românesc, se pare că universitățile, în general, preferă mai degrabă veniturile provenite din taxele studenților, decât cele provenite din programele pentru cercetare.

Această situație implică faptul că atât timp cât universitățile nu au stimulente reale pentru derularea de activități de cercetare⁵¹ și atât timp cât criteriul de finanțare este reprezentat de numărul de studenți, nu ne putem aștepta ca performanțele universitarilor în materie de cercetare să fie comparabile cu cele ale universităților occidentale.

Numărul de finanțări atrase de universități pentru cercetare se resimte la nivelul articolelor publicate ISI⁵². Dacă vom analiza ierarhia universităților în funcție de numărul

51 Așa cum se poate constata, operăm la nivelul textului cu o echivalare între *a face cercetare* și *accesa granturi destinate activităților de cercetare*. În mod categoric, accesarea granturilor destinate activităților de cercetare reprezintă un indicator al intenției universităților de a face cercetare. Evident că acesta nu este singurul indicator care măsoară nivelul activității de cercetare care se desfășoară într-o instituție de învățământ superior. Pe de altă parte însă, acesta este singurul indicator pe care l-am putut măsura în direcția unei comparații de sistem / generalizate / normalizate. Prin urmare, ne asumăm în cadrul raportului această limită a cercetării. Și, în plus, subliniem faptul că referirile pe care le facem la activitatea de cercetare a universităților trebuie privită doar din această perspectivă a accesării prin concurs a granturilor de cercetare alocate prin programele de cercetare mai sus amintite.

52 Numărul de articole indexate ISI ca și criteriu de măsurare a activității de cercetare științifică (a se vedea centralizarea articolelor indexate ISI și metodologia de construcție a ierarhizării universităților pe acest criteriu realizate prin intermediul proiectului Ad-Astra - www.ad-astra.ro) este din anumite puncte de vedere discutabil. Cu toate acestea, în lipsa unei alte forme de centralizare a contribuțiilor științifice ale cadrelor didactice în reviste de specialitate,

total de articole ISI publicate de către autori afiliați IOSUD-urilor⁵³, vom constata că:

(a.) 16 universități care se află în topul primelor 20 pe criteriul numărului de articole publicate ISI se regăsesc în primele 20 de universități din topul numărului de finanțări atrase pentru cercetare.

(b.) Primele 3 universități din topul numărului de finanțări atrase pentru cercetare ocupă primele trei poziții și în topul numărului de articole publicate ISI. În plus, acestor trei universități le aparțin peste 38% dintre articolele publicate ISI de autori afiliați IOSUD.

(c.) Activitatea de publicare de articole ISI se concentrează în jurul unui nucleu redus de universități. Astfel, primele 5 universități din tabelul nr. 3.9. furnizează peste 50% din numărul total de articole publicate ISI. Și 20 de universități furnizează peste 94% din numărul total de articole publicate ISI. Această situație arată că doar câteva dintre universitățile românești (maximum 20) dezvoltă un comportament real îndreptat către promovarea cercetării. Celelalte universități (restul de 90) fiind orientate prioritar către activități de predare.

Pe de altă parte, să menționăm și opinia că, dacă nu se răspunde la întrebări de genul: pentru cine și pentru ce se face cercetarea, cine o comandă, cine o plătește și cine o valorifică, dincolo de numărul de articole publicate, efectele negative semnalate se vor agrava. În opiniile unor universitari, concentrarea proiectelor de cercetare și a fondurilor asociate într-un număr relativ mic de universități este și o consecință a incertitudinilor asociate poziției sociale a cercetării universitare și ține și de plasarea universităților performante în domenii științifice favorabile cercetării și publicării în reviste cu vizibilitate. Tendința de concentrare se va menține dacă cercetarea continuă să fie grav subfinanțată, inclusiv din cauza lipsei comenzii din mediul privat – caracteristică Europei în general, dar care în România este agravată de distrugerea sistematică a industriei manufacturiere în perioada de după 1990.

Clasamentul universităților românești, furnizat de Ad Astra⁵⁴, pe baza numărului total de articole indexate în perioada 2002 – 2006, confirmă faptul că primele naționale și internaționale, folosim acest indicator cu cel puțin două semnificații. Pe de o parte, ca formă de comparație între numărul de granturi de cercetare atrase și numărul de articole științifice publicate. Pe de altă parte, ca modalitate de a indica o tendință la nivelul universităților, din acest punct de vedere. Pe viitor, în măsura în care vom avea la dispoziție și alte surse de date care să permită centralizarea articolelor publicate de cadrele didactice în baze de date internaționale, le vom utiliza ca formă de completare a ierarhizării generate de criteriul articolelor indexate ISI.

53 Vezi Victor Velter, UEFISCSU, 2009, „Diagnoza sistemului național de doctorat. Analiza publicațiilor ISI ale autorilor din România cu afiliere IOSUD, pe domeniile comisiilor doctorale”, publicată în cadrul proiectului strategic pentru învățământul superior „Studii Doctorale în România. Organizarea școlilor doctorale”, pp. 6 – 11, disponibil pe www.studii-doctorale.ro.

54 Vezi „Cartea albă a cercetării din România” disponibilă pe www.ad-astra.ro, în care este prezentată lista instituțiilor cu activitate de cercetare din România.

5 universități din punctul de vedere al activității de cercetare științifică rămân Universitatea București, Universitatea Politehnică București, Universitatea Babes-Bolyai, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași și Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi din Iași. Potrivit clasamentului Ad-Astra (prezentat în tabelul nr. 3.10) cele 5 universități furnizează mai mult de o treime din numărul de articole indexate (în perioada 2002 - 2006).⁵⁵

Tabelul 3.9. Ierarhia universităților în funcție de numărul de articole publicate ISI de autori afiliați IOSUD-urilor, în ultimii 4 ani (2005 - 2008)

IOSUD		Nr.	% total
1	UNIVERSITATEA POLITEHNICĂ BUCUREȘTI (2***)	1718	13,10%
2	UNIVERSITATEA BUCUREȘTI (3)	1667	12,71%
3	UNIVERSITATEA BABES - BOLYAI DIN CLUJ-NAPOCA (1)	1634	12,46%
4	UNIVERSITATEA AL I CUZA DIN IAȘI (4)	1144	8,72%
5	UNIVERSITATEA TEHNICĂ GH. ASACHI DIN IAȘI (5)	878	6,69%
6	UNIVERSITATEA TEHNICĂ DIN CLUJ-NAPOCA (6)	763	5,82%
7	UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA (9)	680	5,18%
8	UNIVERSITATEA POLITEHNICĂ DIN TIMIȘOARA (8)	613	4,67%
9	UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE CAROL DAVILA DIN BUCUREȘTI (19)	434	3,31%
10	UNIVERSITATEA TRANSILVANIA DIN BRAȘOV (11)	410	3,13%
11	UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA (17)	409	3,12%
12	UNIVERSITATEA DIN ORADEA (21)	299	2,28%
13	UNIVERSITATEA LUCIAN BLAGA DIN SIBIU (25)	263	2,00%
14	UNIVERSITATEA OVIDIUS DIN CONSTANȚA (29)	244	1,86%
15	ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN BUCUREȘTI (10)	241	1,84%
16	UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE IULIU HAȚEGANU DIN CLUJ-NAPOCA (13)	234	1,78%
17	UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE VICTOR BABEȘ DIN TIMIȘOARA (20)	217	1,65%
18	UNIVERSITATEA DUNĂREA DE JOS DIN GALAȚI (18)	213	1,62%
19	UNIVERSITATEA DE MEDICINĂ ȘI FARMACIE GRIGORE T POPA DIN IAȘI (16)	159	1,21%
20	UNIVERSITATEA VALACHIA DIN TARGOVIȘTE (33)	123	0,94%

***poziția ocupată în clasamentul numărului de finanțări atrase pentru cercetare, clasament prezentat în tabelul nr. 3.8. Datele din acest tabel, cu privire la numărul de articole ISI, sunt furnizate de AdAstra.

55 Aceeași informație este susținută și de clasamentul CNCIS publicat în Revista de Scientometrie și Politica Științei - Ierarhizarea universitatilor din Romania, din punctul de vedere al activitatii de cercetare stiintifica, P.S.Agachi, P.Nica, C. Moraru, A. Mihaila. Astfel, în Revista de politica stiintei si scientometrie, nr.4, 2007, p.154-170, primele 5 sunt aceleași, luând în considerare și patente, cărți internaționale, contracte și doctorate.

3.11. Așadar, sunt universitățile românești pregătite pentru asigurarea calității?

România are în acest moment un sistem extern de acreditare și asigurare a calității, gestionat, așa cum am văzut, de ARACIS. Cu toate acestea, multe instituții de învățământ superior percep ARACIS-ul și sistemul extern de acreditare și asigurare a calității ca elemente ale unei mașinării cu o singură funcție: de a controla ce se întâmplă în universitățile apărute de principiul autonomiei. Existența ARACIS este fundamentată pe o filosofie de sprijin și consultanță în demersul universităților de a deveni mai bune și de a oferi programe de studii de un nivel tot mai înalt de calitate. În contextul asimilării de către România a principiilor și procedurilor europene de asigurare a calității, se pune totuși o întrebare: sunt universitățile românești pregătite pentru dezvoltarea de mecanisme proprii de asigurare a calității? Vom sintetiza răspunsul la această întrebare printr-un set de 12 enunțuri care se bazează pe datele prezentate mai devreme în cadrul capitolului. Acest set de 12 enunțuri ne face să fim mai degrabă pesimiști în ceea ce privește șansele reale din acest moment de dezvoltare a culturii calității în universitățile românești.

1. Marea parte a universităților românești nu deține sisteme informaționale de colectare, procesare și raportare a datelor cu privire la calitate. Prin urmare, este greu de crezut că pe termen scurt universitățile vor dezvolta sisteme interne de asigurare a calității. Extinzând implicațiile, putem spune că lipsa stimulentei pentru adoptarea de practici de îmbunătățire a calității și de operaționalizare a procedurilor de asigurare a calității face ca *universitățile să aibă mai degrabă o strategie reactivă, decât proactivă, în domeniul dezvoltării unei culturi a calității.*
2. Comisiile de evaluare și asigurare a calității înființate la nivelul universităților au o activitate sub-minimală. Prin urmare, este de așteptat, plecând și de la punctul 1, ca și pe viitor rolul acestora să fie în majoritatea cazurilor unul marginal.
3. Marea parte a universităților românești nu au sisteme funcționale de consiliere și orientare a studenților în carieră și pe piața muncii. Prin urmare, este greu de crezut că pe termen scurt ofertele educaționale vor fi ajustate în direcția unei adaptări la cerințele și tendințele de pe piața muncii.
4. Asigurarea de informații actualizate și complete cu privire la oferta educațională și utilizarea noilor tehnologii de transmitere publică a informațiilor academice reprezintă capitole deficitare pentru marea majoritate a universităților. Prin urmare, universitățile rămân încă organizații închise, nu numai față de sistemul european de educație superioară, dar și față de „piața” internă universitară.
5. Din lipsa fondurilor, universitățile românești sunt captive într-o logică a supraviețuirii, în care, în contextul masificării, accentul este pus mai degrabă pe comunicarea de cunoștințe, decât pe transferul de cunoaștere produsă prin cercetare. Altfel spus, predarea domină cercetarea. În acest context, este foarte greu de crezut că, cel puțin pe termen scurt, numărul de articole științifice indexate ISI va crește și că performanțele la nivelul cercetării științifice se vor îmbunătăți.
6. Masificarea diferențiată a învățământului superior, pe domenii de studii, generează efecte negative diferite. Specializările care beneficiază de urma masificării își diminuează nivelul de

Tabelul nr. 3.10 Clasamentul universităților de stat, în funcție de articolele indexate în perioada 2002 – 2006 (sursa: Ad Astra, Cartea cercetării științifice din România)

1	Universitatea București (3)***	București	1595	18.51%
2	Universitatea Politehnica București (2)	București	1257	14.59%
3	Universitatea Babeș-Bolyai (1)	Cluj Napoca	1253	14.54%
4	Universitatea Alexandru Ioan Cuza (4)	Iași	1026	11.91%
5	Universitatea Tehnică Gheorghe Asachi (5)	Iași	545	6.32%
6	Universitatea de Vest	Timișoara	342	3.97%
7	Universitatea Politehnica din Timișoara	Timișoara	339	3.93%
8	Universitatea din Craiova	Craiova	266	3.09%
9	Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca	Cluj Napoca	217	2.52%
10	UMF Carol Davila	București	159	1.84%
11	UMF Grigore T. Popa	Iași	136	1.58%
12	Universitatea Ovidius	Constanța	136	1.58%
13	Universitatea din Oradea	Oradea	132	1.53%
14	UMF Iuliu Hațieganu	Cluj Napoca	123	1.43%
15	Universitatea Dunărea de Jos	Galați	121	1.40%
16	Universitatea Valahia	Târgoviște	100	1.16%
17	Universitatea Transilvania	Brașov	94	1.09%
18	Universitatea Petrol-Gaze	Ploiești	89	1.03%
19	UMF Victor Babeș	Timișoara	88	1.02%
20	Universitatea din Pitești	Pitești	83	0.96%
21	Universitatea Tehnică de Construcții București	București	53	0.61%
22	Universitatea Aurel Vlaicu	Arad	52	0.60%
23	Universitatea Lucian Blaga	Sibiu	48	0.56%
24	USAMV București	București	47	0.55%
25	USAMV a Banatului	Timișoara	40	0.46%
26	Universitatea din Bacău	Bacău	39	0.45%
27	UMF din Craiova	Craiova	31	0.36%
28	UMF din Târgu Mureș	Târgu Mureș	30	0.35%
29	Universitatea Constantin Brâncuși	Târgu Jiu	30	0.35%
30	USAMV Cluj-Napoca	Cluj Napoca	29	0.34%
31	Universitatea de Nord	Baia Mare	24	0.28%
32	Academia de Studii Economice	București	22	0.26%
33	Universitatea din Petroșani	Petroșani	17	0.20%
34	USAMV Ion Ionescu de la Brad Iași	Iași	17	0.20%
35	Scoala Națională de Studii Politice și Administrative	București	12	0.14%
36	Universitatea Ștefan cel Mare	Suceava	6	0.07%
37	Academia Navală Mircea cel Bătrân	Constanța	4	0.05%
38	Universitatea 1 Decembrie 1918	Alba Iulia	4	0.05%
39	Universitatea Națională de Arte	București	4	0.05%
40	Academia Tehnică Militară	București	3	0.03%
41	Universitatea Petru Maior	Târgu Mureș	2	0.02%
42	Academia Forțelor Terestre Nicolae Bălcescu	Sibiu	1	0.01%
43	Academia Națională de Educație Fizică și Sport	București	1	0.01%
44	Universitatea Maritimă	Constanța	1	0.01%
	Total		8618	100%
***Ilocul ocupat in clasamentul universitatilor in functie de numarul de finantari atrase pentru cercetare, vezi tabelul nr. 3.8				

calitate al ofertei educaționale, din lipsa resurselor. Iar specializările confruntate cu subpopularea își relaxează condițiile de admitere sau chiar sunt în pragul dispariției.

7. Universitățile nu au stimulente pentru adoptarea de practici de îmbunătățire a calității (benchmarkingul este cvasiexistent), strategia acestora în ceea ce privește asigurarea calității fiind mai degrabă una reactivă, decât proactivă. Acest enunț este susținut și de următoarele date empirice. Spre exemplu, din rețeaua HUMANE⁵⁶, destinată schimbului de expertiză, bune practici și dezvoltării profesionale⁵⁷ a membrilor instituționali (instituții de învățământ superior), fac parte doar 8 instituții de învățământ superior din România. Din rețeaua MODERN⁵⁸, destinată modernizării managementului educației superioare nu face parte nicio instituție de învățământ superior din România⁵⁹. În plus, instituțiile de învățământ superior din România nu fac parte din grupurile de inițiativă ale ESMU cu privire la susținerea instituțiilor de învățământ superior în direcția aplicării benchmarking-ului în procesele de reformă instituțională, de creștere a eficienței operaționale și a capacităților instituționale de inovare.⁶⁰
8. Creșterea numărului de studenți ce revin unui cadru didactic, la nivel general, indică o diminuare anuală a calității actului didactic.
9. Universitățile care generează nivelul cel mai ridicat de inflație de diplome academice (vezi Universitatea Spiru Haret), beneficiază de protectorat politic și evită aplicarea procedurilor de evaluare externă a calității.
10. Nivelul de calitate perceput al universităților românești de către studenții străini pare a fi foarte scăzut; universitățile românești nefiind în topul primelor 5 destinații de studii pentru studenții niciunui stat european (mai puțin Republica Moldova). Acest lucru vorbește însă și despre capacitatea universităților de a gădi studenți străini și de a le pune la dispoziție diferite facilități; situație explicabilă în contextul subfinanțării. Aici mai putem adăuga lipsa unei politici la nivel național și capacitatea extrem de scăzută de predare în limbi de circulație internațională.
11. Resursele destinate procesului educațional sunt utilizate ineficient, universitățile românești mai degrabă „procesând” studenți, decât „fumizând” absolenți.
12. Marea majoritate a universităților dezvoltă prioritar un comportament de predare de cunoștințe și doar câteva (maximum 20) de un comportament centrat pe cercetare științifică. Acest lucru poate avea mai multe explicații: veniturile generate de cercetare nu suplimentează alocațiile bugetare în aceeași măsură în care o fac taxele studenților și au un efect mai scăzut asupra veniturilor individuale ale cercetătorului; practicile de evaluare a proiectelor de cercetare favorizează anumite universități; gestionarea sistemică și instituțională defectuoasă a fondurilor de cercetare.

56 Vezi instituțiile de învățământ superior din România, membre în HUMANE, accesând <http://www.humane.eu/Humane-members.174.0.html>, iar informații despre HUMANE accesând <http://www.esmu.be/humane.html>.

57 În domeniul cheie cum ar fi guvernanta, managementul financiar și managementul resurselor umane.

58 Mai multe informații despre MODERN accesând <http://www.highereducationmanagement.eu/>

59 Vezi în acest sens Harry deBoer, Jon File, 2009, Modern European Platform Higher Education Modernisation, Higher Education Governance Reforms Across Europe, disponibil pe http://www.highereducationmanagement.eu/images/stories/MODERN_Report_Governance.pdf

60 Vezi <http://www.education-benchmarking.org/>

4. Percepțiile angajatorilor români cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

4. A. Cum văd angajatorii învățământul superior din România? Principalele dimensiuni ale relației educație superioară – piața muncii pe care le abordează capitolul

Acest capitol își propune să prezinte date empirice legate de percepțiile angajatorilor români¹ cu privire la starea calității învățământului superior din România.² Capitolul discută mai multe dimensiuni ale relației dintre educația superioară și piața muncii din România, folosind în acest sens reprezentări grafice ale modului în care se distribuie frecvențele de răspuns ale angajatorilor³. În cele ce urmează, prezentăm pe scurt principalele axe de discuție ale capitolului:

1. Factorii care determină/influențează procesul de angajare a absolvenților de învățământ superior pe piața muncii. Dar și setul de „calități” pe care

1 În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepțiile angajatorilor proveniți din *domenii de activitate diverse* (industrie, construcții, servicii, comerț), din *tipuri diferite de firme* (de stat, private românești, private străine), *din firme diferite ca mărime* (firme cu sub 10 angajați, cu între 10 și 49 de angajați, cu între 50 și 249 de angajați și cu peste 250 de angajați).

2 Aceste date empirice au fost colectate de Gallup, în luna mai a anului 2009, de la nivelul unui eșantion de 1001 angajatori, marja de eroare raportată fiind de +/-3.1. Gallup a aplicat chestionarul de cercetare prin intermediul interviurilor telefonice. Atât chestionarul, cât și raportul de cercetare (care include precizări tehnice suplimentare cu privire la desfășurarea cercetării și descrieri ale distribuțiilor de frecvență înregistrate de întrebările de cercetare) pot fi consultate independent de acest raport.

3 Din dorința de a prezenta modul în care se polarizează datele pe diferite categorii de răspuns și din dorința de a face prezentarea cât mai clară și cât mai accesibilă, din unele grafice de frecvență, am eliminat intenționat valorile înregistrate la nivelul nonrăspunsurilor. Așa cum se poate constata, pe de altă parte, există grafice de frecvență în care am considerat că ponderea procentuală a non-răspunsurilor aduce un plus de informație. În aceste situații, nonrăspunsurile se pot regăsi în grafic. Pornind de la aceste considerente, am elaborat un sistem de marcaj în care graficelor de frecvență de la nivelul cărora am eliminat nonrăspunsurile („nu știu / nu răspund”) le este asociat simbolul „#”. De asemenea, considerăm că este important să precizăm că în toate graficele de frecvență (indiferent dacă conțin sau nu ponderile procentuale ale nonrăspunsurilor) valorile raportate sunt calculate din totalul eșantionului. Această precizare este valabilă pentru întreg conținutul prezentului raport.

angajatorii români le apreciază/ consideră importante la un absolvent de învățământ superior. Cu alte cuvinte, propunem indirect profilul absolventului de studii superioare „dorit” pe piața muncii din România.

Profilul absolventului de învățământ superior dorit pe piața muncii din România

2. Gradul de satisfacție al angajatorilor în ceea ce privește absolvenții de studii superioare proaspăt angajați.

Informațiile înregistrate pe această dimensiune sunt semnificative dat fiind faptul că pot reprezenta un indicator indirect de măsurare a calității educației superioare din România.

Cât contează la angajare universitatea absolvită?

3. Percepțiile pe care angajatorii le au cu privire la valoarea diplomei de studii universitare și cu privire la calitatea pregătirii pe care universitățile o oferă propriilor absolvenți (pregătire teoretică

vs pregătire practică).

4. Cum determină percepțiile pe care angajatorii le au cu privire la sistemul de învățământ superior preferințele pentru un absolvent sau altul în procesul de angajare. Aici sunt analizate percepțiile angajatorilor definite pe trei axe: învățământ superior public – învățământ superior

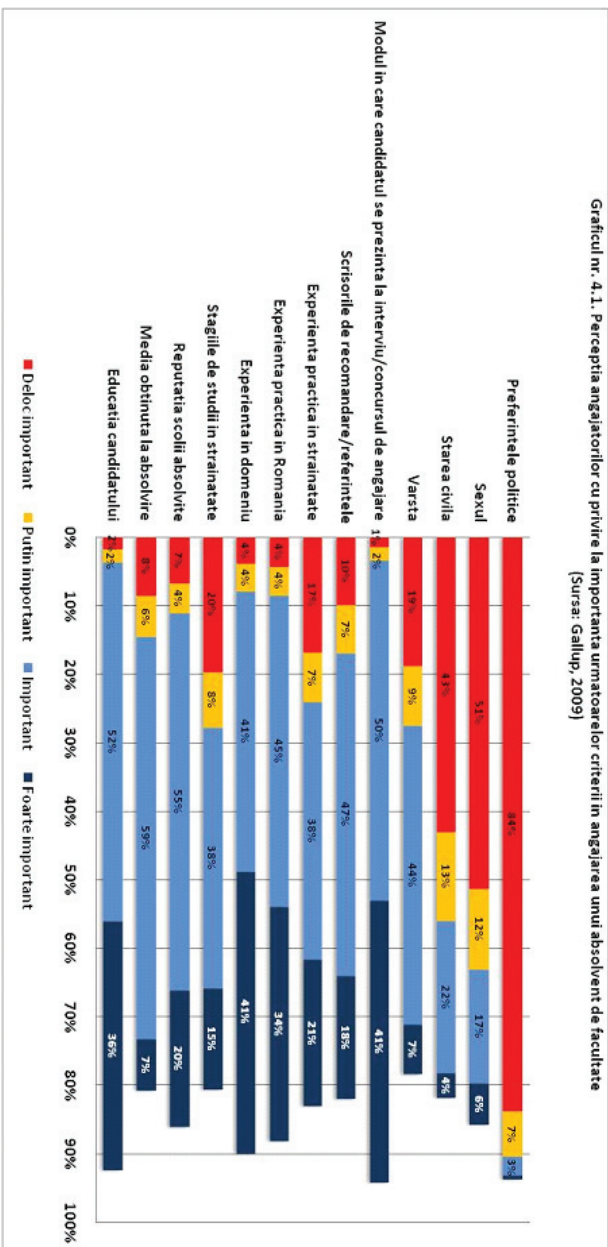
Cât de mulțumiți sunt angajatorii de absolvenții produși de universități?

privat, universități românești – universități străine și organizarea studiilor pre-Bologna – organizarea studiilor pe modelul Bologna.

Cine este responsabil de inserția absolvenților pe piața muncii?

5. Definirea actorilor responsabili pentru angajarea pe piața muncii a absolvenților și strategiile angajatorilor de „adaptare” a absolvenților proaspăt angajați la specificitatea cerințelor și nevoilor propriilor firme.

Graficul nr. 4.1. Percepția angajatorilor cu privire la importanța următoarelor criterii în angajarea unui absolvent de facultate
(sursa: Gallup, 2009)



4.1. Care sunt acele aspecte de care țin cont angajatorii atunci cand decid să angajeze absolvenți de învățământ superior⁴?

Graficul nr. 4.1.(#) ne oferă date interesante cu privire la percepțiile pe care angajatorii le au cu privire la importanța unui set predefinit de 13 criterii în procesul de angajare a unui absolvent de învățământ superior. Așa cum se poate constata din informațiile prezentate, putem spune că strategia de angajare constă într-o încrucișare de criterii: *reputația școlii absolvite* (85,2%), *experiența (atât experiența în domeniu - 82,2%, cât și experiența practică în România - 79,8%)* și, evident, *modul în care candidatul se prezintă la interviul/concursul de angajare* (91,1%). Preferințele politice și sexul absolvenților sunt aspecte care contează mult mai puțin (90,6%, respectiv 63,1%). Interesant este că experiența practică în străinătate

Unul dintre factorii care determină succesul la angajare este „reputația” școlii absolvite. Ceea ce înseamnă că angajatorii ierarhizează informal universitățile pe baza unor percepții personale cu privire la calitate.

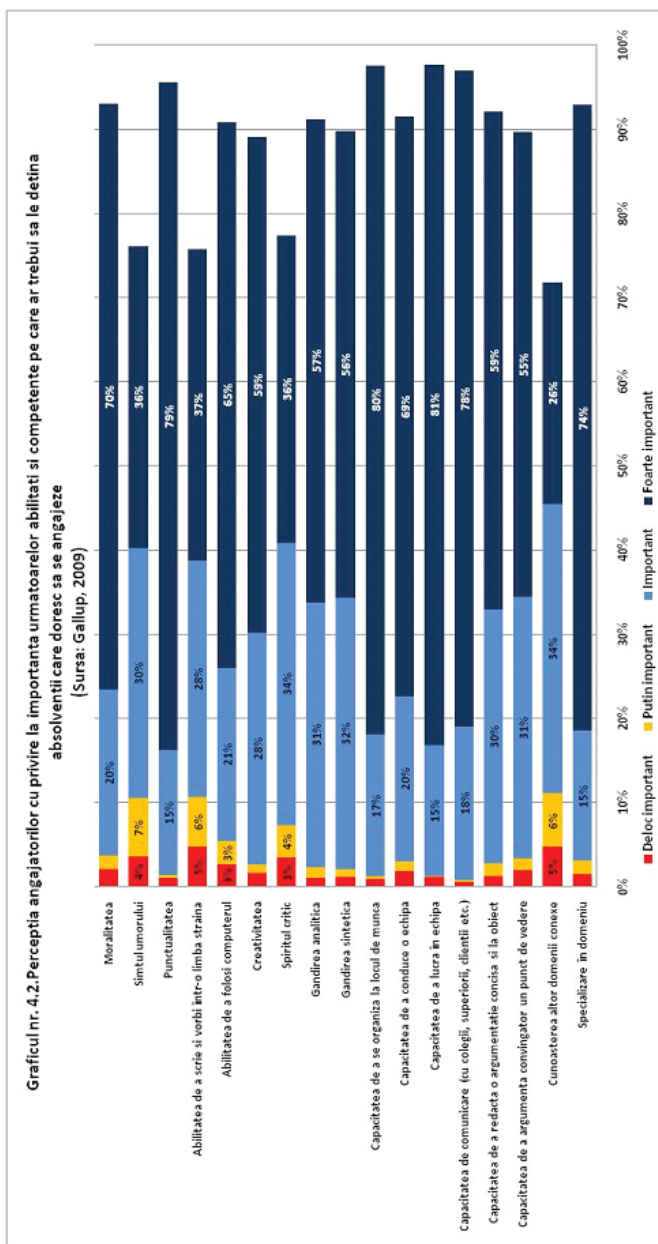
contează, însă nu într-o pondere foarte mare (24,1% dintre respondenți, adică aproape un sfert, considerând că acesta este un aspect deloc important sau puțin important). Prin urmare, putem afirma că, la nivel general, ceea ce contează în procesul de inserție pe piața muncii ar fi trei factori: reputația școlii absolvite (care acționează în acest sens ca un indicator cu privire la potențialul de cunoaștere al absolventului), istoria de muncă a absolventului (experiența, cu accent pe specializare și pe cunoașterea procedurilor românești) și capacitatea aplicantului de „a se vinde” în timpul interviului.

4.2. Ce apreciază angajatorii la un absolvent de învățământ superior care dorește să se angajeze?

Conform graficului nr. 4.2.(#), cele mai importante 4 „lucruri” pe care angajatorii le caută la candidații pentru un post, care sunt proaspăt absolvenți, ar fi următoarele: *capacitatea de a lucra în echipă* (81%), *capacitatea de a se organiza la locul de muncă* (80%), *punctualitatea* (79%) și *capacitatea de a*

⁴ Datele au fost colectate de Gallup (2009), aplicând următoarea întrebare de cercetare *Folosind o scală de la 1 la 10, unde 1 înseamnă „Deloc important” și 10 înseamnă „Foarte important”, vă rugăm să ne spuneți cât de importante sunt următoarele criterii în procesul de angajare a absolvenților de învățământ superior în firma / instituția dumneavoastră.*

comunicare - cu colegii, superiorii, clienții etc. (78%). Aceste date ne spun un lucru foarte interesant: aspectele urmărite la un absolvent de studii universitare țin mai puțin sau chiar deloc de pragătirea pe care acesta a obținut-o în timpul facultății. *Specializarea în domeniu* (74%) reprezintă abia cel de-al cincilea aspect, în ordinea importanței, iar *cunoașterea altor domenii conexe* (26%) reprezintă aspectul cel mai slab cotate în topul importanței acordate de angajatori. De asemenea, interesant de precizat este faptul că angajatorii evită persoanele cu *spirit critic* (doar 36% consideră acest lucru ca fiind foarte important) și pun pe plan secund aspecte precum *creativitatea* (59%), *gândirea analitică* (57%) și *gândirea sintetică* (56%). În plus, *simțul umorului* (36%) sau *abilitatea de a scrie și a vorbi într-o limbă straină* (37%) nu constituie un avantaj în procesul de angajare.



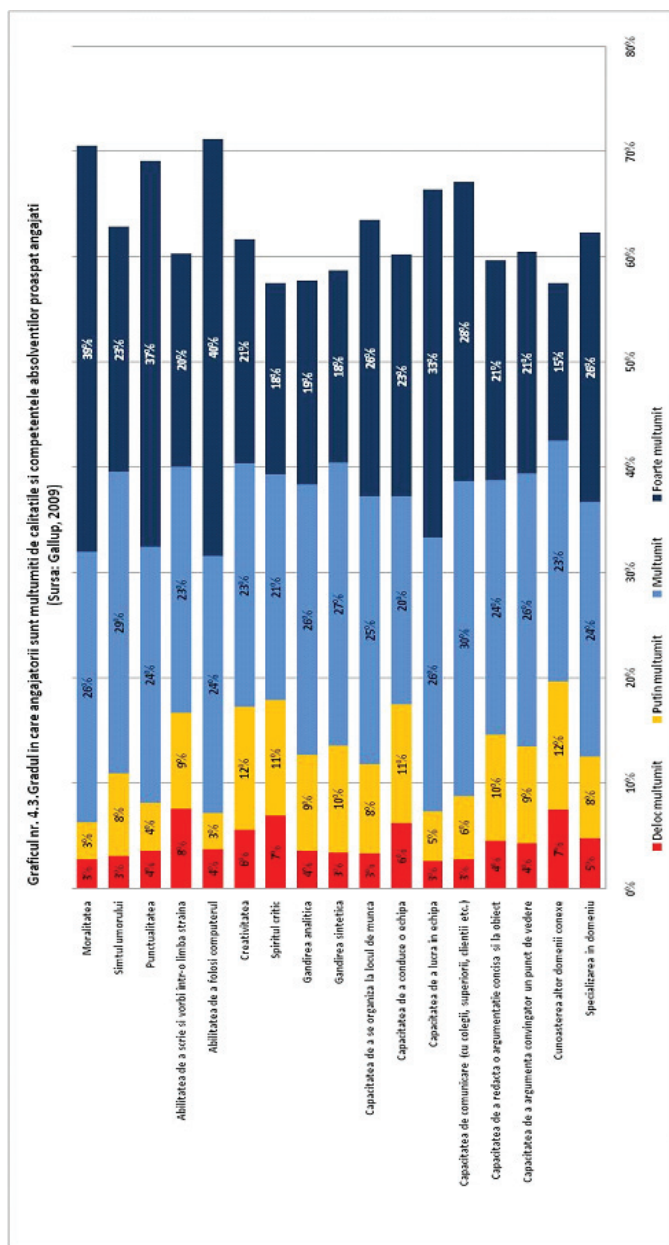
4.3. Gradul de satisfacție al angajatorilor față de absolvenții de învățământ superior proaspăt angajați

Primele patru aspecte de care angajatorii se declară foarte mulțumiți la absolvenții proaspăt angajați sunt: *abilitatea de a folosi computerul* (40%), *moralitatea* (39%), *punctualitatea* (37%) și *capacitatea de a lucra în echipă* (33%) – conform graficului nr. 4.3(#). Așadar, *calități și competențe* care sunt conectate foarte puțin sau chiar deloc cu pregătirea universitară pe care absolvenții au primit-o în timpul studiilor. Interesant este că aspectele pe care le putem corela direct cu pregătirea universitară ocupă poziții marginale într-un clasament al celor mai apreciate *calități și competențe*. Astfel, 26% dintre angajatori se declară foarte mulțumiți de gradul de *specializare în domeniu* al absolvenților angajați, în timp ce 21% dintre angajatori se declară foarte mulțumiți de *capacitatea absolvenților proaspăt angajați de a redacta o argumentație concisă și la obiect sau de a argumenta convingător un punct de vedere*. În plus, doar 15% dintre angajatori (cel mai mic scor, de altfel) se declară foarte mulțumiți de faptul că absolvenții proaspăt angajați *cunosc alte domenii conexe* celui în care își desfășoară activitatea.

Aspectele de care cel mai mare număr de angajatori se declară *foarte nemulțumiți și nemulțumiți* sunt gradul de *cunoaștere a altor domenii conexe* (19%), *creativitatea și spiritul critic* (câte 18 procente) și *capacitatea de a conduce o echipă / abilitatea de a vorbi într-o limbă străină* (17%) și *specializarea în domeniu* (13%). Interesant este că aceste aspecte nu sunt totuși cele mai importante pentru angajatori (vezi secțiunea anterioară, 4.2.). *Capacitatea de a se organiza la locul de muncă, capacitatea de comunicare, punctualitatea și capacitatea de a lucra în echipă*, aspecte pe care angajatorii le-au definit ca fiind *foarte importante*, într-un clasament al *nemulțumirii* înregistrează valori mai mici, cuprinse între 8% și 11%.

Aspectele de care cei mai mulți angajatori se declară mulțumiți în ceea ce-i privește pe absolvenții proaspăt angajați sunt conectate foarte slab cu pregătirea universitară. În timp ce aspectele de care cei mai mulți angajatori se declară *nemulțumiți și foarte nemulțumiți*, în legătură cu absolvenții proaspăt angajați, sunt conectate direct cu pregătirea furnizată de universități.

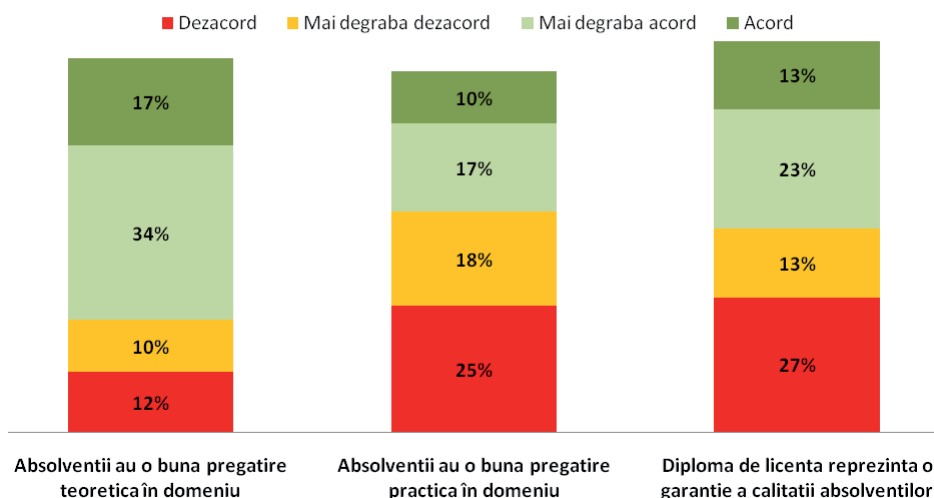
În concluzie, am putea afirma că angajatorii apreciază la absolvenții pe care



i-au angajat calități și competențe ce nu sunt legate direct de pregătirea universitară (moralitate, punctualitate, abilitatea de a lucra cu computerul). Pe de altă parte, aspectele conectate direct cu pregătirea furnizată de universități adună cele mai multe aprecieri negative din partea angajatorilor (specializarea în domeniu, cunoașterea altor domenii conexe, gândirea analitică și sintetică).

4.4. Percepțiile angajatorilor cu privire la pregătirea absolvenților

Graficul nr. 4.4. În ce masura angajatorii sunt de acord cu următoarele enunțuri
 (Sursa: Gallup 2009)



Graficul nr. 4.4.(#), transmite prin datele pe care le conține, cel puțin două informații:

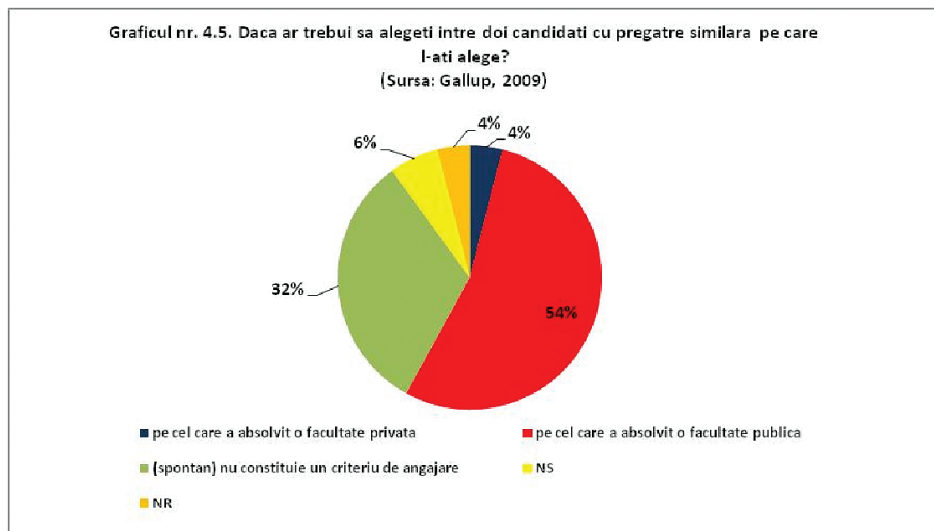
- Că diploma de licență este un indicator de calitate doar pentru 36% dintre angajatori – sau că universitățile, în general, prezintă o problemă de credibilitate cu privire la diplomele pe care le acordă (40% dintre angajatorii eșantionului au declarat că diploma nu reprezintă o garanție a calității);
- Că numărul angajatorilor care cred despre absolvenți că au o pregătire teoretică bună este aproape dublu față de numărul celor care cred despre absolvenți că dețin și o pregătire practică corespunzătoare (51%, față de

doar 27%). Acest lucru poate defini perceperea universităților, de către angajatori, ca furnizoare de absolvenți bine pregătiți teoretic.

4.5. Construcția preferințelor angajatorilor cu privire la absolvenți în funcție de structura de percepții pe care o au cu privire la calitatea învățământului superior românesc

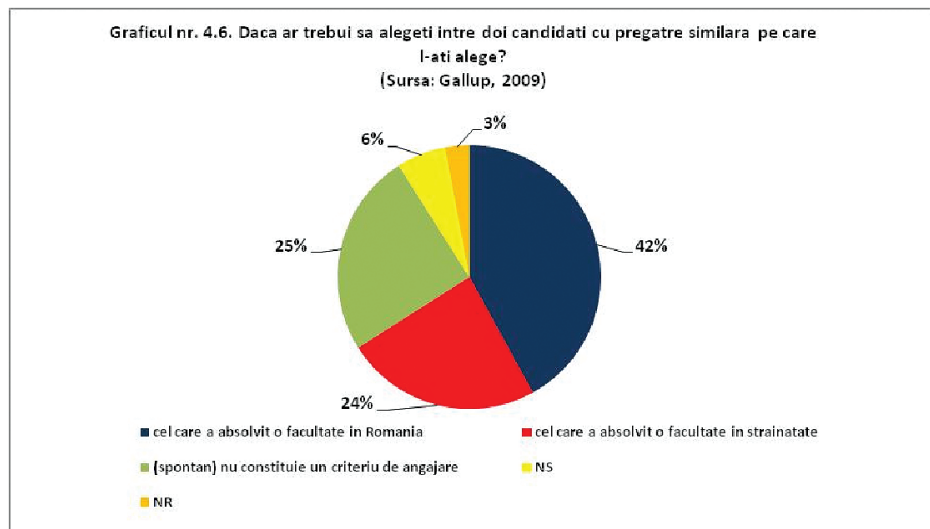
Spuneam în secțiunile anterioare ale acestui capitol că unul dintre factorii importanți pe care angajatorii îi iau în calcul în procesul de selecție a absolvenților este „reputația școlii absolvite”. Însă, așa cum am văzut, „reputația” universităților trebuie tratată într-un sens restrictiv, pentru că, pe de o parte, diploma de licență nu reprezintă o „garanție a calității”, iar pe de cealaltă parte, absolvenții sunt percepuți ca având mai degrabă un profil teoretic decât unul practic.

În cele ce urmează, oferim o serie de date statistice cu privire la modul în care angajatorii își definesc preferințele de angajare pentru absolvenți în funcție de structura percepțiilor pe care o au cu privire la calitatea învățământ superior.

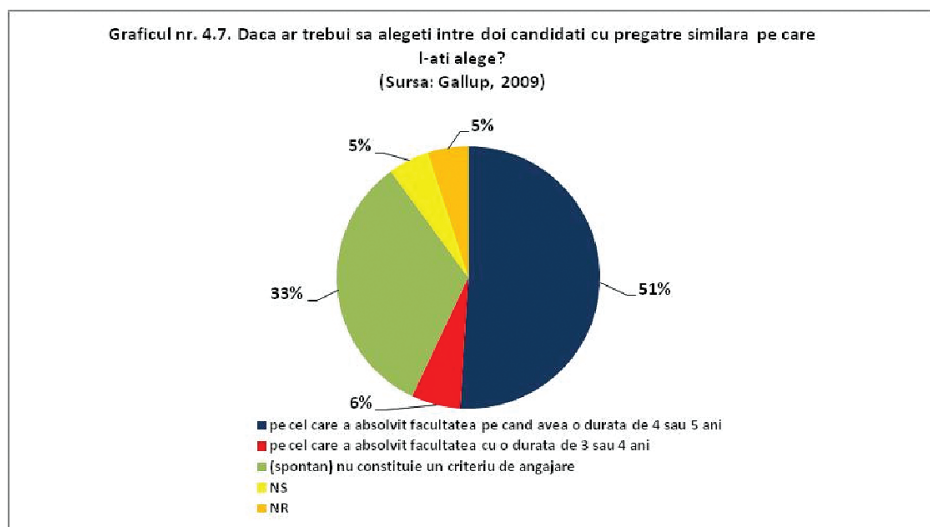


Universitățile publice și cele private sunt percepute diferit pe piața muncii din perspectiva nivelului de calitate al serviciilor educaționale furnizate (graficul 4.5.). Mai mult de jumătate dintre angajatori (54%) percep universitatea publică ca „fiind mai bună” decât cea privată. Preferința pentru candidații universităților

publice, în condițiile în care aceștia ar avea o pregătire similară cu cei ai universităților private, pare a reprezenta o garanție a calității sau o aplicare a criteriului de selecție „prestigiul școlii absolvite” (discutat în secțiunea 4.1.). Pe de altă parte, există totuși angajatori (32%) care nu consideră că „axa universitate publică – universitate privată” ar putea fi în acest context un criteriu de angajare.



Graficul nr. 4.6. intrigă prin informația prezentată: în condiții de pregătire similară, cei mai mulți dintre angajatorii români (42%) ar prefera absolventul unei facultăți din România. Contrar uneia dintre prejudecățile existente (conform căreia piața românească ar prefera absolvenții „scoliți în afară”), doar 24% dintre angajatori declară ca ar miza pe absolvenții facultăților din străinătate, în timp ce 25% consideră că axa „universități românești – universități străine” nu poate reprezenta un factor care să determine preferința de angajare. În acest context, ne putem întreba dacă preferința celor 42% dintre angajatori pentru absolvenții de facultăți românești reprezintă o aplicare a criteriului „prestigiul școlii absolvite” (adică, au o percepție mai bună pentru calitatea universităților românești) sau este rezultatul unei experiențe de muncă care spune că absolvenții universităților din străinătate se adaptează mai greu la viața din organizațiile românești.



În condiții de pregătire similară, peste jumătate dintre angajatorii români (51%) ar prefera absolventul unui ciclu de studii cu durata de 4, respectiv 5 ani (în funcție de specializare). Datele raportate în graficul nr. 4.7. par a ne spune că schimbarea structurii învățământului superior ca urmare a implementării Procesului Bologna este privită cel puțin cu neîncredere de către angajatori. Sau, faptul că doar 6% dintre angajatori ar prefera absolventul unui ciclu de licență de 3 ani de zile, poate reprezenta un semnal de pe piață potrivit căruia calitatea educației superioare mai degrabă că s-a diluat, în timp, decât îmbunătățit.

Spuneam la începutul acestei secțiuni că preferințele pentru un candidat sau altul pot fi determinate de modul în care se structurează percepțiile angajatorilor cu privire la calitatea învățământului superior românesc. Din această perspectivă, am identificat trei factori capabili să contribuie la structurarea percepțiilor legate de calitate: axa universități publice – universități private; axa universități românești – universități din străinătate; axa sistem de învățământ pre-Bologna – sistem de învățământ post-Bologna. Pe baza acestor trei factori/axe, putem construi profilul absolventului dorit de marea majoritate a angajatorilor români: mai degrabă, absolvent de facultate românească (și nu din străinătate), publică (și nu privată), cu o durată a studiilor de 4 sau 5 ani (și nu 3 sau 4 ani). Cel puțin două elemente din acest profil pot fi conectate cu percepțiile despre calitate: forma de organizare a facultății și structura ciclului de studii.

4.6. Cine este responsabil pentru angajarea pe piața muncii a absolvenților de învățământ superior?

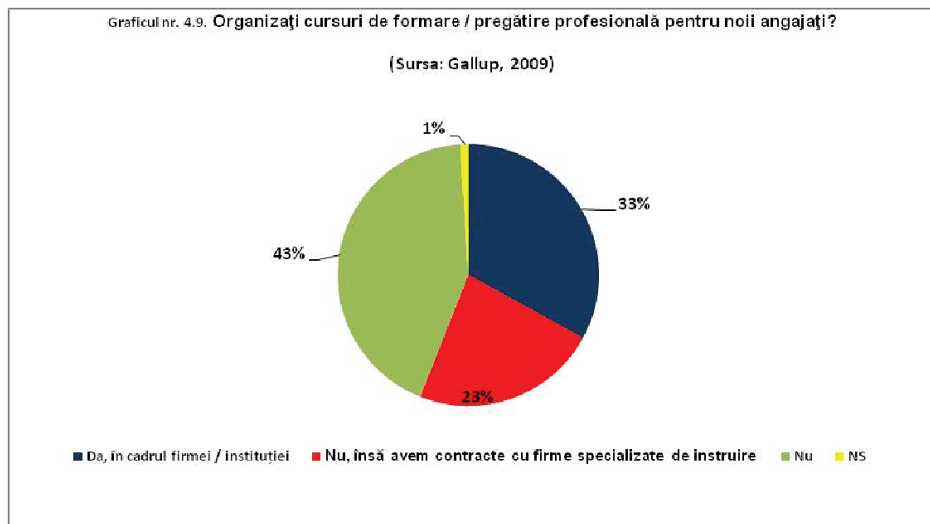


Responsabilitatea cu privire la pregătirea corespunzătoare a absolvenților pentru piața muncii este împărțită. Astfel, dintre angajatori, 33% consideră că aceasta aparține universităților (în temeiul unei funcții sociale percepute de acest tip), 33% consideră că aparține chiar absolvenților (în temeiul responsabilității individuale cu privire la propriul viitor), iar 28% consideră că aparține firmelor (în temeiul specificității propriilor cerințe și nevoi).

4.7. Politicile de formare a noilor angajați: adaptare a absolvenților la specificul firmei sau completare a pregătirii universitare?

Peste 56% dintre angajatorii cuprinși de sondajul Gallup au raportat faptul că nou angajații beneficiază de cursuri de formare / pregătire profesională, „fie indoor” (în cadrul firmei), fie „outdoor” (prin externalizare către firme specializate). În același timp, 43% dintre angajatori au declarat că absolvenții proaspăt angajați nu beneficiază de astfel de instrumente de formare (vezi graficul nr. 4.9). Acest comportament, de investiție în cursuri de formare, poate fi înțeles în mai multe feluri. Fie ca un răspuns al firmelor la nivelul scăzut de calitate al absolvenților furnizați de universități (*comportament de completare a pregătirii universitare*).

Fie ca o formă de adaptare absolvenților la specificitatea extrem de înaltă a firmelor, specificitate care nu poate fi anticipată de oferta educațională a universităților (*comportament de adaptare a angajatului la specificul firmei*).



4.B. Enunțurile tari pe care capitolul le propune spre discuție

1. Există 3 factori valorizați ca fiind foarte importanți la angajarea unui absolvent de studii superioare: reputația școlii absolvite, istoria/experiența de muncă a absolventului și capacitatea absolventului de „a se vinde” în timpul interviului.
2. La angajare, aspectele urmărite la un absolvent de studii universitare, de către angajatori, țin mai puțin sau chiar deloc de pregătirea pe care acesta a obținut-o în timpul facultății.
3. Aspectele de care cei mai mulți angajatori se declară mulțumiți în ceea ce-i privește pe absolvenții proaspăt angajați sunt conectate foarte slab cu pregătirea universitară. În timp ce aspectele de care cei mai mulți angajatori se declară nemulțumiți și foarte nemulțumiți sunt conectate direct cu

pregătirea furnizată de universități.

4. Pe baza percepțiilor angajatorilor, universitățile, în general, prezintă o problemă de credibilitate cu privire la diplomele pe care le acordă.
5. Universitățile sunt percepute ca furnizoare de absolvenți bine pregătiți teoretic.
6. Se pare că angajatorii români consideră că absolvenții universităților din străinătate se adaptează mai greu la viața din organizațiile românești și de aceea nu sunt tentați să-i angajeze.
7. Profilul probabil de absolvent dorit de marea majoritate a angajatorilor români: mai degrabă, absolvent de facultate românească (și nu din străinătate), publică (și nu privată), cu o durată a studiilor de 4 sau 5 ani (și nu 3 sau 4 ani).
8. În opinia angajatorilor, Responsabilitatea cu privire la pregătirea corespunzătoare a absolvenților pentru piața muncii este împărțită între firme, universități și absolvenți.
9. Prin programele de formare destinate absolvenților proaspăt angajați, peste jumătate dintre firmele din România par a dezvolta două comportamente: un comportament de completare a pregătirii universitare și un comportament de adaptare a angajatului la specificul firmei.

5. Percepțiile studenților cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

5. A. Cum apreciază studenții universitățile în care studiază, în special, și învățământul superior din România, în general? Principalele dimensiuni ale relației educație superioară – studenți (în calitate de beneficiari direcți)

Acest capitol își propune să prezinte date empirice legate de percepțiile studenților cu privire la starea calității învățământului superior din România¹. Prezentarea acestor date este structurată pe mai multe axe de discuție:

1. Factorii motivaționali care îi orientează pe studenți în alegerea unei facultăți sau program de studii;
2. Modul în care studenții evaluează aspectele ce țin de conținutul, forma și resursele necesare programului de studii în care sunt înregistrați;
3. Cele mai importante abilități și competențe generale pe care

Cum aleg studenții programul de studii pe care doresc să îl urmeze?

Așteptări și realități percepute de studenți cu privire la oferta educațională și rezultatele

studenții cred că trebuie să le dobândească în urma finalizării programului de studii în care sunt înregistrați;

4. Actorii responsabili de pregătirea absolvenților pentru piața muncii, din perspectiva percepțiilor studenților

¹ Aceste date empirice au fost colectate de Gallup Organization Romania, în luna mai a anului 2009, la cererea Agenției Române pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS), în cadrul proiectului „Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional”. Atât chestionarul, cât și raportul de cercetare (care include precizări tehnice cu privire la desfășurarea cercetării și descrieri ale distribuțiilor de frecvență înregistrate de întrebările de cercetare) pot fi consultate independent de acest raport.

chestionați;

Responsabilitatea inserției
absolvenților pe piața
muncii și valoarea
percepută a pregătirii

5. Gradul de încredere pe care îl manifestă studenții în ceea ce privește contribuția facultății în care studiază la dezvoltarea profesională și la formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă;

6. Rolul și valoarea pe care diploma de studii universitare le deține, în opinia studenților;

Percepții cu privire la
comportamentele din
interiorul universităților
românești

7. Proiecțiile pe care studenții și le contruiesc cu privire la propriul traseu educațional și la intenția de utilizare a instrumentelor pentru mobilități;

8. Percepțiile studenților² cu privire la gradul de răspândire a corupției în universitățile românești și a comportamentelor nonetice;

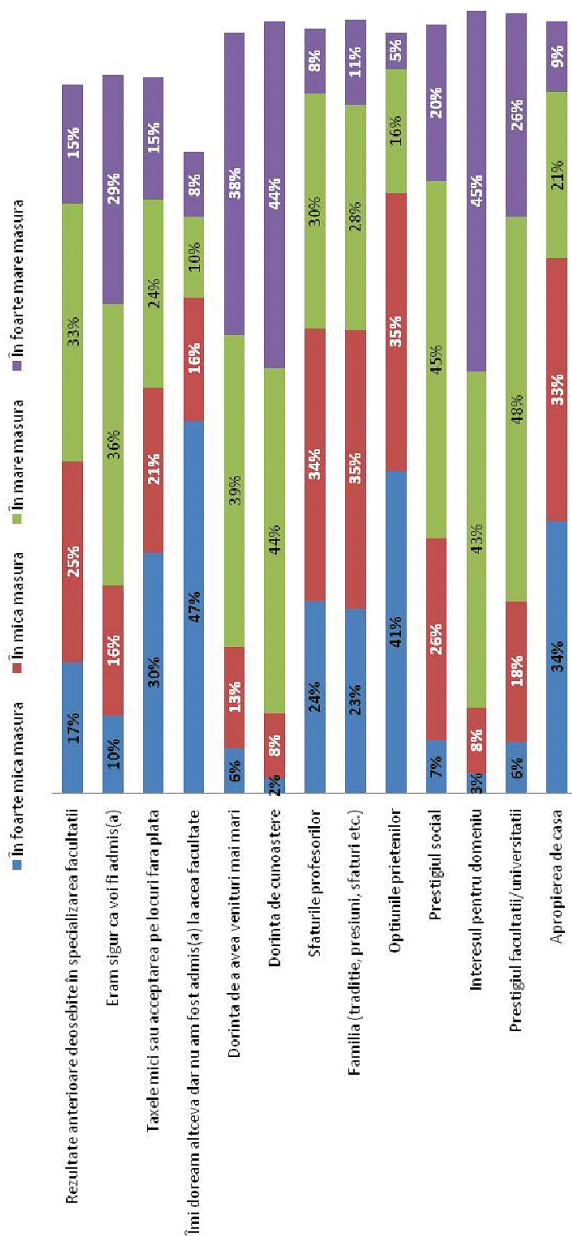
9. Percepțiile studenților cu privire la modul în care se realizează procesul de comunicare în facultățile în care studiază.

5.1. Cum își aleg studenții facultatea pe care doresc să o urmeze?

În momentul în care își pune problema cu privire la alegerea unei facultăți, marea majoritate a studenților ia în calcul, în primul rând, *tipul domeniului* spre care și-ar dori să se îndrepte și *dorința de a cunoaște*. Acest lucru reiese cel puțin din sondajului realizat de Gallup (2009), conform căruia studenții chestionați au identificat doi factori cheie (graficul nr. 5.1.#): „interesul pentru domeniu” (88%) și „dorința de cunoaștere” (88%). În plus, acești doi factori trebuie asociați cu alți doi factori la fel de importanți, *dorința de a avea venituri mari* (77%) și cu *prestigiul* perceput al *facultății* (74%). În acest context, ne putem întreba dacă nu cumva dorința de a avea venituri mari acționează ca un criteriu de alegere a

² În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepții ale studenților proveniți atât din instituții de învățământ de stat, cât și private; atât din programe de studii de licență acreditate, cât și autorizate. Studenții cuprinși în cadrul eșantionului provin din următoarele domenii: științe exacte, inginerie, științe sociale, drept, științe militare, științe umaniste, economie, medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară, arte, arhitectură și sport.

Grăful nr. 5.1. Cât de mult contează următorii factori în alegerea unei facultăți (Sursa: Gallup, 2009)



domeniului, iar prestigiul perceput al universității ca și criteriu pentru a satisface dorința de cunoaștere. Influența familiei, a prietenilor sau sfaturile profesorilor contează foarte puțin în alegerea facultății, iar nivelul taxelor și posibilitatea de a obține un loc bugetat determină în mică și foarte mică măsură preferința finală.

Absolvirea unei facultăți sau a unui program de studii universitare nu reprezintă un criteriu de reușită în viață decât pentru 29% dintre studenții chestionați. Dacă această informație pare conformă cu tendința socială românească de diminuare a importanței studiilor, în general, și a celor universitare, în special, ne surprind datele furnizate de studenții chestionați cu privire la impactul rețelelor sociale asupra gradului de succes al proiectelor de viață personală. Așa cum se poate constata din tabelul nr. 5.1.#, 50% dintre respondenți consideră că, pentru a reuși în viață, relațiile sunt importante în mică și foarte mică măsură.

Tabelul nr. 5.1. În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații?

	Degeaba termini o facultate dacă nu ai relații	Pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate
În foarte mare măsură	12%	10%
În mare măsură	30%	19%
În mică măsură	34%	41%
În foarte mică măsură	16%	27%

(Sursa: Gallup, 2009)

5.2. Percepțiile studenților cu privire la procesul educațional desfășurat în cadrul programului de studii pe care îl urmează

Tabelul nr. 5.2.# Cum evaluați, în ansamblu, facultatea (specializarea) în care studiați?

Este o facultate de top	24%
Este o facultate bună	62%
Este o facultate nici prea bună nici prea slabă	11%
Este o facultate slabă	2%

(Sursa: Gallup, 2009)

Calitatea, înțeleasă în sensul pe care îl oferă legea nr. 87 din 2006, face referire atât la standardele de calitate, cât și la așteptările beneficiarilor³. Din această perspectivă, cred că sunt extrem de interesante percepțiile studenților, în calitate de beneficiari, cu privire la procesul educațional în care sunt implicați. Evaluările generale pe care studenții chestionați le-au furnizat cu privire la calitatea universității în care studiază sunt extrem de pozitive: 86% dintre aceștia consideră că studiază într-o universitate de top (24%) și într-o universitate bună (62%).⁴

Tabelul nr. 5.3.# Ierarhizarea percepțiilor studenților cu privire la aspectele legate de procesul educațional pe axa polară "acord - dezacord"

	Acord		Dezacord
Facultatea urmată este o facultate foarte bună	67%	Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie	27%
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	60%	Profesorii știu să facă interesantă materia predată	13%
Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	60%	Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp	12%
Criteriile de notare sunt clare de la bun început	59%	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	11%
Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp	59%	Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate	10%
Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate	56%	Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie	10%
Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul	55%	Primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizez	10%

3 Conform legii nr. 87 / 2006, punctul 2 care modifică articolul 3, aliniatul 1, din OUG 75 / 2005, „calitatea educației este ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate.”

4 Este discutabil dacă aceste rezultate nu sunt cumva distorsionate de apartenența instituțională a respondenților la un anumit program de studii universitare.

Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie	55%	Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie	10%
Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual	54%	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	9%
Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie	53%	Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul	9%
Am de la cine să primesc sfaturi de calitate pentru deciziile asupra carierei mele	52%	Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual	9%
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	51%	Criteriile de notare sunt clare de la bun început	7%
Profesorii știu să facă interesantă materia predată	49%	Am de la cine să primesc sfaturi de calitate pentru deciziile asupra carierei mele	7%
Primesc mereu feedback pentru lucrările/referatele pe care trebuie să le realizez	49%	Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	6%
Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie	43%	Facultatea urmată este o facultate foarte bună	5%
Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc	19%	Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc	3%
(Sursa: Gallup, 2009)			

Tabelul nr. 5.3.# prezintă modul în care se polarizează percepțiile studenților cu privire la diferitele aspecte ale procesului educațional, în forma a două ierarhizări: o ierarhizare a percepțiilor pozitive (distribuția răspunsurilor cu o intensitate mare către acord) și o ierarhizare negativă (distribuția răspunsurilor cu o intensitate mare către dezacord).

În ierarhia percepțiilor pozitive, primele 5 aspecte cel mai bine cotate fac referire mai degrabă la structura și forma de organizare a procesului educațional, decât la conținutul activității profesorilor. Astfel, 67% dintre studenți evaluează pozitiv facultatea în care studiază, ceea ce am putea spune că este o notă bună din perspectiva gradului de satisfacție. În continuare, pe poziția a doua sunt clasate cu o frecvență de 60% a răspunsurilor, două aspecte diferite ale procesului

Aspectele procesului educațional cel mai frecvent evaluate pozitiv nu sunt legate direct de activitatea cadrelor didactice.

educațional: un aspect ce ține de infrastructură (*input*) – biblioteca, și un aspect ce ține de forma procesului educațional – organizarea cursurilor. Pe următoarele poziții în topul percepțiilor pozitive se află două aspecte ce țin de procesul de comunicare asociat procesului educațional – comunicarea criteriilor de notare, a orarului și a modificărilor care apar în acesta (59%).

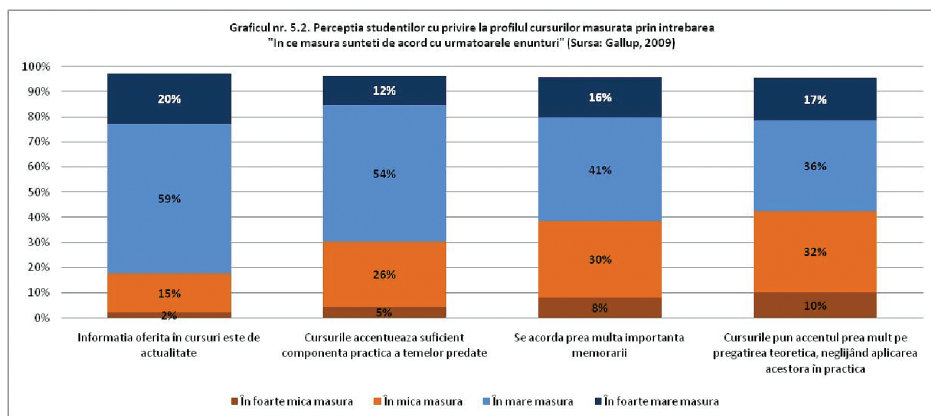
Ultimele trei aspecte din „coada clasamentului” percepțiilor pozitive sunt legate de activitatea profesorilor, înțelesă prin *feedback-ul oferit pentru lucrări și referate* (49%) și *predarea într-o formă interesantă a materiei* (49%).

În ierarhia percepțiilor negative, cele mai frecvente 2 aspecte percepute negativ sunt legate de comportamentul cadrelor didactice: *disponibilitatea pentru consultații* (27%!!!) și *predarea într-o formă interesantă a materiei* (13%). De asemenea, și alte aspecte ce țin de comportamentul profesorilor în procesul educațional, cum ar fi: *modul în care se realizează notarea la examen* (11%), *capacitatea profesorilor de a explica pe înțelesul studenților* (10%) și *feedback-ul primit pentru realizarea lucrărilor* (10%) se află în prima parte a clasamentului „nemulțumirilor studenților”.

Aspectele procesului educațional cel mai frecvent evaluate negativ sunt legate de activitatea cadrelor didactice.

Potrivit tabelului nr. 5.3., 27% dintre studenți întâmpină probleme în consultarea unui cadru didactic atunci când se confruntă cu probleme de învățare. Acest lucru poate ridica întrebări legate atât de gradul de interes manifestat de cadrele didactice pentru asistarea și consilierea studenților în procesul de învățământ, cât și de numărul de norme didactice legal constituite pe cadru didactic sau de numărul de studenți care revine unui cadru didactic (adică, timpul pe care îl au la dispoziție pentru acest tip de activități).

Putem spune ca activitatea profesorilor de asistare și consiliere a studenților în cadrul învățării este deficitară în procesul educațional

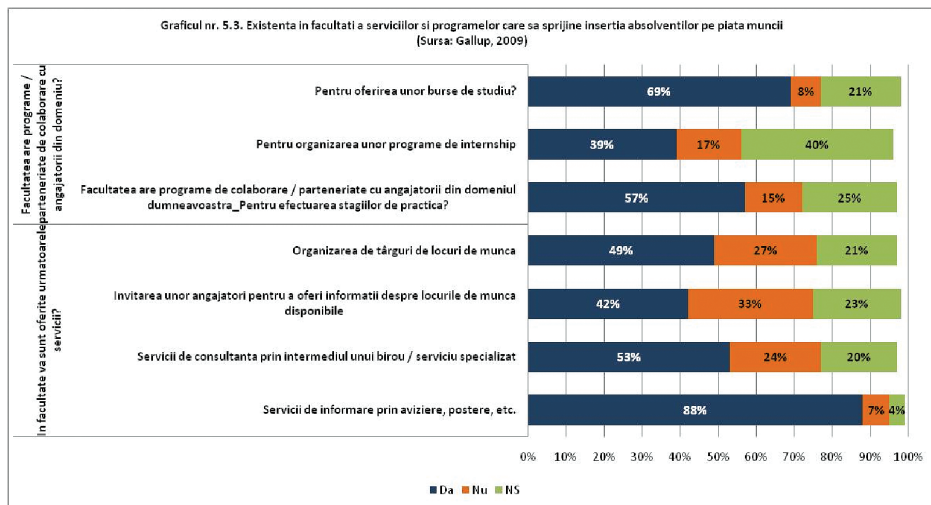


Cei mai mulți dintre studenți (79%) sunt de părere că informația oferită de cursuri este de actualitate, iar 66% dintre aceștia consideră că cursurile accentuează suficient componenta practică a temelor predate. În ciuda profilului pozitiv al cursurilor, care reiese din graficul nr. 5.2.#, trebuie totuși să subliniem faptul că 42% dintre studenți sunt de părere că „cursurile pun accent prea mult pe partea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică”. Această percepție negativă cu privire la caracterul aplicativ al cursurilor se poate asocia cu percepțiile angajatorilor (definite în capitolul 4), conform cărora pregătirea unui absolvent este mai degrabă una teoretică, decât practică.

5.3. Percepțiile studenților cu privire la abilitățile și competențele pe care le pot dobândi prin programele de studii în care sunt înregistrați

Nivelul de informare al studenților cu privire la programele de colaborare cu angajatorii din domeniu sau cu privire la serviciile puse la dispoziție de facultăți, în vederea asistării inserției pe piața muncii, este destul de scăzut. Spre exemplu, 40% dintre studenți nu știu dacă facultatea le pune la dispoziție posibilitatea de a aplica pentru un *program de internship*, iar 25% nu știu dacă facultățile în care învață le pot pune la dispoziție *locuri de practică* pe piața muncii. Acest grad destul de scăzut de informare alimentează ideile unora dintre angajatori conform cărora absolvenții poartă responsabilitatea cu privire la succesul sau insuccesul angajării la finalizarea studiilor (a se vedea în acest sens capitolul 4). Facem această afirmație și în contextul în care 88% dintre studenți susțin

că facultatea le pune la dispoziție servicii de informare prin avizare, postere și alte instrumente de diseminare. Graficul nr. 5.3. este util și din alt punct de vedere. Acesta conține informații interesante care descriu comportamentul universităților și al facultăților în ceea ce privește intermedierea legăturii dintre studenți și angajatori. Se pare că facultățile sunt preocupate preponderent să ofere *burse de studiu* (69%) și *stagii de practică* (57%) și mai puțin să *invite angajatori care să ofere informații cu privire la locurile de muncă* (42%) sau să *organizeze programe de internship* (39%). Distribuția răspunsurilor de tip „nu” din graficul nr. 5.3. ne spune ce nu fac facultățile în concepția studenților: nu invită angajatori (33%), nu organizează târguri de locuri de muncă (27%) și nu oferă servicii de consultanță pentru inserția pe piața muncii (24%).

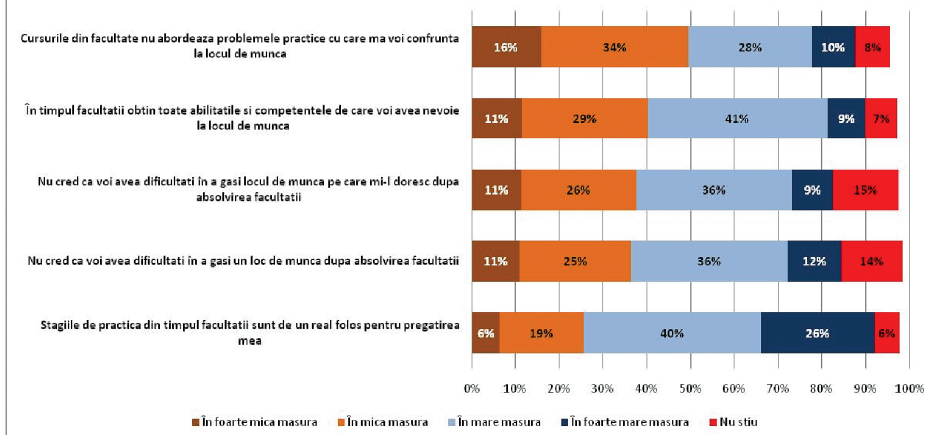


Aproape jumătate dintre studenții chestionați se declară optimiști în ceea ce privește șansele pe care le au de a se angaja la finalizarea studiilor. Astfel, 48% dintre studenții eșantionului consideră că nu vor avea probleme în a găsi un loc de muncă la finalizarea studiilor, iar 45% consideră că vor găsi chiar locul de muncă pe care și-l doresc. Acest optimism pare a fi explicabil din perspectiva nivelului ridicat de încredere pe care studenții îl au cu privire la oferta educațională pe care facultățile le-o furnizează. Spre exemplu, 50% din studenții eșantionului consideră că facultatea le oferă „toate abilitățile și competențele de care vor avea nevoie la locul de muncă”, iar 66% consideră stagiile de practică ca fiind de real folos pentru pregătire. Pe de altă parte, pesimismul legat de

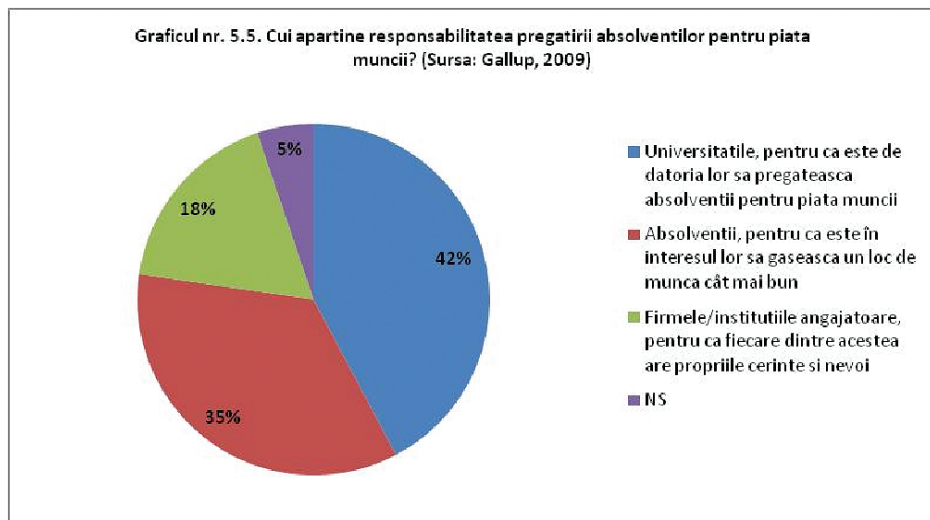
angajarea de după finalizarea studiilor se află la un nivel mai scăzut decât cel al optimismului (37% dintre studenți cred că vor avea probleme în a găsi un loc de muncă, iar 36% sunt de părere că vor întâmpina dificultăți în găsirea locului de muncă dorit).

Studentii sunt mai degrabă optimiști decât pesimiști în ceea ce privește șansele de a găsi locul de muncă dorit la finalizarea

Graficul nr. 5.4. Percepția studenților cu privire la inserția pe piața muncii, măsurată prin gradul de acord cu privire la un set predefinit de enunțuri (Sursa: Gallup, 2009)

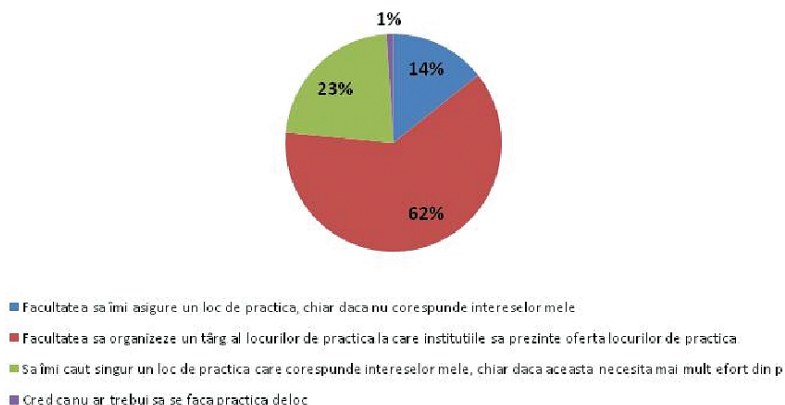


5.4. Cui aparține în opinia studenților, responsabilitatea pregătirii absolventului pentru piața muncii?



Potrivit percepțiilor angajatorilor (vezi capitolul anterior), responsabilitatea pregătirii absolvenților pentru piața muncii era împărțită între universități – firme – absolvenții înșiși. Dintre studenții chestionați, 42% consideră că responsabilitatea aparține universităților, 35% că aceasta aparține însăși absolvenților, și numai 18% sunt de părere că aceasta ar aparține firmelor de pe piață. Deci, în viziunea studenților, există doi responsabili pentru pregătirea absolventului în conformitate cu piața muncii - universitatea și absolvenții, dintre care responsabilul major este universitatea. Graficul nr. 5.6. ne vorbește despre atitudinea pe care studenții o manifestă față de identificarea locurilor de practică în domeniul în care se specializează.

Graficul nr. 5.6. Cui aparține responsabilitatea asigurării unui loc de practică?
(Sursa: Gallup, 2009)



Prima informație pe care ne-o furnizează graficul de mai sus este aceea că percepția studenților cu privire la stagiile de practică este una pozitivă – doar 1% dintre studenți consideră că „practica nu ar trebui să se facă deloc”. A doua informație furnizată este legată de atitudinea studenților cu privire la acumularea de experiență specializată prin intermediul stagiilor de practică. Astfel, în opinia a 76% dintre studenți universitatea este cea care trebuie să asigure locurile de practică, indiferent de modalitate (prin „târg al locurilor de practică” sau prin distribuția directă a studenților). Doar 23% dintre studenți consideră că identificarea unui loc de practică conform propriilor interese este o responsabilitate ce le revine.

5.5. Contribuția facultății la dezvoltarea profesională a absolvenților, conform percepțiilor studenților

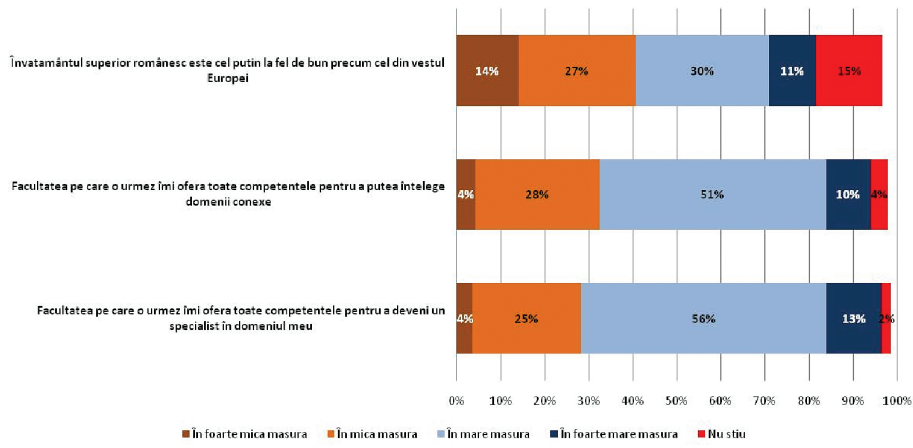
Percepțiile studenților cu privire la calitatea ofertelor educaționale ce le sunt furnizate de facultățile în care studiază sunt extrem de pozitive. Astfel, dintre studenții chestionați, 69% cred că „facultatea pe care o urmează le oferă competențele necesare pentru a deveni specialiști în domeniul în care studiază”, iar 61% sunt de părere că facultatea oferă și competențele necesare pentru înțelegerea domeniilor conexe. Interesant este că 41% dintre studenții respondenți sunt convingși că pregătirea oferită de învățământul superior

Calitatea ofertelor educaționale furnizate este percepută de către studenți ca fiind extrem de pozitivă.

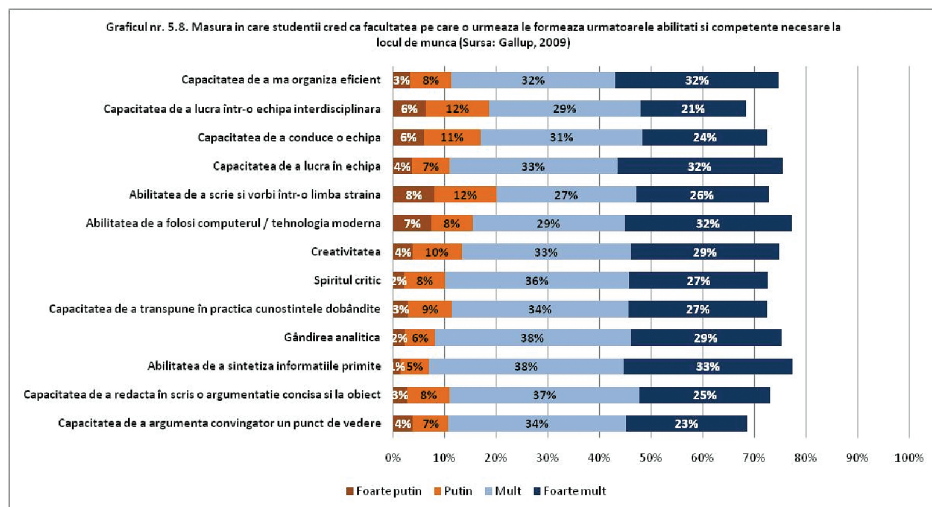
românesc este cel puțin la fel de bună precum cea oferită în Vestul Europei. Aceste date par a fi susținute și de percepțiile angajatorilor. Așa cum am precizat în capitolul anterior, 42% dintre angajatori consideră că în condiții de pregătire similară ar prefera absolventul unei universități românești și nu pe cel al unei universități din străinătate. În plus,

la angajare, experiența practică obținută în România este mult mai importantă pentru angajatorii români decât cea obținută de absolvenți în străinătate.

Graficul nr. 5.7. Percepția studenților cu privire la contribuția facultăților la dezvoltarea profesională a studenților, măsurată prin acordul studenților cu privire la următoarele trei enunțuri (Sursa: Gallup, 2009)



5.6. Percepțiile studenților cu privire la contribuția facultății în formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă



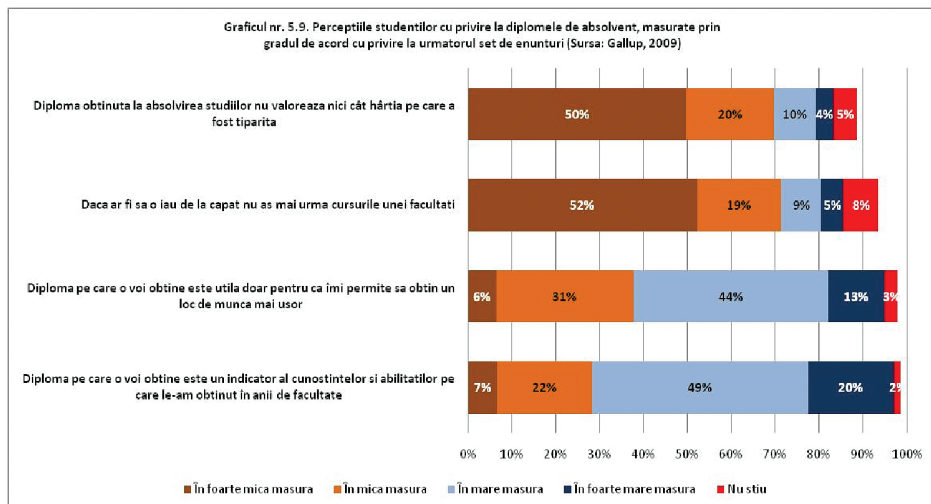
Așa cum se poate observa în graficul nr. 5.8.#, marea majoritate a studenților chestionați în cadrul cercetării consideră că *toate* abilitățile și competențele necesare la locul de muncă le sunt formate de facultatea pe care urmează.

Nivelul de încredere al studenților în oferta educațională care li se furnizează este, în contextul datelor statistice raportate, unul mare. Spre exemplu, dintre studenții care au răspuns în cadrul cercetării: 71% cred (în mare și foarte mare măsură) că facultatea le formează *abilitatea de a sintetiza informațiile primite*, 63% cred că le formează *spiritul critic*, 64% cred că le formează *capacitatea de a se*

organiza eficient, 67% cred că le formează *gândirea analitică*. Acest optimism al studenților cu privire la proprietățile „virtuoase” ale facultăților este susținut și de datele colectate de la nivelul angajatorilor români. Surprinzător sau nu, angajatorii români se declară mai degrabă mulțumiți de setul de abilități și competențe descrise în graficul nr. 5.8.# pe care absolvenții îl demonstrează la locul de muncă, după angajare.

Nivelul de încredere al studenților că facultatea pe care o urmează le formează abilitățile și competențele necesare la locul de muncă este mare

5.7. Diploma de studii, un indicator de calitate?

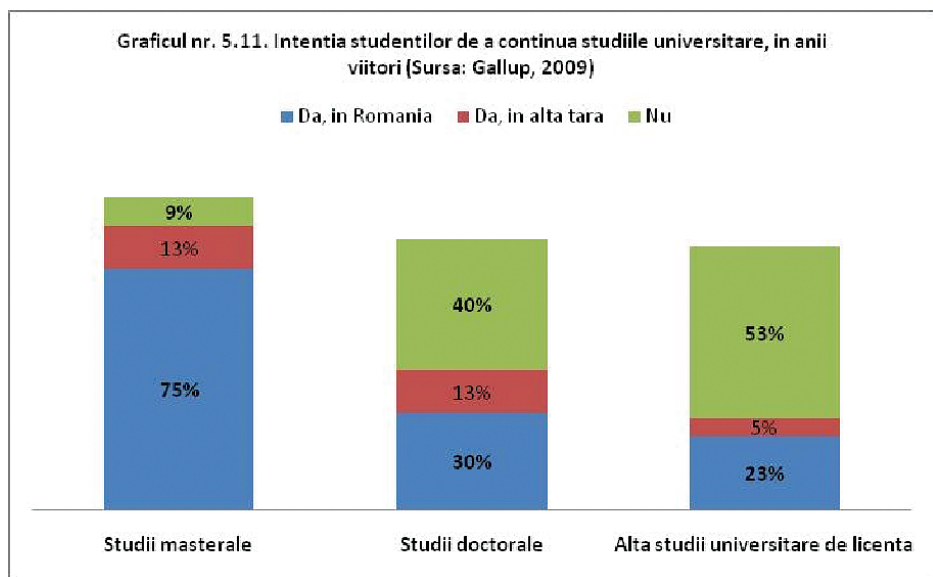
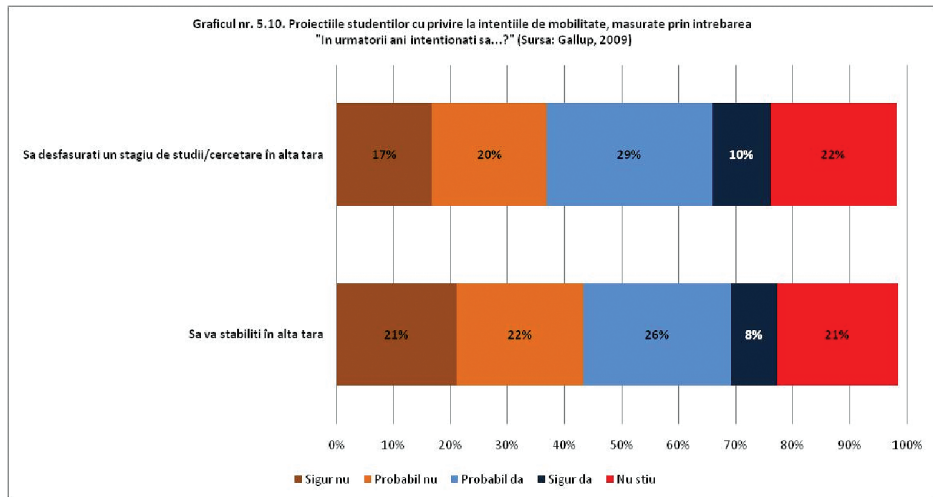


Analizând percepțiile studenților chestionați în cadrul cercetării, constatăm un nivel de încredere extraordinar de mare investit în diploma care atestă finalizarea studiilor universitare. Astfel, 69% dintre studenți sunt de părere (în mare și foarte mare măsură) că diploma pe care o vor obține „este un indicator al cunoștințelor și abilităților” obținute în timpul studiilor universitare. Și, doar 14% sunt de părere că diploma obținută la absolvirea studiilor „nu valorează nici cât hartia pe care a fost tipărită”. Mai mult decât atât, 71% dintre studenții chestionați consideră că „Dacă ar lua-o de la capăt, ar urma cursurile unei facultăți”.

În ceea ce privește relația cu piața muncii, 57% dintre studenți consideră (în mare și foarte mare măsură) că diploma reprezintă un instrument care le va permite să obțină mult mai ușor un loc de muncă. Nu aceasta este însă și părerea dominantă în rândul angajatorilor români, 40% dintre aceștia considerând că „diploma nu reprezintă o garanție a calității absolvenților”, față de 36%. Așa cum am arătat în capitolul 4, secțiunile 4.1. și 4.5., diploma capătă valoare pentru angajatorii români și devine indicator de calitate doar în cazul în care este eliberată de o universitate românească, publică și cu „prestigiu” social recunoscut.

Peste jumătate dintre studenți (57%) sunt de părere că diploma de studii universitare îi va ajuta să obțină mai ușor un loc de muncă.

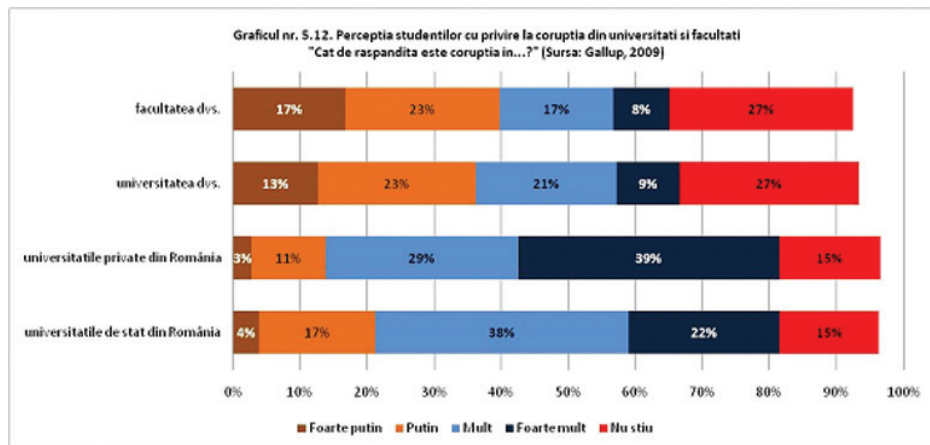
5.8. Proiecțiile studenților cu privire la propriul traseu educațional și cu privire la mobilități



Dintre studenții chestionați, 88% intenționează să își continue studiile universitare în ciclul al II-lea (de masterat), 75% în țară, iar 13% în străinătate. De asemenea, mai mult de o treime din eșantionul cuprins în cercetare (43%) vizează chiar accesul la ciclul de studii doctorale. În ceea ce privește mobilitatea educațională internațională (out-bound mobility) aceasta gravitează undeva în jurul valorilor de 13% (graficul nr. 5.11.#) și 10% (graficul nr. 5.10#). Pe câtă vreme, mobilitatea socială este poziționată undeva în jurul valorii de 8% (graficul nr. 5.10#).

Trei sferturi dintre studenți (75%) plănuiesc să își continue studiile în ciclul universitar următor în universitățile din România.

5.9. Percepțiile studenților cu privire la corupția din universități



Conform studiului realizat de Gallup (2009), peste jumătate dintre studenții chestionați consideră că fenomenul corupției⁵ este răspândit „mult și foarte mult” în universitățile

⁵ În investigația empirică nu s-a oferit o definiție a corupției și, prin urmare, ceea ce s-a măsurat este un concept destul de vag, cu accepțiuni dintre cele mai diverse, pe care respondentul și le-a asumat. Totuși, sensul este general negativ.

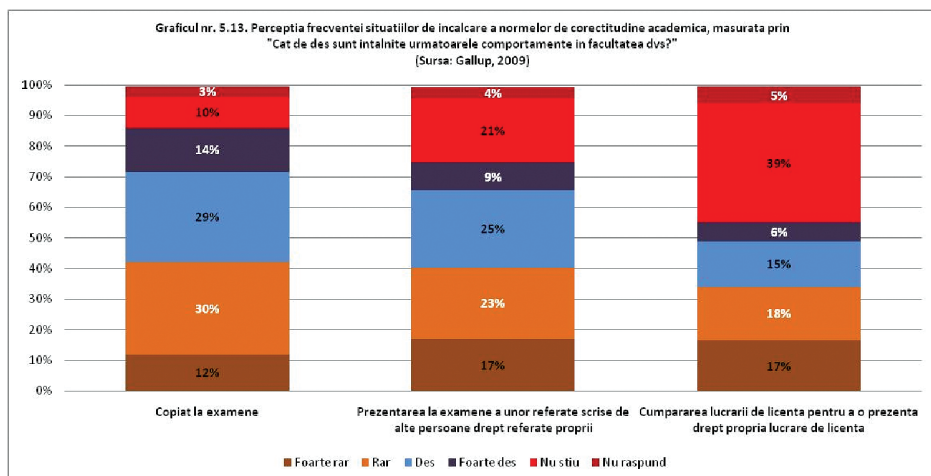
Din analiza percepțiilor studenților rezultă că nivelul perceput de răspândire a corupției în universitățile românești crește pe măsură ce distanța socială dintre student și procesul de învățământ crește.

din România. În ceea ce privește gradul de concentrație al corupției (graficul nr. 5.12.#), se pare că universitățile private sunt percepute ca fiind mai corupte decât cele publice (68% față de 60%). Interesant este că percepția răspândirii corupției variază semnificativ în funcție de mărimea distanței sociale dintre student și facultate/universitate: cu cât distanța socială crește, cu atât nivelul perceput al corupției crește. Sau, reformulat în alți termeni, cu cât distanța față de procesul educațional

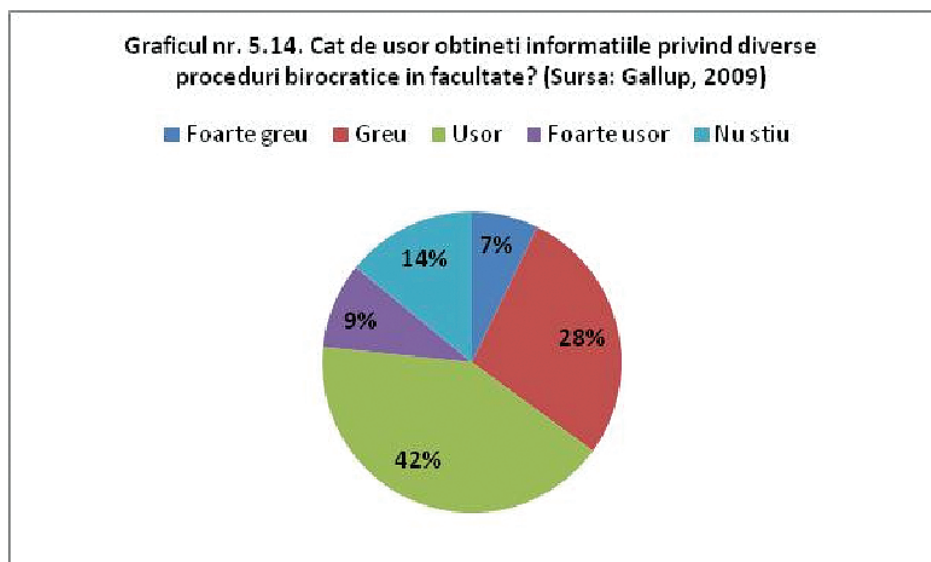
crește, cu atât nivelul perceput al corupției crește. Astfel, dintre studenții respondenți, doar 30% consideră că fenomenul corupției este răspândit „mult și foarte mult” în universitatea în care învață, și doar 25%, în facultatea din care provin. Aceste date ne spun câteva lucruri interesante despre comportamentul declarativ al studenților chestionați cu privire la răspândirea corupției în mediul universitar. Atunci când se referă la propriile universități/facultăți, tendința studenților este de a minimiza nivelul corupției sau de a evita a face aprecieri calitative cu privire la dimensiunea acestuia (27% din cei cuprinși în eșantion au declarat că nu pot preciza cât de răspândită este corupția în universitatea /facultatea în care studiază – vezi răspunsurile „nu știu” din graficul nr. 5.12#.). Pe de altă parte, atunci când li se cere să facă referiri la universități / facultăți în general, tendința studenților este de a maximiza nivelul perceput al corupției universitare. Aceste date, aparent contradictorii, ne fac să ne întrebăm, de fapt, *care este nivelul real de răspândire al corupției în universitățile și facultățile din România? Discutăm despre un nivel generalizat de corupției, care potrivit, percepțiilor generale ale studenților, depășește pragul de 60%, sau despre un nivel restrâns, care potrivit percepțiilor specifice ale studenților, nu depășește 30%? De ce nivelul perceput al corupției universitare de către studenți crește, pe măsură ce crește distanța față de procesul educațional?*

Studenții par mai degrabă să știe ce se întâmplă în alte universități în ceea ce privește răspândirea corupției, decât în propria facultate.

În ceea ce privește frecvența situațiilor de încălcare a „normelor de corectitudine academică” de către studenți în facultatea în care aceștia studiază, datele colectate prin sondajul Gallup (2009) – graficul nr. 5.13.#, nu indică o polarizare de vreun anumit tip.

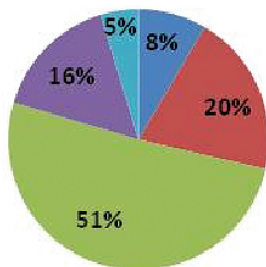


5.10. Percepțiile studenților cu privire la modul în care se realizează procesul de comunicare în facultatea în care studiază



Graficul nr. 5.15. Sunteți informat la timp despre deciziile facultății care va afectează direct? (Sursa: Gallup, 2009)

- Nu, întotdeauna
- Nu, de cele mai multe ori
- Da, de cele mai multe ori
- Da, întotdeauna
- Nu știu



Dintre studenții chestionați, 51% au declarat că, în facultatea în care studiază, pot accesa informațiile legate de procedurile birocratice, ușor și foarte ușor (graficul nr. 5.14.#). În timp ce 67% dintre cei chestionați consideră că *de cele mai multe ori și întotdeauna* sunt informați la timp cu privire la deciziile facultății care-i afectează direct (graficul nr. 5.15.).

Distribuția răspunsurilor oferite de studenți la întrebările Gallup (2009) din graficele nr. 5.14.# și 5.15. pare a fi un temei legitim în a acorda o notă bună modului în care procesul de comunicare cu studenții se realizează în facultățile din România. Totuși, nu trebuie să ignorăm faptul că există un nucleu de studenți (care variază de la 35% la 25%) care declară existența obstacolelor sau a deficiențelor în cadrul comunicării instituționale.

5. B. Enunțurile tari propuse de capitol spre dezbateri

1. *Dorința de a avea venituri mari, prestigiul perceput al instituției de învățământ, interesul pentru domeniu și dorința de cunoaștere* sunt principalii patru factori de care studenții țin cont în alegerea unei facultăți.⁶
2. Aspectele procesului educațional cel mai frecvent evaluate pozitiv nu sunt legate direct de conținutul activității cadrelor didactice.
3. Aspectele procesului educațional cel mai frecvent evaluate negativ sunt legate de conținutul activității cadrelor didactice.
4. Asistarea și consilierea studenților în cadrul învățării este mai degrabă deficitară în procesul educațional.
5. În ceea ce privește pregătirea pentru piața muncii, facultățile sunt preocupate preponderent să ofere burse de studiu și stagii de practică și mai puțin să invite angajatori care să ofere informații cu privire la locurile de muncă sau să organizeze programe de internship.
6. Jumătate dintre studenții chestionați se declară optimiști în ceea ce privește șansele pe care le au de a se angaja la finalizarea studiilor.
7. În viziunea studenților, există doi responsabili pentru pregătirea absolventului în conformitate cu piața muncii - universitatea și absolvenții, dintre care responsabilul major este universitatea.
8. Trei pătrimi dintre studenți consideră că universitatea este cea care trebuie să asigure locurile de practică.
9. 41% dintre studenți sunt convingși că pregătirea oferită de învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bună precum cea oferită în Vestul Europei.
10. Nivelul de încredere al studenților că facultatea pe care o urmează le

6 Date interesante cu privire la comportamentul de selecție a programelor de studii universitare prin referire la tipul de consum informațional sunt oferite și de universități. Astfel, Agaghi, P.S., et al, 2008, Recrutarea studenților UBB, (vezi http://centre.ubbcluj.ro/cdu/files/raport_recrutare_studenti.pdf) raportează faptul că 44% dintre studenți au utilizat pagina web a Universității Babeș Bolyai ca mijloc de informare în stabilirea specializării. Interessant este că predominanța consumului informațional de tip web este susținut și de rezultatele obținute de Vlăsceanu, M, Hâncean, G.M., 2009, în studiul Profilul candidaților la masteratul în Management și Guvernare, Facultatea de Științe Politice, SNSPA. Astfel, potrivit studiului citat, consumul informațional de tip web a crescut de la 79% în 2008, la 91% în 2009.

formeaza abilitățile și competențele necesare la locul de muncă este mare.

11. Peste jumătate dintre studenți sunt de părere că diploma de studii universitare îi va ajuta să obțină mai ușor un loc de muncă.
12. Diploma capătă valoare pentru angajatorii români și devine indicator de calitate doar în cazul în care este eliberată de o universitate românească, publică și cu „prestigiu” social recunoscut.
13. Cu cât distanța față de procesul educațional crește, cu atât nivelul perceput al corupției crește. Totuși, se constată că în cele mai multe dintre cazuri răspunsurile nu se bazează pe constatări proprii, ci pe cazuri de care au cunoștință „din auzite”, iar alteori răspunsurile sunt influențate de modul în care sunt formulate întrebările.

6. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la calitatea învățământului superior, în cifre și tendințe

6.A. Cum percep cadrele didactice calitatea educației superioare? Principalele dimensiuni ale relației educației superioare – cadre didactice – piața muncii

Acest capitol își propune să prezinte date empirice legate de percepțiile cadrelor didactice¹ cu privire la starea calității învățământului superior din România și cu privire la relația dintre piața muncii și educația superioară². Axele centrale de discuție pe care este structurat conținutul acestui capitol sunt următoarele:

1. Modul în care cadrele didactice percep conținutul și desfășurarea procesului educațional;
2. Gradul de utilizare a evaluării cursurilor de către studenți în procesul de elaborare și actualizare periodică a conținutului predării;
3. Modul în care procesul educațional universitar pregătește și orientează

Cum percep
universitarii calitatea
procesului
educațional?

1 În procesul de colectare a datelor au fost măsurate percepții de la nivelul cadrelor didactice ce predau: atât în instituții de învățământ de stat, cât și în instituții de învățământ private; atât în programe de studiu acreditate, cât și autorizate în vederea funcționării provizorii. Domeniile din care au provenit cadrele didactice cuprinse în eșantion sunt: științe exacte, inginerie, științe sociale, științe umaniste, economie, medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară, arte, arhitectură și sport.

2 Aceste date empirice au fost colectate de Gallup Organization România, în lunile mai-iunie ale anului 2009, la cererea Agenției Române pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS), în cadrul proiectului „Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional”. Ancheta sociologică s-a realizat la nivelul unui eșantion de 1540 de cadre didactice, prin chestionare autocompletate, având o marjă de eroare de +/- 2,4%, la un nivel de încredere de 95%. Atât chestionarul, cât și raportul de cercetare al Gallup (care include precizări tehnice cu privire la desfășurarea cercetării și descrieri ale distribuțiilor de frecvență înregistrate de întrebările de cercetare) pot fi consultate independent de acest raport.

- studentii în relație cu piața muncii, în concepția cadrelor didactice;
4. Responsabilitatea formării absolvenților pentru piața muncii;
 5. Profilul de absolvent pe care universitățile românești îl produc pentru piața muncii;
 6. Intersecția dintre ceea ce doresc angajatorii pe piața muncii și ceea ce produc universitarii pentru piața muncii.

6.1. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la conținutul și modul de desfășurare a procesului educațional

Cercetarea sociologică realizată prin metoda anchetei de către Gallup (2009), s-a desfășurat pe trei eșantioane reprezentative: un eșantion de angajatori, un eșantion de cadre didactice și un eșantion de studenți. În acest context, la nivelul populațiilor de cadre didactice și de studenți s-a măsurat același set de dimensiuni ale procesului educațional. În cele ce urmează ne propunem să prezentăm două aspecte foarte interesante. Pe de o parte, percepțiile cadrelor didactice cu privire la procesul educațional desfășurat în facultatea sau departamentul în care predau, iar pe de cealaltă parte, nivelul decalajului dintre percepțiile profesorilor și percepțiile studenților cu privire la același set de

Ce exprimă și cum este calculat decalajul de percepție dintre studenți și cadrele didactice, cu privire la calitatea procesului educațional?

dimensiuni ale procesului educațional – din facultatea în care predau / studiază. Decalajul de percepție este calculat ca fiind diferența dintre procentul profesorilor care sunt de acord cu privire la existența unui anumit aspect și procentul studenților care sunt de acord cu privire la existența aceluiași aspect (legat de procesul educațional). Decalajul de

percepție dintre cadrele didactice și studenți poate varia teoretic de la 0% - ceea ce înseamnă lipsa decalajului sau corespondență totală între ceea ce cred cadrele didactice și ceea ce cred studenții, și +/- 100% - ceea ce înseamnă decalaj total sau lipsa totală a oricărei corespondențe între ceea ce cred cadrele didactice și ceea ce cred studenții. Cu alte cuvinte, dorim să vedem dacă ceea ce spun cadrele didactice și studenții despre procesul educațional este același lucru sau este un lucru total diferit.

Am definit procesul educațional pe baza unui set de dimensiuni, definit prin trei subseturi, care fac referire la: conținutul procesului educațional (calitatea predării),

organizarea procesului educațional și resursele necesare în activitatea de învățare / predare. În cele ce urmează, vom prezenta trei tabele (6.1.#, 6.2.# și 6.3.#) în care se poate constata modul în care cadrele didactice se polarizează în legătură cu gradul de acord cu privire la anumite enunțuri. Polarizarea este definită în termeni de „acord” și „dezacord” (cu privire la existența unui anumit aspect).

Vom începe prin prezentarea atât a percepțiilor cadrelor didactice și ale studenților, cât și a decalajului de percepție, cu privire la subsetul de dimensiuni legate de conținutul procesului educațional. Așa cum vom vedea, în partea din stânga sunt dimensiunile față de care și-au exprimat părerea profesorii, prin acord sau dezacord, iar în partea dreaptă sunt dimensiunile față de care și-au exprimat părerea, prin acord sau dezacord, studenții.

Așa cum se poate observa din tabelul nr. 6.1.#, între ceea ce declară cadrele didactice că se întâmplă în procesul educațional și ceea ce declară studenții este o diferență semnificativă. Spre exemplu, cel mai mare decalaj se poate constata pe dimensiunea „feedback-ului oferit de profesori studenților cu privire la referatele pe care trebuie să le realizeze cei din urmă.” Deși 89%

dintre cadrele didactice consideră că acest feedback există, doar 49% dintre studenți confirmă acest lucru. De fapt, potrivit valorilor calculate, orientarea și consilierea studenților în procesul de învățare pare a fi aspectul cel mai problematic identificat la nivelul procesului educațional. Spre exemplu, primele 3 dimensiuni care țin de procesul educațional și care înregistrează cele mai mari valori ale decalajului de percepție, sunt cele legate de orientarea și consilierea studenților în procesul de învățare. Astfel, pe lângă „existența feedbackului” (despre care am spus deja că înregistrează cel mai mare decalaj, de 40%), se adaugă „utilitatea acestuia în înțelegerea mai bună a domeniului” (decalaj de 36%) și „utilitatea comentariilor primite de la cadrele didactice” (decalaj de 36%). În plus, nici cadrele didactice nu par să fie foarte convinse de utilitatea pe care o au comentariile trimise studenților: 23% dintre acestea susțin că nu au nicio utilitate, în timp ce doar 63% sunt de părere ca acestea le folosesc studenților.

Orientarea și consilierea studenților în procesul de învățare - cadrele didactice spun că „da”, studenții spun că „ba”.

Tabelul nr. 6.1. # Percepțiile cadrelor didactice și ale studenților, cât și decalajul dintre aceste percepții, cu privire la conținutul procesului de învățământ din facultatea în care predau / studiază

	Percepții cadre didactice		Decalajul de percepție	Percepții studenți		
	Dezacord	Acord		Acord	Dezacord	
Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate	0%	83%	27%	56%	5%	Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate
Studenții consideră interesantă materia predată	0%	82%	33%	49%	9%	Profesorii știu să facă interesantă materia predată
Cursurile stimulează din punct de vedere intelectual	0%	87%	33%	54%	6%	Cursurile stimulează din punct de vedere intelectual
Studenții primesc mereu feedback pentru lucrările/referatele pe care trebuie să le realizeze	1%	89%	40%	49%	10%	Primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizeze
Feedback-ul primit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul	1%	91%	36%	55%	9%	Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul
Comentariile primite de studenți de la cadrele didactice sunt de folos	23%	63%	36%	27%	19%	Comentariile primite de la profesori și asistenți îmi folosesc
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când au studenții nevoie	1%	89%	34%	55%	9%	Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie

Date brute: Gallup, 2009

Tabelul nr. 6.2.# Percepțiile cadrelor didactice și ale studenților, cât și decalajul dintre aceste percepții, cu privire la organizarea procesului de învățământ, din facultatea în care predau / studiază

Percepții cadre didactice	Dezalajul de percepție		Percepții studenți			
	Dezacord	Acord	Acord	Dezacord		
Criteriile de notare sunt clare de la bun început	1%	94%	35%	59%	7%	Criteriile de notare sunt clare de la bun început
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	1%	94%	43%	51%	12%	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni
Orarul și schimbările în orar au fost mereu anunțate la timp	1%	91%	32%	59%	10%	Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp
Cursurile, seminarile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	2%	92%	32%	60%	10%	Cursurile, seminarile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare

Date brute: Gallup, 2009

Datele din tabelul nr. 6.2.# oferă o reprezentare cu privire la percepțiile pe cele două categorii de actori (cadrele didactice și studenții) le au cu privire la aspectele procesului educațional ce țin organizarea procesului de învățământ. Așa cum se poate constata, percepțiile cadrelor didactice se concentrează cu o frecvență extrem de mare (peste 91%) pe ideea unei organizări optime a procesului de învățământ. Lucrurile par însă și în acest caz a fi maximizate de profesori. Spre exemplu, diferența dintre numărul de cadre didactice care susțin că notarea este mereu corectă și numărul de studenți care confirmă acest lucru este de 43%. Practic este cea mai mare diferență (decalaj) de percepție înregistrată între cadrele didactice și profesori, indiferent de

Cel mai mare decalaj de percepție între cadrele didactice și studenți este legat de corectitudinea notării: profesorii se percep mult mai corecți la notare, decât sunt apreciați de studenți.

natura dimensiunii procesului educațional. Acest decalaj de 43%, trebuie asociat cu faptul că doar puțin peste jumătate dintre studenți consideră că notarea în propria facultate este în general corectă (51%) și cu faptul că 12% dintre studenți spun explicit că aceasta nu este corectă.

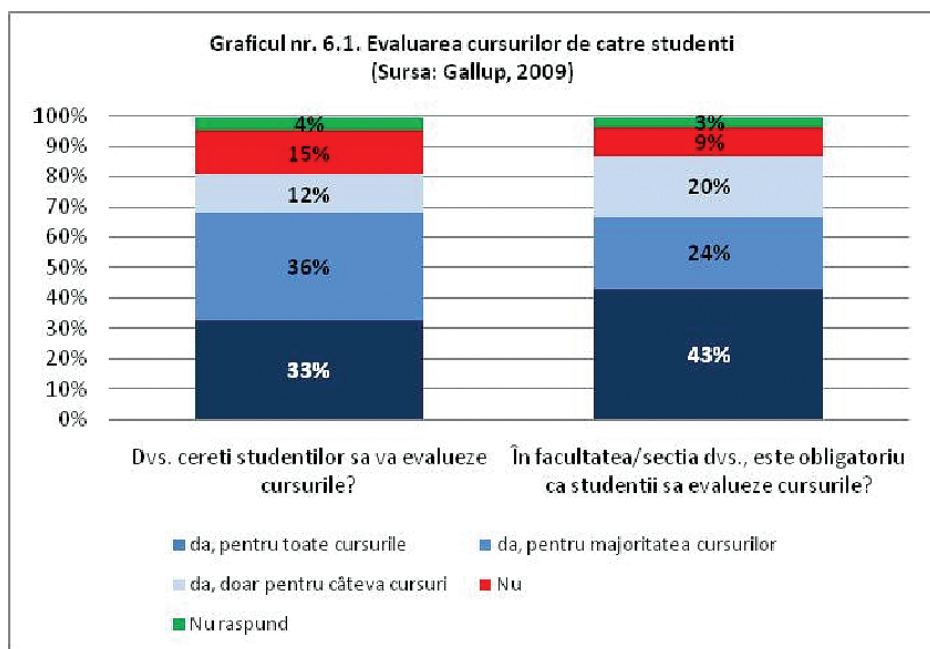
Tabelul nr. 6.3.# oferă date cu privire la modul în care s-au polarizat percepțiile studenților și ale cadrelor didactice cu privire la resursele necesare procesului de învățământ din propria facultate. Așa cum putem constata, cel mai mic decalaj de percepție înregistrat între cadrele didactice și studenți, dintre toate aspectele ce țin de procesul educațional este înregistrat în legătură cu „calitatea bibliotecii și a serviciilor oferite de aceasta” (decalaj de 22%). Pe de altă parte, se pare că „utilizarea de către studenți a echipamentului specializat atunci când au nevoie” reprezintă un aspect al procesului de învățare ce ridică din nou anumite semne de întrebare. Deși 80% dintre cadrele didactice susțin că acest echipament este disponibil la nevoie, doar 43% dintre studenți susțin acest scenariu; mai mult chiar, 13% dintre studenți spunând că acest echipament de specialitate este inexistent.

Tabelul nr. 6.3.# Percepțiile cadrelor didactice și ale studenților, cât și decalajul dintre aceste percepții, cu privire la resursele necesare procesului de învățământ, în facultatea în care predau / studiază						
	Percepții cadre didactice		Decalajul de percepție	Percepții studenți		
	Dezacord	Acord		Acord	Dezacord	
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	2%	82%	22%	60%	7%	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate
Studenții pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când au nevoie	3%	85%	32%	53%	11%	Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie
Studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie	3%	80%	37%	43%	13%	Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie
Facultatea în care predați este una foarte bună	1%	91%	24%	67%	3%	Facultatea în care studiați este una foarte buna

Date brute: Gallup, 2009

6.2. Raportări cu privire la aplicarea unuia dintre mecanismele de asigurare a calității: evaluarea cursurilor de către studenți

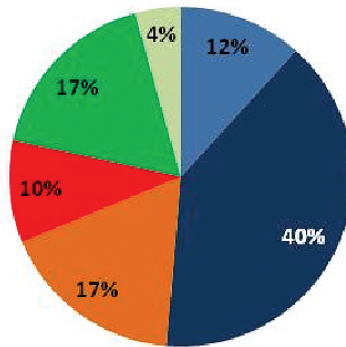
Potrivit graficului nr. 6.1., doar 33% dintre cadrele didactice le cer studenților să evalueze toate cursurile pe care le predau. În plus, potrivit raportărilor, doar 43% dintre cadrele didactice chestionate susțin că facultatea în care predau a introdus obligativitatea evaluării de către studenți a tuturor cursurilor. Prin urmare, putem aprecia că, pe baza raportărilor înregistrate, mecanismele de control al calității cursurilor prin evaluarea acestora de către studenți sunt aplicate totuși pe o scală redusă.



În plus, dintre cadrele didactice chestionate, doar 52% declară (*in mare și foarte mare măsură*) că evaluările cursurilor de către studenți reprezintă unul dintre criteriile de întocmire a programelor analitice și de încredințare a cursurilor către profesori (vezi graficul nr. 6.2.).

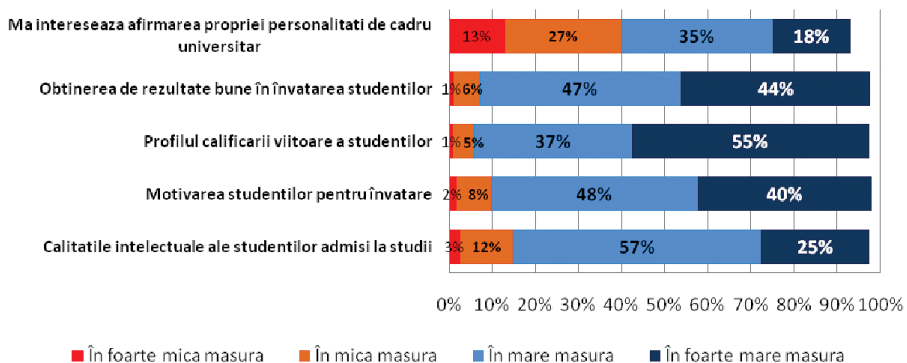
Graficul nr. 6.2. În facultatea dvs. evaluările făcute de studenți cursurilor sunt utilizate ca și criterii de întocmire a programelor și de încredințare a cursurilor către profesori? (Sursa: Gallup, 2009)

■ În foarte mare măsură ■ În mare măsură ■ În mica măsură
■ În foarte mica măsură ■ Nu știu ■ Nu răspund



6.3. Factorii care influențează cadrele didactice în procesul de elaborare a cursurilor

Graficul nr. 6.3. În elaborarea cursurilor dvs., în ce măsură țineți cont de următoarele aspecte? (Sursa: Gallup, 2009)



În elaborarea cursurilor, 55% dintre profesorii chestionați au declarat ca țin cont în „foarte mare măsură” de „profilul calificării viitoare a studenților”. Tendința de a conecta elaborarea cursurilor de calificările universitare (92% dintre cadrele didactice susțin că țin cont de profilul calificării în *mare măsură* și în *foarte mare măsură* – graficul nr. 6.3.#) poate fi un semnal pozitiv care vine dinspre universitățile românești, în condițiile în care implementarea cadrului național al calificărilor în învățământul superior este unul dintre aspectele la care România trebuie să „lucreze” în continuare, în cadrul Procesului Bologna.

6.4. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la modul în care procesul educațional universitar pregătește și orientează absolvenții pe piața muncii

Tabelul nr. 6.4.# Percepțiile cadrelor didactice și ale studenților, cât și decalajul dintre aceste percepții, cu privire la modul în care procesul educațional universitar (din facultatea în care predau / studiază) pregătește și orientează absolvenții pe piața muncii

	Percepțiile cadrelor didactice		Decalaj de percepții	Percepțiile studenților		
	Acord în mică și foarte mică măsură	Acord în mare și foarte mare măsură		Acord în mare și foarte mare măsură	Acord în mică și foarte mică măsură	
Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea studenților	10%	88%	22%	66%	26%	Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos pentru pregătirea mea
Facultatea ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă	9%	90%	40%	50%	40%	În timpul facultății obțin toate abilitățile și competențele de care voi avea nevoie la locul de muncă
Cursurile urmate în timpul facultății abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunta la locul de muncă	28%	68%	18%	50%	38%	Cursurile din facultate abordează problemele practice cu care ma voi confruntă la locul de muncă
Dupa încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă	26%	67%	19%	48%	36%	Nu cred ca voi avea dificultăți în a găsi un loc de muncă după absolvirea facultății
Dupa încheierea studiilor, studenților le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniul în care se pregătesc	33%	60%	15%	45%	38%	Nu cred ca voi avea dificultăți în a găsi locul de muncă în domeniul în care mă pregătesc, după absolvirea facultății

Date brute: Gallup, 2009

Percepțiile cadrelor didactice sunt radical diferite de cele ale studenților în ceea ce privește capacitatea facultății de a furniza abilitățile și competențele necesare pieței muncii: decalajul de percepție este de 40%.

mare. Doar jumătate dintre studenții chestionați sunt încrezători în faptul că facultatea le oferă abilitățile și competențele necesare la locul de muncă (spre deosebire de ponderea cadrelor didactice care cred acest lucru: 90%).

Aceeași tendință de supralicitare a calității programului educațional universitar de către cadrele didactice se înregistrează și în cazul ultimelor trei dimensiuni măsurate din tabelul nr. 6.4. În plus, pentru aceste cazuri, decalajul dintre percepțiile cadrelor didactice și ale studenților este unul semnificativ mai scăzut. Spre exemplu, în ceea ce privește capacitatea studenților de

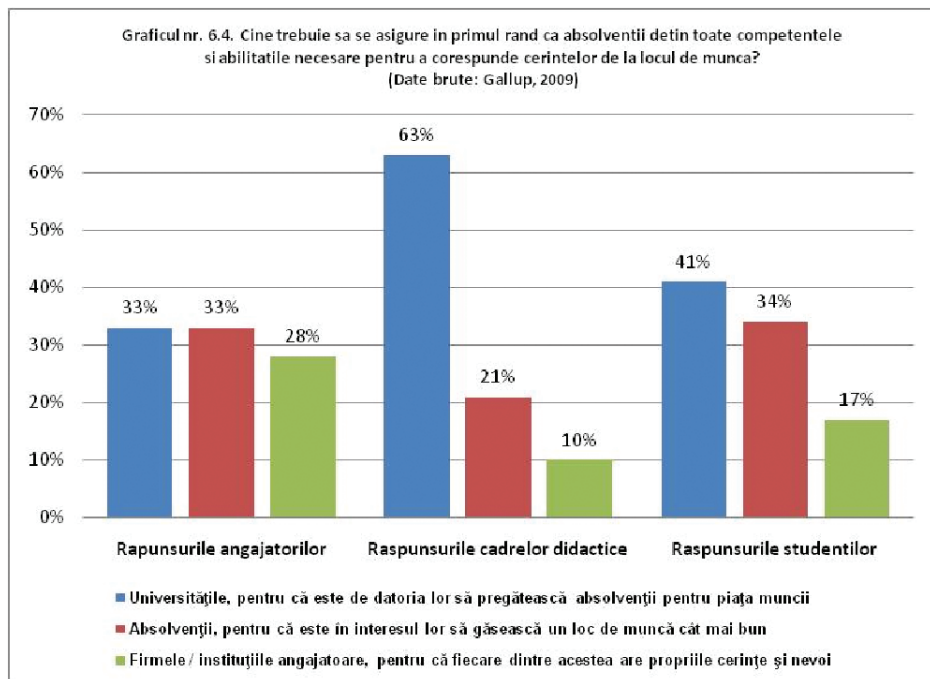
Doar 2 profesori din 10 cred că publicațiile realizate pe baza cercetărilor sunt un aspect „mai important în carieră”!
(Sursa Gallup, 2009)

Dintre cadrele didactice chestionate în ancheta Gallup (2009), 90% cred „în mare și foarte mare măsură” că facultatea în care predau ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă, iar 88% consideră „în mare și foarte mare măsură” că stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos în pregătirea studenților. În ciuda acestor maximizări cu privire la funcțiile de pregătire și orientare a studenților pentru piața muncii, nivelul decalajului de percepții este unul relativ

7 profesori din 10 cred în mare și foarte mare măsură că ceea ce se face în facultatea în care predau și ceea ce se cere la angajare sunt lucruri similare!
(Sursa Gallup, 2009)

a-și găsi un loc de muncă în domeniul în care se specializează, decalajul de percepție este de doar 15%. În capitolul 5, puneam această percepție pozitivă a studenților cu privire la găsirea unui loc de muncă pe seama „optimismului” investit în calitatea studiilor universitare. Cauzele acestui „optimism” sunt, evident, diverse. Scopul nostru nu este acela de a identifica aceste cauze, ci doar de a raporta faptul că distanța dintre percepțiile profesorilor și percepțiile studenților este semnificativ mai mică (pentru ultimele două dimensiuni – capacitatea de a găsi un loc de muncă și de a găsi un loc de muncă în domeniul de specializare), decât în celelalte situații.

6.5. Firme – absolvenți – universități: triada responsabilă pentru pregătirea absolvenților pentru piața muncii?



Graficul nr. 6.4.# ne oferă informații interesante cu privire la modul în care angajatorii, cadrele didactice și studenții poziționează social responsabilitatea asigurării faptului că absolvenții dețin toate competențele și abilitățile necesare cerințelor de la locul de muncă. Prin răspunsurile oferite, cadrele didactice își asumă rolul de formatori de absolvenți pentru cerințele pieței muncii (din cadrele didactice chestionate, 63% sunt de părere că „rolul universității este de a forma absolvenți pentru piața muncii”). Aceeași părere o au și studenții, dar în cazul acestora discutăm despre o părere dominantă și nu majoritară: doar 41% dintre studenții chestionați consideră că datoria universităților este să-i pregătească pentru piața muncii.

Un alt aspect interesant este legat de faptul că doar 10% dintre cadrele didactice „arată cu degetul” spre firme. Acest lucru este surprinzător pentru că universitarii ignoră două aspecte importante: (a) faptul că angajatorii au un nivel de specificitate

ridicat în ceea ce privește cerințele și nevoile; (b) planurile de învățământ nu au valențe atotcuprinzătoare și nu pot fi adaptate și actualizate direct proporțional cu dinamica pieței muncii³. În plus, este greu de asumat acest rol social de pregătire a absolvenților pentru piața muncii, în condițiile în care: (i.) construcția programelor analitice (așa cum am văzut în secțiunile anterioare ale acestui capitol) nu ține cont decât în parte de evaluările primite de la studenți; (ii.) percepția angajatorilor români cu privire la activitatea universităților este aceea că produc absolvenți pregătiți mai degrabă teoretic, decât practic (vezi capitolul 4 al raportului, în care am arătat că mai mult de jumătate dintre angajatori dezvoltă programe de formare profesională pentru absolvenții proaspăt angajați); (iii.) 40% dintre studenți cred în *mică și foarte mică măsură* că facultatea le oferă competențele și abilitățile necesare la locul de muncă.

În ciuda rolului social asumat de cadrele didactice, așteptările studenților sunt aparent diferențiate: dintre cei chestionați, 34% consideră că responsabilitatea pregătirii lor pentru piață aparține firmelor, iar 17% consideră că aceasta aparține lor înșiși.

Cadrele didactice își asumă rolul social de pregătire a absolvenților pentru piața muncii. În acest context, modul în care universitățile performează acest rol este cel puțin discutabil?

3 Există domenii de studii a căror dinamică este extraordinar de accelerată: medicină, tehnologia informației etc

6.6. Percepțiile cadrelor didactice cu privire la funcțiile pe care le îndeplinește diploma de studii

Tabelul nr. 6.5.# Gradul de acord cu privire la următoarele enunțuri legate funcțiile diplomei de studii universitare

	Percepțiile cadrelor didactice		Percepțiile studenților		
	În mică și foarte mică măsură	În mare și foarte mare măsură	În mare și foarte mare măsură	În mică și foarte mică măsură	
Diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină un loc de muncă mai ușor	56%	36%	57%	38%	Diploma pe care o voi obține este utilă doar pentru că îmi permite să obțin un loc de muncă mai ușor
Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care studenții le obțin în anii de facultate	14%	84%	69%	28%	Diploma pe care o voi obține este un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care le-am obținut în anii de facultate
Diploma obținută la absolvirea studiilor nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită	72%	8%	14%	70%	Diploma obținută la absolvirea studiilor nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită

Date brute: Gallup, 2009

La ce (mai) folosește diploma de studii universitare? Propunem să răspundem la această întrebare, analizând frecvențele răspunsurilor oferite de cadrele didactice și de studenții care au participat în cadrul cercetării derulate de Gallup (2009). Pentru 84% dintre cadrele didactice chestionate, diploma reprezintă „un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care studenții le obțin în facultate”. Același este și răspunsul oferit de 69% dintre studenții chestionați. Ceea ce surprinde în tabelul nr. 6.5. este ponderea relativ mare a studenților care cred că diploma le oferă posibilitatea de a găsi mai ușor un loc de muncă (57%, față de numai 36% - cadre didactice). În plus, se pare că nivelul de valorizare al diplomei este aproximativ egal, atât la nivelul

Pare cel puțin surprinzătoare atitudinea dominant pozitivă a studenților și cadrelor didactice cu privire la funcțiile detinute de diploma de studii, în condițiile în care angajatorii pun accent la angajare pe cu totul alți factori.

profesorilor, cât și la nivelul studenților (72% dintre cadrele didactice și, respectiv, 70% dintre studenți resping ideea că diploma nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită). Aceste date reprezintă totuși o supralicitare a valențelor pozitive pe care le deține diploma de studii: doar 13% dintre angajatorii români sunt de acord că aceasta reprezintă o garanție a calității, în timp ce 23% dintre aceștia ar fi „mai degrabă de acord” (vezi capitolul 4, în acest sens). Pe de altă parte, pentru 40% dintre angajatori diploma nu reprezintă o garanție a calității celui ce o posedă.

În condițiile în care cadrele didactice își asumă rolul de a pregăti absolvenți pentru cerințele pieței muncii, este cel puțin interesant, dacă nu chiar contradictoriu, faptul că doar 36% dintre acestea sunt de acord *în mare și foarte mare măsură* că diploma îi ajută pe absolvenți să găsească ușor un loc de muncă.

6.7. Produc oare facultățile românești absolvenți pregătiți cu adevărat pentru piața muncii?



În secțiunile anterioare, am vorbit despre rolul de pregătire a absolvenților pentru cerințele pieței muncii pe care și-l asumau cadrele didactice din mediul universitar. În plus, am prezentat date empirice conform cărora 90% dintre cadrele didactice chestionate considerau că facultatea îi ajută pe absolvenți să dobândească cunoștințele și abilitățile necesare la locul de muncă. Pare logic, într-o oarecare măsură, să continuăm această succesiune prin prezentarea unei informații care răspunde următoarei întrebări: „Care sunt caracteristicile

Potrivit universitarilor, **profilul cel mai probabil de absolvent, pe care universitățile îl produc pentru piață, are următoarele prime 5 „calități”**: sintetizează informații, este analitic, utilizează tehnologia modernă, poate argumenta convingător și poate pune în practică ceea ce știe. **Ce șanse are acest absolvent-tip pe piață?**

unui absolvent pregătit de universitățile românești pentru piața muncii?” sau altfel spus „Cum arată sau cum ar trebui să arate un astfel de absolvent, în opinia cadrelor didactice chestionate?” Dacă vom ierarhiza cunoștințele și abilitățile la a căror formare contribuie facultățile, atunci absolventul va arăta în felul următor. Pe baza celor mai importante 5 cunoștințe / abilități la a căror formare contribuie facultatea (vezi graficul nr. 6.5.#), putem spune că este foarte probabil (potrivit cadrelor didactice chestionate!!!) ca absolventul să aibă

abilitatea de a sintetiza informațiile primite, să dețină o gândire analitică, să poată folosi tehnologia modernă, să poată argumenta convingător o idee și să poată transpune în practică cunoștințele dobândite.

Potrivit cadrelor didactice, acesta este tipul de absolvent pregătit pentru cerințele pieței muncii. Oare așa stau lucrurile? Au nevoie angajatorii de un astfel de absolvent pe care îl produc universitățile? Raspunsul pare să fie mai degrabă negativ. Vom argumenta acest lucru, printr-un exercițiu simplu, de ierarhizare a cunoștințelor și abilităților pe care și le doresc angajatorii români de la un absolvent.

În tabelul nr. 6.6.# sunt prezentate trei informații interesante pentru prezentul studiu: care este profilul de absolvent pe care angajatorii români își doresc să îl producă universitățile; cum sunt ierarhizate de angajatorii români, în ordinea importanței, cunoștințele și abilitățile pe care trebuie să le dețină absolvenții; gradul în care angajatorii români s-au declarat mulțumiți de existența cunoștințelor și abilităților ierarhizate la absolvenții proaspăt angajați. Pentru a demarca profilul de absolvent pe care piața își dorește ca universitățile să îl producă, am subliniat cu roșu primele 5 cunoștințe / abilități în ordinea importanței. Așadar, cel mai probabil profil de absolvent pe care și-l doresc angajatorii este definit în următorii termeni: *absolventul trebuie să poată lucra în echipă, să se poată organiza la locul de muncă, să poată redacta o argumentație concisă și la obiect, să poată conduce o echipă și să fie analitic în gândire.* Din cele scrise rezultă angajatorii își doresc un cu totul alt profil pentru absolvenții produși de universități.

Tabelul nr. 6.6.# Ierarhizarea cunoștințelor și abilităților pe care trebuie să le aibă un absolvent, în funcție de importanța acordată de angajatorii români și gradul de îndeplinire a acestor cerințe de către absolvenții proaspăt angajați		
	Cât de importante sunt următoarele cunoștințe / abilități pentru angajatori? Procentele semnifică "Important și foarte important"	Cât de mulțumiți sunt angajatorii de prezența următoarelor cunoștințe / competențe la absolvenții proaspăt angajați? Procentele semnifică "Mulțumit și foarte mulțumit"
1. Capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă (8)***	97%	51%
2. Capacitatea de a lucra în echipa (6)	96%	59%
3. Capacitatea de a comunica (nu figurează)	96%	58%
3. Capacitatea de a redacta o argumentație concisă și la obiect (7)	89%	45%
4. Capacitatea de a conduce o echipă (13)	89%	43%
5. Gândirea analitică (2)	88%	45%
6. Gândirea sintetică (1)	88%	45%
7. Creativitatea (9)	87%	44%
8. Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere (4)	86%	47%
9. Abilitatea de a folosi computerul (3)	86%	64%
10. Spiritul critic (10)	70%	39%
11. Abilitatea de a scrie și vorbi într-o limbă străină (11)	65%	43%
Date brute: Gallup, 2009		
***locul ocupat in ierarhia importanței acordate de cadrele didactice		

Angajatorii isi doresc un cu totul al profil decat cel pe care il au absolvenții produși de universități.

Așa cum se poate observa în tabelul nr. 6.6.#, din primele cele mai importante 5 cunoștințe / abilități definite de angajatori la un absolvent, doar un singur aspect se regăsește în primele cele mai importante 5 cunoștințe/ abilități definite de cadrele didactice: *gândirea analitică*. În rest, ceea ce angajatorii români definesc ca fiind

cunoștințe/abilități importante pentru un absolvent, ocupă în ierarhia cadrelor didactice poziții secunde sau chiar marginale (spre exemplu, în ierarhia cadrelor didactice, *capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă* ocupă locul 8, iar *capacitatea de a conduce o echipă* ocupă locul 13!!!).

În ceea ce privește gradul de satisfacție declarat de angajatori cu privire la cunoștințele și abilitățile observate la absolvenții proaspăt angajați, constatăm următoarele:

1. Absolvenții nu excelează la acele cunoștințe/abilități care ocupă primele 5 poziții în clasamentul cadrelor didactice (mai puțin *abilitatea de a folosi computerul* – de care 64% dintre angajatori se declară *mulțumiți și foarte mulțumiți*). Această precizare este importantă, pentru că ne-am fi așteptat ca absolvenții să performeze la acele caracteristici pe care facultățile si-au propus să le formeze prioritar.
2. Media gradului de satisfacție raportat (prin *mulțumit și foarte mulțumit*) de angajatorii chestionați referitor la cunoștințele și abilitățile pe care le dețin absolvenții proaspăt angajați este de 48%. Ceea ce înseamnă, în general, că din 100 de angajatori, doar 48 pot spune că sunt „*mulțumiți și foarte mulțumiți*” de absolvenții proaspăt angajați.

6.8. Ce cunoștințe și abilități cred studenții că vor dobândi în urma finalizării studiilor universitare?

Așa cum am văzut în secțiunea anterioară, profilul de absolvent pe care și-l doresc angajatorii este destul de diferit de profilul de absolvent pe care cadrele didactice își doresc/propun să îl producă. O întrebare interesantă ar fi următoarea: *ce cunoștințe și abilități cred studenții că vor dobândi în urma finalizării studiilor universitare?* Întrebarea devine importantă dacă ne reamintim că:

- 57% dintre studenții chestionați cred „*în mare și foarte mare măsură*” că „diploma pe care o vor primi le va permite să obțină un loc de muncă mai ușor”;

- 62% dintre studenții chestionați cred că facultatea în care studiază este una „bună”, iar 24% că este una „de top”;
- 50% dintre studenții chestionați cred „în mare și foarte mare măsură” că „în timpul facultății obțin toate abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă”;
- 41% dintre studenții chestionați consideră în „mare și foarte mare măsură” că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei.

Tabelul nr. 6.7. #Ce abilități și competențe cred studenții că vor dobândi în facultatea în care studiază (prezentare comparativă cu ierarhia cadrelor didactice)

Ierarhia studenților	Măsura în care facultatea în care studiază studenții chestionați contribuie la formarea următoarelor abilități și competențe necesare la locul de muncă - procente semnifică “mult și foarte mult”
1. Abilitatea de a sintetiza informațiile primite (1*) / (6)	71%
2. Gândirea analitică (2) / (5**)	67%
3. Capacitatea de a lucra în echipă (6) / (1)	65%
4. Capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă (8) / (2)	63%
5. Spiritul critic (10) / (10)	63%
6. Abilitatea de a folosi computerul / tehnologia modernă	62%
7. Capacitatea de a redacta în scris o argumentație concisă și la obiect	62%
8. Creativitatea	62%
9. Capacitatea de a transpune în practica cunoștințele dobândite	61%
10. Capacitatea de a argumenta convingător un punct de vedere	58%
11. Capacitatea de a conduce o echipă	56%
12. Abilitatea de a scrie și vorbi într-o limba străină	53%
13. Capacitatea de a lucra într-o echipa interdisciplinară	50%

Date brute: Gallup, 2009

*locul ocupat in ierarhia importanței acordate de cadrele didactice
 **locul ocupat in ierarhia importanței acordate de angajatori

Datele din tabelul nr. 6.7.# ne oferă 2 informații: (1) care sunt abilitățile și competențele despre care studenții cred că le vor fi furnizate de facultatea în care studiază; (2) care este poziția pe care fiecare din primele 5 abilități/competențe ierarhizate de studenți, o ocupă în ierarhia de importanță a cadrelor didactice și în ierarhia de importanță a angajatorilor.

Analizând ierarhia furnizată de studenți, constatăm că profilul de absolvent, pe care se așteaptă să îl dobândească din partea facultății în care studiază, este o combinație între profilul vizat de facultate (din care sunt păstrate: *abilitatea de a sintetiza informațiile și gândirea analitică*) și profilul căutat de angajatori (din care sunt păstrate: *capacitatea de a lucra în echipă și capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă*), la care se adaugă „*spiritul critic*”. Interesant este că în ierarhia primelor 5 abilități și competențe necesare la locul de muncă, pe care studenții se așteaptă sau cred că le vor dobândi cu ajutorul facultății, se află atât *capacitatea de a lucra în echipă* (care ocupă prima poziție în clasamentul angajatorilor), cât și *abilitatea de a sintetiza informațiile primite* (care ocupă prima poziție în clasamentul cadrelor didactice).

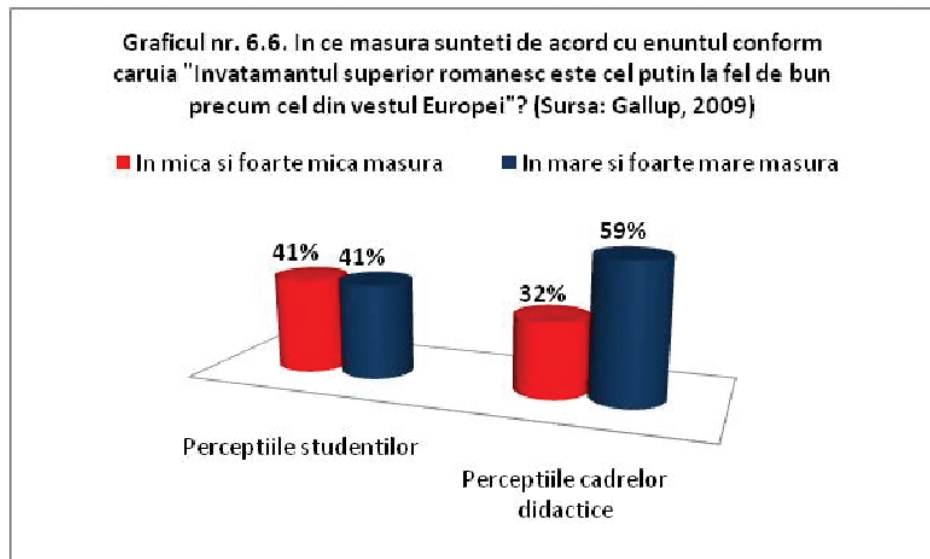
Studenții se așteaptă ca facultatea să-i transforme în absolvenți capabili să sintetizeze, să fie analitici, să lucreze în echipă și să fie critici.

Graficul nr. 6.6.#, pe care îl prezentăm mai jos, pe baza datelor colectate de Gallup (2009) de la nivelul cadrelor didactice și al studenților, indică aceeași tendință de supralicitare de către universitari a posibilităților reale

ale învățământului superior românesc, tendință pe care am constatat-o și în secțiunile anterioare.

În contextul în care profilul de absolvent pe care angajatorii îl solicită este foarte diferit de cel pe care cadrele didactice își propun să îl producă pentru piața muncii, semnificația expresiei „cel puțin la fel de bun” din graficul nr. 6.6. probabil că face trimitere la alte aspecte legate de calitatea educației superioare, decât cele discutate în acest capitol.

6.B. Enunțurile tari pe care capitolul le propune spre discuție



1. Decalajul de percepție dintre cadrele didactice și studenți cu privire la calitatea procesului educațional este mare. Acest lucru indică tendința profesorilor chestionați de a supralicita calitatea programelor de studii în care predau.
2. Mecanismele de control al calității cursurilor prin evaluarea acestora de către studenți sunt aplicate la o scală redusă.
3. În elaborarea cursurilor, cadrele didactice raportează tendința de a ține cont de profilul calificării universitare și de a nu prea ține cont de evaluările studenților.
4. Marea majoritate a profesorilor (90%) declară că facultatea ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.
5. 7 profesori din 10 cred *în mare și foarte mare măsură* că ceea ce se face în facultatea în care predau și ceea ce se cere la angajare sunt lucruri similare.
6. Marea majoritate a cadrelor didactice își asumă rolul social de pregătire a absolvenților pentru piața muncii.

7. Absolventul, pe care universitățile îl produc pentru piață, are cel mai probabil următoarele prime 5 „calități”: sintetizează informații, este analitic, utilizează tehnologia modernă, poate argumenta convingător și poate pune în practică ceea ce știe.
8. Angajatorii își doresc un cu totul alt profil decât cel pe care îl au absolvenții produși de universități.
9. Studenții se așteaptă ca facultatea să-i transforme în absolvenți capabili să sintetizeze, să fie analitici, să lucreze în echipă și să fie critici.
10. Modelul de absolvent produs de universități diferă în mare măsură de modelul dorit de angajatori pe piața muncii.

7. Concluzii și referințe cu privire la starea calității învățământului superior din România

De la un raport cu privire la starea calității învățământului superior românesc cei mai mulți ar aștepta un *verdict*, o *singură cifră* sau un *singur calificativ*, prin care să se pună *diagnosticul*. Un astfel de exercițiu este foarte dificil, dacă nu chiar imposibil. A da o notă calității învățământului superior românesc ar însemna, de fapt, a face o medie din alte note. Și spunem acest lucru pentru că starea calității învățământului superior înseamnă evaluarea unui număr foarte mare de dimensiuni. În acest capitol de concluzii, am identificat trei seturi de indicatori cu privire la calitatea educației superioare. În mod categoric, mai sunt și altele, însă este imposibil să incluzi, să ai în vedere și să măsoari *toate* dimensiunile calității educației.

Din perspectiva celor spuse mai sus, misiunea pe care și-a propus-o acest raport este una extrem de dificilă. Acea de a oferi o “fotografie” cu privire la starea educației superioare din România anului 2009. Funcția acestei “fotografii” nu este aceea de a impune anumite concepții sau percepții cu privire la realitatea care domină calitatea învățământului superior românesc. Ci, din contră, “fotografia” pe care am construit-o cu privire la starea calității educației reprezintă o invitație la discutarea datelor prezentate și a rezultatelor produse de acest raport.

Strategia de colectare și procesare a datelor a pornit de la conceperea calității educației superioare ca rezultat al unei încrucișări de percepții cu privire la gradul în care învățământul românesc satisface așteptările beneficiarilor săi. În acest context, am definit calitatea ca fiind rezultatul unui ansamblu mai general de percepții ce aparțin angajatorilor, cadrelor didactice, studenților, evaluatorilor externi ai ARACIS și instituțiilor europene. Prin urmare, am căutat să colectăm date cât mai actuale și cât mai relevante cu privire la percepțiile pe care toți actorii, pe care deja i-am definit, le au cu privire la starea calității învățământului superior românesc. Dacă am reușit să surprindem datele cu cel mai înalt nivel de relevanță și semnificație, poate fi un aspect discutabil. Ceea ce în opinia noastră este indiscutabil ar fi faptul că demersul de față este unul nou. Este primul raport care îmbină percepțiile cu privire la calitatea învățământului superior, percepții ce vin din mai multe surse sau perspective (piața muncii –

universitari - studenți), dar care are în vedere și date sau informații de stare, adică nesubiective.

Dincolo de toate graficele și tabelele prezentate în capitolele anterioare și dincolo de comentariile și interpretările oferite statisticilor descriptive ale învățământului superior, întrebarea care domină “atmosfera socială” pare a fi următoarea: *Care este starea calității învățământului superior?* Propunem să răspundem la această întrebare prin trei seturi de indicatori ai calității învățământului superior românesc. Am construit și explicat acești indicatori, indirect, în capitolele anterioare, atunci când am discutat diferitele aspecte ale calității și diferitele percepții cu privire la aceste aspecte. Ceea ce trebuie reținut în mod categoric este faptul că acești indicatori exprimă percepții/opinii pe care diferite categorii de actori le au cu privire la starea de calitate a învățământului superior românesc.

Indicatorii selectați pentru a prezenta o imagine sintetică a stării calității din învățământul nostru superior sunt prezentați mai jos, o dată cu scorurile asociate. Indicatorii sunt măsurați pe o scală ordinală simplă, definită de trei gradații: stare pozitivă (“cartonașul verde”), stare moderată (“cartonașul galben”) și stare negativă (“cartonașul roșu”). Asocierea uneia dintre cele trei gradații fiecăruia dintre indicatorii propuși reprezintă un demers argumentat prin datele cantitative și calitative care sunt prezentate detaliat în raport.

Primul set de indicatori care măsoară starea calității învățământului superior românesc este gândit în contextul participării României în Procesul Bologna. Al doilea set de indicatori vizează acel context care rezultă din mesajele externe (*i.e.*: extra-instituționale) ale instanțelor implicate în asigurarea calității academice a proceselor universitare, iar al treilea set de indicatori este prezentat din perspectiva percepțiilor angajatorilor, studenților și cadrelor didactice.

**Setul 1 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare în contextul
Procesului Bologna**

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S1.2	Implementarea ciclurilor de studii, conform Procesului Bologna	Input
S1.3	Accesul către următorul ciclu de studii universitare	Input
S1.4	Dezvoltarea sistemului național extern de asigurare a calității	Input
S1.5	Participarea internațională în procesul de asigurare a calității	Input
S1.6	Recunoașterea diplomelor și perioadelor de studii	Input

S1.7	Implicarea studenților în procedurile de evaluare externă instituțională și a calității	Input
S1.8	Evaluarea externă a calității tuturor universităților românești în conformitate cu ESG (prin metodologia ARACIS)	Input
S1.9	Nivelul de mobilități studențești	Feedback
S1.10	Implementarea Cadrelui Național al Calificărilor în Învățământul Superior	Proces

Setul 2 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva sistemului extern de asigurare a calității (dezvoltat de ARACIS)

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S2.1	Calitatea universităților românești măsurată prin destinațiile de studii ale studenților străini europeni	Feedback
S2.2	Transparența ofertelor educaționale puse la dispoziție studenților de către universități	Input
S2.3	Raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice	Input
S2.4	Raportul dintre numărul de studenți înregistrați în sistem și numărul de absolvenți	Output/outcome
S2.5	Participarea la programe de învățare continuă	Input
S2.6	Dezvoltarea sistemelor informaționale funcționale de colectare, prelucrare și raportare a datelor cu privire la asigurarea calității, la nivel de universități	Feedback
S2.7	Dezvoltarea în universități a sistemelor de consiliere și orientare a studenților în carieră și pentru piața muncii	Proces
S2.8	Cercetarea științifică universitară	Output/outcome
S2.9	Funcționarea comisiilor universitare centrale de evaluare și asigurare a calității	Feedback
S2.10	Dotarea cu echipamente a laboratoarelor și a sălilor de curs	Input

Setul 3 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva percepțiilor principalilor actori afectați direct (angajatori, cadre didactice, studenți)

Cod	Definirea indicatorului	Tip
S3.1	Numărul de studenți care își continuă studiile universitare la nivelul ciclului următor	Input
S3.3	Calitatea organizării procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces
S3.4	Calitatea conținutului procesului de învățare (Percepția cadrelor didactice)	Proces

S3.5	Percepția cadrelor didactice cu privire la existența resurselor necesare în procesul de învățare	Input
S3.6	Percepția cadrelor didactice cu privire la gradul în care facultatea în care predau ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă	Output/outcome
S3.7	Percepția studenților cu privire la gradul în care facultatea în care învață contribuie la pregătirea absolventului pentru piața muncii	Output/outcome
S3.8	Calitatea organizării procesului de învățare (percepția studenților)	Proces
S3.9	Calitatea conținutului procesului de învățare (percepția studenților)	Proces
S3.10	Calitatea activității cadrelor didactice (percepția studenților)	Input
S3.11	Existența resurselor de care studenții au nevoie în procesul de învățare (percepția studenților)	Input
S3.12	Percepția studenților cu privire la existența instrumentelor puse la dispoziție de facultățile în care studiază în vederea orientării și pregătirii lor pentru piața muncii	Output/outcome
S3.13	Percepția studenților cu privire la șansele pe care le au pe piața muncii în calitate de absolvenți de învățământ superior	Output/outcome
S3.15	Nivelul calității pregătirii universitare (percepția angajatorilor)	Output/outcome
S3.16	Percepția studenților cu privire la calitatea contribuției aduse de facultatea în care învață la formarea abilităților și competențelor de care au nevoie la locul de muncă	Output/outcome
S3.17	Percepțiile studenților cu privire la gradul de utilitate al diplomei de studii universitare pe piața muncii	Output/outcome
S3.18	Percepțiile studenților cu privire la gradul de corupție din facultatea și universitatea în care studiază	Proces
S3.19	Percepția studenților cu privire la funcționarea canalelor de comunicare instituțională din facultățile în care învață	Feedback
S3.20	Gradul de implementare a evaluării cursurilor de către studenți, potrivit cadrelor didactice	Feedback
S3.21	Gradul de corespondență dintre calitățile definite de cadrele didactice ca importante pentru piața muncii și calitățile definite de angajatori ca importante	Output/outcome
S3.22	Percepțiile studenților cu privire la gradul de răspândire a corupției în universitățile românești	Proces
S3.23	Calitatea educației în contextul implementării sistemului Bologna (percepția angajatorilor)	Input

Dintre cei 40 de indicatori selectați¹, 11 au luat valoarea “verde”, 14 valoarea

1 Indicatorii prezentați în cele trei seturi au rezultat dintr-o selecție realizată la nivelul unei plaje mult mai largi de indicatori. Aceasta este explicația pentru care numerotarea indicatorilor nu

“roșie” și 15 valoarea “galbenă”. Prin urmare, forțând puțin lucrurile, putem spune că starea calității învățământului superior românesc poate fi apreciată ca una predominant “moderată”. Totuși, o astfel de afirmație poate fi superficială, în condițiile în care indicatorii care pot părea cu adevărat importanți în contextul actualelor tendințe impuse prin Procesul Bologna sau Agenda Lisabona (contribuția învățământului superior la creșterea angajabilității și la dezvoltarea economiei) au fost evaluate prin “roșu”. Altfel spus, dimensiuni ale calității cum ar fi *relația dintre piața muncii și universitățile românești și conținutul procesului educațional* au o stare “negativă”. Cum acești indicatori vizează rezultate ale învățământului superior, concluzia pare mai degrabă alarmantă: *dacă nu introducem corecții mari și rapide, în sistem și în universități, riscăm să avem universități tot mai puțin performante, diplome tot mai multe, competențe individuale de tip profesional tot mai puține și, în final, o lipsă cronică de competitivitate europeană.*

Să reluăm dintr-o altă perspectivă cele trei seturi de indicatori, prezentate anterior. Acestea pot fi organizate, din punctul de vedere al relevanței lor instituționale, pe trei categorii: input, proces și rezultate (output/outcome, feedback). Într-o astfel de cheie de lectură, imaginea calității academice a programelor universitare poate fi prezentată sintetic în felul următor:

Matricea indicatorilor de calitate²

S3.1							S3.20	S3.21
S1.2							S3.19	S2.9
S1.3	S3.10						S3.16	S2.6
S1.4	S1.7	S2.2					S3.12	S1.9
S1.5	S1.8	S2.3	S3.3	S3.8	S2.7		S3.13	S2.1
S1.6	S2.10	S2.5	S3.4	S3.9	S1.10		S3.15	S2.4
S3.5	S3.11	S3.23	S3.7	S3.18	S3.22	S3.6	S3.17	S2.8
INDICATORI DE INPUT			INDICATORI DE PROCES			INDICATORI DE OUTPUT/ OUTCOME SI DE FEEDBACK		
Stare pozitivă a indicatorului de calitate								
Stare moderată a indicatorului de calitate								
Stare negativă a indicatorului de calitate								

este una ordonată.

² Funcția acestei matrici este una descriptivă, în sensul că prezintă distribuția indicatorilor pe cele trei categorii de stare a calității: pozitivă, moderată și negativă. Altfel spus, este o modalitate alternativă de a relua/ de a regândi cele trei seturi de indicatori, prezentate mai devreme, într-o succesiune de tip matricial.

Indicatorii de calitate care au obținut cel mai frecvent "starea pozitivă" (culoarea verde) sunt cei de tip input (intrare). Acest lucru indică o preocupare generală, la nivelul sectorului educației superioare, către satisfacerea unei anumite forme de calitate, cea definită prin „valorile de intrare”. Calitatea educației superioare în termeni de rezultate pare a fi deficitară: din cei 15 indicatori de tip rezultat, 7 descriu o stare negativă, 7 descriu o stare moderată și doar unul singur descrie o stare pozitivă. Se pare că încă ne preocupăm intens valorile de intrare în sistem, dar fără a viza rezultate efective și bine precizate.

Există cel puțin o explicație care întemeiază aceasta preocupare generală, încă dominant centrată pe satisfacerea indicatorilor ce descriu *valorile de intrare*. Este vorba despre o explicație de tip instituțional care are în vedere faptul că metodologiile mai vechi de evaluare, instituite în anii 1990 de către CNEEA, gândeau calitatea în lumina respectării unor reguli ce impuneau, în primul rând, cerințele unor indicatori de intrare (modalitățile de acces ale studenților către programele de studii, raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice, existența unui anumit nivel de resurse în ceea ce privește baza materială etc.). Inerția evaluativă a calității academice, derivată din mai vechea metodologie, este încă prezentă și astăzi. Această formă specifică de înțelegere și evaluare a calității (care valorizează preponderent satisfacerea indicatorilor de input) este divergentă cu forma de înțelegere și evaluare a calității academice în termenii rezultatelor în învățare și ale rezultatelor instituționale, formă existentă deja în metodologia curentă a ARACIS și dominantă în cadrul sistemului european al ENQA și EQAR: calitatea educației superioare este raportată, în special, la gradul de îndeplinire a *indicatorilor de ieșire (output, outcome, feedback)*. Îndeplinirea unui nivel minimum de performanță a indicatorilor de intrare reprezintă doar o condiție necesară și din start asumată³, dar departe de a fi suficientă.

Raportul pe care îl prezentăm este primul de acest gen asupra stării calității academice din sistemul românesc de învățământ superior și doar unul de parcurs. Cel final va fi elaborat în 2011, după ce, în 2010, vom mai prezenta

3 Spre exemplu, în Marea Britanie, *indicatorii de intrare* sunt reuniți în forma unui set de puncte de referință cunoscut sub numele de *academic Infrastructure*. Acest lucru face ca orice instituție de învățământ superior din Marea Britanie (Anglia, Irlanda de Nord, Țara Galilor), pentru a putea obține acreditarea instituțională, trebuie să îndeplinească specificațiile din *academic Infrastructure*. Prin urmare, îndeplinirea punctelor de referință cu privire la desfășurarea programelor de studii nu semnifică realizarea unui anumit nivel de calitate, ci mai degrabă reprezintă îndeplinirea unui nivel minimum de condiții fără de care derularea educației nu poate avea loc.

unul parțial. Sintetizând concluziile care s-au conturat în această etapă, putem spune, în mod întemeiat, pe baza unor multiple date și informații, că:

1. Deocamdată, calitatea academică din sistem și din multe universități este preponderent focalizată pe intrări (i.e.: fluxuri de studenți, transmitere și reproducere de cunoaștere etc.) și în mult mai mică măsură pe rezultatele învățării și cercetării. Opțiunea centrării pe rezultate a întregului eșafodaj normativ al asigurării calității în învățământul nostru superior încă nu s-a realizat. Drept consecință, riscăm să ajungem a avea mai ales o inflație de diplome universitare care este departe de a fi direct proporțională cu disponibilitatea competențelor profesionale de care o nouă economie mai productivă și mai competitivă ar avea nevoie.
2. Universitățile noastre sunt stratificate calitativ în privința rezultatelor în învățare și mai ales în cercetare, deși toate se prezintă ca universități humboldtiene în care învățarea se bazează pe performanțe ale cercetării. Conform unor estimări, încă insuficient fundamentate, puțin peste 20% dintre universități, într-o variantă generoasă, și doar 5%, într-o variantă mai exigentă, reușesc să releve rezultate remarcabile în cercetare și să producă absolvenți competitivi național și mai ales european. După anul 1999, finanțarea din fonduri publice a urmărit, în mod semnificativ, aplicarea principiilor reprezentative la nivel european. Principiul fundamental de finanțare - „resursele urmează studentul” - , utilizat aproape în toate statele Uniunii Europene, a fost introdus din anul 1999 în sistemul de finanțare a instituțiilor de învățământ de stat de la noi. Începând cu anul 2002, rolul calității în finanțare a devenit din ce în ce mai semnificativ, acesta atingând în prezent un procent de 30% din finanțarea de bază, cel mai mare procent de la nivel european. În timp ce finanțarea de bază din fonduri publice este, prin mecanismele sale și nu prin cuantumul total al alocațiilor, stimulativă pentru instituțiile de învățământ superior, finanțarea complementară trebuie să ajungă a fi și mai diferențiată în funcție de criterii de calitate. Asemenea propuneri au fost formulate în mai multe rânduri de către CNFIS, dar încă nu sunt aplicate. Consecințele acestei întârzieri sunt mai degrabă negative pentru dezvoltarea unei culturi instituționale diferențiate a calității.
3. Chiar dacă imaginea pe care o avem în exterior este pozitivă, ne preocupăm în mai mică măsură de promovarea și mai ales de aplicarea efectivă a unor politici universitare și a unor mecanisme instituționale interne de asigurare și control ale calității. ARACIS este percepută mai ales ca o agenție care

ar fi menită să constate o calitate instituțională care ar fi uniform distribuită între universități; abaterea de la această orientare stereotipă este intens sancționată în spațiul public de către cei care nu s-ar regăsi în topuri *ad-hoc* și *ante-festum* construite.

4. Spațiul universitar românesc este saturat de divergențe și decalaje între reprezentările personalului didactic și ale studenților despre calitatea academică. Acestora li se adaugă divergențele și decalajele de reprezentare dintre angajatori și comunitățile universitare. Unui spațiu public și universitar saturat de decalaje și divergențe îi corespunde încă o stare de confuzie în privința standardelor de construcție și asigurare a calității academice.

Sistemul nostru universitar este, de facto, diversificat, dar, de jure, este uniform. Dacă nu se asigură o corespondență între starea de fapt și cea de drept, riscăm să prezentăm publicului o imagine distorsionată a sistemului și a instituțiilor de învățământ superior, să oferim informații prea puțin relevante pentru carierele viitoare ale candidaților la studenție și ale studenților și mai ales să perseverăm în irosirea de resurse publice alocate învățământului superior.

Ne aflăm la o răscruce de drumuri: ori admitem că a sosit timpul unor acțiuni energice de identificare și stimulare a calității academice, acolo unde există, și de sancționare, îndrumare și îmbunătățire a calității, acolo unde este nevoie, ori ne conservăm într-o stare de automulțumire complezentă, care riscă să ne cufunde într-o omogenitate pe cât de uniformă pe atât de lipsită de perspectivă și competitivitate. Ieșirea din această stare este însă în relație strânsă cu rezolvarea problemelor economice și sociale ale României, la care învățământul superior trebuie să contribuie nu numai prin îndeplinirea misiunilor sale tradiționale, ci și cu idei dezbătute într-un spațiu public cât mai larg.

Sursele de informare consultate

- Ad Astra, 2007, Cartea albă a cercetării din România disponibilă pe www.ad-astra.ro
- Bologna Process Stocktaking Report 2005, disponibil pe <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- Bologna Process Stocktaking Report 2007, disponibil pe <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>
- Bologna Process Stocktaking Report 2009, disponibil pe <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/>.
- Bologna Process Stocktaking. Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education”, Bergen, 19-20 May 2005.
- Consiliul Național al Cercetării Științifice din Învățământul Superior, 2009, A 11-a conferință națională a cercetării științifice din învățământul superior, disponibil pe www.cnscis.ro
- Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior, 2007, Finanțarea învățământului superior din România. Punct de vedere, disponibil pe www.cnfis.ro
- Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior, 2007, Analiza evoluției indicatorului de calitate IC6 privind nivelul performanțelor în cercetarea științifică din universități și influența acestuia în repartizarea alocațiilor bugetare destinate finanțării de bază, material de lucru, disponibil pe www.cnfis.ro
- Damian, R., 2009, Quality Assurance in Romanian Higher Education, pp. 26 – 27, in Current Trends in European Quality Assurance, ENQA Workshop Report, nr. 8, Helsinki
- Educational, Audiovisual and Cultural Executive Agency, EACEA P9 EURYDICE, 2009, Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process disponibil pe <http://www.eurydice.org>
- Educational, Audiovisual and Cultural Executive Agency, EACEA P9 EURYDICE, 2009, Key Data on Education in Europe 2009, disponibil pe

<http://www.eurydice.org>

- ENQA, 2002, Benchmarking in the Improvement of Higher Education, ENQA Workshop Reports 2
- ENQA, 2009, ENQA position paper on Quality Assurance in the EHEA, in view of the Leuven and Louvain-La-Neuve meeting of ministers responsible for higher education of 28 – 29 April 2009
- ENQA, 2009, Standards and Guidelines for Quality Assurance in The European Higher Education Area, Helsinki, a treia editie
- EUA, 2005, Trends IV: European Universities Implementing Bologna, EUA Publications, disponibil pe www.eua.be
- EUA, 2007, Embedding Quality Culture in Higher Education. A Selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance, EUA Case Studies, disponibil pe www.eua.be
- EUA, 2007, Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area, EUA Publications, disponibil pe www.eua.be
- EUA, 2008, Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. A Selection of Papers from the 2nd European Quality Assurance Forum, EUA Case Studies, disponibil pe www.eua.be
- EUA, 2009, Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum, EUA Case Studies, disponibil pe www.eua.be
- Florian, B., 2009, Standarde și indicatori de asigurare a calității. Metodologia ARACIS în Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România, proiectul Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional - Contract POSDRU/2/1.2/S/1, disponibil pe http://www.aracis.ro/proiecte_ro/act3
- Ghețău, V., 2004, Declinul demografic al României: ce perspective?, în Sociologie Românească, Vol. II, Nr. 2
- Hâncean, G. M., 2009, Conceptul de benchmarking în Propunere de indicatori de performanță în vederea proiectării unui proces de benchmarking la nivelul instituțiilor de învățământ superior din România,

proiectului Asigurarea calității în învățământul superior din România în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional - Contract POSDRU/2/1.2/S/1, disponibil pe http://www.aracis.ro/proiecte_ro/act3

- Institutul Național de Statistică, 2009, Repere economice și sociale generale: Statistica Teritorială
- Kohler, J. 2009, Quality in Higher Education, paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21 – 24 May 2009, Bucharest
- Korca, M. (coord.), 2009, Educație de calitate pentru piața muncii, Rezultate și recomandări ale proiectului PHARE 2009/018 – 147.05.01, Adaptarea activă a educației universitare la cerințele pieței muncii, Editura Universitară, București
- Miroiu, A., Pasti, V., Ivan, G., Miroiu, M., 1998, Învățământul românesc azi, Polirom: Iași.
- OECD, 2008, Education at a Glance
- ONU, 2002, World Population Ageing: 1950 – 2050, Population Division, New York, disponibil pe <http://www.globalageing.org/world/ageingo.htm>
- OUG nr. 75 / 2005, privind asigurarea calității educației
- Programul de guvernare 2009 – 2012, Capitolul 5 Educație, disponibil pe http://www.gov.ro/programul-de-guvernare-2009-2012__c12l1p1.html
- Raportul de țară 2008, elaborat pentru Conferința ministerială de la Leuven, disponibil pe <http://www.edu.ro/index.php/articles/12049>
- România Educației, România Cercetării, Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniul educației și cercetării, 2007, disponibil pe www.presidency.ro
- Rotariu, T., 2009, Demografie și sociologia populației. Structuri și procese demografice, Polirom: Iași
- The Unesco Institute of Statistics, 2007, Education Counts. Benchmarking Progress in 19 WEI Countries – World Education Indicators – 2007, disponibil pe www.uis.unesco.org
- The Unesco Institute of Statistics, 2009, Global education digest, Comparing

Education Statistics Across the World, disponibil pe www.uis.unesco.org

- Usher, A., 2009, Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in Europe Region, paper prepared for the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21 – 24 May 2009, Bucharest
- Velter, V., 2009, Diagnoza sistemului național de doctorat. Analiza publicațiilor ISI ale autorilor din România cu afiliere IOSUD, , UEFISCSU, disponibil pe www.studii-doctorale.ro
- Vlăsceanu, L., 2001, Politică și dezvoltare. România încotro?, editura Trei: București
- Vlăsceanu, L., 2005, Asigurarea calității în educație, UNESCO-CEPES, București, document prezentat în cadrul mesei rotunde organizate de UNESCO-CEPES și Fundația Elias a Academiei Române, pe tema Noi politici în domeniul învățământului superior și cercetării științifice din România
- Vlăsceanu, L., 2007, Sociologie și modernitate. Tranziții spre modernitatea reflexivă, Polirom: Iași
- Vlăsceanu, L., Borrows, L. C., 2004, Indicators for Institutional and Programme Accreditation in Higher/Tertiary Education, Studies on Higher Education, CEPES, Bucuresti
- Vlăsceanu, L., Grunberg, L., Parlea, D., 2007, Quality Assurance and Accreditation, CEPES, Bucuresti

***Baze de date: datele statistice brute puse la dispoziție de

- Institutul Național de Statistică – www.insse.ro
- EuroStat – www.ec.europa.eu/eurostat
- Euridyce – www.eurydice.org
- Unesco Institute of Statistics - www.uis.unesco.org
- Ranking Web of World Universities – www.webometrics.info

Raport

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

Autori:

Claudiu Tufiș • Bogdan VOICU

Cuprins

INTRODUCERE

ELEMENTE DE INPUT

Motivațiile studenților de a urma învățământ superior

Reprezentări asupra motivelor de a continua educația

Motivația alegerii facultății urmate

PROCESUL EDUCAȚIONAL

Calitatea procesului educațional

Reprezentările de ansamblu ale studenților și cadrelor didactice

Diferențe între reprezentările studenților

Procesul de evaluare

Prezența cadrelor didactice la cursuri

Reprezentările studenților asupra conținutului cursurilor

Reprezentările cadrelor didactice asupra determinantilor calității academice a cursurilor

Pregătirea și evaluarea cursurilor

Elaborarea și susținerea cursurilor

Evaluarea cursurilor

Importanța predării și importanța cercetării

Organizarea instituțională

Structura și durata studiilor

Informarea studenților

Plagiatul

Percepții privind corupția în învățământul superior

ELEMENTE DE OUTPUT

Relația dintre facultate și piața muncii

Ciclurile de studii

Pregătirea pentru obținerea unui loc de muncă

Obținerea unui loc de muncă

Servicii de informare privind locurile de muncă

Practica de specialitate

Responsabilitate pentru obținerea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă

Implicarea angajatorilor în formarea profesională

Responsabilitatea pentru formare

Formarea postuniversitară

Utilizarea internship-ului

Cariera profesională

Intenția de a continua studiile

Preferința pentru sectorul de stat sau cel privat

Intenția de a emigra

Finalitatea educației

Valoarea diplomei de licență

Competențe și abilități

Angajarea pe piața muncii

Criterii de selecție la angajare

Preferința angajatorilor pentru diferite tipuri de absolvenți

CALITATEA ȘI MANAGEMENTUL SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Calitatea învățământului universitare românesc

Reprezentări asupra nivelului facultății

Reprezentări asupra nivelului învățământului superior din România

Reprezentările angajatorilor despre calitatea de ansamblu a absolvenților

Reprezentări asupra ARACIS

INTRODUCERE

Raportul de față exploatează trei sondaje de opinie realizate în perioada mai-iulie 2009. Beneficiarul și finanțatorul studiului este ARACIS, designul cercetării aparținând autorilor acestui raport, iar colectarea datelor a fost realizată de către Gallup.

Primul sondaj a constat în chestionarea opiniilor a 1500 de studenți la nivelul licență din 40 universități din România. Investigația s-a desfășurat în 102 facultăți. Selecția subiecților a fost una de tip stratificat, multistadial, criteriile de selectare a universităților fiind date de mărime și localizarea geografică. Facultățile au fost alese aleatoriu în interiorul universităților, același lucru petrecându-se cu secțiile în interiorul facultăților, cu grup[ele de studenți și, pe ultimul nivel, cu studenții. Rezultatele provenite de la eșantionul de studenți au o marjă maximă de eroare de $\pm 2,31\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

În mod similar a fost selectat un eșantion de 1540 de cadre didactice, provenite din 130 de facultăți. Eroarea maximă în acest caz este de $\pm 2,27\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

În fine, un al treilea sondaj a fost realizat pe populație de angajatori de absolvenți de învățământ superior. Au fost chestionați 1256 de reprezentanți ai angajatorilor. Eșantionul a fost selectat folosind o schemă stratificată multistadială. Criteriile de stratificare sunt date de forma de proprietate, dimensiunea companiei, domeniul de activitate (în cazul organizațiilor din sectorul public), distribuția geografică. Pe fiecare nivel selecția a fost aleatorie. În cadrul fiecărei unități economice selectate am discutat cu persoanele care au atribuții în selecția și angajarea personalului: fie administratori/directorii/manageri, fie reprezentanți ai departamentelor de resurse umane, șefi de departament, iar în firmele mici patroni sau asociați. Eșantionul rezultat asigură o eroare de maxim $\pm 2,71\%$, garantată cu o probabilitate de 95%.

Raportul de față prezintă primele concluzii, discutând despre principalele tendințe, diferențele asemănările de opinie dintre diferitele grupuri de studenți, cadre didactice sau angajatori, date de domeniul de studiu, de mărimea și forma de organizare a universității, de profilul angajatorilor, de caracteristicile studenților sau ale cadrelor didactice.

Am organizat textul în funcție procesualitatea sistemului educației superioare. Discutăm mai întâi, ca element de „input”, despre motivațiile studenților de a

urma o facultate. Apoi investigăm procesul educațional în sine, centrând discuția pe rând pe reprezentările asupra calității acestuia, pe modul de pregătire a cursurilor, pe element de organizare instituțională a întregului proces. O a treia parte majoră a raportului investighează legătura cu piața muncii, ca element de output. Discutăm relațiile dintre facultate și piața muncii, activitățile de orientare profesională, implicarea angajatorilor în procesul educațional, reprezentările studenților asupra carierei viitoare, opțiunile angajatorilor în ce privește selecția personalului. În final o ultimă parte prezintă reprezentările actorilor investigați asupra calității învățământului superior în ansamblul acestuia. În acest context descriem și imaginea pe care o au cadrele didactice asupra ARACIS.

Autorii mulțumesc reprezentanților ARACIS pentru suport și comentarii în perioada designului chestionarelor. Mulțumim de asemenea pentru suport și feedback permanent profesorilor Lazăr Vlăsceanu și Mihai Păunescu, precum și lui Alexandru Toth, cel care a supervizat competent colectarea datelor de către Gallup.

SINTEZA RAPORTULUI

ELEMENTE DE INPUT

Motivația de a urma învățământ superior

1. 68% dintre studenții ce ne-au răspuns la chestionar declară că pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate.
2. Pe ansamblu, declarațiile tind să favorizeze motivații de tip cognitiv (dorința de a cunoaște), probabil incumbând un efect de complianță al răspunsurilor, precum și motivațiile instrumentale legate de veniturile mai ridicate garantate de investiția în capital uman.
3. Nu sunt diferențe importante între tipuri de studenți sau de universități/facultăți. Totuși, studenții din universitățile private invocă mai des motive a selecta facultate/specializarea legate de presiunea celor de jur sau de oportunitățile imediate oferite (taxe mai mici, apropierea de casă, faptul a nu fi fost acceptat în lată parte). Același lucru se petrece și cu cei care definesc facultatea pe care o urmează drept mai slabă.

PROCESUL EDUCAȚIONAL

Reprezentări asupra calității procesului educațional

1. Pe ansamblu, atât studenții cât și cadrele didactice evaluează pozitiv procesul educațional, indiferent de componenta considerată. Există însă o distanță importantă, de 1-2 puncte pe o scala de la 1 la 10, între evaluările extrem de pozitive ale cadrelor didactice și cele mai moderate ale studenților. Aceștia din urmă, fără a acorda note predominant mici, sunt mai critici decât profesorii lor.
2. Relația student-profesor generează discrepanțele cele mai mari dintre cele două categorii de actori implicați în procesul educațional. Furnizorul ultim de servicii educaționale – cadrele didactice – privește cu mult mai optimist această relație. Studenții, fără a fi în ansamblul lor nesatisfăcuți,

evaluează cu mai multă precauție frecvența și calitatea feedback-ului primit, corectitudinea și transparența evaluării prin notare.

3. Evaluarea globală a facultății este punctul în care reprezentările celor două categorii de actori se apropie ce mai mult. În plus, acest capitol este și cel în care studenții oferă evaluări semnificativ mai ridicate decât pentru toate celelalte dimensiuni testate.
4. Studenții din universitățile mari, cu peste 15000 de studenți sunt în general mai critici și dau note ușor mai scăzute decât restul. Studenții din facultățile private sunt în general mai mulțumiți de fiecare aspect în parte al procesului educațional, însă, pe ansamblu, studenții de la stat consideră facultatea urmată a fi mai bună. Diferențele între domenii de studiu sunt foarte mici, aproape nu contează.
5. Pe ansamblu, studenții din medii mai dinamice, cu o experiență mai mare cu sistemul educațional, având o probabilitate mai mare de a avea rezultate bune la învățatură, acordă sistematic note mai mici calității procesului educațional. Aceste note constituie însă, în majoritatea lor, evaluări pozitive ale modului în care se desfășoară activitatea în universitățile din România.
6. Un număr mic de studenți consideră că sunt sistematic nedreptățiți, în timp ce pentru majoritatea notele sunt considerate a fi, în general, corect acordate. Indiferent de caracteristicile studentului sau al e facultății/universității urmate, imaginea de ansamblu a corectitudinii rămâne neschimbată.
7. În general, majoritatea studenților declară că nu se întâmplă frecvent ca unele cursuri să nu se desfășoare, sau ca asistenții să înlocuiască lectorii, conferențiarii sau profesorii la curs. Pe ansamblul eșantionului, doar 5% dintre studenți afirmă că se întâmplă „des” sau „foarte des” ca profesorii să absenteze cu desăvârșire de la curs. Ponderele celor ce spun că se întâmplă „des” sau „foarte des” ca profesorii să trimită asistenți în locul lor la cursuri este de 8%. Frecvența neprezentării crește în universități mai mari, în universități private, în unele domenii de studiu (de exemplu Arte-Aritectura-Sport).

Reprezentările studenților asupra conținutului cursurilor

1. Deopotrivă tematica cursurilor și complementaritatea acestora sunt apreciate

de studenți. Numărul celor nemulțumiți este foarte mic. Este adevărat însă că și numărul celor foarte mulțumiți este redus, ceea ce indică o potențială nemulțumire latentă.

2. În ce privește actualitatea celor discutate la curs, concluziile sunt similare celor descrise mai sus. Majoritatea este mulțumită de conținutul cursurilor, dar puțini sunt cei foarte mulțumiți. Răspunsurile sunt ușor confuze în ce privește raportul teorie-practică, dar par a converge către o relativă satisfacție și în acest domeniu. Pe de altă, cei care cred că se acordă prea multă importanță memorării sunt ceva mai mulți decât cei care sunt mai degrabă de acord cu contrariul.
3. În general, studenții din ani mai mari, care urmează două facultăți, cei care stăpânesc mai bine o limbă străină, cei din universități mai mari, cei din universități de stat sunt ușor mai rezervați în a evalua pozitiv conținutul cursurilor. Toate aceste categorii însă continuă să fie mai degrabă înclinate să considere satisfăcător conținutul cursurilor.

Reprezentările cadrelor didactice asupra calității activităților academice

1. În opinia cadrelor didactice, calitatea cursurilor nu este consecința unui singur factor, ci a acțiunii conjugate a mai multora, dintre care cel mai important pare a fi calitatea cadrelor didactice.
2. În mod similar, în opinia cadrelor didactice, evaluarea calității trebuie realizată deopotrivă pornind de la input-urile și output-urile sistemului. 81% dintre cei intervievați se exprimă în acest sens, în rest 12% preferând centrarea pe output (rezultatele studenților în învățare și ale personalului didactic în cercetare), 5% pe input (clădiri, biblioteci, personal, materiale de învățare, calitatea predării etc.), iar 2% fiind nehotărâți.

Pregătirea și evaluarea cursurilor

Elaborarea și susținerea cursurilor

1. În elaborarea și susținerea cursurilor cadrele didactice țin cont în mare măsură (90%) de calitățile intelectuale și motivarea studenților precum și

de profilul calificării. În același timp, 60% dintre cadrele didactice încearcă să elaboreze cursuri care să le reflecte personalitatea.

2. Cadrele didactice din universitățile particulare elaborează cursuri care țin cont în mai mare măsură de calitățile intelectuale ale studenților, comparativ cu cadrele didactice din universitățile de stat. În domenii precum ingineria, medicina sau farmacia, cursurile sunt adaptate în mai mică măsură caracteristicilor studenților.
3. Cadrele didactice care predau un singur curs pe an sunt mai interesate decât restul să elaboreze cursuri care să le reflecte propria personalitate de cadru didactic.

Evaluarea cursurilor

1. Deși doar 75% dintre cadrele didactice predau în facultăți în care evaluarea cursurilor de către studenți este obligatorie, procentul cadrelor didactice care cer studenților să le evalueze cursurile este semnificativ mai mare (85%).
2. Cu toate acestea, doar o treime dintre cadrele didactice cer evaluări pentru toate cursurile, în timp ce 40% cer evaluări pentru majoritatea cursurilor.
3. Evaluările cursurilor de către studenți sunt mai rar întâlnite în universitățile private, în universitățile foarte mari, precum și în facultățile de științe exacte și în cele de arte, arhitectură sau sport.
4. Nu mai puțin de 70% dintre cadrele didactice susțin că evaluările date de studenți cursurilor sunt luate în calcul de către facultăți în întocmirea programei și în încredințarea cursurilor către profesori. Acest procent pare să fie mai mare decât ceea ce se întâmplă în realitate, dat fiind că în facultățile din România, de obicei, cadrele didactice predau aceleași cursuri mai mulți ani la rând.

Importanța predării și importanța cercetării

1. Cadrele didactice definesc succesul propriei cariere în principal prin activitatea de predare (72%) și mai puțin prin activitatea de cercetare (24%). Structura învățământului superior, cu puține centre de cercetare, cu fonduri și dotări insuficiente pentru cercetare, este dublată, astfel, de

atitudinea cadrelor didactice, pentru care cercetarea finalizată în publicații vizibile pe plan internațional este mult mai puțin importantă decât notele obținute de studenți la cursuri.

Organizarea instituțională

Structura și durata studiilor

1. Deși sistemul Bologna a fost introdus de curând, 81% dintre studenți consideră că acesta este un sistem eficient. Pe de altă parte, dacă studenții sunt întrebați care este numărul minim de ani de studiu care ar trebui să fie parcurși pentru a absolvi primul ciclu de studii universitare, majoritatea studenților consideră că trei ani de studiu nu sunt suficienți (58% dintre studenți consideră că diploma de licență ar trebui să fie obținută după cel puțin patru ani de studii). Media la nivelul întregului eșantion este de 3,7 ani.
2. Doar 41% dintre studenți consideră că absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de licență. Aproape jumătate dintre studenți (49%) consideră că absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de master.

Informarea studenților

1. Datele arată că 59% dintre studenți consideră că informațiile privind procedurile birocratice ale facultății se obțin ușor sau foarte ușor, în timp ce 70% consideră că facultatea îi informează despre deciziile care îi pot afecta întotdeauna sau de cele mai multe ori.

Plagiatul

1. Dacă în universitățile din lumea occidentală plagiatul este considerat o încălcare flagrantă a eticii academice și poate duce la exmatricularea studenților sau la desfacerea contractului de muncă al cadrelor didactice care au plagiat, în România atitudinea față de plagiat este mult mai permisivă: măsuri severe nu au fost luate nici măcar în cazurile de plagiat puternic mediatizate în mass media.

2. Aproximativ 20% dintre studenți consideră că a copia la un examen sau a copia o idee / un paragraf din lucrarea unui alt autor fără a indica sursa bibliografică sunt acțiuni care pot fi justificate în anumite situații. În cazul formelor mai grave de plagiat (prezentarea lucrării altcuiva drept lucrare proprie), procentul celor care consideră că acestea pot fi justificate este de aproximativ 15%.
3. Studenții de la medicină și farmacie sunt semnificativ mai toleranți față de toate cele cinci tipuri de plagiat. Procentul celor care găsesc justificări pentru plagiat variază de la 23% în cazul cumpărării unei lucrări de licență până la 39% în cazul copiatului la un examen.
4. Jumătate dintre studenții care au oferit un răspuns valid susțin că în facultatea pe care o urmează se copiază des sau foarte des la examene. 45% dintre studenți susțin și că prezentarea unor referate scrise de alte persoane este des întâlnită. Practica cumpărării lucrărilor de licență pare să fie, de asemenea, destul de răspândită: mai mult de o treime dintre studenții care au răspuns au indicat că aceasta se întâmplă des sau foarte des.

Percepții privind corupția în învățământul superior

1. O mare parte dintre studenți consideră că învățământul superior românesc este corupt. Astfel, 73% dintre studenți consideră că universitățile de stat sunt afectate de corupție, în timp ce 83% consideră că universitățile private sunt corupte.

ELEMENTE DE OUTPUT

Relația dintre facultate și piața muncii

Ciclurile de studii

1. Deși facultățile din România au trecut la sistemul Bologna, doar 34% dintre cadrele didactice consideră că studenții ar trebui să fie specializați în domeniul pe care îl studiază la sfârșitul ciclului de licență. Majoritatea cadrelor didactice (62%) consideră că despre specializare nu se poate vorbi decât la sfârșitul ciclului de master.

Pregătirea pentru obținerea unui loc de muncă

1. La nivelul întregului eșantion, studenții sunt mai puțin mulțumiți decât cadrele didactice de modul în care universitățile își pregătesc absolvenții pentru intrarea pe piața muncii. Diferența cea mai mică dintre opiniile studenților și cele ale cadrelor didactice este observată în cazul atitudinii față de utilitatea practicii de specialitate, în timp ce cea mai mare diferență este observată în cazul atitudinii față de abilitățile și competențele pe care universitățile le oferă absolvenților.

Obținerea unui loc de muncă

1. Cadrele didactice sunt convinse în mai mare măsură decât studenții că absolvenții nu vor avea dificultăți în a-și găsi un loc de muncă. Cu toate acestea, mai mult de jumătate dintre studenți sunt optimiști privind șansele de a găsi un loc de muncă.

Servicii de informare privind locurile de muncă

1. Principalele servicii de informare a studenților privind locurile de muncă oferite de universități sunt afișarea de anunțuri la avizare și existența unui birou / serviciu specializat. Întâlnirile cu angajatorii și organizarea de târguri de locuri de muncă au fost menționate de mai puțin de jumătate din studenții care au oferit un răspuns valid.
2. Universitățile de stat precum și facultățile din domenii în care există mai mulți angajatori privați mari (inginerie și economie) organizează mult mai des decât restul întâlniri cu angajatorii sau târguri de locuri de muncă.
3. Mai mult de jumătate dintre studenții care au oferit un răspuns valid au menționat existența în facultatea pe care o urmează a unor parteneriate cu angajatorii din domeniu pentru organizarea stagiilor de practică de specialitate sau pentru oferirea unor burse de studiu. Astfel de parteneriate sunt întâlnite în proporție semnificativ mai mare în facultățile de stat.

Practica de specialitate

1. Practica de specialitate este considerată ca fiind necesară pentru pregătirea proprie de practic toți studenții (doar un procent dintre studenți consideră că nu ar trebui să se facă practică deloc). 62% dintre studenți ar prefera ca facultățile să organizeze târguri ale locurilor de practică, astfel încât studenții să poată alege un loc de practică cât mai apropiat de interesele lor, fără a fi nevoiți să consume prea mult timp pentru găsirea acestuia.

Responsabilitate pentru obținerea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă

1. Majoritatea cadrelor didactice (67%) consideră că universitățile sunt principalul actor responsabil pentru a oferi absolvenților abilitățile și competențele necesare la locul de muncă, în timp ce 23% consideră că această responsabilitate ar trebui să aparțină în primul rând studenților. Părerile studenților sunt mai divergente: 45% consideră că această responsabilitate aparține universităților în timp ce 37% consideră că responsabilitatea le aparține lor în primul rând.

Implicarea angajatorilor în formarea absolvenților de învățământ superior

1. Angajatorii prezintă o imagine echilibrată în ce privește reprezentările asupra principalului responsabil pentru formarea absolvenților. Aceasta sugerează în fapt responsabilități egale pentru universități, angajatori și studenți.
2. La nivelul formării postuniversitare, aproape două treimi dintre angajatori declară că au programe de training ale angajaților. În această privință angajatorii din sectorul bugetar, conform propriilor declarații, sunt mai activi decât cei din sectorul privat.
3. La nivelul formării universitare, implicarea angajatorilor pare a fi mai degrabă redusă. Ea se limitează probabil la angajarea de studenți încă din timpul facultății. Utilizarea internshipului cunoaște o frecvență redusă.

Cariera profesională

Intenția de a continua studiile

1. Majoritatea studenților intenționează să continue studiile după terminarea facultății, fie în altă facultate (35%), fie la master (91%), fie la doctorat (50%). Procentul foarte mare de studenți care doresc să continue studiile în al doilea ciclu al sistemului Bologna sugerează că studenții consideră că cei trei ani de studii necesari pentru obținerea diplomei de licență nu sunt suficienți pentru specializarea în domeniu.
2. Pe de altă parte, faptul că jumătate dintre studenți intenționează să urmeze cursurile unui program doctoral indică o oarecare lipsă de realism din partea acestora. Chiar și în condițiile în care în România un doctorat se obține mult prea ușor, este puțin probabil că jumătate dintre studenți vor ajunge doctoranzi.
3. Aproximativ 15% dintre studenți doresc să continue studiile la masterat sau la doctorat într-o universitate din afara țării.

Preferința pentru sectorul de stat sau cel privat

1. Sectorul privat este mai atractiv pentru studenți: 60% ar prefera un loc de muncă în sectorul privat în timp ce 34% ar prefera un loc de muncă în sectorul public. Preferința pentru sectorul privat este mai mare printre studenții facultăților de inginerie sau de economie, în timp ce studenții facultăților sociale sau umaniste preferă în mai mare măsură un loc de muncă în sectorul public.

Intenția de a emigra

1. Emigrația este o soluție acceptabilă pentru un procent semnificativ de studenți. Trei din zece studenți declară că intenționează să se stabilească în altă țară. Patru din zece studenți declară că intenționează să participe la stagii de studii sau de cercetare în altă țară. Un sfert dintre studenți nu au luat încă o decizie în acest sens.

Finalitatea educației

Valoarea diplomei de licență

1. Un procent semnificativ din cadrele didactice (39%) consideră că singura utilitate a diplomei de licență constă în faptul că permite accesul la anumite locuri de muncă ce nu sunt accesibile celor fără studii universitare.
2. Mai mult, un cadru didactic din zece consideră că diploma de licență nu are absolut nici o valoare. Această opinie este mai des întâlnită printre cadrele didactice din universitățile private, precum și printre cele din facultățile de științe umaniste, de medicină sau farmacie și de arte, arhitectură sau sport.

Competențe și abilități

1. Aproape toate cadrele didactice consideră că facultatea oferă studenților competențele și abilitățile necesare pentru a deveni specialiști în domeniu (95%) și pentru a înțelege domenii conexe (92%). În nici unul dintre subgrupurile de cadre didactice analizate aici procentul celor care sunt de acord cu aceste afirmații nu este mai mic de 85%.
2. Trei sferturi dintre cadrele didactice consideră că aplicativitatea practică a cunoștințelor dobândite în facultate se obțin la locul de muncă, în timp ce aproape jumătate (48%) consideră că materiile predate în facultate sunt pe deplin înțelese de studenți doar după ce aceștia lucrează câțiva ani în domeniul în care s-au specializat.
3. Angajatorii nu diferențiază foarte mult între abilitățile și competențele pe care le consideră ca fiind importante pentru propria firmă - dintre toate competențele despre care au fost întrebați, doar trei au un scor mediu mai mic decât 4 (important): cunoașterea domeniilor conexe (3,9), cunoașterea unei limbi străine (3,9) și simțul umorului (3,8).
4. Abilitățile considerate ca fiind cele mai importante sunt: specializarea în domeniu, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de organizare eficientă, capacitatea de comunicare, punctualitatea și moralitatea. Nivelul de mulțumire al angajatorilor cu deținerea abilităților de către absolvenții an-

gajați în ultima vreme este mediu. Pentru toate abilitățile și competențele incluse în analiză diferența dintre nivelul de mulțumire al angajatorilor și importanța acordată abilităților de angajatori este negativă.

5. În cazul abilităților legate de modul de exprimare și de procesul de gândire, opiniile cadrelor didactice se situează între nivelul de mulțumire al angajatorilor și gradul de importanță acordat de angajatori acestor abilități și competențe.

Angajarea pe piața muncii

Criterii de selecție la angajare

1. Cele mai importante criterii de selecție la angajare, la nivelul întregului eșantion, sunt modul în care absolventul s-a prezentat la interviul / concursul de angajare, cu un scor mediu de 8,8, și educația absolventului, cu un scor mediu de 8,6. O importanță foarte mare este de asemenea acordată și experienței în domeniu (scor mediu 8,2) și experienței practice în domeniul de activitate al firmei (scor mediu 8,0), dar numai dacă aceasta a fost dobândită în România.
2. Următoarele criterii, în ordinea importanței, sunt: reputația facultății absolvite (scor mediu 7,4), media de absolvire (scor mediu 6,9) și referințele / scrisorile de recomandare (scor mediu 6,8). Dintre criteriile indicând educația și experiența absolvenților, angajatorii acordă cea mai mică importanță experienței practice dobândite în afara țării (scor mediu 6,4) și studiilor în afara țării (scor mediu 6,2).
3. Dintre caracteristicile individuale, vârstei îi este acordată o importanță medie (scor mediu 5,6). Starea civilă și sexul sunt de importanță minoră (scor mediu 3,7, respectiv 3,2), în timp ce preferințele politice ale absolvenților sunt aproape ignorate de angajatori (scor mediu 1,6).
4. Angajatorii din sectorul bugetar sau de stat pun accentul în mai mare măsură pe modul în care absolvenții se prezintă la interviu și pe educația acestora și în mai mică măsură pe caracteristicile personale ale candidaților (vârstă, stare civilă, sex).

5. Vârsta și sexul candidaților sunt semnificativ mai importante pentru angajatorii din comerț și din construcții, comparativ cu angajatorii din celelalte domenii de activitate.

Preferința angajatorilor pentru diferite tipuri de absolvenți

1. Angajatorii preferă absolvenți ai universităților de stat față de cei proveniți din universități private. Absolvenții facultăților din România sunt preferați celor ce au făcut studii în afara țării. Absolvenții mai vechi de facultate sunt preferați celor care au încheiat studiile în sistem Bologna. În fine, alegerile se îndreaptă către cei care au lucrat în timpul facultății, de preferință part-time.
2. În general, companiile multinaționale și angajatorii din sectorul public au preferințe similare. Companiile private cu capital românesc urmează trendul descris la punctul anterior, dar acordă o ușor mai mare importanță decât media absolvenților de universități străine, precum și celor ce au lucrat full-time în timpul facultății.
3. Preferința pentru absolvenți de la stat crește odată cu dimensiunea firmei. De asemenea, odată cu numărul de angajați, crește preferința pentru absolvenți din România, în sistem pre-Bologna.

CALITATEA DE ANSAMBLU A SISTEMULUI

Reprezentări asupra nivelului facultății și al învățământului românesc la modul general

1. Printre actorii principali din sistemul educației superioare, fie ei studenți sau cadre didactice, există o relativă mulțumire în ce privește calitatea procesului educațional și starea de ansamblu a sistemului. Aceasta este destul de puternic conturată în ce privește cadrele didactice.
2. Marea majoritate a studenților și a cadrelor didactice consideră facultatea în care predau fie a fi „de top”, fie a fi „bună”. Dintre cele 1540 de cadre didactice chestionate, doar un respondent a etichetat facultatea în care predă ca fiind „slabă”.

3. Pentru profesori, există o asociere destul de puternică între evaluarea nivelului facultății și cea a nivelului studenților: o imagine pozitivă asupra facultății este însoțită de o imagine mai bună asupra calității studenților.
4. 60% dintre cadrele didactice tind să fie mai degrabă de acord cu faptul că „învățământul românesc este cel puțin la fel de bun cu cel din Vestul Europei”, 33% sunt mai degrabă în dezacord cu afirmația, în timp ce restul respondenților nu au exprimat o opinie în acest sens.
5. Printre studenți, reprezentările sunt mai echilibrate. Ponderea celor care cred că învățământul românesc este la fel de bun cu cel din vestul Europei (41%) nu diferă de procentul celor care sunt în dezacord cu afirmația (41,5%). 15% au spus că nu știu ce să răspundă la întrebare, iar 3,5% nu au oferit nici un răspuns.
6. În comparație cu anii anteriori, cifrele înregistrate în prezent indică, mai ales în cazul studenților, o depreciere importantă a încrederii în calitatea învățământului românesc. Mai mult, distanța dintre reprezentările studenților și cele ale cadrelor didactice a crescut spectaculos, creând un important potențial de tensiune latentă.
7. Am întrebat cadrele didactice cum cred ele că este astăzi calitatea activităților universitare în comparație cu în urmă cu 10 ani. 22% consideră că nu sunt schimbări, 33% spun că în trecut calitatea era mai scăzută, 31% spun că astăzi calitatea este mai scăzută, 9% sunt indeciși, iar 5% nu au răspuns la întrebare.
8. Calitatea învățământului, din punctul de vedere al angajatorilor, se reflectă în calitatea absolvenților, în cunoștințele acestora. O privire de ansamblu relevă că două treimi dintre angajatorii chestionați se declară mulțumiți de pregătirea teoretică a absolvenților de învățământ superior, însă tot două treimi declară că pregătirea practică este mai degrabă nemulțumitoare, în timp ce jumătate consideră că diploma nu reprezintă o garanție a calității.

Reprezentări asupra activității ARACIS

1. Cunoașterea obiectivelor și activității ARACIS sunt mai degrabă reduse. Probabil că Agenția poate opta pentru o prezență discretă, concentrându-se pe atingerea scopurilor sale intrinseci (garantarea calității) și mai puțin

pe promovarea acestora. Altfel însă, o strategie de marketing mai atentă ar putea aduce beneficii importante în planul imaginii.

2. Puțin peste jumătate dintre cadrele didactice au o imagine generală relativ precisă despre activitatea ARACIS (Figura 21). Totuși 15% nu știu ce să răspundă în privința cunoașterii scopului ARACIS, 10% evită să răspundă la această întrebare, iar 18% indică mai degrabă o predominanță a neclarităților în ce privește cunoașterea obiectivelor ARACIS.
3. Incertitudinile asupra scopului ARACIS se reflectă și în comparația dintre ARACIS și CNEAA. Aici, necunoașterea determină jumătate dintre respondenți să evite răspunsul. Ponderea acestora crește la tineri, în universitățile mai mari, în universitățile de stat, la cei care nu au fost implicați în activități ARACIS, la cei care nu dețin funcții de conducere.
4. Lipsa de informație face ca aproape jumătate dintre cadrele didactice să nu aibă o opțiune în ce privește extinderea sau restrângerea funcțiilor ARACIS. Din restul, majoritatea relativă este pentru menținerea acestor funcții la nivelul actual.
5. Între aproape toate grupurile de cadre didactice pe care le-am analizat, pentru majoritatea relativă a celor care exprimă o opinie, aceasta susține mai degrabă menținerea atribuțiilor ARACIS la nivelul actual.

CONCLUZIE GENERALĂ

1. Actorii importanți ai sistemului educației universitare – studenții și cadrele didactice – sunt, în bună măsură, mulțumiți de starea sistemului, de calitatea procesului educațional. Angajatorii prezintă o satisfacție peste medie în ce privește competențele dobândite de absolvenți în facultate. Aceștia spun totuși că, pentru o bună parte dintre abilități și competențe, nivelul formării este sub necesități.
2. Există diferențe relativ mici între tipurile de studenți, între tipurile de angajatori și între tipurile de cadre didactice. Practic, pentru majoritatea aspectelor analizate, fiecare categorie de subiecți, fie ei angajatori, studenți sau cadre didactice, se comportă ca un tot unitar.

ELEMENTE DE INPUT

Motivațiile studenților de a urma învățământ superior

Reprezentări asupra motivelor de a continua educația

68% dintre studenții ce ne-au răspuns la chestionar declară că pentru a reuși în viață trebuie să termini o facultate. Această credință constituie o motivație puternică în sine pentru studenți ca să fi căutat să acceadă la studiile universitare. Dincolo de ea, există resorturi importante ce împing tinerii către universități, le ghidează alegerile academice, și pot diferenția în interiorul populației de studenți și de universități.

Analiza acestor factori permite identificarea eventualelor linii de demarcației între universități și facultăți și poate contribui la mai buna înțelegere a modului în care diferențierile persistă în plin proces de masificare a accesului la învățământul superior.

Absolvenții de liceu pot opta sau nu pentru continua educația în cadru universitar. Motive diferite contribuie la această decizie. Poate fi vorba de dorința de cunoaștere, exemplul prietenilor, modelul cultural învățat, resursele disponibile etc. Unele motive devin mai puternice, sunt raționalizate și mai apoi interiorizate ca fiind drept prioritare. Motivațiile cu pricina definesc așteptările ulterioare ale studenților de la sistemul de învățământ și influențează modul în care îl evaluează.

Am căutat să aflăm de la studenții ce au răspuns chestionarului, în ce măsură unele dintre aceste motivații au cântărit în decizia luată cu ani în urmă. Fără doar și poate, ceea ce descriem în capitolul de față sunt doar simple reprezentări post-factum, influențate de trecerea timpului, de istoria personală, de reușitele și eșecurile care s-au scurs de la momentul respectiv. Prin urmare, ierarhiile absolute ale motivațiilor trebuie privite cu precauție.

Este probabil însă ca acești factori legați de trecerea timpului să influențeze în egală măsură toți studenții, indiferent de domeniul de studiu sau de profilul universității. Prin urmare, comparând între grupuri de studenți, putem observa în ce măsură motivațiile amintite au contat mai mult sau mai puțin, indiferent de

valoarea absolută a rezultatelor.

Tabelul 1 prezintă importanța declarativă a celor șase aspecte motivaționale luate în calcul. Practic nu există diferențe semnificative între ani de studiu. Pe ansamblu, declarațiile tind să favorizeze motivații de tip cognitiv (dorința de a cunoaște), probabil incumbând un efect de complianță al răspunsurilor, precum și motivațiile instrumentale legate de veniturile mai ridicate garantate de investiția în capital uman.

Tabelul 1: Importanța câtorva motivații în a determina înscrierea în învățământul superior

Când v-ați decis să urmați o facultate, în ce măsură au contat fiecare dintre următoarele:	Ponderea celor ce au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”*				
	Anul I	Anul II	Anul III	Anul IV sau mai mult	Total
Prestigiul social conferit de studiile superioare	70%	70%	69%	68%	69%
Opțiunile prietenilor	21%	22%	26%	17%	22%
Familia (tradiție, presiuni, sfaturi etc.)	39%	41%	47%	45%	42%
Sfaturile profesorilor	38%	38%	39%	37%	39%
Dorința de cunoaștere	86%	87%	87%	83%	86%
Dorința de a avea venituri mai mari	78%	79%	77%	77%	78%

*Pentru fiecare cifră, diferența până la 100% este reprezentată de cei care au răspuns „în mică măsură” sau „în foarte mică măsură” și de cei care nu au răspuns la întrebarea cu pricina (aceștia din urmă sunt între 1,5 și 3% pentru fiecare întrebare în parte).

Am marcat cu **albastru** celulele în care apar asocieri pozitive semnificative și cu **roșu** cele în care apar asocieri negative semnificative.

Cele șase categorii de motivație luate în considerare ilustrează efectul a două tipuri de factori motivaționali: factori legați de rețeaua socială, factori

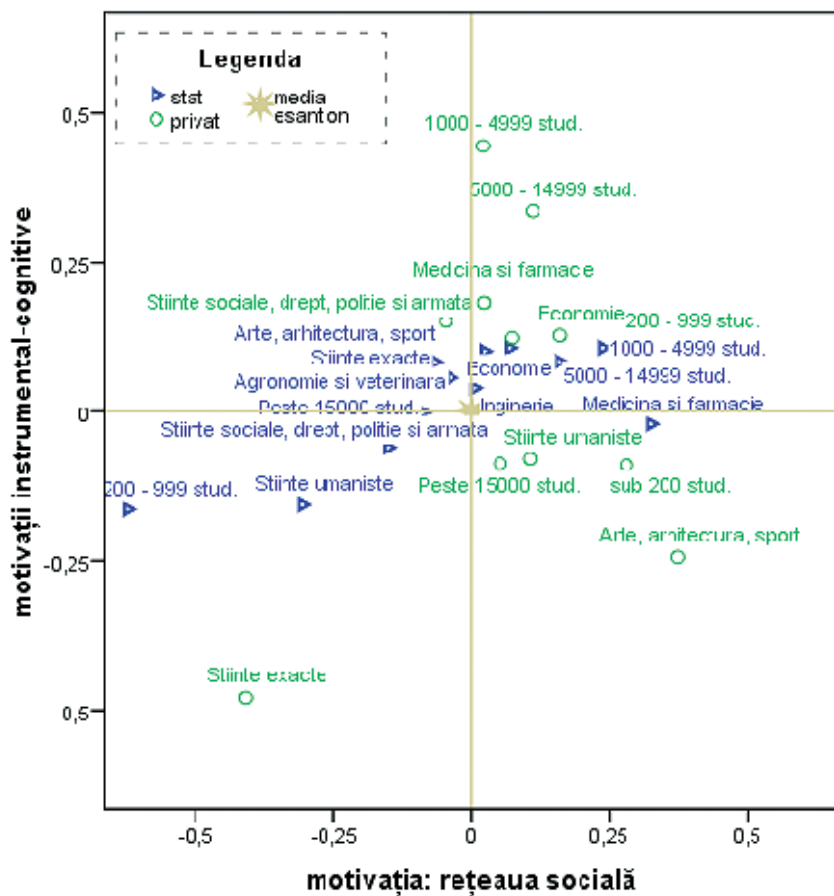
instrumentali și factori cognitivi. Analiza factorială¹ permite investigarea acestora și compararea între ele a domeniilor de studiu. Am calculat pentru fiecare respondent în parte câte un scor ce permite poziționarea relativă pe axa motivației instrumental-cognitive și pe cea a motivațiilor de conformare la normele rețelelor sociale din care face parte.

1 Analiza factorială exploratorie identifică cei doi factori: Metoda de extracție: Principal Axis Factoring. Metoda de rotație: Equamax with Kaiser Normalization. Soluția aleasă este adecvată datelor: KMO=0,667, variația totală explicată: 33%, extracția a doi factori este susținută deopotrivă de testul grohotișului și de criteriul selecției acelor factori cu valori proprii mai mari de 1; toate comunalitățile sunt mai mari de 0,2.

Matricea saturațiilor

Când v-ați decis să urmați o facultate, în ce măsură au contat fiecare dintre următoarele:	Factor motivațional	
	Rețea socială	Instrumental- Cognitiv
Opțiunile prietenilor	0,702	-0,053
Sfaturile profesorilor	0,599	0,199
Familia (tradiție, presiuni, sfaturi etc.)	0,596	0,104
Prestigiul social conferit de studiile superioare	0,189	0,514
Dorința de cunoaștere	-0,089	0,454
Dorința de a avea venituri mai mari	0,127	0,437

Figura 1 Tipul de motivație pentru a urma învățământ superior în diferite tipuri de facultăți/universități



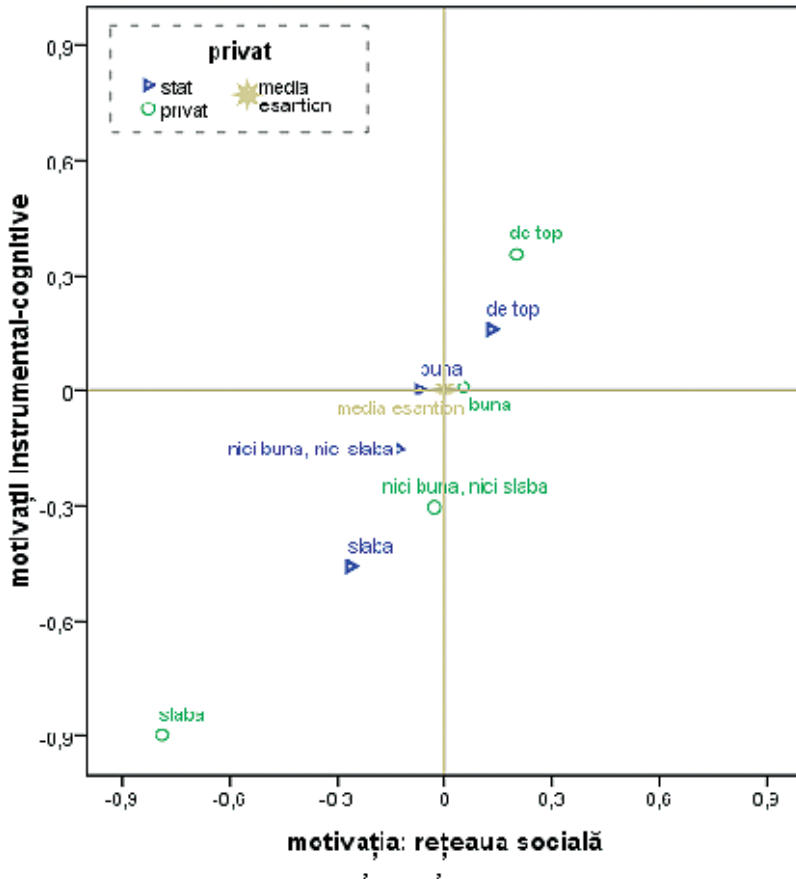
Comparând între ele universitățile în funcție de motivația declarată de studenți, apar unele diferențe (Figura 1).

- În universitățile private motivația dată de rețeaua socială este mai des invocată. Nu sunt însă diferențe stat-privat în ce privește motivațiile cognitive-instrumentale.
- În universitățile private, motivația dată de rețeaua socială este mai

importantă decât cele instrumental-cognitive. În universitățile private relația este inversă.

- Între universitățile de stat, motivația instrumental cognitivă este mai des invocată de către studenții din universități de dimensiuni medii.
- Pe ansamblul domeniilor (indiferent de forma de organizare a universității – stat/privat), nu sunt diferențe în ce privește frecvența invocării motivațiilor instrumental-cognitive. În schimb, motivațiile care țin de rețelele sociale sunt invocate mai rar (decât media) de către studenții în științe exacte, umane sau sociale. Studenții la inginerie și agronomie prezintă scoruri medii ale motivației date de rețeaua socială, în timp ce medicina, economia și arte-arhitectură-sport atrag studenți ce invocă mai frecvent decât media acest tip de motivație.
- Indiferent de forma de organizare a universității, cu cât studentul definește facultatea ca fiind mai bună, cu atât scorurile motivaționale, pe ambele axe, cunosc valori mai înalte.
- Relația cu abilitatea de a vorbi limbi străine (indicator pentru nivelul studentului) este una inversă: cu cât studenții declară că vorbesc mai prost limbi străine, cu atât scorurile motivaționale sunt mai ridicate, pe ambele axe.

Figura 2 Tipul de motivație pentru a urma învățământ superior în diferite tipuri de facultăți



Motivația alegerii facultății urmate

Am repetat același tip de analiză, de această dată cu un pachet mai mare de itemi ce surprind elemente motivaționale, pentru cazul selecției facultății urmate. Dacă inițial am fost interesați de motivele generale de a se înscrie în învățământul superior, acum am chestionat absolvenții asupra reprezentărilor pe care le au despre decizia de a urma o facultate anume, despre opțiunea

pentru domeniul și universitatea în care au studiat.

Tabelul 2 descrie răspunsurile la întrebările în cauză. Rezultatele de mai sus, cele ce descriau motivația pentru înscrierea în învățământul superior se repetă practic neschimbate. Motivațiile de natură cognitivă și cele legate de beneficiile ulterioare (venituri, prestigiu) rămân cele mai importante, la distanță de alte motivații. Din nou, diferențele dintre tipuri de universități, pentru fiecare item în parte, sunt infime, fiind ne semnificative statistic. Totuși, cumulate le se pot dovedi importante.

Tabelul 2. Importanța câtorva motivații în a determina înscrierea la facultatea urmată

Când v-ați decis să vă înscrieți la facultatea pe care ați absolvit-o, în ce măsură au contat fiecare dintre următoarele:	Ponderea celor ce au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”,		
	în funcție de forma de organizare a universității		
	De stat	Privat	Total
Apropierea de casă	29%	32%	30%
Prestigiul facultății/universității	77%	67%	74%
Interesul pentru domeniu	88%	88%	88%
Prestigiul social	63%	69%	65%
Opțiunile prietenilor	19%	23%	20%
Familia (tradiție, presiuni, sfaturi etc.)	39%	40%	39%
Sfaturile profesorilor	38%	39%	38%
Dorința de cunoaștere	88%	86%	87%
Dorința de a avea venituri mai mari	77%	80%	77%
Îmi doream altceva dar nu am fost admis	18%	19%	18%
Taxele mici sau acceptarea pe locuri fără plată	39%	41%	39%
Eram sigur că voi fi admis	64%	65%	64%
Rezultate anterioare deosebite în specializarea facultății	46%	51%	48%

*Pentru fiecare cifră, diferența până la 100% este reprezentată de cei care au răspuns „în mică măsură” sau „în foarte mică măsură” și de cei care nu au răspuns la întrebarea cu pricina (aceștia din urmă sunt în jurul a 1% pentru fiecare întrebare în parte).

Analiza factorială relevă prezența a doi factori² motivaționali. Unul dintre ei alături motivațiile legate de rețeaua socială și oportunitățile de natură financiară imediată (facultatea este apropiată de casă, taxele sunt mici, studentul nu a fost admis în altă parte). Cel de-al doilea factor descrie motivațiile de natură cognitivă și legate de o finalitate instrumentală a studiilor. Lipsa de diferențiere dintre tipuri de universități devine mai nuanțată:

- În comparație cu cei de la stat, studenții de la universitățile private acordă o importanță mai ridicată motivațiilor legate de rețeaua socială și oportunitățile de natură financiară imediată. Pe cea de-a doua axă motivațională (de natură cognitivă și legate de o finalitate instrumentală a studiilor) nu sunt diferențe semnificative între cele două tipuri de forme de organizare.
- Axa motivației generate de rețelele sociale și de oportunitățile imediate opune „Științele exacte” și „Științele umaniste”, domenii unde studenții

2 Analiza factorială exploratorie identifică cei doi factori: Metoda de extracție: Principal Axis Factoring. Metoda de rotație: Equamax with Kaiser Normalization. Soluția aleasă este adecvată datelor: KMO=0,782, variația totală explicată: 31%, extracția a doi factori este susținută deopotrivă de testul grohotișului și de criteriul selecției acelor factori cu valori proprii mai mari de 1; cea mai mică comunalitate este 1,147.

Matricea saturațiilor

Când v-ați decis să urmați o facultate, în ce măsură au contat fiecare dintre următoarele:	Factor motivațional	
	rețea socială & oportunități	Instrumental-cognitiv
Opțiunile prietenilor	0,712	0,052
Familia (tradiție, presiuni, sfaturi etc.)	0,568	0,185
Sfaturile profesorilor	0,559	0,304
Îmi doream altceva dar nu am fost admis	0,518	-0,147
Taxele mici sau acceptarea pe locuri fără plată	0,471	0,113
Apropierea de casă	0,387	0,036
Interesul pentru domeniu	-0,336	0,601
Dorința de cunoaștere	-0,178	0,558
Prestigiul social	0,223	0,544
Prestigiul facultății/universității	0,053	0,524
Rezultate anterioare deosebite în specializarea facultății	0,261	0,469
Dorința de a avea venituri mai mari	0,212	0,338
Eram sigur că voi fi admis	0,191	0,332

invocă mai rar decât media astfel de motivații, „Medicinii și Farmaciei”, aflată la celălalt pol. Motivațiile instrumental-cognitive sunt invocate mai rar decât media de către studenții la „Arte, Arhitectură, Sport”, în timp ce studenții la „Medicină și Farmacie”, urmați la distanță de cei în „Economie”, le invocă mai frecvent.

- Motivațiile instrumental-cognitive ordonează facultățile în funcție de modul în care sunt percepute. Studenții care definesc specializarea pe care o urmează ca fiind de top declară mai adesea, ca motive pentru a urma facultatea, rațiuni de tip instrumental-cognitiv. Frecvența declarării unor astfel de motive descrește apoi la facultățile „bune”, scade și mai mult la cele „nici bune, nici slabe”, și se diminuează suplimentar la studenții ce definesc facultatea urmată drept „slabă”.
- În schimb, nu sunt diferențe între specializări în ce privește propensiunea de a declara motivații legate de rețeaua socială și de oportunitățile imediate.

PROCESUL EDUCAȚIONAL

Calitatea procesului educațional

Reprezentările de ansamblu ale studenților și cadrelor didactice

Am propus deopotrivă studenților și cadrelor didactice ce au răspuns la chestionar să realizeze evaluări ale procesului educațional în ce privește predarea, evaluarea și feedback-ul, suportul academic, accesul la resurse didactice, modul de programare a procesului educațional. Fiecare respondent a oferit note de la 1 la 10 pentru un set de 16 dimensiuni (15 în cazul cadrelor didactice, vezi Tabelul 3). Pentru fiecare întrebare în parte ponderea celor ce au refuzat să răspundă s-a situat sub 5-6%.

Rezultatele sunt sintetizate în Tabelul 3. Pe ansamblu, atât studenții cât și cadrele didactice evaluează pozitiv procesul educațional, indiferent de componenta considerată. Există însă o distanță importantă, de 1-2 puncte pe o scala de la 1 la 10, între evaluările extrem de pozitive ale cadrelor didactice și cele mai moderate ale studenților. Aceștia din urmă, fără a acorda note predominant mici, sunt mai critici decât profesorii lor.

Răspunsurile studenților scot în evidență domeniile care a necesita mai multă atenție în designul și desfășurarea educației superioare. Este vorba în primul rând de nevoia de feed-back. O parte importantă a studenților (un sfert dintre cei intervievați!) a menționat că în decursul facultății nu a primit comentarii de la cadrele didactice. Este mai puțin important dacă aceștia nu au primit sau nu își amintesc despre comentariile primite, în cel de-al doilea caz aducerea aminte dificilă constituind deja un indicator al calității comentariilor primite. În plus, dintre cei care au primit comentarii doar ceva mai mult de jumătate (57%) oferă note mai degrabă pozitive acestor comentarii. De altfel, media notelor oferite acestor comentarii se plasează doar ușor peste media scalei³.

Relația student-profesor generează discrepanțele cele mai mari dintre cele două categorii de actori implicați în procesul educațional. Furnizorul ultim de servicii educaționale – cadrele didactice – privește cu mult mai optimist această relație. Studenții, fără a fi în ansamblul lor nesatisfăcuți, evaluează cu mai multă precauție frecvența și calitatea feedback-ului primit, corectitudinea și

3 Întrebarea a fost formulată negativ. Media notelor este de 5,0. Centrul scalei este 5,5.

transparența evaluării prin notare.

Diferențe destul de mari între reprezentările studenților și cele ale cadrelor didactice apar și în ce privește accesul la utilizarea de echipament specializat (altul decât resursele IT). Din nou, fără a acorda în ansamblu note sub mijlocul scalei, studenții sunt mai critici decât profesorii lor.

Evaluarea globală a facultății este punctul în care reprezentările celor două categorii de actori se apropie ce mai mult. În plus, acest capitol este și cel în care studenții oferă evaluări semnificativ mai ridicate decât pentru toate celelalte dimensiuni testate.

Toate aceste note pozitive își găsesc parțial sursa și în nevoia de a justifica prezența celor ce le realizează (fie studenți, fie profesori) în mediul a cărei calitate o evaluează. În mod firesc, rațional vorbind, cei nemulțumiți ar trebui să caute alte locuri în care să își desfășoare activitatea, fie ea de învățare, fie de cercetare-predare, evitând astfel disonanța cognitivă.

Aceasta conduce implicit însă la concluzia că, de fapt, atât studenții cât și cadrele didactice care sunt (încă) parte a sistemului educațional sunt mulțumiți de calitatea acestuia. Rezultatul este consistent cu cel obținut în alte cercetări recente asupra sistemului educațional românesc: analiza opiniilor doctoranzilor și conducătorilor de doctorat (UEFISCSU, 2009), analiza opiniilor absolvenților și angajatorilor (ARACIS/CEDU, 2009), analiza opiniilor cadrelor didactice și studenților (Soros, 2007).

Tabelul 3 Opinii ale studenților și cadrelor didactice despre calitatea procesului educațional

Vă rugăm să vă gândiți acum la activitățile și cursurile din facultate și să notați următoarele aspecte cu note de la 1 la 10, unde 1 înseamnă „dezacord total”, iar 10 indică „acord total

Studenți

Profesori

Predare			
Profesorii explică pe înțelesul nostru cele predate	7,4	8,5	Studenții găsesc pe înțelesul lor cele predate
Profesorii știu să facă interesantă materia predată	7,0	8,5	Studenții consideră interesantă materia predată
Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual	7,3	8,8	Cursurile sunt stimulante din punct de vedere intelectual

Studenți

Profesori

Evaluare și feedback			
Criteriile de notare sunt clare de la bun început	7,6	9,4	Criteriile de notare sunt clare de la bun început
Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni	7,0	9,3	Notarea la examen este mereu corectă, fără a dezavantaja pe nimeni
Primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizez	7,0	9,0	Studenții primesc mereu feedback pentru lucrările/ referatele pe care trebuie să le realizeze
Feedback-ul primit mă ajută să înțeleg mai bine domeniul	7,3	9,1	Feedback-ul primit îi ajută pe studenți să înțeleagă mai bine domeniul
Comentariile primite de la profesori și asistenți nu îmi prea folosesc (dacă nu ați primit comentarii, alegeți opțiunea „Nu e cazul”) [25% dintre studenți au indicat „nu e cazul”]	5,0	3,9	Comentariile primite de studenți de la cadrele didactice nu prea sunt de folos
Suport academic			
Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când am nevoie	7,4	9,0	Cadrele didactice sunt disponibile pentru consultații, când au studenții nevoie
Am de la cine să primesc sfaturi de calitate pentru deciziile asupra carierei mele	7,2		
Resurse didactice			
Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate	7,6	8,7	Biblioteca și serviciile oferite de aceasta sunt de calitate
Pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când am nevoie	7,3	8,8	Studenții pot accesa resurse IT (în facultate), atunci când au nevoie
Pot folosi echipament specializat atunci când am nevoie	6,7	8,5	Studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie
Programarea orelor			
Orarul și schimbările în orar sunt mereu anunțate la timp.	7,4	9,1	Orarul și schimbările în orar au fost mereu anunțate la timp.
Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare	7,6	9,2	Cursurile, seminariile și laboratoarele nu sunt anulate fără reprogramare
Evaluare globală			
Facultatea urmată este o facultate foarte bună	8,1	8,9	Facultatea în care predați este o facultate foarte bună

*Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor primite de la fiecare dintre cele două categorii de

respondenți. Datele marcate cu **albastru** indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorie de respondenți. Datele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat testul t).

Diferențe între reprezentările studenților

Pentru a simplifica analiza, am recurs la calcularea unor indicatori medii pentru domeniile mai mari care au fost evaluate (predare, evaluare și feedback, suport academic, acces resurse didactice, administrare proces). Itemii care contribuie la calculul mediei pentru fiecare domeniu sunt cei din Tabelul 3⁴. Tabelul 4 și Tabelul 5 prezintă rezultatele pentru diverse grupuri de studenți.

Tabelul 4 Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de facultatea/universitatea urmată

		Media notelor acordate în domeniul: (1=minim, 10=maxim)					
		Facultatea urmată este o facultate foarte bună					
		administrare proces					
		acces resurse didactice					
		suport academic					
		evaluare și feedback					
		predare					
Mărimea universității	Sub 200 studenți	8,6	8,5	8,9	8,3	9,1	8,9
	200 – 999	7,7	7,7	7,4	7,3	7,1	8,4
	1000 – 4999	7,5	7,4	7,7	7,7	7,9	8,7
	5000 – 14999	7,7	7,8	8,1	7,9	8,2	8,8
	Peste 15000 studenți	7,1	7,1	7,0	7,0	7,3	7,9
Forma de organizare	de stat	7,1	7,0	7,2	7,1	7,5	8,2
	privat	7,7	7,7	7,5	7,6	7,7	8,0
Domeniul facultății	Științe exacte	6,8	6,9	7,5	7,1	7,8	7,9
	Științe sociale, drept, poliție și armata	7,7	7,4	7,4	7,5	7,5	8,2
	Științe umaniste	7,9	7,6	8,1	7,4	7,6	8,2
	Inginerie	6,6	6,8	6,9	6,6	7,5	8,2
	Agronomie și veterinara	7,2	7,2	7,3	6,5	7,6	7,8
	Medicina și farmacie	6,8	7,0	6,9	6,9	7,0	8,3
	Economie	7,4	7,4	7,3	7,9	7,8	8,3
Arte, arhitectura, sport	7,5	7,4	6,9	7,0	7,2	7,9	
Statutul programului de studii	Acreditat	7,3	7,2	7,3	7,2	7,5	8,2
	Autorizat să funcționeze provizoriu, aflat în curs de acreditare	7,5	7,3	7,4	7,3	7,6	7,9
Total		7,2	7,2	7,3	7,2	7,5	8,2

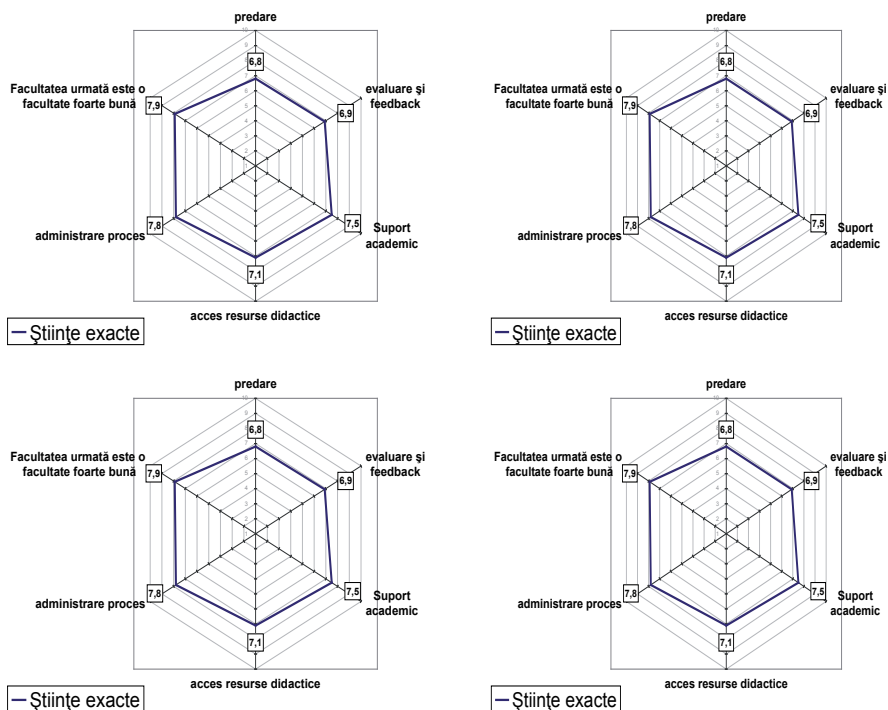
* Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor primite de la fiecare dintre categoriile de studenți.

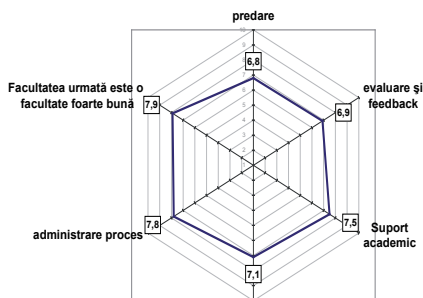
4 Calculul indicatorilor este legitim. Valoarea alfa-Cronbach, respectiv a corelației în cazul în care indicatorul este bazat pe doar doi itemii, depășește în toate cazurile 0,6.

Datele marcate cu **albastru** indică o medie semnificativ mai mare înregistrată în raport cu cealaltă categorii de respondenți. Datele marcate cu **roșu** indică situația opusă. (nivelul de semnificație folosit este 0,05; am utilizat ANOVA, cu testele Tamhane, respectiv Bonferoni, în funcție de omogenitatea varianțelor).

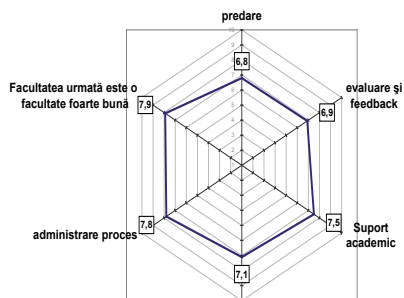
Mărimea universității pare a juca un rol important. Studenții din universitățile mari, cu peste 15000 de studenți sunt în general mai critici și dau note ușor mai scăzute decât restul.

Figura 3 Profilul reprezentărilor studenților asupra procesului educațional pe domenii de studiu

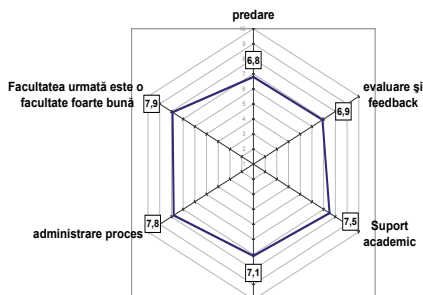




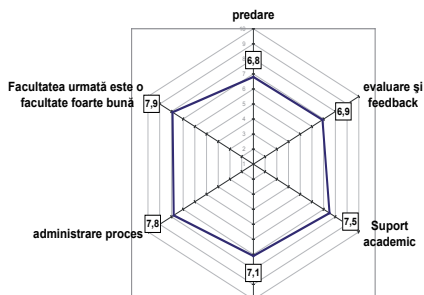
— Științe exacte



— Științe exacte



— Științe exacte



— Științe exacte

Studentii din facultățile private sunt în general mai mulțumiți de fiecare aspect în parte al procesului educațional, însă, pe ansamblu, studenții de la stat consideră facultatea urmată a fi mai bună.

Diferențele între domenii de studiu sunt foarte mici, aproape nu contează. Studenții în inginerie sunt mai critici, mai ales în ce privește accesul la echipamente de specialitate. Studenții în științe umaniste evaluează cu note mai mari decât ceilalți interacțiunea cu profesorii. În plus, profilul notelor din cadrul fiecărui domeniu este relativ similar (Figura 3).

Tabelul 5 Reprezentări ale studenților despre calitatea procesului educațional în funcție de caracteristicile personale

		Media notelor acordate în domeniul: (1=minim, 10=maxim)					
		predare	evaluare și feedback	Suport academic	acces resurse didactice	administrare proces	Facultatea urmată este o facultate foarte bună
Sexul	Masculin	7,1	7,1	7,1	7,1	7,5	8,0
	Feminin	7,4	7,3	7,4	7,3	7,5	8,2
Vârsta	Sub 20 ani	7,3	7,5	7,5	7,6	8,0	8,4
	20 ani	7,4	7,4	7,5	7,3	7,7	8,4
	21 ani	7,2	7,1	7,2	7,1	7,4	8,1
	22 ani	6,9	6,9	7,1	6,9	7,2	7,8
	23 ani	7,1	7,0	6,7	7,1	7,0	7,7
	Peste 23 ani	7,6	7,5	7,5	7,6	7,7	8,3
pe loc cu taxă sau de la buget	Taxă	7,3	7,3	7,2	7,3	7,5	8,0
	Buget	7,2	7,1	7,3	7,1	7,6	8,3
An studii	Anul 1	7,5	7,6	7,5	7,5	7,8	8,4
	Anul 2	7,4	7,4	7,4	7,4	7,7	8,3
	Anul 3	7,1	7,0	7,1	7,0	7,3	7,9
	Anul 4 sau mai mult	6,5	6,3	6,6	6,7	6,8	7,8
student si la o altă facultate?	Da	6,8	7,0	6,8	6,9	7,1	8,0
	nu, dar a absolvit o altă facultate	7,3	7,4	7,0	7,5	7,4	8,0
	Nu	7,3	7,2	7,3	7,3	7,6	8,2
are un loc de muncă	Da	7,3	7,2	7,1	7,3	7,5	7,9
	Nu	7,3	7,2	7,3	7,2	7,5	8,3
membru într-o asociație studentăască	Da	7,6	7,3	7,8	7,5	7,7	8,4
	Nu	7,2	7,2	7,2	7,2	7,5	8,1
domiciliul stabil	în localitatea în care este si facultatea	7,3	7,3	7,3	7,2	7,5	8,1
	în alta localitate	7,2	7,1	7,3	7,3	7,6	8,2
Vorbește limbă străină	Prost	7,7	7,7	7,7	7,5	7,9	8,4
	Binișor	7,4	7,4	7,3	7,4	7,8	8,2
	Bine	7,1	7,0	7,2	7,1	7,2	8,0
Total		7,2	7,2	7,3	7,2	7,5	8,2

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

Diferențele dintre categoriile de studenți indică o faptă că evaluările realizate depind în bună măsură de situația personală. Studenții care plătesc taxe sunt ceva mai exigenți în ce privește calitatea de ansamblu a facultății. Pe de altă parte, studenții din primul an, probabil mai entuziaști, tind să evalueze cu note mai mari toate domeniile. Reprezentările asupra sistemului devin ușor mai rezervate pe măsură ce anul de studiu este mai mare. În plus, studenți care urmează și o a altă facultate sunt și ei mai reținuți în evaluări.

La polul opus, studenții care se implică în viața universității prin participarea în asociații studențești, devin probabil ai familiari cu modul de gestionare a sistemului educațional și sunt mai satisfăcuți de calitatea procesului educațional.

În fine, studenții care stăpânesc mai bine o limbă străină (indicator al calității studentului, dar și pentru probabilitatea de a fi interacționat cu sisteme educaționale din alte țări), sunt și ei mai rezervați în a acorda evaluări mari.

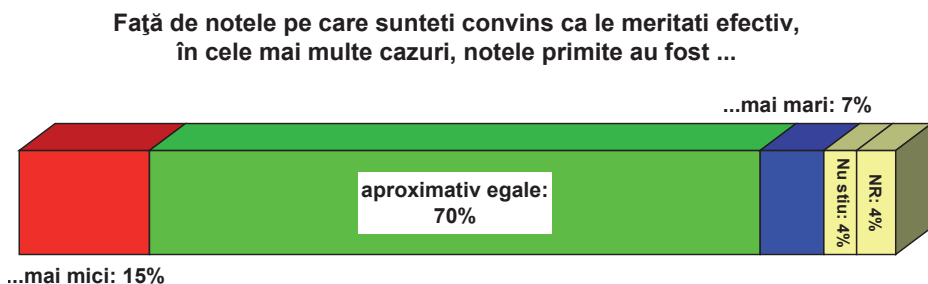
Pe ansamblu, studenții din medii mai dinamice, cu o experiență mai mare cu sistemul educațional, având o probabilitate mai mare de a avea rezultate bune la învățatură, acordă sistematic note mai mici calității procesului educațional. Aceste note constituie însă, în majoritatea lor, evaluări pozitive ale modului în care se desfășoară activitatea în universitățile din România.

Procesul de evaluare

Așa cum deja am arătat, majoritatea studenților consideră procesul de notare dreptul unul care este în general corect și transparent. Cadrele didactice exprimă și ele opinii similare, reprezentările lor în acest sens, așa cum am arătat, fiind încă și mai puternice decât cele ale studenților.

O întrebare din chestionarul adresat studenților aduce informație suplimentară în acest sens, comparând efectiv așteptările față de notă și notele permise.

Figura 4 Evaluarea corectitudinii notelor primite: reprezentări ale studenților



Imaginea de ansamblu este din nou cea a unei evaluări corecte. Un număr mic de studenți consideră că sunt sistematic nedreptățiți, în timp ce pentru majoritatea notele sunt considerate a fi, în general, corect acordate.

Indiferent de caracteristicile studentului sau al e facultății/universității urmate, imaginea de ansamblu a corectitudinii rămâne neschimbată. Apar totuși unele diferențe:

- În universitățile de stat, studenții afirmă mai des decât în cele private că primesc note mai mici decât cele merită
- În universitățile mai mici (sub 1000 de studenți), studenții afirmă mai des că primesc notele pe care le merită. În universitățile de peste 15000 de studenți, studenții declară mai des decât în alte universități că primesc note mai mici decât și-ar fi dat singuri.
- Studenții la medicină afirmă mai des că primesc sistematic note mai mici. Studenții în științe sociale afirmă mai des decât restul că primesc note corecte.
- Studenții de sex masculin afirmă mai des decât cei de sex feminin că au primit note mai mari decât cele pe care le meritau.
- Studenții din anii mari (IV sau mai mult) afirmă mai des că notele primite sunt mai mici.
- Studenții care au un loc de muncă afirmă mai des decât restul că primesc note mai mici decât cele merită.

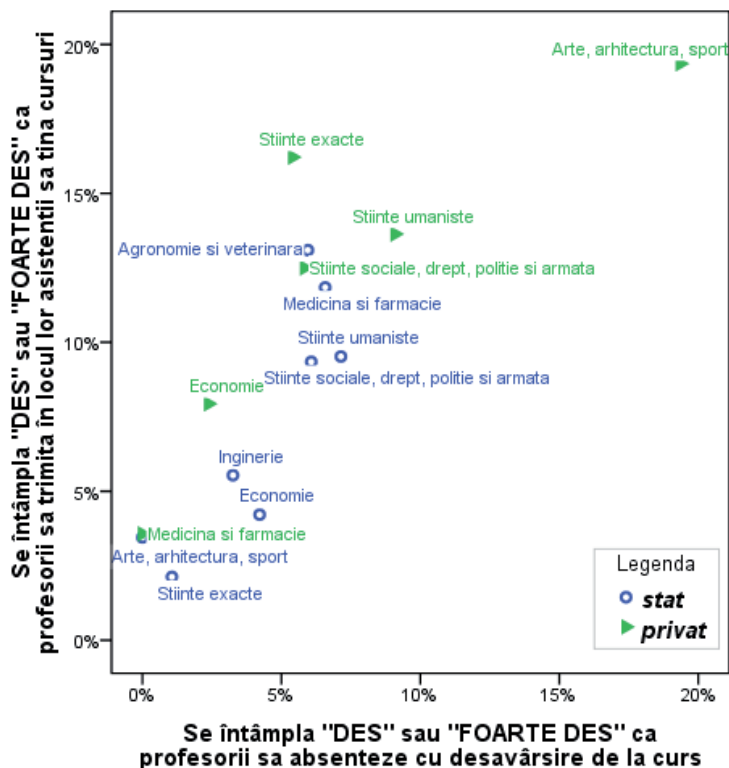
Prezența cadrelor didactice la cursuri

În general, majoritatea studenților declară că nu se întâmplă frecvent ca unele cursuri să nu se desfășoare, sau ca asistenții să înlocuiască lectorii, conferențiarii sau profesorii la curs. Pe ansamblul eșantionului, doar 5% dintre studenți afirmă că se întâmplă „des” sau „foarte des” ca profesorii să absenteze cu desăvârșire de la curs. Ponderea celor ce spun că se întâmplă „des” sau „foarte des” ca profesorii să trimită asistenți în locul lor la cursuri este de 8%. În ambele cazuri, 6% dintre respondenți au evitat răspunsul, restul afirmând că astfel de situații sunt întâlnite „rar” sau „foarte rar”.

Apar însă unele diferențe în funcție de tipul facultății/universității. În universitățile private, ambele cifre amintite mai sus sunt aproape duble față de cele înregistrate în facultățile de stat. Pe de altă parte, ponderea profesorilor ce absentează de la cursuri crește odată cu dimensiunea universității, menținându-se însă redusă (6% în cazul universităților cu peste 15000 de studenți).

Diferențe mai importante sunt cele dintre domeniile de studiu (Figura 5). Arhitectura, artele și sportul cunosc un absenteism semnificativ mai ridicat, urmate la oarecare distanță de științele umaniste. La polul opus, științele exacte cunosc extrem de rar astfel de fenomene (doar 2% dintre studenți declară că absenteismul este „des” sau „foarte des”).

Figura 5 Reprezentări ale studenților asupra prezenței cadrelor didactice la cursuri



Reprezentările studenților asupra conținutului cursurilor

Conținutul cursurilor poate fi unul din factorii de satisfacție în ce privește modul de evaluare al întregului proces educațional. Am întrebat mai întâi studenții despre subiect la modul general (Figura 6). Deopotrivă tematica cursurilor și complementaritatea acestora sunt apreciate de studenți. Numărul celor nemulțumiți este foarte mic. Este adevărat însă că și numărul celor foarte mulțumiți este redus, ceea ce indică o potențială nemulțumire latentă.

Pe de altă parte, am căutat să aflăm opinia studenților despre câteva aspecte punctuale legate de cursuri: actualitatea informațiilor, accentul pus pe reproducere, raportul dintre teorie și practică (Figura 7). În ce privește

actualitatea celor discutate la curs, concluziile sunt similare celor descrise mai sus. Majoritatea este mulțumită de conținutul cursurilor, dar puțini sunt cei foarte mulțumiți. Răspunsurile sunt ușor confuze în ce privește raportul teorie-practică, dar par a converge către o relativă satisfacție și în acest domeniu. Pe de altă, cei care cred că se acordă prea multă importanță memorării sunt ceva mai mulți decât cei care sunt mai degrabă de acord cu contrariul.

Figura 6 Satisfacția cu tematica cursurilor – reprezentări ale studenților

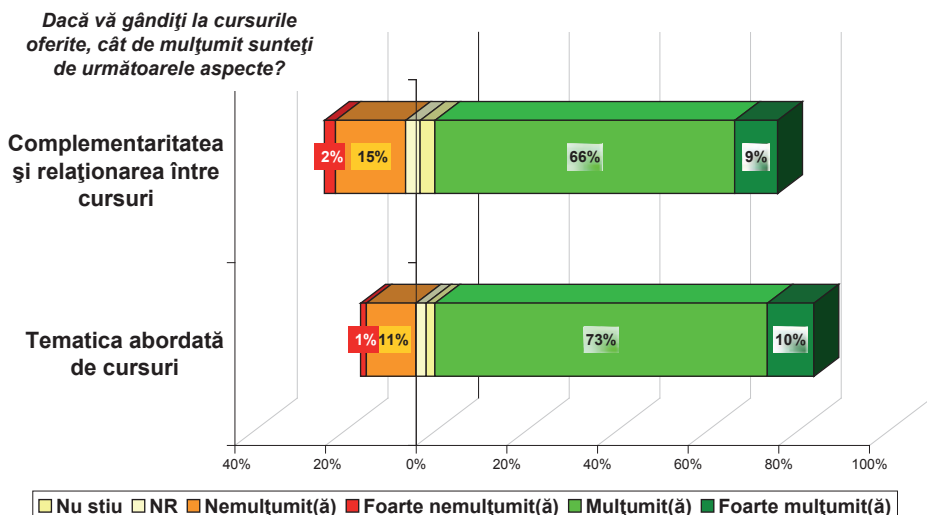
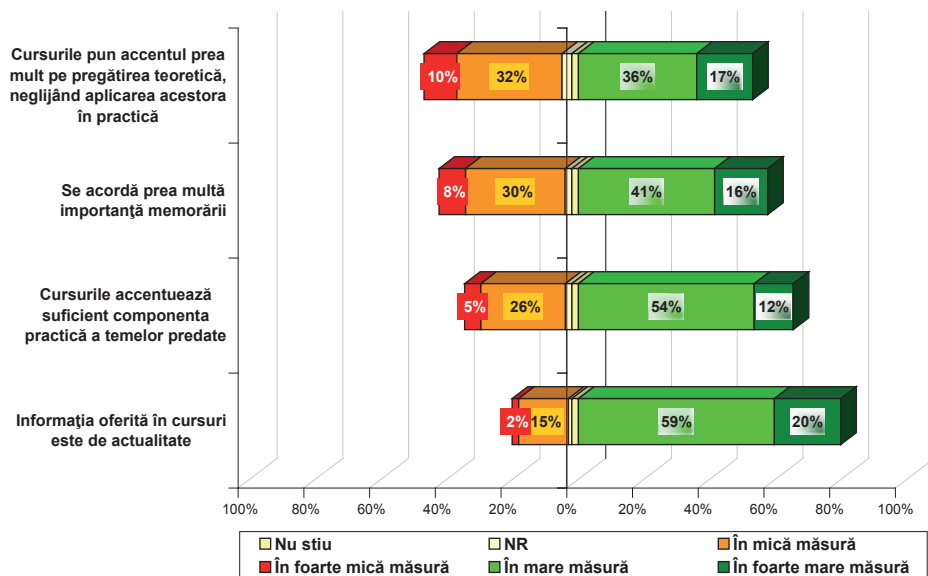


Figura 7 Reprezentări ale studenților despre conținutul cursurilor



Analiza fiecărui item în parte este dificilă și nu conduce la rezultate concludente. Cele două pachete de întrebări amintite mai sus pot fi însă utilizate pentru a alcătui doi indicatori de orientare latentă către reprezentarea pozitivă a conținutului cursurilor, respectiv către identificarea de deficiențe în predare (Tabelul 6).

Tabelul 6 Structura factorilor de apreciere a conținutului cursurilor descriși în Figura 8 și Fig 9

<i>Variabile din chestionar</i>		Factori de reprezentare a calității cursurilor*	
		calitate bună a cursurilor	cursuri cu deficiențe de conținut
mulțumit de	Tematica abordată de cursuri	+	
	Complementaritatea și relaționarea între cursuri	+	
acord cu	Informația oferită în cursuri este de actualitate	+	
	Cursurile accentuează suficient componenta practică a temelor predate	+	-
	Se acordă prea multă importanță memorării		+
	Cursurile pun accentul prea mult pe pregătirea teoretică, neglijând aplicarea acestora în practică	-	+

*Cei doi indicatori descriși pe ultimele două coloane sunt validați prin Analiză Factorială. $KMO=0,713$, toate comunalitățile sunt mai mari de 0,462, prezența a doi factori este justificată deopotrivă de testul grohotișului și de criteriul explicării a mai mult de 10% din variația totală, variația totală explicată de factori după rotație este de 50%. Metoda de extracție: Principal Axis Factoring. Metoda de rotație: Equamax.

Comparația între studenți în funcție de caracteristicile facultății și ale universității este rezumată în Figura 8. Ele arată că în fapt nu sunt deosebiri importante între diferitele instituții de învățământ superior. Indiferent de categoria de studenți analizată, majoritatea membrilor ei evaluează pozitiv conținutul cursurilor). Cel mai des diferențele dintre tipuri de facultăți/universități nu sunt semnificativ. Cele semnificativ mai mari decât zero⁵ sunt descrise mai jos:

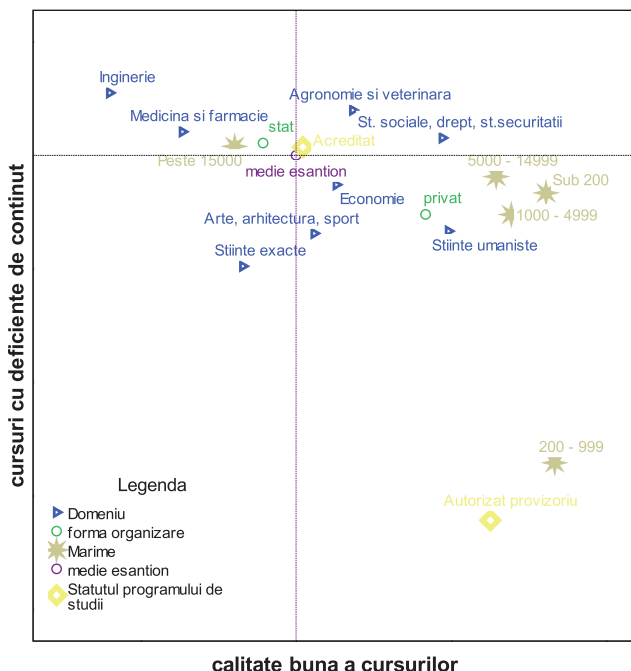
- Studenții din universitățile mari (peste 15000 de studenți) diferă semnificativ de cele medii, fiind mai critici în evaluarea conținutului cursurilor (acesta nu înseamnă însă că majoritatea acestor studenți nu este mulțumită de conținutul cursurilor)
- În universitățile private studenții sunt mai mulțumiți de conținutul cursurilor, dar și identifică mai des deficiențe de predare.
- Studenții la specializări din domeniul „Inginerie” sunt semnificativ mai critici. Cei din „Medicină” se plasează în apropierea lor. La polul opus se situează

5 Am utilizat fie ANOVA, fie testul t, în funcție de numărul de categorii ale variabilei independente. Nivelul de semnificație despre care discutăm în continuare este 0,05.

cei din științele umaniste.

- Studenții de la specializările autorizate provizoriu se dovedesc a evalua pozitiv conținutul cursurilor în mai mare măsură decât cei de la specializările deja acreditate.

Figura 8 Reprezentările studenților asupra conținutului cursurilor în funcție de diferite caracteristici ale universității/facultății

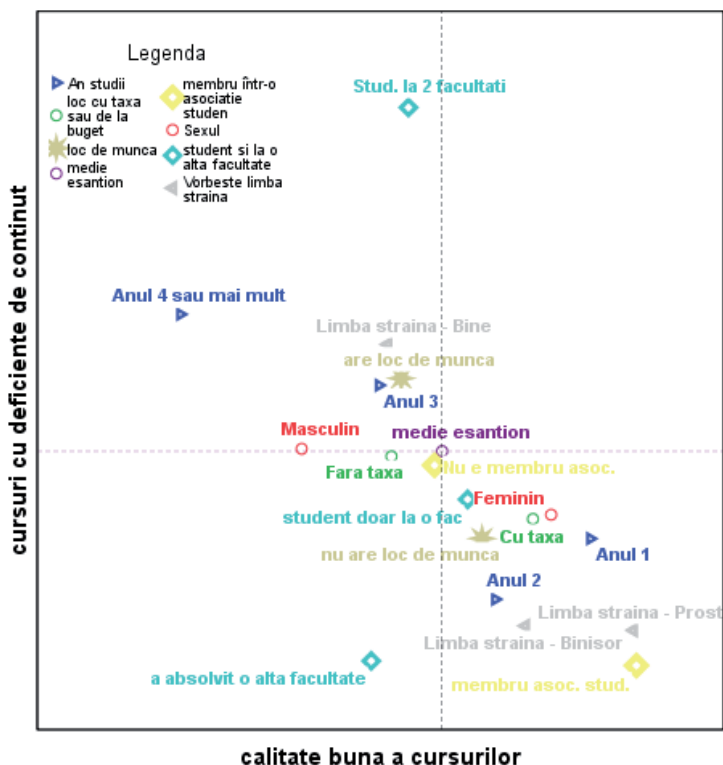


*Valorile reprezentate grafic sunt calculate ca scor factorial, conform structurii sugerate în Tabelul 6. Ele nu au sens în sine, dar sunt utile pentru a calcula pozițiile relative a diferitelor grupuri de studenți.

Am întreprins același tip de analiză între grupuri de studenți diferențiate în funcție de caracteristicile acestora care nu sunt neapărat legate de specialitatea urmată (Figura 9). Din nou diferențele nu sunt mari. Câteva însă sunt semnificative:

- Studenții cu mai multă experiență de interacțiune cu sistemul educațional, alta decât cea administrativă (an de studii mai mare, experiența unei alte facultăți) tind să fie mai rezervați în a-și exprima satisfacția cu conținutul cursurilor.
- La polul opus, studenții din ani mici, cei implicați în asociații studențești identifică mai rar deficiențe ale predării și sunt mai satisfăcuți de conținutul cursurilor.
- În fine, studenți care stăpânesc mai bine o limbă străină tind și ei să fie mai critici decât restul.

Figura 9 Reprezentările studenților asupra conținutului cursurilor în funcție de diferite caracteristici ale studentului



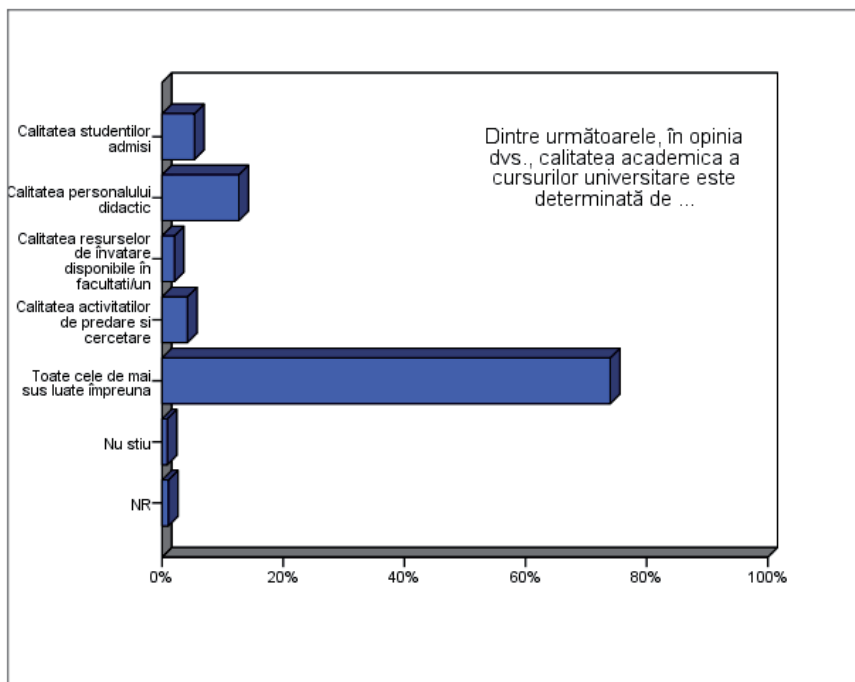
*Valorile reprezentate grafic sunt calculate ca scor factorial, conform structurii sugerate în Tabelul 6. Ele nu au sens în sine, dar sunt utile pentru a calcula pozițiile relative a diferitelor grupuri de studenți.

Rezultatele sunt astfel similare celor observate în cazul evaluării de ansamblu a procesului educațional (vezi capitolele anterioare).

Reprezentările cadrelor didactice asupra determinanților calității academice a cursurilor

În opinia cadrelor didactice, calitatea cursurilor nu este consecința unui singur factor, ci a acțiunii conjugate a mai multora, dintre care cel mai important pare a fi calitatea cadrelor didactice (Figura 10).

Figura 10 Criterii de evaluare a calității: reprezentările cadrelor didactice



În mod similar, în opinia cadrelor didactice, evaluarea calității trebuie realizată deopotrivă pornind de la input-urile și output-urile sistemului. 81% dintre cei intervievați se exprimă în acest sens, în rest 12% preferând centrarea pe output (rezultatele studenților în învățare și ale personalului didactic în cercetare), 5% pe input (clădiri, biblioteci, personal, materiale de învățare, calitatea predării etc.), iar 2% fiind nehotărâți.

Consensul este înregistrat în toate categoriile de cadre didactice. Există însă unele diferențe sintetizate mai jos:

- Câteva grupuri de cadre didactice dau o importanță semnificativ mai mare input-urilor decât alte grupuri, fără a renunța însă la a considera toți factorii ca fiind importanți. Aceste grupuri includ cadrele didactice din domeniul „Medicină și Farmacie”, cele între 55 și 64 de ani, pe cei care predau în general două materii pe semestru.
- Alte cadre didactice dau o importanță mai mare output-urilor (în comparație cu alte grupuri de cadre didactice): cei care vin de la universități cu 5-15.000 de studenți, de la universități de stat, din „Științe sociale, Drept, sau Științele securității”, de la „Agronomie și Medicină veterinară”, bărbații.
- Mai multă atenție ambelor acordă: cei de la universități private, din domeniul „Economie”, femeile, cei care predau un curs pe semestru, cei care un și un alt loc de muncă.
- Deținătorii gradului didactic de profesor, în comparație cu restul, tind să menționeze mai rar faptul că evaluarea calității se realizează luând în considerare deopotrivă input-urile și output-urile.

Pregătirea și evaluarea cursurilor

Elaborarea și susținerea cursurilor

Cadrele didactice care au participat la cercetare au fost rugate să indice în ce măsură țin cont de următoarele aspecte în pregătirea și susținerea cursurilor:

- Calitățile intelectuale ale studenților admiși la studii.
- Motivarea studenților pentru învățare.
- Profilul calificării viitoare a studenților.

- Obținerea de rezultate bune în învățarea studenților.
- Afirmarea propriei personalități de cadru universitar.

Rezultatele, diferențiate în funcție de caracteristici instituționale și caracteristici personale, sunt prezentate în Tabelul 7 și în Tabelul 8. La nivelul întregului eșantion, aproximativ 90% din cadrele didactice susțin că iau în calcul aspecte legate de studenți și profilul facultății, indicând un interes crescut al acestora pentru adaptarea cursurilor la calitățile studenților. În același timp, aproximativ 60% din cadrele didactice susțin că încearcă să elaboreze cursuri care să le reflecte personalitatea.

Tabelul 7 În elaborarea și susținerea cursurilor, în ce măsură țineți cont de...? (Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Calitățile intelectuale ale studenților	Motivarea studenților	Profilul calificării	Obținerea de rezultate bune	Afirmarea propriei personalități
Tip facultate					
De stat	83%	89%	95%	92%	54%
Privată	89%	93%	93%	94%	65%
Tip program					
Acreditat	85%	90%	94%	92%	58%
Autorizat provizoriu	83%	91%	98%	95%	52%
Mărime universitate					
Sub 200	83%	90%	97%	97%	36%
200 - 999	83%	93%	93%	86%	59%
1000 - 4999	90%	91%	95%	91%	49%
5000 - 14999	81%	87%	93%	93%	50%
Peste 15000	86%	91%	94%	93%	60%
Domeniu					
Științe exacte	90%	88%	94%	90%	51%
Inginerie	75%	86%	94%	88%	49%
Științe sociale	86%	89%	94%	93%	66%
Științe umaniste	90%	93%	94%	94%	56%
Economie	89%	96%	99%	97%	61%
Medicină, farmacie	78%	84%	86%	91%	54%
Agronomie, medicină veterinară	80%	93%	91%	93%	57%
Arte, arhitectură, sport	84%	91%	89%	93%	59%
Total	85%	90%	94%	93%	57%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentul celor care au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de

citire: 89% dintre cadrele didactice care predau în facultăți private au răspuns că în elaborarea și susținerea cursurilor țin cont în mare sau foarte mare măsură de calitățile intelectuale ale studenților, procent semnificativ mai mare decât 83% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat.

Caracteristici cadre didactice	Calitățile intelectuale ale studenților	Motivarea studenților	Profilul calificării	Obținerea de rezultate bune	Afirmarea propriei personalități
Sex					
Feminin	86%	92%	94%	94%	58%
Masculin	83%	88%	94%	92%	56%
Vârstă					
Sub 35 ani	86%	91%	92%	94%	57%
35 - 44 ani	85%	92%	95%	92%	59%
45 - 54 ani	82%	91%	96%	95%	55%
55 - 64 ani	83%	85%	94%	91%	57%
Peste 65 ani	86%	91%	97%	91%	49%
Grad didactic					
Preparator, asistent, asociat	86%	90%	92%	95%	57%
Lector	83%	90%	94%	90%	56%
Conferențiar	84%	91%	96%	95%	60%
Profesor	86%	90%	95%	92%	56%
Vechime					
Sub 5 ani	84%	91%	93%	95%	60%
5 - 10 ani	85%	89%	95%	93%	52%
10 - 15 ani	86%	92%	95%	92%	57%
15 - 20 ani	83%	89%	95%	93%	62%
Peste 20 ani	83%	87%	96%	92%	57%
Funcție conducere					
Nu	84%	90%	94%	93%	57%
Da	87%	90%	96%	93%	59%
Titlu științific					
Doctor	84%	90%	95%	92%	57%
Doctorand	83%	90%	94%	92%	55%
Cel mult master	90%	93%	90%	97%	61%
Publicații ISI					
Nici o publicație ISI	84%	92%	96%	93%	54%
1 - 5 publicații	85%	88%	93%	91%	59%
6 publicații sau mai multe	89%	88%	92%	91%	54%
Materii predate					
Un curs	84%	92%	88%	94%	64%
Două cursuri	86%	90%	96%	94%	56%
Trei cursuri	86%	89%	95%	90%	59%
Patru cursuri +	83%	91%	96%	93%	51%
Alt loc muncă					
În cercetare	80%	92%	92%	93%	51%
În altă universitate	84%	91%	96%	94%	65%
Alt loc muncă	84%	90%	94%	94%	57%
Nu are alt loc muncă	87%	90%	95%	93%	59%
Total	85%	90%	94%	93%	57%

← **Tabelul 8** În elaborarea și susținerea cursurilor, în ce măsură țineți cont de ...? (Caracteristici individuale)

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentul celor care au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 80% dintre cadrele didactice care lucrează și în cercetare au răspuns că în elaborarea și susținerea cursurilor țin cont în mare sau foarte mare măsură de calitățile intelectuale ale studenților, procent semnificativ mai mic decât media de 85% la nivelul întregului eșantion.

Rezultatele prezentate aici indică și o serie de diferențe semnificative în modul de elaborare și susținere a cursurilor în funcție de anumite caracteristici instituționale și personale. Astfel, prin comparație cu cadrele didactice din instituțiile de stat, cele din instituțiile private acordă o mai mare atenție calităților intelectuale ale studenților și motivării acestora atunci când pregătesc cursurile. Cadrele didactice din instituțiile private sunt, de asemenea, mai interesate și de afirmarea propriei personalități în cursurile pe care le susțin.

Domeniul de studiu este asociat cu diferențe semnificative în răspunsurile acordate de cadrele didactice. Cadrele didactice din domeniul economic sunt semnificativ mai interesate decât restul de caracteristicile studenților și profilul facultății. La polul opus se află ingineria și medicina și farmacia, domeniile în care cadrele didactice iau aceste aspecte în calcul în mai mică măsură decât restul, probabil ca rezultat al caracteristicilor acestor domenii, în care este necesar ca anumite aspecte să fie predate indiferent de caracteristicile studenților.

În ceea ce privește afirmarea propriei personalități de cadru universitar prin intermediul cursurilor predate, singurele diferențe semnificative pot fi observate în științele sociale, unde cadrele universitare sunt mai interesate de acest aspect, și în inginerie, unde interesul pentru acest aspect este mai redus.

Tabelul 8 prezintă distribuțiile răspunsurilor în funcție de caracteristicile personale ale respondenților. După cum se poate observa, numărul diferențelor semnificative este redus. Printre cele mai importante diferențe se numără următoarele:

- Cadrele didactice de sex feminin sunt ușor mai interesate de motivarea studenților (92%) decât cele de sex masculin (88%).
- Cadrele didactice cu grad de preparator sau asistent (sau, echivalent, ca-

drele didactice sub 35 ani) sunt mai puțin interesate de profilul calificării în evaluarea și susținerea cursurilor.

- Cadrele didactice care au doar o diplomă de master și care nu sunt înscrise la doctorat sunt mai puțin interesate de profilul calificării și pun mai mare accent pe obținerea de rezultate bune.
- Cadrele didactice care predau un singur curs pe an sunt semnificativ mai înclinată să își afirme propria personalitate în acel curs (64%), pe când cei care predau patru cursuri sau mai mult pe an sunt mai puțin interesați de acest aspect (51%).

Evaluarea cursurilor

Evaluarea cursurilor de către studenți reprezintă, teoretic, un important mecanism de feed-back prin care cadrele didactice își pot îmbunătăți cursurile. Prin aceste evaluări cadrele didactice pot afla informații utile despre modul în care studenții percep metoda de predare, ritmul cursului sau conținutul acestuia. Deja am văzut, în secțiunea anterioară, că aproximativ nouă din zece cadre didactice țin cont de caracteristicile studenților atunci când își elaborează cursurile.

Dat fiind interesul pentru calitatea cursurilor indicat de aceste rezultate, este oarecum surprinzător că doar 34% dintre cadrele didactice declară că cer studenților să le evalueze toate cursurile și că nu mai puțin de 15% nu cer evaluări ale cursurilor din partea studenților (vezi Tabelul 9). Luând în calcul caracteristicile instituțiilor de învățământ, se pot observa unele diferențe, însă cele mai multe sunt de importanță redusă.

Merită menționată diferența dintre cadrele didactice din învățământul de stat (doar 12% nu cer evaluare pentru nici un curs) și cele din învățământul privat, unde procentul celor care nu cer evaluări pentru cursuri este aproape dublu (23%). Procentul celor care nu cer studenților să evalueze cursurile este semnificativ mai mare și în universitățile foarte mari, cu peste 15.000 de studenți (17%), precum și în domeniul științelor exacte (21%) sau în facultățile de arte, arhitectură sau sport (33%).

Tabelul 9 Dumneavoastră cereți studenților să vă evalueze cursurile?

Caracteristici facultate	Da ...			Nu
	Toate cursurile	Majoritatea cursurilor	Câteva cursuri	
Tip facultate				
De stat	34%	40%	14%	12%
Privată	36%	30%	11%	23%
Tip program				
Accreditat	34%	36%	13%	16%
Autorizat provizoriu	33%	45%	11%	11%
Mărime universitate				
Sub 200	10%	45%	21%	24%
200 - 999	4%	52%	26%	19%
1000 - 4999	47%	40%	9%	5%
5000 - 14999	37%	43%	10%	9%
Peste 15000	34%	35%	14%	17%
Domeniu				
Științe exacte	34%	31%	15%	21%
Inginerie	37%	34%	12%	17%
Științe sociale	35%	38%	12%	14%
Științe umaniste	30%	34%	16%	19%
Economie	38%	48%	9%	5%
Medicină, farmacie	29%	36%	13%	22%
Agronomie, medicină veterinară	39%	34%	16%	11%
Arte, arhitectură, sport	16%	30%	21%	33%
Total	34%	38%	13%	15%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 40% dintre cadrele didactice care predau în facultăți de stat au răspuns că cer studenților să evalueze majoritatea cursurilor, procent semnificativ mai mare decât cel de 30% în cazul cadrelor didactice din facultățile private.

Comparând rezultatele din Tabelul 9 și Tabelul 10 se poate observa că deși 24% din cadrele didactice ne spun că facultatea nu cere ca studenții să evalueze cursurile, doar 15% dintre cadrele didactice nu cer evaluări ale cursurilor. Diferența dintre aceste rezultate arată că există cadre didactice care cer studenților să le evalueze cursurile (toate sau măcar o parte) deși acest lucru nu este cerut de facultatea în care predau, sugerând că beneficiile evaluărilor sunt recunoscute mai repede de cadrele didactice decât de facultăți.

Dat fiind că în rândul cadrelor didactice există o acceptabilitate crescută pentru evaluarea cursurilor, ar fi recomandat ca procedura de evaluare a cursurilor să devină obligatorie în toate facultățile și pentru toate cursurile. Mai mult, facultățile ar putea folosi formulare unice de evaluare (completate cu secțiuni specifice fiecărui curs), ceea ce ar permite compararea evaluărilor între cursuri.

Datele din Tabelul 10 rată că obligativitatea evaluării cursurilor de către studenți este mai des folosită de facultățile de stat (doar 19% nu cer evaluări), comparativ cu cele private (33% nu cer evaluări). Universitățile foarte mari (cu peste 15000 studenți) și cele foarte mici (sub 1000 studenți) sunt mai puțin interesate decât restul de evaluările studenților. Raportat la domeniul de studiu, procentul cadrelor didactice care arată că evaluările sunt obligatorii în facultatea în care activează variază între 91% în domeniul economic și doar 44% în domeniile artă, arhitectură sau sport.

Tabelul 10 În facultatea dumneavoastră este obligatoriu ca studenții să evalueze cursurile?

Caracteristici facultate	Da ...		Nu
	Toate cursurile	Câteva cursuri	
Tip facultate			
De stat	48%	33%	19%
Privată	53%	13%	33%
Tip program			
Accreditat	50%	27%	23%
Autorizat provizoriu	50%	25%	25%
Mărime universitate			
Sub 200	4%	29%	68%
200 - 999	35%	12%	54%
1000 - 4999	66%	24%	10%
5000 - 14999	58%	28%	14%
Peste 15000	48%	27%	25%
Domeniu			
Științe exacte	51%	25%	24%
Inginerie	50%	24%	26%
Științe sociale	50%	21%	29%
Științe umaniste	40%	34%	26%
Economie	57%	35%	9%
Medicină, farmacie	54%	25%	20%
Agronomie, medicină veterinară	48%	25%	27%
Arte, arhitectură, sport	25%	19%	56%
Total	49%	27%	24%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 13% dintre cadrele didactice care predau în facultăți private au răspuns că studenții sunt obligați să evalueze doar câteva cursuri, procent semnificativ mai mic decât cel de 33% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat.

Tabelul 11 prezintă date referitoare la folosirea evaluărilor pentru întocmirea programei și încredințarea cursurilor către profesori. La nivelul întregului eșantion, aproximativ 70% dintre respondenți susțin că evaluările studenților sunt folosite în mare sau foarte mare măsură în procesul de întocmire a programei. Acest procent este semnificativ mai mare în facultățile private (80%) decât în cele de stat (66%).

Evaluările făcute de studenți cursurilor sunt, de asemenea, mai des folosite în întocmirea programei în universitățile medii și mari (cu 1000 – 15000 studenți) și mai rar folosite în universitățile foarte mari (cu peste 15000 studenți). În ceea ce privește domeniul de studiu, 79% dintre cadrele didactice din facultățile cu profil economic spun că evaluările studenților sunt folosite în mare sau foarte mare măsură, pe când în cazul cadrelor didactice din facultățile de științe umaniste și din facultățile de medicină sau farmacie acest procent este de doar 55% - 56%.

Tabelul 11 În facultatea dumneavoastră evaluările făcute de studenții cursurilor sunt folosite în întocmirea programei și încredințarea cursurilor către profesori?

Caracteristici facultate	În mică / foarte mică măsură	În mare / foarte mare măsură
Tip facultate		
De stat	34%	66%
Privată	20%	80%
Tip program		
Accreditat	31%	69%
Autorizat provizoriu	24%	76%
Mărime universitate		
Sub 200	35%	65%
200 - 999	18%	82%
1000 - 4999	13%	87%
5000 - 14999	24%	76%
Peste 15000	34%	66%
Domeniu		
Științe exacte	35%	65%
Inginerie	31%	69%
Științe sociale	25%	75%
Științe umaniste	44%	56%
Economie	21%	79%
Medicină, farmacie	45%	55%
Agronomie, medicină veterinară	41%	59%
Arte, arhitectură, sport	36%	64%
Total	31%	69%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 80% dintre cadrele didactice care predau în facultăți private au răspuns că evaluările studenților sunt folosite în întocmirea programei, procent semnificativ mai mare decât cel de 66% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat.

Merită remarcat că deși 70% dintre cadrele didactice spun că evaluările studenților sunt folosite în întocmirea programei și încredințarea cursurilor către profesori, acest procent pare să fie mai mare decât ceea ce se întâmplă în realitate. Dat fiind că în facultățile din România același curs este susținut an de an de același cadru didactic, atunci fie evaluările studenților sunt foarte bune și nu este necesară nici o modificare în programă, fie există și cazuri în care evaluările studenților nu sunt foarte bune, însă acestea nu sunt luate în seamă.

În forma actuală a sistemului de învățământ superior, evaluările studenților nu pot fi folosite decât cu scop informativ, ele neavând potențialul de a impune modificări

În programă sau în alocarea cursurilor către profesori. Spre deosebire de situația din România, în universitățile din Vestul Europei sau din America de Nord evaluările studenților sunt folosite drept criteriu de performanță (și se reflectă într-o oarecare măsură în salariul cadrelor didactice) sau sunt folosite în încredințarea cursurilor către profesori (astfel încât dacă un cadru didactic primește constant evaluări slabe pentru un curs șansele sale de a mai preda acel curs scad).

Importanța predării și importanța cercetării

Universitățile din România sunt, în majoritatea cazurilor, instituții în care accentul se pune majoritar pe procesul de predare, cercetarea având un rol mai puțin important. Acest lucru se reflectă și în modul în care cadrele didactice percep succesul propriei cariere. Astfel, cadrele didactice din România sunt puternic orientate către predare: 72% dintre acestea consideră că rezultatele la învățatură ale studenților sunt mai importante pentru propria cariera, comparativ cu doar 24% care consideră că publicațiile realizate în cercetare sunt mai importante.

Tabelul 12 Care dintre realizări sunt mai importante pentru cariera dumneavoastră? (Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Rezultatele la învățatură ale studenților	Publicațiile pe care le realizez în cercetare	Afirmarea în activități exterioare universității
Tip facultate			
De stat	68%	28%	5%
Privată	82%	15%	4%
Tip program			
Acreditat	72%	24%	5%
Autorizat provizoriu	74%	22%	4%
Mărime universitate			
Sub 200	86%	11%	4%
200 - 999	93%	4%	4%
1000 - 4999	81%	16%	3%
5000 - 14999	66%	30%	4%
Peste 15000	72%	23%	5%
Domeniu			
Științe exacte	66%	31%	2%
Inginerie	61%	30%	9%
Științe sociale	68%	27%	5%
Științe umaniste	76%	23%	1%
Economie	81%	15%	4%
Medicină, farmacie	66%	27%	7%
Agronomie, medicină veterinară	78%	20%	2%
Arte, arhitectură, sport	86%	9%	5%
Total	72%	24%	4%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 82% dintre cadrele didactice care predau în facultăți private au răspuns că rezultatele studenților la învățură sunt mai importante pentru propria carieră, procent semnificativ mai mare decât cel de 68% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat.

Deși există anumite subgrupuri de cadre didactice care acordă o importanță ceva mai mare publicațiilor realizate în cercetare (cele din facultățile de stat, cele din facultățile de științe exacte sau de inginerie), în nici unul dintre aceste subgrupuri procentul celor care consideră că o carieră de succes se reflectă în publicații nu depășește 31%.

Asistăm, astfel, la o combinație nefericită între structură și atitudine, care face ca nici una dintre universitățile din România să nu se afle în clasamentele internaționale ale universităților de calitate. Structura învățământului superior, cu puține centre de cercetare, cu fonduri și dotări insuficiente pentru cercetare, este dublată de atitudinea cadrelor didactice, pentru care cercetarea finalizată în publicații vizibile pe plan internațional este mult mai puțin importantă decât notele obținute de studenți la cursuri.

În condițiile în care finanțarea cercetării universitare va rămâne la același nivel scăzut și în care cadrele didactice vor acorda mai multă importanță publicării de manuale și suporturi de curs în detrimentul publicațiilor bazate pe cercetare, universitățile din România nu vor reuși să se afirme pe plan internațional ca universități de calitate.

Tabelul 13 prezintă distribuțiile răspunsurilor în funcție de caracteristicile personale ale respondenților. În nici unul dintre subgrupurile prezentate în acest tabel procentul celor care consideră că publicațiile realizate în cercetare este mai important pentru carieră nu depășește 33%.

Tabelul 13 Care dintre realizări sunt mai importante pentru cariera dumneavoastră? (Caracteristici individuale)

Caracteristici cadre didactice	Rezultatele la învățătură ale studenților	Publicațiile pe care le realizez în cercetare	Afirmarea în activități exterioare universității
Sex			
Feminin	75%	21%	4%
Masculin	69%	26%	5%
Vârstă			
Sub 35 ani	72%	23%	5%
35 - 44 ani	71%	25%	4%
45 - 54 ani	69%	26%	5%
55 - 64 ani	76%	20%	5%
Peste 65 ani	74%	24%	2%
Grad didactic			
Preparator, asistent, asociat	76%	19%	5%
Lector	72%	24%	4%
Conferențiar	70%	26%	4%
Profesor	68%	28%	4%
Vechime			
Sub 5 ani	75%	21%	4%
5 - 10 ani	74%	23%	3%
10 - 15 ani	72%	22%	6%
15 - 20 ani	63%	32%	5%
Peste 20 ani	73%	23%	4%
Funcție conducere			
Nu	72%	23%	4%
Da	70%	26%	4%
Titlu științific			
Doctor	70%	26%	4%
Doctorand	75%	20%	5%
Cel mult master	77%	18%	5%
Publicații ISI			
Nici o publicație ISI	67%	26%	7%
1 - 5 publicații	71%	24%	4%
6 publicații sau mai multe	63%	33%	4%
Materii predate			
Un curs	79%	18%	3%
Două cursuri	73%	23%	4%
Trei cursuri	69%	25%	6%
Patru cursuri +	69%	28%	4%
Alt loc muncă			
În cercetare	64%	33%	3%
În altă universitate	83%	14%	3%
Alt loc muncă	79%	14%	8%
Nu are alt loc muncă	71%	25%	4%
Total	72%	24%	4%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemple de citire: 21% dintre cadrele didactice de sex feminin consideră

că publicațiile sunt mai importante pentru propria carieră, procent semnificativ mai mic decât cel de 26% în cazul cadrelor didactice de sex masculin.

Cadrelor didactice de sex feminin, preparatorii și asistenții, cadrele didactice cu 1 – 5 publicații ISI, cele care predau un singur curs pe an și cele care au și un al doilea loc de muncă dar nu în cercetare consideră în semnificativ mai mare măsură decât restul că succesul carierei de cadru universitar depinde în principal de rezultatele studenților la învățatură. Printre cadrele didactice care consideră în mai mare măsură că publicațiile realizate în cercetare sunt mai importante se află cele de sex masculin, cele care au obținut titlul de doctor, cele care au mai mult de șase publicații ISI, precum și cele care au un al doilea loc de muncă, în cercetare.

Organizarea instituțională

Structura și durata studiilor

Prin trecerea la sistemul Bologna ciclul de licență, care durează (în majoritatea specializărilor) trei ani este urmat de ciclul de master, care durează doi ani, și apoi de ciclul doctoral, care ar trebui terminat în trei ani. Astfel, în numai 15 ani România a trecut de la un sistem în care un student putea obține diploma de licență după cinci ani de studii, la un sistem în care acest lucru se poate întâmpla după numai trei ani.

Deși sistemul Bologna a fost introdus de curând, 81% dintre studenți consideră că acesta este un sistem eficient. După cum se poate observa în Tabelul 14, opiniile privind eficiența sistemului Bologna diferă foarte puțin în funcție de caracteristicile studenților și ale instituțiilor de învățământ urmate de aceștia.

Tabelul 14 Sistemul Bologna și durata medie a studiilor de licență (Caracteristici instituționale)

	Sistemul Bologna este eficient (% de acord)	Durata medie a studiilor pentru licență (în ani)
Tip facultate		
De stat	79%	3,8
Privată	83%	3,6
Tip program		
Accreditat	81%	3,7
Autorizat provizoriu	82%	3,6
Mărime universitate		
Sub 200	92%	3,6
200 - 999	85%	4,0
1000 - 4999	83%	3,6
5000 - 14999	83%	3,7
Peste 15000	79%	3,8
Domeniu		
Științe exacte	63%	3,5
Inginerie	82%	4,0
Științe sociale	85%	3,5
Științe umaniste	80%	3,7
Economie	84%	3,4
Medicină, farmacie	70%	4,7
Agronomie, medicină veterinară	79%	3,9
Arte, arhitectură, sport	80%	3,7
Total	81%	3,7

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente pentru prima coloană și valori medii pentru a doua coloană. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media.

Pe de altă parte, dacă studenții sunt întrebați care este numărul minim de ani de studiu care ar trebui să fie parcurși pentru a absolvi primul ciclu de studii universitare, majoritatea studenților consideră că trei ani de studiu nu sunt suficienți (58% dintre studenți consideră că diploma de licență ar trebui să fie obținută după cel puțin patru ani de studii). Media la nivelul întregului eșantion este de 3,7 ani.

De altfel, singurul grup pentru care media este mai mică de trei ani și jumătate este cel al studenților din facultățile de economie (3,4 ani). Pentru toate celelalte grupuri media este mai mare de trei ani și jumătate iar în unele cazuri media urca până la patru ani (studenții facultăților de inginerie) sau chiar mai mult (4,7 ani pentru studenții facultăților de medicină sau farmacie).

Datele din Tabelul 15 confirmă că studenții consideră că doar trei ani de studiu pentru obținerea unei diplome de licență nu sunt suficienți pentru specializarea într-un domeniu. La nivelul întregului eșantion, doar 41% dintre studenți cred că absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul primului ciclu de studii universitare. Aproape jumătate dintre studenți (49%) consideră că studenții ar trebui să fie specializați în momentul terminării ciclului de master (de altfel, în secțiunea „Intenția de a continua studiile” am văzut că nu mai puțin de 91% dintre studenți intenționează să urmeze un program de master după terminarea facultății). Restul de 10% dintre studenți consideră că specializarea într-un domeniu necesită studii doctorale sau post-doctorale.

Tabelul 15 Ciclul la finalul căruia absolvenții ar trebui să fie deja specializați (Caracteristici instituționale)

	Licență	Master	Doctorat	Post-doctorat
Tip facultate				
De stat	44%	46%	8%	1%
Privată	34%	51%	14%	2%
Tip program				
Accreditat	40%	50%	9%	1%
Autorizat provizoriu	53%	36%	12%	0%
Mărime universitate				
Sub 200	52%	21%	28%	0%
200 - 999	45%	45%	10%	0%
1000 - 4999	40%	45%	13%	1%
5000 - 14999	49%	42%	8%	1%
Peste 15000	39%	50%	9%	2%
Domeniu				
Științe exacte	44%	48%	9%	0%
Inginerie	48%	42%	8%	2%
Științe sociale	43%	50%	5%	2%
Științe umaniste	41%	48%	10%	1%
Economie	34%	57%	7%	1%
Medicină, farmacie	31%	24%	46%	0%
Agronomie, medicină veterinară	53%	36%	9%	2%
Arte, arhitectură, sport	35%	53%	11%	1%
Total	41%	49%	9%	1%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 44% dintre studenții facultăților de stat consideră că absolvenții ar trebui să fie specializați la finalul ciclului de licență, procent semnificativ mai mare decât cel de 34% în cazul studenților din facultățile private.

Studenții facultăților de stat, cei ai universităților mari, cei ai facultăților de inginerie și cei ai facultăților de agronomie sau medicină veterinară consideră în proporție mai mare decât restul că absolvenții ciclului de licență sunt specializați deja în domeniul lor.

Printre cei care consideră în mai mare proporție decât restul că specializarea se obține în timpul studiilor de master se numără studenții programelor acreditate, cei din universitățile foarte mari (cu peste 15000 de studenți) și studenții facultăților de economie.

Merită de asemenea remarcat și faptul că aproape jumătate din studenții

facultăților de medicină sau farmacie (46%) consideră că despre specializare în domeniu se poate vorbi doar după terminarea doctoratului.

Informarea studenților

Disponibilitatea facultăților de a îi informa pe studenți despre procedurile birocratice care trebuie respectate și despre deciziile care îi pot afecta direct pe aceștia reprezintă un aspect important al relației dintre student și facultate. Datele arată că 59% dintre studenți consideră că informațiile privind procedurile birocratice ale facultății se obțin ușor sau foarte ușor, în timp ce 70% consideră că facultatea îi informează despre deciziile care îi pot afecta întotdeauna sau de cele mai multe ori.

Tabelul 16 Informarea studenților privind ... (Caracteristici instituționale)

	Procedurile birocratice ale facultății	Deciziile facultății care îi afectează pe studenți
Tip facultate		
De stat	55%	67%
Privată	70%	77%
Tip program		
Accreditat	59%	70%
Autorizat provizoriu	59%	73%
Mărime universitate		
Sub 200	87%	89%
200 - 999	68%	78%
1000 - 4999	64%	80%
5000 - 14999	69%	74%
Peste 15000	56%	67%
Domeniu		
Științe exacte	49%	66%
Inginerie	61%	63%
Științe sociale	68%	81%
Științe umaniste	57%	66%
Economie	64%	75%
Medicină, farmacie	36%	64%
Agronomie, medicină veterinară	37%	67%
Arte, arhitectură, sport	66%	68%
Total	59%	70%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au indicat că informațiile se obțin ușor. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 55% dintre studenții facultăților de stat consideră că informațiile privind procedurile birocratice se

obțin ușor, procent semnificativ mai mic decât cel de 70% în cazul studenților facultăților private.

Dintre diferențele asociate cu tipul de universitate, următoarele merită menționate:

- Studenții universităților private sunt mai mulțumiți decât cei din facultățile de stat de modul în care universitățile îi informează.
- Universitățile foarte mari (peste 15000 de studenți) reușesc în mai mică măsură să își informeze studenții despre procedurile birocratice și deciziile luate.
- Studenții facultăților de științe sociale sunt mai mulțumiți decât restul de modul în care sunt informați de facultate.

Există și o serie de diferențe asociate cu caracteristicile individuale ale studenților. Printre studenții mai mulțumiți de modul în care sunt informați se numără cei în mai tineri de 20 de ani, cei din facultățile private, cei din primul an de studii precum și cei care au domiciliul stabil în localitatea în care studiază. Printre studenții care consideră în mai mare măsură că facultățile nu le oferă toate informațiile administrative la timp și ușor se află studenții de pe locurile bugetate ai facultăților de stat, cei din anul patru de studii, cei care au terminat sau mai sunt studenți și a altă facultate, precum și cei care vorbesc foarte bine o limbă străină.

Tabelul 17 Informarea studenților privind ... (Caracteristici individuale)

	Procedurile birocratice ale facultății	Deciziile facultății care îi afectează pe studenți
Sex		
Feminin	61%	72%
Masculin	57%	66%
Vârsta		
Sub 20 ani	70%	78%
20 ani	58%	73%
21 ani	60%	70%
22 ani	54%	64%
23 ani	58%	67%
Peste 23 ani	57%	64%
Tip student		
La facultate privată	70%	77%
La stat – loc taxă	57%	68%
La stat – loc buget	54%	67%
An studii		
Anul I	63%	74%
Anul II	60%	71%
Anul III	57%	67%
Anul IV +	50%	63%
Auto-evaluare		
Slab	49%	53%
Bun	59%	71%
Foarte bun	63%	71%
Alte activități		
A doua facultate	51%	57%
Loc de muncă	59%	68%
Membri asociație studenți	60%	74%
Membri / voluntari ONG	50%	68%
Domiciliul stabil		
În localitate	62%	71%
În afara localității	56%	69%
Limbă străină		
Slab	57%	72%
Mediu	63%	73%
Bine	56%	68%
Total	59%	70%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au indicat că informațiile se obțin ușor. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 54% dintre studenții facultăților de stat consideră că informațiile privind procedurile birocratice se obțin ușor, procent semnificativ mai mic decât cel de 70% în cazul studenților facultăților private.

Plagiatul

Atitudini față de plagiat

Plagiatul este una dintre problemele majore cu care se confruntă învățământul superior românesc, problemă ce poate lua diverse forme, de la cadre didactice care publică lucrări în care copiază din lucrările altor autori fără a cita sursa, până la studenți care cumpără lucrări de licență pe care le prezintă ca fiind propriul produs.

Dacă în universitățile din lumea occidentală plagiatul este considerat o încălcare flagrantă a eticii academice și poate duce la exmatricularea studenților sau la desfacerea contractului de muncă al cadrelor didactice care au plagiat, în România atitudinea față de plagiat este mult mai permisivă: măsuri severe nu au fost luate nici măcar în cazurile de plagiat puternic mediatizate în mass media.

Tabelul 18 Atitudini față de diferite forme de plagiat (Caracteristici instituționale)

	Să copiezi la examen	Să copiezi o idee fără a indica sursa	Să copiezi un paragraf fără a indica sursa	Să prezinți un referat scris de altă persoană	Să cumperi o lucrare de licență
Tip facultate					
De stat	23%	21%	18%	16%	13%
Privată	24%	19%	22%	18%	15%
Tip program					
Acreditat	23%	20%	20%	16%	14%
Autorizat provizoriu	27%	19%	14%	12%	16%
Mărime universitate					
Sub 200	17%	10%	9%	0%	5%
200 - 999	14%	20%	14%	10%	7%
1000 - 4999	22%	11%	18%	18%	12%
5000 - 14999	24%	26%	27%	21%	17%
Peste 15000	24%	20%	18%	16%	14%
Domeniu					
Științe exacte	24%	28%	22%	16%	14%
Inginerie	28%	19%	17%	18%	13%
Științe sociale	17%	18%	19%	13%	10%
Științe umaniste	15%	15%	13%	12%	11%
Economie	19%	19%	18%	11%	8%
Medicină, farmacie	39%	29%	29%	28%	23%
Agronomie, medicină veterinară	27%	22%	16%	14%	22%
Arte, arhitectură, sport	33%	27%	32%	30%	28%
Total	23%	21%	19%	16%	14%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au indicat un grad minim de acceptare a plagiatului – scoruri mai mari de 6. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 15% dintre studenții în științe umaniste consideră că a copia la examen este uneori justificat, procent semnificativ mai mic decât cel de 39% în cazul studenților în medicină sau farmacie.

Pentru a măsura atitudinile studenților față de plagiat i-am rugat să ne spună în ce măsură consideră că următoarele forme de plagiat pot fi justificate (pe scală de la 1 – „niciodată justificat” la 10 – „întotdeauna justificat”):

- Să copiezi la un examen.
- Să copiezi o idee dintr-o lucrare a unui alt autor fără a indica sursa bibliografică.
- Să copiezi un paragraf dintr-o lucrare a unui alt autor fără a indica sursa bibliografică.
- Să prezinți la un examen un referat scris de altă persoană drept un referat propriu.
- Să cumperi o lucrare de licență și să o prezinți ca fiind propria lucrare de licență.

Tabelul 18 prezintă procentele celor care consideră că aceste forme de plagiat sunt justificate în oarecare măsură (procentul celor care au dat scoruri mai mari sau egale cu șase). Aproximativ 20% dintre studenți consideră că a copia la un examen sau a copia o idee / un paragraf din lucrarea unui alt autor fără a indica sursa bibliografică sunt acțiuni care pot fi justificate în anumite situații. În cazul formelor mai grave de plagiat (prezentarea lucrării altcuiva drept lucrare proprie), procentul celor care consideră că pot fi justificate este de aproximativ 15%.

Cele mai importante diferențe se pot observa în distribuțiile răspunsurilor în funcție de domeniul de studiu. Studenții de la medicină și farmacie sunt semnificativ mai toleranți față de toate cele cinci tipuri de plagiat. Procentul celor care găsesc justificări pentru plagiat variază de la 23% în cazul cumpărării unei lucrări de licență până la 39% în cazul copiatului la un examen.

Studenții facultăților de arte, arhitectură sau sport sunt și ei mai toleranți față

de plagiat. 28% consideră că se poate justifica cumpărarea unei lucrări de licență, în timp ce pentru o treime copiatul la examene nu reprezintă o problemă serioasă.

Studentii facultăților de agronomie și medicină veterinară sunt, de asemenea, mai toleranți față de cumpărarea unei lucrări de licență pentru a o prezenta ca fiind propriul produs.

Studentii în economie și cei în științele sociale și umaniste sunt dispuși în mai mică proporție să găsească justificări copiatului la examene. Mai mult, cei care studiază economie sau științe umaniste sunt de asemenea mult mai puțin înclinați să considere că ar putea exista o justificare pentru cumpărarea unei lucrări de licență.

Figura 11 prezintă scorurile medii pentru cele cinci variabile în funcție de domeniul de studiu. Cu cât scorul este mai mare, cu atât toleranța față de forma de plagiat indicată este mai ridicată. Copiatul la examene are scorul mediu cel mai mare în toate domeniile, toleranța pentru această formă de plagiat fiind semnificativ mai mare pentru studenții în inginerie, medicină și farmacie, agronomie și medicină veterinară, și arte, arhitectură sau sport.

Cu excepția studenților în agronomie sau medicină veterinară (care consideră că a cumpăra o lucrare de licență și a copia o idee de la alt autor fără a indica sursa bibliografică sunt la fel de ușor de justificat), în toate celelalte domenii de studiu ordinea toleranței față de cele cinci forme de plagiat este identică: cu cât gravitatea unei forme de plagiat este mai mare, cu atât disponibilitatea studenților de a le găsi o justificare este mai scăzută.

Datele din Tabelul 19 indică și o serie de diferențe asociate cu tipuri de studenți. Astfel, studenții cu vârsta mai mică de 20 de ani sunt ușor mai critici față de plagiat, prin comparație cu colegii lor mai în vârstă. Studenții care fac parte din asociații studențești consideră în mai mică măsură decât restul că preluarea de idei sau paragrafe din lucrările altor autori fără indicarea sursei bibliografice poate fi justificată uneori. O ultimă diferență este asociată cu domiciliul stabil al studenților: cei care locuiesc în localitatea în care învață sunt mai dispuși decât căminiiștii în a găsi justificări pentru diferite tipuri de plagiat.

Figura 11 Atitudini față de diferite forme de plagiat (valori medii pe scală de la 1 „niciodată justificat” la 10 „întotdeauna justificat”)



Tabelul 19 Atitudini față de diferite forme de plagiat (Caracteristici individuale)

	Să copiezi la examen	Să copiezi o idee fără a indica sursa	Să copiezi un paragraf fără a indica sursa	Să prezinți un referat scris de altă persoană	Să cumperi o lucrare de licență
Sex					
Feminin	22%	20%	18%	14%	13%
Masculin	26%	21%	21%	19%	15%
Vârstă					
Sub 20 ani	20%	13%	19%	8%	9%
20 ani	26%	25%	23%	19%	15%
21 ani	23%	22%	19%	18%	16%
22 ani	25%	18%	16%	17%	14%
23 ani	22%	22%	20%	19%	15%
Peste 23 ani	19%	20%	18%	13%	13%
Tip student					
La facultate privată	24%	19%	22%	18%	15%
La stat – loc taxă	21%	19%	17%	15%	12%
La stat – loc buget	23%	22%	19%	16%	14%
An studii					
Anul I	24%	21%	22%	15%	15%
Anul II	22%	22%	20%	15%	13%
Anul III	24%	20%	17%	18%	15%
Anul IV +	25%	16%	18%	20%	12%
Auto-evaluare					
Slab	26%	23%	18%	21%	13%
Bun	23%	21%	20%	17%	14%
Foarte bun	19%	18%	16%	13%	13%
Alte activități					
A doua facultate	23%	19%	19%	16%	14%
Loc de muncă	24%	20%	19%	16%	14%
Membri asociație studenți	22%	11%	11%	12%	10%
Membri / voluntari ONG	23%	15%	12%	11%	10%
Domiciliul stabil					
În localitate	26%	22%	22%	19%	17%
În afara localității	21%	20%	17%	14%	11%
Limbă străină					
Slab	27%	20%	14%	17%	15%
Mediu	21%	22%	21%	18%	14%
Bine	24%	19%	19%	15%	13%
Total	23%	21%	19%	16%	14%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au indicat un grad minim de acceptare a plagiatului – scoruri mai mari de 6. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 26% dintre studenții cu domiciliul stabil în localitatea în care se află facultatea consideră că a copia la un examen poate fi justificat uneori, procent semnificativ mai mare decât cel de 21% în cazul studenților cu domiciliul stabil în altă localitate decât cea în care studiază.

Incidența plagiatului

Dacă în secțiunea anterioară am discutat despre toleranța față de plagiat, aici prezentăm date privind incidența actelor de plagiat în facultățile pe care le urmează studenții. Aceștia au fost rugați să indice cât de des sunt întâlnite următoarele tipuri de plagiat: copiatul la examene, prezentarea unor referate scrise de alte persoane ca fiind referate proprii și cumpărarea lucrărilor de licență.

Înainte de a prezenta datele, trebuie menționat că acestea trebuie interpretate cu grijă deoarece ele măsoară percepțiile studenților privind incidența unor astfel de tipuri de plagiat, percepții care pot fi diferite semnificativ de realitate. Mai mult, un procent mare dintre cei care au participat la cercetare au răspuns „nu știu” sau nu au răspuns deloc (procentul de non-răspunsuri este indicat pe ultimul rând din Tabelul 20).

Tabelul 20 Incidența plagiatului (Caracteristici instituționale)

	Să copiezi la examen	Să copiezi o idee fără a indica sursa	Să copiezi un paragraf fără a indica sursa	Să prezinți un referat scris de altă persoană	Să cumperi o lucrare de licență
Sex					
Feminin	22%	20%	18%	14%	13%
Masculin	26%	21%	21%	19%	15%
Vârstă					
Sub 20 ani	20%	13%	19%	8%	9%
20 ani	26%	25%	23%	19%	15%
21 ani	23%	22%	19%	18%	16%
22 ani	25%	18%	16%	17%	14%
23 ani	22%	22%	20%	19%	15%
Peste 23 ani	19%	20%	18%	13%	13%
Tip student					
La facultate privată	24%	19%	22%	18%	15%
La stat – loc taxă	21%	19%	17%	15%	12%
La stat – loc buget	23%	22%	19%	16%	14%
An studii					
Anul I	24%	21%	22%	15%	15%
Anul II	22%	22%	20%	15%	13%
Anul III	24%	20%	17%	18%	15%
Anul IV +	25%	16%	18%	20%	12%
Auto-evaluare					
Slab	26%	23%	18%	21%	13%
Bun	23%	21%	20%	17%	14%
Foarte bun	19%	18%	16%	13%	13%
Alte activități					
A doua facultate	23%	19%	19%	16%	14%
Loc de muncă	24%	20%	19%	16%	14%
Membru asociație studenți	22%	11%	11%	12%	10%
Membru / voluntar ONG	23%	15%	12%	11%	10%
Domiciliul stabil					
În localitate	26%	22%	22%	19%	17%
În afara localității	21%	20%	17%	14%	11%
Limbă străină					
Slab	27%	20%	14%	17%	15%
Mediu	21%	22%	21%	18%	14%
Bine	24%	19%	19%	15%	13%
Total	23%	21%	19%	16%	14%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au răspuns „des” sau „foarte des” din totalul celor care au oferit un răspuns valid. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 53% dintre studenții din facultățile de stat spun că la examene se copiază des, procent semnificativ mai mare decât cel de 44% în cazul studenților din facultățile private.

Jumătate dintre studenții care au oferit un răspuns valid susțin că în facultatea pe care o urmează se copiază des sau foarte des la examene. 45% dintre studenți susțin și că prezentarea unor referate scrise de alte persoane este des întâlnită. Practica cumpărării lucrărilor de licență pare să fie, de asemenea, destul de răspândită: mai mult de o treime dintre studenții care au răspuns au indicat că aceasta se întâmplă des sau foarte des.

Aceste forme de plagiat sunt raportate în mai mare măsură de studenții facultăților de stat, de studenții programelor de studii acreditate, de studenții din universitățile foarte mari (cu peste 15000 de studenți) și de studenții din facultățile de inginerie. Deși studenții din facultățile de medicină sau farmacie și din facultățile de arhitectură, arte sau sport sunt mai permisivi decât restul cu privire la plagiat, merită menționat că atunci când raportează incidența cazurilor de plagiat aceștia fie raportează o incidență similară cu restul studenților fie raportează o rată mai scăzută de apariție a plagiatului.

Percepții privind corupția în învățământul superior

Învățământul superior este un domeniu des afectat de acuzații de corupție, mergând de la cumpărarea examenelor până la cumpărarea locurilor de cazare în cămine, de la acuzații de plagiat până la acuzații de hărțuire sexuală și până la acuzații de transformare a unor facultăți în afaceri de familie sau în fabrici de diplome.

În această situație poate că nu ar trebui să surprindă că o mare parte dintre studenți consideră că învățământul superior românesc este corupt. Astfel, 73% dintre studenți consideră că universitățile de stat sunt afectate de corupție, în timp ce 83% consideră că universitățile private sunt corupte. Când sunt întrebați de universitatea sau facultatea urmată, aproximativ o treime din studenți refuză să răspundă. Dintre cei care oferă un răspuns valid, 46% spun că universitatea urmată este afectată de corupție iar 39% spun că facultatea pe care o urmează este afectată de corupție. În ultimele două cazuri asistăm la o sub-raportare a nivelului de corupție deoarece este posibil ca refuzul de a răspunde să fie determinat de teamă.

Tabelul 21 Cât de răspândită este corupția în ... (Caracteristici instituționale)

	Universitățile de stat	Universitățile private	Universitatea urmată	Facultatea urmată
Tip facultate				
De stat	72%	88%	45%	37%
Privată	80%	69%	47%	44%
Tip program				
Accreditat	73%	84%	46%	39%
Autorizat provizoriu	82%	64%	45%	28%
Mărime universitate				
Sub 200	79%	59%	18%	13%
200 - 999	84%	52%	26%	26%
1000 - 4999	84%	69%	45%	40%
5000 - 14999	51%	81%	24%	18%
Peste 15000	78%	86%	51%	44%
Domeniu				
Științe exacte	68%	82%	34%	29%
Inginerie	73%	85%	48%	44%
Științe sociale	69%	87%	41%	36%
Științe umaniste	82%	81%	38%	29%
Economie	75%	79%	40%	31%
Medicină, farmacie	73%	87%	54%	48%
Agronomie, medicină veterinară	86%	93%	66%	63%
Arte, arhitectură, sport	73%	71%	59%	49%
Total	73%	83%	46%	39%
% non-răspunsuri	18%	18%	31%	33%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au răspuns „mult” sau „foarte mult”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 72% dintre studenții facultăților de stat consideră că corupția este răspândită în universitățile de stat, procent semnificativ mai mic decât cel de 80% în cazul studenților din universitățile private.

După cum era de așteptat, studenții facultăților de stat consideră în mai mare măsură decât cei ai facultăților private că universitățile private sunt corupte (88% comparativ cu doar 69%). În mod similar, studenții facultăților private consideră în mai mare măsură decât cei de la stat că universitățile de stat sunt corupte (80% comparativ cu 72%). Studenții din universitățile foarte mari și cei din facultățile de agronomie sau medicină veterinară sunt convingși în mai mare măsură decât restul că atât universitățile de stat cât și cele private sunt afectate de problema corupției. Raportat la corupția din universitatea sau facultatea urmată, studenții universităților foarte mari și cei din domeniile agronomie sau

medicină veterinară și arte, arhitectură sau sport cred în proporție mai mare decât restul că locul în care învață este afectat de corupție.

Tabelul 22 Cât de răspândită este corupția în ... (Caracteristici individuale)

	Universitățile de stat	Universitățile private	Universitatea urmată	Facultatea urmată
Sex				
Feminin	76%	84%	45%	40%
Masculin	70%	81%	46%	38%
Vârsta				
Sub 20 ani	79%	91%	40%	33%
20 ani	73%	84%	44%	38%
21 ani	73%	84%	45%	38%
22 ani	76%	82%	49%	42%
23 ani	67%	80%	50%	40%
Peste 23 ani	73%	74%	46%	42%
Tip student				
La facultate privată	80%	69%	47%	44%
La stat – loc taxă	71%	87%	48%	42%
La stat – loc buget	72%	89%	44%	36%
An studii				
Anul I	77%	85%	46%	39%
Anul II	72%	84%	42%	37%
Anul III	71%	80%	46%	37%
Anul IV +	77%	84%	55%	51%
Auto-evaluare				
Slab	72%	84%	42%	31%
Bun	74%	83%	45%	40%
Foarte bun	71%	78%	42%	34%
Alte activități				
A doua facultate	74%	82%	52%	42%
Loc de muncă	76%	81%	49%	42%
Membru asociație studenți	73%	82%	41%	31%
Membru / voluntar ONG	75%	83%	41%	30%
Domiciliul stabil				
În localitate	71%	79%	42%	37%
În afara localității	77%	87%	49%	42%
Limbă străină				
Slab	68%	85%	42%	34%
Mediu	72%	85%	46%	40%
Bine	76%	81%	46%	39%
Total	73%	83%	46%	39%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au răspuns „mult” sau „foarte mult”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 76% dintre studenții de sex feminin consideră că corupția este răspândită în universitățile de stat, procent semnificativ mai mare decât cel de 80% în cazul studenților de sex masculin.

În ceea ce privește diferențele dintre sub-grupuri de studenți, merită remarcat că studenții din anul IV sau mai mult sunt convinși în proporție mai mare decât restul că facultatea și universitatea pe care le urmează sunt corupte. De asemenea, studenții care provin din alte localități decât cea în care învață cred în mai mare măsură că universitățile sunt corupte (cel mai probabil din cauza problemelor de cazare).

ELEMENTE DE OUTPUT

Relația dintre facultate și piața muncii

Ciclurile de studii

Introducerea sistemului Bologna, prin care licența se poate obține (cu unele excepții) după doar trei ani de studii a generat o serie de discuții referitoare la nivelul de specializare al absolvenților primului ciclu de studii. În secțiunea dedicată preferințelor angajatorilor pentru diferite tipuri de absolvenți, arătăm că angajatorii îi preferă pe cei care au obținut licența în patru ani celor care au terminat facultatea în trei ani. Tabelul 23 arată că și cadrele didactice au opinii similare: doar 34% consideră că studenții sunt specializați pentru viitoarea profesie la obținerea licenței, pe când 62% consideră că studenții sunt specializați la obținerea diplomei de master.

Tabelul 23 Absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului ... ?
(Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Licență	Master	Doctorat +
Tip facultate			
De stat	33%	63%	4%
Privată	37%	58%	6%
Tip program			
Acreditat	33%	62%	5%
Autorizat provizoriu	36%	60%	4%
Mărime universitate			
Sub 200	38%	31%	31%
200 - 999	38%	55%	7%
1000 - 4999	51%	44%	5%
5000 - 14999	36%	60%	4%
Peste 15000	32%	65%	4%
Domeniu			
Științe exacte	33%	61%	6%
Inginerie	36%	60%	3%
Științe sociale	33%	63%	3%
Științe umaniste	28%	67%	5%
Economie	29%	68%	3%
Medicină, farmacie	52%	38%	10%
Agronomie, medicină veterinară	38%	60%	2%
Arte, arhitectură, sport	40%	50%	10%
Total	34%	62%	5%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 63% dintre cadrele didactice din facultățile de stat consideră că studenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de master, procent semnificativ mai mare decât cel de 58% în cazul cadrelor didactice din facultățile private.

Procentul celor care consideră că absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de master este mai mare în rândul cadrelor didactice din facultățile de stat (63%), al celor din universitățile foarte mari (65%) și al celor din facultățile cu profil economic (68%). Trebuie remarcată și distribuția diferită a răspunsurilor cadrelor didactice din facultățile de medicină și farmacie, cel mai probabil determinată de faptul că studiile de licență în acest domeniu se finalizează după șase ani și nu doar trei: 52% consideră că absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de licență, 38% la sfârșitul ciclului de master și 10% la sfârșitul studiilor doctorale sau post-doctorale.

Tabelul 24 prezintă opiniile privind specializarea absolvenților în funcție de caracteristici personale ale cadrelor didactice. Gradul didactic, titlul științific și deținerea unei funcții de conducere sunt singurele caracteristici care sunt asociate unor diferențe semnificative: conferențiarilor și profesorii, cei care au o funcție de conducere și cei care au titlul de doctor consideră în mai mare măsură decât restul că absolvenții ar trebui să fie specializați pentru viitoarea profesie la sfârșitul ciclului de master.

Tabelul 24 Absolvenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului ... ?
(Caracteristici individuale)

Caracteristici cadre didactice	Licență	Master	Doctorat +
Sex			
Feminin	34%	62%	3%
Masculin	33%	61%	6%
Vârstă			
Sub 35 ani	37%	60%	4%
35 - 44 ani	35%	61%	4%
45 - 54 ani	29%	64%	6%
55 - 64 ani	29%	66%	6%
Peste 65 ani	37%	54%	8%
Grad didactic			
Preparator, asistent, asociat	37%	58%	4%
Lector	38%	58%	4%
Conferențiar	29%	67%	4%
Profesor	27%	67%	6%
Vechime			
Sub 5 ani	39%	58%	4%
5 - 10 ani	35%	60%	5%
10 - 15 ani	35%	62%	3%
15 - 20 ani	29%	66%	5%
Peste 20 ani	33%	61%	6%
Funcție conducere			
Nu	35%	60%	5%
Da	28%	67%	5%
Titlu științific			
Doctor	32%	64%	5%
Doctorand	36%	62%	2%
Cel mult master	42%	50%	8%
Publicații ISI			
Nici o publicație ISI	38%	55%	6%
1 - 5 publicații	33%	62%	4%
6 publicații sau mai multe	30%	63%	7%
Materii predate			
Un curs	40%	53%	7%
Două cursuri	33%	62%	5%
Trei cursuri	31%	65%	3%
Patru cursuri +	32%	65%	3%
Alt loc muncă			
În cercetare	31%	63%	6%
În altă universitate	23%	70%	7%
Alt loc muncă	35%	63%	2%
Nu are alt loc muncă	35%	61%	5%
Total	34%	62%	5%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 58% dintre lectori consideră că studenții ar trebui să fie specializați la sfârșitul ciclului de master, procent semnificativ mai mic decât cel de 67% în cazul conferențiarilor și al profesorilor.

Pregătirea pentru obținerea unui loc de muncă

Una dintre funcțiile învățământului superior este și aceea de a pregăti absolvenții pentru intrarea pe piața muncii. Pentru a măsura modul în care cadrele didactice și studenții percep îndeplinirea aceste funcții, i-am rugat să ne răspundă în ce măsură sunt de acord cu următoarele afirmații:

- Stagiile de practică din timpul facultății sunt de un real folos.
- Facultatea ajută studenții să obțină abilitățile și competențele de care au nevoie la locul de muncă.
- Cursurile din facultate abordează problemele practice cu care absolvenții se pot confrunța la locul de muncă.
- La facultate se învață ce se cere la angajare (întrebare doar pentru cadrele didactice).

Tabelul 25 prezintă distribuțiile răspunsurilor cadrelor didactice și ale studenților diferențiat în funcție de caracteristicile facultăților în care activează. La nivelul întregului eșantion se poate observa că studenții au o părere mai proastă decât cadrele didactice cu privire la modul în care facultățile își pregătesc absolvenții pentru intrarea pe piața muncii.

Tabelul 25 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ... ?
(Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Profesori				Studenti		
	Practica e de folos	Facultatea oferă abilități și competențe	Cursurile abordează probleme practice	La facultate se învață ce se cere la angajare	Practica e de folos	Facultatea oferă abilități și competențe	Cursurile abordează probleme practice
Tip facultate							
De stat	88%	90%	73%	78%	71%	54%	43%
Privată	93%	94%	65%	70%	76%	59%	44%
Tip program							
Accreditat	90%	91%	70%	75%	72%	54%	45%
Autorizat provizoriu	88%	94%	76%	79%	70%	62%	35%
Mărime universitate							
Sub 200	93%	97%	52%	59%	96%	88%	35%
200 - 999	89%	97%	79%	81%	67%	79%	29%
1000 - 4999	97%	95%	73%	91%	73%	69%	27%
5000 - 14999	86%	91%	73%	78%	78%	72%	44%
Peste 15000	90%	91%	70%	74%	70%	49%	45%
Domeniu							
Științe exacte	87%	92%	71%	78%	74%	51%	52%
Inginerie	83%	89%	72%	77%	66%	46%	46%
Științe sociale	93%	90%	71%	74%	73%	61%	43%
Științe umaniste	85%	91%	62%	64%	74%	60%	44%
Economie	91%	93%	74%	83%	74%	51%	44%
Medicină, farmacie	96%	89%	75%	83%	89%	72%	33%
Agronomie, medicină veterinară	90%	88%	67%	63%	75%	55%	41%
Arte, arhitectură, sport	99%	95%	64%	72%	62%	62%	37%
Total	90%	91%	71%	76%	72%	54%	44%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 88% dintre cadrele didactice din facultățile de stat consideră în mare sau foarte mare măsură că practica este de folos, procent semnificativ mai mic decât cel de 93% în cazul cadrelor didactice din facultățile private.

Diferența cea mai mică între evaluările cadrelor didactice și cele ale cadrelor didactice este înregistrată în raport cu opiniile privind utilitatea stagiilor de practică din timpul facultății: 90% dintre cadrele didactice și 72% dintre studenții consideră că acestea sunt de folos. Atât cadrele didactice (93%) cât și studenții (76%) din facultățile private consideră în mai mare măsură decât colegii lor

din facultățile de stat că stagiile de practică sunt utile. Cadrele didactice din domeniile științe sociale, medicină sau farmacie și arte, arhitectură sau sport consideră în mai mare măsură decât restul că practica este utilă. Cadrele didactice din domeniile inginerie și științe umaniste sunt de acord cu această afirmație în mai mică măsură decât restul.

Merită observat și că în timp ce cadrele didactice din domeniul arte, arhitectură sau sport consideră în proporție de 99% că stagiile de practică sunt utile, doar 62% din studenții din acest domeniu au o opinie similară.

Cea mai mare diferență între evaluările studenților și cele ale cadrelor didactice este generată de acordul cu afirmația că facultatea oferă abilitățile și competențele de care studenții au nevoie la locul de muncă: în timp ce 91% dintre cadrele didactice sunt de acord cu această afirmație în mare sau foarte mare măsură, doar 54% dintre studenți au opinii similare.

Evaluările cadrelor didactice în acest caz sunt similare indiferent de caracteristicile facultății, singura diferență fiind observată în cazul celor din facultățile private, care au o opinie pozitivă într-o proporție ușor mai mare (94%) comparativ cu cadrele didactice din facultățile de stat (90%). În cazul studenților, 51% dintre cei care învață în universități foarte mare sunt mai degrabă nemulțumiți de abilitățile și competențele pe care le obțin în cadrul facultății. Studenții din științele sociale (61%) și cei din medicină sau farmacie (72%) sunt mulțumiți în proporție mai mare de acest aspect, în timp ce doar 46% dintre studenții din inginerii sunt mulțumiți.

Opiniile cadrelor didactice și ale studenților cu privire la abordarea problemelor practice în cadrul cursurilor sunt de asemenea diferite. Dacă 71% dintre cadrele didactice consideră în mare sau foarte mare măsură că problemele practice sunt abordate în cadrul cursurilor, doar 44% sunt de acord cu această afirmație.

Cadrele didactice din facultățile private și cele din științele umaniste sunt semnificativ mai nemulțumite de această situație. În mod similar, doi din trei studenți în facultățile de medicină sau farmacie consideră că în cursuri nu se pune suficient accent pe problemele practice.

Tabelul 26 și Tabelul 27 prezintă distribuțiile răspunsurilor în funcție de caracteristicile personale ale celor intervievați. După cum se poate observa, opiniile cadrelor didactice sunt, în mare parte, similare, indiferent de caracteristica luată în seamă:

- Cei care predau un singur curs pe an și cei care nu au un al doilea loc de

muncă consideră în proporție mai mare decât restul că stagiile de practică sunt utile studenților.

- Cadrele didactice în vârstă de peste 65 de ani, cele care au o funcție de conducere, cele care au titlul de doctor, cele care predau mai mult de patru cursuri pe an și cele care au un al doilea loc de muncă dar în afara educației sau cercetării sunt de acord în mai mare măsură decât restul cu afirmația că există o congruență între ce se învață la facultate și ce se cere la angajare.
- Pentru ceilalți doi itemi incluși în acest pachet diferențele asociate cu caracteristicile individuale sunt neglijabile.

Tabelul 26 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ...?
(Caracteristici individuale cadre didactice)

Caracteristici cadre didactice	Practica e de folos studentilor	Facultatea oferă studentilor abilități și competențe necesare la locul de muncă	Cursurile abordează probleme practice	La facultate se învață ce se cere la angajare
Sex				
Feminin	91%	92%	73%	76%
Masculin	88%	90%	69%	75%
Vârstă				
Sub 35 ani	91%	91%	70%	77%
35 - 44 ani	90%	91%	70%	74%
45 - 54 ani	90%	90%	71%	73%
55 - 64 ani	87%	92%	73%	75%
Peste 65 ani	86%	95%	74%	89%
Grad didactic				
Preparator, asistent, asociat	91%	90%	72%	77%
Lector	90%	92%	75%	76%
Conferențiar	88%	93%	70%	76%
Profesor	89%	91%	64%	74%
Vechime				
Sub 5 ani	92%	93%	70%	75%
5 - 10 ani	88%	91%	71%	76%
10 - 15 ani	93%	92%	74%	74%
15 - 20 ani	88%	88%	74%	78%
Peste 20 ani	88%	93%	73%	80%
Funcție conducere				
Nu	89%	91%	71%	74%
Da	91%	93%	73%	82%
Titlu științific				
Doctor	90%	92%	73%	78%
Doctorand	90%	89%	75%	79%
Cel mult master	91%	91%	54%	56%
Publicații ISI				
Nici o publicație ISI	91%	88%	72%	73%
1 - 5 publicații	88%	92%	70%	74%
6 publicații sau mai multe	91%	92%	63%	64%
Materii predate				
Un curs	97%	92%	61%	61%
Două cursuri	91%	93%	74%	78%
Trei cursuri	89%	90%	74%	80%
Patru cursuri +	85%	92%	76%	82%
Alt loc muncă				
În cercetare	85%	87%	65%	72%
În altă universitate	83%	88%	67%	77%
Alt loc muncă	89%	91%	74%	84%
Nu are alt loc muncă	92%	93%	71%	74%
Total	90%	91%	71%	76%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 97% dintre cadrele didactice care predau un singur curs consideră în mare sau foarte mare măsură că practica este de folos, procent semnificativ mai mare decât cel de 85% în cazul cadrelor didactice care predau cel puțin patru cursuri.

Tabelul 27 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ...?
(Caracteristici individuale studenți)

Caracteristici studenți	Practica e de folos studenților	Facultatea oferă studenților abilități și competențe necesare la locul de muncă	Cursurile abordează probleme practice
Sex			
Feminin	74%	57%	43%
Masculin	69%	53%	44%
Vârstă			
Sub 20 ani	81%	70%	37%
20 ani	78%	59%	42%
21 ani	72%	53%	44%
22 ani	67%	50%	47%
23 ani	61%	51%	42%
Peste 23 ani	73%	54%	48%
Tip student			
La facultate privată	76%	59%	44%
La stat – loc taxă	69%	56%	43%
La stat – loc buget	72%	53%	43%
An studii			
Anul I	77%	64%	42%
Anul II	73%	54%	43%
Anul III	68%	50%	45%
Anul IV +	67%	51%	43%
Auto-evaluare			
Slab	55%	42%	52%
Bun	74%	55%	43%
Foarte bun	68%	65%	41%
Alte activități			
A doua facultate	60%	49%	46%
Loc de muncă	69%	51%	43%
Membru asociație studenți	70%	60%	34%
Membru / voluntar ONG	64%	47%	39%
Domiciliul stabil			
În localitate	72%	58%	44%
În afara localității	72%	53%	43%
Limbă străină			
Slab	74%	61%	38%
Mediu	75%	59%	43%
Bine	70%	52%	45%
Total	72%	54%	44%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 81% dintre studenții sub 20 de ani consideră în mare sau foarte mare măsură că practica este de folos, procent semnificativ mai mare decât cel de 61% în cazul studenților în vârstă de 23 de ani.

Nivelul de mulțumire cu abordarea problemelor practice în cadrul cursurilor urmate în timpul facultății este omogen indiferent de caracteristicile studenților: în toate cazurile puțin mai mult de jumătate dintre studenți sunt nemulțumiți de acest aspect.

În ceea ce privește utilitatea stagiilor de practică din timpul facultății, studenții în vârstă de cel mult 20 de ani, cei de la facultățile private, cei din primul an de studii și cei care se consideră buni în raport cu colegii lor consideră în proporție mai mare decât restul că stagiile de practică le sunt de folos.

Printre studenții care consideră în mai mare măsură că facultatea le oferă abilitățile și competențele necesare la locul de muncă se numără studenții din anul întâi și cei care se consideră foarte buni în comparație cu colegii lor. La polul opus se află studenții din anul trei, cei care se consideră mai slabi decât colegii lor, cei care muncesc sau fac voluntariat în ONG-uri, precum și cei care vorbesc bine o limbă străină.

Obținerea unui loc de muncă

Ca și în cazul opiniilor privind pregătirea pentru obținerea unui loc de muncă, și în acest caz cadrele didactice au o atitudine mai pozitivă decât studenții cu privire la șansele acestora de a obține un loc de muncă. 72% dintre cadrele didactice consideră că studenții își vor găsi ușor un loc de muncă, în timp ce 65% consideră că își vor găsi ușor un loc de muncă chiar în domeniul în care s-au pregătit. Studenții sunt mai puțin optimiști: doar aproximativ 55% consideră că își vor găsi un loc de muncă (în domeniul studiat sau în alt domeniu) fără a avea dificultăți.

Tabelul 28 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ...? (Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Profesori		Studentji	
	Studentjilor le este ușor să găsească un loc de muncă	Studentjilor le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniu	Nu voi avea dificultăți în a găsi un loc de muncă	Nu voi avea dificultăți în a găsi locul de muncă pe care mi-l doresc
Tip facultate				
De stat	72%	63%	55%	53%
Privată	72%	68%	63%	58%
Tip program				
Accreditat	72%	64%	56%	54%
Autorizat provizoriu	73%	69%	51%	48%
Mărime universitate				
Sub 200	79%	76%	70%	74%
200 - 999	75%	60%	56%	61%
1000 - 4999	73%	78%	71%	72%
5000 - 14999	77%	73%	63%	69%
Peste 15000	70%	61%	54%	49%
Domeniu				
Științe exacte	77%	71%	58%	58%
Inginerie	82%	74%	58%	57%
Științe sociale	63%	57%	57%	54%
Științe umaniste	60%	59%	55%	48%
Economie	83%	69%	58%	51%
Medicină, farmacie	61%	61%	58%	73%
Agronomie, medicină veterinară	58%	51%	47%	42%
Arte, arhitectură, sport	64%	55%	58%	58%
Total	72%	65%	56%	54%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 82% dintre cadrele didactice din facultățile de ingineri consideră în mare sau foarte mare măsură că studenților le este ușor să găsească un loc de muncă, procent semnificativ mai mare decât cel de 63% în cazul cadrelor didactice din facultățile de științe sociale.

Diferențele de opinie, atât în cazul studenților cât și al cadrelor didactice, sunt legate în principal de mărimea universității și de domeniul de studiu. Astfel, respondenții din universitățile foarte mari (cu peste 15000 de studenți) sunt mai puțin convinși că studenții își vor găsi un loc de muncă fără probleme, comparativ cu cei din universitățile medii și mari. În ceea ce privește domeniul de studiu, studenții facultăților de medicină sau farmacie sunt convinși în mai mare măsură decât restul că vor găsi locul de muncă pe care și-l doresc (73%) pe când studenții facultăților de agronomie și medicină veterinară sunt mai pesimiști decât restul: doar 42% cred că vor găsi locul de muncă dorit fără probleme. Opiniile cadrelor didactice sunt mai puternic

diferențiate: optimismul este mai mare printre cei care predau în facultăți de inginerie, științe exacte, sau economie, în timp ce cei care predau în facultăți de științe sociale sau umaniste, medicină sau farmacie și agronomie sau veterinarie sunt mai pesimiști.

Tabелul 29 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ...?
 (Caracteristici individuale cadre didactice)

Caracteristici cadre didactice	Studentilor le este ușor să găsească un loc de muncă	Studentilor le este ușor să găsească un loc de muncă în domeniu
Sex		
Feminin	73%	63%
Masculin	72%	66%
Vârsta		
Sub 35 ani	75%	66%
35 - 44 ani	69%	61%
45 - 54 ani	74%	66%
55 - 64 ani	69%	66%
Peste 65 ani	70%	68%
Grad didactic		
Preparator, asistent, asociat	72%	60%
Lector	70%	66%
Conferențiar	74%	66%
Profesor	73%	68%
Vechime		
Sub 5 ani	76%	64%
5 - 10 ani	71%	62%
10 - 15 ani	68%	62%
15 - 20 ani	72%	66%
Peste 20 ani	77%	72%
Funcție conducere		
Nu	71%	62%
Da	77%	77%
Titlu științific		
Doctor	73%	66%
Doctorand	70%	61%
Cel mult master	73%	66%
Publicații ISI		
Nici o publicație ISI	71%	63%
1 - 5 publicații	73%	68%
6 publicații sau mai multe	76%	68%
Materii predate		
Un curs	70%	64%
Două cursuri	74%	67%
Trei cursuri	72%	63%
Patru cursuri +	73%	65%
Alt loc muncă		
În cercetare	72%	63%
În altă universitate	75%	67%
Alt loc muncă	66%	56%
Nu are alt loc muncă	74%	67%
Total	72%	65%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 77% dintre cadrele didactice cu funcție de conducere consideră în mare sau foarte mare măsură că studenților le este ușor să găsească un loc de muncă, procent semnificativ mai mare decât cel de 71% în cazul cadrelor didactice fără funcție de conducere.

Tabelul 30 În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații ...?
(Caracteristici individuale studenți)

Caracteristici studenți	Nu voi avea dificultăți în a găsi un loc de muncă	Nu voi avea dificultăți în a găsi locul de muncă pe care mi-l doresc
Sex		
Feminin	56%	54%
Masculin	59%	55%
Vârstă		
Sub 20 ani	69%	61%
20 ani	55%	55%
21 ani	58%	54%
22 ani	48%	49%
23 ani	61%	61%
Peste 23 ani	57%	53%
Tip student		
La facultate privată	63%	58%
La stat – loc taxă	59%	57%
La stat – loc buget	53%	51%
An studii		
Anul I	60%	58%
Anul II	57%	55%
Anul III	53%	51%
Anul IV +	57%	53%
Auto-evaluare		
Slab	40%	38%
Bun	57%	55%
Foarte bun	66%	60%
Alte activități		
A doua facultate	51%	53%
Loc de muncă	57%	55%
Membu asociație studenți	62%	58%
Membu / voluntar ONG	63%	56%
Domiciliul stabil		
În localitate	60%	58%
În afara localității	53%	51%
Limbă străină		
Slab	51%	49%
Mediu	54%	54%
Bine	60%	56%
Total	56%	54%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent

semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 63% dintre studenții la facultăți particulare consideră în mare sau foarte mare măsură că nu vor avea dificultăți în a-și găsi un loc de muncă, procent semnificativ mai mare decât cel de 53% în cazul studenților pe locurile bugetate din facultățile de stat.

Tabelul 29 și Tabelul 30 prezintă răspunsurile în funcție de caracteristicile personale ale cadrelor didactice și ale studenților. În cazul cadrelor didactice singura diferență care merită menționată apare în rândul celor care au o funcție de conducere, și care consideră într-un procent mai mare decât restul că studenții își vor găsi un loc de muncă fără probleme (77%).

Nici răspunsurile studenților nu indică o variație foarte mare. Printre studenții mai pesimiști privind șansele lor de a găsi un loc de muncă ușor se numără cei care studiază în facultăți de stat pe locuri de la buget, cei care se consideră mai slabi decât proprii colegi și cei care au domiciliul stabil în altă localitate decât cea în care studiază.

Este demn de remarcat și faptul că deși majoritatea absolvenților sfârșesc prin a lucra în alt domeniu decât cel pe care l-au studiat (desigur, pot exista și excepții), majoritate studenților consideră că vor găsi locul de muncă dorit fără a avea dificultăți. Dacă în cazul studenților acest optimism poate fi explicat prin necunoașterea situației pieței muncii în propriul domeniu, optimismul și mai crescut al cadrelor didactice cu privire la acest subiect este mai greu de explicat.

Servicii de informare privind locurile de muncă

Universitățile pot ajuta studenții să își găsească un loc de muncă sau să obțină informații despre situația pieței muncii în domeniul de specializare folosind diferite metode. Metoda cea mai simplă, afișarea de postere și anunțuri folosind avizierele facultății, este și cea mai întâlnită: 87% dintre studenți menționează această metodă. Existența unui birou sau a unui serviciu specializat pentru informarea privind locurile de muncă a fost menționată de 53% dintre studenți. 49% au menționat și organizarea de târguri de locuri de muncă, iar 42% au menționat organizarea de întâlniri cu angajatorii.

Trebuie menționat că acestea sunt procente din totalul răspunsurilor, considerând că dacă un student nu a știut dacă un serviciu de informare există sau nu acest lucru este echivalent cu inexistența acelui serviciu. Rezultatele nu diferă din punct de vedere al interpretării dacă cei care au răspuns „nu știu” sunt excluși din analiză.

Tabelul 31 Servicii de informare privind locurile de muncă (Caracteristici instituționale)

	Aviziere, postere	Birou, serviciu specializat	Întâlniri cu angajatorii	Târguri de locuri de muncă	Alte tipuri
Tip facultate					
De stat	89%	53%	46%	56%	33%
Privată	85%	56%	32%	31%	34%
Tip program					
Accreditat	88%	53%	43%	50%	34%
Autorizat provizoriu	83%	45%	30%	15%	17%
Mărime universitate					
Sub 200	77%	53%	33%	23%	40%
200 - 999	87%	60%	43%	17%	30%
1000 - 4999	90%	55%	18%	18%	27%
5000 - 14999	84%	54%	53%	61%	38%
Peste 15000	89%	53%	41%	50%	33%
Domeniu					
Științe exacte	83%	51%	44%	57%	36%
Inginerie	91%	51%	61%	75%	38%
Științe sociale	91%	52%	34%	37%	31%
Științe umaniste	89%	56%	36%	43%	34%
Economie	91%	58%	50%	54%	42%
Medicină, farmacie	74%	64%	18%	34%	17%
Agronomie, medicină veterinară	90%	41%	29%	38%	27%
Arte, arhitectură, sport	76%	50%	27%	20%	20%
Total	87%	53%	42%	49%	33%
% non-răspunsuri	5%	23%	25%	23%	51%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au menționat existența unui astfel de serviciu de informare. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 93% dintre studenții din facultățile de stat sunt informați prin aviziere și postere, procent semnificativ mai mare decât cel de 89% în cazul studenților din facultățile private.

Caracteristicile instituționale sunt asociate cu o serie de diferențe semnificative privind serviciile de informare privind locurile de muncă oferite studenților. Facultățile de stat, programele acreditate și universitățile mari (între 5000 și 15000 studenți) colaborează cu angajatorii în mai mare măsură decât restul pentru informarea studenților privind locurile de muncă disponibile.

Cele mai importante diferențe, însă, sunt asociate cu domeniul de studiu. Astfel, facultățile de inginerie și cele de economie sunt orientate în mai mare măsură decât restul către informarea studenților privind locurile de muncă, în special

prin organizarea de târguri de locuri de muncă și de întâlniri cu angajatorii. În facultățile din științele sociale colaborarea dintre angajatori și facultăți pentru informarea studenților este mult mai rar întâlnită. Facultățile de medicină și farmacie, cele de agronomie și medicină veterinară și cele din domeniul artă, arhitectură sau sport sunt cel mai puțin interesate de informarea studenților cu privire la locurile de muncă.

Diferențele observate între facultățile din diferite domenii pot fi explicate, parțial, prin structura pieței de muncă în aceste domenii. Astfel, dacă în domeniile inginerie și economie există pe piață un număr semnificativ de angajatori mari (de exemplu bănci, companii de construcții, companii de IT), în domenii precum științele sociale rar pot fi întâlniți angajatori care să aibă nevoie de un număr mare de absolvenți. Această diferență se reflectă în frecvența mai mare a colaborărilor cu angajatorii în domeniile inginerie și economie.

Tablelul 32 Programe de colaborare / parteneriate cu angajatorii din domeniu (Caracteristici instituționale)

	Stagii de practică	Programe de internship	Burse de studiu
Tip facultate			
De stat	60%	41%	73%
Privată	51%	34%	59%
Tip program			
Accreditat	56%	38%	69%
Autorizat provizoriu	48%	32%	48%
Mărime universitate			
Sub 200	77%	30%	30%
200 - 999	50%	37%	63%
1000 - 4999	54%	42%	73%
5000 - 14999	67%	44%	69%
Peste 15000	55%	39%	70%
Domeniu			
Științe exacte	52%	40%	68%
Inginerie	66%	43%	74%
Științe sociale	55%	33%	72%
Științe umaniste	58%	32%	71%
Economie	56%	40%	65%
Medicină, farmacie	65%	72%	72%
Agronomie, medicină veterinară	57%	32%	68%
Arte, arhitectură, sport	40%	33%	55%
Total	56%	38%	68%
<i>% non-răspunsuri</i>	28%	44%	23%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentele celor care au indicat existența unui astfel de

program. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 72% dintre studenții din facultățile de stat menționează existența programelor de internship, procent semnificativ mai mare decât cel de 64% în cazul studenților din facultățile private.

Tabelul 32 prezintă date privind existența unor programe de colaborare sau parteneriate cu angajatorii din domeniu pentru organizarea de stagii de practică, pentru organizarea unor programe de internship sau pentru oferirea unor burse de studii. Ca și în cazul anterior, am considerat că cei care nu știu de existența unor astfel de programe nu știu pentru că acestea nu există. Parteneriatele pentru oferirea unor burse de studii și pentru organizarea unor stagii de practică sunt relativ des întâlnite (68%, respectiv 56%), în timp ce parteneriatele pentru organizarea unor programe de internship sunt mai puțin frecvente (38%).

Deși există mai multe diferențe asociate cu caracteristicile instituționale, singura care merită menționată este aceea dintre facultățile de stat și cele private. Comparativ cu facultățile private, facultățile de stat colaborează în mai mare măsură cu angajatorii din domeniu pentru a oferi studenților burse, stagii de practică sau programe de internship.

Practica de specialitate

În Tabelul 33 și Tabelul 34 prezentăm date privind modul în care studenții ar prefera să găsească un loc de practică. Un prim rezultat este acela că aproape toți studenții consideră că stagiile de practică de specialitate sunt necesare pentru pregătirea lor: doar un procent dintre studenți consideră că nu ar trebui să se facă practică deloc.

Tabelul 33 Metode de găsim a unui loc de practică (Caracteristici instituționale)

	Facultatea să își asigure un loc de practică	Facultatea să organizeze un târg al locurilor de practică	Să își caute singur un loc de practică	Nu ar trebui să se facă practică deloc
Tip facultate				
De stat	13%	63%	23%	1%
Privată	18%	60%	20%	2%
Tip program				
Acreditat	14%	62%	22%	1%
Autorizat provizoriu	12%	66%	20%	2%
Mărime universitate				
Sub 200	23%	43%	27%	7%
200 - 999	3%	80%	17%	0%
1000 - 4999	10%	70%	19%	0%
5000 - 14999	11%	65%	24%	0%
Peste 15000	15%	61%	22%	1%
Domeniu				
Științe exacte	13%	66%	19%	2%
Inginerie	13%	68%	19%	1%
Științe sociale	14%	62%	23%	1%
Științe umaniste	20%	58%	21%	1%
Economie	13%	60%	25%	2%
Medicină, farmacie	9%	66%	24%	1%
Agronomie, medicină veterinară	10%	66%	24%	0%
Arte, arhitectură, sport	20%	52%	26%	2%
Total	14%	62%	22%	1%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 13% dintre studenții din facultățile de stat preferă ca facultatea să le găsească un loc de practică, procent semnificativ mai mic decât cel de 18% în cazul studenților din facultățile private.

Majoritatea studenților (62%) ar prefera ca facultățile să organizeze târguri ale locurilor de practică de unde fiecare să își aleagă locul de practică preferat, în funcție de propriile interese. Un student din cinci (22%) ar prefera să își caute singur locul de practică cel mai potrivit intereselor sale, chiar dacă acest lucru ar cere mai mult efort din partea sa. Restul de 14% sunt mai puțin interesați de stagiile de practică, preferând ca facultatea să le asigure un loc de practică, chiar dacă acesta nu va corespunde intereselor lor. Procentul celor care preferă această soluție este ceva mai mare (18%) în rândul studenților facultăților particulare.

Tabelul 34 Metode de găsimire a unui loc de practică (Caracteristici individuale)

	Facultatea să îmi asigure un loc de practică	Facultatea să organizeze un târg al locurilor de practică	Să îmi caut singur un loc de practică	Nu ar trebui să se facă practică deloc
Sex				
Feminin	13%	64%	22%	1%
Masculin	16%	59%	24%	1%
Vârstă				
Sub 20 ani	14%	69%	16%	1%
20 ani	13%	62%	24%	1%
21 ani	13%	61%	25%	1%
22 ani	13%	63%	20%	4%
23 ani	22%	56%	21%	1%
Peste 23 ani	14%	61%	24%	1%
Tip student				
La facultate privată	18%	60%	20%	2%
La stat – loc taxă	12%	58%	29%	1%
La stat – loc buget	13%	65%	21%	1%
An studii				
Anul I	15%	64%	21%	1%
Anul II	13%	63%	22%	2%
Anul III	14%	58%	26%	2%
Anul IV +	15%	67%	18%	0%
Auto-evaluare				
Slab	16%	52%	27%	5%
Bun	13%	63%	23%	1%
Foarte bun	12%	68%	20%	0%
Alte activități				
A doua facultate	16%	58%	25%	2%
Loc de muncă	14%	58%	26%	2%
Membri asociație studenți	12%	67%	20%	1%
Membri / voluntari ONG	10%	67%	22%	1%
Domiciliul stabil				
În localitate	13%	62%	24%	1%
În afara localității	15%	62%	21%	1%
Limbă străină				
Slab	20%	50%	29%	2%
Mediu	14%	63%	22%	2%
Bine	13%	64%	22%	1%
Total	14%	62%	22%	1%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 13% dintre studenții de sex feminin preferă ca facultatea să le găsească un loc de practică, procent semnificativ mai mic decât cel de 16% în cazul studenților de sex masculin.

Responsabilitate pentru obținerea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă

Atât cadrele didactice cât și studenții au fost rugați să indice care dintre următorii actori ar trebui să se asigure, în primul rând, că absolvenții dețin toate abilitățile și competențele necesare pentru a corespunde cerințelor de la locul de muncă:

- Universitățile, pentru că este de datoria lor să pregătească absolvenții pentru piața muncii.
- Absolvenții, pentru că este în interesul lor să găsească un loc de muncă cât mai bun.
- Angajatorii, pentru că fiecare are propriile cerințe și nevoi.

Tabelul 35 Responsabilitate pentru deținerea abilităților de către absolvenți? (Caracteristici instituționale)

	Cadre didactice			Studenți		
	Universități	Absolvenți	Angajatori	Universități	Absolvenți	Angajatori
Tip facultate						
De stat	67%	23%	10%	43%	39%	18%
Privată	67%	22%	12%	50%	33%	17%
Tip program						
Acreditat	66%	23%	11%	45%	37%	18%
Autorizat provizoriu	69%	23%	8%	50%	29%	21%
Mărime universitate						
Sub 200	57%	21%	21%	43%	39%	18%
200 - 999	52%	41%	7%	50%	33%	17%
1000 - 4999	65%	21%	13%	42%	45%	14%
5000 - 14999	63%	30%	6%	37%	50%	13%
Peste 15000	68%	20%	11%	47%	33%	20%
Domeniu						
Științe exacte	69%	23%	9%	38%	35%	27%
Inginerie	65%	20%	15%	43%	37%	20%
Științe sociale	70%	20%	10%	41%	40%	19%
Științe umaniste	60%	28%	12%	41%	40%	19%
Economie	72%	20%	8%	53%	33%	14%
Medicină, farmacie	60%	29%	11%	41%	50%	9%
Agronomie, medicină veterinară	61%	27%	13%	46%	33%	21%
Arte, arhitectură, sport	63%	26%	11%	50%	32%	18%
Total	67%	23%	11%	45%	37%	18%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 43% dintre studenții facultăților de stat consideră că universitățile ar trebui să fie responsabile, procent semnificativ mai mic decât cel de 50% în cazul studenților facultăților private.

Atât cadrele didactice cât și studenții consideră că această responsabilitate ar trebui să revină în primul rând universităților, apoi studenților și doar în ultimul rând angajatorilor. Se poate observa, însă, ca distribuțiile răspunsurilor sunt diferite. Astfel, dacă 67% dintre cadrele didactice consideră că universitățile ar trebui să fie responsabile, procentul studenților care au o părere similară este mult mai mic – doar 45%. Pe când doar 23% din cadrele didactice consideră că studenții ar trebui să fie responsabili în primul rând, un procent mult mai mare de studenți, 37%, sunt gata să își asume această responsabilitate. Dintre diferențele asociate cu tipul de instituție merită menționate următoarele:

- Atât cadrele didactice cât și studenții din universitățile foarte mari consideră în mai mare măsură decât restul că responsabilitatea ar trebui să aparțină în primul rând universităților.
- Studenții facultăților de stat sunt mai dispuși decât cei ai facultăților private să își asume responsabilitatea pentru obținerea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă.

Tabelul 36 Responsabilitate pentru deținerea abilităților? (Caracteristici individuale cadre didactice)

	Universitățile	Absolvenții	Angajatorii
Sex			
Feminin	67%	22%	11%
Masculin	66%	23%	11%
Vârsta			
Sub 35 ani	67%	23%	10%
35 - 44 ani	68%	22%	10%
45 - 54 ani	66%	23%	11%
55 - 64 ani	63%	25%	13%
Peste 65 ani	73%	18%	8%
Grad didactic			
Preparator, asistent, asociat	63%	26%	11%
Lector	67%	22%	11%
Conferențiar	72%	17%	11%
Profesor	67%	24%	9%
Vechime			
Sub 5 ani	66%	23%	11%
5 - 10 ani	65%	23%	12%
10 - 15 ani	71%	20%	9%
15 - 20 ani	67%	20%	13%
Peste 20 ani	71%	20%	10%
Funcție conducere			
Nu	65%	24%	11%
Da	74%	17%	9%
Titlu științific			
Doctor	70%	19%	10%
Doctorand	67%	22%	11%
Cel mult master	47%	40%	12%
Publicații ISI			
Nici o publicație ISI	63%	28%	9%
1 - 5 publicații	67%	20%	13%
6 publicații sau mai multe	68%	24%	8%
Materii predate			
Un curs	62%	27%	11%
Două cursuri	67%	23%	10%
Trei cursuri	68%	22%	11%
Patru cursuri +	71%	17%	11%
Alt loc muncă			
În cercetare	71%	16%	13%
În altă universitate	68%	21%	10%
Alt loc muncă	69%	21%	10%
Nu are alt loc muncă	65%	24%	11%
Total	67%	23%	11%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 70% dintre cadrele didactice cu titlu de doctor consideră că universitățile ar trebui să fie responsabile,

procent semnificativ mai mare decât cel de 47% în cazul cadrelor didactice care au doar diplomă de master.

În ceea ce privește diferențele dintre tipurile de cadre didactice, acestea se reflectă majoritar în balanța diferită între universități și absolvenți ca principali responsabili pentru obținerea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă. Toate aceste diferențe sunt de mică magnitudine însă.

Tablelul 37 Responsabilitate pentru deținerea abilităților? (Caracteristici individuale studenți)

	Universitățile	Absolvenții	Angajatorii
Sex			
Feminin	44%	38%	18%
Masculin	46%	35%	19%
Vârsta			
Sub 20 ani	43%	35%	21%
20 ani	46%	39%	15%
21 ani	44%	35%	21%
22 ani	46%	38%	16%
23 ani	42%	35%	23%
Peste 23 ani	45%	39%	15%
Tip student			
La facultate privată	50%	33%	17%
La stat – loc taxă	46%	39%	14%
La stat – loc buget	41%	39%	20%
An studii			
Anul I	44%	38%	18%
Anul II	47%	36%	17%
Anul III	43%	38%	18%
Anul IV +	47%	31%	22%
Auto-evaluare			
Slab	43%	42%	15%
Bun	45%	37%	18%
Foarte bun	41%	40%	19%
Alte activități			
A doua facultate	52%	34%	14%
Loc de muncă	46%	35%	19%
Membru asociație studenți	44%	40%	16%
Membru / voluntar ONG	48%	36%	16%
Domiciliul stabil			
În localitate	46%	34%	20%
În afara localității	43%	40%	16%
Limbă străină			
Slab	39%	45%	17%
Mediu	41%	39%	20%
Bine	49%	34%	17%
Total	45%	37%	18%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 50% dintre studenții facultăților private consideră că universitățile ar trebui să fie responsabile, procent semnificativ mai mare decât cel de 41% în cazul studenților facultăților de stat pe locuri bugetate.

Ca și în cazul cadrelor didactice, diferențele determinate de tipul de student sunt minore și se reflectă în distribuția ușor diferită a responsabilității între universități și absolvenți.

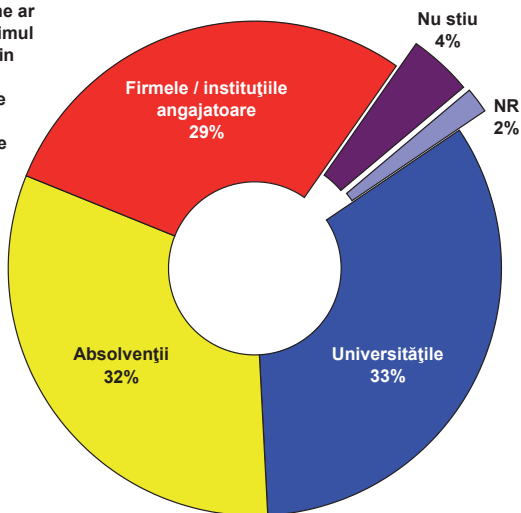
Implicarea angajatorilor în formarea profesională

Responsabilitatea pentru formare

Angajatorii au o imagine de ansamblu ce implică contribuția egală a angajatorilor, universităților și studenților în ce privește formarea profesională a acestora din urmă. Aproximativ câte o treime dintre angajatorii ce au răspuns la chestionare invocă fiecare din acești trei actori ca fiind principalul responsabil pentru formare într-un sistem ideal.

Figura 12 Responsabilitatea formării absolvenților de învățământ superior

Dintre următorii actori, cine ar trebui să se asigure, în primul rând, că absolvenții dețin toate abilitățile și competențele necesare pentru a corespunde cerințelor de la locul de muncă?



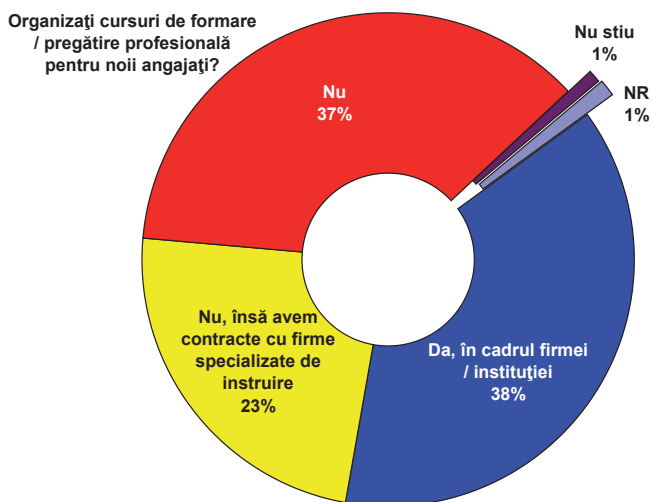
- Companiile private cu capital românesc tind să plaseze mai des responsabilitatea în sarcina absolvenților și mai puțin în cea a universităților.
- Angajatorii instituții publice conferă mai multă importanță universităților și mai puțină absolvenților.
- În comparație cu alți angajatori, companiile foarte mici (sub 10 angajați) acordă mai puțină importanță universităților.
- Între angajatorii publici, cei din sfera educației accentuează rolul universităților (60% spun că acestea sunt principalul responsabil în a asigura pregătirea absolvenților). Cei din administrația publică au însă opinii diferite: 42% plasează sarcina formării în responsabilitatea companiilor, iar 36% în cea a absolvenților.

Formarea postuniversitară

Implicarea companiilor în formarea postuniversitară este una destul de importantă. Aproape două treimi dintre angajatori declară că au programe de

training ale angajaților (este interesant faptul că aceasta nu se reflectă însă în cifrele oficiale, doar un număr foarte mic de angajați implicându-se în activități de Life-Long-Learnig, conform cifrelor Eurostat. Acestea plasează de altfel România pe unul din ultimele locuri din Uniunea Europeană în acest domeniu al formării continue).

Figura 13 Organizarea de cursuri de formare postuniversitară



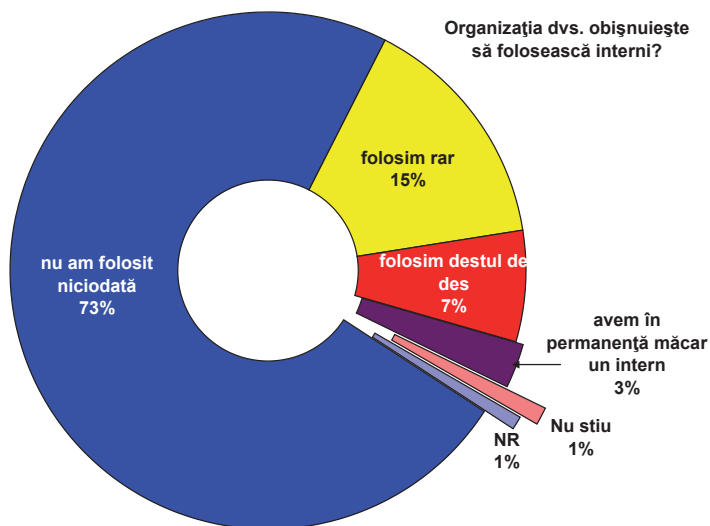
- Angajatorii din sectorul public realizează aceste activități de formare mai degrabă în interiorul organizației (58%), în timp ce companiile private românești declară mai des decât celelalte că nu desfășoară astfel de acțiuni (44%). De altfel, angajatorii din sectorul de stat declară în mai mare măsură decât cei privați că organizează astfel de training-uri pentru angajați.
- Între angajatori publici se disting cei din învățământ. Printre acești a numărul celor ce nu organizează activități de training este apropiat de 0 (2%), iar 80% declară că desfășoară astfel de activități în regie proprie.
- Implicarea angajaților în cursuri de formare se petrece mai frecvent în

organizații mai mari și mai puțin în organizații mai mici, relația fiind de directă proporționalitate.

Utilizarea internship-ului

Contribuția angajatorilor la formarea inițială este extrem de redusă. Instrumentul internship-ului este practic neutilizat.

Figura 14 Utilizarea internship-ului



- Angajatorii privați utilizează internship-ul un pic mai des decât cei bugetari, acest lucru petrecându-se mai ales în companii internaționale (multinaționale) și în ONG-uri.
- Între angajatorii din sectorul de stat, cei din sfera sănătății și asistenței sociale utilizează interni mai des, chiar mai des decât în sectorul privat.
- Nu sunt diferențe date de dimensiunea organizației.

Cariera profesională

Intenția de a continua studiile

Continuarea studiilor și după terminarea facultății pare să fie strategia preferată pentru majoritatea studenților români. Astfel, 91% dintre aceștia doresc să urmeze un program de master, 50% doresc să urmeze un program doctoral, iar 35% doresc să urmeze cursurile unei alte facultăți.

Procentul foarte mare de studenți care doresc să avanseze în ciclul doi al sistemului Bologna indică, pe de-o parte, faptul că studenții consideră că cei trei ani petrecuți pentru obținerea diplomei de licență nu sunt suficienți pentru a se specializa în domeniul studiat și, pe de altă parte, faptul că, cel puțin la nivelul percepției studenților, filtrul dintre ciclurile unu și doi ale sistemului de învățământ superior nu este suficient de restrictiv. Este de asemenea posibil ca răspunsurile la această întrebare să supra-estimeze adevărata intenție de a continua studiile.

Tabelul 38 Intenția de a continua studiile (Caracteristici instituționale)

	Master			Doctorat			Altă facultate		
	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu
Tip facultate									
De stat	77%	14%	9%	36%	16%	48%	29%	6%	65%
Privată	77%	14%	9%	36%	16%	48%	26%	9%	65%
Tip program									
Accreditat	79%	12%	9%	35%	15%	50%	28%	7%	66%
Autorizat provizoriu	64%	25%	10%	32%	13%	55%	29%	10%	62%
Mărime universitate									
Sub 200	87%	7%	7%	31%	17%	52%	30%	0%	70%
200 - 999	63%	30%	7%	19%	23%	58%	28%	20%	52%
1000 - 4999	64%	14%	21%	44%	15%	41%	25%	3%	72%
5000 - 14999	85%	11%	4%	37%	18%	45%	31%	6%	63%
Peste 15000	76%	14%	10%	36%	15%	49%	28%	7%	65%
Domeniu									
Științe exacte	76%	11%	13%	34%	17%	49%	24%	5%	72%
Inginerie	82%	12%	6%	33%	15%	53%	28%	6%	66%
Științe sociale	82%	13%	6%	44%	17%	39%	27%	4%	69%
Științe umaniste	81%	16%	4%	35%	20%	45%	38%	9%	53%
Economie	80%	11%	8%	32%	10%	58%	27%	4%	69%
Medicină, farmacie	35%	29%	36%	41%	28%	31%	10%	12%	78%
Agronomie, medicină veterinară	77%	5%	17%	38%	10%	52%	36%	6%	58%
Arte, arhitectură, sport	72%	22%	6%	34%	20%	46%	30%	15%	55%
Total	78%	13%	9%	35%	15%	50%	28%	7%	65%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 82% dintre studenții în inginerie intenționează să facă un master în țară, procent semnificativ mai mare decât cel de 35% în cazul studenților în medicină sau farmacie.

Faptul că jumătate dintre studenți intenționează să urmeze cursurile unui program doctoral indică o oarecare lipsă de realism din partea acestora. Chiar și în condițiile în care în România un doctorat se obține mult prea ușor, este puțin probabil că jumătate dintre studenți vor ajunge doctoranzi.

Surprinzător este și faptul că o treime dintre studenți doresc să urmeze cursurile unei alte facultăți. Este puțin probabil ca această intenție să fie determinată de dorința de a amâna intrarea pe piața muncii, deoarece, în majoritatea cazurilor, costurile asociate urmării unei noi facultăți sunt suportate de studenți, ceea ce implică necesitatea deținerii unei surse de venit. Faptul că acești studenți preferă să înceapă o nouă facultate decât să se specializeze în domeniul pe care îl

studiază în prezent sugerează că aceștia sunt nemulțumiți fie de pregătirea pe care au primit-o fie de șansele de a obține un loc de muncă în domeniu.

Datele din Tabelul 38 arată și că un procent semnificativ de studenți se gândesc să își continue studiile la o universitate din afara țării. 14% dintre studenții care intenționează să urmeze cursurile unui program de master și 30% dintre cei care intenționează să urmeze un doctorat doresc să facă acest lucru la universități din străinătate.

Domeniul actual de studiu este asociat cu o serie de diferențe semnificative în intenția de a continua studiile:

- Studenții în arte, arhitectură sau sport doresc în mai mare măsură decât restul să urmeze o a doua facultate (15%) sau un program de master (22%) în străinătate.
- Studenții în medicină sau farmacie sunt mai puțin interesați decât restul de programe de master, însă 28% dintre ei și-ar dori să urmeze un program doctoral în afara țării.
- Aproape 40% dintre studenții în științe umaniste intenționează să urmeze cursurile unei alte facultăți.
- Studenții în științe sociale intenționează în proporție mai mare decât restul să urmeze un master (82%) sau un doctorat (44%) la o universitate din țară.

Tabelul 39 prezintă intenția de a continua studiile în funcție de caracteristicile personale ale respondenților. Studenții de sex masculin intenționează în măsură mai mare decât cei de sex feminin să urmeze un master, doctorat, sau o a doua facultate în afara țării și intenționează în mai mică măsură să urmeze o a doua facultate sau un doctorat la universități din țară.

Studenții care se consideră foarte buni prin raportare la colegii lor intenționează în proporție mai mare decât aceștia să urmeze o nouă facultate sau un program de master în afara țării sau un program doctoral în țară. Pe de altă parte, 28% dintre studenții care se consideră mai slabi decât colegii lor declară că intenționează să urmeze un program doctoral în afara țării, ceea ce este oarecum surprinzător, deoarece admiterea la programele doctorale serioase depinde în mare măsură de performanțele anterioare.

Aproximativ un sfert dintre studenții care sunt deja la a doua facultate și dintre studenții care fac voluntariat în ONG-uri intenționează să urmeze un program de master sau doctorat în afara țării, semnificativ mai mulți decât restul.

Intenția de a părăsi țara (cel puțin temporar) pentru a continua studiile la master sau doctorat este de asemenea mai mare și printre studenții care consideră că

vorbesc bine o limbă străină. Acest lucru nu ar trebui să surprindă, dat fiind că în afara țării nu există programe de master sau doctorat în limba română, ceea ce face ca buna cunoaștere a unei limbi străine să fie o condiție necesară pentru admiterea în astfel de programe.

Tabelul 39 Intenția de a continua studiile (Caracteristici individuale)

	Master			Doctorat			Altă facultate		
	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu	Da, în România	Da, în altă țară	Nu
Sex									
Feminin	78%	12%	10%	39%	14%	47%	30%	5%	64%
Masculin	75%	17%	8%	31%	19%	49%	25%	9%	66%
Vârsta									
Sub 20 ani	80%	13%	7%	38%	19%	43%	36%	3%	61%
20 ani	80%	14%	6%	39%	21%	40%	34%	6%	59%
21 ani	77%	13%	9%	37%	16%	47%	27%	6%	67%
22 ani	78%	13%	9%	37%	11%	53%	30%	9%	61%
23 ani	73%	18%	9%	29%	14%	57%	17%	13%	70%
Peste 23 ani	72%	13%	16%	30%	12%	58%	18%	3%	79%
Tip student									
La facultate privată	77%	14%	9%	36%	16%	48%	26%	9%	65%
La stat – loc taxă	77%	14%	9%	33%	18%	49%	29%	6%	66%
La stat – loc buget	78%	13%	9%	37%	15%	48%	29%	6%	64%
An studii									
Anul I	79%	13%	8%	36%	19%	45%	32%	5%	63%
Anul II	78%	13%	9%	40%	15%	45%	27%	7%	66%
Anul III	77%	14%	9%	34%	12%	54%	29%	7%	64%
Anul IV +	70%	18%	13%	29%	19%	52%	22%	8%	70%
Auto-evaluare									
Slab	69%	8%	23%	18%	28%	54%	29%	6%	65%
Bun	78%	14%	8%	35%	15%	49%	30%	6%	64%
Foarte bun	73%	22%	6%	43%	22%	35%	24%	11%	66%
Alte activități									
A doua facultate	70%	22%	9%	38%	24%	39%	32%	5%	63%
Loc de muncă	77%	11%	12%	34%	14%	51%	25%	7%	68%
Membri asociație studenți	76%	18%	6%	38%	27%	35%	28%	4%	68%
Membri / voluntar ONG	67%	25%	8%	38%	25%	37%	33%	10%	57%
Domiciliul stabil									
În localitate	77%	14%	9%	37%	17%	46%	27%	7%	66%
În afara localității	78%	14%	9%	35%	15%	50%	30%	7%	63%
Limbă străină									
Slab	83%	3%	13%	33%	2%	66%	35%	2%	64%
Mediu	83%	8%	9%	37%	11%	53%	29%	5%	66%
Bine	72%	20%	8%	36%	23%	42%	26%	9%	64%
Total	78%	13%	9%	35%	15%	50%	28%	7%	65%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 20% dintre studenții care vorbesc bine o limbă străină intenționează să urmeze un master în altă țară, procent semnificativ mai mare decât cel de 3% în cazul studenților care nu vorbesc bine o limbă străină.

Preferința pentru sectorul de stat sau cel privat

Întrebați despre locul de muncă pe care și-l dorec, 60% dintre studenți răspund că ar prefera un loc de muncă în sectorul privat, 34% ar prefera un loc de muncă în sectorul public, 4% ar prefera să găsească un loc de muncă în organizații non-guvernamentale, în timp ce 2% declară că nu vor avea nevoie de un loc de muncă. Preferințele studenților nu diferă foarte mult în funcție de tipul de facultate urmat.

Merită totuși menționat că ONG-urile par a fi mai atractive pentru studenții din facultățile private: 9% dintre aceștia ar prefera un astfel de loc de muncă. Sectorul privat este mult mai atractiv pentru studenții facultăților de inginerie (72%) sau de economie (73%), în timp ce sectorul public tinde să atragă mai mulți absolvenți de științe sociale (38%) sau de științe umaniste (57%).

Tabelul 40 Preferință pentru loc de muncă în ... (Caracteristici instituționale)

	Sectorul de stat	Sectorul privat	ONG-uri	Nu voi lucra
Tip facultate				
De stat	34%	62%	3%	1%
Privată	30%	58%	9%	3%
Tip program				
Accreditat	33%	61%	4%	2%
Autorizat provizoriu	39%	54%	7%	0%
Mărime universitate				
Sub 200	45%	50%	5%	0%
200 - 999	63%	25%	13%	0%
1000 - 4999	21%	76%	3%	0%
5000 - 14999	35%	59%	3%	3%
Peste 15000	32%	62%	5%	1%
Domeniu				
Științe exacte	23%	71%	3%	3%
Inginerie	23%	72%	4%	1%
Științe sociale	38%	52%	9%	1%
Științe umaniste	57%	37%	7%	0%
Economie	23%	73%	3%	0%
Medicină, farmacie	38%	56%	2%	5%
Agronomie, medicină veterinară	30%	68%	2%	0%
Arte, arhitectură, sport	35%	53%	4%	7%
Total	34%	60%	4%	2%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 23% dintre studenții în inginerie intenționează să lucreze în sectorul de stat, procent semnificativ mai mic decât cel de 57% în cazul studenților în științe umaniste.

Datele din Tabelul 41 ne arată că studenții de sex feminin, cei de pe locurile bugetate de la stat, cei care au domiciliul stabil în altă localitate decât cea în care studiază și cei care nu vorbesc bine o limbă străină preferă în mai mare măsură decât restul un loc de muncă în sectorul public.

Locurile de muncă din sectorul privat par să fie mai atractive pentru studenții de sex masculin, pentru cei care studiază la stat însă pe locurile cu taxă și pentru cei care vorbesc o limbă străină foarte bine.

Locurile de muncă în sectorul non-guvernamental sunt preferate în mai mare măsură de studenții facultăților private, de cei care se consideră foarte buni în comparație cu colegii lor, precum și de cei care sunt la a doua facultate și de cei care deja au experiență de voluntariat în organizații non-guvernamentale.

Tabelul 41 Preferința pentru un loc de muncă în ... (Caracteristici individuale)

	Sectorul de stat	Sectorul privat	ONG-uri	Nu voi lucra
Sex				
Feminin	35%	59%	5%	1%
Masculin	29%	65%	4%	2%
Vârsta				
Sub 20 ani	32%	65%	3%	0%
20 ani	37%	56%	6%	1%
21 ani	32%	62%	5%	1%
22 ani	28%	67%	3%	2%
23 ani	31%	60%	3%	6%
Peste 23 ani	34%	57%	8%	1%
Tip student				
La facultate privată	30%	58%	9%	3%
La stat – loc taxă	28%	69%	3%	1%
La stat – loc buget	36%	60%	3%	1%
An studii				
Anul I	34%	61%	4%	1%
Anul II	33%	59%	6%	2%
Anul III	31%	63%	5%	1%
Anul IV +	32%	62%	3%	4%
Auto-evaluare				
Slab	22%	70%	2%	6%
Bun	34%	60%	4%	2%
Foarte bun	28%	61%	10%	1%
Alte activități				
A doua facultate	28%	63%	9%	0%
Loc de muncă	29%	65%	4%	2%
Membru asociație studenți	31%	62%	7%	0%
Membru / voluntar ONG	24%	64%	12%	0%
Domiciliul stabil				
În localitate	29%	63%	6%	2%
În afara localității	36%	60%	4%	1%
Limbă străină				
Slab	48%	47%	2%	3%
Mediu	34%	60%	4%	2%
Bine	29%	64%	5%	1%
Total	34%	60%	4%	2%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplet de citire: 35% dintre studenții de sex feminin intenționează să lucreze în sectorul de stat, procent semnificativ mai mare decât cel de 29% în cazul studenților de sex masculin.

Am rugat studenții și să indice dacă angajatorii sunt interesați mai degrabă de cunoștințele teoretice sau de cunoștințele practice pe care le dețin absolvenții de facultate. Referindu-se la angajatorii din sectorul public, 58% dintre studenți consideră că aceștia sunt interesați atât de cunoștințele teoretice cât și de cele

practice, 20% consideră că angajatorii sunt interesați în principal de cunoștințele practice, 16% consideră că sunt interesați în principal de cunoștințele teoretice, iar 6% consideră că angajatorii nu sunt interesați de ce știu absolvenții. În cazul angajatorilor din sectorul privat, 63% dintre studenți spun că sunt interesați de ambele tipuri de cunoștințe, 29% consideră că mai importante sunt cunoștințele practice, în timp ce doar 4% consideră că angajatorii privați pun accentul pe cunoștințele teoretice ale absolvenților.

Intenția de a emigra

Tabelul 42 și Tabelul 43 prezintă date privind intenția de a emigra, permanent sau pentru studii, în funcție de caracteristici instituționale și individuale. După cum se poate observa, aproximativ un sfert dintre respondenți nu au putut sau nu au vrut să ne spună dacă intenționează să părăsească țara (fie permanent, fie pentru studii) sau nu. Un al doilea rezultat ușor vizibil este acela că există mai multă variație în intenția de a părăsi țara temporar, pentru stagii de studii sau de cercetare, decât în intenția de a părăsi țara definitiv.

Tabelul 42 Intenția de a emigra ... (Caracteristici instituționale)

	Stabilire în altă țară			Stagiu de studii / cercetare în altă țară		
	Nu	Da	NS / NR	Nu	Da	NS / NR
Tip facultate						
De stat	45%	34%	22%	38%	41%	21%
Privată	39%	35%	26%	34%	36%	31%
Tip program						
Accreditat	45%	32%	23%	39%	37%	24%
Autorizat provizoriu	33%	43%	23%	17%	50%	33%
Mărime universitate						
Sub 200	47%	33%	20%	33%	30%	37%
200 - 999	40%	43%	17%	13%	60%	27%
1000 - 4999	45%	31%	24%	38%	37%	24%
5000 - 14999	42%	32%	26%	38%	37%	25%
Peste 15000	44%	34%	22%	37%	40%	23%
Domeniu						
Științe exacte	54%	33%	13%	44%	45%	11%
Inginerie	45%	38%	17%	40%	38%	22%
Științe sociale	42%	32%	26%	37%	37%	26%
Științe umaniste	43%	33%	25%	31%	47%	22%
Economie	47%	28%	25%	39%	34%	27%
Medicină, farmacie	38%	39%	22%	31%	49%	20%
Agronomie, medicină veterinară	35%	33%	32%	32%	37%	31%
Arte, arhitectură, sport	38%	38%	24%	35%	39%	27%
Total	45%	32%	23%	38%	38%	24%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 45% dintre studenții facultăților de stat nu intenționează să se stabilească în altă țară, procent semnificativ mai mare decât cel de 39% în cazul studenților facultăților private.

Sexul și nivelul de cunoaștere a unei limbi străine sunt singurele variabile asociate cu diferențe în intenția de a părăsi țara permanent.

Profilul celui care dorește să plece din țară pentru a efectua stagiul de studii sau de cercetare este următorul: student în științe umaniste, medicină sau farmacie, student al unei facultăți de stat pe loc fără taxă, student foarte bun prin raportare la proprii colegi, student care este membru al unei asociații de studenți sau care face voluntariat în organizații non-guvernamentale și student care vorbește foarte bine o limbă străină.

Profilul celui care încă nu s-a decis dacă să studieze în afara țării sau nu este

următorul: student al unei facultăți private, de sex feminin și care nu stăpânește o limbă străină foarte bine.

Tabelul 43 Intenția de a emigra ... (Caracteristici individuale)

	Stabilire în altă țară			Stagiu de studii / cercetare în altă țară		
	Nu	Da	NS / NR	Nu	Da	NS / NR
Sex						
Feminin	43%	30%	26%	36%	38%	26%
Masculin	43%	40%	16%	38%	42%	20%
Vârstă						
Sub 20 ani	45%	34%	21%	34%	43%	23%
20 ani	41%	35%	25%	31%	44%	24%
21 ani	44%	31%	25%	38%	37%	26%
22 ani	43%	35%	22%	40%	36%	24%
23 ani	44%	32%	25%	39%	39%	21%
Peste 23 ani	46%	38%	15%	41%	36%	23%
Tip student						
La facultate privată	39%	35%	26%	34%	36%	31%
La stat – loc taxă	46%	32%	22%	41%	38%	21%
La stat – loc buget	45%	34%	21%	37%	42%	21%
An studii						
Anul I	45%	33%	22%	34%	41%	25%
Anul II	44%	32%	24%	35%	39%	26%
Anul III	42%	34%	24%	42%	36%	22%
Anul IV +	40%	41%	19%	39%	45%	17%
Auto-evaluare						
Slab	47%	31%	22%	52%	28%	20%
Bun	45%	33%	22%	38%	40%	22%
Foarte bun	45%	38%	18%	32%	47%	21%
Alte activități						
A doua facultate	42%	34%	24%	39%	42%	19%
Loc de muncă	44%	32%	24%	37%	37%	26%
Membru asociație studenți	49%	34%	16%	33%	53%	14%
Membru / voluntar ONG	47%	36%	17%	24%	58%	19%
Domiciliul stabil						
În localitate	43%	34%	23%	37%	39%	24%
În afara localității	44%	34%	22%	37%	39%	23%
Limbă străină						
Slab	51%	23%	26%	48%	20%	32%
Mediu	48%	25%	26%	41%	28%	31%
Bine	39%	42%	19%	32%	51%	17%
Total	45%	32%	23%	38%	38%	24%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procente. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 30% dintre studenții de sex feminin intenționează să se stabilească în altă țară, procent semnificativ mai mic decât cel de 40% în cazul studenților de sex masculin.

Finalitatea educației

Valoarea diplomei de licență

La sfârșitul studiilor de licență absolvenții primesc o diplomă care reprezintă sau ar trebui să reprezinte un indicator al pregătirii pe care au primit-o în facultate. Pentru a măsura modul în care cadrele didactice evaluează diplomele de licențe obținute de studenți, le-am rugat să ne răspundă în ce măsură sunt de acord cu următoarele afirmații:

- Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților pe care studenții le obțin în anii de facultate.
- Diploma este utilă doar pentru că permite studenților să obțină un loc de muncă mai ușor.
- Diploma obținută la absolvirea studiilor nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită.

Tablelul 44 Opiniile cadrelor didactice privind valoarea diplomei de licență (Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților obținute	Diploma este utilă doar pentru că permite obținerea unui loc de muncă mai ușor	Diploma nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită
Tip facultate			
De stat	85%	41%	7%
Privată	88%	36%	16%
Tip program			
Acreditat	86%	40%	9%
Autorizat provizoriu	87%	37%	12%
Mărime universitate			
Sub 200	90%	32%	0%
200 - 999	87%	42%	0%
1000 - 4999	89%	43%	3%
5000 - 14999	90%	37%	14%
Peste 15000	85%	40%	10%
Domeniu			
Științe exacte	85%	37%	8%
Inginerie	88%	35%	8%
Științe sociale	82%	37%	10%
Științe umaniste	86%	38%	16%
Economie	91%	46%	5%
Medicină, farmacie	79%	31%	17%
Agronomie, medicină veterinară	85%	35%	11%
Arte, arhitectură, sport	85%	51%	20%
Total	86%	39%	10%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentul celor care au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 16% dintre cadrele didactice care predau în facultăți private consideră că diploma nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită, procent semnificativ mai mare decât 7% în cazul cadrelor didactice din facultățile de stat.

După cum se poate observa, 86% dintre cadrele didactice consideră că diploma de licență este un indicator al cunoștințelor și abilităților obținute de studenți, sugerând un grad mare de satisfacție cu modul în care universitățile își pregătesc absolvenții. Pe de altă parte, nu mai puțin de 39% dintre cadrele didactice consideră că singura utilitate a unei diplome de licență este aceea că permite accesul la anumite locuri de muncă, în timp ce 10% consideră că diploma de licență nu are absolut nici o valoare.

Tabelul 45 Opiniile cadrelor didactice privind valoarea diplomei de licență (Caracteristici individuale)

Caracteristici cadre didactice	Diploma este un indicator al cunoștințelor și abilităților obținute	Diploma este utilă doar pentru că permite obținerea unui loc de muncă mai ușor	Diploma nu valorează nici cât hârtia pe care a fost tipărită
Sex			
Feminin	85%	40%	10%
Masculin	87%	38%	10%
Vârstă			
Sub 35 ani	85%	36%	11%
35 - 44 ani	82%	39%	10%
45 - 54 ani	89%	40%	9%
55 - 64 ani	93%	45%	7%
Peste 65 ani	92%	45%	3%
Grad didactic			
Preparator, asistent, asociat	84%	40%	8%
Lector	83%	39%	12%
Conferențiar	90%	34%	8%
Profesor	90%	45%	10%
Vechime			
Sub 5 ani	87%	41%	14%
5 - 10 ani	82%	39%	11%
10 - 15 ani	82%	36%	8%
15 - 20 ani	87%	35%	4%
Peste 20 ani	96%	39%	5%
Funcție conducere			
Nu	85%	41%	10%
Da	91%	34%	9%
Titlu științific			
Doctor	88%	38%	7%
Doctorand	81%	34%	6%
Cel mult master	87%	57%	28%
Publicații ISI			
Nici o publicație ISI	82%	38%	9%
1 - 5 publicații	86%	41%	10%
6 publicații sau mai multe	90%	37%	15%
Materii predate			
Un curs	83%	40%	20%
Două cursuri	88%	43%	9%
Trei cursuri	85%	38%	5%
Patru cursuri +	88%	34%	5%
Alt loc muncă			
În cercetare	84%	40%	5%
În altă universitate	85%	46%	5%
Alt loc muncă	86%	40%	6%
Nu are alt loc muncă	87%	39%	13%
Total	86%	39%	10%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentul celor care au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media.

(3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 90% dintre conferențieri și profesori consideră că diploma este un indicator al cunoștințelor, procent semnificativ mai mare decât cel de 83% dintre lectori.

Distribuția de la nivelul întregului eșantion se regăsește, în mare parte, și în distribuțiile răspunsurilor în diferite sub-grupuri de cadre didactice, indicând un grad relativ ridicat de omogenitate a răspunsurilor. Există însă și anumite diferențe care atrag atenția. Astfel, 16% dintre cadrele didactice din universitățile private consideră că diploma de licență nu are nici o valoare, comparativ cu doar 7% în cazul cadrelor didactice din universitățile de stat. Opinia că diplomele de licență sunt lipsite de valoare este mai răspândită și printre cadrele didactice din facultățile de științe umaniste (16%), din facultățile de medicină sau farmacie (17%) și printre cele din facultățile de artă, arhitectură sau sport (20%).

Cadrele didactice care se apropie de vârsta de pensionare, cele care au gradul de conferențiar sau profesor, care au titlul de doctor, care lucrează în învățământ de mai mult de 20 de ani sau care au o funcție de conducere în cadrul facultăților cred în mai mare măsură decât restul că diplomele de licență reprezintă un indicator al calității educației primite de studenți.

Competențe și abilități

În această secțiune prezentăm opiniile cadrelor didactice și ale angajatorilor privind competențele și abilitățile dobândite de absolvenți în timpul facultății. Cadrele didactice au fost rugate să indice în ce măsură cred că facultatea în care predau contribuie la formarea abilităților și competențelor necesare la locul de muncă. Angajatorii au fost rugați să indice cât de importante sunt aceste abilități și competențe pentru firma lor și în ce măsură sunt mulțumiți de deținerea acestor competențe și abilități de către absolvenții angajați în ultime vreme.

Tabelul 46 Opiniile cadrelor didactice privind specializarea absolvenților
(Caracteristici instituționale)

Caracteristici facultate	Facultatea oferă competențele pentru a deveni specialist în domeniu	Facultatea oferă competențele pentru a înțelege domenii conexe	Aplicativitatea practică a cunoștințelor se învață la locul de muncă	Absolvenții înțeleg materiile după câțiva ani de muncă în domeniu
Tip facultate				
De stat	96%	91%	73%	45%
Privată	92%	93%	79%	54%
Tip program				
Acreditat	95%	92%	76%	49%
Autorizat provizoriu	96%	90%	69%	40%
Mărime universitate				
Sub 200	100%	86%	79%	57%
200 - 999	97%	86%	54%	46%
1000 - 4999	95%	98%	83%	44%
5000 - 14999	94%	93%	74%	53%
Peste 15000	95%	91%	75%	47%
Domeniu				
Științe exacte	95%	91%	78%	53%
Inginerie	96%	94%	80%	52%
Științe sociale	95%	91%	74%	45%
Științe umaniste	94%	92%	79%	61%
Economie	95%	96%	72%	37%
Medicină, farmacie	90%	84%	76%	42%
Agronomie, medicină veterinară	95%	91%	69%	52%
Arte, arhitectură, sport	94%	86%	59%	62%
Total	95%	92%	75%	48%

Note: (1) Datele din tabel reprezintă procentul celor care au răspuns „în mare măsură” sau „în foarte mare măsură”. (2) Datele marcate cu **albastru** indică un procent semnificativ mai mare decât media. (3) Datele marcate cu **roșu** indică un procent semnificativ mai scăzut decât media. (4) Exemplu de citire: 96% dintre cadrele didactice care predau în facultăți de economie consideră că facultatea oferă competențele pentru a înțelege domenii conexe, procent semnificativ mai mare decât 84% în cazul cadrelor didactice din facultățile de medicină sau farmacie.

Datele din Tabelul 46 arată că aproape toate cadrele didactice consideră că facultatea oferă studenților competențele și abilitățile necesare pentru a deveni specialiști în domeniu (95%) și pentru a înțelege domenii conexe (92%). În nici unul dintre sub-grupurile de cadre didactice analizate aici procentul celor care sunt de acord cu aceste afirmații nu este mai mic de 85%.

Cadrele didactice din facultățile private și cele din facultățile de medicină și farmacie sunt mai puțin mulțumite decât restul de modul în care facultățile își pregătesc studenții pentru a deveni specialiști în domeniu. Cadrele didactice

din facultățile de medicină sau farmacie și din facultățile de artă, arhitectură sau sport sunt mai puțin mulțumite decât restul de modul în care facultățile pregătesc studenții pentru a înțelege domenii conexe domeniului de specializare.

Angajatorii consideră ca foarte important pentru propriile firme ca absolvenții pe care doresc să îi angajeze să fie specialiști în domeniu (scor mediu 4,6 pe scală de la 1 „deloc important” la 5 „foarte important”). Spre deosebire de cadrele didactice însă, angajatorii sunt mai puțin mulțumiți de măsura în care absolvenții pe care i-au angajat sunt specialiști în domeniu (scor mediu 3,9 pe scală de la 1 „deloc mulțumit” la 5 „foarte mulțumit”). Abilitatea studenților de a înțelege domenii conexe este mai puțin importantă pentru angajatori (scor mediu 3,7). Chiar și în aceste condiții, angajatorii nu sunt foarte mulțumiți de aceste abilități (scor mediu 3.5).

Revenind la datele din Tabelul 46, trei sferturi dintre cadrele didactice consideră că aplicativitatea practică a cunoștințelor dobândite în facultate se obțin la locul de muncă, în timp ce aproape jumătate (48%) consideră că materiile predate în facultate sunt pe deplin înțelese de studenți doar după ce aceștia lucrează câțiva ani în domeniul în care s-au specializat. Cadrele didactice din facultățile private sunt de acord cu aceste afirmații în mai mare măsură decât cele care predau în facultăți de stat.

Figura 15 prezintă, comparativ, opiniile cadrelor didactice și ale angajatorilor privind abilitățile și competențele absolvenților de facultate (datele sunt prezentate în format numeric în Tabelul 47 - Tabelul 49).

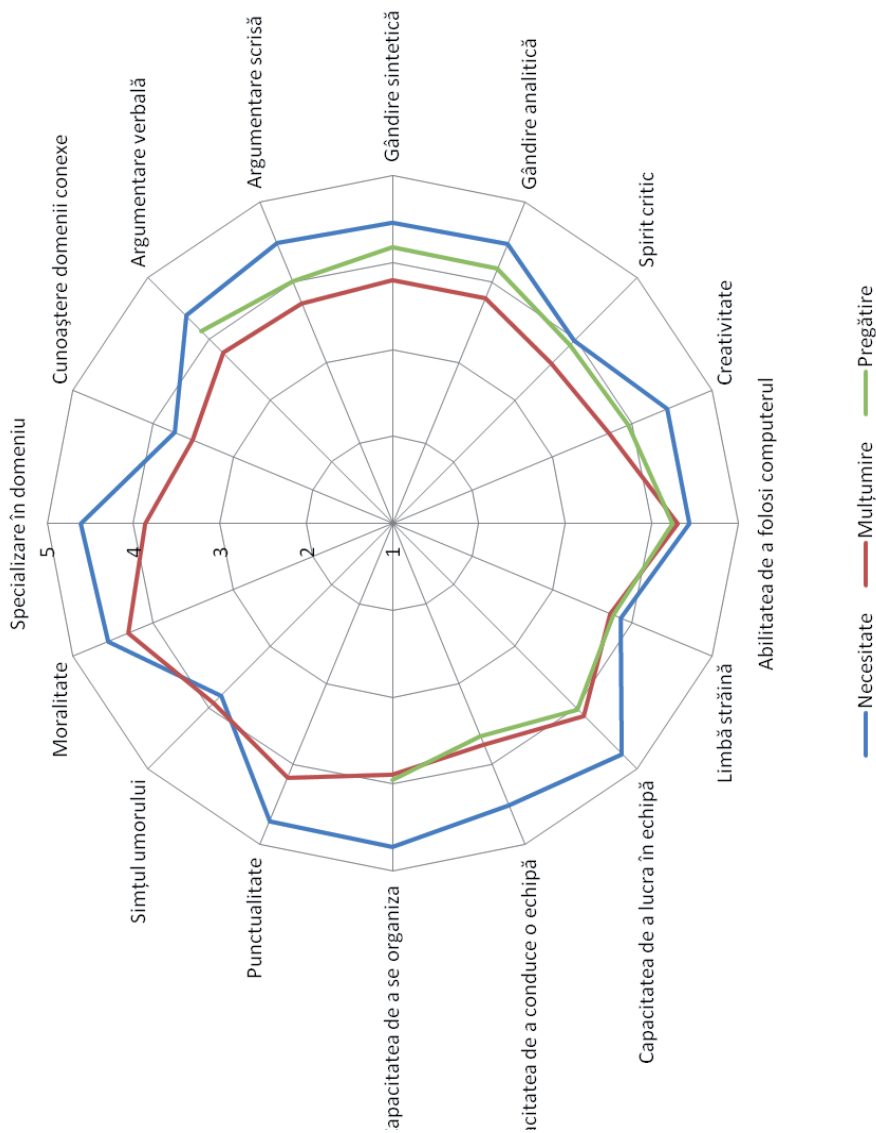
Angajatorii nu diferențiază foarte mult între abilitățile și competențele pe care le consideră ca fiind importante pentru propria firmă - dintre toate competențele despre care au fost întrebați, doar trei au un scor mediu mai mic decât 4 (important): cunoașterea domeniilor conexe (3,9), cunoașterea unei limbi străine (3,9) și simțul umorului (3,8).

Merită remarcat, de asemenea, că abilitățile considerate ca fiind cele mai importante sunt: specializarea în domeniu, capacitatea de a lucra în echipă, capacitatea de organizare eficientă, capacitatea de comunicare, punctualitatea și moralitatea. Cu excepția specializării în domeniu, toate celelalte competențe considerate ca fiind cele mai importante sunt abilități care nu depind în mare măsură de pregătirea pe care studenții o primesc în facultate. Ele sunt mai degrabă abilități care țin de caracterul unei persoane sau abilități care sunt dezvoltate înainte ca o persoană să înceapă studiile universitare.

Nivelul de mulțumire al angajatorilor cu deținerea abilităților de către absolvenții

angajați în ultima vreme este mediu. Singurele abilități pentru care nivelul mediu de mulțumire este mai mare de 4 (mulțumit) sunt moralitatea, punctualitatea, cunoștințe computer, capacitatea de a lucra în echipă și capacitatea de comunicare. În cazul celorlalte abilități și competențe scorul mediu se află între 3,6 și 3,9, valori situate între o atitudine neutră (nici mulțumire, nici nemulțumire) și o atitudine ușor pozitivă (mulțumire).

Figura 15 Opiniile cadrelor didactice și ale angajatorilor privind abilitățile și competențele absolvenților (valori medii pe scală de 5 puncte)



Tabelul 47 Opiniile cadrelor didactice privind competențele și abilitățile absolvenților (Caracteristici instituționale)

Tip facultate	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Gândire sintetică	Gândire analitică	Aplicarea în practică	Spiritul critic	Creativitatea	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a lucra în echipe interdisciplinare	Capacitatea de organizare
De stat	4,1	3,9	4,1	4,1	4,0	3,8	3,9	4,2	3,6	3,9	3,5	3,6	3,9
Privată	4,3	4,2	4,3	4,3	4,3	4,1	4,1	4,4	4,2	4,2	4,0	4,0	4,2
Tip program													
Accreditat	4,1	4,0	4,2	4,2	4,1	3,9	3,9	4,2	3,7	4,0	3,6	3,7	4,0
Autorizat provizoriu	4,1	3,9	4,2	4,1	4,1	3,9	4,0	4,4	4,0	4,1	3,8	3,8	4,0
Măritime universitate													
Sub 200	4,3	4,2	4,3	4,1	4,3	3,9	4,0	4,4	4,1	4,1	4,0	3,9	4,1
200 - 999	4,1	4,2	4,2	4,4	4,4	4,4	4,5	4,4	4,1	4,2	3,8	4,0	4,3
1000 - 4999	4,2	4,1	4,3	4,2	4,3	3,9	4,2	4,4	3,9	4,2	3,9	4,1	4,3
5000 - 14999	4,2	4,1	4,2	4,2	4,1	3,9	4,0	4,5	3,9	4,1	3,7	3,8	4,0
Peste 15000	4,1	4,0	4,2	4,2	4,0	3,9	3,9	4,2	3,7	4,0	3,6	3,6	3,9
Domenii													
Științe exacte	4,1	4,0	4,2	4,2	4,1	3,7	4,0	4,5	3,6	4,0	3,5	3,7	4,0
Inginerie	4,0	3,9	4,1	4,2	3,9	3,7	3,8	4,5	3,5	3,7	3,4	3,5	3,7
Științe sociale	4,2	4,1	4,2	4,1	4,1	4,0	3,9	4,0	3,8	4,1	3,7	3,7	4,0
Științe umaniste	4,3	4,2	4,2	4,2	4,1	4,1	4,2	4,2	4,4	4,0	3,6	3,8	4,0
Economie	4,2	4,0	4,2	4,2	3,9	3,9	3,8	4,3	3,9	4,2	3,8	3,7	4,0
Medicină, farmacie	4,1	3,8	4,1	4,0	4,3	3,7	3,7	3,9	3,5	4,0	3,4	3,7	3,8
Agronomie, medicină veterinară	3,9	3,9	4,0	4,0	4,2	3,7	4,1	4,2	3,3	4,0	3,6	3,7	3,9
Arte, arhitectură, sport	4,1	3,9	4,2	4,2	4,5	4,3	4,5	4,2	3,8	4,3	4,0	4,1	4,3
Total	4,1	4,0	4,2	4,2	4,1	3,9	3,9	4,2	3,8	4,0	3,7	3,7	4,0

Note: (1) Datele din tabel reprezintă scorul mediu pe o scală de la 1 (Foarte puțin) la 5 (Foarte mult).

Tabelul 48 Opiniile angajatorilor privind importanța competențelor și abilităților absolvenților (Caracteristici instituționale)

	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Gândirea sintetică	Gândirea analitică	Spiritul critic	Creativitatea	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a se organiza	Capacitate de comunicare	Punctualitate	Simțul umorului	Moralitate	
Domeniu activitate																
Industrie	4,3	4,4	4,4	4,5	4,0	4,5	4,4	3,9	4,7	4,5	4,7	4,7	4,7	3,8	4,5	4,6
Construcții	4,4	4,4	4,4	4,5	3,9	4,4	4,4	3,7	4,8	4,7	4,8	4,7	4,8	3,8	4,5	4,6
Comerț	4,4	4,5	4,4	4,4	4,0	4,4	4,4	3,7	4,8	4,5	4,8	4,8	4,7	4,0	4,5	4,5
Servicii	4,4	4,5	4,4	4,5	3,9	4,4	4,4	4,0	4,7	4,5	4,7	4,8	4,7	3,9	4,6	4,6
Bugetari / de stat	4,5	4,7	4,5	4,6	4,0	4,5	4,5	3,7	4,8	4,3	4,7	4,7	4,7	3,5	4,6	4,6
Tip firmă																
Bugetari / de stat	4,5	4,7	4,5	4,6	4,1	4,5	4,5	3,8	4,7	4,4	4,7	4,7	4,7	3,6	4,6	4,6
Privat românesc	4,4	4,4	4,4	4,5	4,0	4,4	4,4	3,8	4,8	4,6	4,7	4,7	4,7	3,9	4,6	4,6
Privat străin	4,3	4,4	4,4	4,5	3,8	4,2	4,6	4,2	4,7	4,3	4,7	4,7	4,8	3,8	4,6	4,6
Altă formă	4,2	4,2	4,5	4,3	3,9	4,4	4,3	3,9	4,6	4,6	4,8	4,6	4,5	3,8	4,2	4,2
Mărime firmă																
< 10	4,3	4,4	4,4	4,4	3,8	4,4	4,3	3,7	4,7	4,5	4,7	4,8	4,7	4,2	4,6	4,6
10 - 49	4,3	4,4	4,4	4,5	4,0	4,5	4,3	3,9	4,8	4,5	4,7	4,8	4,7	3,8	4,5	4,5
50 - 249	4,5	4,5	4,5	4,5	4,0	4,4	4,5	3,9	4,8	4,6	4,7	4,7	4,7	3,7	4,6	4,6
> 250	4,4	4,5	4,5	4,6	4,0	4,4	4,6	3,9	4,8	4,4	4,7	4,7	4,7	3,6	4,5	4,5
Tip respondent																
Director general	4,4	4,5	4,4	4,4	4,0	4,5	4,4	3,9	4,7	4,5	4,7	4,7	4,7	4,0	4,5	4,5
Director departament	4,4	4,5	4,5	4,5	4,0	4,4	4,5	3,9	4,8	4,5	4,7	4,7	4,7	3,7	4,6	4,6
Specialist R.U.	4,5	4,5	4,5	4,6	4,0	4,4	4,6	3,8	4,8	4,5	4,8	4,8	4,7	3,6	4,6	4,6
Alt tip	4,3	4,5	4,4	4,5	4,0	4,4	4,4	3,8	4,7	4,5	4,7	4,7	4,7	3,9	4,6	4,6
Total	4,4	4,5	4,5	4,5	4,0	4,4	4,4	3,9	4,8	4,5	4,7	4,7	4,7	3,8	4,6	4,6

Note: (1) Datele din tabel reprezintă scorul mediu pe o scală de la 1 (Deloc important) la 5 (Foarte important).

Tablelul 49 Satisfacția angajatorilor cu competențele și abilitățile absolvenților
proaspăt angajați (Caracteristici instituționale)

Domeniul activitate	Argumentare verbală	Argumentare scrisă	Gândirea sintetică	Gândirea analitică	Spiritul critic	Creativitatea	Cunoștințe computer	Limbă străină	Capacitatea de a lucra în echipă	Capacitatea de a conduce o echipă	Capacitatea de a se organiza	Capacitate de comunicare	Punctualitate	Simțul umorului	Moralitate
Industria	3,7	3,7	3,9	3,9	3,6	3,8	4,4	3,8	4,2	3,8	3,9	4,0	4,3	3,9	4,3
Construcții	3,6	3,6	3,5	3,6	3,4	3,6	4,3	3,4	4,1	3,8	3,8	4,0	4,2	3,9	4,3
Comert	3,9	3,8	3,9	3,8	3,8	3,7	4,2	3,6	4,1	3,7	3,9	4,1	4,3	4,1	4,3
Servicii	3,8	3,8	3,8	3,8	3,5	3,8	4,3	3,8	4,2	3,9	3,9	4,1	4,0	3,9	4,3
Bugetari / de stat	3,8	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	4,3	3,9	4,0	3,5	3,8	4,0	4,0	3,9	4,2
Tip firmă															
Bugetari / de stat	3,8	3,8	3,7	3,7	3,6	3,7	4,3	3,7	4,1	3,7	3,8	4,0	4,0	3,8	4,2
Privat românesc	3,8	3,7	3,8	3,8	3,6	3,7	4,3	3,7	4,1	3,8	3,9	4,0	4,2	3,9	4,3
Privat străin	3,9	3,9	4,0	4,1	3,8	4,0	4,6	4,2	4,2	4,0	4,1	4,2	4,4	4,1	4,6
Altă formă	4,1	3,8	4,1	4,1	3,9	3,8	3,9	3,5	4,2	3,8	4,3	4,1	4,4	4,0	4,4
Mărmite firmă															
< 10	4,0	4,0	4,0	3,9	3,8	4,0	4,2	3,6	4,2	3,9	4,1	4,2	4,2	4,1	4,5
10 - 49	3,8	3,8	3,8	3,8	3,6	3,7	4,2	3,7	4,1	3,8	4,0	4,0	4,1	4,0	4,2
50 - 249	3,8	3,7	3,7	3,8	3,5	3,7	4,4	3,8	4,2	3,7	3,8	4,0	4,2	3,9	4,3
> 250	3,7	3,6	3,8	3,8	3,6	3,6	4,4	3,7	4,0	3,7	3,8	4,0	4,2	3,8	4,3
Tip respondent															
Director general	3,8	3,7	3,7	3,8	3,6	3,7	4,1	3,6	4,1	3,7	3,9	4,0	4,0	4,0	4,2
Director departament	3,6	3,5	3,8	3,7	3,5	3,6	4,2	3,6	4,0	3,7	3,7	3,9	4,1	3,8	4,2
Specialist R.U.	3,8	3,9	3,9	4,0	3,6	3,9	4,6	4,0	4,2	3,9	4,1	4,2	4,4	3,9	4,5
Alt tip	4,0	4,0	3,9	3,9	3,7	3,8	4,4	3,8	4,3	3,9	4,0	4,2	4,4	4,0	4,4
Total	3,8	3,7	3,8	3,8	3,6	3,7	4,3	3,7	4,1	3,8	3,9	4,0	4,2	3,9	4,3

Note: (1) Datele din tabel reprezintă scorul mediu pe o scală de la 1 (Deloc mulțumit) la 5 (Foarte mulțumit).

Pentru toate abilitățile și competențele incluse în analiză diferența dintre nivelul de mulțumire al angajatorilor și importanța acordată abilităților de angajatori este negativă. Singura excepție este simțul umorului, unde scorul pentru mulțumire este 3,9 iar cel pentru necesitate este 3,8. Abilitățile pentru care diferența este mai mică de 0,5 puncte sunt: cunoașterea domeniilor conexe, spiritul critic, cunoașterea computerului, cunoașterea unei limbi străine și moralitatea. În aceste cazuri diferența mică provine fie din faptul că angajatorii acordă mai puțină importanță acestor abilități fie din faptul că angajatorii sunt relativ mulțumiți cu deținerea acestor abilități de către absolvenții angajați recent.

Un deficit mai mare de 0,5 puncte (echivalentul a 12,5% din scală) este înregistrat în cazul abilităților legate de lucrul în echipă (a lucra în echipă, a conduce o echipă), în cazul celor legate de modul de exprimare (argumentare verbală, argumentare scrisă, capacitatea de comunicare), în cazul celor referitoare la procesul de gândire (gândire sintetică, gândire analitică, creativitate) și în cazul punctualității.

Revenind la cadrele didactice (linia numită pregătire în Figura 15), se poate observa că în cazul abilităților legate de modul de exprimare și de procesul de gândire opiniile acestora se situează între nivelul de mulțumire al angajatorilor și gradul de importanță acordat de angajatori acestor abilități și competențe. Aceasta indică, pe de-o parte, că angajatorii acordă mai multă importanță decât cadrele didactice acestor abilități și, pe de altă parte, că angajatorii sunt mai puțin mulțumiți decât cadrele didactice de modul în care facultățile pregătesc absolvenții în aceste domenii. Pentru celelalte abilități și competențe opiniile cadrelor didactice sunt similare cu gradul de mulțumire al angajatorilor.

Angajarea pe piața muncii

Criterii de selecție la angajare

Chestionarul pentru angajatori a cuprins o serie de întrebări referitoare la importanța diferitelor criterii luate în calcul de aceștia în procesul de angajare a unui nou absolvent. Aceste criterii se referă la educația absolventului (educație, media de absolvire, reputația facultății absolvite, studii în afara țării), la experiența acestuia (experiență în domeniu, experiență practică în România, experiență practică în afara țării, referințe și scrisori de recomandare), la modul în care acesta s-a prezentat la interviul de angajare și la anumite caracteristici individuale (vârstă, stare civilă, sex și preferințe politice). Pentru fiecare din aceste criterii angajatorul a indicat nivelul de importanță pe o scală de la 1 (deloc important) la 10 (foarte important). Datele sunt prezentate în format numeric în Tabelul 50 și în format grafic în Figura 16 - Figura 19.

Cele mai importante criterii de selecție la angajare, la nivelul întregului eșantion, sunt modul în care absolventul s-a prezentat la interviul / concursul de angajare, cu un scor mediu de 8,8, și educația absolventului, cu un scor mediu de 8,6. O importanță foarte mare este de asemenea acordată și experienței în domeniu (scor mediu 8,2) și experienței practice în domeniul de activitate al firmei (scor mediu 8,0), dar numai dacă aceasta a fost dobândită în România.

Următoarele criterii, în ordinea importanței, sunt: reputația facultății absolvite (scor mediu 7,4), media de absolvire (scor mediu 6,9) și referințele / scrisorile de recomandare (scor mediu 6,8). Dintre criteriile indicând educația și experiența absolvenților, angajatorii acordă cea mai mică importanță experienței practice dobândite în afara țării (scor mediu 6,4) și studiilor în afara țării (scor mediu 6,2).

Dintre caracteristicile individuale, vârstei îi este acordată o importanță medie (scor mediu 5,6). Starea civilă și sexul sunt de importanță minoră (scor mediu 3,7, respectiv 3,2), în timp ce preferințele politice ale absolvenților sunt aproape ignorate de angajatori (scor mediu 1,6).

Caracteristicile angajatorilor (domeniul de activitate, tipul firmei, mărimea firmei și tipul respondentului) sunt asociate cu o serie de diferențe semnificative în nivelul de importanță acordat criteriilor de selecție la angajare.

În funcție de domeniul de activitate, angajatorii sunt grupați în următoarele categorii: industrie, construcții, comerț, servicii și bugetari / de stat (această ultimă categorie include: administrația publică centrală și locală, educație, sănătate și

firme cu capital de stat). Cele mai importante diferențe sunt următoarele:

- Modul de prezentare la interviul / concursul de angajare:
 - o Angajatorii din sectorul bugetar acordă o mai mare importanță decât restul modului în care absolventul se prezintă la interviu (scor mediu 9,2).
 - o Între angajatorii din celelalte domenii de activitate nu există diferențe.
- Educația:
 - o Angajatorii din sectorul bugetar acordă o mai mare importanță decât restul educației absolventului, în special nivelului de educație și mediei de absolvire.
 - o Angajatorii din comerț și servicii acordă mai mică importanță decât restul reputației facultății din care provine absolventul.
 - o Angajatorii din comerț acordă semnificativ mai mică importanță decât restul studiilor în afara țării.

Tabelul 50 Criterii de selecție la angajare

	Interviu	Educație	Medie absolvire	Reputația facultății	Studii ext.	Exp. domeniu	Exp. practică RO	Exp. practică ext.	Referințe	Vârsta	Stare civilă	Sex	Preferințe politice
Domeniul activitate	8,7	8,4	6,8	7,5	6,3	8,0	7,8	6,4	6,8	5,6	3,6	3,2	1,5
Industria	8,8	8,7	6,7	7,7	6,2	8,5	8,3	7,0	7,4	5,9	3,7	3,9	1,5
Construcții	8,8	8,3	6,8	7,2	5,4	8,4	8,3	6,2	7,0	6,0	4,5	4,1	1,7
Comerț	8,7	8,6	6,5	7,2	6,3	8,3	8,2	6,6	6,6	5,6	3,7	3,3	1,6
Servicii	9,2	9,4	7,6	7,6	6,6	8,1	7,7	6,3	6,7	5,1	3,0	1,9	1,7
Bugetari / de stat													
Bugetari / de stat	9,1	9,3	7,6	7,8	6,6	8,0	7,6	6,2	6,7	5,2	3,0	2,1	1,7
Tip firmă													
Bugetari / de stat	8,7	8,4	6,7	7,4	5,9	8,3	8,2	6,4	6,9	5,8	4,1	3,6	1,6
Privat românesc	8,9	8,5	6,2	6,6	6,5	7,7	7,4	6,8	6,1	5,2	2,6	2,7	1,3
Privat străin	9,2	8,4	6,9	7,6	7,0	8,9	8,2	7,8	7,4	6,1	4,7	4,1	1,4
Ală formă													
Mărimi firmă													
< 10	8,5	8,4	6,7	7,2	5,7	8,2	8,1	6,3	6,5	5,7	4,2	4,0	1,8
10 - 49	8,8	8,5	6,5	7,3	5,6	8,3	8,1	6,3	6,9	5,7	4,0	3,5	1,6
50 - 249	8,9	8,8	7,0	7,4	6,5	8,1	7,8	6,5	6,9	5,5	3,6	3,0	1,7
> 250	8,9	8,8	7,0	7,6	6,6	8,2	7,9	6,6	6,9	5,6	3,3	2,6	1,4
Tip respondent													
Director general	8,6	8,5	6,8	7,4	6,0	8,1	8,0	6,5	6,7	5,8	4,3	3,6	1,6
Director departament	8,9	8,7	6,9	7,6	6,4	8,3	8,1	6,5	7,0	5,6	3,7	3,0	1,4
Specialist R.U.	9,0	8,8	6,9	7,3	6,4	8,2	7,7	6,3	6,8	5,1	2,8	2,6	1,4
Alt tip	8,8	8,6	6,8	7,2	6,0	8,3	8,1	6,4	6,7	5,8	3,6	3,3	1,9
Total	8,8	8,6	6,9	7,4	6,2	8,2	8,0	6,4	6,8	5,6	3,7	3,2	1,6

Note: (1) Datele din tabel reprezintă scorul mediu pe o scală de la 1 (Deloc important) la 10 (Foarte important).

Figura 16 Criterii de selecție la angajare în funcție de domeniul de activitate (valori medii pe scală de la 1 „niciodată justificat” la 10 „întotdeauna justificat”)

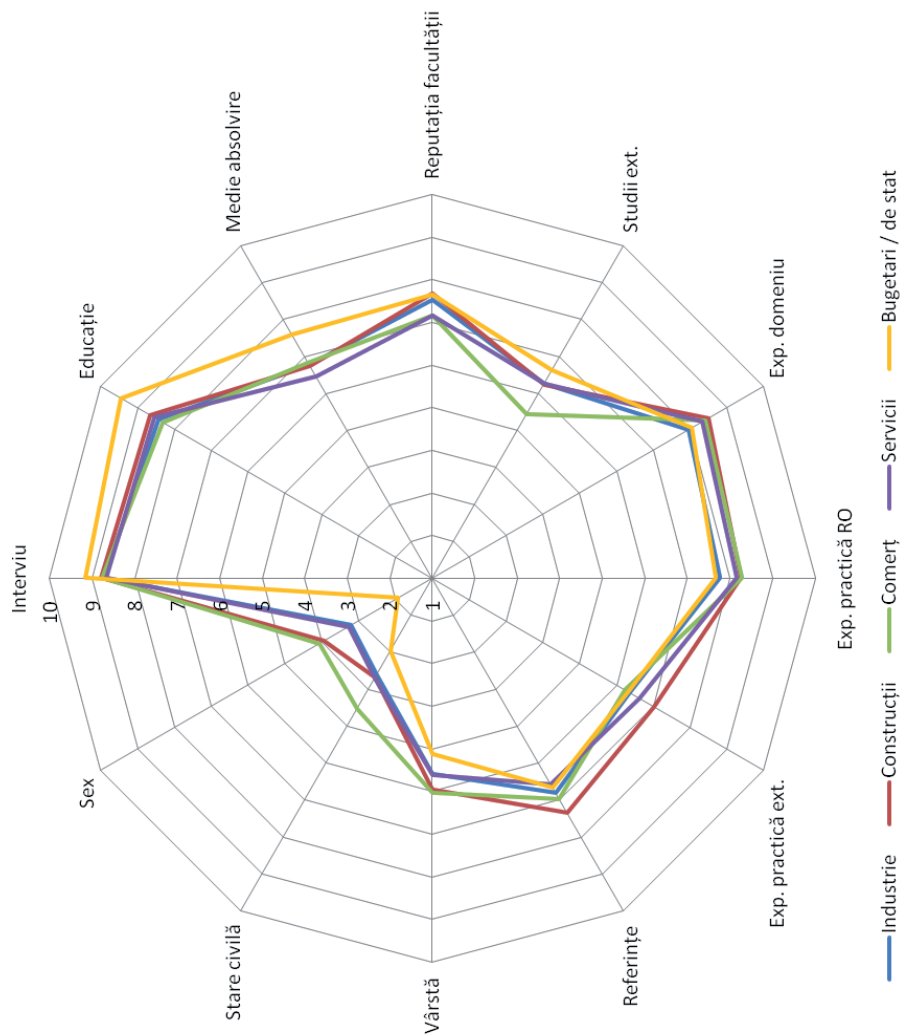


Figura 17 Criterii de selecție la angajare în funcție de tipul firmei (valori medii pe scală de la 1 „niciodată justificat” la 10 „întotdeauna justificat”)



Figura 18 Criterii de selecție la angajare în funcție de mărimea firmei (valori medii pe scală de la 1 „niciodată justificat” la 10 „întotdeauna justificat”)

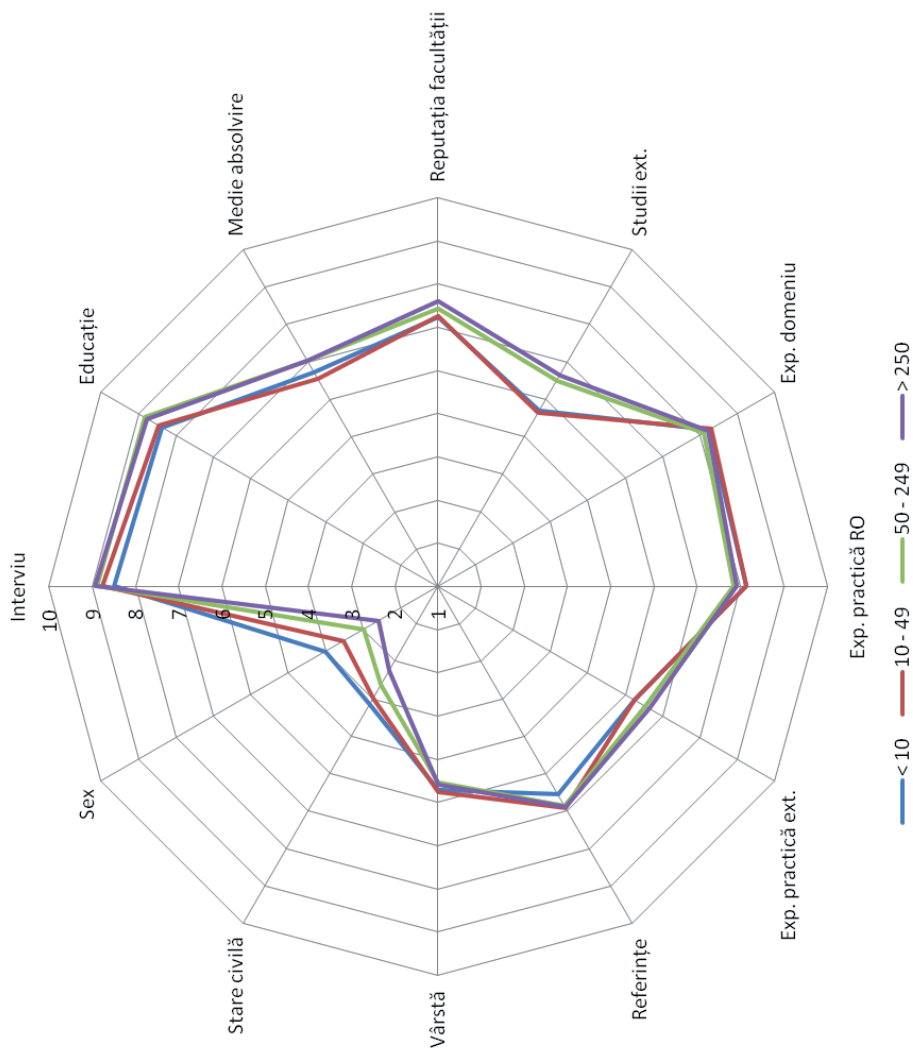
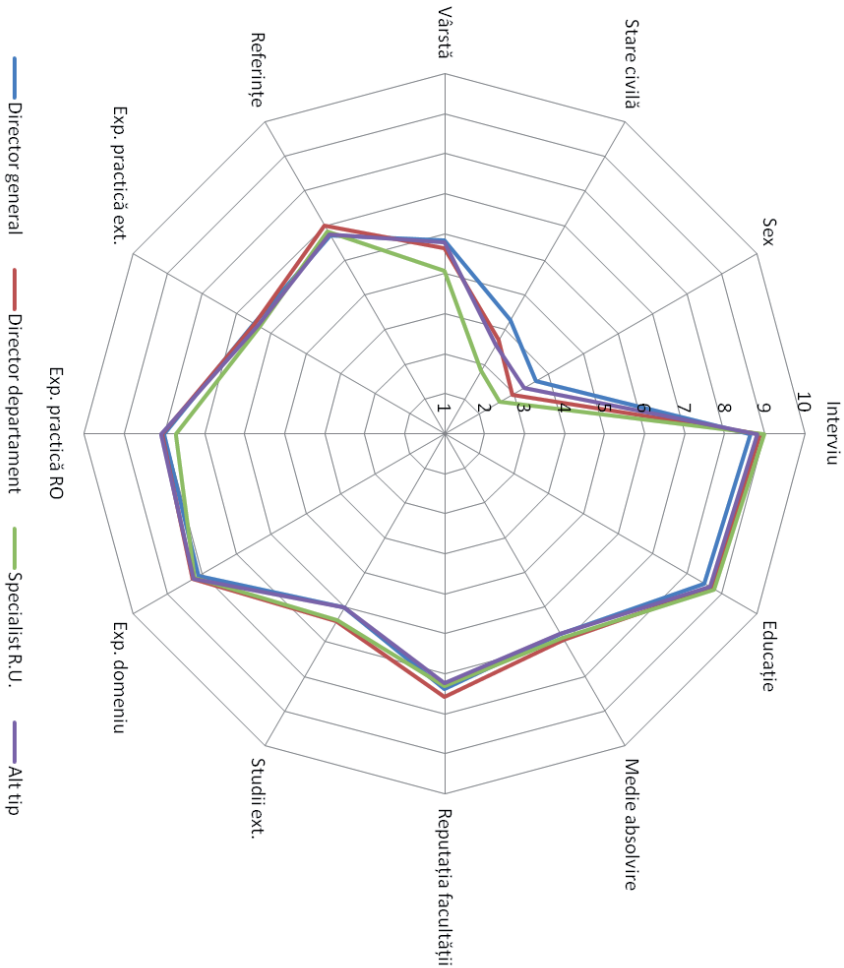


Figura 19 Criterii de selecție la angajare în funcție de tipul de respondent (valori medii pe scală de la 1 „niciodată justificat” la 10 „întotdeauna justificat”)



- **Experiența:**
 - o Angajatorii din industrie și cei din sectorul bugetar acordă mai puțină importanță decât cei din construcții, comerț sau servicii experienței în domeniu și experienței practice obținute în România.
 - o Angajatorii din domeniul construcțiilor pun mai mare preț decât restul pe experiența practică obținută în afara țării și pe scrisorile de recomandare / referințele absolvenților.
- **Caracteristici individuale:**
 - o Pentru angajatorii din sectorul bugetar, vârsta, starea civilă și sexul absolventului sunt criterii semnificativ mai puțin importante.
 - o Vârsta și sexul sunt criterii mai importante pentru angajatorii din comerț și din construcții decât pentru restul angajatorilor.
 - o Angajatorii din comerț acordă o mai mare importanță și stării civile a absolvenților.

Un al doilea criteriu de clasificare împarte angajatorii în firme private cu capital românesc, firme private cu capital străin, companii bugetare / de stat sau alte tipuri de firme (datorită numărului mic de cazuri incluse în această ultimă categorie, rezultatele pentru alte tipuri de firme trebuie interpretate cu grijă). Și în acest caz se pot observa o serie de diferențe semnificative în ierarhia criteriilor luate în calcul de angajatori:

- Modul de prezentare la interviul / concursul de angajare – nu există diferențe notabile.
- **Educația:**
 - o Dintre cele patru criterii incluse în acest grup, nivelul de educație este cel mai important pentru toate tipurile de firme. Angajatorii din sectorul bugetar acordă ceva mai multă importanță decât restul acestui criteriu.
 - o Firmele private cu capital străin sunt mai puțin interesate decât restul de reputația facultății absolvite și de media de la absolvire.
 - o Firmele private românești sunt mai puțin interesate decât restul de studiile în afara țării.
- **Experiența:**
 - o Experiența în domeniu este cel mai important criteriu din acest grup.

- o Firmele private românești sunt mai interesate decât restul de experiență practică dobândită în România, în timp ce firmele private străine acordă ușor mai multă importanță decât restul experienței practice în străinătate.
- o Firmele private străine sunt cel mai puțin interesate de referințele / scrisorile de recomandare pe care le prezintă absolvenții.
- Caracteristici individuale: Firmele private românești și cele din categoria „alte tipuri” acordă cea mai mare importanță acestor caracteristici, în timp ce firmele private străine le acordă cea mai mică importanță.

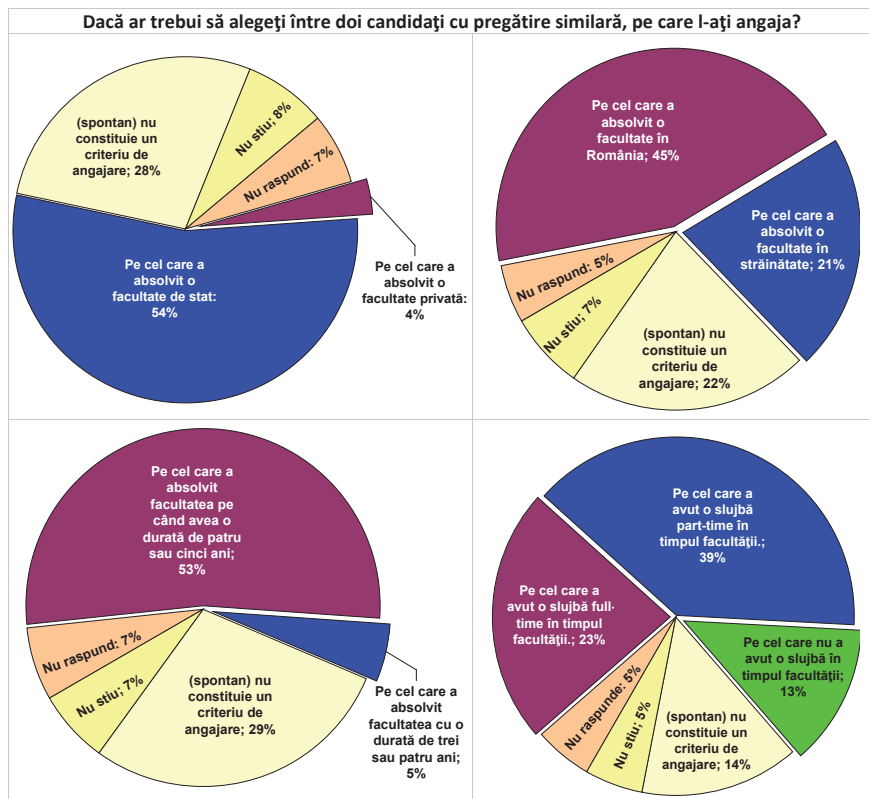
În ceea ce privește diferențele asociate cu mărirea angajatorului, cele mai multe diferențe apar între angajatorii cu mai puțin de 50 de angajați și cele cu mai mult de 50 de angajați. Astfel, performanța la interviul de angajare și educația absolventului sunt ușor mai importante pentru firmele medii și mari decât pentru cele mici și foarte mici. Firmele cu mai puțin de 50 de angajați acordă ușor mai multă importanță decât restul experienței practice dobândite în România, în timp ce firmele cu mai mult de 50 de angajați dau o importanță ușor mai mare decât restul experienței practice dobândite în afara țării. Se poate observa, de asemenea, că firmele mici și foarte mici iau în calcul în mai mare măsură decât cele mari și foarte mari starea civilă și sexul absolvenților.

Funcția persoanei care a completat chestionarul ca reprezentant al angajatorului (director general, director de departament, specialist resurse umane sau alt tip de specialist) nu este asociată cu diferențe semnificative în importanța acordată criteriilor de selecție folosite în procesul de angajare. Specialiștii în resurse umane sunt singurii care se disting de restul, prin faptul că acordă o mai mică importanță vârstei, stării civile și sexului absolvenților.

Preferința angajatorilor pentru diferite tipuri de absolvenți

Am solicitat angajatorilor să se plaseze în situația în care au de ales între doi potențiali angajați identici, având doar câte o singură caracteristică diferită unul față de celălalt. Preferințele angajatorilor au converș către a alege absolvenți ai universităților de stat, preferați în fața celor private. Absolvenții de facultate din România sunt preferați celor ce au făcut studii în afara țării. Absolvenții mai vechi de facultate sunt preferați celor care au încheiat studiile în sistem Bologna. În fine, alegerile se îndreaptă către cei care au lucrat în timpul facultății, de preferință part-time.

Figura 20 Responsabilitatea formării absolvenților de învățământ superior



Opțiunea de răspuns „nu constituie un criteriu pentru angajare” nu a fost oferită respondenților. Aceștia au menționat-o în mod spontan.

- Comparativ cu companiile private, angajatorii de stat acordă o importanță semnificativ mai mare angajării de absolvenți de universități publice, cu o durată mai mare de școlarizare (nu Bologna). Deși preferă candidați care să fi avut o slujbă, angajatorii din sectorul public spun ceva mai frecvent (17%) decât media că preferă angajați care să nu fi lucrat în timpul facultății.
- Companiile private declară un pic mai des decât angajatorii din sectorul public că preferă absolvenți de facultate din afara României. De asemenea,

deși continuă să prefere absolvenții ce au lucrat part-time pe când erau studenți, se îndreaptă mai des și către cei ce au lucrat full-time. Pentru aceste două caracteristici, companiile private românești sunt cele care determină diferențe. Răspunsurile companiilor multinaționale sunt similare celor date de ansamblul angajatorilor de stat.

- Preferința pentru absolvenți de la stat crește odată cu dimensiunea firmei. De asemenea, odată cu numărul de angajați, crește preferința pentru absolvenți din România, în sistem pre-Bologna.

CALITATEA DE ANSAMBLU A SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Calitatea învățământului universitar românesc

Reprezentări asupra nivelului facultății

Marea majoritate a studenților și a cadrelor didactice consideră facultatea în care predau fie a fi „de top”, fie a fi „bună” (Tabelul 1). Dintre cele 1540 de cadre didactice chestionate, doar un respondent a etichetat facultatea în care predă ca fiind „slabă”.

Tabelul 51 Reprezentări asupra nivelului facultății

Cum evaluați, în ansamblu, facultatea (specializarea) în care studiați / predați?

	Studenți	Cadre didactice
este o facultate de top	24%	37%
este o facultate bună	62%	57%
este o facultate nici prea bună nici prea slabă	11%	5%
este o facultate slabă	1,5%	0,1%
Nu știu	1%	0,3%
NR	1%	1%
Total	100%	100%

Între studenți apar următoarele diferențieri semnificative⁶:

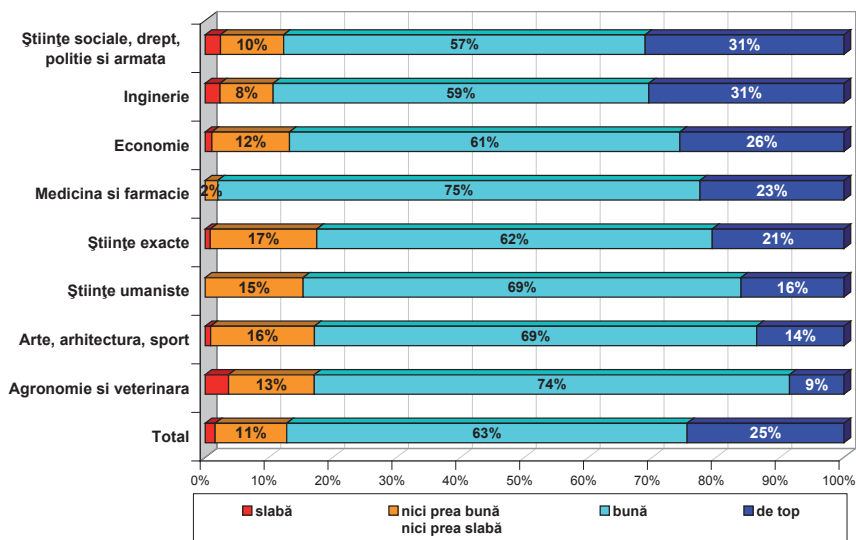
- Pe ansamblu, studenții din universitățile mai mari sunt mai precauți în a-și eticheta facultatea drept una de top:
 - o O treime din studenții din universități de dimensiuni medii (5-15.000 de studenți în universitate) își consideră facultatea drept fiind de top.
 - o În universitățile având între 200 și 1000 de studenți, doar 3% dintre studenții ce au răspuns la chestionar consideră facultatea ca fiind „de

⁶ La nivelul 0,05. Concluziile ce urmează se bazează pe investigarea valorilor reziduale standardizate ajustate din analiza de contingență.

top”, dar 84% o consideră a fi o „facultate bună”.

- o În fine, în universitățile mari (peste 15000 de studenți), procentul celor ce consideră facultatea „nici bună, nici slabă” crește la 14%. Același procent atinge în universitățile mici (sub 200 de studenți) și medii (1-5000 de studenți, 5-15000 de studenți) aproximativ 3%.
- Studenții în „Științe sociale, drept sau științele securității” și în cei de la „Inginerie” își consideră în procent semnificativ mai mare facultatea ca fiind de top (Figura 21). La polul opus sunt ce de la „Agronomie și Medicină Veterinară”, urmați de „Artă, arhitectură, sport” și de „Științe umaniste”. Pe de altă parte, aproape nici un student de la „Medicină și Farmacie” nu consideră ca urmează o facultate slabă sau „nici bună, nici slabă”.
- Studenții din facultățile/specializările autorizate provizoriu să funcționeze declară semnificativ mai des că facultatea lor este una slabă. Pe ansamblu însă, majoritatea lor covârșitoare consideră facultatea drept „bună” – 76% sau „de top” – 5%. 25% dintre cei din facultăți acreditate consideră facultatea lor drept una „de top”.
- Studenții de gen feminin, cei care nu plătesc taxe de școlarizare, cei care nu au un loc de muncă declară mai des decât media că facultatea lor este una de top sau măcar „bună”. La polul opus, studenții de sex masculin, cei din ultimul an de studiu, cei care au loc de muncă declară mai frecvent decât media că facultatea pe care o urmează este una slabă.

Figura 21 Reprezentări ale studenților asupra nivelului facultății, în funcție de domeniul de studiu



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

Pentru profesori, există o asocieră destul de puternică⁷ între evaluarea nivelului facultății (Tabelul 1) și cea a nivelului studenților (Figura 22): o imagine pozitivă asupra facultății este însoțită de o imagine mai bună asupra calității studenților. Pe ansamblu însă, doar 7% dintre cadrele didactice spun că mai mult de un trei sferturi dintre studenți sunt foarte buni; pentru 30% dintre cadrele didactice, studenții foarte buni se plasează între jumătate și trei sferturi; 37% dintre cadrele didactice spun că studenții foarte buni reprezintă între un sfert și jumătate dintre studenții lor; 26% dintre cadrele didactice spun că studenții foarte buni constituie mai puțin de un sfert din numărul studenților din facultate.

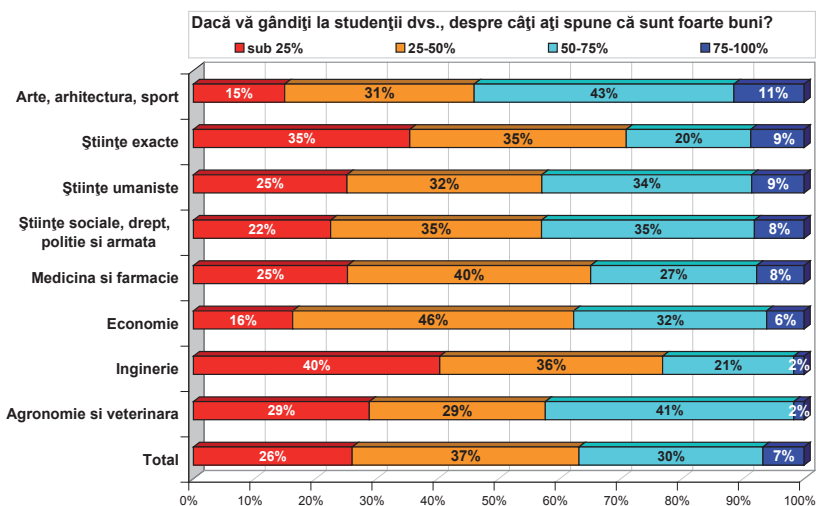
Revenind la imaginea asupra nivelului facultății, am notat următoarele diferențieri între grupuri de cadre didactice:

7

ρ_b (Kendall) = 0,226, $\gamma = 0,367$.

- nu sunt diferențe în funcție de dimensiunea universității sau de forma de organizare (stat/privat);
- sunt diferențe minore în funcție de domeniul de studiu. Cei de la Agronomie definesc mai des facultate ca fiind „bună” și mai rar ca fiind „de top”. Cei de la Economie definesc mult mai des decât restul facultatea ca fiind de top: 46% dintre cadrele didactice de la Economie fac acest lucru!
- Nu sunt diferențe induse de sexul, vârsta sau gradul didactic al respondenților.
- Cei care au un număr mai mare de publicații ISI sau BDI definesc de regulă mai frecvent facultatea ca fiind una de top.
- Același lucru se întâmplă cu cei care au câte două cursuri (discipline predate) pe semestru, în comparație cu cei care au doar unul sau care au mai mult de două materii predate pe semestru.

Figura 22 Reprezentări ale studenților asupra nivelului facultății, în funcție de domeniul de studiu



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

Aceleași diferențe se reproduc în linii mari și în ce privește imaginea asupra studenților. În plus, cadrele didactice din universități de stat spun mai des decât cele din instituții de învățământ private că au studenți foarte buni. Cadrele didactice cu mai multă vechime în sistemul educațional (peste 20 de ani vechime) tind să fie mai critice la adresa calității studenților

Reprezentări asupra nivelului învățământului superior din România

60% dintre cadrele didactice tind să fie mai degrabă de acord cu faptul că „învățământul românesc este cel puțin la fel de bun cu cel din Vestul Europei”, 33% sunt mai degrabă în dezacord cu afirmație, în timp ce restul respondenților nu au exprimat o opinie în acest sens.

Între studenți, reprezentările sunt mai puțin pozitive. Ponderea celor care cred că învățământul românesc este la fel de bun cu cel din vestul Europei (41%) nu diferă de procentul celor care sunt în dezacord cu afirmația (41,5%). 15% au spus că nu știu ce să răspundă la întrebare, iar 3,5% nu au oferit nici un răspuns.

Tabelul 52 Relația dintre reprezentările cadrelor didactice asupra calității învățământului românesc și a nivelului propriei facultăți

		Cum evaluați, în ansamblu, facultatea (specializarea) în care predați: este o facultate...				Total
		de top	bună	nici prea bună nici prea slabă	Slabă*	
<i>în ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație</i>						
Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei	În foarte mică măsură	4%	9%	33%	100%	8%
	În mică măsură	17%	31%	47%	0%	27%
	În mare măsură	50%	49%	17%	0%	48%
	În foarte mare măsură	28%	12%	3%	0%	17%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

* Ponderile de pe coloana celor ce consideră facultatea drept „slabă” sunt prezentate doar cu titlu ilustrativ, fiind vorba de un singur cadru didactic aflat în situația respectivă.

Cifrele din tabel sunt calculate excluzându-i pe cei care au fost fie indeciși, fie au refuzat să răspundă la cel puțin una dintre cele două întrebări. Aceștia constituie 9% din eșantionul de cadre didactice.

Am marcat cu **albastru** celulele în care apar asocieri pozitive semnificative și cu **roșu** cele în care apar asocieri negative semnificative.

Exemplu de citire: 4% dintre cadrele didactice din facultăți „de top” sunt de acord „în foarte mică măsură” cu faptul că Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei. Acest procent este **semnificativ mai mic** decât cel înregistrat pentru întreg eșantionul de cadre didactice. 28% dintre cadrele didactice din facultăți „de top” sunt de acord „în foarte mare măsură” cu aceeași afirmație, procentul fiind de această dată **semnificativ mai mare** decât cel din întreg eșantionul.

Modul de apreciere al învățământului în general este strâns legat de reprezentările asupra facultății în care cadrele didactice predau (Tabelul 52). Cu cât cadrele didactice au o imagine mai bună asupra propriei facultăți, cu atât tind să evalueze cu valori pozitive învățământul românesc în ansamblul său. Reciproca este și ea adevărată.

Același lucru este valabil și în cazul studenților (Tabelul 53).

Tabelul 53 Relația dintre reprezentările studenților asupra calității învățământului românesc și a nivelului propriei facultăți

		Cum evaluați, în ansamblu, facultatea (specializarea) în care studiați: <u>este o facultate...</u>				Total
		de top	bună	nici prea bună nici prea slabă	Slabă	
<i>în ce măsură sunteți de acord cu următoarea afirmație</i>						
Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei	În foarte mică măsură	7%	17%	34%	32%	17%
	În mică măsură	22%	34%	49%	42%	33%
	În mare măsură	46%	39%	11%	16%	37%
	În foarte mare măsură	25%	10%	6%	11%	13%
Total		100%	100%	100%	100%	100%

Am marcat cu **albastru** celulele în care apar asocieri pozitive semnificative și cu **roșu** cele în care apar asocieri negative semnificative.

Cifrele din tabel sunt calculate excluzându-i pe cei care au fost fie indeciși, fie au refuzat să răspundă la cel puțin una dintre cele două întrebări. Aceștia constituie 20% din eșantionul de studenți.

Exemplu de citire: 7% dintre studenții din facultăți „de top” sunt de acord „în foarte mică măsură” cu faptul că Învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei. Acest procent este **semnificativ mai mic** decât cel înregistrat pentru întreg eșantionul de studenți. 25% dintre studenții din facultăți „de top” sunt de acord „în foarte mare măsură” cu aceeași

afirmație, procentul fiind de această dată **semnificativ mai mare** decât cel din întreg eșantionul.

Este interesant de notat și care sunt diferențele existente între domenii de studiu. Este probabil ca mai ales cadrele didactice, dar și studenții, să evalueze starea sistemului românesc de învățământ în funcție de contactele pe care le-au avut cu alte sisteme de învățământ din domeniul de activitate al fiecăruia dintre cei chestionați (Tabelul 54).

Studenții de la „Științe umaniste” și cei de la „Agronomie” au o reprezentare mai critică asupra învățământului românesc, în timp ce studenții în „Științe sociale, drept și științe ale securității” și cei de la „Arhitectură, artă, sport” se dovedesc a fi mai optimiști în ce privește competitivitatea învățământului românesc.

Între cadrele didactice, cele din domeniul „Economie” prezintă optimismul cel mai ridicat, în timp ce cei din „Științele umaniste” sunt semnificativ mai critici.

Tabelul 54 Ponderea celor care consideră că învățământul românesc este cel puțin la fel de bun ca cel din vestul Europei

	Studenți	Cadre didactice
Economie	39%	70%
Medicina si farmacie	43%	64%
Arte, arhitectura, sport	48%	64%
Științe exacte	37%	59%
Agronomie si veterinara	32%	59%
Științe sociale, drept, politie si armata	46%	56%
Inginerie	42%	55%
Științe umaniste	32%	50%
Total	42%	60%

În primăvara anului 2007, sondaje similare indicau procentaje ale celor ce credeau că învățământul românesc este la fel de bun cu cel din vestul Europei de 69% în cazul cadrelor didactice, 60% în rândul studenților la nivelul de licență, și 50% în cazul populației în vârstă de peste 18 ani⁸. Cifrele înregistrate în prezent indică, mai ales în cazul studenților, o depreciere importantă a încrederii în calitatea învățământului românesc. Mai mult, distanța dintre reprezentările studenților și

8 Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiș, Bogdan Voicu. 2007. Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților, Fundația Soros România și Editura Afin, București, pagina 41.

cele ale cadrelor didactice a crescut spectaculos, creând un important potențial de tensiune latentă.

Am întrebat cadrele didactice cum cred ele că este astăzi calitatea activităților universitare în comparație cu în urmă cu 10 ani. 22% consideră că nu sunt schimbări, 33% spun că în trecut calitatea era mai scăzută, 31% spun că astăzi calitatea este mai scăzută, 9% sunt indeciși, iar 5% nu au răspuns la întrebare.

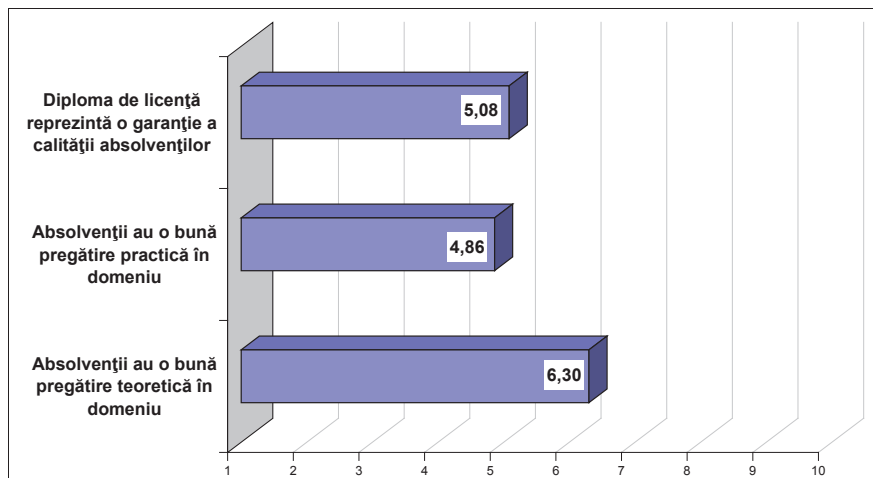
Urmărind diferențierile dintre diverse categorii de cadre didactice, au rezultat următoarele:

- Cadrele didactice care cred că activitățile universitare au o calitate în deteriorare provin mai degrabă din universități cu peste 15.000 de studenți, provin din domeniile „Științe exacte” sau „Inginerie”, sunt mai degrabă bărbați, au o vechime în sistem de peste 20 de ani, ocupă poziții de profesori universitari.
- Cadrele didactice care cred semnificativ mai mult decât celelalte că nu sunt schimbări provin mai ales din domeniul „Arte, Arhitectură, Sport”.
- Cadrele didactice care cred că există o creștere a calității activităților didactice sunt cele ce predau în universități private, cele ce provin din domeniile „Medicină”, „Economie” sau „Științe sociale, Drept, Științe ale securității”, cei ce au între 25 și 44 de ani, cei care ocupă poziții de conferențiar, cei ce au 10-15 ani vechime în învățământul universitar.

Reprezentările angajatorilor despre calitatea de ansamblu a absolvenților

Calitatea învățământului, din punctul de vedere al angajatorilor, se reflectă în calitatea absolvenților, în cunoștințele acestora. O privire de ansamblu relevă că două treimi dintre angajatorii chestionați se declară mulțumiți de pregătirea teoretică a absolvenților de învățământ superior, însă tot două treimi declară că pregătirea practică este mai degrabă nemulțumitoare, în timp ce jumătate consideră că diploma nu reprezintă o garanție a calității.

Figura 23 Imaginea de ansamblu a angajatorilor despre calitatea absolvenților



*Cifrele reprezintă medii ale răspunsurilor. Fiecare întrebare accepta evaluări pe o scală de 10 puncte, unde 1 însemna dezacord total, iar 10 acord total cu afirmația respectivă.

Folosind cei trei itemi descriși în Figura 23 se poate calcula un indicator ce indică reprezentarea de ansamblu asupra calității absolvenților⁹. Acesta permite o comparare a reprezentărilor diferitelor tipuri de angajatori:

- Pe ansamblul eșantionului, angajatorii publici sunt mai satisfăcuți de calitatea absolvenților decât cei proveniți din mediul privat. Aceștia din urmă sunt, pe ansamblu, mai degrabă nemulțumiți de absolvenți.
- Între angajatorii din sectorul public, cei din sănătate sunt cei mai mulțumiți de calitatea absolvenților, urmați la distanță nesemnificativă de cei din administrația publică. Angajatorii din educație sunt la fel de (ne)mulțumiți de calitatea absolvenților ca și cei din sectorul privat.
- Nu există diferențe induse de mărimea angajatorului.
- De asemenea nu există diferențe între sectoare de activitate, doar angajatorii din

9 Am calculat indicatorul ca scor factorial. Analiza factorială sugerează existența acestui factor. KMO=0,709; comunalitatea minimă: 0,5165; factorul extras (prin Principal Axis Factoring) explică 57% din variația totală; testul grohotișului indică existența unui singur factor, acesta fiind de altfel și singurul cu valoare proprie mai mare de 1.

sănătate fiind semnificativ mai mulțumiți de calitatea absolvenților decât media.

Reprezentări asupra ARACIS

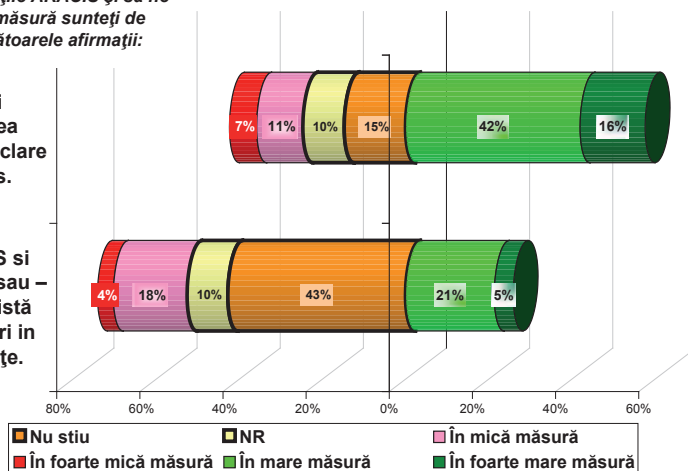
Puțin peste jumătate dintre cadrele didactice au o imagine generală relativ precisă despre activitatea ARACIS (Figura 21). Totuși 15% nu știu ce să răspundă în privința cunoașterii scopului ARACIS, 10% evită să răspundă la această întrebare, iar 18% indică mai degrabă o predominanță a neclarității în ce privește cunoașterea obiectivelor ARACIS.

Figura 24 Reprezentări ale cadrelor didactice asupra activității ARACIS

Vă rugăm ca în continuare să vă gândiți la activitățile ARACIS și să ne spuneți în ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații:

Scopul și funcționarea ARACIS sunt clare pentru dvs.

Între ARACIS și predecesorul sau – CNEAA -- există deosebiri mari în multe privințe.



Ponderea celor informați cu privire la scopul ARACIS este mai mare pentru cei care au fost implicați, la cererea Agenției, în evaluarea calității unor programe de studii și crește pe măsură ce numărul de astfel de programe evaluate este mai mare. Pe de altă parte, cadrele didactice din universitățile mici, și din universități private, având o experiență directă de interacțiune mai mare, dată fiind trecerea prin procesul de evaluare, prezintă și ele o cunoaștere ușor mai

ridicată a ARACIS.

Incertitudinile asupra scopului ARACIS cresc la cei care nu dețin funcții de conducere, la cei care au mai multe publicații ISI, precum și la cei mai tineri.

Ele se reflectă și în comparația dintre ARACIS și CNEAA. Aici, necunoașterea determină jumătate dintre respondenți să evite răspunsul. Ponderea acestora crește la tineri, în universitățile mai mari, în universitățile de stat, la cei care nu au fost implicați în activități ARACIS, la cei care nu dețin funcții de conducere.

Tabelul 55 Opinii ale cadrelor didactice despre rolul ARACIS (I)

		În opinia dvs., ar trebui ca în viitor funcțiile ARACIS să fie:					
		Nu știu	NR	sporite	menținute așa cum sunt	diminuate	Total
În cadrul activităților ARACIS, la evaluarea calității câtor programe de studii ați participat	niciunul	33%	16%	14%	26%	10%	100%
	1	16%	10%	31%	36%	7%	100%
	2	15%	8%	20%	43%	14%	100%
	3+	11%	6%	31%	41%	11%	100%
Mărime (număr studenți)	Sub 200	28%	0%	14%	52%	7%	100%
	200 - 999	47%	10%	20%	20%	3%	100%
	1000 - 4999	18%	13%	25%	31%	12%	100%
	5000 - 14999	30%	12%	15%	34%	9%	100%
	Peste 15000	29%	16%	17%	27%	11%	100%
Forma de organizare	stat	31%	15%	18%	28%	8%	100%
	privat	23%	14%	15%	32%	16%	100%
Domeniu	Științe exacte	34%	14%	21%	23%	8%	100%
	Științe sociale, drept, poliție și armata	24%	11%	16%	31%	18%	100%
	Științe umaniste	30%	17%	10%	23%	20%	100%
	Inginerie	28%	18%	22%	27%	5%	100%
	Agronomie și veterinara	31%	8%	12%	39%	10%	100%
	Medicina și farmacie	42%	12%	17%	22%	7%	100%
	Economie	25%	12%	17%	41%	5%	100%
	Arte, arhitectura, sport	39%	24%	14%	13%	10%	100%
Total		29%	14%	17%	29%	10%	100%

Am marcat cu **albastru**, font îngroșat și fundal bleu celulele în care apar asocieri pozitive semnificative și cu **roșu** și subliniere cele în care apar asocieri negative semnificative.

Exemplu de citire: **23%** dintre cadrele didactice din domeniul „Științe exacte” spun că pe viitor funcțiile ARACIS trebuie menținute așa cum sunt. Acest procent este **semnificativ mai mic** decât cel înregistrat pentru întreg eșanșionul de cadre didactice. **18%** dintre cadrele didactice din domeniul „Științe sociale, Drept, Științele securității” susțin că funcțiile ARACIS trebuie să fie diminuate,

procentul fiind de această dată **semnificativ mai mare** decât cel din întreg eșantionul.

Lipsa de informație face ca aproape jumătate dintre cadrele didactice să nu aibă o opțiune în ce privește extinderea sau restrângerea funcțiilor ARACIS. Din restul, majoritatea relativă este pentru menținerea acestor funcții la nivelul actual. (Tabelul 55).

Între aproape toate grupurile de cadre didactice pe care le-am analizat, pentru majoritatea relativă a celor care exprimă o opinie, aceasta susține mai degrabă menținerea atribuțiilor ARACIS la nivelul actual. Există însă unele diferențieri:

- Cei care au participat la activitățile ARACIS ca evaluatori de programe sunt mai dispuși decât restul să creadă că funcțiile ARACIS ar trebui sporite.
- Cei din universități private se plasează la polul opus.
- Diferențele dintre domenii derivă din forma de organizare (stat/privat) și din istoria recentă a specializării.

Tabelul 56 Opinii ale cadrelor didactice despre rolul ARACIS (II)

		În opinia dvs., ar trebui ca în viitor funcțiile ARACIS să fie:					
		Nu știu	NR	sporite	menținute așa cum sunt	diminuate	Total
Sexul	Feminin	32%	16%	15%	29%	8%	100%
	Masculin	25%	13%	20%	29%	13%	100%
Vârsta	Sub 35 ani	34%	17%	12%	29%	7%	100%
	35 - 44 ani	31%	11%	17%	30%	11%	100%
	45 - 54 ani	25%	16%	20%	31%	8%	100%
	55 - 64 ani	19%	13%	26%	28%	14%	100%
	Peste 65 ani	20%	8%	18%	18%	36%	100%
Gradul didactic	Preparator	41%	18%	7%	32%	2%	100%
	Asistent	35%	14%	15%	29%	7%	100%
	Lector	36%	15%	14%	25%	11%	100%
	Conferențiar	18%	13%	21%	35%	13%	100%
	Profesor	16%	15%	24%	30%	15%	100%
Vechime	Sub 5 ani	37%	17%	12%	29%	5%	100%
	5 - 10 ani	33%	14%	15%	28%	10%	100%
	10 - 15 ani	29%	8%	16%	37%	9%	100%
	15 - 20 ani	22%	17%	22%	24%	14%	100%
	Peste 20 ani	18%	12%	25%	29%	17%	100%
Are funcție de conducere	Nu are funcție de conducere	33%	15%	16%	28%	9%	100%
	Are funcție de conducere	13%	12%	22%	36%	17%	100%
Aveți o funcție de conducere?	Rector/Prorector *	0%	14%	50%	36%	0%	100%
	Decan/Prodecan	9%	8%	22%	40%	22%	100%
	Secretar științific	26%	7%	13%	39%	15%	100%
	Sef catedra	12%	18%	23%	32%	15%	100%
	Nu	33%	15%	16%	28%	9%	100%
Publicatii BDI	Nu are	40%	21%	10%	23%	6%	100%
	Cel mult 5 publicatii BDI	28%	13%	16%	32%	11%	100%
	6 - 10 publicatii	27%	12%	19%	34%	8%	100%
	11 publicatii sau mai multe	23%	12%	24%	28%	13%	100%
Publicatii ISI	Nici o publicatie ISI	39%	16%	10%	25%	10%	100%
	1 - 5 publicatii	27%	13%	20%	30%	10%	100%
	6 publicatii sau mai multe	23%	14%	23%	31%	8%	100%
Numar de materii predate in acest an	Un curs	26%	23%	13%	25%	13%	100%
	Doua cursuri	26%	12%	20%	30%	11%	100%
	Trei cursuri	33%	12%	18%	30%	8%	100%
	Patru cursuri sau mai multe	30%	11%	16%	33%	10%	100%
Total		29%	14%	17%	29%	10%	100%

Am marcat cu **albastru**, font îngroșat și fundal bleu celulele în care apar asocieri pozitive semnificative și cu **roșu** și subliniere cele în care apar asocieri negative semnificative.

* pentru Rector/prorector rezultatul trebuie interpretat cu precauție dat fiind numărul mic de cazuri (14) din grupul respectiv.

- Cadrele didactice mai în vârstă opinează mai des pentru restrângerea atribuțiilor ARACIS, cei peste 65 de ani constituind de altfel singurul grup unde această opinie câștigă majoritatea relativă.
- Cadrele didactice mai tinere sau cu mai puțină vechime în sistem au în mai mică măsură o opinie formată. Același lucru se întâmplă și cu cei care nu dețin o funcție de conducere în raport cu restul.
- Cei care au mai multe publicații ISI/BDI declară mai des că ARACIS trebuie să își sporească funcțiile.

SINTEZA INTERPRETATIVĂ A REZULTATELOR SONDAJULUI

Starea de spirit în educația
superioară din România.
Câteva concluzii generale
în urma sondajelor din
primăvara-vara lui
2009

Autor:

Bogdan VOICU

Starea educației superioare românești¹. Câteva concluzii generale în urma sondajelor din primăvara-vara lui 2009

Pretext: numeroasele sondaje ce analizează starea sistemului de învățământ superior

În prima parte a anului 2009, o serie de sondaje inițiate de ARACIS și UEFISCSU au luat pulsul sistemului de învățământ superior românesc. Seria de sondaje include eșantioane comprehensive de actori din sistem, permițând elaborarea unei imagini de ansamblu asupra reprezentărilor fiecărei categorii vizate. În ordine cronologică, categoriile vizate au fost:

- **Doctoranzi și conducători de doctorat:** sondaj al UEFISCSU, derulat în februarie-martie 2009, online, selecția subiecților utilizând tehnica bulgărelui de zăpadă. Cei 3.111 doctoranzi reprezintă aproximativ a noua parte din numărul total al doctoranzilor din România. La rândul lor, cei 855 de conducători de doctorat reprezintă între un sfert și o treime din numărul total al conducătorilor de doctorat din România. Deși ambele grupuri de subiecți constituie eșantioane disponibilitate (neprobabilistice), aceste eșantioane sunt suficient de mari (în termeni absoluți și ca proporție din populația vizată) pentru ca, cu precauțiile de rigoare, să permită generalizarea rezultatelor la nivelul întregii populații de doctoranzi, respectiv de conducători de doctorat.
- **Studenti la licență:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1500 de studenți, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS.
- **Cadre didactice universitare:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1540 de cadre didactice, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS.

¹ Acest raport este elaborat în cadrul unui proiect al ARACIS. Opiniile și analizele prezente aparțin autorului și nu au fost influențate în vreun fel de ARACIS, așa cum nici nu implică punctul de vedere al instituției amintite.

- **Angajatori:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1500 de reprezentanți ai angajatorilor, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS.
- **Rectori și Prorectori:** în mai-iunie 2009, 134 de profesori au răspuns unui chestionar autoaplicat ce le-a fost trimis prin email de către ARACIS celor 330 de rectori și prorectori din România. Eșantionul nu este probabilistic, dar prin dimensiuni, permite generalizarea concluziilor la nivel național.
- **Decani:** 236 de decani din cei 557 de decani din România au răspuns unui sondaj inițiat de ARACIS, în perioada mai-iunie 2009. Chestionarul a fost similar celui adresat rectorilor. Eșantionul este realizat tot prin auto selecție, dar dimensiunea sa permite generalizarea rezultatelor la nivel național.
- **Absolvenți:** 392 de absolvenți din patru domenii distincte (Inginerie Mecanică, Drept, IT și Calculatoare, Științele Comunicării) au fost chestionați în cadrul unui sondaj realizat în martie-aprilie 2009 de CEDU 2000+ la cererea ARACIS. Un chestionar similar a fost completat și de un grup de 142 de angajatori și recrutați din aceleași domenii permițând comparații utile între perspectivele celor două categorii de *stakeholders*.

Textul de față caută să identifice câteva din elementele generale ce se desprind din această serie de studii derulate în ultima vreme, schițând un portret de ansamblu al stării învățământului românesc. Evident, date fiind limitările de spațiu ale acestui material, nu îmi doresc să fiu exhaustiv, ci doar să accentuez câteva din rezultatele cele mai importante, care se repetă în sondajele amintite. În plus, încerc să schițez unele posibile explicații ale stării de fapt și discut despre câteva dintre consecințele acesteia.

Caut să plasez discuția și într-un context mai larg, dat de opiniile populației asupra învățământului la modul general. Fac referire în acest sens la două sondaje recente, realizate pe eșantioane reprezentative la nivel național, și care tratează subiecte legate de învățământul românesc: un Barometru de Opinie Publică, realizat de Gallup la cererea Fundației Soros² în mai 2007 și un pachet de itemi inclus de IMAS la cererea Reader's Digest³ într-un sondaj omnibus în

2 Vezi Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiș, Bogdan Voicu. 2007. *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*, Editura Afir, București. http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455.

3 Vezi numărul din octombrie 2009 a Reader's Digest Romania.

august 2009. O altă sursă importantă în context este sondajul ASG/Totem din 2008, realizat pe un eșantion reprezentativ de studenți.

Contextul: performanța învățământului românesc și relațiile mass media despre sistemul de educație

Înainte de a discuta despre rezultatele sondajelor amintite, cred că sunt necesare câteva elemente de context. Ele caută să descrie pe de o parte starea de spirit a populației în ce privește învățământul românesc, iar pe de altă parte rezultatele concrete ale sistemului educațional.

Pentru ceea ce gândește populația despre sistemul de învățământ și pentru dinamica reprezentărilor asupra acestuia sunt utile câteva informații despre ce elemente ale sistemului educațional sunt reflectate în mass-media, completate mai apoi de câteva date privind percepțiile populației.

În ultimii 2-3 ani, mass-media românească a preluat frecvent discuții despre calitatea sistemului românesc de învățământ. În prim plan a fost de regulă învățământul preuniversitar. Rezultatele extrem de slabe în comparație cu restul țărilor europene confirmate de studii succesive (PISA, TIMSS, PIRLS), dar și premiile de la olimpiadele școlare internaționale și de „luptă” universităților internaționale pentru a-i înrola pe acești premianți au definit indicatorii de performanță. Avem pe de o parte amintirea, destul de timidă, dar din ce în ce mai prezentă în media, a rezultatelor testelor internaționale.

Pe de altă parte este prezentarea triumfalistă, în fiecare vară, a rezultatelor meritorii obținute la olimpiadele școlare internaționale. Aflăm că la fiecare disciplină, elevi români au obținut măcar 2-3 medalii și premii. Așa cum am arătat însă în altă parte⁴, rezultatele sunt într-adevăr excelente la matematică și informatică, unde un clasament neoficial ar plasa constant echipa României între primele zece. La fizică România este în prima jumătate a țărilor participante, în timp ce la chimie și biologie rezultatele au plasat echipele românești în a doua jumătate a clasamentului neoficial pe țări.

Elementele care țin de organizarea sistemului preuniversitar sunt și ele destul de numeroase în media. Prezentarea de cazuri de școli aflate în paragină, de

4 Vezi Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiș, Bogdan Voicu. 2007. *Sistemul universitar românesc. Opinile cadrelor didactice și ale studenților*, Editura Afir, București. http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455, paginile 39-41.

relații neobișnuite între cadrele didactice și elevi⁵ sunt relatate relativ frecvent și constituie probabil principala informație vehiculată despre sistemul educațional preuniversitar. Se adaugă dezbateră interminabilă despre nivelul salariilor, precum și expunerea periodică a unor diverse nereguli observate la testele naționale sau la Bacalaureat.

În ce privește sistemul universitar, discuția publică include de asemenea în principal cazurile de deviere de la normele acceptate social sau formalizate prin lege. Scandaluri legate de diplome falsificate, de programe de învățământ fantomă, de moralitate discutabilă a cadrelor didactice, sau de hărțuire sexuală sunt cele care revin destul de des în paginile ziarelor și practic singurele elemente de vizibilitate pentru publicul larg în ce privește învățământul superior. Destul de rar apar relatări despre poziția universităților românești în cele câteva

Indiferent de nivelul de pregătire școlară, o altă discuție ce apare frecvent în media este cea legată de salarizarea în sistemul de învățământ, un subiect important de altfel și în disputele politice mai ales începând din toamna lui 2008.

Excluzând acest ultim subiect, practic principalele informații cu înaltă vizibilitate oferite de media despre învățământ sunt mai degrabă negative în cazul preuniversitarului și aproape în totalitate negative în ce privește învățământul universitar.

În acest context, populația este probabil să dezvolte tendința de a-și diminua încrederea în sistemul educațional. Aceasta se situează tradițional la nivel ridicat, perpetuată de mitul rezultatelor la olimpiade școlare, dar și de așteptările relativ reduse ale părinților: să nu uităm că România este una dintre țările europene cele mai sărace în capital educațional, ilustrat mai ales prin ponderea redusă a absolvenților de studii terțiare în totalul populației active. Inerția reprezentărilor pozitive sau negative despre un sistem important al organizării societății (precum educația sau sănătatea) este una deosebită. Cu alte cuvinte, imaginea pozitivă sau negativă a unui astfel de sistem este persistentă în timp și puțin susceptibilă la schimbare. Aceasta înseamnă însă și că odată o declanșată o schimbare a imaginii educației, cu greu poate fi inversat sensul acestei schimbări.

5 Spre exemplu, cazul tragic al unui elev care s-a sinucis, fiind îndrăgostit de una dintre profesoarele sale, a ținut capul de afiș al presei pentru câteva săptămâni în primăvara lui 2007.

Satisfacția cu calitatea sistemului: către consens?

Indiferent de tipul de actor considerat (cadre didactice, angajatori, studenți, absolvenți, rectori, decani), majoritatea se declară mulțumită cu starea sistemului de învățământ superior. Analiza datelor devine pe alocuri monotona: majorități largi se declară mai degrabă satisfăcuți cu nivelul cursurilor, cu dotarea universităților, cu accesul la resurse de învățare. Persistă de asemenea ideea că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel vestic.

Imaginea de ansamblu este apropiată de acel ideal al consensului imaginat de Ion Iliescu la începutul anilor 1990: pare că o majoritate extinsă include indivizi ce gândesc la fel sau aproape la fel când se raportează la universitățile din România.

Pentru cadrele didactice și pentru conducătorii de universități și de facultăți această atitudine este relativ naturală: este firesc să aibă o imagine în general pozitivă asupra propriei activități, chiar dacă sunt mai critice cu unele aspecte. O astfel de atitudine le permite să își justifice alegerea de a fi parte a sistemului, precum și opțiunile făcute în participarea la alegerea conducerii universităților,

Nici pentru studenții la licență sau la doctorat lucrurile nu stau diferit: și ei sunt puși în situația de a-și justifica alegerea, de a arăta de ce urmează o facultate, respectiv un program doctoral, de ce au ales universitatea în cauză, și – mai ales în cazul doctoranzilor – de ce nu au optat pentru a studia în afara țării.

Angajatorii ar putea fi mai critici: ei sunt cei interesați ca angajații lor să fie mai bine pregătiți, mai eficienți, mai productivi. De altfel, comparând nivel dorit al competențelor absolvenților cu reprezentarea asupra celui deținut, se constată o distanță destul de importantă asupra căreia voi reveni în secțiunile următoare. Pe de altă parte, în marea majoritate, angajatorii înșiși sunt produse ale aceluiași sistem educațional sau au copii care sunt incluși în sistemul educațional românesc. Este dificil pentru ei să se declare nemulțumiți de calitatea sistemului, așa cum este dificil să își imagineze unul mult mai performant.

În fine, toți acești actori sunt parte a populației României, cea care, să nu uităm, are o imagine de ansamblu pozitivă asupra sistemului educațional în general și a educației universitare în special, asupra calității dascălilor (vezi sondajul Readers' Digest), asupra efectelor pozitive ale absolvirii unei facultăți în planul poziției sociale (vezi sondajul Soros din 2007).

Evident sunt și alți factori care contribuie la constituirea reprezentărilor asupra sistemului educațional. Ei derivă din experiența personală de interacțiune cu sistemul, din cunoașterea directă sau mediată a altor sisteme educaționale, din șansele personale sau ale copiilor de a urma o facultate. Pe ansamblu însă, pentru aproape fiecare categorie de actori sociali chestionați în primăvara lui 2009 (cadre didactice, studenți doctoranzi, rectori, decani, angajatori) există un relativ consens în ce privește calitatea mai degrabă bună a sistemului românesc de învățământ. Doar pentru studenții la licență, părerile mai degrabă pozitive și cele mai degrabă negative despre sistemul de învățământ superior sunt împărțite echilibrat.

Comparând situația curentă cu cea din urmă cu doi ani se conturează însă o tendință de scădere a acestei atitudini optimiste. Scăderea este ușoară, aproape insesizabilă la nivelul cadrelor didactice și destul de accentuată în rândul studenților la licență. Momentan, așa cum am arătat, imaginea învățământului continuă să fie una pozitivă. Dacă însă tendința pe care o semnalăm continuă, este posibil ca ea să genereze tensiuni importante în sistem. Până atunci, pentru actorilor relevanți pentru învățământul superior, opțiunea consistentă cu atitudinea lor față de calitatea curentă a sistemului, este mai degrabă *status-quo*-ul decât reforma.

Diferențe între actori: către formarea de comunități critice?

Dincolo de consens, unele grupuri pot fi mai critice la adresa sistemului. Între cadrele didactice, conducători de doctorat, decani, rectori, doctoranzi, chiar și aceste grupuri mai critice își mențin însă o opinie dominant pozitivă față de sistemul de învățământ.

Caracteristicile lor sunt însă interesante, oferind un indiciu asupra modului în care evaluările celor din sistem conduc la consensul în jurul calității învățământului superior, în ciuda indicatorilor obiectivi dați de producția academică și de poziția universităților românești în clasamentele internaționale.

Între cadrele didactice, mai critice sunt acele persoane care au o performanță academică mai ridicată. Optimismul în ce privește calitatea sistemului de învățământ superior scade mai ales la cei care au mai multe publicații ISI, la cei care au mai multe publicații BDI, la cei care participă mai des la conferințe (științifice) internaționale, la cei care sunt implicați în granturi de cercetare

internaționale, la cei care derulează granturi de cercetare naționale. Practic, acele cadre didactice care au un contact mai frecvent cu viața științifică din afara României, dar și cele active în cercetare pe plan național, sunt ușor mai precaute în a eticheta învățământul românesc drept unul de calitate. Repet însă, chiar și aceste grupuri tind mai degrabă să aibă o imagine pozitivă asupra educației universitare.

Interacțiunea cu alte sisteme decât cel românesc acționează similar și în cazul studenților. Ea este vizibilă în cazul studenților doctoranzi ce au participat la conferințe internaționale, publică în jurnale din afara țării, au beneficiat de stagii de studii sau cercetare în universități vestice.

Între studenții la licență, cei mai buni sunt de asemenea ușor mai critici decât restul. În plus, există o atitudine mai critică a celor din ani mai mari.

Toate aceste categorii par a forma nucleul unor potențiale „comunități critice”⁶. Aceste comunități constituie locul unde se pot naște schimbările. Membrii lor, inițial izolați ca atitudine, pot crește numeric, până ce opiniile pe care le împărtășesc devin suficient de puternice pentru a fi luate în considerație de către majoritate. Scăderea ușoară a optimismului privind calitatea învățământului românesc înregistrată între 2007 și 2009, mai ales la nivelul studenților, dar și la cel al cadrelor didactice, poate fi un indiciu cu privire la potențiala apariție a unor astfel de comunități critice ale căror opinii pot deveni influente.

Calitatea outputului: există o distanță între cerințele angajatorilor și competențele absolvenților

Studenți la licență, doctoranzi, cadre didactice, absolvenți, decani, rectori apreciază cu toții mai degrabă pozitiv dotările, organizarea, calitatea umană, calitatea cursurilor și seminariilor din învățământul românesc. Punctele care nasc unele discuții sunt dotarea laboratoarelor și accesul la online la jurnale academice, însă și în aceste privințe actorii din sistemul educațional sunt mai degrabă mulțumiți de starea lucrurilor.

Diferențe apar însă atunci când comparăm opiniile unor grupuri diferite. Cea mai importantă prin implicații este distanța dintre opiniile angajatorilor despre competențele dobândite de absolvenți și reprezentările absolvenților asupra

6 Vezi Thomas R. Rochon, 1998. *Culture Moves. Ideas, Activism, and Changing Values*, Princeton: Princeton University Press.

propriilor competențe sau cele ale cadrelor didactice despre pregătirea studenților.

În primul rând trebuie spus că angajatorii tind să considere mai degrabă că absolvenții nu au o bună pregătire practică și că diploma universitară nu reprezintă o garanție a calității. Pe de altă parte, angajatorii sunt mai degrabă mulțumiți de nivelul abilităților și competențelor deținute de către absolvenții de învățământ superior. Mai mult, angajatorii preferă mai degrabă absolvenți ai unor universități din România, în fața celor ce au absolvit universități vestice. Cu alte cuvinte, există o stare de relativă mulțumire față de nivelul pregătirii de ansamblu al absolvenților.

Cu toate acestea, pentru majoritatea abilităților în legătură cu care am chestionat angajatorii, se constată o diferență destul de consistentă între nivelul pe care angajatorii l-ar dori în ce privește pregătirea absolvenților și reprezentările pe care le au asupra calității acestora. Cu alte cuvinte, deși mulțumiți în general de nivelul absolvenților, angajatorii consideră că aceștia sunt mai degrabă sub nivelul dorit.

O astfel de relație poate părea paradoxală. Ea trebuie însă interpretată în contextul mai general al satisfacției generale a populației în legătură cu starea învățământului superior. Angajatorii urmează paternul general de mulțumire cu sistemul. Apar însă premisele unei deteriorări a acestei atitudini, ca efect al unei exigențe care se situează deasupra calității percepute a absolvenților.

Mai mult decât atât, reprezentările cadrelor didactice despre abilitățile studenților/absolvenților se plasează deasupra nivelului de mulțumire al angajatorilor cu aceste abilități, dar sub nivelul de exigență amintit.

În fine, utilizând datele despre absolvenții și angajatori din patru domenii (științele comunicării, drept, IT și calculatoare, inginerie mecanică), reiese că absolvenții au o imagine mai bună despre propriile abilități decât felul în care angajatorii percep capacitățile lor utile la locul de muncă.

Recapitulând, angajatori au o imagine de ansamblu pozitivă asupra absolvenților, dar aceștia sunt sub nivelul dorit. În plus, impresia cadrelor didactice despre contribuția învățământului superior este și ea sub exigențele angajatorilor. Din acest punct de vedere, outputul sistemului educațional superior riscă să sufere un proces de supraevaluare din partea celor direct implicați în sistem.

Masificarea educației superioare

Tendința ultimilor ani este de a se micșora numărul celor care cred că sunt prea mulți studenți. În plus, la fel ca aproape pretutindeni în lume, numărul absolvenților de învățământ superior crește. Sunt reflectate astfel cel puțin patru procese importante:

- creșterea speranței de viață, ceea ce oferă mai mult timp fiecăruia pentru a fi petrecut în cadrul sistemului educațional;
- creșterea productivității muncii, ceea ce diminuează nevoia de forță de muncă, nemaibersorbind imediat către piața muncii noile generații, dar și creează premisele, la nivel societal, pentru finanțarea perioadei petrecute în sistemul educațional;
- creșterea complexității cunoașterii și a vieții de zi cu zi, și, implicit, a volumului și calității abilităților necesare pentru integrarea în societate;
- creșterea interesului indivizilor pentru cunoaștere și autorealizare, proces modern accentuat în postmodernitate.

Societate mai slab dezvoltată, România se plasează în urma Europei în ce privește ponderea celor ce au absolvit studii superioare. De asemenea, participarea curentă la învățământul superior era încă scăzută în raport cu media europeană în 2007. Pentru 2009, numărul de studenți raportat la dimensiunea populației cu vârste între 18 și 29 de ani, incluzând și studenții de la specializările neautorizate legal să funcționeze, ne plasa în preajma mediei țărilor UE. Cum însă distanța față de restul UE ca pondere a populației cu studii superioare în grupa de vârstă activă este una mare, este probabil ca procesul de masificare a educației superioare să continue, iar numărul studenților să continue să crească.

În aceste condiții, cu un învățământ preuniversitar a cărui performanță, conform testelor internaționale va rămâne constantă, filtrul constituit de admiterea în facultăți va deveni din ce în ce mai permisiv. Educația universitară nu se mai adresează exclusiv elitelor, iar calitatea medie a studenților se diminuează treptat dacă performanța din preuniversitar nu crește.

Consecința poate fi, în condițiile status-quo-ului, diminuarea calității cursurilor, astfel încât să devină accesibil studentului mediu. În aceste condiții starea de relativă mulțumire în care se află sistemul universitar românesc în prezent poate

constitui un risc major, blocând căutarea de soluții la noile condiții sociale și de acces în universități.

Pe de altă parte va continua creșterea numărului de studenți ce se înscriu în programe de master și în ciclul doctoral. Aceasta ridică întrebări privind modul facultativ în care se desfășoară astăzi aceste programe. Masterul este programat în general seara, astfel încât să permită studenților să lucreze pentru a se întreține. Cursanții sunt în general obosiți și au puțin timp la dispoziție pentru a se pregăti, pentru a investi în lectură și realizarea de teme. Aceasta implică însă și o scădere a standardelor din partea cadrelor didactice, ajungându-se la cercul vicios al miciei înțelegeri în care rabatul la calitate și exigență este convenabil ambelor părți: și studenții și cadrele didactice câștigă astfel timp pentru a desfășura alte activități. Un proces similar este posibil să aibă loc și la nivelul de licență. De aici probabil și o parte a satisfacției cu sistemul actual, ale cărui exigențe sunt mai reduse.

Câteva implicații pentru legitimitatea reformelor sistemului universitar

Nu întâmplător am repetat în mod aproape obsesiv în acest text faptul că imaginea de ansamblu a învățământului superior este una mai degrabă pozitivă pentru toți actorii chestionați, exceptând studenții la licență, unde opiniile sunt împărțite.

De-a lungul prezentării rezultatelor pentru sondajele de opinie amintite în debutul textului am primit adesea comentariul că răspunsurile sunt răspunsuri de complezență, că actorii își exprimă opinia satisfacția cu elemente ale sistemului de teamă că vor fi trași ulterior la răspundere, dată fiind suspiciunea non-anonimatului indusă de colectarea online a răspunsurilor.

Totuși, nu aceasta este situația în sondajele realizate prin chestionare aplicate face-to-face de către Gallup unor eșantioane reprezentative de studenți, cadre didactice sau angajatori. De asemenea, ce fel de teamă ar putea avea actorii care nu sunt parte directă a sistemului, precum angajatorii sau absolvenții?

Pe de altă parte, pe măsură ce scriam rapoartele despre rezultatele diferitelor sondaje, colegii mei și cu mine constatam relativa lipsă de diferențiere a opiniilor: pentru majoritatea domeniilor analizate, majorități destul de largi constituie opiniile dominante, iar aceste opinii reflectă satisfacția relativă cu elemente ale

sistemului educațional.

Această satisfacție relativă vine în flagrantă opoziție cu performanța academică a universităților românești, așa cum am argumentat în secțiunile anterioare. Din punct de vedere al calificărilor absolvenților, am arătat că există o mulțumire a angajatorilor, dar că, totodată, există un decalaj important față de exigențe, în timp ce imaginea cadrelor didactice și a absolvenților este mult mai optimistă decât cea a angajatorilor. În fine, există o ușoară tendință de diminuare a încrederii populației în sistemul educațional.

Există opiniile unor comunități critice de a propune reforme ale sistemului educațional, pornind de la aceste performanțe mai reduse și discrepanțe existente față de exigențele angajatorilor.

Cred însă că sistemul nu poate fi modificat împotriva voinței celor ce îl compun. Fără participarea lor din convingere, orice schimbare implementată riscă să eșueze într-o implementare ale cărei reguli informale perpetuează status-quo-ul, chiar dacă normele statuate formal își propun schimbarea.

Implicit, cum imaginea sistemului educațional pentru actorii săi este una pozitivă, strategia oricărei schimbări în sistemul educațional nu poate să debuteze prin a face referire la defectele sau calitățile sistemului curent. În schimb, promovarea schimbării poate fi realizată prin discutarea metodelor utilizate astăzi în lume și a ceea ce putem învăța din ele. Se poate stimula discuția despre așteptările angajatorilor și despre modul în care acestea pot fi atinse și crescute.

În acest context se pot identifica și conștientiza la nivel societal punctele tari și punctele slabe ale sistemului educațional, atât din punct de vedere instituțional, cât și din punct de vedere al resursei umane și al responsabilităților individuale, fie că este vorba de studenți sau de cadre didactice.

În plus, performanța ridicată este cea care trebuie recompensată, fără a sancționa, dar și fără a promova mediocritatea. Acest lucru poate oferi cadrelor didactice motivația de a urma acele modele considerate înalt performante, indiferent de opinia despre starea curentă a sistemului.

Popularizarea și discutarea modului în care este măsurată performanța academică este de asemenea o nevoie ce pare a rezulta din modul în care ni s-a răspuns la chestionare. Spre exemplu, pare că discuția despre articole ISI/BDI este una destul de îndepărtată de marea masă a cadrelor didactice, în absența informațiilor clare despre sistemele de cotare și cele de indexare.

Fără îndoială astfel de informații există, însă lipsește dezbaterea despre rolul indexării, distincția față de cotare, importanța și modul de măsurare al impactului social. Practic, par a exista două tipuri de discurs: Unul afirmă nevoia de a promova sistemele de indexare și cotare, fără a discuta despre punctele critice ale acestora. Un altul respinge din start ideea indexării și cotării, fără a lua deloc în considerare obiectivele acesteia.

Majoritatea conducătorilor de universități acordă o atenție deosebită cercetării, plasând realizările din acest domeniu între reușitele de seamă ale universității sau facultății pe care o conduc. În societate însă, elementul de prestigiu este predatul, și nu sensul modern al universității, așa cum eticheta Charles Tilly avea „research-university”. Consecința este legată de interesul cadrelor didactice de a avea cât mai mulți studenți, cu implicații directe asupra prestigiului social avut. O decizie la nivel societal despre necesitatea implicării sau neimplicării universității în cercetare precum și despre prezența cercetării în afara universității (în companii private sau în organizații finanțate de la bugetele administrației publice) poate ajuta universitățile românești să se definească, mai ales în contextul în care majoritatea rectorilor și decanilor consideră că este nevoie de diferențiere între universități.

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

www.aracis.ro

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

Adresă provizorie:
Bd. Schitu Măgureanu, nr. 1, sector 5, București, cod poștal 050025
Telefon: +40 21 206 76 00
Fax: +40 21 312 71 35
Email: mail@aracis.ro

Tipărit la QualMedia

ARACIS

www.aracis.ro

ISSN 2066-9119