

**Protocol de evaluarea internă / formativă a calității:  
organisme, proceduri și instrumente.  
Demonstrarea utilității și a limitelor de aplicare**

*Acest text a fost publicat pe site-ul Facultății de Sociologie și Asistență Socială a Universității “Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca (<http://asis.ubbcluj.ro/index-ro.htm>) în iunie 2005. De asemenea, în Raluca Buciuman, Clara Ionescu, Raluca Moldovan, Camelia Moraru, Diana Rete, Eunicia Trif (ed.), *Aplicarea Declarației de la Bologna la Univeristatea "Babes-Bolyai" Cluj-Napoca, Romania, Presa Universitara Clujeana*, 2005, pp. 88-135.*

*El conține un set de organisme, proceduri și instrumente de evaluare internă care acoperă, punct cu punct, marea majoritate a standardelor și reperelor formulate în „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”, elaborate de European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). Pentru o mai mare claritate, am reprodus, unul câte unul, standardele și reperele din documentul european citat și am prezentat, pentru fiecare, propuneri de implementare ; fiecare titlu de paragraf rezumă standardul european respectiv.*

*Organismele, procedurile și instrumentele propuse aici pot completa, iar uneori înlocui, unele prevederi ale actualului proiect de Lege a calității, întrucât pe de o parte respectă mai bine **principiile descentralizării și autonomiei**, iar pe de altă parte au o **aplicabilitate mai clară** (așa cum sunt formulate în acest moment, numeroase prevederi ale proiectului de Lege riscă să rămână « pe hârtie », forme fără fond).*

*În vederea unei **fundamentări mai solide** a propunerilor, am întreprins, în cursul anului 2004, în cadrul unui proiect de cercetare CERES, următoarele :*

- *am studiat atent toate documentele care au fost adoptate în cadrul a ceea ce este numit „proces Bologna” și am încercat să deducem din ele standarde și criterii de calitate; după apariția recentă a „Standards and Guidelines...”, ne bucurăm să constatăm că am desfășurat o activitate paralelă cu aceea a unei prestigioase instituții europene și că am ajuns la rezultate congruente;*
- *am realizat o **anchetă calitativă în trei mari centre universitare din România**, prin care am încercat să aflăm care e nevoia socială de competențe superioare și care sunt standardele / criteriile / indicatorii de calitate cu care operează, în evaluarea cotidiană a universității, diferitele categorii interesate; am interviat studenți (în situație de reușită și în situație de eșec) și cadre didactice de la facultăți diferite, absolvenți și angajatori din domenii diferite, reprezentanți ai administrațiilor locale (primării), părinți de studenți și membri fără studii superioare ai comunității; am obținut în final o imagine destul de clară cu privire la **zonele de permeabilitate și la zonele de rezistență în fața schimbărilor preconizate prin procesul Bologna**;*
- *am analizat mai multe sisteme de evaluare internă utilizate în universități europene de prestigiu, precum și unele proceduri și instrumente pe care le utilizează trei mari universități din România, recunoscute ca având o experiență mai avansată în acest domeniu;*

- în sfârșit, ne-am bazat pe un număr de competențe în domeniul științelor educației (pedagogie interactivă, centrată pe rezultate și pe student; sociologie a educației; management educațional), de care dispun membrii echipei noastre și, la fel de important, pe o experiență personală de evaluator și consultant în cadrul unor programe de formare continuă, organizate de societăți comerciale din sectorul privat.

*Unele rezultate ale acestor eforturi de fundamentare / demonstrare a utilității sunt prezentate în pasajele încadrate, care oferă explicitări cu privire la rațiunile pentru care am făcut o opțiune sau alta. Aceleași pasaje conțin și considerații cu privire la limitele de aplicabilitate.*

*Utilitatea procedurilor și instrumentelor propuse vine îndeosebi din faptul că ele au fost concepute astfel încât să aibă îndeosebi îndeosebi o **funcție formativă**, cu alte cuvinte să le ofere cadrelor didactice și studenților o informație utilă, care le lipsește în momentul de față, și să facă astfel posibilă implementarea standardelor europene în viața cotidiană a instituțiilor.*

*Din echipa de cercetare mai fac parte: Traian Rotariu, Rudolf Poledna, Elemer Mezei, Horațius Flueraș (Facultatea de Sociologie și Asistență Socială), Simona Bernat (Facultatea de Științe ale Educației), Carmen Pop și Gelu Gherghin (Centrul de Dezvoltare Universitară).*

European Association for Quality Assurance in Higher Education a fost însărcinată de semnatarul Comunicatului de la Berlin (2003) să elaboreze un sistem de standarde de calitate care să funcționeze ca reper comun pentru toate statele semnatare, angajate în procesul Bologna. Aceste standarde au fost făcute publice recent, prin documentul intitulat *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005).

Documentul amintit afirmă explicit **importanța proceselor interne de evaluare**. El prevede că orice evaluare externă va porni de la evaluarea eficacității politicilor și procedurilor interne care asigură monitorizarea calității și intervenția la timp pentru corectarea unor « derapaje ». Pentru conformitate, iată începutul părții a doua a acestui document :

„**Standard :**

*Procedurile externe de asigurare a calității vor lua în considerare eficacitatea proceselor interne de asigurare a calității, descrise în Partea I a acestor « European Standards and Guidelines ».*

**Repere :**

*Standardele pentru asigurarea internă a calității prezentate în Partea I furnizează o bază apreciabilă pentru procesele de evaluare externă a calității. Este important ca politicile și procedurile interne ale instituțiilor să fie evaluate cu atenție în cursul procedurilor externe, pentru a vedea în ce măsură sunt atinse standardele.*

*Dacă instituțiile de educație superioară sunt capabile să demonstreze eficacitatea propriilor procese interne de asigurare a calității și dacă aceste procese asigură corespunzător calitatea și standardele, atunci procesele externe pot fi mai puțin intense decât în caz contrar”.*

\*

Înainte de a trece la descrierea setului de organisme, proceduri și instrumente pe care îl propun, doresc să fac câteva precizări pe care le consider utile în vederea diminuării sentimentelor de insecuritate și a rezistențelor la schimbare.

Orice set de proceduri și instrumente de asigurare a calității (deci și cel de față) ar trebui implementat *progresiv, pas cu pas*. Primii pași țin aici de conducerea universității, respectiv de conducerile facultăților și ar trebui parcurși în perioada imediat următoare. Aceștia vizează :

- definirea clară a *misiunii prioritare* a fiecăruia dintre programele derulate (furnizarea de capacități și competențe bazate pe cunoaștere, altfel spus programe de învățământ, ori furnizarea de cunoaștere, altfel spus programe de cercetare, consultanță și expertiză – a se vedea mai jos, Standard 1) ;
- înființarea și asigurarea funcționalității unor *organisme specializate* în evaluarea internă (a se vedea mai jos, Standard 2) ;
- elaborarea atentă a *planurilor de învățământ*, în acord cu standardele europene (a se vedea mai jos, Standard 2.2).

Pentru ceilalți pași, care vizează activitatea fiecărui cadru didactic, ar fi recomandat ca evaluările să fie, pe parcursul a patru semestre, *predominant formative*, cu alte cuvinte să fie însoțite de consultanță pedagogică și în domeniul asigurării calității și să nu aibă nici un fel de consecințe imediate asupra drepturilor salariale și nici asupra structurii planurilor de învățământ. Aș recomanda ca, în această perioadă, evaluările cadrelor didactice să înceapă cu evaluările lectorilor și conferențiarilor care doresc promovarea pe o poziție superioară, întrucât ei constituie principalele categorii de cadre direct interesate de evoluțiile universității pe termen mediu și lung. Acestora ar trebui să li se ofere oportunitatea de a primi consultanță într-unul din semestrele care preced evaluarea (depunerea dosarului pentru promovare). Ulterior, fiecare dintre aceia care vor fi obținut rezultate bune la evaluare (v. mai jos, Standard 4) poate fi numit *tutore* al unui coleg. Activitatea tutorială ar trebui însă să fie luată în calcul la stabilirea normei de bază (fișei postului), cu un număr de ore suficient de motivant, dacă dorim să evităm « formele fără fond »..

Totuși, *condiția sine qua non* pentru ca facultățile și cadrele didactice să solicite consultanță și să lucreze sistematic în direcția asigurării calității rămâne *angajamentul ferm al conducerii universității* că, după această etapă de tranziție, nici un program de studii și nici o disciplină nu vor fi păstrate decât dacă obțin rezultate satisfăcătoare la evaluările care respectă riguros ghidul procedural adoptat (cel de față sau altul).

Anticipez că unii colegi vor fi tentați să considere instrumentele propuse în continuare ca prea solicitante. Îi voi ruga să țină seama de câteva fapte certe : (1) am pornit de la modele utilizate *efectiv* în universități de prestigiu și în facultăți cu profiluri variate ; (2) am experimentat în propria-mi activitate cele mai multe din instrumentele propuse ; (3) le-am reconfigurat progresiv, inclusiv pe baza unor critici și sugestii primite de la studenții mei și de la unii colegi de la alte facultăți, cărora le mulțumesc și pe această cale. Așa stând lucrurile, știu sigur că activitățile respective sunt realizabile cu un efort rezonabil (într-o primă etapă, la un nivel mai scăzut, dar de la un semestru la altul acest nivel crește). În plus, putem să le reconfigurăm în continuare, cu condiția ca mai mulți colegi să ne transmită propunerile lor, însoțite de argumente fundamentate. Singurele piedici greu de trecut vin din *cultura noastră organizațională*, care e departe de a fi una a calității. Voi prezenta pe parcurs mai multe caracteristici ale acestei culturi, pe care le consider tot atâtea surse majore de rezistență la schimbare și, în consecință, tot atâtea « șantiere de lucru » care vor trebui deschise și gestionate de managerii universității.

## I. O POLITICĂ, CU PROCEDURILE AFERENTE, DE ASIGURARE A CALITĂȚII

I Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the I Higher Education Area, Part I:*

### *Standard 1:*

« Fiecare instituție trebuie să aibă o politică, cu procedurile aferente, de asigurare a calității și a standardelor pentru programele și certificatele (awards) ei. Ea trebuie de asemenea să se angajeze explicit în dezvoltarea unei fficia care să recunoască importanța calității și a asigurării calității în muncă. Pentru aceasta, instituția trebuie să

dezvolte și să implementeze o strategie de creștere continuă a calității. Strategia, politica și procedurile trebuie să aibă un statut oficial și să fie accesibile tuturor celor interesați. Ele trebuie să includă și un rol acordat studenților, precum și unul acordat altor categorii interesate».

**Repere:**

„Politicile implică declarațiile de intenții și principalele mijloace prin care acestea vor fi realizate”. Ele trebuie să includă:

- raportul între cercetare și învățământ în instituție;
- *strategia instituției cu privire la calitate și standarde ;*
- *organizarea sistemului de asigurare a calității ;*
- *responsabilitatea departamentelor, școlilor, facultăților, altor unități și ale indivizilor pentru asigurarea calității ;*
- *implicarea studenților în asigurarea calității;*
- căile prin care politica e implementată, monitorizată și revăzută.

„Ghidul procedural poate da informații mai detaliate cu privire la căile prin care este implementată politica și furnizează un punct de reper util pentru aceia care au nevoie să cunoască aspectele practice de realizare a fiecărei proceduri”.

„Condiția crucială a realizării EHEA o constituie asigurarea, la toate nivelurile unei instituții, a unei angajări în direcția unor rezultate așteptate clare și explicite ale fiecărui program.”

\*

Pentru început, voi operaționaliza raportul dintre cercetare și învățământ.

**1. Fiecare facultate în parte va stabili foarte clar, prin planul strategic propriu, care sunt domeniile în care se va axa prioritar pe programe de învățământ (furnizare de capacități și competențe bazate pe cunoaștere) și care sunt domeniile în care se va axa prioritar pe cercetare (furnizare de cunoaștere nouă, de consultanță și expertiză în comunitate). Standardele, criteriile, procedurile și instrumentele de evaluare și asigurare a calității vor fi diferite în cele două segmente, atât pentru programele derulate, cât și pentru cadrele implicate.**

**Recomandări:**

**Domeniile care se axează prioritar pe furnizarea de capacități și competențe (învățământ) vor fi stabilite pe baza unei analize sistematice a existenței următoarelor condiții:**

- *capacitățile și competențele care urmează a fi furnizate acoperă o nevoie socială reală;*
- *existența unor „clienți” potențiali;*
- *existența resurselor materiale necesare, cel puțin la nivelul standardelor minime de calitate stabilite de instituțiile de acreditate;*
- *existența unor posibilități efective de a menține (întreține) și dezvolta resursele materiale pe termen mediu și lung;*
- *existența resurselor umane necesare, respectiv a unor cadre care au probat:*
  - *o bună stăpânire a domeniului (dovedită prin publicații recente de tip manual sau sinteză a literaturii de specialitate – a se vedea mai jos, paragraful 2.4.6);*
  - *competențe pedagogice (dovedită prin participarea la programe de formare continuă, publicații sau / și rezultatele la evaluări – a se vedea mai jos, Standard 4);*
- *existența unor posibilități efective de dezvoltare a resurselor umane, pe termen scurt, mediu și lung.*

Operăm aici o **distincție necesară** între nevoia socială de capacități și competențe și cererea socială de educație superioară.

**Nevoia socială de capacități și competențe** e un concept care exprimă dimensiunea principală a misiunii însăși a universității – a contribui la o dezvoltare sustenabilă a comunităților sociale. El se referă la:

- a) nevoile pe termen scurt și mediu ale *pieței muncii* (competențe tehnice, dar și cultură și competențe organizaționale); aceste nevoi vor fi identificate / probate prin consultarea angajatorilor (cererea efectivă / actuală de forță de muncă) și prin consultarea sau realizarea unor studii prospective;
- b) nevoile de capacități și competențe *transversale* (care asigură mobilitatea și învățarea pe întreg parcursul vieții); vor fi identificate de asemenea prin consultarea angajatorilor (cererea efectivă / actuală) și prin consultarea sau realizarea unor studii prospective;
- c) nevoile de capacități și competențe *de participare* la soluționarea problemelor de interes comun (etică și cetățenie democratică); aceste nevoi pot fi identificate prin consultarea unor actori politici *variați* (pluralism al opțiunilor politice) și a unor ONG *variate*.

**Cererea socială de educație** e un concept care plasează universitatea în economia de piață. El se referă la numărul de *clienți / consumatori* potențiali, cu alte cuvinte la:

- a) categoriile de populație dispuse să se înscrie într-un program educativ și să suporte costurile aferente (bani, timp, efort);
- b) societățile comerciale interesate să susțină material/financiar un program de formare.

Distincția între *nevoia socială* și *cererea socială* e **crucială pentru o gestiune eficace a calității**. Universitatea e astăzi obligată să se instaleze într-o logică a economiei de piață. În unele cazuri, instalarea în această logică asigură realizarea misiunii (de exemplu, acoperirea cererii imediate de forță de muncă calificată contribuie la dezvoltarea socială). Totuși, **există componente esențiale ale misiunii instituțiilor educative care nu pot fi atinse prin simplul răspuns la cererea de piață**. De exemplu, în societățile în care cultura tradițională se menține, cererea de piață poate bloca promovarea unei culturi a acțiunii bazate pe cunoaștere autorizate, pentru că populația tinde să respingă conținuturile cognitive care contrazic prea evident cunoașterea comună. În societățile sărace, cererea de piață poate stimula sacrificarea intereselor pe termen mediu și lung în favoarea intereselor imediate, pentru că populația tinde să aleagă soluțiile care asigură supraviețuirea. În societățile cu o cultură centrată pe familie sau pe individ, cererea de piață poate sacrifica interesele comunității mai largi, pentru că populația tinde să le ignore. **Pentru aceste tipuri de componente, care presupun întotdeauna o decizie politică, bugetele de stat și bugetele locale ar trebui să asigure independența față de limitările economiei de piață, pentru că, în caz contrar, misiunea universității nu va fi realizată**. De altfel, documentele europene au avut în vedere acest lucru atunci când au definit educația superioară ca *interes public și responsabilitate publică*. Diferite organizații pot fi atrase, de asemenea, în calitate de susținători (*stakeholders*) ai acestor componente ale misiunii instituțiilor educative care nu întâlnesc o cerere de piață, dar țin de aceeași decizie politică dacă diferitele organizații sunt sau nu stimulate (co-interesate) să contribuie substanțial la susținerea unor programe educative nevandabile, dar de care societatea nu se poate dispensa decât asumându-și riscuri majore pe termen mediu și lung.

Ancheta din vara anului 2004 ne arată că **primul concept care ridică probleme în spațiul românesc este chiar acela de misiune și funcții ale universității**. Voi demonstra acest lucru arătând cum definesc diferitele categorii de actori sociali interesați de universitate în România misiunea și funcțiile acesteia.

Ultimul item al grilei de interviu îi invita pe subiecți să vorbească despre misiunea și funcțiile universității, precum și despre motivațiile diferitelor categorii de a apela la serviciile sau de a susține dezvoltarea acestei instituții. Decizia de a plasa această temă la finalul interviului a fost luată pentru a evita ca subiecții să ne furnizeze discursuri stereotipe. După câteva zeci de minute în care își prezentau propriile așteptări și observații cu privire la practicile și / sau produsele concrete

ale universității (ce înseamnă pentru ei un „absolvent de calitate”, ce înseamnă un „curs / seminar / laborator de calitate”), era de așteptat că le va fi mai ușor să verbalizeze propria viziune în legătură cu o temă mai abstractă cum este aceea a misiunii universității. Printr-o opțiune metodologică, am convenit ca, în conversațiile cu subiecții, operatorii de interviu să acorde prioritate termenului *educație superioară* – utilizat în documentele europene –, lăsându-le totodată subiecților libertatea să folosească oricare dintre termenii *universitate, învățământ superior, studii superioare, facultate* – utilizați la noi, atât în limbajul comun, cât și în documentele oficiale –, pentru că numai astfel era posibilă o comparație între conținutul *acquis*-ului comunitar și valorile, atitudinile, interesele etc. diferitelor grupuri. Totuși, e util să notăm că, riguros vorbind, aceste din urmă noțiuni nu acoperă conținutul și sfera noțiunii *higher education*.

Cu excepția cadrelor didactice, toți ceilalți subiecți își concentrează discursul asupra **motivelor** care îi determină pe oameni (studenți, familii) să investească timp, energie, bani etc. într-o formă de educație superioară.

În **grupul studenților în situație de eșec relativ** („restanțieri” sau promovați cu notele cele mai mici din grupă, (auto)definiți „*studenți slabi*”), este aproape șocant *dezinteresul cvasi-total pentru orice interogație de tip sociologic* (care vizează raportarea la un grup mai larg și la evoluțiile lui în timp). Întregul discurs e focalizat pe o **noțiune radical individualistă** de aspirație, dorință, plăcere, interes etc. personale, plasată cel mult într-o perspectivă a raporturilor interpersonale, puternic impregnate emoțional. Cvasi-indiferentă la orice deschidere socială mai largă (mezo sau macrosocială), această perspectivă rămâne cvasi-indiferentă și la noțiunea de regulă impersonală. Din punctul de vedere al acestor subiecți, universitatea pare a nu avea nici o altă rațiune de a fi decât aceea de a le prilejui indivizilor care aspiră la o poziție superioară întâlnirea cu alți indivizi (cadrele didactice) în măsură să le faciliteze accesul la poziția respectivă. Pentru unii – mai ales fete? – , imaginea universității se suprapune parțial cu aceea a unei instituții religioase: ea i-ar supune pe indivizi (studenți, dar și părinți) la un fel de penitențe rituale („*m-am chinuit să învăț atâtă*”, „*m-am chinuit patru ani*”, „*la cât m-am chinuit eu să le văd pe toate cu diplomă*”), iar acela care le duce la capăt, ar avea toate drepturile unui „ales”, în sensul religios al termenului. Cadrul didactic ar fi acolo, ca și preotul, pentru a formula penitențele cele mai eficace, dintre cele mai blânde; un cadru didactic „bun” ar fi, ca și preotul, acela care manifestă „înțelegere” și bunăvoință pentru „păcătos”. Pentru alții – mai ales bărbați? – , universitatea nu pare a fi nimic mai mult decât un serviciu supus exclusiv regulilor economiei de piață, ca oricare alt serviciu. Acela care plătește, ar avea un drept cvasi-automat la a obține ceea ce dorește, respectiv o diplomă rentabilă pe piața pozițiilor sociale și a privilegiilor asociate. Dacă lucrurile nu se petrec astfel, înseamnă că serviciul prestat nu e suficient de bun. Ambele perspective – cea de tip religios și cea de tip comercial – se asociază cu sentimente de frustrare, generate de eventualitatea posesiei unei diplome care s-ar putea dovedi nerentabilă pe piața pozițiilor sociale. E important să observăm că *piața muncii nu-i interesează pe acești subiecți decât în calitate de purtătoare a pozițiilor și privilegiilor sociale*, iar în condițiile în care accesul la ea este tot mai restrictiv, devine tot mai mare interesul pentru domeniile universitare de prestigiu, sau pur și simplu la modă, și pentru notele mari. Independent de performanțele efective și de șansele de inserție pe piața muncii, domeniile de prestigiu și notele mari par a-i conferi posesorului un drept legitim să revendice, fie și numai sub forma unei autovictimizări („*am terminat cu media... și nimeni nu mă angajează*”), capitalul simbolic asociat pozițiilor superioare.

Aceeași viziune focalizată pe poziție socială și prestigiu, cu efectele lor în planul privilegiilor, poate fi identificată și în **grupul studenților cu rezultate bune**, precum și în acela al părinților lor. Conotațiile religioase, ca și acelea care vin din economia de piață apar și în aceste categorii. Deosebirea constă în amploarea perspectivei, care depășește focalizarea pe individ și relațiile interindividuale student-profesor. În aceste cazuri, poziția este asociată și unui rol social, iar acesta este definit în termeni de „*elită*” și „*specialiști*”. Universității i se asociază această funcție de a participa la progresul social prin producerea „*elitelor*” și a „*specialiștilor*”. Termenii nu sunt explicitați, dar – dincolo de influențele retorice evidente ale ideologiilor, luministă și tehnocrată –

contextele discursive în care apar ne trimit cu precădere la acele practici sociale (prin opțiune metodologică, unitățile de cercetare au fost alese numai din domenii „*practice*”) care implică putere de decizie și muncă de creație. Noțiunea „*elită*” este definită și prin note de conținut care vizează o „*cultură generală*” largă. În cele mai multe cazuri însă, atât „*elită*”, cât și „*specialist*” sunt mai curând termeni ai unei limbi „de lemn”.

Despre „*elite*” și „*specialiști*”, în sensul precizat mai devreme, vorbesc și **angajatorii**, precum și **reprezentanții administrațiilor locale**. Angajatorii aduc în prim plan ideea de *specialist eficient* (profesionist). Surpriza ne-o oferă aici reprezentanții administrațiilor locale. După ce, într-o primă etapă, au fost tentați să refuze o discuție pe tema dată, motivând că „*nu avem atribuții în domeniul învățământului superior*”, ei tind să se manifeste mai curând în ipostaza de angajatori decât de actori responsabili de articularea tuturor resurselor locale pentru dezvoltarea comunitară. Ideea de universitate ca resursă fundamentală pentru dezvoltarea comunitară este invocată o singură dată, cu referire la experiența unei comunități americane în care cetățenii au cerut să plătească o taxă pentru dezvoltarea propriei universități, dar subiectul observă cât de departe se află societatea românească de o astfel de situație.

Viziunile cele mai clare cu privire la misiunea și funcțiile sociale ale universității ne sunt furnizate – după cum era de așteptat – în **discursurile cadrelor didactice**. Totuși, substanța discursurilor și amplexarea perspectivei variază.

Nu sunt puține cazurile în care tema e expedită la modul retoric, invocându-se aceiași termeni abstracți ai ideologiilor luministă și tehnocrată („*progres social*”, „*elite*”, „*specialiști*”).

O a doua categorie de cadre didactice reduce misiunea universității la *formarea forței de muncă înalt calificată*. Cu toate că pare a întâlni interesele unor categorii de studenți, părinți și angajatori, această viziune profesorală e totuși diferită. De pildă, în timp ce majoritatea studenților și a părinților au în vedere o formare de tip antrenament (*training*), cu un minimum de informație teoretică și mult exercițiu practic în condițiile economiei reale, cadrele didactice insistă asupra documentării științifice ample în vederea unor experiențe practice viitoare: misiunea universității ar fi aceea de a transmite cât mai amplu și riguros cunoașterea cea mai recentă din domeniul profesional respectiv. Acest mod de a înțelege misiunea universității (în termeni de formare profesională) intră însă în impas atunci când susținătorii ei sunt obligați să observe că „*la noi a apărut această hămeșală de a produce oameni cu pregătire superioară, societatea nu poate să-i asimileze... (...) producem cu mult mai mult decât are nevoie societatea*”.

O a treia categorie de cadre didactice pornește tocmai de la această constatare: atâta vreme cât reducem misiunea socială a universității la calificarea (oricât de „înaltă”) a forței de muncă, ajungem într-un punct în care ne vedem nevoiți să recunoaștem că universitatea devine inutilă, ori chiar, prin frustrările create de așteptările înșelate, disfuncțională pentru societate. Este, după toate aparențele, ceea ce vrea să spună unul dintre cadrele didactice care dezvoltă un al treilea tip de viziune potrivit căreia misiunea universității ar trebui căutată nu în raportul cu calificările, ci în raportul cu cunoașterea. Mai precis, universitatea ar fi – în această perspectivă – un serviciu public care ar trebui să urmărească înainte de toate *producerea de cunoaștere* și abia apoi transmiterea de cunoaștere: « *Universitățile trebuie să producă știință. Noi am vorbit pe tot parcursul acestei discuții numai despre aspectul didactic, dar nu aspectul didactic este cel mai important. Transmiterea de cunoștințe, latura didactică, este de fapt... a doua față a lucrurilor. Dacă numai aspectul didactic primează, ne transformăm într-o școală.* [mai devreme subiectul afirma: *Nu se pot transforma universitățile în... școli post-liceale, sau în școli de studii... să zicem complementare*]. *Partea didactică trebuie să vină pe un fond științific. Universitățile sunt chemate să sintetizeze știință, să producă știință, acestea sunt adevăratele universități (...) universitățile care au centre de cercetare puternice, care au activități științifice puternice, care sunt ancorate în comunicarea aceasta pe plan internațional, acelea sunt universități puternice. Cele care se ocupă numai cu predarea și cu formarea aceasta a oamenilor sunt de mâna a doua, orice-am spune (...) A apărut puzderia aceasta de 'universități electorale' care (...) produc numai activități didactice (...) confundă actul de predare cu... misiunea universității. Am aicea carticica aceasta*

*extraordinară a lui Ortega Y Gasset despre misiunea universității, de pildă, scrisă în urmă cu 60 de ani. Deci nu numai actul didactic definește universitatea». Vârstele mai tinere, mobilitățile internaționale și lecturile în domeniu constituie variabilele care, împreună, par a conduce la această lărgire a perspectivei de la formarea profesională (prin antrenament sau / și prin transmitere de cunoaștere) la producerea și comunicarea de cunoaștere științifică. Exercitarea unei funcții administrative poate avea rolul ei aici, dar în absența unor mobilități și lecturi relevante poziția instituțională nu spune mai nimic.*

Oricât ar părea de „avansată” această ultimă perspectivă, ea nu face totuși decât să exprime un punct de vedere tradițional, care a organizat câmpul universitar al societăților dezvoltate cu câteva zeci de ani în urmă; de altfel, trimiterea bibliografică pe care o face subiectul ne indică foarte clar timpul pentru care a fost construită această viziune. Un alt susținător al universității-productoare-de-cunoaștere ne semnalează el însuși inadecvarea punctului său de vedere la contextul actual, întrebându-se retoric în ce măsură mai pot universitățile juca într-adevăr acest rol, în condițiile în care sunt obligate să intre în competiție cu un concurent care pare imbatabil: firmele mari. Voi risca în continuare un răspuns la această întrebare, pe care o consider crucială.

Foarte probabil, universitățile – sau subdiviziuni ale lor – care dețin deja un capital simbolic în domeniul cercetării (cele mai prestigioase universități / facultăți / specializări ale secolului trecut) își vor păstra acest rol de producător de cunoaștere: pe de o parte, ele dispun de fonduri proprii pentru cercetare (întâmplător sau nu, cele mai multe dintre ele sunt universități private și funcționează de mult după mecanismele economiei de piață), iar pe de altă parte prestigiul deja acumulat le permite să intre cu șanse reale în orice competiție pentru accesarea unor fonduri externe. Un realism elementar ne obligă însă să ne întrebăm în ce măsură ar fi efectiv posibil ca universitățile – sau subdiviziuni ale lor – care nu dispun nici de fonduri proprii, nici de un prestigiu de tip Oxford, Cambridge, Harvard, Stanford etc. să intre cu șanse în acest tip de competiție. Pentru aceste tipuri de universități (sau subdiviziuni), o strategie de dezvoltare focalizată pe funcțiile asociate „acestei formări a oamenilor” – ca să utilizăm limbajul cadrului didactic citat mai sus – pare mai realistă. Cazul facultăților românești care pregătesc informaticieni este, în opinia mea, unul din care avem de învățat. Dacă se bucură de prestigiu internațional, acest prestigiu a fost construit mai întâi ca rezultat al performanțelor absolvenților lor : **„formarea oamenilor” se dovedește astfel a fi cea mai la îndemână resursă prin care o instituție universitară își poate construi imaginea și deschide oportunități de acces la fondurile pentru cercetare.**

Pe de altă parte, documentele care reglementează procesul Bologna definesc universitatea în primul rând prin acest rol social de „formare a oamenilor”, pe care – după cum am văzut – unii sunt tentați să o considere doar o funcție secundară. Discuțiile din câmpul nostru academic ne dovedesc că mulți reduc esența procesului Bologna la *compatibilizarea* diferitelor sisteme educative din spațiul european, astfel încât să fie posibilă recunoașterea mai rapidă a calificărilor, indiferent unde ar fi obținute. Această dimensiune este, incontestabil, foarte importantă : integrarea europeană implică un spațiu european comun al muncii, iar circulația liberă a forței de muncă în acest spațiu va fi mult mai ușoară dacă diplomele vor fi obținute într-un spațiu educativ european comun. Compatibilizarea e o nevoie urgentă și, pe de altă parte, realizabilă într-un viitor mai apropiat, iar acestea sunt rațiuni suficiente pentru a ocupa primul plan al dezbaterilor. Să nu ne lăsăm însă înșelați de aparențe. **Compatibilizarea reprezintă numai vârful aisbergului, consecința unei schimbări de profunzime, fundamentate pe o modificare a perspectivei însăși din care privim misiunea universității** : ca parte a unui sistem mai larg al educației superioare (*higher education*), ale cărei « ieșiri » trebuie planificate astfel încât să răspundă unor nevoi concrete ale dezvoltării comunității și ale incluziunii sociale a indivizilor.

**Pentru fiecare domeniu care se axează pe furnizarea de capacități și competențe, trebuie stabilite tipuri diferite de „ produse ” (diplome, certificate) pe care le pot obține diferite categorii de „ clienți ”.**



O **altă distincție conceptuală** pe care e extrem de util ca sistemele educative post-comuniste să o opereze vizează noțiunea de *drept la educație*. Dreptul universal la educație are trei componente diferite care, teoretic, ar trebui să fie intim corelate: dreptul la oportunități de **dezvoltare personală**, dreptul la **testări ale capacității personale de performanță** și dreptul la o **diplomă** care deschide drumul către o poziție instituțională.

**Dreptul la oportunități de dezvoltare personală** e universal și necondiționat: oricine, indiferent de grupul social de apartenență, trebuie să aibă posibilitatea efectivă de *a se înscrie* în orice program educativ.

**Dreptul la testări ale capacității personale de performanță** e de asemenea universal și necondiționat: oricine trebuie să aibă posibilitatea efectivă de *a se înscrie* la orice testare.

**Dreptul la o diplomă care certifică nivelul personal de performanță și deschide drumul către o poziție instituțională, cu privilegiile aferente** (loc de muncă, salariu etc.) e universal, dar *condiționat* de performanțele probate *efectiv* de individ în cursul testării capacităților și competențelor sale. Pe de altă parte, acest drept la diplomă **nu garantează** privilegiile instituționale, le face numai *posibile*.

Evoluțiile moderne ale modelelor culturale (în sensurile antropologic și organizațional ale termenului) din fostele state comuniste au condus la situația în care aceste trei componente se confundă, astfel încât majoritatea indivizilor care se înscriu într-un program educativ participă cvasi-mecanic la testări și obțin cvasi-automat o diplomă, presupusă a garanta un număr de privilegii în raport cu instituțiile sociale. Dacă în societățile dezvoltate *devalorizarea diplomelor* are în primul rând cauze structurale (progresul tehnic și un anumit grad de autonomie a proceselor de creștere a sistemelor școlare) și e un concept esențialmente *instrumental* (se referă la scăderea rentabilității diplomei pe o piață tot mai concurențială și cu standarde tot mai ridicate), în societățile foste comuniste același fenomen e explicabil mai degrabă prin factori care țin de aceste evoluții ale modelelor culturale și are un conținut mai complex. În aceste din urmă cazuri, la devalorizarea instrumentală a diplomelor se adaugă o devalorizare *simbolică*, pentru că același tip de diplomă poate fi posedat de persoane cu niveluri *reale* de performanță foarte diferite. Practic, lipsa distincției între cele trei dimensiuni ale dreptului la educație face ca diplomele să-și piardă *relevanța / funcția socială*: în loc să comunice instituțiilor sociale și posesorului însuși informații utile cu privire la nivelul său de performanță, ele *dezinformează*. Consecințele sunt deja vizibile: angajatorii preferă să organizeze propriile testări, iar un număr mare de indivizi ale căror diplome certifică „performanțe” școlare foarte bune (note mari) se constituie într-o **subclasă specifică a categoriei șomerilor cu diplomă, generată efectiv de sistemul educativ**. Persoanele respective acumulează cel mai puternic sentiment de frustrare, de in Justiție socială și neîncredere, găsesc un loc de muncă mult mai greu decât ceilalți „șomeri cu diplomă” (sunt, formal și psihologic, supra-calificați pentru multe posturi, iar pentru celelalte nu sunt competitivi) și s-au transformat deja într-o sursă de probleme sociale multiple (încălcarea normelor, alcool, droguri, prostituție, violență etc.) extrem de greu solvabile.

Pare foarte util ca universitățile să ofere, pe lângă programele Bologna (3+2+3) și **programe care vizează explicit doar dezvoltarea personală**, oferindu-i individului șanse pentru o mai bună gestiune a propriei vieți, pentru o imagine de sine și o imagine publică mai bune, fără să-i confere însă vreun drept în raport cu vreo instituție socială.

Pe de o parte, aceste programe ar răspunde cererii de cunoaștere și de capital simbolic existente într-un număr mare de categorii sociale specifice: adulți, cu profesii și niveluri diferite de educație, interesați exclusiv de o dezvoltare personală sau / și de o certificare a apartenenței lor la un grup cu *preocupări* (nu neapărat performanțe) intelectuale. Până acum, această nevoie nu a fost acoperită decât de tot felul de *guru* și grupuri private de interese – care au știut să obțină astfel

profituri mari. Organizarea acestor tipuri de programe *ar viza direct misiunea universității*, pentru că ar contribui la promovarea largă în comunitate a unei cunoașteri autorizate.

Pe de altă parte, o astfel de separare clară a programelor în funcție de nevoia socială și de interesele individuale pe care le acoperă ar contribui la *o creștere a calității în sectorul certificatelor Bologna*. Populația studențească cu interese reale de a obține capacitățile și competențele cerute și care e capabilă să atingă standardele de performanță cerute ar rămâne în programele Bologna. Studenților care, dintr-un motiv sau altul, nu fac față acestor standarde de performanță li se poate propune să treacă în programe de dezvoltare personală. După absolvirea unui astfel de program li se certifică o carieră universitară care, chiar dacă nu oferă drepturi de angajare, oferă prestigiu social (capital simbolic).

Aceste programe de dezvoltare personală se pot constitui de asemenea în *programe pregătitoare* pentru a face față ulterior exigențelor programelor Bologna (de altfel, în societățile dezvoltate se practică de multă vreme aceste tipuri de programe).

În sfârșit, aceste programe *ar atrage și resurse suplimentare* în universitate, contribuind astfel la dezvoltarea instituțională.

***Domeniile care se axează prioritar pe furnizarea de cunoaștere nouă, de consultanță și expertiză în comunitate*** vor fi stabilite pe baza unei analize sistematice a existenței următoarelor condiții:

- domeniul e definit printr-o *problematică specifică* (nu, cum se întâmplă adesea, printr-o ramură sau subramură a unei științe / discipline);
- *relevanța*: există o cerere socială, actuală sau emergentă, de cunoaștere, consultanță, expertiză în problematica respectivă (altfel spus, există o nevoie / problemă socială și există instituții / organizații dispuse să finanțeze o cunoaștere pentru rezolvarea ei);
- *fiabilitatea*: există argumente solide pentru a estima că această cerere socială va fi de durată (cercetarea și implementarea rezultatelor necesită timp);
- *resurse umane adecvate*: cel puțin trei cercetători care pot dovedi prin CV și listele de publicații un interes și performanțe repetate și recunoscute în producerea de cunoaștere nouă în *problematica* respectivă (manualele, lucrările care prezintă sinteze ale cunoașterii mondiale NU sunt luate în considerație aici);
- *resurse materiale*, respectiv dotări adecvate pentru obținerea unor rezultate competitive în domeniu.

Aceste domenii vor furniza programe de *învățământ la nivel doctoral*, iar studenții vor participa ca membri în echipele de cercetare. Pentru reglementarea acestei colaborări, universitatea va elabora un *cod etic* în care va defini foarte clar noțiunile de *drepturi de autor* și *plagiat*, precum și drepturile de autor ale studenților participanți în diferite proiecte.

\*

În ceea ce privește celelalte aspecte ale recomandărilor europene din cadrul acestui prim standard, cercetarea a trei sisteme de asigurare a calității din universitățile românești ne-a arătat că ele au făcut deja obiectul unei preocupări destul de serioase, mai multe instituții dispunând de reglementări mai mult sau mai puțin extinse (până la un *Manual al calității*) și de unele organisme interne cu atribuții în domeniu. ***Ceea ce lipsește e un ansamblu de organisme profesionalizate, de proceduri și instrumente care să facă aceste sisteme funcționale*** și să conducă la implementarea politicilor în viața cotidiană a instituțiilor. De aceea, ne-am concentrat asupra acestor dimensiuni și am încercat să elaborăm un *ghid procedural* mai detaliat. Îl voi prezenta în cele ce urmează, urmărind sistematic standardele și recomandările europene, astfel încât cititorul să se convingă de congruența propunerilor noastre cu aceste standarde.

## **II. MECANISME INSTITUȚIONALE PENTRU APROBAREA, REVIZUIREA PERIODICĂ ȘI MONITORIZAREA PROGRAMELOR ȘI CERTIFICATELOR**

Include Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area*, Part I:

**Standard 2:**

“Instituția trebuie să aibă mecanisme instituționale pentru aprobarea, revederea periodică și monitorizarea programelor și certificatelor sale”.

**Repere:**

Aceste mecanisme include:

- formularea și publicarea unor rezultate explicite ale învățării;
- o atenție deosebită acordată curriculumului, conținutului și designului programelor;
- nevoi specifice pentru diferite modalități de furnizare (e.g. full time, part-time, la distanță, e-learning);
- accesibilitatea unor resurse ale învățării adecvate;
- proceduri formale de aprobare de către un organism diferit de acela care asigură predarea ;
- monitorizarea progreselor și a rezultatelor studenților ;
- reflecții critice periodice asupra programelor ( inclusive external panel members);
- feedback-uri regulate de la angajatori, organizații ale patronatelor și alte organizații relevante ;
- participarea studenților în activitățile de asigurare a calității.

\*

Voi operaționaliza acest standard și aceste repere europene, indicând un număr de organisme specializate (profesionalizate, dispunând de resurse umane și materiale proprii), standarde, criterii și proceduri interne de asigurare a calității. **Noi ne-am concentrat asupra activităților de furnizare / educare a capacităților și competențelor** (activităților de predare-învățare), **asupra cărora se concentrează de fapt și documentele europene**. Domeniile care se axează în principal pe cercetare (furnizare de cunoaștere) vor utiliza acest ghid procedural numai în măsura în care desfășoară și o activitate de predare-învățare ; pentru celelalte tipuri de activități, sunt necesare alte standarde și criterii de calitate.

## **2.1. Organisme instituționale și proceduri formale**

### **2.1.1 La nivelul universității, va fi instituită o Agenție autonomă de evaluare a calității.**

Autonomia în raport cu managementul universitar e esențială, atâta vreme cât orice evaluare trebuie să vizeze inclusiv calitatea managementului, care condiționează practic calitatea tuturor celorlalte componente.

### **2.1.2 La nivelul fiecărei facultăți, vor fi instituite Comisii autonome de evaluare a calității.**

### **2.1.3 Pentru identificarea nevoii și cererii sociale de capacități și competențe, vor fi create :**

- un grup de lucru în cadrul Agenției autonome de evaluare, care va elabora o metodologie comună, va oferi consultanță și va monitoriza activitatea grupurilor de lucru de la nivelul fiecărei facultăți ;
- câte un grup de lucru la nivelul fiecărei facultăți.

### **2.1.4 Pentru recoltarea unui feedback sistematic de la studenți, de la absolvenți și de la angajatori, va fi creat un grup de lucru în cadrul Agenției autonome de evaluare.**

### **2.1.5 Pentru recoltarea și gestiunea unor date cu privire la profilul populației studentești, la ratele de promovare și succes, la ratele de angajare a absolvenților va fi creat un grup de lucru în cadrul Agenției autonome de evaluare.**

**2.1.6 Toate aceste organisme au exclusiv o funcție de documentare și fundamentare a deciziilor, prin rapoarte înaintate Consiliilor profesionale / de administrație respective.**

**Recomandări**

**Agencia autonomă de evaluare a calității** are următoarele atribuții :

- a. să elaboreze un set unitar de standarde, criterii și proceduri interne de asigurare a calității (un *ghid procedural*, un *protocol*), în acord cu standardele europene, și să le comunice Comisiilor de evaluare de la nivelul facultăților ;
- b. să coordoneze, la fiecare cinci ani, un studiu de identificare a nevoii și cererii sociale de educație, elaborând o metodologie comună, oferind consultanță și monitorizând activitatea grupurilor de lucru de la nivelul facultăților (universitatea poate publica o culegere cu toate studiile realizate la nivelul diferitelor facultăți);
- c. să evalueze orice propunere de instituire a unui nou program, să elaboreze un *raport* și să îl transmită la secretariatul Consiliului de administrație al universității și la secretariatul facultății care propune programul ;
- d. să evalueze în fiecare an o treime din totalul facultăților :
  - aceste evaluări vor fi realizate prin eșantionare probabilistă (cu continuitate de la un an la altul), asigurându-se totodată evaluarea fiecărei facultăți cel puțin o dată la trei ani ;
  - evaluările vor pleca de fiecare dată de la evaluările interne realizate de comisia din cadrul fiecărei facultăți, verificându-se de consecvent e pus în practică ghidul procedural comun de evaluare și în ce măsură rezultatele evaluărilor sunt luate în considerare în luarea deciziilor;
  - pentru fiecare facultate evaluată, vor fi recoltate și feedback-uri de la studenți, absolvenți și angajatori ;
- e. să redacteze un *raport anual de evaluare*, însoțit de recomandări ;
- f. să transmită acest raport la secretariatul Consiliului de Administrație al universității cu cel puțin trei zile lucrătoare înaintea ședinței în care urmează a fi discutat – astfel încât el să poată fi transmis la fiecare facultate direct interesată, facultățile având dreptul să pregătească și să comunice argumentele sau contra-argumentele lor ;
- g. să ofere, la cerere, consultanță în domeniul asigurării calității tuturor comisiilor de la nivelul facultăților;
- h. să verifice, la cererea unor cadre didactice care se simt nedreptățite, modul în care au fost respectate standardele și procedurile de evaluare în vederea promovării și salarizării lor;
- i. să redacteze raportul de autoevaluare al universității, cerut de orice evaluator extern legitim;
- j. să recolteze și să gestioneze date cu privire la profilul populației studențești, la ratele de promovare și succes ale studenților și la ratele de angajare a absolvenților ;
- k. să asigure transparența activităților : toate rapoartele redactate – însoțite, dacă este cazul, de un proces-verbal al discuției din CA – vor fi tratate ca informație publică și vor fi depozitate într-un spațiu accesibil (secretariat, bibliotecă, site), unde să poată fi consultate de orice actor social interesat ;
- l. să inițieze contacte cu structuri similare, la nivel național și internațional ;
- m. să inițieze proiecte de cercetare, reuniuni științifice și publicații în domeniul asigurării calității ;
- n. în timp (după o etapă de maturizare), Agenția se poate transforma într-un furnizor de servicii pentru alte instituții educative, din țară și din regiune.

Agencia va fi organizată în **grupuri de lucru**, fiecare acoperind câte un tip de activitate :

- a. învățământ (activități axate pe furnizare de capacități și competențe) ;
- b. cercetare (activități axate pe furnizare de cunoaștere nouă, consultanță și expertiză în comunitate) ;

- c. management ;
- d. servicii interne ;
- e. studierea sistematică a nevoii și cererii sociale ;
- f. recoltarea unui feedback sistematic de la studenți, absolvenți, angajatori etc. ;
- g. producerea unor statistici interne (profilul social al populației studențești, ratele de promovare și de succes, ratele de angajare a absolvenților).

Agenția va dispune de **resurse materiale proprii** (spațiu, dotări, consumabile).

Agenția va dispune de **resurse umane proprii**, adecvate pentru realizarea atribuțiilor fiecărui grup de lucru, precum și de autonomie în angajarea și utilizarea acestor resurse.

- O parte din aceste resurse poate fi recrutată dintre **cadrele didactice**, care vor putea cumula astfel o normă suplimentară, pe lângă norma de bază (a continua să credem că e posibilă o evaluare serioasă a calității în condițiile în care munca evaluatorilor nu e remunerată suficient de stimulativ e o iluzie și nu ne va conduce decât la evaluări superficiale). Sistemul de salarizare va fi comunicat odată cu lansarea competiției pentru desemnarea membrilor (aceștia trebuie să se înscrie în competiție în termeni contractuali clari și fermi).
  - Recrutarea se va realiza prin **competiție internă deschisă**.
  - Ar fi de preferat ca fiecare grup de facultăți (științe « exacte », științe socio-umane, litere și filosofie etc.) să fie reprezentat de cel puțin un cadru didactic.
  - Fiecare candidat trebuie să îndeplinească cel puțin următoarele **condiții** :
    - să nu facă parte din Consiliul profesoral / de administrație (Agenția trebuie să fie autonomă în raport cu structurile de decizie);
    - să aibă o experiență didactică de minimum trei ani ca titular de curs ;
    - să posede titlul științific de doctor ;
    - să poată proba că e foarte atașat la ideea de activitate de calitate (că a manifestat un interes constant pentru creșterea calității propriei activități, a scris lucrări în domeniul pedagogic sau al asigurării calității etc.).
- Întrucât activitățile Agenției presupun recoltarea și gestiunea unui număr foarte mare de date « de teren » (chestionare, interviuri, observații, introducerea datelor în computer etc.), ea va constitui un loc de **practică** foarte util, îndeosebi pentru **studenții** facultăților de Sociologie, Științe ale Educației, Marketing, Științe Politice, Jurnalism. Propunerea mea e ca studenții bursieri din anul al doilea de la aceste facultăți să efectueze în cadrul Agenției cel puțin două săptămâni de practică.
- În același timp, Agenția va fi deschisă la a primi **voluntari** din rândurile membrilor **asociațiilor studențești** care sunt interesate de asigurarea calității și de transparența activităților.
- Studenților care participă la activități de evaluare li se va acorda posibilitatea să valorifice această muncă în **lucrări de licență, masterat și doctorat**.
- Pe lângă aceste resurse, Agenția trebuie să angajeze un **personal propriu pentru munci de prelucrare statistică și secretariat**. Acest personal ar putea fi preluat de la unele servicii interne deja existente, care au avut până acum unele sarcini în domeniul asigurării calității.

**Comisia autonomă de evaluare de la nivelul facultății** are următoarele **atribuții** :

- a. să realizeze, la fiecare cinci ani, cu asistență din partea Agenției de la nivelul universității, un studiu de identificare a nevoii și cererii sociale în domeniu, la care se va raporta în permanență ; realizarea studiului va fi considerată activitate științifică (de altfel, repet,

universitatea poate publica la fiecare cinci ani o culegere cu toate studiile realizate la nivelul diferitelor facultăți);

- b. să evalueze în fiecare an cel puțin o treime din totalul programelor derulate în facultate, urmărind ca fiecare program și fiecare disciplină să fie evaluate cel puțin o dată la trei ani; dacă actuala practică a recalculării anuale a salariilor se menține, comisia va urmări de asemenea ca fiecare cadru didactic să fie evaluat în fiecare an la cel puțin o disciplină ;
- c. să redacteze un *raport anual de evaluare*, însoțit de recomandări ;
- d. să transmită acest raport, cu cel puțin trei zile lucrătoare înaintea ședinței în care Consiliul profesoral urmează să-l discute, tuturor membrilor CP și cadrelor didactice direct interesate – care au dreptul să pregătească și să prezinte argumentele sau contra-argumentele lor;
- e. să evalueze fiecare propunere de introducere a unei noi discipline și să înainteze CP un *raport* însoțit de recomandări ;
- f. să asigure evaluarea cadrelor care solicită o promovare și să redacteze un *raport* pe care candidatul îl atașează la dosar (v. mai jos, Standard 4);
- g. să coordoneze activitatea tutorială, asigurând un tutore pentru cadrele didactice nou angajate, pentru acelea care obțin rezultate slabe la evaluări și pentru acelea care solicită consiliere în vederea unei promovări sau creșteri salariale;
- h. să redacteze raportul de autoevaluare al facultății, cerut de orice evaluator extern legitim ;
- i. pentru a asigura transparența activităților, toate rapoartele redactate – însoțite, dacă este cazul, de un proces-verbal al discuției din CP – vor fi tratate ca informație publică și vor fi depozitate într-un spațiu accesibil (secretariat, bibliotecă, site), unde să poată fi consultate de orice actor social interesat.

Comisia de evaluare a calității va dispune de *resurse materiale proprii* (spațiu, dotări, consumabile).

De asemenea, va dispune de *resurse umane proprii*.

- Comisia va fi constituită din 3-5 cadre didactice, desemnate de Agenția de evaluare de la nivelul universității, în urma unei *competiții interne deschise*. Ar fi de preferat ca membrii să nu facă parte din CP și ca fiecare grup de discipline înrudite să aibă un reprezentant.
  - Membrii urmează a fi stimulați în realizarea unei activități de calitate printr-un *sistem de recompense și sancțiuni salariale* adecvat. De exemplu : pentru fiecare program / certificat și pentru fiecare cadru didactic monitorizat se poate calcula un număr mediu de ore care să fie plătite în regim de plata cu ora ; sau se poate calcula un număr total de ore necesare pentru acoperirea tuturor atribuțiilor de mai sus, care să fie plătite ca normă suplimentară ; sau se pot acorda una-două trepte de salarizare, peste aceea care e calculată potrivit procedurilor standard din facultate. Sistemul de recompense și sancțiuni salariale va fi comunicat odată cu lansarea competiției pentru desemnarea membrilor (aceștia trebuie să se înscrie în competiție în termeni contractuali clari și fermi).
  - Condițiile pe care trebuie să le îndeplinească cei care se înscriu în competiție vor fi aceleași ca și în cazul cadrelor angajate în cadrul Agenției.
- Agenția de evaluare a universității va plasa în fiecare an, la fiecare comisie, un număr de *studenți pentru practică* (v. mai sus).
- Comisiile de evaluare vor încuraja asociațiile studențești să desemneze *voluntari* care să participe la toate activitățile.
- Studenților care participă la activități de evaluare li se va acorda posibilitatea să valorifice această muncă în *lucrări de licență, masterat și doctorat*.
- Fiecare comisie va angaja o persoană pentru activitățile de *secretariat*.

## 2.2. Curriculum. Strategie pe termen scurt

2.2.1. *Consiliile profesionale vor desemna câte trei membri care să realizeze o evaluare rapidă a fiecărui program de studii aflat în derulare și să elaboreze un raport.*

2.2.2. *Raportul va urmări :*

- *dacă planul de învățământ definește clar principalele obiective ale programului de studii, precum și tipurile de capacități și competențe pe care absolvenții le vor putea proba* (v. Anexa 1, pentru criterii și standarde de calitate și pentru un formular-tip, utilizabil în evaluare);
- *dacă există o nevoie socială clară pentru aceste capacități și competențe, iar această nevoie are șanse reale să fie susținută financiar fie de « clienți » din rândurile populației sau societăților comerciale, fie de bugetul local sau de bugetul de stat, fie din alte surse* (v. atașat Anexa 1, pct. 3, pentru o listă a capacităților și competențelor generale cerute de piața muncii și societatea românească ; pentru competențele de strictă specialitate, tehnice, fiecare facultate ar putea organiza pentru moment un număr de interviuri rapide cu angajatori și absolvenți din « firme » de tipuri diferite);
- *dacă, prin compararea capacităților și competențelor definite în planul de învățământ cu acelea definite în toate programele analitice din cadrul respectivului program de studii, se poate observa că :*
  - *fiecare dintre competențele „de specialitate” prevăzute în planul de învățământ este acoperită de o disciplină, dar numai de una;*
  - *fiecare dintre competențele transversale / transferabile (utilizabile într-un număr mai mare de profesii și situații reale de viață socială și care facilitează învățarea pe întreg parcursul vieții) este acoperită explicit de cel puțin trei discipline diferite, plasate în semestre diferite ;*
- *dacă există resursele materiale necesare și o strategie clară de menținere și dezvoltare;*
- *dacă există resursele umane necesare (număr de cadre, calificări) și o strategie eficace de motivare și dezvoltare a acestor resurse* (a se vedea mai jos, Standard 4);

### *Recomandări*

Voi descrie funcțiile și standardele fiecărui ciclu universitar, așa cum rezultă ele dintr-o coroborare a diferitelor documente la care guvernul român e semnatar. Evident, orice demers de acest tip presupune și o interpretare, dar interpretarea pe care o ofer poate fi ușor verificată prin apelul direct la documente.

Potrivit documentelor europene, conceptul central este nu „universitate”, ci „**educație superioară**” (*higher education*), care include « *toate tipurile de studii, antrenamente sau antrenament pentru cercetare la nivel post-secundar, furnizate de universități sau de alte unități educative care sunt aprobate ca instituții de educație superioară de către autoritățile de stat cu competențe în domeniu* » (cf. *World Declaration on Higher Education for the twenty-first Century : Vision and Action*, Paris-Sorbonne, 1998).

În calitate de instituții de educație superioară, universitățile au **misiunea** “*de a contribui la dezvoltarea sustenabilă și la perfecționarea societății ca întreg*”, iar principalele lor **funcții** sunt acelea de **a educa**, **a antrena** (califica profesional) și **a întreprinde cercetări** (Sorbonne, 1998). Această schimbare de perspectivă va face ca universitatea secolului în care abia am intrat să nu mai arate ca niciuna dintre universitățile secolului trecut, oricât de prestigioasă va fi fost ea. În acest context, o **funcție educativă** este explicit adăugată **funcției de formare profesională** (calificare superioară) și **funcției de producere + transmitere a cunoașterii** – atribuite prin tradiție instituției

academice. Aceasta *se transformă* din instituție de *învățământ* superior și de *cercetare* într-o unitate a « *educației* superioare » (*higher education*).

Fiecare ciclu trebuie să-și definească *rezultate clare de învățare*, care să aibă *relevanță* în raport cu nevoile de dezvoltare ale comunității. Rezultatele învățării trebuie să vizeze fiecare dintre dimensiunile următoare :

- (a) cunoștințe relevante, riguroase și obținute din surse autorizate ;
- (b) deprinderi de aplicare a acestor cunoștințe în contexte similare acelor din economia / viața reală (*skills*) ;
- (c) atitudini și capacități necesare mobilității și învățării pe întreg parcursul vieții (atitudini și capacități intelectuale, de comunicare, de interacțiune socială, de autocunoaștere și autoorganizare, antreprenoriale) ;
- (d) atitudini și capacități necesare unor raporturi sociale bazate pe principii etice și cetățenie democratică (*democratic citizenship*).

***Esența procesului Bologna, rațiunea fundamentală care justifică trecerea la cele trei cicluri (3+2+3), constă în această redefinire a misiunii și funcțiilor sociale ale universității.*** Practic, obiectivele fiecărui ciclu urmează să *ierarhizeze diferit* cele trei funcții (educație, formare profesională și producție științifică) și să le abordeze la *standarde diferite*. ***Structura decisă (3+2+3) a fost o consecință a observației că e mai bine ca aceste trei funcții să fie „atacate” progresiv și distinct, cu diferite categorii de populație studentescă – iar nu simultan și indistinct, cu toate categoriile, cum se proceda până acum.***

Dacă nu vom înțelege că discuția nu trebuie concentrată pe schimbarea *duratei* studiilor – care nu e decât o consecință și un mijloc, iar nu un scop în sine –, ci pe *misiunea* însăși a fiecăruia dintre tipurile de programe derulate de universități, orice schimbare riscă să rămână la nivelul deja tradițional în societatea românească, acela al « *formelor fără fond* ». Un număr important de evidențe ne îndreptățesc să ne temem că introducerea noului sistem de educație superioară în universitățile românești riscă să conducă la noi astfel de forme (fără fond).

Pe de o parte, mediile universitare românești au o cunoaștere foarte precară a conținutului documentelor care reglementează procesul Bologna. Documentul aproape complet ignorat este exact documentul fundamental, *World Declaration on Higher Education for the twenty-first Century : Vision and Action* (Paris-Sorbonne, 1998) – adoptat înaintea declarației de la Bologna (1999), dar citat ca primă referință în absolut toate documentele ulterioare.

Pe de altă parte, după cum arată ancheta din vara anului 2004, criteriile și standardele de calitate cu care operează diferitele categorii de actori sociali interesați de evoluțiile universității conțin ***foarte multe și foarte puternice elemente de rezistență*** în fața introducerii schimbărilor preconizate prin procesul Bologna. Dimensiunea educativă, în sensurile date de documentele procesului Bologna, a fost abordată liber de subiecții intervievați doar în discursurile studenților cu rezultatele cele mai bune (mai ales fete), ale studenților angajați consistent în activități extra-curriculare (asociație studentescă, voluntariate diferite în interiorul sau în afara universității, muncă salariată), dar mai ales în discursurile actorilor sociali *exteriori universității*: absolvenți cu cel puțin câțiva ani de experiență de muncă și viață socială post-studentescă, angajatori, unii părinți și unii membri fără studii superioare ai comunității. Cei mai mulți dintre actorii sociali implicați direct în activitatea universitară (cadre didactice și studenți) au acceptat-o ca temă de discuție doar la invitația operatorului de interviu și au expedit-o relativ rapid. Sub aceste aspecte educative – care, repet, constituie însăși substanța procesului Bologna –, actorii sociali din afara universității se situează mult mai aproape de spiritul procesului Bologna decât cea mai mare parte a cadrelor didactice și a studenților.

***Angajatorii*** intervievați în vara anului 2004 probează un ***interes major pentru capacitățile și competențele transversale ale absolvenților***. Atunci când vorbesc în această calitate (de



angajatori), ei emit multe așteptări explicite legate de însușirile care asigură adaptarea la *dinamica muncii* și la *standardele crescânde*. Principalele componente ale cererii sociale de capacități și competențe transversale, așa cum a fost ea creionată în interviuri, sunt : *atitudinea generală față de muncă* („să-i placă să muncească”; să nu fie „cu aere din astea, „Eu am făcut facultate, nu pun mâna, sunt inginer, profesor, să-mi facă alții treaba”); *capacitatea de angajare / investire personală în activitate* („să vrea să facă ceva, nu doar să aștepte să treacă cele opt ore și să-și ia salariul”, „voința de a lucra, de a se implica, de a se autoperfecționa și de a intra cât mai bine în cultura, în mediul intern al firmei”); *atitudinea față de învățare și capacitatea de a învăța de la ceilalți* („atitudinea asta că vrea să învețe. [Poate] că nu vrei să rămâi acolo, dar îți folosește indiferent unde te duci. Că o fabrică face ciocolată, alta cauciucuri, principiile sunt cam aceleași”); *interesul pentru calitatea muncii* („Nu e totul să faci, mulți fac, dar puțini o fac profesionist, la un anumit nivel calitativ (...) Adică, dacă tot faci o treabă, fă-o ca lumea”); *focalizarea pe rezultat și fiabilitatea* („om de nădejde”, „să ducă lucrurile la bun sfârșit, să nu facă lucrurile pe jumătate”, „să nu te lase cu căruța-n drum când ai mai mare nevoie”); *punctualitatea* („să nu amâne”, „să facă lucrurile la timp / atunci când trebuie”); *autonomia și inițiativa personală* (să nu fie „genul obtuz, limitat în gândire, „Așa mi-a zis șefu’, așa trebuie făcut” ”, „să nu aștepte totul de la tine, tot timpul indicații”; ”Inițiativă, inițiativă, multă inițiativă”) dublată de *capacitatea de a munci în echipă* („să nu crezi că numai tu faci și nimeni altul n-are dreptate”, „să-și vadă de treaba lui, dar să se uite și-n dreapta și-n stânga la ce fac ceilalți”) și *responsabilitate* („înțelege de ce un lucru trebuie sau nu trebuie făcut, gândește consecințele, implicațiile”); *rezistența la stress* (să nu fie „fire din asta firavă și bolnăvicioasă, prea sensibilă”; „să lucreze în orice condiții”, „să facă față la stress, pentru că nimeni nu stă aici să-l mângâie pe creștet”). În discursurile angajatorilor *privați*, aceste atitudini și capacități sunt prezentate – alături de inteligența generală și de capacitățile de accesare / prelucrare / aplicare a informației – drept **condițiile eliminatorii în stabilitatea forței de muncă**. În lipsa lor, nimic, nici chiar o creativitate deosebită nu funcționează drept factor de protecție suficient de puternic în fața pierderii locului de muncă (cu excepția unor profesii foarte particulare – artă și știință „de vârf” – dar aici fenomenul excluderii performerilor are alte mecanisme care nu fac obiectul acestui studiu). Poți obține un post într-o firmă privată dovedind competențe tehnice bune (cunoștințe, îndemnări deja achiziționate), dar nu-l poți păstra decât dovedind însușirile enumerate mai sus. Dacă absența acestora e evidentă chiar în momentul selecției, șansele de angajare sunt nule, oricare ar fi competențele tehnice. Noțiunea de „*experiență*”, cerută atât de insistent la angajare, se referă nu numai la competențele tehnice (aplicative), ci mai ales la aceste însușiri „de personalitate”, „de caracter”: se presupune că acela care a fost capabil să-și conserve statutul de persoană activă în același domeniu de activitate a probat deja un comportament care răspunde așteptărilor și un caracter suficient de puternic (atitudine față de muncă, stabilitate, coerență, previzibilitate a atitudinilor și comportamentelor). Aceeași experiență nu are însă aceeași credibilitate dacă a fost în sectorul bugetar, iar pe piața muncii se manifestă deja un curent subteran care îi discriminează pe acei „candidați care vin din posturi de stat, chiar e o glumă, de stat degeaba, de întârziat la servicii, de plecat mai devreme, de găsit tot felul de motive... pro și contra muncii, cârcotași – chiar așa, cârcotesc”.

În același timp, toate categoriile interviewate asociază „elitele”, altfel spus partea de cea mai bună calitate a absolvenților de învățământ superior, cu dimensiuni precum: *limbajul elevat* („vorbește frumos, eu vorbesc mai de cartier”, „și gura când o deschide se vede că e om citit”), *manierele* („o reținere, o dovadă de civilizație”, „mai mult bun simț”, „mai multă eleganță”; „mojicia, limbajul vulgar, grosolan”, „manifestările huliganice”, „scuipatul pe jos” nu s-ar potrivi defel unei persoane cu diplomă superioară), *încrederea în sine* („își cunosc valoarea”, „știu să se impună”, „știu ce trebuie să să ceară, știu ce trebuie să primească”, „nu se pierde la un interviu”, „atitudine mai relaxată, mai sigur de sine”), *respectul pentru celălalt* („vorbește frumos, eu poate mai jignesc”, „să fie modest, să fie sociabil (...) deci să nu privească de sus pe nimeni”, „își vede de treaba lui (...) muncește cot la cot cu noi dacă e nevoie”), *implicarea cetățenească* („mi-ar plăcea,

nu știu, un simț civic, dar nu... nu pot să-l definesc, mult mai pronunțat și o responsabilitate în societate”).

Totuși, în toate categoriile, găsim un spațiu larg al rezistenței la schimbare (prin criteriile și standardele cu care operează diferiții actori sociali în aprecierile cu privire la activitățile curriculare). **Între standardele de calitate prin care e definit absolventul și standardele de calitate prin care e definit un curs / seminar / laborator / cadru didactic există o mare incongruență.** Singurele capacități transversale acceptate a fi și de competența universității sunt capacitățile cognitive. De altfel, chiar vocabularul oficial exprimă și încurajează această viziune. În timp ce toate documentele europene utilizează noțiunea de „educație superioară” (*higher education*), iar *World Declaration on Higher Education for the twenty-first Century: Vision and Action* (Paris-Sorbonne, 1998) definește *funcția educativă drept prima funcție a universității*, documentele românești cele mai recente preferă „studii superioare” și continuă să privilegieze capacitățile cognitive.

Majoritatea părinților și a membrilor fără diplome superioare ai colectivității, dar și cei mai mulți studenți și membri ai corpului didactic consideră că valorile și atitudinile de orice fel, „personalitatea”, „caracterul”, ar constitui fie date naturale, fie rezultat al acțiunilor educative care preced etapa universitară: „A, nu, asta trebuie să simtă studentul, cum să..., cei șapte ani de-acasă și... familia, școala până-n clasa..., eu sunt convins de asta, până-n clasa a opta, nici liceul nu mai poate...”; „fiecare cu caracterul lui (...) asta nu cred că se poate învăța la școală”; „Asta ține oarecum de cei șapte ani de-acasă și de felul de a fi al fiecăruia. Nu cred că facultatea contează în relațiile interumane”; „facultatea să te facă să fii bun în domeniul în care alegi tu să fii bun. Dar ca om să fii pregătit mai devreme”; „O întrebare dificilă. Pentru că aici e vorba de sistemul de valori personale. În momentul în care nu ești educat de mic...”; „Trăsături de caracter... nu prea am învățat, astea... le moștenești sau ți le cultivi singur, nu există cursuri pentru așa ceva”. Dacă elitele posedă însușirile amintite mai mult decât restul populației, faptul s-ar datora nu unei funcții educative a universității, care poate cel mult „să cizeleze și să rotunjească niște colțuri”, ci unei funcții de triere implicită pe care ar realiza-o sistemul educativ: persoana care „ajunge la facultate” ar reuși aceasta tocmai pentru că ar poseda deja niște calități speciale care ar însoți-o de la naștere sau din primii ani până la sfârșitul vieții, în toate contextele acționale, cu foarte puține abateri conjuncturale. Aceia, puțini, care acceptă o funcție educativă a universității, o exilează în cadrul cursurilor de științe socio-umane – pe care, în alte contexte discursive, le califică drept „secundare”, ori chiar „inutile”. Inconsistența acestor opinii poate fi explicată ca efect al experiențelor trecute, proprii sau relatate de cei apropiați. Pe de o parte, subiecții acceptă că respectivele atribute ale persoanei sunt importante, pe de altă parte însă ei știu din experiență că aceste atribute nu sunt *de fapt* învățate în universitate decât în foarte mică măsură sau deloc. În consecință, atât unele cadre didactice, cât și unii studenți au calificat drept « irelevanți » un număr de itemi din instrumentele anexate aici, argumentând că ei „vizează chestiuni ce țin mai mult de personalitatea individului”.

Pentru a conchide cu privire la această temă, voi observa că, în pofida credințelor marii majorități a subiecților din toate categoriile interesate, ***criteriile de calitate care vizează contribuția unei discipline oarecare la formarea unor trăsături de personalitate și caracter sunt cu totul legitime***, pentru toate ciclurile, dar îndeosebi pentru ciclul licență. Primul argument e acela că toată lumea acceptă că există o foarte mare nevoie socială de capacități și competențe care pot fi cuprinse sub această denumire de „trăsături de personalitate și caracter”: toți subiecții intervievați deplâng absența unor trăsături pe care le consideră indispensabile pentru o muncă eficientă și pentru o viață socială de o calitate mai bună. Al doilea argument ni-l oferă documentele europene care reglementează procesul Bologna. Semnatarii acestor documente – inclusiv autoritățile române – au acceptat implicit două idei la care cultura românească pare a manifesta o rezistență cvasi-generalizată: (1) respectivele „trăsături de personalitate” sunt, într-o măsură semnificativă, *educabile* și (2) *universitatea are un rol important în educarea lor*. Un al treilea argument ne e oferit de psihologia vârstelor care ne spune de multă vreme mai întâi că vârsta studentului obișnuit

(18-24 ani) e, în plan psihologic, o prelungire a adolescenței (post-adolescența) în care achizițiile de toate tipurile continuă să fie foarte intense, iar apoi că personalitatea și caracterul continuă să se remodeleze pe parcursul întregii vieți. În sfârșit, un al patrulea argument ne e oferit de un număr de studenți care ne atrag atenția că *experiențele* universitare își pun oricum amprenta asupra personalității în ansamblu.

Această categorie de studenți – mai ales de la facultăți tehnice și proveniți din categorii non-intelectuale sau/și rurale – conștientizează că universitatea are un impact asupra personalității și caracterului, care se realizează prin ceea ce științele educației numesc *curriculum informal* și *curriculum ascuns*: conținuturile învățate nu sunt prevăzute ca atare în planurile de învățământ sau în programele școlare și se suprapun peste un număr de valori, atitudini, comportamente etc. transferate printr-un curent „subteran” din cultura locală, iar transmiterea se realizează mai ales *via* raporturile informale dintre studenți sau dintre aceștia și cadrele didactice. Voi enunța câteva din valorile / atitudinile și mecanismele invocate în interviuri. Cadrele didactice funcționează, pentru studenții amintiți, ca *modele*: „Și, într-adevăr, profesorii universitari, ai ce învăța de la ei, și caracterul lor, și personalitatea..., modul de a trata lucrurile și chiar principii de viață (...) din punctul ăsta de vedere ai ce învăța”. Interacțiunile din timpul activităților curriculare conduc la învățarea unor modalități de *comunicare* non-agresive (comparativ cu cultura de origine): „nu mă refer la folosirea cuțitului și furculiței, ci la discuțiile de acolo, la atmosfera și calmul de acolo, deci cu asta cred că mă ajută o facultate”. *Orientarea către celălalt*, atitudinea, dacă nu altruistă măcar non-individualist-radicală, pro-colaborare se dezvoltă prin lucrări (mai ales de laborator) care cer munca în grup: „Adică noi încă... încă ne ajutăm și nu ne dăm în cap. (...) dar sunt și mulți care au fost obișnuiți, adică ‚Vin, nu dau la nimeni, e treaba mea ce fac, mă zbat pentru mine’, așa. Și-am văzut că încet-încet, am văzut schimbări, cum au intrat în anul I de facultate și cum au ajuns acum în anul III. Adică schimbări de comportament am observat”. În experiența cotidiană împreună cu colegii se dezvoltă, de asemenea, *capacitatea de adaptare* la un mediu nou: „E și colectivul, dacă ești din provincie, ai și... e un mediu nou, adică înveți să te adaptezi într-un anumit mediu, cu anumiți colegi, înveți să lucrezi în echipă, să fii mai... receptiv la ce spun ceilalți”. *Respectul normelor* se învață într-o facultate tehnică sau în una de „științe exacte” prin rigorile științifice: „vorbesc din cazul meu, ca student la un profil tehnic, există – în domeniul nostru – există foarte multe reguli, totul se bazează pe reguli clare, stabilite, și nu poți să faci nimic în afara acelor reguli (...) Trebuie să faci totul foarte bine calculat, foarte clar, să respecti regulile, asta e o lege fundamentală. Sunt anumite standarde pe care trebuie să le respecti (...) Și, astfel, *ca cetățean* te ajută, eu știu, te ajută să-nțelegi mai bine legile, să nu... calci strâmb”. Normele nu sunt însă întotdeauna suficient de puternice în reglementarea activităților didactice și mai ales a examenelor, astfel încât un tip similar de facultate se constituie într-un ansamblu de oportunități oferite studenților pentru a învăța *cum să transgreseze normele fără să fie sancționați*. De aceste oportunități profită mai ales studenții în eșec relativ : „Asta mi se pare total nelalocul lui din partea unui student: sa-ncerci să faci, să te descurci în viață doar prin anumite chilipiruri sau șmecherii sau... De obicei astea apar la ceilalți. Ceilalți, studenții care au trecut prin facultate ca gâsca prin apă și tot ce au învățat e... să devină mai șmecheri în a lua examenele. (...) Au învățat să fenteze cât mai ușor examenele, să obțină un cinci, să facă orice ca să obțină un cinci, dar să nu se obosească prea tare”. De la acești „ceilalți” primim și detalii cu privire la strategiile utilizate pentru „a dribla” standardele de testare: de la „a te băga în seamă” în timpul anului școlar (îi comunică explicit profesorului că te interesează o problemă sau îi prezinți o carte – „încă n-am văzut un profesor care să nu fie sensibil când îi aduci o carte mai deosebită”) la tactici de a construi un răspuns acceptabil în timpul examenului (copiere, apelul la „înțelegere” – „A, le-am confundat, mai lăsați-mă puțin”), de a obține o diminuare a standardelor („Nu am avut timp să mă pregătesc...”, „Nu mă simt bine...”), ori de a construi un context favorabil („Și m-am dus la examen când el nu era, l-am dat numai cu seminaristul”).

Dacă lucrurile stau astfel, atunci e infinit mai profitabil să transformăm această acțiune implicită și incontrolabilă într-una conștientă, cu consecințe într-o mai mare măsură controlabile.

### **Licența**

- Se va focaliza îndeosebi pe *obiectivele educative*, altfel spus pe *capacități și competențe transversale / transferabile*, în măsură să faciliteze învățarea pe întreg parcursul vieții, iar prin aceasta mobilitatea profesională și geografică a individului.
- Va urmări totodată *formarea profesională* la standarde medii:
  - antrenarea, calificarea pentru meserii de *nivel tehnician, laborant, operator, asistent etc.*, acoperite până acum cu forță de muncă pregătită în licee și școli postliceale, respectiv învățământ superior scurt, dar care cer astăzi competențe superioare; fenomenul este de multă vreme cunoscut în literatură prin termeni ca *scădere tendențială a randamentului* sau *devalorizare structurală* a diplomelor;
  - calificarea pentru profesii didactice ar trebui să urmărească aceeași logică – prin parcurgerea unui modul opțional, se pot obține calificări pentru *profesii didactice din învățământul preșcolar, primar și gimnazial*.
- *Legătura cu producția științifică* ar trebui să fie aici mai generală, vizând în principal :
  - înțelegerea spiritului, a logicii specifice cunoașterii științifice ;
  - înțelegerea deosebirilor și elementelor comune între metodele și procedurile specifice științei și acelea utilizate de simțul comun ; capacitatea de a distinge un raționament științific de unul de simț comun, de a distinge o practică bazată pe cunoaștere științifică de una bazată pe simțul comun ;
  - capacitatea de a accesa, citi, analiza, sintetiza și aplica cunoașterea științifică, la standardele necesare practicării profesiilor despre care am vorbit mai sus.

Compararea discursurilor diferitelor categorii de subiecți (studenți, părinți, cadre didactice, angajatori, membri ai administrațiilor locale, alți membri ai comunității) intervievați în vara anului 2004 ne oferă un număr de indicii care susțin nevoia unei schimbări structurale în direcția unei *diferențieri* a rezultatelor învățării și calificărilor pe mai multe cicluri și pentru diferite categorii de populație studențească. Pe baza respectivelor indicii, am putut creiona: (1) *o listă a capacităților și competențelor generale cerute pe piața forței de muncă și în diferite alte contexte ale vieții sociale*; (2) structura cea mai funcțională a ciclului de licență. În ceea ce privește cererea socială de capacități și competențe, a se vedea *Anexa 1, pct. 3* și *Anexa 5, pct. III.1*.

Voi prezenta aici *structura ciclului de licență care ar răspunde cel mai bine intereselor unor categorii largi de „clienți” (cererii de piață)*.

Din perspectiva actorilor sociali intervievați, acest prim ciclu al educației superioare ar trebui să aibă ca *obiectiv central* profesionalizarea în sensul tehnic al termenului, cu alte cuvinte *antrenarea (training)*, oferind doar „cunoștințele de bază” (necesare și suficiente pentru exercitarea rolurilor de tip asistent, tehnician, operator, laborant etc.) și cât mai multe oportunități de a aplica respectivele cunoștințe în contexte cât mai apropiate de acelea ale economiei reale. Un *al doilea obiectiv* ar trebui să fie acela de a oferi oportunități cât mai variate de *dezvoltare personală* („cultură generală”), în funcție de preferințele fiecăruia. Primul obiectiv ar putea fi atins integral prin discipline obligatorii, cu un *accentuat caracter aplicativ*. Cel de-al doilea, exclusiv prin discipline opționale de tip *Introducere în...* și care să păstreze același *caracter dominant aplicativ* (cunoștințe de bază aplicate în exerciții de înțelegere și gestiune a unor probleme ale vieții cotidiene reale; totuși, standardul de calitate impune aici o distanță clară între cunoașterea și practicile comune și acelea exersate în facultate). Aceste două obiective întrunesc consensul general și ar fi în măsură să atragă investițiile familiilor și ale indivizilor în educația superioară.

Un *al treilea obiectiv* al acestui ciclu ar trebui să vizeze *deschiderea către o altă etapă*, aceea a formării specialiștilor (cu alte cuvinte, pregătirea pentru ciclul masteral). Atingerea acestui obiectiv ar presupune introducerea unui *modul suplimentar* constituit din discipline mai teoretice, cu

standarde academice mai ridicate, pe care studenții îl pot alege sau nu, în funcție de propriile interese, dar care *ar condiționa înscrierea într-un ciclu de masterat.*

**Funcția educativă** – care se referă la dezvoltarea unor capacități transversale precum accesarea și gestiunea informației, comunicare și argumentare, autocunoaștere și autoorganizare, muncă responsabilă în cooperare și în condiții de stress, fiabilitate, etică, cetățenie democratică și care reprezintă principala funcție a acestui prim ciclu (licența) în perspectiva procesului Bologna – *e cerută insistent de angajatorii români și de membrii adulți ai comunității* (a se vedea mai sus). Ea ar putea fi realizată în principal printr-un *curriculum implicit*, transmis și învățat prin chiar formele de organizare și desfășurare a activității curente. Aceasta înseamnă, însă, că: sau (1) participarea la un număr din aceste activități curente devine obligatorie, astfel încât studenții să poată într-adevăr învăța și proba capacitățile amintite (care sunt imposibil de testat printr-un examen „clasic”), iar normele sunt foarte atent respectate, sau (2) studenții pot dovedi că participă la alte activități sociale care le permit să-și dezvolte capacitățile cerute și primesc de acolo evaluări pentru fiecare din aceste calități, de la evaluatori acreditați de instituția universitară și potrivit unor norme fără echivoc. Aceasta înseamnă, pe de altă parte, că întregul personal didactic universitar din acest ciclu trebuie să parcurgă *programe de formare continuă* care să-l facă apt să urmărească aceste tipuri de competențe cu care învățământul nostru superior nu este familiarizat și că aceleași programe trebuie parcurse de toate persoanele care vor fi certificate ca evaluatori în alte instituții (de muncă sau altele), acreditate ca furnizoare de competențe. În sfârșit, aceasta înseamnă că sunt necesare analize atente ale mesajelor implicite pe care le pot comunica diferitele forme de organizare a activității.

\*

O primă problemă majoră pe care o ridică această structură derivă simultan din sistemul de organizare a activităților curriculare și din stilul didactic pe care acest sistem îl cultivă. În ceea ce privește raportul cu cunoașterea, *cea mai largă majoritate a studenților preferă activitățile în care cadrul didactic le furnizează direct un minimum de cunoștințe, pe baza cărora să poată fi experimentată imediat o acțiune profesională specifică.* Ei doresc să învețe, dar nu din cărți, reviste sau alte materiale sofisticate, ci din experiența personală monitorizată direct de un cadru didactic de la care așteaptă multe încurajări și ajutor (informație, indicații). Faptul că sistemul de organizare a activităților curriculare le oferă un număr foarte mare de prelegeri conduce frecvent la calificarea titularilor de curs ca insuficient de competenți sau insuficient de disponibili și la o frecvență foarte slabă. La rândul lor, absolvenții aflați pe o traiectorie ascendentă în carieră sunt foarte critici când relatează despre cursurile frecventate în facultate. După câțiva ani, din prelegerile cele mai apreciate nu mai rămâne decât amintirea unor activități care – pentru a cita o reacție spontană a unei studente – „*ne plac, ne convin, dar nu înseamnă că le și apreciem*” [!!!]. O astfel de amintire îi face pe mulți să afirme că „*învățământul nostru e salvat de seminarii / laboratoare, acolo dacă se mai învață câte ceva*”; „*dac-am învățat ceva, am învățat de la « seminariști »*”. Poate că nu știau ei așa de multe și mai greșeau și ei, dar au lucrat mai mult cu noi”; „*La ce mi-a folosit că am făcut cu marele profesor ..., dacă oricum n-a făcut altceva decât să-mi spună la curs ce puteam să citesc și singur din cartea lui – aș fi stat și mai comod în fotoliu...*”. Ascultându-i pe toți acești subiecți, apare evident că *ciclul licență, care se adresează categoriilor celor mai largi, va fi căutat și va satisface așteptările numai în măsura în care va renunța la prelegerile magistrale, oricât de « tradiționale » sau de spectaculoase, în favoarea unor activități curriculare cu caracter pronunțat aplicativ* (care să combine sistematic și imediat „teoria” cu „practica”).

Cadrele didactice care s-au obișnuit cu forma „prelegere magistrală” a cursurilor (lipsită complet de interacțiune sau, în cel mai bun caz, cu o interacțiune de tip întrebare formulată de student – răspuns oferit de cadrul didactic, dar fără acțiune și interacțiune a studenților) vor fi, probabil, nedumerite în fața acestor observații. Dacă marea majoritate a studenților și a absolvenților au dificultăți în a aprecia prelegerea magistrală altfel decât ca spectacol intelectual,

marea majoritate a cadrelor didactice au dificultăți în a accepta cursul ca succesiune de experiențe efective de învățare pentru studenți. Aceste dificultăți derivă îndeosebi din dificultatea de a vedea o altă diferență între curs și seminar, cu excepția aceleia care privește activitatea studenților: cursul ar fi activitatea curriculară în care cunoștințele sunt „predate”, „transmise” (se subînțelege, prin comunicare uni- sau cel mult bi-direcțională), în timp ce seminarul, respectiv laboratorul ar fi activități în care aceleași cunoștințe sunt aplicate, exersate. Pe de altă parte, cum să-i antrenezi pe studenți în *experiențe proprii* de învățare pe parcursul unei prelegeri ținute în fața unui număr de studenți care depășește de multe ori o sută? Voi furniza, pe scurt, câteva argumente în sprijinul ideii că, inclusiv la cursuri, activitatea trebuie și poate fi centrată nu pe „predare”, ci pe atragerea studenților în experiențe variate de învățare, în cursul cărora li se oferă orientare, feedback, stimulare, suport.

Voi observa mai întâi ca vremea când un curs universitar putea fi confundat cu o conferință publică a trecut. Toate universitățile organizează, sau au dreptul să organizeze, și conferințe publice, și spectacole, unele obțin în acest fel venituri frumoase sau măcar notorietate / prestigiu în comunitate, dar acestea sunt activități care se adresează altor tipuri de public și urmăresc alte obiective decât un program de licență, masterat sau doctorat. Această confuzie își are rădăcinile în tradiția universitară scolastică, focalizată pe o pură transmitere de cunoaștere și / sau pe o impunere simbolică a puterii, și tinde să fie perpetuată, chiar întărită, de actuala economie de piață, în forma confuziei curs = *one man knowledge show* sau curs = spectacol interactiv. Totuși, tipul acesta de activitate nu are nimic cu un proces didactic văzut din perspectiva pedagogiei actuale, focalizate pe *rezultate clare ale învățării*, cu relevanță pentru viața reală (competențe). În fapt, prelegerea are cea mai mică eficacitate în termeni de rezultate ale învățării (competențe pe care le dobândesc efectiv studenții). Acceptarea / atragerea studenților ca parteneri la pregătirea și prezentarea unor părți ale cursului (materiale, ilustrații, demonstrații, argumentări-contraargumentări), precum și alternarea timpilor de prezentare / explicare cu timpi de fixare prin exerciții, ori chiar cu timpi de „descoperire” prin activități în cooperare constituie recomandări insistente ale multor pedagogi contemporani. Activitățile enumerate sunt, în fapt, tot atâtea *oportunități / experiențe diferite de învățare* pe care cadrul didactic le creează pentru studenți, iar pentru învățarea competențelor transversale – comunicare, muncă în echipă, responsabilitate etc. – acest parteneriat cadre-studenți sau studenți-studenți reprezintă resursa cea mai la îndemână și mai ieftină (prin comparație, de exemplu, cu „Practica” în exterior, care ridică probleme de supervizare / finanțare). Acceptarea / atragerea studenților ca parteneri în timpul cursului constituie și o posibilitate suplimentară de a monitoriza progresele lor și de a-i nota pe parcurs. Ne e din ce în ce mai greu să evaluăm un număr tot mai mare de studenți, iar orice oportunitate ar trebui exploatată. În sfârșit, pentru instituțiile cu resurse limitate, atragerea studenților – cu titlu de experiență de învățare – în pregătirea unor materiale de curs și în realizarea unor secvențe de curs poate compensa absența unor resurse financiare (pentru salarizarea unui personal auxiliar).

Un alt argument ne e oferit de multă vreme de studii sociologice care își păstrează încă impactul în lumea științifică și care demonstrează că prelegerea magistrală accentuează, prin mecanismele comunicării uni- sau bi-direcționale, inegalitatea șanselor de reușită a studenților. Etica didactică atașată principiului încurajării meritelor personale ridică mari probleme în cazul prelegerii, ale cărei înțelegere și memorare sunt masiv condiționate de structuri subiective dependente de originea socială a studentului. Cu cât e mai spectaculoasă și mai atractivă, cu atât mai mari sunt efectele ei nedorite în termeni de inegalitate a șanselor.

În plus, diviziunea noastră „tradițională” între curs și seminar/laborator conține o contradicție managerială majoră în modul de alocare a resurselor umane; dacă o acceptăm ca atare, *ar fi logic ca seminarul să fie condus de cadre mai experimentate decât acelea care „predau” cursul*, deoarece a aplica, a exersa un ansamblu de cunoștințe implică – în orice domeniu – un ansamblu mai complex de capacități și mai multă experiență decât simpla „predare”. Exemplul cel mai limpede ni-l oferă medicina: cine ar accepta că, de exemplu, chirurgia ar putea fi învățată într-un

sistem în care persoana cea mai experimentată (profesorul) ar ține prelegeri magistrale, în timp ce asistenții săi ar organiza și conduce aplicațiile practice?

Cred că provocările reale sunt, în fapt, trei. Mai întâi, fetișizăm o structură instituțională (diviziunea curs – seminar / laborator), pentru că ne-am familiarizat într-atât cu ea încât nu mai vedem nici o alta posibilă și, poate mai ales, pentru că ea ne permite să conservăm ideea de ierarhie instituțională cu care, de asemenea, suntem familiarizați. Totuși, mai devreme sau mai târziu vom fi obligați să renunțăm la această ierarhie – care nu se mai regăsește în nici una dintre societățile dezvoltate, pentru că ea nu răspunde unei logici manageriale (a eficacității), ci uneia pur formale (statutare). Universitățile actuale se inspiră în multe privințe din managementul marilor firme. De ce nu am face-o și sub acest aspect, pornind de la o observație simplă, aceea că *training*-urile (antrenamente, bazate pe o cunoaștere științifică de bază) au devenit în marile firme atât de atractive încât sunt utilizate sistematic ca instrument de stimulare a motivării în muncă (sunt acceptați la un astfel de program doar aceia care au obținut repetat, de exemplu șase luni, rezultate peste un anumit nivel)? Sigur, nu putem reduce educația universitară la un ansamblu de *training*-uri, dar putem reține principiul și îl putem combina cu standardele academice. În orice caz, **reorganizarea sistemului activităților curriculare** ar fi, în opinia mea, una dintre măsurile care ar contribui decisiv la creșterea calității. Nimic – în afara unor prejudecăți și lipsei de imaginație în organizare – nu ne împiedică să instituim, de exemplu, **cursul aplicativ** ca formă de activitate a cadrelor care dețin poziția de *profesor*. Am putea păstra în paralel sistemul curs + seminar ținute de același cadru didactic (lector, conferențiar), care se bucură de o mai bună apreciere din partea studenților. Noțiunea de „asistent” ar trebui să desemneze aceeași situație pe care o desemnează în majoritatea statelor dezvoltate: un student înscris în ciclul doctoral și care, în schimbul unei burse, realizează un număr de activități (noțiunea de „bursă” ar trebui regândită ea însăși: un sistem universitar care dispune de resurse atât de puține nu-și poate permite să aloce burse *practic necondiționate*, ca formă de asistență socială; bursele alocate după modelul marilor universități din lumea anglo-saxonă – *în schimbul unor servicii pe care studenții le desfășoară în folosul universității*, definite într-un contract formal foarte clar – ar contribui și la dezvoltarea instituțională, și la o mai bună educație a celor în cauză).

O a doua provocare e aceea a **formării pedagogice a cadrelor didactice universitare**. Cele mai multe cadre au nu o problemă de atitudine, cât una de competențe: „nu știu cum ar putea lua partea asta [alte capacități, în afară de cele cognitive]”; „Asta [exercițiile în grup] nu se face oricum, trebuie să știi cum trebuie procedat, trebuie să fii pregătit pentru asta. *Avem o problemă de pregătire a cadrelor*”. Sursa problemei se află, evident, în istoria universității, focalizată pe cunoaștere și pe competențele „de specialitate” ale cadrelor didactice, dar străină de noțiuni precum competență pedagogică, interacțională, organizațională sau civică. Avem nevoie de *strategii coerente de dezvoltare a resurselor umane*, în cadrul cărora să organizăm *programe de formare continuă*, inclusiv pentru acest tip de competențe (de organizare a activităților curriculare pe un principiu al creării cât mai multor oportunități / experiențe de învățare pentru studenți, respectiv al parteneriatului cadru didactic - studenți), tratate ca *tot atât de importante ca și competențele științifice*. Din nou, experiența marilor firme din economia reală ne poate oferi sugestii utile: condiționarea acreditărilor instituționale și a promovărilor de o anume ritmicitate a participării cadrelor la diferite programe de formare continuă ar contribui la creșterea calității. Evident, aceasta impune ca instituția să aloce *fonduri* pentru a-și susține angajații în aceste tipuri de activități și să elaboreze un set de *norme* care să asigure egalitatea șanselor în această privință. Procentul cadrelor care au parcurs, într-o perioadă dată, programe de formare continuă, dimensiunea fondurilor alocate în acest scop și funcționalitatea normelor care asigură egalitatea șanselor de participare la aceste programe ar putea constitui tot atâția *indicatori de calitate* în evaluarea instituțiilor.

În sfârșit, instituția trebuie să formuleze un **cadru normativ** care să evite derapajele etice, în special în domeniul drepturilor de proprietate intelectuală ale studenților și cadrelor. Dar ar fi complet neproductiv ca, de teama sau sub pretextul acestor derapaje, să respingem o practică ce

promite a fi foarte profitabilă și pentru studenți, și pentru instituție. Un set minimal de norme e suficient la început, iar apoi, pe măsură ce apar noi probleme, pot fi elaborate norme noi.

\*

O altă problemă pe care o ridică structura ciclului licență așa cum am descris-o mai sus e una legată de **inegalitatea șanselor**. Toate studiile pe această temă au confirmat faptul că posibilitatea de a alege filiera școlară reprezintă una dintre sursele majore ale inegalității. Gusturile și dezgusturile sunt dependente de ethosul de clasă, iar tinerii proveniți din categoriile defavorizate au tendința să aleagă filierele școlare cele mai dezavantajoase pentru evoluțiile lor sociale. În acest caz, este de așteptat ca foarte mulți tineri din categoriile defavorizate să aleagă filiera tehnicistă (de antrenare), blocându-și posibilitățile de acces la locurile de muncă rezervate specialiștilor (în sensul academic) și șansele de a se înscrie într-un ciclu doctoral. Un „remediu” – utilizat de multă vreme în universitățile occidentale – îl constituie dezvoltarea, în cadrul fiecărei universități, a unor *servicii specializate de orientare în carieră*. Într-o primă etapă, universitățile românești, în care aceste servicii, dacă există, nu sunt încă funcționale, ar putea introduce o serie de activități curriculare obligatorii (de exemplu, un curs aplicativ în anul I) care să urmărească acest obiectiv. Acest remediu s-a dovedit însă, peste tot unde a fost utilizat, de eficacitate limitată. Astfel încât un altul, care ne este indicat de chiar documentele procesului Bologna, pare mult mai adecvat: **flexibilizarea sistemului universitar**. Pe scurt, acest termen desemnează o situație caracterizată prin următoarele:

(1) multiplicarea punctelor de intrare și de ieșire; altfel spus, posibilitatea – reglementată prin norme instituționale lipsite de echivoc și popularizate în rândurile beneficiarilor – ca un individ:

- să intre, la orice vârstă și orice situație socială, în orice punct nodal al sistemului (semestru), dacă îndeplinește condițiile cerute;

- să iasă din sistem oricând o cer interesele lui, iar sistemul să-i recunoască pașii parcurși prin certificarea creditelor acumulate (examenelor promovate);

- să reentre în sistem atunci când interesele lui o cer, cu recunoașterea creditelor acumulate anterior;

(2) recunoașterea (creditarea) academică a cunoștințelor, capacităților etc. dobândite în alte contexte comunitare de învățare (muncă, programe de formare profesională etc.), autorizate ca atare.

Aceleași documente recomandă, de asemenea, ca flexibilizarea să fie asociată cu **respectarea riguroasă a principiului meritului personal**: obținerea creditelor nu trebuie să fie influențată de alți factori (vârsta, statutul social etc.) în afara acelor care țin de performanțele efective ale individului la teste administrate în condiții egale tuturor candidaților. Excepțiile vizează exclusiv persoanele cu nevoi speciale (dizabilități), dar **nevoile speciale legitimează numai asigurarea unor resurse și condiții speciale, în nici un caz modificarea criteriilor și standardelor de notare**.

Problema reală în materie de inegalitate a șanselor e generată de slaba sensibilitate a reglementărilor noastre naționale la acest principiu al flexibilității. Recenta Lege cu privire la programele de studii superioare nu prevede nimic foarte explicit în legătură cu recunoașterea creditelor (testărilor promovate) obținute într-un parcurs școlar anterior sau într-o formă de învățare exterioară universității; dacă nu ajunge până la eliberarea unei diplome sau unui certificat de studii complete, în ce interval de timp și în ce condiții își poate utiliza un individ creditele acumulate? Pe de altă parte, relatările unora dintre subiecții intervievați ne arată că există un risc real ca unele caracteristici ale culturii locale să transforme principiul flexibilității într-o sursă de inegalitate a șanselor, acordând *privilegiu școlare nelegitime persoanelor care frecventează universitatea la vârste mai înaintate, lucrează cu normă întreagă și sunt căsătorite*. Acest risc ar putea fi diminuat prin instituirea unor *resurse curriculare* care să răspundă nevoilor specifice ale acestor categorii, cu **menținerea riguroasă a standardelor de calitate în testarea performanțelor**.

\*

În sfârșit, o altă problemă – probabil cea mai bine conștientizată în rândurile cadrelor didactice – e legată de șansele ca un număr suficient de tineri să aleagă filiera „lungă” (modulul constituit din cursurile pregătitoare pentru ciclul masteral). Atâta vreme cât **nu dispunem de un Index**



**(nomenclator) național al calificărilor care să definească sarcinile de muncă (workload) pe trei niveluri de complexitate, precum și finalitățile învățării și competențele cerute pentru ocuparea fiecăruia dintre aceste posturi – așa cum o cere Comunicatul de la Berlin (2003) – , riscul de a nu avea candidați pentru modulul de pregătire a masteratului (și, implicit, pentru masterat, respectiv doctorat) e mare, cel puțin pentru viitorul imediat. În mod normal, **reforma ar fi trebuit să înceapă cu elaborarea acestui Index, în funcție de care ar fi trebuit construite structurile universitare.** Soluțiile acestei probleme vin din două direcții. Prima o constituie evoluțiile economice și socio-politice europene: chiar dacă piața internă a muncii va rămâne inertă – ceea ce e puțin probabil pe termen mediu și lung –, piața europeană a muncii va deveni un reper din ce în ce mai important pentru alegerile școlare ale noilor generații. Pe de altă parte, mai devreme sau mai târziu, autoritățile române vor fi obligate să elaboreze Indexul respectiv.**

### **Masteratul**

- Se va focaliza pe specializarea profesională – care a constituit până acum, pentru cei mai mulți, nucleul oricărei formări universitare.
  - Specializarea profesională implică, în afara unor competențe tehnice de nivel mai ridicat, și unele noțiuni de economie aplicată, de legislație în domeniu și de psihosociologie a organizării.
  - Calificarea pentru *profesii didactice din învățământul mediu* presupune acest nivel al specializării profesionale.
  - De asemenea, la acest nivel ar trebui realizată calificarea pentru *poziții manageriale*.
  - Altfel spus, pe lângă modulul de specializare propriu-zis, studenții ar trebui să poată opta pentru un *modul didactic separat* și / sau pentru un *modul antreprenorial-managerial separat*.
- Legătura cu producția științifică devine mai specifică, mai detaliată, fiind văzută în primul rând ca mijloc de a asigura dezvoltarea susținută, bazată pe cunoaștere. Obiectivele majore urmărite pentru acest ciclu sunt :
  - capacitatea de a manipula o *informație amplă și riguroasă* în domeniu;
  - capacitatea de a *utiliza sistematic* această informație în propriile acțiuni ;
  - capacitatea de a evalua o acțiune din perspectiva acestei cunoașteri și, pe această bază, de a *furniza expertiză și consultanță în comunitate*.
- Dimensiunea educativă ar trebui să insiste aici asupra *dimensiunii etice* a practicilor profesionale și a relațiilor de muncă, precum și a implicării în rezolvarea problemelor comunitare (*cetățenie democratică*).

Noțiunile de *specializare* și *specialist* ridică mari probleme în contextul cultural românesc.

**Articularea cu lumea muncii** («*practica*») pare a constitui dimensiunea la care toate categoriile de beneficiari intervievați în vara anului 2004 (reprezentanți ai administrației locale, angajatori, părinți, studenți, membri ai comunității) manifestă *maximum de deschidere*. Toți subiecții intervievați, fără excepție, fac referiri la nevoia de a depăși intelectualismul livresc («*teoria*») printr-o selecție a obiectivelor didactice și / sau a conținuturilor predate-învățate în funcție de nevoile economiei reale. Sensibilitatea la această dimensiune pare a-și avea sursa mai ales în faptul că e direct legată de atingerea scopurilor personale, dar și în faptul că e **percepută ca aspectul cel mai precar al educației superioare din România.**

Totuși, dacă analizăm comparativ discursurile, observăm *mari diferențe* între sensurile pe care diferitele categorii le atribuie schimbărilor revendicate. Pe de altă parte, observăm o *serioasă inconsistență a opiniilor individuale*. Surpriza e aceea că, sub acest aspect, **potențialul cel mai**

***ridicat de rezistență se află acolo unde era așteptat cel mai puțin : în unele categorii de studenți, în unele categorii de cadre didactice tinere și în unele așteptări ale pieței locale a muncii.***

O diferență notabilă apare între cadrele didactice mai vârstnice și toate celelalte categorii. Dacă respectivele cadre didactice aduc în prim plan importanța unei culturi solide de specialitate, celelalte categorii insistă îndeosebi asupra deprinderilor profesionale (*skills*), a capacității de a aplica în practica profesională cunoștințele învățate. Punctele de vedere se organizează pe o axă ce merge ***de la intelectualismul elitist***, care postulează că misiunea universității și a cadrului didactic ar fi aceea de a-i învăța cât mai multă « carte » pe studenți, la ***tehnicismul antiintelectualist*** foarte îngust, care afirmă că universitatea ar trebui să formeze « *specialiști* » în sensul de tehnicieni superior calificați ai diferitelor domenii (« *bun meseriaș pe bucățica ta* »). Dacă angajatorii și studenții le reproșează cadrelor didactice faptul de a nu fi suficient de sensibile la aspectul relevanței economice (pragmatismului pur tehnic) a(l) cunoștințelor selectate pentru a fi predate-învățate, acestea din urmă acuză la rândul lor tehnicismul îngust al practicilor profesionale în uz – care, în goana după profit, ignoră advertismențele științei cu privire la efectele nedorite, așa cum ignoră evoluțiile pe termen mediu și lung.

În acest ultim aspect se află, probabil, ***una dintre cele mai puternice surse previzibile ale rezistenței la schimbare***, identificabilă masiv în categoriile studenților în eșec relativ, părinților și membrilor fără studii superioare ai comunității, dar prezentă în proporții diferite și în celelalte categorii. ***Piața muncii nu e privată în dinamica ei***, ci în actualitatea ei. Competențele relevante, obiectivele de învățare, cunoștințele predate sunt apreciate după potrivirea lor cu economia reală *actuală*. Foarte puțini studenți acordă o importanță notabilă atitudinii deschise față de învățarea continuă; și mai puțini apreciază activitățile curriculare, respectiv cadrele didactice care le solicită capacitățile de învățare continuă.

Categoric, acest obiectiv al reformei europene care se referă la împletirea relevanței personale cu relevanța comunitară și cu relevanța academică, ca și obiectivul de a-i pregăti pe tineri nu numai pentru economia reală actuală, ci mai ales pentru dinamica muncii vor fi foarte greu de atins, atâta vreme cât în toate categoriile de actori implicați există germeni – diferiți – ai rezistenței. Date fiind numărul susținătorilor curentului tehnicist și actualist (prezenteist) și finanțarea universităților potrivit unei logici a economiei de piață, riscul cel mai mare pare a fi acela de a trece de la o extremă la cealaltă, altfel spus de a sacrifica cunoașterea academică de înalt nivel pe „altarul” unei pretinse relevanțe economice, interpretată în sensul unui tehnicism foarte îngust. Totuși, nici riscul conservării stilurilor didactice intelectualiste nu e mic, dacă luăm în considerare ***inconsistența criteriilor de evaluare*** utilizate de cei mai mulți dintre cei intervievați. Chiar atunci când resping explicit și categoric ideea că transmiterea de cunoștințe ar reprezenta principalul scop al universității, subiecții fac din aceasta principalul criteriu de apreciere a calității proceselor de predare-învățare. Un cadru didactic, respectiv un curs, e apreciat ca eficace dacă reușește să furnizeze în timpul alocat toată sau aproape toată cantitatea de cunoștințe necesară (în primul rând pentru promovarea examenului, iar apoi pentru practicarea « meseriei ») și într-o formă cât mai ușor asimilabilă (structurare, schematizare, stil plăcut etc.). În cazul unei eficacități scăzute a cursului sau în cazul unei discipline fără relevanță imediată, cadrul didactic e cu atât mai apreciat cu cât arată că e posesorul unei cantități mari de cunoștințe în domeniul său. Mai mult, lipsa de eficacitate poate fi trecută cu vederea dacă spectacolul intelectual e suficient de convingător. Altfel spus, studenții sunt adesea atrași de un curs *one-man-knowledge-show* și resping adesea un curs în care cadrul didactic nu are suficientă grijă să-și etaleze cunoștințele sau „*îți cere să gândești prea mult*”, „*e prea solicitant*” .

Argumentul cel mai puternic pentru susținerea ideii că ***ne putem aștepta la rezistențe mari din partea unor categorii numeroase de studenți*** (mai ales cei aflați în eșec relativ) ne e furnizat de distanța mare între criteriile și standardele de calitate utilizate de ei și acelea utilizate de angajatori. Distanța între viziunea acelorași studenți și aceea a unora dintre cadrele didactice este chiar mai consistentă.

Toate aceste trei categorii – angajatori, cadre didactice și studenți – admit că stăpânirea unui quantum de **cunoștințe** este indispensabilă pentru a răspunde exigențelor economiei reale. Diferențele apar în modul de a defini standardele de performanță și în poziția cu privire la relevanța (« *utilitatea* ») sau irelevanța (« *inutilitatea* ») cunoștințelor.

Chiar și limitând discuția la cunoștințele de strictă specialitate, pentru cadrele didactice noțiunea de « *utilitate* » e foarte largă. « **Specialistul** » e, în perspectiva lor, un intelectual, o persoană capabilă de reflecție critică și producere de cunoaștere, nu doar un tehnician care aplică și, eventual, adaptează un număr de cunoștințe. O cultură solidă de specialitate (vocabular bogat, riguros și nuanțat, noțiuni de istorie a științei, noțiuni de epistemologie etc.) e o condiție necesară pentru atingerea acestui nivel al « *specialistului* » sau « *profesionistului* ». Fac excepție de la această perspectivă a culturii solide cadrele didactice mai tinere implicate direct și în activități comerciale, ale căror opinii se situează mai aproape de opiniile studenților.

Angajatorii vorbesc despre « *un fond minim de cunoștințe teoretice de bază* », dar e vorba despre o « **bază foarte solidă tehnică, teoretică** », o « **bună pregătire de bază** ». Unii dintre angajatorii intervievați, îndeosebi aceia care au o experiență mai îndelungată în unități economice interesate de competitivitate, insistă asupra standardelor de calitate specifice profesionismului : « *când termini facultatea, ești începător, dar să fii începător în a fi profesionist* », « *să-ți placă lucrul bine făcut* », « *faci un amărât de referat, dar nu e totuna cum îl faci, dacă tot îl faci, atunci fă-l cum trebuie* ». Tot ei pledează pentru o pregătire « *de bază* » mai largă, în care cunoștințele de specialitate să fie dublate de **cunoștințe « de bază » în domeniul economic, al antreprenoriatului și managementului, al legislației, psiho-social**. Specializarea pur tehnică ar urma acestei etape de pregătire generală, fie printr-un curs particular sau printr-un masterat, fie prin antrenament (*training*) organizat chiar de angajator.

Distanța crește dacă procedăm la o comparație între, pe de o parte, cadrele didactice mai vârstnice și angajatori, iar pe de altă parte studenții aflați în eșec relativ și cadrele mai tinere care sunt angajate în activități comerciale în afara universității (de unde obțin venituri mult mai mari). Mulți studenți sunt tentați să reducă « *baza* » de cunoștințe la un nivel la care, în ultimă instanță, ideea economiei bazate pe cunoaștere devine un non-sens : « *să cunoască în mare despre ce este vorba* », « *să ai idee despre* », « *chestii d-astea legate de...* », « *să știe să se descurce* », « *să fac față, ca să zic așa în practică, că la teoria mea nu prea poți să...* ». Majoritatea studenților, a cadrelor tinere angajate în activități comerciale, ca și părinții și membrii comunității non-antreprenori, pledează pentru **o noțiune foarte îngustă de « specialist » = « bun meseriaș pe bucățița ta »**, fiind tentați să respingă ca « *inutile* », « *literatură* », « *vorbărie* » cunoștințele de specialitate fără legătură imediată cu o practică profesională înțeleasă pur tehnicist (istoria științei, epistemologie, fundamente matematice, statistică) : « *Se fac cursuri care chiar sunt inutile, demonstrații până peste cap care pân' la urmă e literatură. Cred c-ar trebui să se pună mult accent pe practică* » ; « *niște calcule pe care nu le face nimeni și pe care... nu folosesc la nimic. Sau teorii pe care oricum le uiți* » ; « *cred c-ar fi suficient să faci ce alege el să facă (...) eu (...) vreau să fac chimie, să fiu foarte bună în chimie, să nu mă pună pe mine să... nu știu ce matematici și alte chestii... adică sunt cursuri care chiar sunt inutile* ». Economia, dreptul, psihologia, sociologia, filosofia – recomandate, după cum am văzut, de angajatori – sunt desconsiderate de studenți, de părinți și de membrii comunității (non-întreprinzători) ca « *materii de umplură* », « *neconcludente* », « *secundare* » : « *Aaa, frate-miu la Politehnică, i-o băgat psihologie și niște chestii...da, înțeleg că în mare i-ar fi util, dar bag-o ca pe ceva opțional, sau nesolicitant, sau neconcludent la nota finală (...) El trebuie să știe instalații, nu ? (...) în loc să-l lași să învețe ce are de-nvățat, îl pui să învețe psihologie și îl mai și notezi pe chestia asta* ».

În urma tuturor acestor analize, concluzia care se impune de la sine e aceea că **o diferențiere foarte clară a obiectivelor de învățare și a standardelor e extrem de necesară** pentru a asigura o calitate mai bună a învățământului universitar. Cu alte cuvinte, ancheta din vara anului 2004

dovedește necesitatea adoptării structurii 3+2+3 pe care o descriem aici. Totuși, simpla adoptare a acestei structuri nu e suficientă. Ea va trebui însoțită de **un efort foarte consistent de informare** a tuturor categoriilor cu privire la obiectivele, standardele și rentabilitatea socială ale fiecărui ciclu.

### ***Doctoratul***

- Va fi focalizat pe tot ce presupune pregătirea pentru producerea și comunicarea unei cunoașteri științifice originale :
  - stăpânire riguroasă și detaliată a cunoașterii deja existente în domeniul respectiv de cercetare ;
  - capacitate de utilizare a metodelor, tehnicilor, procedeelelor specifice de cercetare;
  - capacitate de a proiecta și conduce o cercetare, de la alegerea temei și construcția obiectului până la redactarea raportului final ;
  - capacitate de reflecție critică asupra obiectivității cunoașterii (validitate, fiabilitate, etică) ;
  - capacitate de a gândi în perspectivă multi-, inter- și trans-disciplinară ;
- Dimensiunea profesională vizează aici îndeosebi *profesiile de cercetător*, inclusiv *antreprenoriatul și învățământul în acest domeniu (al cercetării)*.
  - posibilitatea de a exercita aceste roluri sociale ar trebui însă condiționată de alegerea modulelor respective de formare : un *modul didactic separat* (pregătire pentru asumarea unor roluri în formele educației postsecundare) și un *modul antreprenorial-managerial separat* (pentru asumarea unor roluri aferente în învățământul superior și cercetare);
- Dimensiunea educativă ar trebui să se refere îndeosebi la *capacitatea de reflecție asupra caracterului etic și a consecințelor globale ale cercetării*.

### ***2.3. Curriculum. Strategie pe termen mediu și lung***

- 2.3.1. Fiecare program de studii / certificat va fi supus cel puțin o dată la trei ani unei analize în cadrul Consiliului profesoral, care va decide asupra unor măsuri de asigurare a calității.***
- 2.3.2. Corespunzător, fiecare facultate va fi supusă cel puțin o dată la trei ani unei analize în cadrul Consiliului de administrație al universității, care va decide asupra unor măsuri de asigurare a calității.***
- 2.3.3. Aceste analize vor fi fundamentate pe rapoarte de evaluare furnizate de Comisiile de evaluare, respectiv de Agenția autonomă de evaluare.***

Raportul va evidenția :

- dacă planul de învățământ definește clar principalele obiective ale programului de studii, precum și tipurile de capacități și competențe pe care absolvenții le vor putea proba (v. Anexa 1, pentru criteriile și standarde de calitate în evaluarea planurilor de învățământ și pentru un formular-tip, utilizabil în evaluare);
- dacă există o nevoie socială clară pentru aceste capacități și competențe, iar această nevoie are șanse reale să fie susținută financiar fie de « clienți » din rândurile populației sau societăților comerciale, fie de bugetul local sau de stat (pentru aceasta, la fiecare cinci ani, se va realiza un studiu cu privire la nevoia și la cererea socială de capacități și competențe ; v. mai sus, 2.1);
- dacă, prin compararea capacităților și competențelor definite în planul de învățământ cu acelea definite în toate programele analitice din cadrul respectivului program de studii, se poate observa că :

- fiecare dintre competențele „de specialitate” prevăzute în planul de învățământ este acoperită de o disciplină, dar numai de una;
- fiecare dintre competențele transversale / transferabile (utilizabile într-un număr mai mare de profesii și situații reale de viață socială și care facilitează învățarea pe întreg parcursul vieții) este acoperită explicit de cel puțin trei discipline diferite, plasate în semestre diferite ;
- dacă există resursele materiale necesare și o strategie de menținere și dezvoltare;
- dacă există resursele umane necesare (număr de cadre, calificări) și o strategie eficace de motivare și dezvoltare a cadrelor;
- dacă au fost puse consecvent în practică recomandările cu privire la testarea și notarea studenților (v. mai jos, Standard 3);
- dacă au fost puse consecvent în practică procedurile interne de evaluare a fiecărei discipline și care sunt rezultatele acestor evaluări (v. mai jos, procedurile 2.4) ;
- dacă au fost puse consecvent în practică procedurile de evaluare a cadrelor didactice în vederea promovării și salarizării și care sunt rezultatele acestor evaluări (v. mai jos, Standard 4) ;
- dacă feedback-urile obținute de la studenți probează un nivel satisfăcător de satisfacție și încredere în respectivul program de studii (v. mai jos, Standard 6, pct. 6.3) ;
- o analiză a rezultatelor:
  - număr de diplome eliberate;
  - număr de absolvenți care au avut un contract de muncă legal pe cel puțin șase luni (normă întreagă, normă parțială): la un an și la trei ani de la absolvire;
  - număr de absolvenți care sunt înscriși sau au absolvit un ciclu superior de educație: la un an și la trei ani de la absolvire;
  - încrederea absolvenților în capacitățile și competențele acumulate (chestionar / interviu imediat după absolvire – v. mai jos, pct. 6.4 – și la 3 ani după absolvire);
  - opiniile primilor angajatori ai absolvenților (chestionar / interviu).

**2.2.5. Fiecare membru al CP, respectiv al CA și fiecare cadru didactic citat nominal în raport vor primi textul complet al raportului cu cel puțin trei zile lucrătoare înaintea ședinței în care urmează a fi discutat. Fiecare are dreptul să pregătească și să comunice CP / CA argumentele sau contra-argumentele proprii.**

**2.2.6. În urma discuțiilor, CP / CA va aproba structurile evaluate (facultăți, programe de studii, discipline) sau, după caz, va decide măsuri pentru corectarea « derapajelor », până la renunțarea la unele discipline sau programe.**

## **2.4. Evaluarea periodică a fiecărei discipline**

*Notă:*

*Reamintesc că, de aici încolo, acest protocol ar trebui aplicat pe o perioadă de mai multe semestre exclusiv într-un scop formativ, fără consecințe imediate asupra salarizării cadrelor sau menținerii disciplinelor în planul de învățământ. Însă, după această etapă formativă în care cadrelor didactice li se oferă oportunitatea să solicite consultanță pedagogică și în domeniul asigurării calității, conducerile facultăților, respectiv conducerea universității ar trebui să aplice o politică foarte fermă în care nici un program de studii și nici o disciplină nu mai sunt acceptate dacă nu obțin rezultatele cerute la evaluări.*

**2.4.1. Comisia de evaluare a facultății va evalua fiecare dintre disciplinele predate, cel puțin o dată la trei ani, din perspectiva următoarelor trei seturi de criterii :**

- **stăpânirea domeniului de către cadrul didactic** (v. Anexa 2, pentru criteriile și standardele de calitate și pentru un formular-tip utilizabil în procesele de evaluare);
- **calitatea pedagogică** (v. Anexa 3, pentru criteriile și standardele de calitate și pentru un formular-tip utilizabil în procesele de evaluare);
- **nivelul de satisfacție al studenților** (v. Anexa 5; mai jos, Standard 6).

Notă:

*Numărul de evaluări la care va fi supus fiecare cadru didactic va depinde de numărul de discipline predate. Cadrele didactice care predau un număr mai mare de discipline vor fi evaluate mai des, iar decizia ca ele să predea în continuare toate disciplinele respective va fi luată în funcție de calitatea activității desfășurate – nu putem interzice nimănui să muncească atât cât poate, dar avem obligația să ne asigurăm, prin metode variate, că munca e prestată într-adevăr la standardele corespunzătoare.*

**2.4.2. Rezultatele acestor evaluări vor fi aduse la cunoștința Consiliului profesoral, prin Raportul de evaluare a fiecărui program de studii, precum și cadrelor didactice care predau disciplinele evaluate.**

**2.4.3. Pentru fiecare disciplină predată, Comisia de evaluare îi va solicita cadrului didactic documentele care probează că a asigurat, pe tot parcursul semestrului, transparența și evaluabilitatea externă a activității desfășurate, precum și oportunități pentru o participare largă și sistematică a studenților la gestionarea proceselor de predare-învățare. Instrumentul cel mai la îndemână pentru atingerea acestui scop este portofoliul disciplinei (v. Anexa 3.1, pentru recomandări cu privire la conținutul portofoliului disciplinei).**

#### **Portofoliul disciplinei – funcții**

Acesta e un instrument utilizat, sub denumiri diferite și în grade diferite, în universități europene recunoscute pentru calitatea activității desfășurate.

Practic, el se prezintă sub forma unui biblioraft care conține toate documentele importante elaborate și puse la dispoziția studenților pe parcurs de către cadrul didactic.

Portofoliul disciplinei e deschis de la începutul semestrului și depus într-un spațiu (bibliotecă / secretariat și site) unde poate fi accesat cu ușurință de studenți și de orice altă persoană interesată.

Principalul scop al acestui set de documente este acela de a asigura o cât mai mare și continuă **transparență și evaluabilitate internă și externă**.

Portofoliul disciplinei oferă **date mai obiective decât orice alt instrument de evaluare**.

El creează premisele pentru o mai bună **participare a studenților** la gestiunea instituției, precum și pentru **evitarea formalismului** : atâta vreme cât, în orice moment, oricare dintre studenți poate verifica ce anume declară cadrele didactice că fac pentru ca ei să progreseze în învățare și poate reacționa, e mai puțin probabil că o comisie de evaluare va primi documente care nu au acoperire în faptele cadrului didactic.

El asigură și **o mai bună comunicare între studenți și cadrul didactic** pe parcurs : studenții știu că pot obține orice informație importantă consultând acest portofoliu.

În sfârșit, el poate asigura și **o mai bună „pace socială” în instituție** : atâta vreme cât totul e transparent, eventualele „reclamații” ale studenților pot fi mult mai corect gestionate.

**2.4.4. Primul document pe baza căruia se va realiza evaluarea disciplinei / cadrului didactic va fi programa analitică. Aceasta va conține :**

**a. elementele de identificare :**

- **an universitar;**
- **an și semestru de studii;**

- număr de ore curs/seminar/laborator/proiect;
  - număr de credite alocate;
  - titular curs/seminar/laborator/proiect;
- b. obiectivele disciplinei;
- c. sistemul de monitorizare a progreselor și rezultatelor studenților;
- d. sistemul de testare și notare (v. mai jos, Standard 3) ;
- e. sistemul de monitorizare și asigurare a calității ;
- f. pentru fiecare întâlnire programată :
- conținutul disciplinei = capacitățile și competențele pe care studenții urmează să le învețe în cadrul respectivei întâlniri;
  - resursele informaționale care le sunt oferite studenților pentru învățarea fiecărui grup de competențe (recomandări bibliografice, alte surse de informație);
  - tipurile de oportunități de exersare, în timpul orelor și în afara orelor, pentru fiecare grup de capacități și competențe ;
  - formele de testare și notare pentru fiecare grup de capacități și competențe.

Pentru criteriile și standardele de calitate urmărite în evaluare, a se vedea *Anexa 3, pct. 1,2,3, 4* (formular-tip).

Pentru recomandări / sugestii cu privire la elaborarea programei analitice, a se vedea *Anexa 3.2.* și *Anexa 4.*

2.4.5. Prin portofoliul disciplinei, cadrul didactic dovedește că le-a furnizat studenților, pentru fiecare întâlnire programată, un suport de curs / seminar / laborator, prin care le-a comunicat :

- capacitățile și competențele care urmează a fi învățate;
- resursele informaționale necesare și suficiente pentru a putea exersa fiecare din capacitățile și competențele propuse ;
- surse suplimentare de informație ;
- diferite oportunități de exersare a fiecărei capacități și competențe propuse.

*Evaluarea interesului cadrului didactic pentru modernizarea metodelor didactice va începe cu metodele care transpar clar din organizarea suportului de curs.*

Pentru criteriile și standardele de calitate urmărite, a se vedea *Anexa 3, pct.5* (formular-tip).

Pentru explicitări și recomandări cu privire la elaborarea suportului de curs, a se vedea *Anexa 3.3.*

2.4.6. Pentru fiecare disciplină predată, Comisia de evaluare a facultății va proceda de asemenea la o evaluare a gradului în care cadrul didactic înțelege și stăpânește domeniul, precum și a consistenței resurselor informaționale puse la dispoziția studenților.

E foarte util, din perspectiva asigurării calității, ca mediile universitare să opereze o *distincție clară* între cadrele didactice angajate în programe axate în principal pe furnizarea de capacități și competențe (îndeosebi licență), cadrele angajate în programe a căror dominantă e furnizarea de expertiză și consultanță în comunitate (masterat) și cadrele angajate în programe axate pe producerea de cunoaștere (doctorat).

Pentru *cadrele angajate în programe axate pe furnizarea de capacități și competențe*, criteriile relevante de calitate trebuie să fie *stăpânirea cunoașterii deja existente în domeniu* (probate prin publicații de tip sinteză a literaturii sau manual) și *consistența resurselor informaționale puse efectiv la dispoziția studenților* (probată prin suportul de curs și programa analitică).

În cazul acestor cadre, capacitatea de a produce și o cunoaștere originală ar trebui să aducă numai un avantaj comparativ, dacă toate celelalte condiții au fost îndeplinite. Primul meu argument e acela că a le pretinde tuturor cadrelor contribuții originale la dezvoltarea cunoașterii nu e realist: în condițiile creșterii exponențiale a numărului de studenți și de cadre, e ca și cum cineva ar pretinde că această capacitate de a produce cunoaștere originală ar fi ea însăși o caracteristică „de masă”. Al doilea argument e că a impune originalitatea drept criteriu universal (și principal) nu e întotdeauna profitabil. Mai întâi, pentru că în unele domenii originalitatea nu se asociază în mod necesar cu o bună stăpânire a cunoașterii din domeniu : istoria științei ne-a dovedit de atâtea ori că cineva poate produce o cunoaștere originală fără a avea neapărat o cultură foarte solidă în domeniul respectiv. Apoi, și mai ales, pentru că originalitatea se asociază rareori cu o bună capacitate de a sistematiza și comunica o cunoaștere pe înțelesul studenților: savanții de renume sunt rareori apreciați ca profesori de studenții din primele cicluri.

Dimpotrivă, pentru *cadrele angajate în programe axate pe producerea de cunoaștere* (doctorat, cercetare), capacitatea de a produce o *cunoaștere originală* trebuie să reprezinte criteriul principal al calității.

Pentru *cadrele angajate în programe de furnizare de expertiză și consultanță în comunitate* (îndeosebi masterat), stăpânirea cunoașterii existente în domeniu ar trebui dublată de *capacitatea de a aplica creativ* respectiva cunoaștere, în contexte sociale reale.

#### **Recomandări**

În scopul evaluării performanțelor sale în domeniul culturii de specialitate, *cadrul didactic* va furniza :

- lista studiilor de *sinteză a cunoașterii mondiale* sau / și a *traducerilor* în domeniul disciplinei predate, publicate în ultimii trei ani;
- o *autoevaluare* de o pagină, în care enunță ceea ce consideră el că reprezintă „punctele tari” ale acestor studii, indicând lucrarea și paginile la care evaluatorul poate găsi informația relevantă pentru a se convinge;
- maximum trei extrase (30-50 pagini în total), pe care le consideră a fi cele mai relevante, din aceste studii.

#### **Comisia de evaluare a facultății:**

- va selecta *aleator* și va copia *trei suporturi de curs* din portofoliul disciplinei;
- va *anonimiza* autoevaluarea, extrasele din studiile publicate și suporturile de curs, pregătind două dosare; în măsura în care e posibil, evaluatorii nu vor cunoaște identitatea celui evaluat;
- va solicita evaluarea acestora de către doi specialiști:
  - un cadru didactic care predă aceeași disciplină sau discipline înrudite, în cadrul aceleiași facultăți sau la o altă facultate / universitate;
  - un expert „din economia reală”;
- fiecărui evaluator i se va solicita ca, pe baza studierii materialelor, să completeze *Anexa 2* și să o returneze la adresa indicată;
- fiecărui evaluator i se solicită și garantează *confidențialitatea*.

Comisia îi poate furniza candidatului, la cerere, câte o copie după evaluări, *păstrând secretă identitatea evaluatorilor*. Comisia păstrează originalele semnate, pentru orice control decis de Consiliul profesoral sau de Consiliul de administrație al universității. Persoanele care fac controlul se obligă, însă, să garanteze confidențialitatea.

În cazul încălcării confidențialității, sunt aplicate sancțiunile obișnuite pentru încălcarea normelor de etică profesională.

Avem aici unul din punctele cele mai critice atât ale schimbării, cât și ale rezistenței la schimbare.



Cultura noastră organizațională e, printr-un transfer din cultura tradițională, **o cultură a complicității, a omagiului reciproc și a lipsei de transparență**. Valorile și normele noastre fundamentale sunt: «să ne înțelegem» și «să ne ajutăm» unii pe alții în a crea *aparențele* că suntem «în regulă», «să ne spălăm rușele în familie» și «să ne îmbrăcăm frumos» când ieșim «în lume». Ne «înțelegem» studenții, care urmează să ne «vorbească de bine» pentru aceasta. Ne «ajutăm» colegii să obțină diferite privilegii instituționale, iar aceștia urmează să ne fie recunoscători și să ne «ajute» și ei la nevoie. Reflecția critică asupra comportamentelor persoanelor din grupul propriu și transparența (deschiderea către evaluabilitate externă) sunt sancționate drept lipsă de recunoștință sau loialitate («trădare»).

În acest context cultural, **anonimatul evaluărilor** – atât ale performanțelor cadrelor didactice, cât și ale performanțelor studenților – e **crucial pentru dezvoltarea unei culturi a calității**.

Pe de altă parte, e de așteptat ca rezistența în fața evaluărilor anonime să fie foarte mare. Noi suntem obișnuiți să evaluăm oameni, nu performanțe anonime; emoțional, nu rațional.

**2.4.7. Pentru orice disciplină evaluată, Comisia de evaluare a facultății va solicita Agenției de la nivelul universității o evaluare a gradului de satisfacție al studenților. Comisia va comunica Agenției, la începutul fiecărui semestru, numele disciplinelor și ale cadrelor didactice care urmează a fi evaluate.**

Pentru detalii, a se vedea mai jos, Standard 6.3.

**2.4.8. Pentru orice disciplină evaluată, Comisia de evaluare îi va solicita cadrului didactic o autoevaluare, pe baza formularelor-tip din Anexa 2, Anexa 3 și Anexa 4, itemii II, III.1 și III.2.**

### III. TESTARE ȘI NOTARE A STUDENȚILOR POTRIVIT UNOR CRITERII, REGLEMENTĂRI ȘI PROCEDURI CARE SUNT APLICATE CONSECVENT

European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Part I:

#### **Standard 3:**

*“Studenții trebuie examinați / notați potrivit unor criterii, reglementări și proceduri care sunt aplicate consecvent (...) unul din cele mai importante elemente ale educației superioare (...) E important ca notarea să fie realizată cu profesionalism în toate cazurile și să țină seama de cunoașterea existentă cu privire la procesele de examinare”.*

#### **Repere:**

*Procedurile de examinare și notare trebuie:*

- să fie astfel concepute încât să măsoare realizarea rezultatelor de învățare și a altor obiective ale programului;
- să fie adecvate scopului urmărit : diagnoză, formativ sau sumativ;
- să se bazeze pe criterii de notare comunicate în scris și accesibile tuturor celor interesați;
- să fie realizate de persoane care înțeleg rolul pe care îl joacă evaluarea în progresul studenților către atingerea cunoștințelor și deprinderilor asociate cu calificarea pe care se presupune că o obțin;
- pe cât posibil, să nu se bazeze pe judecata unui singur examinator ;
- să ia în calcul toate posibilele consecințe ale reglementărilor cu privire la examinare ;
- să formuleze reglementări clare cu privire la absența studenților, boală sau alte circumstanțe neprevăzute ;

- să garanteze că evaluarea se desfășoară sigur în acord cu procedurile stabilite instituțional ;
- să fie supuse unor controale administrative care să asigure respectarea procedurilor;
- studenții să fie clar informați în legătură cu:
  - la ce examinări sau alte forme de evaluare vor fi supuși;
  - ce anume se va aștepta de la ei ;
  - criteriile ce vor fi aplicate pentru măsurarea performanțelor lor.

\*

- 3.1. **Agenția de evaluare a universității va elabora un ansamblu de reglementări și recomandări scrise cu privire la testarea și notarea studenților, în acord cu standardele și recomandările europene, și le va comunica tuturor facultăților.**
- 3.2. **Aceste reglementări și recomandări vor fi supuse aprobării Consiliului de administrație.**
- 3.3. **Aceste reglementări și recomandări vor fi comunicate tuturor cadrelor didactice (prin forma obișnuită de corespondență electronică) și studenților (prin contractul de studii). Ele vor fi, de asemenea, afișate la avizierul fiecărei facultăți.**
- 3.4. **Programa analitică a fiecărei discipline va conține explicitări clare cu privire la :**
  - **formele de testare pentru notă și data susținerii fiecărei forme (zi, oră, loc) ;**
  - **criteriile de notare și standardele (tipurile de sarcini de rezolvat) pentru fiecare testare;**
  - **ponderea fiecărei testări în nota finală ;**
  - **modalitățile de asigurare a obiectivității și transparenței notării ;**
  - **modalitățile de asigurare a respectării principiilor etice de către studenți.**

Pentru criteriile și standardele de calitate urmărite, a se vedea **Anexa 3, pct.3.**

Pentru recomandări, a se vedea **Anexa 4.**

**Sistemul de testare și notare constituie « călcâiul lui Ahile »** pentru învățământul universitar românesc (și, în general, pentru învățământul nostru), pentru că el vizează direct criteriile și standardele de calitate a rezultatelor.

Teoretic, **notele și aprecierile pe parcurs** ar trebui să aibă mai ales **funcții interne și individuale** – să îi comunice studentului la ce nivel de performanță se găsește și cât mai are de lucrat, iar din acest motiv trebuie să fie obiective, dar trebuie să-l și încurajeze să continue. Dacă exigența exagerată poate fi inhibitoare, indulgența exagerată e, la acest nivel, **periculoasă** pentru studentul însuși, pentru că îl dezinformează în legătură cu propriile-i performanțe. Multe din interviurile realizate în cursul anchetei din vara anului 2004 ne semnalează experiențele unor absolvenți care, odată intrați pe piața muncii, au surpriza să constate că una sau alta dintre performanțele lor sunt serios criticate, cu toate că „profesorul nu ne-a spus niciodată că e greșit”. De asemenea, e periculoasă pentru instituția universitară, pentru că dezinformează structurile de decizie cu privire la calitatea **reală** a „produselor” sale.

**Nota finală** are, teoretic vorbind, în primul rând o **funcție socială**: ea comunică altor instituții informații cu privire la nivelul de performanță atins de student. În consecință, ea trebuie să măsoare cât mai **obiectiv** performanțele. Nota nu poate să măsoare nici inteligența studentului – cum greșit cred cei mai mulți –, nici alte trăsături psihologice, ci doar **nivelul de performanță dovedit** de student **în ceea ce privește riguros capacitățile și competențele indicate**.

Orice notare incorectă îi poate bloca studentului cariera, iar din acest motiv el trebuie să fie convins că e evaluat corect (criteriile și procesul de notare trebuie să fie foarte transparente). Pe de altă parte însă, orice noțiune de „indulgență” sau „neadecvare” a notei la capacitățile și competențele cerute de lumea contemporană conduce la **probleme sociale și individuale majore**. În primul caz, avem o **dezinformare socială** – instituțiile nu pot conta pe informațiile furnizate de

diplome, iar angajatorii apelează la alte mijloace pentru a se asigura că recrutează personalul de care au nevoie; dacă deplângem adesea faptul că societățile contemporane nu sunt „meritocratice”, aceasta e și o consecință a sistemelor neadecvate de notare / obținere a diplomelor. În cel de-al doilea caz, avem o **dezinformare a individului**, pe care nota / diploma îl lasă să creadă, eronat, că ar fi îndreptățit să aspire la o poziție socială căreia în realitate nu e pregătit să-i facă față. Actualul șomaj al diplomelor și toate frustrările individuale asociate sunt întreținute, în foarte mare măsură, de această dezinformare la care conduc notele și diplomele acordate cu indulgență. Angajatorii intervievați ne semnalează că foarte mulți dintre absolvenții care se prezintă la interviurile pentru ocuparea unui post au o foarte slabă autocunoaștere a propriilor capacități de performanță: „Îți spun foarte siguri de ei că știu una sau alta, vin cu note foarte mari din facultate, da' când îi testezi constăți că nu au decât noțiuni foarte generale. *Asta e, la noi prea mulți confundă profesionismul cu o cultură generală în domeniu*”. Dacă adăugăm la aceste date de anchetă rezultatele concursurilor naționale pentru ocuparea diferitelor categorii de posturi (în justiție, învățământ etc.), vedem că **sistemul de testare și notare foarte indulgent constituie, categoric, una dintre sursele majore ale slabei calități a învățământului românesc**.

Primul obstacol care va trebuie înlăturat vizează **modul în care e înțeles raportul studenților cu învățarea**. Pe de o parte, învățarea e general acceptată și dorită: chiar și studenții cei mai „slabi” manifestă – în pofida a ceea ce cred profesorii lor – o mare dorință de a ști cât mai mult. Numai că opinia comună cea mai frecventă asociază studenția cu șansa amânării „greutăților vieții” și a unui raport hedonist, *hic et nunc*, cu lumea: „au timp destul să muncească, cât sunt tineri să se distreze”; „studentul vine la masterat să se mai odihnească, nu să fie pus să învețe”. După un foarte complex proces de socializare în această cultură – la care se adaugă tendințele mondiale ale culturii tinerilor –, cei mai mulți studenți nu mai pot disocia noțiunea de învățare de noțiunea de plăcere sau chiar de distracție. Pentru majoritatea covârșitoare, un curs/seminar/laborator „bun” e acela în care cadrul didactic reușește să „transmită” *toată* cunoașterea necesară și suficientă, fie organizând diferite forme de „distracție” (cel mai frecvent un *one-man show*), fie prin simplă contagiune, ca pe un fel de boală virotică pe care studenții ar putea-o „lua” prin simpla co-prezență într-un spațiu de manifestare a cadrului didactic. În oricare din cazuri, studentul ar trebui „să plece cu materia învățată” din sala de curs/seminar/laborator. Problema vine din faptul că – dincolo de teorii pedagogice utopice și pline de contradicții interne, ori de iluziile unor naivi – acest lucru nu e posibil decât în limitele unui timp disponibil tot mai scurt (suficient doar pentru a oferi o orientare generală), ale unor particularități psihologice individuale (care fac ca ritmurile înțelegerii și învățării să fie foarte variate) și ale unor achiziții anterioare puternic dependente de grupurile de apartenență (achiziții care fac și ele ca ritmurile de înțelegere și învățare să fie foarte variate). În plus, mecanismele uitării funcționează la studenții care nu lucrează și autonom ca la orice om normal. Pentru a conchide, calitatea rezultatelor învățării e, îndeosebi în învățământul universitar și în formarea continuă, dependentă în primul rând de **munca autonomă a studenților** (cursanților). Or, e un fapt arhicunoscut că majoritatea covârșitoare a studenților nu depun o astfel de muncă decât în perioadele de sesiune și că profesorii care îi solicită pe parcurs nu sunt deloc iubiți pentru aceasta. Învățarea care presupune efort autonom, analiză critică a nivelului de performanță atins și reluarea efortului, un nivel oarecare de stress etc. e acceptată de puțini, această atitudine constituind una dintre variabilele care separă studenții în situație de reușită reală de cei în situație de eșec relativ.

În aceste condiții, una dintre „calitățile” foarte apreciate la cadrele didactice e „**maleabilitatea**”, care se traduce în practica obișnuită printr-o continuă ajustare a standardelor. Profesorii calificați drept „buni” de către studenți sunt, în marea lor majoritate, „maleabili”, practicând standarde maxime în raport cu propria performanță și procedând la o ajustare importantă a exigențelor la examene: „te lasă să spui ce știi, nu te critică, te mai și ajută”, „dacă vede că ai idee despre ce e vorba, nu ai probleme”, „te lasă să spui ce-ți trece prin cap și-ți dă nota pentru ce ai spus bine”, „le dau subiecte ușoare, ca să fii sigur că le rezolvă”. Cultura complicității

și constrângerile financiare contribuie și ele la această „maleabilitate”: „abia i-am convins să vină ca să ne completăm locurile, nu putem să le cerem [să învețe] prea mult”.

Practic, viziunea hedonistă cu privire la specificul vârstei și statutului de student întâlnește aici o altă sursă de rezistență pe care o conține cultura noastră organizațională: **standardele minimale**. Suntem obișnuiți să acceptăm prima soluție care „merge”, să nu ne mai „complicăm” căutând o variantă mai bună (de vreme ce „merge și așa”) și să-i ridiculizăm pe aceia care o fac (pentru că „vor să fie mai cu moț”). Ceea ce în alte părți e apreciat ca profesionalism (respectarea riguroasă a disciplinei „tehnologice”, căutarea sistematică a unei soluții mai bune și a celui mai bun raport între calitate și costuri, dorința de autodepășire) la noi e sancționat ca perfecționism. După cum am arătat pe larg în altă parte (a se vedea mai sus, pasajul încadrat situat după *Masterat*), ancheta din vara anului 2004 evidențiază foarte clar cât de larg împărtășită e această cultură a standardelor minimale, îndeosebi în testarea și notarea studenților.

#### IV. STAFFUL ÎNSĂRCINAT SĂ-I ÎNVEȚE PE STUDENȚII E CALIFICAT SA FACĂ ACEST LUCRU

European Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Part I:

##### **Standard 4:**

*“Instituția trebuie să aibă modalități de a se convinge că stafful însărcinat să-i învețe pe studenți e calificat să facă acest lucru. Ea trebuie să fie gata să-i primească pe cei însărcinați să facă ‘inspecții’ (reviews) externe și rapoartele aferente”.*

##### **Repere :**

*E important ca fiecare cadru didactic:*

- să aibă o cunoaștere și o înțelegere foarte bune ale domeniului pe care îl predă;
- să aibă deprinderi și experiență în a transmite eficient cunoașterea și înțelegerea domeniului, într-un număr de contexte de învățare ;
- să fie capabil să obțină un feedback corect cu privire la propriile performanțe în a-i învăța pe alții.

*« Instituția trebuie să se asigure că procedurile de recrutare și numire includ mijloace care garantează că orice nou angajat posedă cel puțin nivelul minim de competență cerut. »*

*« Cadrelor didactice trebuie să li se ofere oportunități de a-și dezvolta și extinde capacitatea de a-i învăța pe alții și trebuie să fie încurajate să acorde importanță acestor abilități . Instituțiile trebuie să le ofere cadrelor didactice care au dificultăți din acest punct de vedere oportunități de a-și îmbunătăți performanțele până la un nivel acceptabil și trebuie să aibă mijloacele pentru a-i înlătura din activitățile didactice pe aceia care sunt în continuare dovediți ca ineficace».*

\*

**4.1. Prin politica de calitate a instituției (a se vedea Standard 1), se diferențiază clar între două tipuri de cadre : specializate în furnizare de capacități și competențe (învățământ) și specializate în furnizare de cunoaștere nouă, expertiză și consultanță (cercetare).**

**4.2. Angajarea, promovarea și salarizarea cadrelor din domeniile ce se axează prioritar pe programe de cercetare se va realiza în principal pe baza unor criterii care vizează contribuția personală la producerea și furnizarea în comunitate a unei cunoașteri noi:**

- număr de contracte interne de cercetare și suma totală atrasă în universitate;
- număr de contracte internaționale de cercetare și suma totală atrasă în universitate;
- număr de cărți și studii publicate în edituri și reviste recunoscute;

- număr de comunicări prezentate în reuniuni științifice internaționale (nepublicate, dar pentru care există un suport – text, poster, folii etc.);
- număr de lucrări editate sau coordonate;
- număr de titluri de doctor acreditate de un organism extern;
- număr de studenți cu care a colaborat efectiv pentru realizarea unor contracte și studii;
- număr de contracte de consultanță și expertiză în comunitate și suma totală atrasă în universitate.

4.3. *Angajarea, promovarea și salarizarea cadrelor din domeniile ce se axează prioritar pe programe de învățământ (furnizare de capacități și competențe) se va realiza potrivit procedurilor descrise la evaluarea fiecărei discipline (v. mai sus, Standard 2.4).*

Ar fi mai stimulativ ca *negocierea salariilor* să fie realizată la fiecare trei ani, după o evaluare sistematică a fiecărei discipline predate de fiecare cadru didactic (v. mai sus). Dacă, totuși, actualul sistem de recalculare anuală a salariilor nu poate fi evitat, atunci Comisia de evaluare va asigura evaluarea anuală a fiecărui cadru didactic la cel puțin una dintre disciplinele predate, aleasă fie în funcție de programele de studii supuse evaluării (v. Standard 2), fie aleator.

- *Un candidat e titularizat pe postul pentru care candidează numai dacă, pentru fiecare din disciplinele care formează conținutul postului, obține la fiecare din cele trei seturi de criterii menționate mai sus cel puțin calificativul „Bine” la majoritatea itemilor, iar numărul itemilor la care obține „nesatisfăcător” reprezintă cel mult 20% .*
- *Unui cadru didactic i se permite să predea în continuare o disciplină numai dacă, pentru fiecare din cele trei seturi de criterii menționate mai sus, a obținut cel puțin calificativul „Bine” la majoritatea itemilor, iar numărul itemilor la care a obținut „nesatisfăcător” reprezintă cel mult 20% . În caz contrar, cadrul didactic va fi atenționat, iar evaluarea disciplinei respective va fi repetată în semestrul următor. Dacă rezultatele rămân sub standardul descris, cadrul didactic pierde dreptul de a preda disciplina respectivă.*

4.4. *Universitatea și facultățile vor dovedi că au o politică sistematică și consecventă de dezvoltare a resurselor umane, atât în planul competențelor cognitive, cât și în planul competențelor pedagogice.*

#### **Recomandări**

Un formular tip ar putea fi construit pe baza următorilor *indicatori de calitate*:

- Fiecare cadru didactic a publicat, în ultimii trei ani, cel puțin un studiu în specialitatea fiecărei discipline pe care o predă, într-o revistă sau editură recunoscută.
- În fiecare an, *cel puțin o treime din cadre* a parcurs o formă de perfecționare a pregătirii pedagogice (cursuri, seminarii, sesiuni științifice, studii publicate care dovedesc o autoeducație în domeniu).
- Universitatea / facultatea a organizat un număr de cursuri, seminarii etc. de formare continuă a cadrelor.
- Universitatea / facultatea a alocat un procent din buget pentru a susține financiar participarea cadrelor la astfel de acțiuni de formare continuă.
- Universitatea și facultățile au respectat *principiul egalității șanselor* în susținerea participării cadrelor la acțiuni de formare continuă (pregătire de specialitate, competențe pedagogice, comunicaționale, manageriale etc.).

## **V. RESURSELE DISPONIBILE CARE OFERA SUPT ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE**

I Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the I Higher Education Area*, Part I:

**Standard 5:**

*“Instituția trebuie să facă astfel încât resursele disponibile care îi oferă performanța studentului în învățare să fie adecvate și proprii pentru fiecare dintre programele oferite ».*

**Repere:**

- *sunt destinate în egală măsură studenților și cadrelor didactice ;*
- *resurse materiale : biblioteci, computere etc. ;*
- *resurse umane : tutori, consilieri, alți specialiști ;*
- *trebuie să fie :*
  - *ușor accesibile pentru studenți și cadre ;*
  - *concepute în funcție de nevoile lor ;*
  - *monitorizate, revăzute, îmbunătățite în funcție de feedback-ul pe care ei îl dau.*

Nu am abordat acest aspect deocamdată. În practicile de evaluare, sunt utilizate atât metode obiective (identificarea “în teren” a resurselor respective), cât și metode de recoltare a gradului de satisfacție al utilizatorilor (interviuri și chestionare pentru cadre și studenți).

## VI. AUTOCUNOAȘTEREA INSTITUȚIEI

I Association for Quality Assurance in Higher Education, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the I Higher Education Area*, Part I:

**Standard 6:**

*“Instituția trebuie să facă astfel încât să recolteze, analizeze și utilizeze informație relevantă cu privire la cât de eficient e managementul programelor de studii și al celorlalte activități ».*

*« Auto-cunoașterea instituției e punctul de plecare pentru o asigurare eficientă a calității. E important ca instituția să aibă mijloacele pentru a colecta și analiza informație cu privire la propriile sale activități ».*

**Repere :**

*E dependentă de circumstanțe locale, dar trebuie colectate cel puțin date cu privire la :*

- *ratele de promovare și de succes ale studenților (în condițiile unor testări și notări corecte, realizate cu profesionalism) ;*
- *ratele de angajare a absolvenților ;*
- *gradul de satisfacție a studenților cu privire la programul de studii ;*
- *eficacitatea cadrelor didactice ;*
- *profilul populației studențești ;*
- *resursele de învățare disponibile și costurile lor ;*
- *indicatorii de performanță pe care instituția însăși și-i creează.*

\*

**6.1. Agenția de evaluare a calității va asigura, prin grupurile de lucru specializate, recoltarea anuală a datelor cu privire la:**

- *profilul populației studențești ;*
- *ratele de promovare și de succes ale studenților, urmărind totodată modul în care sunt respectate standardele în testare și notare ;*
- *ratele de angajare a absolvenților, la un an și la trei ani după absolvire.*

**6.2. Agenția evaluează anual gradul de eficacitate a cadrelor didactice, urmărind, prin grupul de lucru specializat, modul în care Comisiile de la nivelul facultăților asigură evaluarea fiecărei discipline și a fiecărui cadru didactic.**

6.3. *Agenția va asigura, prin grupul de lucru specializat, evaluarea anuală de către studenți a cel puțin 1/3 din disciplinele predate, astfel încât pe durata a trei ani fiecare disciplină să fie evaluată de studenți cel puțin o dată.*

- *Comisia de evaluare de la nivelul facultății va comunica grupului de lucru al Agenției de evaluare a universității, la începutul fiecărui semestru, numele disciplinelor și ale cadrelor didactice care urmează a fi evaluate.*
- *Grupul de lucru va organiza recoltarea și prelucrarea datelor și va comunica Comisiei de evaluare de la nivelul facultății rezultatele.*
- *Numărul de evaluări studențești la care va fi supus fiecare cadru didactic va depinde de numărul de discipline predate și de interesele cadrului didactic în ce privește promovarea.*
- *Rezultatele acestor evaluări vor fi interpretate prin coroborare cu datele mai obiective obținute din analiza documentelor și recorectarea unor lucrări ale studenților (v. mai sus, Portofoliul disciplinei).*

O propunere de formular de chestionar poate fi găsită în *Anexa 5*.

În legătură cu *chestionarele de obținere a unui feedback de la studenți*, ar fi multe de spus, în primul rând că fac parte dintre instrumentele cel mai greu de elaborat, că sunt contestate de foarte multe cadre didactice și că sunt criticate cu argumente în multe studii de specialitate. Cu toate acestea, ele continuă a fi utilizate, iar practica – pornită din universitățile americane – se extinde tot mai mult în universitățile europene, în primul rând pentru că răspunde noii culturi organizaționale bazată de ideea de *participare a studenților* la guvernarea instituției.

În cadrul proiectului de cercetare care a condus la elaborarea acestui material, am studiat mai multe astfel de chestionare, utilizate în universități europene de prestigiu sau în cele trei universități românești în care am realizat și ancheta. Am încercat, apoi, să elaborez un formular care să depășească o parte din neajunsurile cele mai frecvente (a se vedea *Anexa 5*). Voi prezenta în continuare principalele idei care au fundamentat opțiunile făcute.

O greșeală frecventă în acest tip de chestionar e tratarea lui după regulile chestionarelor sociologice obișnuite, concepute pentru recoltarea *cât mai neutră* a unor fapte și opinii cu privire la o realitate dată. Într-o evaluare, informația recoltată nu e niciodată neutră. Orice instrument de evaluare recoltează o informație raportată la un set de standarde și criterii de calitate, explicite sau implicite. Scopul lui e acela de a măsura *distanța* dintre practicile reale și situația dorită, și de a fundamenta în acest fel măsuri de intervenție pentru corectarea « derapajelor ». Cele mai multe chestionare utilizate la ora actuală în diferite universități îl lasă pe student să utilizeze un standard de calitate personal și implicit: evaluatorul formulează întrebări scurte, în care sunt utilizate noțiuni (criterii de calitate) neoperaționalizate, urmând ca subiectul să „traducă” noțiunea respectivă în funcție de propria experiență / competență și de propriul său sistem de valori. De exemplu, în unele chestionare sunt formulați itemi de tipul „Organizarea cursului a fost...” (foarte bună, bună etc.) sau „Conținutul cursului a fost...”. Acest tip de chestionar poate recolta date valide cel mult cu privire la *gradul de satisfacție a studenților*. Problema lui principală constă în aceea că ***nu ne spune nimic despre calitate din perspectiva standardelor și criteriilor instituționale (legitime)***. În funcție de contextul cultural, studenții ar putea foarte bine să fie satisfăcuți exact de cursurile care ating cel mai puțin standardele legitime de calitate, iar riscul e cu atât mai mare într-o perioadă de reformă structurală a sistemului (și crește și mai mult într-o societate post-comunistă). Interviuurile din vara anului 2004 ne-au dezvăluit că există grupuri studențești numeroase a căror cultură e una *standardelor minime* (« să știu despre ce e vorba », « să știu să mă descurc », « să am o idee despre »), a *complicității* (prima calitate a unui profesor, după « să fie pregătit », este « să fie înțelegător », « să te lase să spui acolo ce-ți trece prin minte și să-ți pună nota pentru ce ai zis bine ») și a *spectacolului* (« pregătirea ») unui cadru didactic e judecată adesea după capacitatea sa

de a furniza un *one-man- show*, după nivelul reușitei sale sociale măsurate în notorietate / funcții și bani, ori – îndeosebi pentru populația studentescă feminină – după autoritatea asociată genului masculin la o vârstă cuprinsă cu aproximație între 35-55 ani). Regăsim aceleași standarde culturale și în unele grupuri de cadre didactice.

Pentru a asigura validitatea de conținut a unui astfel de instrument, e absolut obligatoriu să procedăm la o alegere "politică" cu privire la standardele și criteriile de calitate, iar apoi să le comunicăm cât mai explicit și clar subiecților chestionați. Acestea sunt rațiunile pentru care, în unele cazuri, itemii din formularul anexat se apropie de forma acelor utilizati în grilele de interviu calitativ.

În aceeași ordine de idei, chestionarele cel mai frecvent utilizate, cu întrebări de tipul acelor pe care le-am ilustrat în paragraful precedent, nu ne permit să aflăm la ce dimensiuni ale organizării, conținutului etc. s-au gândit de fapt respondenții, nici pe baza căror indicii au decis ei că organizarea, conținutul etc. au fost „foarte bune, bune etc.”. În consecință, **nu putem construi nici o strategie de intervenție pornind de la rezultatele obținute**. Întrebările aparent factuale („organizarea / conținutul / nivelul a fost...”) determină – în absența unei operaționalizări clare – un răspuns puternic impregnat emoțional (de tip „îmi place / nu-mi place”). După cum arată numeroase studii în domeniu, aceste chestionare măsoară de cele mai multe ori mai curând popularitatea disciplinei și a cadrului didactic (charisma acestuia), decât calitatea propriu-zisă a activității de predare-învățare. În cazul unor profesori mai „altfel” decât ceilalți, aceste chestionare pot conduce la rezultate contradictorii și la situații cum e aceea relatată de un șef de departament de la Oxford University în cursul unei convorbiri: la un item care se referea la „nivelul cursului”, jumătate din studenți au răspuns că e prea înalt, în timp ce cealaltă jumătate au răspuns că e prea scăzut. Ce decizie de creștere a calității ar putea lua un cadru didactic sau un șef de departament pe baza unor răspunsuri de acest tip? În cazul profesorului „modal”, răspunsul de mijloc oferit de scală se dovedește cel mai atractiv pentru marea majoritate a studenților, fie pentru că e mai facil, fie pentru că le permite să se eschiveze de la a decide dacă activitatea a fost mai degrabă de bună calitate sau mai degrabă de slabă calitate. De aceea, în chestionarul atașat, am încercat să-l oblig pe student să iasă din logica emoțională cu care obișnuiește să-și evalueze profesorii și să intre într-o logică a evaluării cât mai obiective / raționale, așa cum am evitat scalele cu variante de mijloc.

O altă greșală pe care o comit frecvent autorii de chestionare pentru obținerea unui feedback de la studenți e aceea că încearcă să obțină de la această categorie de actori opinii asupra unor aspecte pentru evaluarea cărora ei nu dispun de competențele necesare (de exemplu, cât de consistente / relevante / utile sunt conținuturile predate, cât de bună a fost organizarea etc.). Consecința e aceea că studenții ies din impas instalându-se în logica de tip emoțional (îmi place / nu-mi place) pe care am semnalat-o deja, iar rezultatele nu măsoară aspectele factuale pe care se pretinde că le-ar măsura. **O evaluare se realizează întotdeauna prin instrumente multiple**, fiecare abordând un număr limitat de standarde și criterii de calitate. Chestionarele pentru studenți și absolvenți sunt propuse întotdeauna ca instrumente care să ne ofere informații *doar* cu privire la cât de mult utilizează « clienții » resursele și oportunitățile oferite de instituție, la gradul lor de satisfacție cu privire la aceste resurse și oportunități și la gradul lor de încredere în rezultate (capacități și competențe dobândite). Informațiile cu privire la alte aspecte, cum ar fi relevanța și consistența conținuturilor de idei vehiculate, interesul cadrului didactic pentru modernizarea metodelor etc., trebuie obținute cu ajutorul altor metode și instrumente (analiza documentelor, raportul de interesistență colegială, autoevaluare) și de la actori sociali calificați pentru a evalua respectivele aspecte. Validitatea de conținut trebuie judecată aici nu *per* instrument, ci *per* set de instrumente.

În sfârșit, formularul de chestionar atașat încearcă să depășească o altă limită frecventă a chestionarelor uzuale. În cele mai multe cazuri, evaluatorul-student e informat din capul locului că respectivul chestionar de evaluare „cuprinde afirmații care descriu *stilul de predare al profesorului dumneavoastră*”. O analiză mai atentă ne dezvăluie posturile în care sunt văzuți / plasați cei doi actori ai scenei. Cea mai mare parte a itemilor îl pun pe cadrul didactic în postură de actant unic (el



e singurul care *trebuie să facă* ceva), iar pe student în postură de persoană care asistă, judecă și, eventual, dacă dorește, poate să adreseze întrebări sau să „se exprime liber”. E ușor de observat că situația globală pe care o descrie acest tip de chestionar este identică cu aceea din timpul unei conferințe publice sau din timpul unui spectacol interactiv: studentul e tratat ca simplu *membru al unui public*. Eroarea tehnică pe care am semnalat-o mai sus (lipsa de operaționalizare sau operaționalizarea inadecvată a criteriilor de calitate) contribuie și ea la construcția acestei posturi care nu implică altceva decât o judecată în termeni de „îmi place” sau „nu-mi place”. O parte din itemi îi mai atribuie studentului o a doua calitate: aceea de *asistat*. În această situație, rolul atribuit cadrului didactic este acela de a oferi necondiționat (cel mai frecvent, cunoștințe) și de a fi disponibil oricând și în orice condiții să ofere ajutor suplimentar („Disponibilitatea de a le oferi studenților ajutor suplimentar a fost...” – cum traduce studentul „a fi disponibil”?). *Învățarea pe parcurs* apare și ea ca interes al cadrului didactic, nu al studentului („Interesul profesorului dacă studenții au învățat a fost...”). Pentru a conchide, formularea itemilor reflectă *presupoziția* potrivit căreia rezultatele învățării ar fi dependente în primul rând de capacitatea cadrului didactic de a oferi („a preda”, „a transmite”) – oricând, oriunde și în orice condiții dorește studentul ? – o cantitate cât mai mare de cunoștințe „de-a gata”, într-o formă cât mai clară, cât mai sistematică și cât mai atractivă. Acțiunea e centrată pe profesor. **Centrarea pe student** e interpretată complet atemporal și asociologic, într-o perspectivă psihologizantă ultra-reducționistă: se au în vedere interesele lui *immediate*, dorințele lui, stările lui emoționale (îi place sau nu-i place), făcându-se abstracție de orice perspectivă pe termen mediu și lung și de orice context social – care presupune existența unor valori-norme-reguli comune, pe care studentul ar trebui să le respecte în egală măsură cu profesorul.

Chestionarul pe care îl propun aici e conceput în primul rând pentru un **scop formativ** : acela de a le comunica studenților (și nu numai lor) un număr de standarde și criterii de calitate legitimate, pe de o parte, prin asumarea de către statul român a procesului Bologna și, pe de altă parte, prin opțiunea documentelor Bologna pentru pedagogia centrată pe rezultate ale învățării (capacități și competențe) și pe student. Voi prezenta în continuare aceste standarde și criterii de calitate, precum și unele explicații cu privire la alegerea itemilor.

### **I. Centrarea pe rezultate ale învățării (capacități și competențe)** (a se vedea, în formular, bateria de itemi notată cu II și primele întrebări din bateria III.1)

Chestionarul le furnizează studenților o listă amplă de capacități și competențe cerute de societățile contemporane. Această listă a fost construită pornind de la documentele Bologna, la care am adăugat cererea socială din România, așa cum ne-a fost furnizată de angajatorii, absolvenții, părinții, reprezentanții administrațiilor locale și membrii fără studii superioare ai comunității intervievați în vara anului 2004 (ea e practic identică cu lista furnizată pentru elaborarea planului de învățământ, a se vedea Anexa 1).

Le comunică, de asemenea, că orice activitate curriculară (curs, seminar, laborator etc.) trebuie să pornească de la formularea clară a unor capacități și competențe, pentru a căror învățare cadrul didactic trebuie să ofere un număr de resurse informaționale (cunoștințe), oportunități de exercițiu și oportunități de testare. Notarea trebuie realizată și ea pornind de la aceleași capacități și competențe.

Unii vor obiecta că nu toate disciplinele se pretează în egală măsură la formarea tuturor acestor capacități și competențe. Testările repetate la care am supus formularul de chestionar, și în urma cărora l-am ameliorat progresiv, au dovedit că o astfel de obiecție e mai curând produsul unor rutine pedagogice (care trebuie depășite). Admițând, totuși, că obiecția ar avea un anume temei, această baterie de itemi se justifică, pentru că ne permite: (1) să verificăm, prin însumarea răspunsurilor obținute la toate disciplinele cuprinse într-un program de studii, dacă unele capacități și competențe rămân abordate insuficient; (2) să menținem în planurile de învățământ acele

discipline care, contribuind la formarea unui număr mai mare de capacități și competențe, obțin scoruri totale mai mari.

Pentru a stimula coerența răspunsurilor (și a acțiunilor didactice), evaluarea trebuie făcută **pentru disciplină**. Titularul de curs e, de fapt, titularul disciplinei și ar trebui să asigure coerența activităților de curs cu cele de seminar / laborator. În plus, testările realizate au dovedit că studenții raportează diferiții itemi când numai la curs, când numai la seminar / laborator, când la ambele, și că validitatea datelor obținute e dependentă de explicitarea activității de referință.

## 2. *Centrarea pe student*

Urmărim aici mai multe dimensiuni.

**a. Măsura în care oferta instituției răspunde intereselor studentului sau îi cultivă noi interese** (Întrebarea I.4 din formular)

Pentru o mai corectă evaluare a calității activității cadrului didactic, e necesar să distingem între disciplinele care se bucură, din capul locului, de un interes al studenților și disciplinele pentru care studenții nu au un „apetit” deosebit, dar care nu pot fi eliminate din planurile de învățământ pentru că acoperă o nevoie socială reală de capacități și competențe.

Unii sunt tentați să considere că ar trebui menținute în planurile de învățământ doar acele discipline pe care studenții le aleg ei înșiși, iar argumentul principal ar fi o lege simplă a economiei de piață: „clientul nostru, stăpânul nostru”. Contra-argumente foarte solide ne sunt furnizate de absolvenții, îndeosebi aceia aflați într-o poziție de angajator / manager, intervievați în cursul anchetei din vara anului 2004. Aceștia ne avertizează, prin relatările din interviuri, că postura de student conduce adesea la distorsiuni în definirea utilității (relevanței) unor activități curriculare : « Când eram student, mi se părea că majoritatea materiilor nu-și au rostul. Acum nu mai sunt de aceeași părere » ; « (*Cu regret:*) Nu le-am dat importanță la vremea aceea » ; « Acuma, dimpotrivă, ‘Ia uite ce bine era dacă învățam și ce ne spunea ăla atunci » ; « și altele pe care ar fi trebuit să le învăț nu le-am aprofundat suficient, nu știam pe vremea aia că astea o să-mi fie de folos » ; « În primul an, un an și jumătate [după terminarea facultății], mi-am zis că nu mi-au trebuit la nimic. Nu, e fals, am înțeles foarte multe lucruri, mi-am dat seama ulterior ». Vârsta, dar mai ales lungimea carierei profesionale și poziția managerială sunt variabilele care influențează cel mai mult această conștientizare a relevanței / utilității unor achiziții școlare pe care mulți studenți sunt tentați să le considere inutile.

Relatările acelorași absolvenți (angajatori) ne informează că există o “tradiție” instituțională și mai ales o *cultură studentească* ce acționează în direcția protecției și autoprotecției studentului de contactul cu „economia reală”. Opinia comună cea mai frecventă admite că studenția / tinerețea ar fi, prin definiție, o etapă a amânării acestui contact cu „greutățile vieții” și a unui raport hedonist, *hic et nunc*, cu lumea: tânărul, și mai ales studentul, “are tot timpul” să se confrunte cu problemele vieții, tinerețea / studenția ar însemna înainte de toate “distracție”, “plăcere”. “Nu prea puneam *noi* accent pe..., să facem legătura asta între teorie și practică”. “*Tineri fiind*, nu tratam problemele cu prea multă seriozitate (...) ne mai plimbam pe aici..., de ce să nu recunoaștem, ne mai băga și de noapte și ne mai băgam pe acolo prin câte un colț – că, de!, ziua mai făceai și alte... probleme – și *ne mai relaxam și noi*”. “Este foarte greu să lucrezi cu studenții, foarte, foarte greu, pentru că trei luni pe an, câteodată patru, sunt indisponibili. Sesiune, plus pregătire pentru sesiune, plus vara. *Studentul are niște stereotipuri* ‘Vara este vacanță’, îi greu să iasă din asta”.

O altă sursă externă a distorsiunilor ce apar în viziunile unor studenți constă în asocierea studiilor cu pozițiile sociale superioare, capitalul simbolic, prestigiul. Sunt întotdeauna apreciate ca “utile”, “relevante” mai ales acele domenii cărora o societate le atribuie prestigiul cel mai mare, care se bucură de cea mai mare vizibilitate la un moment dat. Așa se explică de ce, de pildă, a învăța să faci publicitate unui produs e considerat util, dar a învăța statistică, logică, matematică apare ca inutil pentru mulți.

În sfârșit, atitudinea față de instituția școlară și față de un tip sau altul de cadru didactic, atitudine cu care studenții vin din sistemul preuniversitar, din grupurile de egali și din familie – cu alte cuvinte, categoria socială din care provin studenții – joacă un rol important. Aceasta este una dintre axele de diferențiere între studenții în situație de reușită și aceia în situație de eșec relativ. Dacă cei dintâi sunt mai dispuși să investească încredere în cadrele didactice, să accepte că, dincolo de limitele uneori foarte vizibile, acestea au totuși o competență mai mare în a decide ce e util și important în învățare, cei din urmă par mai curând tentați să « ceară » cu o șansă foarte rară și să folosească prima limită observată de ei înșiși sau relatată de alți colegi drept pretext pentru a contesta *orice* valoare a cadrului didactic, orice idee că ar putea învăța ceva util de la acesta.

Pentru a conchide asupra acestui subiect, voi afirma categoric că a lăsa decizia asupra disciplinelor din planul de învățământ exclusiv pe seama alegerilor studenților va conduce la situația în care universitatea nu-și va onora misiunea socială : un număr foarte mare de capacități și competențe pentru care există o nevoie socială reală nu vor fi acoperite, în timp ce un număr de domenii « la modă » vor înregistra un șomaj masiv al diplomelor superioare. Cel puțin în actualul context cultural din România, ***alegerile studențești sunt funcționale doar în cazul unor discipline reciproc substituibile din punctul de vedere al capacităților și competențelor furnizate.*** Iar listele cu aceste discipline ar trebui elaborate și furnizate studenților de structurile de decizie responsabile în ceea ce privește realizarea misiunii sociale a instituției universitare.

Pe de altă parte, dacă studenții obișnuiți nu au decât într-o prea mică măsură competența să decidă *ab initio* ce capacități și competențe sunt relevante, este de datoria cadrelor didactice să le comunice care sunt sau vor fi contextele sociale în care o competență sau alta poate fi utilizată (a se vedea mai jos, rolul cadrelor didactice).

**b. Măsura în care studentul asociază oferta instituției cu aspirațiile sale în viață** (în formular, bateriile I.5 și II)

Raportarea la nivelul aspirațiilor are aici o triplă funcție.

Pe de o parte, această raportare are o funcție formativă; studenților li se comunică astfel că „orele” și „temele” nu trebuie privite ca o „corvoadă” școlărească, ci ca resurse cu ajutorul cărora își pot realiza aspirațiile. Interviuurile din vara anului 2004, ca și testările formularului de chestionar prin interviu față-în-față au dovedit că mulți studenți au dificultăți în a vedea o legătură între o disciplină oarecare și aspirațiile lor. Singura legătură între aspirații și cariera școlară rămâne, pentru ei, diploma. În consecință, principala motivație a accesării resurselor și oportunităților oferite de instituție e examenul. Dacă dorim o creștere a calității, e extrem de necesar să schimbăm această percepție și să-i ajutăm pe studenți să conștientizeze mai clar legătura dintre capacitățile și competențele dobândite și șansele de a-și realiza aspirațiile pe termen mediu și lung.

Pe de altă parte, raportarea la aspirații ne permite să „neutralizăm” un factor important al motivării / demotivării studenților: viziunea lor cu privire la reușita socială. Mecanismele sociale extra-școlare sunt, practic, acelea care le comunică nivelul de efort necesar și suficient pe care trebuie să-l depună pentru a-și realiza aspirațiile. Iar atâta vreme cât ei consideră că efortul depus a fost „cât era necesar pentru aspirațiile mele”, universitatea îi satisface. Nemulțumirile unor categorii numeroase de studenți vin din faptul că ei percep standardele universitare ca exagerat de ridicate în raport cu nevoile lor de „realizare” socială (în România). Forma de chestionar pe care o propun ne va indica în ce măsură insatisfacția e determinată nu neapărat de o calitate slabă a ofertei instituționale luată în sine (pe care o evaluăm prin alți itemi și alte instrumente), ci de o *inadecvare* între aceasta și percepțiile studenților cu privire la ce e necesar și suficient pentru reușita lor socială (în România). În funcție de răspunsuri, am putea conchide că e mai eficient să dirijăm unele măsuri de asigurare a calității nu către activitatea cadrelor didactice, ci către modul în care se raportează studenții la studiile lor.

În sfârșit, am încercat în acest fel să-l determin pe student să iasă din logica evaluărilor emoționale și să procedeze la o *evaluare rațională*. Acest aspect e esențial în contextul cultural românesc, în care activitățile instituționale sunt foarte frecvent reduse la persoane, iar evaluările persoanelor sunt foarte frecvent supuse unui reduționism psihologizant (persoana e judecată nu după performanțele sale, adică după calitatea „produselor” pe care le realizează efectiv, ci după caracteristici personale atribuite de simțul comun: inteligent, „pregătit”, cult, sensibil, înțelegător etc.) și unei logici emoționale („îmi place / nu-mi place”). Reacțiile din timpul testărilor ne dezvăluie cât de important e să-i obligăm să separe cele două tipuri de judecăți, raționale și emoționale. În foarte multe cazuri, itemii emoționali « Activitățile desfășurate ți-au plăcut » și « Cadrul didactic ți-a plăcut » primesc scoruri diferite față de itemii precedenți care solicită o judecată rațională, iar unii studenți au fost ei înșiși contrariați să vadă că le place un cadru didactic căruia tocmai îi acordaseră scoruri mici la itemii care cereau o judecată obiectivă.

Activitatea cea mai laborioasă s-a dovedit a fi aici **construcția scalelor**. Am încercat mai multe variante, la care am renunțat în urma testărilor. Varianta actuală pare, deocamdată, a atinge cel mai bine scopurile descrise mai sus.

**c. Măsura în care studentul participă activ la procesul de învățare** (în formular, întrebările I.1, I.2, I.3, I.5 și III.2)

Am operaționalizat participarea studentului prin măsura în care accesează resursele informaționale și oportunitățile de exercițiu oferite de instituție / cadrul didactic (cursuri, seminarii, laboratoare, bibliografii etc.) și prin inițiativele sale (solicită sau nu consultații, formulează sau nu observații și propuneri cu privire la calitate). Ancheta din vara anului 2004 ne arată că accesul la resursele informaționale și oportunitățile de exercițiu constituie un indicator important al calității activității instituționale, dar nu constituie neapărat și un indicator al calității activității cadrului didactic, așa cum sunt tentați mulți să creadă. Pentru a recolta date cu privire la calitatea activității cadrului didactic, am introdus întrebări cu privire la motivația prezenței și absenței de la ore și întrebări cu privire la evoluția interesului studentului în contact cu activitățile organizate de cadrul didactic. Acești indicatori ne-au fost furnizați de studenții intervievați în cadrul anchetei amintite.

### **3. Studentul-martor cu privire la măsura în care cadrul didactic își îndeplinește rolul instituțional** (bateriile III.1 și III.2 din formular)

Din nou, scopul imediat e unul formativ. Am încercat să-i comunic studentului (și nu numai lui) o definiție clară cu privire la rolul instituțional al cadrului didactic, așa cum rezultă el din pedagogia centrată pe rezultate și pe student. Acest rol conține mai multe dimensiuni.

- a. A formula și a comunica un număr de capacități și competențe clare (rezultate ale învățării) și a explicita utilitatea lor în viața profesională și în celelalte domenii ale vieții sociale ale individului – în condițiile existente, dar mai ales în condiții de schimbare.
- b. A furniza resursele informaționale necesare și suficiente pentru învățarea acestor capacități și competențe (suport de curs, recomandări bibliografice etc.).
- c. A construi cât mai multe și cât mai variate oportunități / experiențe de învățare, cărora studenții să le facă față pe întreg parcursul semestrului.

Această dimensiune a rolului didactic trebuie corelată cu centrarea pe student, enunțată mai sus. Activitatea propriu-zisă de învățare trebuie desfășurată de fiecare student, individual sau în colaborare cu alți colegi, pentru că numai *activitatea personală și exercițiile repetate* ale studentului îl pot conduce la formarea competențelor cerute de lumea contemporană. Fără ca studentul să se antreneze el însuși în activitate, nici un profesor, oricât de interesat și competent, nu poate asigura învățarea acelor competențe care îl fac capabil să depășească dificultățile schimbării. *Centrarea pe student* înseamnă a răspunde intereselor de învățare pe care el le conștientizează aici

și acum *doar în măsura în care* a face acest lucru asigură o mai bună motivare a lui să participe și un control social mai bun (studentul care se află într-o sală de curs e mai puțin expus la riscurile societăților contemporane), pentru că am văzut mai devreme cât de nerealist poate fi modul în care studenții își definesc interesele și cât de hedonist poate fi raportul lor cu lumea. Centrarea pe student înseamnă mai ales *a-l pune în situația de a face, de a experimenta el însuși, în contexte foarte variate*, în timpul „orelor” și în afara lor. În fapt, activitățile autonome (mai ales cele în afara activităților curriculare) sunt singurele care îi permit într-adevăr studentului să lucreze potrivit particularităților lui psihologice, așa cum activitățile cu parametri contextuali cât mai variați sunt singurele care îl pot pregăti pentru a face față schimbărilor. Categoric, nimeni nu învață să facă față lumii actuale dacă se mulțumește doar să asiste la activitățile desfășurate de altul, oricât de performant ar fi acesta, și nimeni nu poate „preda”, „transmite” capacitatea de a face față schimbărilor. *Ceea ce trebuie să evaluăm e nu „stilul de predare”, ci măsura în care un cadru didactic reușește să construiască oportunități / experiențe de învățare, cât mai multe, cât mai variate, cât mai eficiente din punctul de vedere al rezultatelor pe termen mediu și lung, pentru studenții săi.*

*d. A le furniza studenților pe parcurs orientare, stimulare și suport* (explicații, ilustrări, testări și feedback în legătură cu nivelul de performanță atins, recomandări, încurajări etc.).

*e. A testa și nota obiectiv și transparent nivelul de performanță al studenților* în vederea inserției lor sociale

Și aici **construcția scalelor** s-a dovedit a fi cea mai dificilă operațiune. Pentru a stimula distincția între judecățile raționale și cele emoționale, altfel spus pentru a stimula obiectivitatea răspunsurilor, am căutat să construiesc scale cu o dimensiune factuală accentuată și fără o variantă de mijloc. Am dorit să-l oblig pe student să ne spună clar dacă un curs / seminar / laborator e de bună calitate sau de slabă calitate. În timpul testărilor, mulți au revendicat posibilitatea de a oferi un răspuns de mijloc. Dacă ar fi fost vorba despre un chestionar sociologic / antropologic, aș fi dat curs acestei revendicări, pentru că altfel riscam să nu recoltăm cultura proprie grupului investigat. În acest caz însă, fiind vorba despre un chestionar de evaluare, revendicarea răspunsului de mijloc a constituit pentru mine o probă suplimentară că avem aici o particularitate culturală (tentația de a evita judecata evaluativă rațională) ale cărei efecte asupra răspunsurilor trebuie pe cât posibil neutralizate

#### **4. Trăirile studentului (nivelul emoțional) – a se vedea bateria de itemi notată cu VI.**

Dacă ceea ce se dorește de la un astfel de chestionar e exclusiv *gradul de satisfacție generală a studenților*, această baterie e suficientă. Nu văd de ce am mai face efortul să adresăm și alte întrebări despre conținut, organizare etc., atâta vreme cât ele ne conduc, în esență, la același rezultat pe care îl putem obține prin această baterie restrânsă de întrebări.

#### **5. Gradul de satisfacție în legătură cu resursele instituționale de susținere a activităților curriculare (săli, dotări, orar, atmosferă generală) – bateria notată cu V.**

Contextul instituțional constituie premisa necesară a unei activități de calitate și influențează atât prestația cadrului didactic, cât și nivelul de satisfacție al studentului cu privire la activitatea curriculară. Orice insatisfacție de acest tip se repercutează negativ asupra satisfacției cu privire la activitatea cadrului didactic, pentru că, în percepția studentului obișnuit, cadrul didactic e responsabil și de calitatea infrastructurii necesare desfășurării orelor.

\*

În ceea ce privește **momentul administrării** chestionarului, aceasta ar trebui realizată după jumătatea semestrului, pentru ca studenții să aibă un contact suficient cu disciplina respectivă. Pe de altă parte, pare mai profitabil ca administrarea să se realizeze în săptămânile 7-9 de școală, pentru ca unele măsuri de creștere a calității să poată fi luate imediat, iar studenții să se convingă că efortul lor de a completa chestionare nu rămâne inutil. În această situație, studenții trebuie anunțați pe toate canalele existente în legătură cu ziua, ora și locul în care li se oferă posibilitatea să-și spună punctul de vedere asupra disciplinei respective.

Este, de asemenea, posibilă o administrare realizată imediat după examenul scris. Acest moment prezintă două avantaje: numărul de studenți prezenți e mai mare, iar competența lor în a evalua disciplina e, de asemenea, mai mare. Dezavantajul major vizează efectele notei așteptate asupra răspunsurilor. El poate fi diminuat printr-un număr de măsuri: chestionarul e administrat de o altă persoană, în absența cadrului didactic, iar formularele sunt închise într-un plic semnat de cel care administrează și rămân la un student până după afișarea notelor. În plus, dacă studenții sunt convinși că nota va fi obținută, în cea mai mare parte, pe baza unor lucrări anonimizate, deschise în prezența lor și după trecerea notei pe fiecare lucrare (a se vedea recomandările pentru testare și notare, Standard 3), „curajul” lor de a spune ce gândesc și ce simt devine mai mare.

#### **6.4. Serviciul specializat al universității va furniza fiecărei facultăți, la fiecare trei ani, un raport conținând rezultatele unui feedback obținut de la absolvenți imediat după absolvire.**

Formularul de chestionar pe care l-am elaborat (a se vedea Anexa 6, Chestionar absolvenți) se adresează proaspeților absolvenți (poate fi administrat, de exemplu, atunci când studentul își ridică adeverința de studii). Aici, dimensiunea pe care am avut-o în vedere a fost încrederea absolventului în competențele învățate pe parcursul programului de studii. Am urmărit, uneori aproape textual, standarde de calitate pe care ni le-au indicat angajatorii și absolvenții intervievați în vara anului 2004. În termenii documentelor Bologna, e vorba de: pregătirea pentru *carieră* (nu „specializare”); competențe transferabile; dimensiunea europeană.

#### **6.5. Indicatori care măsoară gradul de rentabilitate socială a capacităților și competențelor învățate**

Agenția de evaluare va recolta, prin grupurile de lucru specializate, date cu privire la:

- Numărul de absolvenți care au lucrat cel puțin șase luni cu un contract de muncă legal, pe un post care presupune studii superioare:
  - normă întreagă / normă parțială;
  - public / privat / societate civilă;
  - la un an după absolvire / la trei ani după absolvire.
- Numărul de absolvenți care sunt înscriși sau au absolvit un program de studii superior:
  - în țară / în străinătate;
  - la un an după absolvire / la trei ani după absolvire.
- Opiniile absolvenților cu privire la gradul de rentabilitate socială a capacităților și competențelor învățate în facultate (un chestionar / un ghid de interviu urmează a fi elaborat).
- Opiniile primilor angajatori cu privire la calitatea absolvenților (un chestionar / un ghid de interviu urmează a fi elaborat).

## VII. REZISTENȚE AȘTEPTATE

Ancheta realizată în vara anului 2004 ne indică mai multe surse majore de rezistență la schimbarea preconizată prin procesul Bologna și, implicit, la unele din procedurile de asigurare a calității propuse aici.

Cea mai puternică sursă de rezistență se situează la nivel cultural global și constă în *inconsistența între, pe de o parte, așteptările sociale cu privire la capacitățile și competențele pe care ar trebui să le probeze un absolvent de facultate și, pe de altă parte, criteriile și standardele în funcție de care diferitele categorii califică drept « bun » un curs / seminar / laborator, respectiv un cadru didactic*. Am furnizat numeroase detalii pe parcurs.

O altă rezistență importantă vine din *modul în care cadrele didactice cele mai prestigioase definesc acest rol profesional*. Un astfel de cadru didactic mi-a scris, în legătură cu chestionarul pentru studenți (v. Anexa 5) : « Parcă scapă din evaluare ceva esențial; nu-mi dau seama ce, dar sunt o serie de indicatori al căror rost nu-l văd și nu găsesc alții care să se refere la conținutul cursului, la consistența cunoștințelor dobândite etc., dincolo de utilitatea lor (pe care greu tinerii absolvenți o pot evalua) sau de relațiile profesor-student. Vreau să-ți spun că eu am avut la matematică un profesor (academician), care venea în clasă, lua creta, se apuca de scris pe tablă și scria și ștergea până suna de ieșire, când punea creta jos și pleca. La nici una dintre întâlnirile cu foștii colegi n-am auzit pe nimeni să spună „ce prost profesor a fost domnul X” ». La polul opus însă, un student ne descrie în exact aceiași termeni modelul profesorului care, în opinia lui, ține cursurile de cea mai slabă calitate : « Își ia creta, scrie, șterge, scrie, șterge (...), se termină, ‘Bună ziua’ și pleacă. Dacă-l întrebi ‘Dom’ profesor, n-am înțeles ceva’, ‘Nu mă-ntrerupe, întrebă-ți colegii în pauză’. (...) vorbea foarte repede, turuia într-una, nu se oprea, vorbea, vorbea, vorbea, și tu trebuia să scrii după el ».

Potrivit datelor de anchetă, fiecare din aceste două exemple poate fi considerat tipic pentru respectiva categorie. Modelul de profesor-academician, cel mai bine valorizat și astăzi printre cadrele didactice, poate fi adecvat pentru ciclul doctoral (axat pe producerea de cunoaștere), dar constituie exact opusul profesorului pe care îl apreciază studenții și absolvenții ciclurilor axate pe furnizarea de capacități și competențe (mai ales licență). Per total, dacă procedăm la compararea răspunsurilor cadrelor didactice cu acelea ale studenților și absolvenților, constatăm o distanță foarte mare între cele două categorii: în timp ce pentru majoritatea cadrelor a furniza cât mai multă cunoaștere de cel mai înalt nivel constituie criteriul fundamental (de cele mai multe ori unic) de calitate, studenții și absolvenții apreciază că « pregătirea » profesorului (cunoștințele pe care le posedă) reprezintă *premisa sine qua non* a calității, dar nu consideră că transmiterea acestor cunoștințe ar fi suficientă, iar uneori nici măcar absolut necesară. Principalele criterii ale calității oricărei activități curriculare sunt, din punctul de vedere al studenților și mai ales al absolvenților, « *latura practică* » și « *interactivitatea* ». Am oferit pe parcurs suficiente date în legătură cu necesitatea și posibilitatea cursurilor aplicative.

Unele *caracteristici ale culturii noastre organizaționale* vor genera și ele puternice rezistențe în fața introducerii unui sistem mai riguros de asigurare a calității. Voi enumera câteva, pe baza unor observații realizate (în calitate de participant observator) pe durata a cincisprezece ani, în mai multe instituții de învățământ superior din țară. Mai întâi, *caracteristici ale culturii informale* :

- *rutina* : „până acum n-am făcut așa și n-am murit » ;
- *autosuficiența* : « până acum n-am făcut așa și uite unde/cine am ajuns ! » ;
- *confuzia între numărul de ani de activitate (sau vârstă) și experiență* : „predau de douăzeci de ani, și acum uite cine vine să mă-nvețe...”;
- *standardele minimale* : ne declarăm prea adesea satisfăcuți cu prima soluție care « merge » și cu studenți care « știu ceva », « au o idee / o opinie despre » ; respectarea riguroasă a « disciplinei tehnologice » și căutarea sistematică a unei soluții mai bune – care în alte părți

sunt considerate indicii ale profesionalismului – sunt foarte adesea descalificate la noi ca « lipsă de flexibilitate » ori « perfecționism » ;

- *autoflatarea* : preferăm să numărăm exclusiv cazurile de reușită – studenții / absolvenții care câștigă competiții internaționale – și să ignorăm cât din respectiva reușită se datorează, de fapt, unor factori exteriori universității;
- *complicitatea și omagiul reciproc* : valorile și normele noastre fundamentale sunt « să ne înțelegem și « ajutăm » unii pe alții » și « să ne spălăm rufele în familie » ; ne « înțelegem » studenții, care urmează să ne « vorbească de bine » pentru aceasta ; ne « ajutăm » colegii, care urmează să ne fie recunoscători și să ne « ajute » și ei la nevoie ; etc.; reflecția critică și transparența (deschiderea către evaluabilitate externă) sunt sancționate drept « trădare » ;
- obișnuința (și abilitatea) de a *construi numai aparențele* că suntem « în regulă », de a « lunea printre reguli » sau de a « juca cu regula ».

Primul pas care trebuie făcut rămâne acela al construirii condițiilor necesare pentru a schimba cultura organizațională. Numai că ne aflăm într-un cerc vicios, pentru că acest pas presupune el însuși modificări în *segmentul managerial* al acestei culturi, unde putem identifica de asemenea numeroase surse de rezistență, între care :

- *managementul neprofesionalizat* : actualele alegeri « democratice » pot conduce în cel mai bun caz la indicarea liderilor informali, dar liderii informali nu au în mod necesar o viziune și competențe manageriale ; totodată, un leader ales în cel mai bun caz pentru că se bucură de o autoritate academică nu are aproape niciodată suficientă disponibilitate « să-și piardă vremea » cu lucruri atât de prozaice cum ar fi lectura atentă și discutarea unor acte normative, rapoarte administrative etc. ;
- *definirea confuză a misiunii și funcțiilor sociale ale universității și ale diferitelor programe pe care ea le derulează* : mulți lideri actuali au fie tendința de a conserva universitatea ca furnizoare de cunoștințe « teoretice », fie tendința de a o privi din perspectiva societății de consum / de piață și de a o reduce la un furnizor de servicii care satisfac nevoi și interese imediate ale cât mai multor indivizi-cumpărători ;
- *absența perspectivei strategice în luarea deciziilor* : planurile strategice elaborate rămân « pe hârtie », deciziile continuă a fi discutate și luate punctual, pentru rezolvarea unei presiuni de moment sau atingerea unui interes pe termen scurt ;
- *deciziile construite pe opinii, într-un joc de putere / influență al unor grupuri oligarhice*, iar nu – cum ar fi profitabil – pe o echilibrare sistematică a misiunii instituției cu rezultatele unor studii asupra eficienței acțiunilor derulate;
- *absența unei strategii coerente de dezvoltare a resurselor umane* : aceasta e tratată exclusiv ca problemă de interes individual – promovarea sau salarizarea –, când ar trebui să fie o problemă de interes instituțional;
- *o strategie ineficace de motivare a cadrelor* : în condițiile în care statutul de cadru didactic devine tot mai inconsistent (capitalul simbolic ridicat se asociază cu o situație materială relativ precară), se încearcă – complet utopic – motivarea cadrelor prin stimulente simbolice și, moștenire a unui non-sens comunist, prin constrângeri explicite sau implicite ;
- *absența unei strategii de stimulare a sentimentelor de identificare cu instituția* : lipsesc aproape complet canalele de comunicare orizontală și de jos în sus, întâlnirile cu scop de intercunoaștere și diminuare a distanțelor, evenimentele și ritualurile cu scop de întărire a sentimentului identității etc.

Totul depinde, practic, de măsura în care « conducerile » actuale vor fi capabile – sau obligate – să (se) deschidă într-adevăr la schimbare sau vor continua – și vor fi încurajate / lăsate – să încerce numai cosmetizări ale vechiului sistem.