

## **Barometrul Calității – 2010**

### **Starea calității în învățământul superior din România**

**- Sinteza -**



## Cuprins

|  |           |
|--|-----------|
| <b>BAROMETRUL CALITĂȚII – 2010</b>   | <b>1</b>  |
| <b>INTRODUCERE</b>   | <b>5</b>  |
| Analiza instituțională   | 6         |
| Precizări metodologice   | 8         |
| <b>IMAGINEA DE ANSAMBLU A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR</b>  | <b>9</b>  |
| <b>DIFERENȚIERI ÎN PROCESUL DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE</b>   | <b>12</b> |
| Timpul alocat învățării  | 12        |
| Calitatea predării   | 13        |
| Studenti buni, profesori buni: ce se află în spatele unei etichete?  | 15        |
| Avem o universitate centrată pe student?   | 15        |
| Universul social și valoric al studenților – înstrăinați de colegi, relativ intoleranți, dar apropiați de Dumnezeu | 17        |
| <b>PRACTICI UNIVERSITARE DE ASIGURARE A CALITĂȚII</b>  | <b>19</b> |
| Contextul istoric al instituționalizării calității   | 19        |
| Interiorizarea principiului asigurării calității   | 20        |
| Forme disfuncționale de instituționalizare a calității   | 21        |
| <b>CONCLUZII</b>   | <b>23</b> |
| <b>RECOMANDĂRI DE POLITICI</b>   | <b>26</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIE</b>  | <b>29</b> |



## Introducere

În cadrul proiectului strategic „Asigurarea calității în învățământul superior din România, în context european. Dezvoltarea managementului calității academice la nivel de sistem și instituțional” - ACADEMIS<sup>1</sup>, contract POSDRU /2/1.2/S/1, ARACIS și-a propus ca, anual, în perioada 2009 – 2011, să raporteze câte un barometru cu privire la starea educației superioare din România. Astfel, în primul an de implementare a activității numărul 2 (i.e. *Asigurarea calității învățământului universitar*), ARACIS a prezentat *Barometrul Calității - 2009. Distribuții statistice, interpretări și opțiuni privind starea calității învățământului superior din România*<sup>2</sup>.

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

*Barometrul Calității – 2009* este urmat și completat, atât prin tipul de analiză utilizat (o abordare instituțională), cât și prin conținut și tematică, de *Barometrul Calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, raport aferent celui de-al doilea an de implementare a proiectului ACADEMIS. *Barometrul Calității – 2010* prezintă o analiză a modurilor de funcționare și a consecințelor unor instituții<sup>3</sup> fundamentale ale învățământului superior: *asigurarea calității, autonomia și stilurile de viață universitară*.

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

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

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

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

stilurile de viață universitare).

Un alt element de noutate adus de *Barometrul Calității – 2010* este reprezentat de analiza unor date culese de ARACIS în urma unui exercițiu experimental de benchmarking<sup>4</sup>, primul de acest tip în România, derulat la nivelul unui eșantion reprezentativ de 29 de instituții de învățământ superior, publice și particulare. Acest exercițiu experimental de benchmarking s-a desfășurat în perioada 2009 – 2010 și și-a propus să măsoare indicatori de tip *input, proces și rezultat*, în vederea stabilirii primelor benchmark-uri pentru educația superioară românească.

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

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

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

## Analiza instituțională

Analiza instituțională<sup>5</sup> (Meyer și Rowan, 1977; DiMaggio și Powell, 1983; North, 1990) este un tip de cercetare în științele sociale care urmărește să releve efecte ale politicilor formale, ale normelor informale și ale interpretărilor asociate practicilor reprezentative dintr-un anumit domeniu social (în cazul nostru, învățământul superior) asupra organizațiilor domeniului respectiv (în cazul de față universități).

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

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

Analiza evidențiază modalități prin care diferite *instituții sociale* – norme legale, regulamente, proceduri și semnificații asociate acestora – propun și activează stimulente de natură materială sau simbolică (reputație, încredere, acreditare) și, prin acestea, generează configurații ale unor procese, strategii și practici universitare. Prin urmare, nu intenționăm să studiem caracteristici individuale ale organizării universităților, ci moduri în care politicile și acțiunile articulate la nivel practic influențează funcționarea universităților. Consecințele pe care politicile și acțiunile statului și ale agențiilor asociate acestuia le au asupra funcționării universităților pot fi *intenționate*, fiind consecvente unui set de obiective anterior stabilite, sau pot fi *neintenționate*, caz în care ele se pot dovedi fie disfuncționale (efecte perverse), fie pot constitui funcții latente și neanticipate de către decidenții care le-au proiectat.

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

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

- asigurarea calității;
- configurari ale predării și învățării,

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

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

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

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

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

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

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

## Precizări metodologice

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

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

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

## Imaginea de ansamblu a învățământului superior

*Imaginea de ansamblu a stării calitatii învățământului nostru superior, așa cum aceasta rezultă din percepțiile universitarilor, studenților și angajatorilor, este aceea a unui nivel ridicat de calitate. Atunci însă când sunt avute în vedere finalitățile sistemului, imaginea rezultată este, în mare parte, a unui sistem centrat pe sine. Este mai degrabă percepția unui sistem ale cărui legături cu mediul sunt insuficient explorate și analizate, sistem ce urmează o logică proprie, coerentă, dar care este mai puțin implicat în societate și mai degrabă decouplat de aceasta.*

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

Percepția universității dintr-o perspectivă mai pronunțată academică și mai selectivă este sugerată și de următoarele date: cadrele didactice sunt relativ critice față de calitatea studenților. Dacă în 2009 răspunsurile indicau că studenții buni sunt aproape de jumătate din totalul studenților, în 2010, cifra a scăzut sub jumătate<sup>6</sup>.

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

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

O altă tensiune legată de reprezentările asupra calității sistemului derivă din *percepția de ansamblu asupra capacității acestuia de a pregăti absolvenți pentru piața muncii*. Angajatorii adoptă o poziție relativ neutră; există, de asemenea, un decalaj important între nivelul necesar și nivelul actual al competențelor absolvenților, în percepția angajatorilor. În schimb, o majoritate consistentă a cadrelor didactice universitare creditează sistemul universitar cu multă sau foarte multă încredere în ceea ce privește capacitatea sa de a oferi pieței muncii absolvenți de calitate. *Imaginile celor două tipuri de actori contrastează, cea a universitarilor fiind mult mai pozitivă decât cea a angajatorilor*. Rezolvarea acestei tensiuni este fundamentală pentru *implicarea socială* a sistemului de învățământ superior, care altfel riscă să piardă contactul cu piața muncii și să determine o deteriorare semnificativă a imaginii sale în viitor. Pe de altă parte, nu trebuie neglijat nici faptul că piața muncii nu este una structurată. Nu există nici un fel de program național de dezvoltare pe termen lung, care să poată ghida universitățile în stabilirea strategiilor lor. Căci sistemului de învățământ superior nu i se cere să reacționeze doar la situația actuală de pe piața muncii, ci în special la cea previzionată peste trei, patru sau chiar opt ani. Criza actuală a adâncit incertitudinea în ceea ce privește evoluțiile ulterioare ale pieței muncii.

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

(40%), fie full-time (26%) în timpul facultății; doar 7% dintre angajați i-ar prefera pe aceia care n-au avut o slujbă în timpul facultății. Pe de altă parte, angajatorii preferă absolvenți de master, iar dacă e vorba de absolvenți de licență îi preferă pe cei pre-Bologna (valorizând în ambele cazuri durata mai mare a studiilor). De asemenea, universitățile de stat sunt preferate celor private.

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

În plus, interviurile cu experți din comisiile CNATDCU ne relevă un alt fapt interesant ce accentuează imaginea de sistem închis a învățământului superior: este vorba de *endogamia universitară*: practica universităților de a recruta noi cadre didactice într-o proporție covârșitoare din rândul propriilor absolvenți. Acest fapt ne arată, pe de o parte, că piața muncii pentru recrutările de cadre didactice nu funcționează, nu există suficientă încredere în certificările externe, dar nici informații valide despre competențele viitorilor angajați. Universitățile preferă să se bazeze pe resursele interne din care pot obține, prin referințe dar și, mai ales, prin cunoaștere directă, informații mult mai valoroase și mai valide. Pe de altă parte însă prin socializarea profesională inițială a viitorilor angajați în cadrul aceleiași

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

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

universități se reproduc practicile universitare curente și este limitat potențialul de atragere de capital uman diversificat. În același timp, comunicarea universității cu mediul social și academic mai larg este redusă, potențialul de inovare fiind de asemenea limitat.

## Diferențieri în procesul de predare și învățare

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

### Timpul alocat învățării

Pentru a evidenția empiric necesitatea abordării holistice a învățării, să începem cu un rezultat pe cât de interesant, pe atât de important. Este vorba de modul în care studenții își utilizează timpul dintr-o săptămână standard de lucru și distracție. În medie, această săptămână are, pentru studentul român, o durată de 59 ore, iar din aceasta alocă 19 ore pe săptămână prezenței în universitate pentru cursuri și seminar/laborator, 9 ore studiului individual, 8 ore activităților productive, 6 ore activităților casnice și 17 ore timpului liber. Dacă ne-am raporta la planurile de învățământ Bologna, numărul de credite este calculat pe baza unui efort de 8 ore/zi, ceea ce înseamnă 40 ore pe săptămână. În realitate însă, studentul român investește cel mult 28 ore (19 ore în sălile de curs și seminar + 9 ore studiu individual), dar de fapt chiar mai puțin, ținând cont că, din cele 19 ore dedicate prezenței în sălile de curs și seminar/laborator, se scad pauzele (și nu doar cele formale). Deși sunt, totuși, date subiective, fiind reprezentări ale studenților asupra propriului buget de timp, ele ne sugerează *decalajul între normele formale – planuri de învățământ, programe - și activitatea propriu-zisă de învățare*. Pe de altă parte, normele formale sunt supuse unui proces de negociere continuă, fiind adesea slab impuse. „Negocierea” între studenți și universitate a timpului alocat acesteia este recurentă în discursul studenților. Cum timpul liber este o reală preocupare, studenții depun toate eforturile astfel încât să *flexibilizeze* orarul impus și să-l adapteze propriilor planuri. Pe de altă parte, pe cât de rațională este strategia studenților, pe atât de necesară este o impunere mai strictă de către

universități a condițiilor minimale de promovare a examenelor, ceea ce include și prezența la cursuri și seminarii. Problema este, însă, că o impunere prea strictă riscă să piardă un număr important de studenți și implicit o sursă importantă de finanțare pentru universități.

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

## Calitatea predării

Referindu-ne în continuare la aspecte calitative ale procesului de predare din universități, în cadrul anchetei pe care am desfășurat-o studenților li s-a cerut să acorde note mai multor itemi ce pot fi grupați în cinci categorii importante: (1) predare, (2) evaluare și feedback, (3) suport academic, (4) acces la resurse de învățare, (5) administrare proces. Notele sunt relativ asemănătoare între acești indicatori, dar diferă semnificativ între public și privat. Astfel, studenții din universitățile private apreciază într-o măsură mai mare toate aceste aspecte (în jurul notei 8 din 10), în timp ce studenții universităților de stat acordă note mai mici (în jurul notei 7 din 10). Există, în același timp, decalaje semnificative, deși nu foarte substanțiale, între aprecierile studenților și cele ale cadrelor didactice, aceștia din urmă fiind mai pozitivi în evaluarea tuturor indicatorilor menționați. Evaluarea proceselor menționate este una subiectivă. În condițiile în care

studentii universităților private sunt prezenți mai rar în sălile de curs și seminar/laborator, notele superioare pe care le acordă proceselor educaționale din propriile universități pot fi explicate și printr-un interes mai scăzut, dar și printr-o cunoaștere mai superficială a aspectelor evaluate. Pe de altă parte, ar putea fi vorba și de soluționarea unei disonanțe cognitive: vor să arate că școala pe care au ales-o și pentru care au plătit este bună, în timp ce studenții de la stat sunt încredințați că statul trebuie întotdeauna să ofere mai mult decât o face.

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

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

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

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

În cercetarea cantitativă am considerat utilă introducerea unei întrebări deschise adresate atât studenților cât și cadrelor didactice, cerându-le să listeze câteva caracteristici definitorii pentru *studentul bun* respectiv *profesorul bun*. Răspunsurile deschise au fost ulterior codificate, rezultând următoarele categorii. Comunicarea și dialogul cu studenții, calitățile profesionale și capacitatea de a explica constituie, în această ordine, calitățile de bază ale unui *profesor bun* în viziunea studenților. Sunt evidențiate astfel abilitățile pedagogice, de *formator* (capacitate de comunicare și explicare) și abia apoi cele de bun profesionist în domeniu. În relativă opoziție, opiniile cadrelor didactice cu privire la calitățile definitorii ale unui profesor bun pun accentul pe profesionalism și cercetare științifică și abia după aceea pe abilitățile comunicaționale și pedagogice.

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

## Avem o universitate centrată pe student?

Dincolo de cifrele cantitative care ne sugerează o dualitate a concepțiilor categoriilor principale de actori - profesori și respectiv studenți - cu privire la procesul de predare și învățare, cercetarea calitativă a urmărit să schițeze într-o măsură mai articulată concepțiile acestora, încercând să răspundă la întrebarea: avem oare o universitate centrată pe student? Concluzia care rezultă din cercetare este că *avem mai degrabă o universitate centrată pe ea însăși, preocupată de propria supraviețuire financiară, studenții fiind în cea mai mare măsură importanți*

*din punct de vedere cantitativ, ca purtători de resurse financiare (fie că plătesc taxe, fie că beneficiază de burse de la stat). Raportul cercetării calitative vorbește de o **dublă alienare** - pe de o parte profesorii își găsesc justificări pentru calitatea redusă a procesului de predare în calitatea redusă a studenților (o astfel de tendință apare în percepția cadrelor didactice față de calitatea studenților, fiind validată și prin corelare cu datele cantitative), iar studenții, pe de altă parte, găsesc legitimă lipsa de implicare în activitatea academică, întrucât adesea nici ei nu pot extrage vreun avantaj din acest proces. Generația actuală de student se definește mai degrabă prin cautarea de **repere**, care așteaptă de la universitate, ca instituție, să îi ofere certitudini în termeni de specializare, de pregătire pentru o viitoare carieră, într-un sector al muncii bine delimitat. Dacă ne uităm, însă, mai atent la planurile strategice ale universităților noastre vom vedea că există un decalaj foarte mare în raport cu aceste așteptări definitorii ale generației actuale. Vom vedea astfel că marea majoritate a organizațiilor de învățământ superior și-au definit, la nivelul documentelor strategice (i.e. planuri strategice și planuri operaționale), mai ales activități menite să conducă la îmbunătățirea și dezvoltarea infrastructurii: dezvoltarea și modernizarea bazei materiale, reabilitarea spațiilor existente și construcția unor noi, dotarea laboratoarelor șamd. *Există un decalaj între obiectivele materialiste ale universităților și preocupări și interese post-materialiste ale studenților: căutarea de sensuri, semnificații, obiective, direcții de dezvoltare personală.* Decalajul se simte tot mai acut și, în actualul cadru instituțional, tendința este una de generalizare a nivelului scăzut de implicare, chiar de apatie, determinată de nemulțumirile studenților față de universitate, pe de o parte, și de nemulțumirile profesorilor față de sistem (și în special față de lipsa acută a finanțării), pe de altă parte.*

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

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

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

De aceea, odată admiși în învățământul superior, **discursul studenților** asupra **strategiilor de viitor** și a planurilor pe termen lung reflectă un tipar ce lasă foarte puțin loc variațiilor individuale. Universitatea, în cadrul strategiilor de viitor, apare doar ca un **prag ce trebuie trecut** pentru asigurarea unui viitor mai bun<sup>9</sup>. Și aceasta nu atât în virtutea competențelor pe care le creează, cât a diplomei primite la sfârșitul ciclului de licență. Societatea certificărilor a devenit o realitate nu numai în România, ci în lumea întreagă. Toate tipurile de șanse sunt dependente de obținerea unei diplome de învățământ superior, fiind un fapt cunoscut că alocarea ocupațională este cu certitudine bazată pe certificare. De aceea, preocuparea studenților pentru obținerea certificării este o strategie pe cât de rațională, pe atât de răspândită. Totuși, așteptările studenților față de universitate nu se rezumă la certificare. Insuficiența pregătirii practice este dublată de lipsa orientării, de angoasa provocată de incertitudinea găsirii unui loc de muncă și de percepția dezinteresului universității față de viitorul studenților. O viziune generală a studenților asupra organizațiilor de învățământ superior este aceea că *universitatea nu este o instituție care să genereze sensuri sau să ofere direcții*. Astfel, studenții se prezintă ca fiind singuri în fața incertitudinii și nesiguri în raport cu tipul de formare pe care o primesc în universitate.

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

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

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

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

voluntariatului este semnificativ mai mare în rândul studenților universităților de stat comparativ cu cei din universitățile private.

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

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

## Practici universitare de asigurare a calității

Asigurarea calității este un concept introdus în domeniul învățământului nostru superior odată cu OUG nr. 75 / 2005, legiferată apoi prin Legea nr. 87 / 2006. Cadru legislativ existent face referire la două obiective majore ale asigurării calității: control și îmbunătățire a calității. Pe de altă parte, legea face referire atât la libertatea organizației furnizoare de educație de a selecta și aplica cele mai relevante măsuri și standarde, cât și la necesitatea ca fiecare organizație să se conformeze unui set prestabilit de standarde relevante pentru un set de criterii. Avem, în acest sens, două filosofii opuse de asigurare a calității: una prin care calitatea este raportată la propriile obiective instituționale (*fitness for purpose - adecvare la scop*), o alta prin care calitatea este raportată la un set de standarde prestabilite și universale (*standardizare*). Pe de altă parte, prima filosofie este orientată mai degrabă către evaluare/auditare externă, fiind bazată pe elaborarea de recomandări pentru îmbunătățirea calității, în timp ce a doua este orientată mai degrabă înspre control extern și acreditare. A doua este mai prescriptivă, fiind astfel mai coercitivă. Deși în preambulul legii sunt menționate, implicit, ambele orientări, principalele prevederi legislative subsecvente încadrează sistemul românesc de asigurare a calității în a doua filosofie. Mai mult decât atât, în cazul universităților comprehensive, standardele sunt universale<sup>10</sup>, operând practic cu o singură clasă de referință pentru toate universitățile. Diferențierea se face doar pe verticală, prin măsura în care universitățile ating standarde de referință, superioare celor minimale pe diverse criterii precizate în legislația națională.

## Contextul istoric al instituționalizării calității

Asemenea multor state fost socialiste, România post-decembristă a cunoscut o perioadă de expansiune puternică a ofertelor de formare universitară, numărul organizațiilor de învățământ superior multiplicându-se de la 46 în 1989 la 63 în 1993 și apoi 126 în 2000. Numărul studenților înscriși a crescut de la 215.226 în anul universitar 1991/1992 la 5033.152 în anul 2000/2001, continuând apoi să crească până la 907.353 în 2007/2008<sup>11</sup> la toate formele de învățământ. Cererea de programe de învățământ superior a fost foarte mare în prima decadă de după revoluție, determinând antreprenorii să ofere servicii diversificate (apar forme alternative de educație, precum învățământul la distanță) unei piețe în expansiune. Problema identificată începând cu anii '93 a fost tocmai salvagardarea intereselor

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

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

consumatorului, aflat într-o poziție clasică de asimetrie informațională<sup>12</sup> față de furnizorii publici și, mai ales, privați de servicii educaționale. Statul trebuia să-și asume rolul de protecție a consumatorului, astfel înființându-se Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare cu rol de acreditare a universităților și impunere a unui minim control al calității. Legea de Asigurare a Calității nr. 87/ în 2006 a introdus o serie de modificări legislative prin care conceptul de calitate a devenit endogen, asumat de către organizațiile de învățământ superior și nu impus din afară. Se vorbește, astfel, în lege, de cultura calității, de responsabilitatea organizațiilor de învățământ în asigurarea calității etc. Introducerea instituției asigurării interne a calității, materializată prin înființarea comisiilor pentru evaluarea și asigurarea calității, a fost o inițiativă fundamentală. De asemenea, înființarea registrului de experți pentru evaluarea externă pe bază pe *peer-review* a fost un alt pas important în direcția asigurării calității. S-au instituit astfel două principii de bază: asigurarea internă a calității și asumarea acesteia la nivelul organizațiilor de învățământ și *peer-review*–ul ca abordare a evaluării externe.

## Interiorizarea principiului asigurării calității

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

Putem spune că, în reprezentările cadrelor didactice, noile concepte ale asigurării calității încep să prindă contur, procesul de schimbare fiind în plină evoluție. Cu

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

toate acestea, în momentul de față potențialul de schimbare socială al actualului cadru legislativ (lege și metodologia de evaluare) pare să fie epuizat. Deși instituționalizarea acestui model a avut cu certitudine efecte benefice, subliniate mai sus, în actuala etapă de dezvoltare a învățământului superior ea începe să producă efecte neintenționate, unele dintre acestea disfuncționale în raport cu obiectivele de asigurarea calității. De aceea una dintre problemele importante astăzi este aceea a configurării unui design al instituțiilor de asigurare a calității care să împiedice apariția unor astfel de efecte.

## Forme disfuncționale de instituționalizare a calității

Să ne referim, pe scurt, la manifestarea acestor *disfuncții*. Vom avea în vedere două resurse critice de care depind universitățile: finanțarea și acreditarea. Ambele sunt acordate pe baza îndeplinirii unor standarde foarte amănunțit precizate într-o metodologie cu un pronunțat caracter prescriptiv. Acreditarea este dependentă de verificarea îndeplinirii unor nivele minimale ale standardelor pe un set de criterii grupate în trei domenii principale (capacitate instituțională, eficacitate educațională și managementul calității). Se știe însă că precizarea amănunțită a standardelor și a indicatorilor prin care sunt măsurate acestea implică probleme metodologice; de fiecare dată cei care raportează au mai multe informații decât cei care ar trebui să evalueze, evaluatorii sunt în poziție de asimetrie informațională față de cei evaluați. Problema se agravează pe măsură ce numărul standardelor și al indicatorilor crește, precum și atunci când aceștia vizează preponderent aspecte de proces și input. Atunci când miza este foarte mare (acreditarea ca resursă critică), iar adoptarea unor comportamente semi-ilicite nu poate fi sancționată, *mimarea standardelor* este un comportament rațional. Prevenirea unui asemenea comportament doar prin *control* este cvasi-imposibilă la nivel sistemic în condițiile date (resursele evaluării externe sunt limitate). Astfel, în forma actuală, legea tinde să recompenseze mai degrabă *formalismul* și *conformarea* la standarde, dar nu susține în aceeași măsură și un proces de dezvoltare endogenă a unui sistem intern de asigurarea calității.

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

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

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

Izomorfismul și omogenitatea sunt asociate, în același timp, unui alt fenomen instituțional: tendința de *decuplare* a practicilor uzuale de normele formale care ajung să fie ipostaziate, dar inoperante. Decuplarea caracterizează cel mai bine procedurile și mecanismele interne de asigurare a calității în universități. Așa cum rezultă din cercetarea calitativă, funcționarea CEAC-urilor poate fi caracterizată ca *ritualistică* – ele se activează cu ocazia autorizării, acreditării sau evaluării perioadice externe a universității sau programelor de studii. Acreditarea, autorizarea sau evaluarea instituțională periodică sunt instanțele prin care se realizează pseudo-evaluare internă care se rezumă, însă, de cele mai multe ori, la verificarea conformității întocmirii dosarelor. CEAC-urile nu funcționează pe principiul furnizării de servicii profesionale de îmbunătățire a calității în interiorul universității: prin stabilirea unei metodologii interne, prin elaborarea și dezbateră internă de practici, criterii și rapoarte, organizarea de training-uri etc. Funcționarea lor este discontinuă și cvasi-formală, limitându-se la un pre-control tehnic de conformitate, înainte ca dosarele să ajungă la forul central, ARACIS. Incapacitatea comisiilor de a furniza servicii de substanță de îmbunătățire a calității rezultă însă și din date obiective: în cele mai multe universități există un singur angajat responsabil cu asigurarea calității la un număr de 50 de programe de studii. *Profesionalizarea componentei CEAC-urilor este slabă*, personalul acestora fiind recrutat ca posturi part-time din rândul cadrelor didactice și “beneficiind” de o specializare ad-hoc.

Pe baza evidenței empirice colectate din date subiective și obiective, putem concluziona că actualele norme, proceduri, metodologii de asigurare a calității au creat premisele, dar nu au condus încă la formarea unor culturi locale ale calității în

interiorul tuturor universităților. Evaluarea internă nu este asumată de către multe universități ca instrument managerial în activitățile curente pentru îmbunătățirea calității, ci este o instituție formală, decuplată de operațiunile cotidiene, ipostaziată, având ca funcție principală legitimarea în fața forurilor de acreditare. *Evaluarea internă nu îndeplinește, în majoritatea cazurilor, o funcție în asigurarea calității*, ci este etapă tehnică, preliminară, în procesul de acreditare și evaluare externă. Asigurarea calității rămâne o funcție centralizată, la nivel universitar, fiind prezentă doar auxiliar, în tehnostuctura organizațională, rămânând externă domeniului operațional, proceselor reale de predare și învățare.

## Concluzii

Barometrul Calității 2010 ne prezintă o imagine duală a învățământului superior românesc, imagine în ansamblu pozitivă, dar nuanțată cu privire la finalități specifice; o tendință similară se înregistra și în anul 2009, ceea ce ne confirmă clivajul între percepția generală și satisfacția cu privire la anumite finalități ale învățământului superior. Dualitatea este rezultatul ambiguității finalităților; misiunile și obiectivele universităților nu sunt asumate în termeni operaționali, sunt slab diferențiate, iar strategiile de cele mai multe ori nu sunt convergente acestora. De pildă, așa cum arătăm în raport, în cvasi-totalitatea lor, universitățile românești își declară o vocație națională, dar eșuează în a dezvolta planuri concrete de acțiune corespunzătoare misiunii asumate. De asemenea, cercetarea științifică este menționată de aproape toate universitățile, însă producția științifică (exprimată în articole și doctorate finalizate) este foarte scăzută în majoritatea cazurilor.

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

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

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

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

Dacă performanțele academice ale studenților sunt puțin importante în procesele formale de evaluare și acreditare universitară, învățarea nonformală și dezvoltarea

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

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

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

- prescriptiv, coercitiv;
- centralizat;
- orientat pe control și acreditare;
- orientat pe indicatori de intrare și proces.

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

## Recomandări de politici

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

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

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

- (1) Elaborarea acelor instrumente prin care asumarea calității și procesul de îmbunătățire a acesteia vor fi stimulate să devină endogene, descentralizate, inițiate de jos în sus, pornind de la conștientizarea și asumarea calității de către cadrele didactice, studenți, conducerea universitară. Ethosul universitar ne sugerează că există premisele succesului unui astfel de demers. Avem astfel nevoie de *descentralizare* și *împuternicire (empowerment)* a cadrelor didactice, a departamentelor și a facultăților, dar și de stimulente prin care să fie încurajată asumarea calității, creativitatea cu privire la proceduri și mecanisme interne și recompensarea bunelor practici în domeniu. Asumarea unor proceduri interne viabile de evaluare și asigurarea a calității ar face universitatea mai sensibilă la nevoile de dezvoltare personală ale studenților și mai centrată pe aceștia. Încurajarea diversității, a creativității și inovării curriculare se poate face mutând accentul de pe caracterul extern al evaluării pe *asumarea internă a calității și asistență externă în procesul de îmbunătățire a acesteia*.
- (2) Misiunea universităților ar trebui să fie definită în termeni operaționali și asumată de comunitatea academică relevantă; stabilirea de scopuri, obiective, misiuni nu ar trebui să rămână un exercițiu formal, ci să se constituie într-un program de dezvoltare pe termen mediu și lung; creativitatea și inovarea în formularea misiunilor universitare, precum și individualizarea universităților pot fi încurajate prin *clasificarea*

(*non-ierarhică*) a universităților care să acorde stimulente unor traiecte complementare de dezvoltare instituțională și să evite standardizări ale proceselor, funcțiilor, modelelor, standardizări ce caracterizează excesiv actualul cadru legislativ.

- (3) Este necesară, de asemenea, o revizuire a *filosofiei de asigurare a calității*. Ar fi dezirabil ca principiul de control al calității (*quality-policing*) să co-existe cu cel de îmbunătățire a calității (*quality-enhancement*), iar acesta din urmă, în mod gradual, pe măsură ce crește instituționalizarea internă a calității, ar trebui să devină dominant. Funcțiile ARACIS ar putea astfel să se transforme, gradual, dintr-unele *hard*, centrate pe proceduri de control, în unele *soft*, centrate pe facilitare și elaborarea de recomandări, prezentarea de bune practici etc. Măsurile concrete ar fi:
- revizuirea metodologiei de evaluare externă: descentralizare și accent pe *quality enhancement* și mai puțin pe control; auditarea sistemelor interne de asigurare a calității, încurajarea și sprijinirea universităților în stabilirea de astfel de sisteme;
  - asistență tehnică din partea ARACIS în profesionalizarea unor servicii de asigurare a calității la nivel universitar: sesiuni de formare, promovarea bunelor practici, asistență în proiectarea de instrumente de asigurare a calității etc. ARACIS ar asuma astfel într-o măsură mai mare rolul de facilitator al calității;
  - evaluarea externă să fie centrată preponderant pe rezultate;
  - menținerea unui sistem mai flexibil de acreditare care să impună nivele minimale de calitate organizațiilor și programelor, standarde diferențiate însă pentru autorizare, respectiv acreditate.

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

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

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

## Bibliografie

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

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

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

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

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

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

van Vught, F.A., 2007, *Diversity and Differentiation in Higher Education Systems. Challenges for the Knowledge Society*, disponibilă la [www.uhr.no/documents/Fran\\_van\\_Vught\\_text.pdf](http://www.uhr.no/documents/Fran_van_Vught_text.pdf).

