

# CUPRINS

## Introducere

### 1. Evaluarea calității: o abordare contextuală

### 2. O imagine sintetică: indicatori și scoruri

### 3. Procesul Bologna

### 4. Statistici universitare

4.1. Date demografice și fluxuri universitare

4.2. Finanțarea publică

4.3. Cercetarea

### 5. Distribuții ale percepțiilor cu privire la educația superioară

5.1. Percepțiile angajatorilor

5.2. Percepțiile studenților

5.3. Percepțiile cadrelor didactice

### 6. Decalaje și divergențe cu privire la calitatea educației

### 7. Decalaje și divergențe în perspectivă și în relații

### 8. Reprezentări asupra ARACIS

### 9. Concluzii

Anexă: Logica de construcție a celor trei seturi de indicatori propuse pentru măsurarea calității

# 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 sistem<sup>1</sup>, 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. Sentițele 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.

---

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 nicicum să favorizeze o înțelegere „sistemică” a sectorului educațional.

# 1. Evaluarea calității: o abordare contextuală

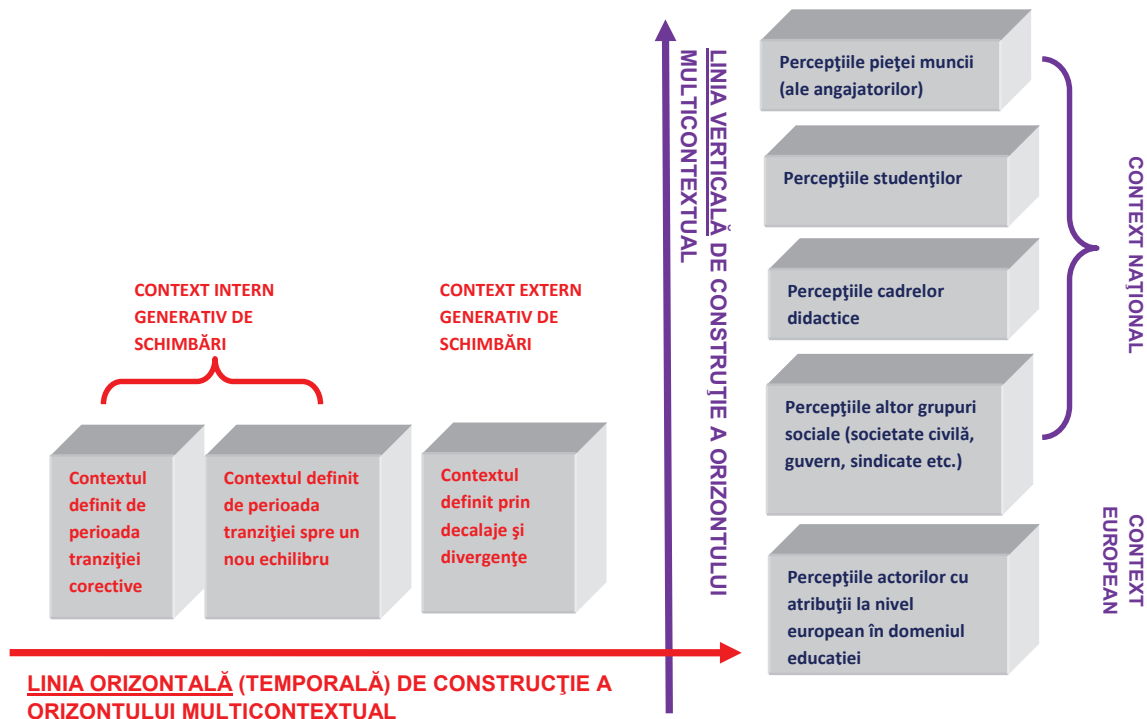
În construcția unui fundament al dezbaterilor despre calitatea academică, pornim noi înșine de la un set de contexte. Totodată, admitem că există o variație a imaginii calității educației superioare în funcție de contextele luate ca referință. Pentru ilustrare, propunem figura nr. 1, ca reprezentare 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 context<sup>2</sup> 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, 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**.

---

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.

**Figura 1:** Orizont multicontextual de evaluare a calității învățământului superior



## 2. „O imagine sintetică”: indicatori și scoruri<sup>3</sup>

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.

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

<b>Setul 1 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare în contextul Procesului Bologna</b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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 Cadrelor Naționale al Calificărilor în Învățământul Superior	Proces
<b>Setul 2 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva sistemului extern de asigurare a calității (dezvoltat de ARACIS)</b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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

<b>Setul 3 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva percepțiilor principalilor actori afectați direct (angajatori, cadre didactice, studenți)</b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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 selectați<sup>4</sup>, 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 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

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.

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 calitate<sup>5</sup>**

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
<b>INDICATORI DE INPUT</b>			<b>INDICATORI DE PROCES</b>			<b>INDICATORI DE OUTPUT/ OUTCOME SI DE FEEDBACK</b>		
<p><b>Stare pozitivă</b> a indicatorului de calitate  <b>Stare moderată</b> a indicatorului de calitate  <b>Stare negativă</b> 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 preocupă 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

<sup>5</sup> 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.



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 asumată<sup>6</sup>, dar departe de a fi suficientă.

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

### 3. 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.<sup>7</sup> 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).***

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 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 atestatorilor 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.

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 Cercetare<sup>8</sup>, 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 proces<sup>9</sup>.

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

## 4. Statistici universitare

### 4.1. 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

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

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

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:

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

#### 4.2. Finanțarea publică<sup>10</sup>

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 alocăției bugetare (spre exemplu, în 2005, finanțarea de bază a acoperit

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

80% din cheltuielile de personal și 20% din cheltuielile materiale și servicii<sup>11</sup>). 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 materială<sup>12</sup>).

**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.

### 4.3. 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.<sup>13</sup> 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 85<sup>14</sup>, 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%)<sup>15</sup>. În plus, puțin peste 20%

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](http://www.cnfis.ro)

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](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

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 accesați de 21 de instituții de învățământ superior acreditate, dintr-un total de 85<sup>16</sup> existente în sistemul nostru, ne putem întreba în ce măsură activitățile de cercetare<sup>17</sup> 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 ISI<sup>18</sup>, 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 supraviețurii 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 comandă, cine o plătește și cine o valorifică, dincolo de numărul de articole publicate, efectele negative semnalate se vor agrava. În opiniile unor

---

Romania.

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](http://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.

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 stimulentele 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.**<sup>19</sup>

## 5. Distribuții ale percepțiilor cu privire la educația superioară<sup>20</sup>

### 5.1. Percepțiile angajatorilor<sup>21</sup>

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.**

**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,**

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 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).

**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%<sup>22</sup>) 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.

## 5.2. Percepțiile studenților<sup>23</sup>

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

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

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.



le oferă mass media – în special televiziunile – care induc și susțin puternic această percepție<sup>24</sup>. În prezent, nu avem studii complete care să arate cât de sustenabil este succesul în viață și societate al celor fără studii universitare.<sup>25</sup>

**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 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 cunostințele 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 convinși *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.

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.

Cu cât studenții provin din universități de stat, au rezultate mai bune la învățătură, 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 înșiși (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 corupția<sup>26</sup>, 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 altele răspunsurile sunt influențate de modul în care sunt formulate întrebările.

### 5.3. Percepțiile cadrelor didactice<sup>27</sup>

**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*

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.

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.

*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.*

**Aceleși 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.

**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 Cadrelui 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 **păreră dominantă este aceea că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun precum cel din Vestul Europei** (59%).

## 6. 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 cercetarea<sup>28</sup> (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 calității învățământului nostru superior este una bună, demnă de aprecierea noastră pozitivă. Ceea ce urmează să definim în continuare sunt decalajele/divergențele de percepție dintre angajatori, studenți și cadre didactice. Aceste decalaje/divergențe 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 pozitive<sup>29</sup> 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 decalaj<sup>30</sup> 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 este identificat între percepțiile cu privire la *disponibilitatea echipamentului specializat*. Acest decalaj este de 37 (80% dintre cadrele didactice susțin că *studenții pot folosi echipament specializat atunci când au nevoie*, în timp ce doar 43% dintre aceștia susțin acest lucru)<sup>31</sup>.

**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.<sup>32</sup>

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.

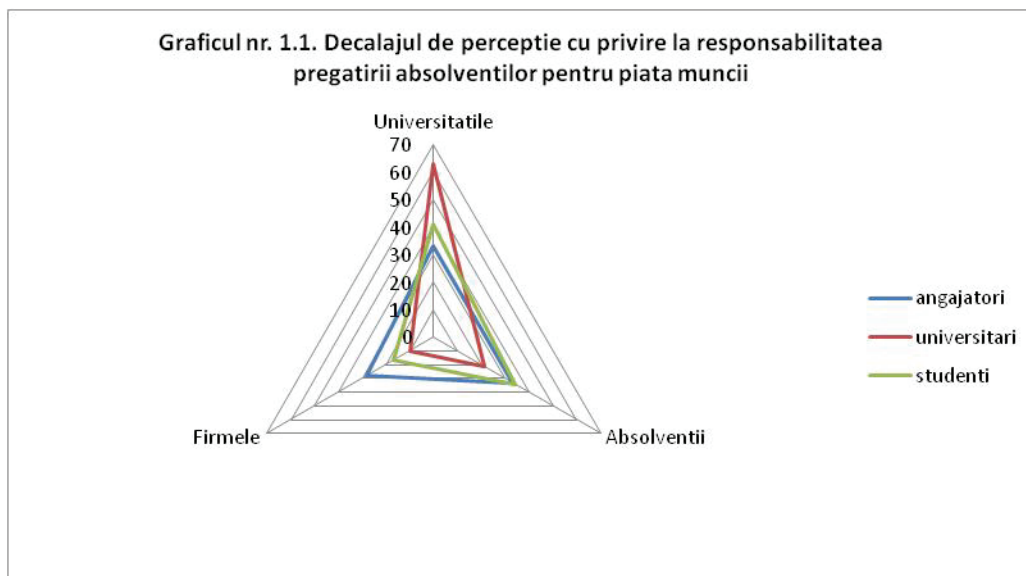
30 Decalajul reprezintă diferența de modul între două valori procentuale, măsurate pe același item, dar pe grupuri diferite. Variația decalajului se produce pe un interval închis 0, 100, unde 0 reprezintă lipsa oricărui decalaj de percepție (convergență perfectă), iar 100 reprezintă decalaj de percepție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

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*

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)<sup>33</sup>.

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



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).

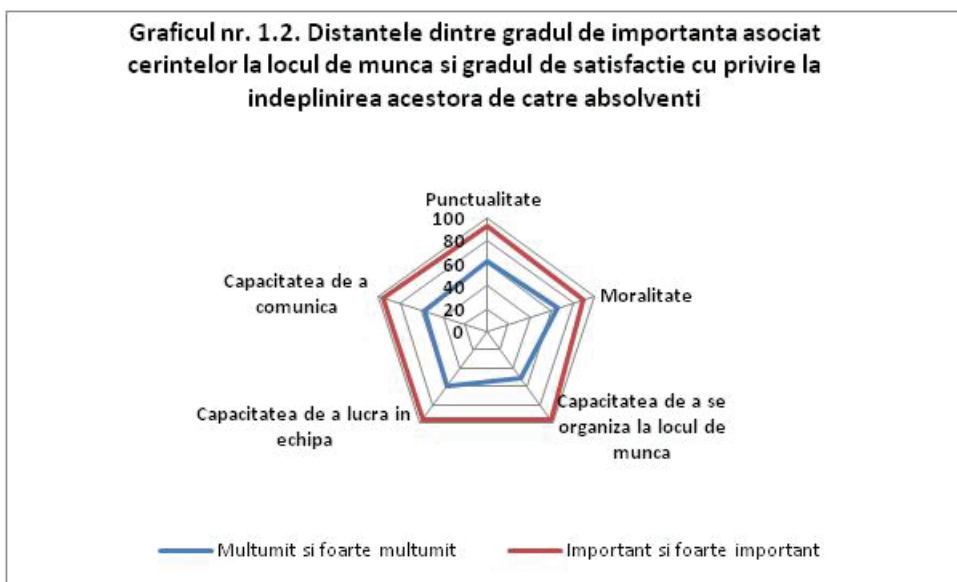
**4. Decalajul de orientare a percepțiilor cadrelor didactice, studenților și angajatorilor cu privire la funcțiile diplomei de studii.** Unul dintre decalajele semnificative de percepție are valoarea **15** și exprimă faptul că 84% dintre cadrele didactice consideră că diploma este *un indicator al 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

*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.

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 importanță pe care o asociază anumitor cerințe și gradul de satisfacție manifestat față de modul în care absolvenții angajați îndeplinesc aceste cerințe**<sup>34</sup>. 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.



Asa 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. 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%

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.

*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
<b>1. Abilitatea de a sintetiza informațiile primite (71%)</b>	<b>7</b>	<b>1</b>
<b>2. Gândirea analitică (67%)</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>3. Capacitatea de a lucra în echipă (65%)</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
<b>4. Capacitatea de a se organiza eficient la locul de muncă (63%)</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
<b>5. Spiritul critic (63%)</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

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 mulțumiți 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.

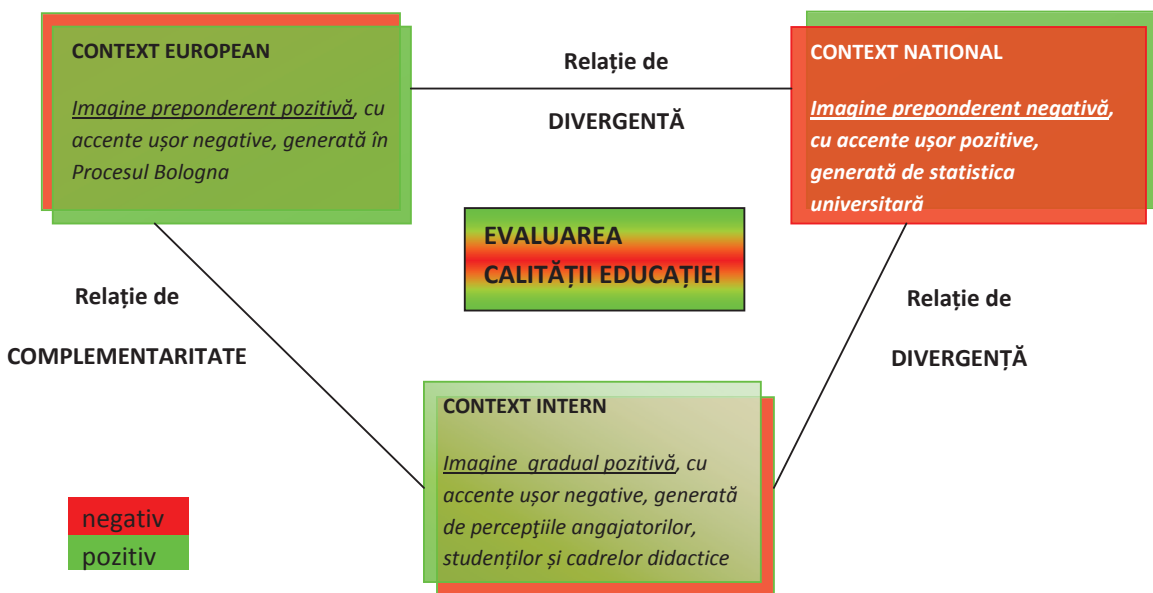
- 8. Decalaj de percepție între cadrele didactice și studenți cu privire la competitivitatea învățământului superior românesc.** Acest decalaj vorbește despre tendința de supraevaluare a educației românești de către cadrele didactice în relație cu educația occidentală. Astfel, 59% dintre cadrele didactice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

## 7. 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



## 8. Reprezentări asupra ARACIS

Activitatea ARACIS se derulează prin intermediul a 1542 de evaluatori externi<sup>35</sup>, care provin din aproape toate comunitățile academice instituționale. Prin consecință, agenția este un produs care îmbrățișează 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).

**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*).

35 Conform structurii registrului de evaluatori pe domenii de licență, stabilită la 1 mai 2009 și disponibilă pe [http://www.aracis.ro/comisiile\\_ro](http://www.aracis.ro/comisiile_ro)

## 9. 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 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 întâzieri 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. Aceștia 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.

## 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 întemeiate pe date empirice obiective, statistice. A treia dimensiune reunește indicatori care măsoară percepțiile a trei categorii de actori (angajatori, 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).<sup>1</sup> Am optat doar pentru trei stări ale calității din dorința de a avea un grad înalt de obiectivitate și de claritate în măsurare.<sup>2</sup> 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 dimensiuni<sup>3</sup>. 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 Bologna<sup>4</sup>. Indicatorii care compun această dimensiune au fost transferați din metodologia de măsurare utilizată de grupurile de *stocktaking*. Evaluările pe care le-am

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*.

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 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 indicatori<sup>5</sup>, pe care îi prezentăm mai jos, împreună cu valoarea asociată<sup>6</sup>.

<b>Setul 1 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare în contextul Procesului Bologna</b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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 Cadrelor Naționale al Calificărilor în Învățământul Superior	Proces

În cadrul capitolului numărul 1 al Raportului (*Învățământul superior din România într-un orizont al contextelor*) discutăm în detaliu fiecare din acești 9 indicatori. 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 Group<sup>7</sup>.

5 Indicatorii măsuраți 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 Indicatorii 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.

7 Grup la care am făcut deja referire.

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 prioritar<sup>8</sup> este cel de implicare activă, nu cel de implicare pasivă – de *tip observator*) 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 studențești. Argumentul care susține culoarea roșie este legat de numărul încă mic de studenți străini care aleg România ca destinație de studii<sup>9</sup> (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).<sup>10</sup>

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 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 Leuven (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 selectați<sup>11</sup> 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*,

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*.

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.



standardele, standardele de referință și lista indicatorilor de performanță<sup>12</sup> 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.

<b>Setul 2 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva sistemului extern de asigurare a calității (dezvoltat de ARACIS)<sup>13</sup></b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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

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

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

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*.<sup>14</sup>

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.<sup>15</sup>

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 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.

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 cercetare<sup>16</sup>. 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.

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 distribuți 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.<sup>17</sup>

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

<sup>16</sup> 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.

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

<b>Setul 3 de indicatori care măsoară starea calității educației superioare din perspectiva percepțiilor principalilor actori afectați direct (angajatori, cadre didactice, studenți)</b>		
<b>Cod</b>	<b>Definirea indicatorului</b>	<b>Tip</b>
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
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.

