UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale 2014-2020

GUVERNUL ROMÂNIEI

Adrian Curaj · Jamil Salmi
Cezar Mihai Hâj
Editori

Învățământul superior din România

Provocări și oportunități

2022

uefiscdi

Învățământul superior din România: Provocări și oportunități

Adrian Curaj · Jamil Salmi · Cezar Mihai Hâj
Editori

Învățământul superior din România

Provocări și oportunități

Editori
Adrian Curaj
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI);
Școala Națională de Studii Politice și Administrative
București, România

Cezar Mihai Hâj
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI)
București, România

Jamil Salmi
Expert internațional în învățământul terțiar
Bogota, Columbia

Publicat la editura Springer, Cham cu titlul:
Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities
ISBN: 978-3-030-94495-7

© Editorul(ii) (dacă este cazul) și Autorul(ii) 2022. Această carte este o publicație în format open access. Acces deschis - Această carte este licențiată în conformitate cu termenii Creative Commons Attribution 4.0 Licență internațională (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), care permite utilizarea, partajarea, adaptarea, distribuția și reproducerea în orice mediu sau format, atâta timp cât se specifică sursa și i se acordă credit corespunzător autorului(lor), furnizând un link către licența Creative Commons pentru a indica dacă s-au făcut modificări.
Imaginile sau alte materiale ale terților din această carte sunt incluse în licanța Creative Commons, cu excepția cazului în care se indică altfel. Dacă materialul nu este inclus în licența Creative Commons și utilizarea prevăzută de dvs. nu este permisă de reglementările statutare sau depășesc utilizarea permisă, va trebui să obțineți permisiunea direct de la deținătorul drepturilor de autor.
Utilizarea de nume descriptive generale, nume înregistrate, mărci comerciale, mărci de servicii etc publicarea nu implică, chiar și în absența unei mențiuni specifice, că astfel de nume sunt gratuite, pentru uz general., sau exceptate de la legile și reglementările relevante de protecție.
Editura, autorii și editorii pot presupune în siguranță că sfaturile și informațiile din aceasta carte sunt considerate a fi adevărate și exacte la data publicării. Nici editura și nici autorii sau editorii nu oferă o garanție, expresă sau implicită, cu privire la materialul prezentat și nu sunt răspunzători pentru orice erori sau omisiuni care ar fi putut fi făcute. Editura rămâne neutră în ceea ce privește revendicările jurisdicționale.

Cuprins

Introducere

România educată – prioritizarea proceselor incluzive de realizare a politicilor publice, după 30 de ani de reforme inconsecvente în sistemul național de educație 1
Ligia Deca și Robert Santa

Partea I Creșterea participării și a succesului în învățământul superior (coordonator Jamil Salmi)

Modele de acces în învățământul superior românesc. O poveste despre asimetrie și polarizare 13
Robert Santa și Silvia I. Fierăscu

Accesul la învățământul superior: pierderea unor resurse umane prețioase înainte de linia de start 35
Cezar Mihai Hâj și Petrișor Laurențiu Țucă

Impactul burselor sociale și al locurilor rezervate pentru absolvenții liceelor din mediul rural în îmbunătățirea accesului la învățământul superior și performanței academice 53
Diana-Maria Cismaru, Nicoleta Corbu, Valeriu Frunzaru, Cezar Mihai Hâj și Oana Ștefăniță

Provocările socio-economice în accesul la învățământul superior românesc. Percepția studenților și direcțiile politicii de finanțare 71
Oana-Alexandra Dervis, Elena Trifan și Gabriela Jitaru

Definirea și măsurarea fenomenului de abandon în universitățile publice din România 95
Claudiu Herțeliu, Daniela Alexe-Cotet, Cezar Mihai Hâj și Andrei T. Pârvan

Partea a-II-a Creșterea calității în învățământul superior. Angajabilitatea și viitorul pieței muncii (coordonator Ligia Deca)

Studii doctorale în România: succes sau supraviețuire? 125
Simona Iftimescu, Mihaela Stîngu și Delia Lupescu (Gologan)

Măsurarea percepției studenților cu privire la impactul COVID-19 asupra învățământului superior, prin Chestionarul Național Studențesc din România 145
Ștefan-Marius Deaconu și Roland Olah

Marketingul educațional în universitățile din România: un instrument pentru consolidarea internaționalizării învățământului superior 173
Cristina Ramona Fiț, Cristian Andrei Panțir și Bianca-Florentina Cheregi

Cum împăcăm Regulamentul general privind protecția datelor (GDPR) cu studiul parcursului profesional al absolvenților: o discuție la intersecția dintre legislație și politici publice și două soluții 197
Viorel Proteasa și Andreea Verteș-Olteanu

Pierderi în sistem: O perspectivă comparativă a învățământului superior românesc din 2006 până în prezent 217
Alex Usher și Jonathan Williams

Finanțarea bazată pe performanță - experiența României în perioada 2016-2020 237
Mihai Păunescu, Andreea Gheba și Gabriela Jitaru

Finanțare competitivă pentru dezvoltarea instituțională. Experiența românească în perioada 2016-2020 259
Remus Nica și Gabriela Jitaru

Editori și Autori 279

România educată – prioritizarea proceselor incluzive de realizare a politicilor publice, după 30 de ani de reforme inconsecvente în sistemul național de educație

Ligia Deca și Robert Santa

Context

Educația ca subiect de politică publică a devenit din ce în ce mai proeminentă în dezbaterile din societatea românească a ultimilor ani. O serie de rapoarte internaționale au adus recent în prim plan performanța slabă a educației românești în comparație cu alte țări europene. Rezultatele PISA au plasat țara printre ultimele locuri în rândul statelor membre ale Uniunii Europene, indicând probleme structurale de calitate în învățământul secundar. Ratele anuale de părăsire timpurie a școlii au rămas ridicate și au depășit cu mult ținta Europa 2020 asumată de România. În mod similar, țara nu a reușit să ridice ponderea absolvenților de învățământ terțiar în rândul persoanelor cu vârste cuprinse între 30 și 34 de ani, situându-se pe ultimul loc din Uniunea Europeană în această privință (Comisia Europeană, 2020). Cercetarea a rămas un alt subiect controversat în dezbaterile publice, România suferind din cauza unei producții științifice limitate și a unei finanțări reduse, plasându-se din nou foarte departe de mediile europene. Țara a înregistrat dificultăți în proiecte majore de infrastructură de cercetare, cum ar fi emblematica Infrastructură Extreme Light Infrastructure - Nuclear Physics (ELI-NP) și a rămas în urmă în atragerea finanțării europene pentru activități de cercetare[1].

Încă de la începutul tranziției post-comuniste, societatea a conștientizat că învățământul românesc este marcat de multiple probleme și s-a simțit o nevoie urgentă de reformă. Tranziția spre democrație și a economie de piață a însemnat că arhitectura sistemului de învățământ a început să fie, aproape peste noapte, desincronizată de noile realități sociale și economice. Unele constrângeri din epoca comunistă, de exemplu practicarea unui *numerus clausus* strict în învățământul

L. Deca (✉)
Administrația Prezidențială, România
e-mail: deca.ligia@gmail.com

R. Santa
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: robi.santa@gmail.com

[1] https://www.nature.com/articles/d41586-019-01607-7, accesat ultima dată în 06.10.2021

superior, au fost înlăturate aproape imediat după Revoluția din 1989. Altele, cum ar fi structura sistemului de învățământ profesional și tehnic (IPT), au devenit obiectul unor dezbateri care s-au extins de-a lungul deceniilor următoare. Procedurile și cerințele tranziției între cicluri, inclusiv cerințele de acces la învățământul secundar superior și terțiar s-au modificat în timp (Deca, 2015).

În 1995, a fost adoptată o nouă lege a învățământului, revizuind astfel fragmentele de texte legale care adaptaseră sistemul de învățământ din epoca comunistă la realitățile contemporane. Cu toate acestea, schimbările legislative au continuat în același ritm, pe fondul dorinței numeroaselor forțe politice de a lăsa o amprentă asupra sistemului de învățământ. Aceste tendințe au fost întărite și mai mult de lipsa unei strategii naționale unitare și unanim agreate. În 1999, ministrul Educației, Andrei Marga, a inițiat primul pachet de reforme majore, care a presupus introducerea „examenului de capacitate" la sfârșitul clasei a VIII-a, a înlocuit trimestrele cu semestre în învățământul secundar și a încercat să crească descentralizarea la toate nivelurile. În mod crucial, s-a avut în vedere creșterea autonomiei universităților într-o țară care avea tradiții pronunțate de centralizare.

Cu toate acestea, reformele propuse de Marga nu au pus capăt culturii schimbărilor inconsecvente din sistemul de învățământ. Schimbările legislative au continuat, balcanizând peisajul normativ din educație într-un mod care a făcut dificilă susținerea strategică a unor obiective coerente de politică publică. La începutul anilor 2000 au fost pregătite cele mai complexe reforme ale învățământului superior din România din perioada tranziției. Impulsul a fost extern de această dată, țara urmărind să se alăture Procesului Bologna. Astfel, a fost introdus sistemul Bologna bazat pe trei cicluri, cu o configurație preponderentă 3-2-3 în ceea ce privește anii nominali de studiu (trei ani de licență, doi de master și trei de doctorat). Au fost revizuite procesele de asigurare a calității și procedurile de recunoaștere, au fost introduse creditele ECTS, iar România a început să participe la schema de mobilitate Erasmus. Aceste schimbări au fost transformatoare în ceea ce privește structura sistemului de învățământ superior, deși interiorizarea lor mai profundă de către sectorul universitar rămâne discutabilă (Deca, 2016).

Mijlocul anilor 2000 a fost o perioadă de schimbare profundă în România, inclusiv în domeniul politicilor publice. S-au făcut progrese semnificative în special în contextul integrării europene. Vizele și alte restricții asociate trecerii frontierelor au fost ridicate, iar românii puteau călători liber în cea mai mare parte a Europei. Legislația a fost, în cea mai mare parte, aliniată cu cea a Uniunii Europene, încă înainte de aderarea cu drepturi depline în 2007. Economia cunoscuse o schimbare de tendință după 2000 și acum se dezvolta rapid, cu creșteri salariale reale și o accelerare a creării de locuri de muncă în noi sectoare. Anumite locuri de muncă din sectorul public necesitau acum diplome de nivel terțiar sau cel puțin le recompensau cu sporuri salariale. Participarea la învățământul superior a atins apogeul. Această perioadă a inclus anii de glorie ai învățământului privat: nu mai puțin de 410.000 de studenți și-au început studiile în universități private în 2008/2009. De fapt, învățământul privat și învățământul public cu taxă acopereau

acum peste 70% din cei peste 1.000.000 de studenți din România (CNFIS, 2014)[2]. Masificarea a dus la dezbateri aprinse pe tema calității, cu o percepție tot mai mare că „toată lumea poate merge la universitate". Factorii demografici (scăderea cohortelor de nașteri după 1990), un control mai mare asupra calității învățământului privat, o scădere a ocupării forței de muncă și a salariilor cauzate de criza financiară globală și un control anti-fraudă mai strict la examenul de bacalaureat au redus în cele din urmă la jumătate numărul de studenți în doar patru ani.

Odată cu începerea crizei financiare globale, un al doilea proiect de reformă a educației a fost pregătit sub patronajul Președintelui României de la acea dată, dl. Traian Băsescu. O comisie prezidențială condusă de Mircea Miclea a elaborat un set de recomandări care a devenit obiectul unui pact politic și, în mare măsură, a influențat elaborarea unei noi legi a educației în 2010. La începutul anului 2011, legea a fost votată sub ministrul Daniel Funeriu. Legea educației naționale (nr. 1/2011), a statuat o reformă majoră a sistemului de învățământ. Autonomia școlilor și a universităților a fost întărită, autoritățile locale fiind acum implicate în învățământul preuniversitar într-o manieră accentuată. Legea a afectat întregul sistem de învățământ, fiind de natură transformatoare, dar conținând mai multe prevederi care urmau să fie introduse treptat pe parcursul următorilor ani. În cele din urmă, presiunea politică a însemnat că multe dintre prevederile mai radicale au fost amânate *sine die*, în timp ce altele au fost abrogate cu totul. Legea a fost puternic modificată în anii următori, unele articole fiind amendate de mai multe ori, adesea în direcții contradictorii.

O problemă proeminentă a reformei din educație a fost politizarea excesivă a subiectului: politica de partid a impus agende uneori superficiale care au devenit mai influente în dictarea politicilor educaționale decât orice preocupări pe termen lung. În câteva cazuri, au existat schimbări de direcție de 180° promovate de un singur partid într-un interval de timp relativ scurt. De exemplu, școlile de arte și meserii de nivel secundar (SAM) au fost desființate, apoi reînființate într-o formă ușor modificată și, în cele din urmă, au devenit o formă de învățământ susținută intens, beneficiind de burse publice, toate într-un interval de doar patru ani (2009-2013). Astfel de inconsecvențe au alimentat atât un resentiment împotriva reformelor, cât și reducerea conformității, deoarece natura tranzitorie a multor schimbări a încurajat procese de implementare superficiale sau minime, generând o cultură a conformității numită metaforic de Faulkner și Treib (2007) „world of dead letters".

În aceste împrejurări, și într-un context de coabitare politică, a luat naștere proiectul „România Educată". Un proiect politic, inițiat de un actor neutru din punct de vedere constituțional – Președintele României – care a avut rădăcini atât într-o consultare mai amplă, cât și într-o acceptare a necesității unei abordări de tip *realpolitik* a schimbărilor legislative în domeniul educației.

---

[2] Raportul CNFIS, 2014 – preluat din https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/studii%20si%20analize/2016/CNFIS/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf, ultima accesare în 06.10.2021

O nouă agendă de reforme și o nouă abordare

Proiectul „România Educată”, lansat în anul 2016, a fost inițial un amplu exercițiu de consultare. Membrii publicului au fost chestionați prin intermediul unui site web cu privire la opiniile lor despre viitorul societății, în general, și a sistemului de educație, în particular. Chestionarul online le-a permis respondenților să selecteze transformările societale la care credeau că educația ar trebui să reacționeze prioritar, dar și câteva direcții de dezvoltare preferate pentru sistemul de educație.

Pentru a permite dezbateri la nivel regional, au fost organizate evenimente de consultare în fiecare regiune NUTS-2 din România (opt în total). Fiecare dezbatere a abordat un subiect distinct. Acestea au fost orientate spre identificarea problemelor sistemului de învățământ, mai degrabă decât spre evidențierea exclusivă a exemplelor de bună practică deja bine-cunoscute. De exemplu, dezbaterile privind IPT au avut loc în regiunea de nord-est, nu în Transilvania (unde sunt situate majoritatea școlilor duale în stil german, adesea date ca exemple de bună practică).

Subiectele abordate în cadrul consultărilor au inclus: profilul absolvenților, cariera didactică, învățământul profesional și tehnic, cercetarea, evaluarea rezultatelor învățării, internaționalizarea învățământului superior și analfabetismul funcțional. La finalul procesului de consultare, a fost organizat un exercițiu de agregare cu ajutorul Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), bazat pe o metodologie Delphi participativă, moment în care s-a întocmit un raport inițial cu elemente de viziune privind educația. Raportul s-a bazat atât pe conferințele regionale, cât și pe rezultatele consultării online și a oferit o sinteză inițială a ideilor proeminente care ar trebui să ghideze dezvoltarea viitoare a sistemului educațional românesc[3].

Acest prim document a conturat o viziune asupra dezvoltării învățământului românesc, el fiind urmat de o serie de demersuri pentru aprofundarea ideilor incluse în cadrul său. În timp ce prima etapă a proiectului (2016-2017) a fost deschisă unei participări publice pe scară largă, a doua s-a concentrat pe consultarea experților (2017-2018). Au fost create șapte grupuri de lucru axate pe principalele teme identificate în prima etapă. Acestea erau:

- Cariera didactică;
- Echitatea în sistemul de învățământ;
- Profesionalizarea managementului educațional;
- Un învățământ profesional și tehnic de calitate;
- Autonomie, calitate și internaționalizare în învățământul superior;
- O educație timpurie accesibilă tuturor;
- Evaluarea elevilor și studenților.

Fiecare grup de lucru a inclus o serie de reprezentanți ai ONG-urilor, actorilor direct interesați (sindicate, reprezentanți ai studenților, reprezentanți ai universităților etc.), experți din sectorul public și reprezentanți ai mediului universitar. Membrii

[3] https://www.presidency.ro/files/userfiles/Raport_atelier_integrare.pdf, accesat ultima dată în 06.10.2021

grupului de lucru au reprezentat o paletă diversă de opinii, poziții și interese, iar spre sfârșitul procesului de redactare a concluziilor și a rapoartelor finale, câteva persoane din fiecare grup au contribuit la pregătirea unui document de viziune strategică. Activitatea editorială a fost coordonată de către Departamentul Educație și Cercetare al Administrației Prezidențiale. Consultările cu publicul au continuat, deși într-o manieră mai puțin structurată. Organizațiile societății civile au avut posibilitatea de a solicita plasarea sub egida proiectului „România Educată" a evenimentelor sau proiectelor proprii, cu condiția să dezbată probleme de actualitate din sistemul de învățământ și să transmită un raport relevant Administrației Prezidențiale. Această abordare a fost una strategică: încercările anterioare de reformare a sistemului de învățământ au eșuat din cauza lipsei de popularizare și asumare în comunitatea școlară și universitară. Adesea, propunerile de reformă au fost conduse și dezvoltate de grupuri destul de restrânse de experți, fără concursul sistemului în ansamblul său. De îndată ce alinierea politică a guvernului și a comisiilor parlamentare s-a schimbat, reformele au fost adesea abrogate cu puțină rezistență din partea sistemului de învățământ. Din păcate, din cauza lipsei de asumare a reformelor de către membrii sistemului de învățământ, a existat în trecut o cultură a impunității atunci când schimbarea reglementărilor avea vreun efect negativ.

„România Educată" a încercat să dezvolte o viziune și o strategie în cooperare cu alți actori interesați, cu un concurs cât mai larg posibil. Deși acest lucru a avut dezavantajul de a presupune compromisuri majore în anumite domenii (actorii din educație nu sunt neapărat de acord cu privire la ce ar trebui să implice reformele), a oferit beneficiul unui dialog multistratificat și un nivel de fundamentare care a permis mai multă adecvare la contextul existent în identificarea unor limite realiste pentru schimbările normative.

Din punct de vedere al conținutului, proiectul „România Educată" s-a concentrat puternic pe învățământul preuniversitar, ceea ce a fost o consecință a faptului că majoritatea problemelor serioase din sistemul de educație au rădăcini în această etapă. Învățământul preuniversitar are o importanță deosebită și pentru învățământul superior, în condițiile în care intervențiile politice anterioare în sector au avut tendința de a fi mai degrabă insulare. De exemplu, eforturile de îmbunătățire a participării la învățământul superior s-au concentrat adesea pe burse sociale, facilitarea accesului la cămine sau oferirea de sprijin academic studenților din medii defavorizate. Dar aceste măsuri vizează doar acei studenți care au reușit efectiv să ajungă la studii superioare.

După cum subliniază Hâj și Țucă (2021, volumul de față), ponderea tinerilor în vârstă de 19 ani care îndeplinesc cerințele de eligibilitate pentru a intra în învățământul superior este deja scăzută după standardele europene. De-a lungul timpului, pierderile se acumulează în fiecare cohortă și reflectă părăsirea timpurie a școlii, emigrarea sau nepromovarea examenului de bacalaureat. Ponderea tinerilor care ajung să fie eligibili pentru intrarea în învățământul superior este mai mică de jumătate din fiecare cohortă, o proporție care se află sub nivelul celorlalte țări membre ale Uniunii Europene. Această stare de fapt se poate agrava și mai mult în viitor, în condițiile în care anumite universități se bazează pe recrutarea studenților

din regiuni vulnerabile din punct de vedere demografic, așa cum au menționat Santa și Fierăscu (2021, volumul de față).

Ca atare, teme precum echitatea, reforma tranzițiilor dintre cicluri, reforma curriculară, creșterea accesului la educația timpurie și altele au devenit elemente cheie în cadrul proiectului. Abordarea „România Educată" s-a axat pe încercarea de a asigura o creștere a ponderii copiilor și tinerilor care beneficiază de o educație de calitate, educație care să le permită să își finalizeze studiile gimnaziale cu o gamă largă de opțiuni pentru dezvoltarea viitoare.

Această direcție a devenit clară încă de la lansarea rapoartelor tematice și a unui document de viziune în consultare publică în decembrie 2018[4]. Sute de e-mailuri, discuții și o serie de evenimente organizate de terți sub egida „România educată" au permis publicului să ofere feedback. Un proiect de asistență tehnică finanțat de Comisia Europeană a permis implicarea experților OECD pentru a elabora propuneri de politici extinse privind cariera didactică, educația și formarea timpurie, finanțarea și managementul în învățământul preuniversitar. Toate aceste contribuții au permis elaborarea unui document final, gata să devină piesa centrală pentru continuarea reformei educației în România. Acest document a fost adoptat de guvern în iulie 2021[5].

Documentul final „România Educată", care integrează rapoartele tematice și viziunea și strategia generală, a dezvoltat în continuare temele anterioare și a adăugat noi domenii, inclusiv educația STEAM, punând în același timp un accent mai mare pe alfabetizare funcțională. Aceasta din urmă s-a dovedit a fi o problemă majoră cu implicații societale profunde în timpul pandemiei de COVID-19, dezinformarea afectând grav România și contribuind la o rată scăzută de vaccinare, în ciuda accesului privilegiat oferit de achizițiile UE. Versiunea finală a raportului a inclus câteva opțiuni de politică care au fost legitimate politic și de către inițiatorul proiectului, Președintele României. Acestea au inclus noi rute educaționale pentru IPT, cu mai multe punți către învățământul superior și către alte rute (teoretice sau profesionale), examene bazate pe competențe la sfârșitul învățământului secundar inferior, precum și la sfârșitul învățământului liceal, dar și acces la rute alternative de intrare în cariera didactică. Raportul rămâne la nivelul unei viziuni strategice, cu o înțelegere clară că un plan de implementare ar urma să fie elaborat și avizat de Guvern și Parlament (devenind centrul reformei legislative propriu-zise).

Documentul a început deja să influențeze direcția luată de învățământul românesc. Planul Național de Redresare și Reziliență (PNRR) al României s-a inspirat în mare măsură din prioritățile „României Educate", la fel ca și prevederile legate de educație din cadrul Strategiei Naționale de Apărare[6], votată de Parlament. Aceste evoluții sunt importante pentru învățământul superior, deoarece includ o serie de propuneri

---

[4] http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Viziune-si-strategie-Romania-Educata.pdf and http://www.romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2019/01/Rapoarte-grupuri-de-lucru-Romania-Educata.pdf, accesat ultima dată în 06.10.2021

[5] romaniaeducata.eu/wp-content/uploads/2021/07/Raport-Romania-Educata-14-iulie-2021.pdf, accesat ultima dată în 06.10.2021

[6] https://www.presidency.ro/files/userfiles/Documente/Strategia_Nationala_de_Aparare_a_Tarii_2020_2024.pdf , accesat ultima dată în 06.10.2021

revoluționare. În mod particular, universitățile ar putea deveni componente centrale în dezvoltarea centrelor profesionale de excelență, asociindu-se unor campusuri, școlilor profesionale și mediului privat pentru crearea ecosistemelor de dezvoltare profesională. Totodată, intervențiile încurajate la nivelul învățământului secundar facilitează o creștere a accesului la studiile universitare.

Desigur, rămâne de văzut dacă abordarea propusă de „România Educată" își dovedește reziliența și reușește să impună o agendă mai durabilă decât încercările anterioare de reformare a sistemului de învățământ. Având în vedere că politica din România este cunoscută pentru instabilitate și pentru lipsa de asumare a multor reglementări, modul în care sistemul reacționează la o nouă propunere de reformă nu poate fi prezis cu exactitate. Cu toate acestea, este la fel de clar că *status quo*-ul, produs al incrementalismului și al amalgamării reformelor anterioare, nu este adecvat pentru rezolvarea problemelor structurale din educație.

Importanța abordării descrise

Privind înapoi la istoria reformelor educaționale din România și concentrându-ne în special pe învățământul superior, nu este greu de observat că multe dintre cele mai importante și de durată reforme au avut rădăcini în procesul de integrare europeană a României. Cel mai vizibil caz este cel al reformelor inspirate de Procesul Bologna, dar alte schimbări au fost aduse de necesitatea implementării *acquis-ului comunitar*[7] pentru a pregăti aderarea la UE. Chiar și în prezent, directivele UE sunt adesea cele care conduc la progrese notabile de modernizare, de exemplu, în cazul dreptului de ședere pentru absolvenții din afara UE ai universităților românești (vezi Santa și Haj, 2020) sau recunoașterea sporită a calificărilor profesionale. Am văzut deja România pusă în situația de a emula politici în domenii precum internaționalizarea (vezi Deca, 2020), iar acest lucru se extinde și în alte sfere. Desigur, când vine vorba de învățământul preuniversitar, împrumutul de politici este limitat de lipsa unei integrări europene semnificative, dincolo de aspectele care se referă la mobilitate sau la echivalarea calificărilor.

Ideea unei agende interne de reforme este plină de probleme din cauza lipsei oricăror bariere pentru inversarea reformelor la o dată ulterioară sau în fața revenirii la o „frenezie" a modificărilor legislative. Aici putem observa un decalaj între reformele împinse de agenți externi și reformele influențate de factori interni, cel puțin atunci când vine vorba de longevitatea implementării. În acest context, proiectul „România Educată" îndrăznește totuși să se constituie într-un demers de reformă bazat pe contribuții ale unui număr mare de actori interni, implicați tocmai în ideea de a avea un consens suficient pentru a reduce tentația unor ajustări ulterioare. Dacă va avea succes, va reduce distanța dintre problemele în cadrul sistemului de învățământ și dezvoltarea politicilor la nivelul guvernului național, fără a ignora, în același timp, realitățile globale și fără a deveni un instrument al politicii de partid.

[7] Acquis-ul comunitar este folosit aici ca legislație acumulată, acte juridice și hotărâri judecătorești care constituie corpul legilor Uniunii Europene

O mare parte a succesului proiectului va depinde, în opinia autorilor, de echipa responsabilă de implementare. Proiectul a reprezentat singura reformă la scară largă din educație în ultimii șase ani, datorită unei combinații de angajament politic susținut din partea Președintelui României și a unei abordări democratice incluzive, care a generat asumare în întregul sistem, dar și, mai ales, în mediul privat și sectorul neguvernamental (ONG). Astfel de actori motivați sunt în mod clar necesari în etapele următoare, împreună cu o capacitate sporită de elaborare a politicilor la nivelul Ministerului Educației.

Multe probleme de bază din învățământul superior sunt produsul numeroaselor eșecuri și problemelor nerezolvate ale învățământului secundar. Un învățământ preuniversitar de calitate este factorul cheie în asigurarea unui viitor de succes pentru învățământul superior românesc, dacă luăm în calcul factori diverși, precum: limitarea accesului la universitate din cauza rezultatelor slabe la examenul de bacalaureat, perpetuarea disparităților urban-rural sau concentrarea insuficientă pe gândirea critică și analitică în abordările pedagogice. De aceea, pentru învățământul superior, în special, este esențial ca proiectul „România Educată" să reușească.

Referințe

Deca, L. (2015). International norms in the reform of Romanian higher education: A discursive analysis. *European Journal of Higher Education*, *5*(1), 34–48.

Deca L. (2016). *Understanding the internationalization of higher education as a policy process: the case of Romania* (Doctoral dissertation, University of Luxembourg). Retrieved from http://orbilu.uni.lu/handle/10993/31206

Deca L. (2020). Internationalization of Higher Education in Romania and Portugal—Strategies and Transitions at the (Semi-) Periphery. In A.Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_5

European Commission. (2020). *Education and Training Monitor*. DOI 10.2766/637450

Falkner G. & Treib O. (2008). Three Worlds of Compliance or Four? The EU-15 Compared to New Member States. *JCMS Journal of Common Market Studies*, *46*(2), 293-313. https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2007.00777.x

Hâj, C. M. & Țucă, P. (2022). Access to Higher Education: Losing Precious Human Resources Before the Start Line. In A. Curaj., J. Salmi & C.M. Haj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities* [Manuscript submitted for publication]. Springer.

National Council for Higher Education Funding (CNFIS). (2014). *Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior si masurile de optimizare ce se impun*. Retrieved from https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/studii%20si%20analize/2016/CNFIS/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf on September 23rd 2021

Santa, R. & Fierăscu, S. (2022). Access patterns in Romanian Higher Education. A story of asymmetry and polarization. In A. Curaj., J. Salmi & C.M. Haj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities* [Manuscript submitted for publication]. Springer.

Santa, R. & Haj, C. M. (2020). The Role of Demographic Policies in the Internationalization of Romanian Higher Education. In A.Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 131-143). Springer, Cham.

Partea I
Creșterea participării și a succesului în învățământul superior (coordonator Jamil Salmi)

Modele de acces în învățământul superior românesc. O poveste despre asimetrie și polarizare

Robert Santa și Silvia I. Fierăscu

Cuvinte cheie: analiza rețelelor sociale · accesul la învățământul superior · fluxurile de recrutare universitară · demografia populației studențești

1 Transformări demografice și modele de recrutare în învățământul superior

România face parte dintr-un număr de țări din Europa Centrală și de Est care au cunoscut o schimbare bruscă a tendințelor demografice în anii 1990. Scăderea fertilității în urma prăbușirii regimului comunist a declanșat un proces de îmbătrânire rapidă a populației, mărimea fiecărei cohorte anuale de nou-născuți scăzând brusc dar cunoscând o relativă stabilizare după anul 2000. În timp ce nașterile anuale în 1990 erau încă de 315.000, acestea au scăzut la puțin sub 200.000 până în 2019[1].

În același timp, eliminarea restricțiilor privind înscrierea în învățământul superior a generat o creștere spectaculoasă a numărului de studenți imediat după Revoluție. Atât numărul de studenți tradiționali (adică absolvenți de liceu) cât și cel de cursanți maturi a crescut la un nivel imposibil sub strictul *numerus clausus* al regimului comunist.

Având în vedere că înscrierea în învățământul superior în România are loc la vârsta de 18 sau 19 ani, declinul demografic a început să afecteze sistemul de învățământ superior după anul universitar 2008/2009. A urmat o tranziție demografică în două etape în sistemul de învățământ superior. Prima etapă a fost una de contracție rapidă a numărului de studenți, petrecându-se la exact 19 ani de la scăderea bruscă a

R. Santa (✉)
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: robi.santa@gmail.com

S.I. Fierăscu
Universitatea de Vest din Timișoara
e-mail: silvia.fierascu@e-uvt.ro

[1] Date de la INS Tempo. A se reține că metodologia s-a schimbat în 2012 pentru a ține cont de emigrație și că, în ciuda acestui fapt, există suspiciunea de supra-raportare din cauza evidenței românilor care locuiesc de facto în străinătate.

numărului de nașteri care a avut loc în România în anii 1989-1991. După aproximativ 2013-14, a apărut un platou, Institutul Român de Statistică raportând un număr stabil de aproximativ 540.000 de studenți în următorii cinci ani.[2] Aceasta poate fi descrisă ca o a doua etapă, reflectând de asemenea evoluții demografice anterioare: declinul numărului anual de nașteri a continuat într-un ritm mult mai lent după mijlocul anilor '90.

Prima etapă a acestei tranziții, care a redus în esență la jumătate numărul studenților, reprezintă una dintre cele mai abrupte schimbări contextuale din învățământul superior european contemporan. După ce a avut loc un proces de masificare începând cu anii 90, prăbușirea numărului de studenți a fost observată în aproape toate categoriile, dar au existat și schimbări semnificative în ponderea studenților pe tip de furnizor și finanțare (CNFIS 2013; Curaj;, Deca și Haj 2013).

În mod notabil, în perioada 2009-2014 s-a modificat ponderea diverselor tipuri de finanțare. Până în 2008, aproximativ 25% din veniturile universităților publice proveneau din taxele de școlarizare (CHEPS, 2010, citat în Kwiek, 2014). Pe măsură ce numărul studenților a scăzut după acel an, ponderea veniturilor obținute din taxele de studiu a scăzut la universitățile publice, iar numărul studenților plătitori de taxe s-a înjumătățit în următorii cinci ani (CNFIS 2013; CNFIS 2014). Instituțiile private, unde aproape toate locurile erau plătite, au pierdut aproximativ 80% din studenți. Locurile de studiu finanțate de stat, al căror număr nu a fost redus, au ajuns să fie majoritare. Programele de învățare la distanță oferite de anumite universități private și chiar publice au înregistrat un declin al numărului de înscrieri. Numărul studenților de la distanță și cu frecvență redusă înscriși în universitățile private a scăzut cu 90% între 2008 și 2013 (CNFIS 2013, p. 9). Această tendință a fost influențată și de problemele legale și de reputație ale unora dintre aceste programe.

O suprapunere a scăderii mărimii cohortelor de vârstă tipică studiilor universitare cu supravegherea mai strictă a examenului de bacalaureat a împiedicat o revenire a populației studențești în ultimul deceniu. Sectorul universitar privat nu și-a recuperat niciodată dimensiunea de dinainte de 2008, deși sectorul public a înregistrat și el scăderi ale numărului de studenți. În general, sectorul public a fost dominant în ultimii ani, deși universitățile mai mici se luptă să atragă un număr suficient de studenți. De fapt, unele din universitățile publice mai mici au ajuns să fie finanțate din surse alternative finanțării de bază. Un exemplu este utilizarea fondului pentru situații speciale al Ministerului Educației pentru a finanța activități regulate în unele dintre universitățile mai mici și vulnerabile în fața schimbărilor demografice (Santa, 2018). În linii mari, după 2013, numărul studenților a rămas relativ stabil, influențat parțial de o stabilitate relativă atât a dimensiunii cohortelor demografice, cât și a nivelurilor de acces.

Schimbările demografice au generat și divergențe regionale în structura populației. Acestea au devenit deja evidente la recensământul din 2011 - unele regiuni care până atunci aveau o vârstă medie mai mică și o stabilitate relativă a populației înregistrând scăderi abrupte ale numărului populației. Chiar dacă recensământul din 2021 a fost amânat din cauza pandemiei globale de COVID-19, există semne tot

[2] Tabelul INS Tempo SCL103D, preluat la 1 septembrie 2021

Tabelul 1 Scăderea numărului de studenți în timpul tranziției demografice rapide din 2008-2013

Anul	Total studenți	Public - de stat	Public - cu taxă	Privat
2008/2009	1,035,513	284,616	340,038	410,859
2009/2010	938,843	282,237	334,269	322,337
2010/2011	816,228	288,580	287,710	239,938
2011/2012	661,241	289,087	231,766	140,388
2012/2013	572,415	285,652	187,087	99,676
2013/2014	540,560	287,032	174,282	79,246
2018/2019	533,749	297,994	150,970	65,818

Sursa: Consiliul Naţional pentru Finanţarea Învăţământului Superior (CNFIS), 2013 și CNFIS, 2020

mai clare că peisajul demografic al României se schimbă, populația concentrându-se din ce în ce mai mult în câteva regiuni, în timp ce altele înregistrează un declin demografic mai accentuat. Aceste tendințe par să fie în mare măsură influențate de considerente economice. De exemplu, multe județe din nord-est pierd populație din cauza emigrației (în ciuda fertilității demografice superioare mediei naționale), în timp ce regiunile mai dezvoltate par să beneficieze de stabilitate demografică și chiar creștere.[3]

Universitățile, care au finanțarea în mare măsură legată de numărul de studenți, au bazine de recrutare care diferă ca natură și acoperire. Majoritatea universităților care atrag studenți dintr-o arie geografică largă tind să fie cele care existau deja înainte de Revoluția din 1989, deși unele universități mai vechi fac eforturi să atragă studenți și dincolo de județele în care sunt situate. Acest articol identifică tipologii de recrutare ale universităților din România și discută despre vulnerabilitate și oportunitate în contextul transformărilor demografice curente. În mod deosebit, explorează acest subiect într-un mediu în care modelul de finanțare dominant este unul care leagă alocările financiare de numărul de studenți.[4] Având în vedere constrângerile structurale ale acestor modele de finanțare în contextul actual de schimbare, subliniem oportunitatea ca universitățile să-și înțeleagă mai bine mediile de concurență locale și globale, să poată evalua mai bine modalități alternative de a atrage numărul în declin de tineri, de a reține talent și de a își consolida reputația în societatea românească.

În linii mari, lucrarea va încerca să atingă trei obiective majore. În primul rând, își propune să analizeze tendințele de admitere a studenților și să cartografieze fluxurile de recrutare universitară. În al doilea rând, își propune să analizeze rețelele de recrutare de studenți ale universităților cheie din România folosind datele Registrului Matricol Unic (RMU) . În sfârșit, își propune să discute critic implicațiile pentru universitățile din România ținând cont de schimbările demografice care au loc la nivel regional.

[3] Întârzierile legate de recensământul din 2021 fac imposibilă măsurarea pe deplin a amplorii acestor tendințe înainte ca rezultatele preliminare să fie publicate, estimate provizoriu pentru 2023.

[4] Există mai multe criterii, deși numărul studenților este determinant în alocarea globală a finanțării.

2 Date și metodologie

Articolul își trage o parte a concluziilor pe baza utilizării datelor de înregistrare ale Registrului Matricol Unic (RMU) legate de studenți, date care au fost anterior utilizate în elaborarea unei lucrări de prognoză demografică UEFISCDI (a se vedea Santa și Fierăscu, 2020). Pentru modelele de recrutare s-au folosit înregistrările pentru studenții din primul an. Este posibil ca studenții înregistrați în baza de date să nu reflecte totalitatea înmatriculărilor actuale, deoarece, la procesarea bazei de date, au fost descoperite anumite erori. Cu toate acestea, baza de date a RMU rămâne cea mai extensivă evidență a înscrierii studenților în universități, folosind o singură abordare metodologică a colectării datelor. Datele Registrului Matricol Unic (RMU) pe care le-am putut accesa acoperă perioada 2015-2019 și oferă informații despre studiile liceale absolvite și universitățile alese de peste 1 milion de studenți români și internaționali.

Este important de menționat că următoarea discuție este limitată la cei care au optat pentru universități din România, excluzând impactul mobilității internaționale. Când sunt analizate tiparele de participare la învățământul superior dintr-un județ, informațiile se referă strict la acei studenți care s-au înscris la studii în România. Defalcarea înregistrărilor studenților din Registrul Matricol Unic (RMU) este detaliată în Anexa 1 – Distribuția studenților din primul an în eșantionul nostru de date al RMU.

Tabelul 2 Distribuția studenților din anul I și diferențele de participare la învățământul superior, 2015-2018

Studenți în anul I	Nr. studenţi	% Studenţi	Diferența anuală consecutivă (%)	Diferența față de 2015 (%)
2015-2016	199,811	27%		
2016-2017	183,694	25%	-2%	-2%
2017-2018	191,512	26%	1%	-1%
2018-2019	158,328	22%	-5%	-6%
Total	***733,345***	***Medie***	***-2%***	***-3%***

Sursa datelor: Registrul Matricol Unic (RMU)

Metodologia utilizată pentru analiza eșantioanelor de date este Analiza Rețelei Sociale (Social Network Analysis) (Scott 1988), o abordare des întâlnită în Știința Rețelelor Aplicată (Barabasi 2016). În cadrul rețelei, universitățile sunt noduri, iar fluxurile comune de recrutare a studenților sunt muchiile. Două universități sunt conectate dacă împart bazine de recrutare a studenților. Grosimea muchiilor reprezintă proporții de bazine de recrutare în comun.

Analiza rețelelor sociale reprezintă un cadru teoretic, analitic și vizual pentru a explora, analiza și vizualiza acest ecosistem complex de recrutare (Wasserman și Faust 1994), pentru a caracteriza statistic ecosistemul, grupurile de universități cu modele similare de recrutare și actorii cheie din acest spațiu. Analiza rețelelor sociale (SNA) este o metodologie care nu depinde atât de mult de mărimea ecosistemului

care influențează concluzii de la diferite niveluri de analiză. Este, totuși, sensibil la datele lipsă. Să luăm, de exemplu, veriga lipsă dintre universitățile maritime din Constanța. Probabil am ratat alte conexiuni mai mici între universități și chiar unele universități din cauza punctului de defalcare aleatoriu al eșantionului de date cu care am lucrat. Totuși, eșantionul include principalele universități din România, care sunt de dimensiuni, profiluri și locații geografice diferite. Conexiunile și nodurile lipsă nu modifică principalele rezultate ale analizei și nici nu invalidează cadrul conceptual care se concentrează asupra mecanismelor care generează astfel de structuri de rețea.

Pe baza modelelor de înscriere universitară, construim o rețea de fluxuri de recrutare între universitățile din România în mod bipartit, operaționalizând noduri de două tipuri: nodul tip 1 reprezintă universități/centre universitare; nodul tip 2 reprezintă bazine de recrutare la nivelul judeţelor. Rețeaua bipartită a fost proiectată pe legături interuniversitare bazate pe bazine comune de recrutare în județe. Rețeaua rezultată este rețeaua de concurență la nivel național între universități și modelele lor de recrutare. Clasificăm universitățile cheie în funcție de pozițiile lor în această rețea complexă de fluxuri de recrutare. Folosim astfel metoda analizei de rețea pentru a înțelege mai bine structura peisajului de recrutare și a comunităților de rețea emergente, dar și pentru a identifica potențialele vulnerabilități și punctele forte ale sistemului general de învățământ superior, așa cum este.

Datele RMU oferă o imagine a tiparelor de recrutare a studenților surprinse în ultimii ani. Cu toate acestea, bazinele de recrutare universitare vor fi probabil influențate de continuarea schimbările demografice regionale în următorii ani. Pentru analiza vitalității demografice a bazinelor de recrutare în sine, este necesar să se apeleze la utilizarea de variabile *proxy*, deoarece perioada dintre recensăminte se apropie de sfârșit, multe baze de date formale fiind calculate pornind de la populația aferentă anului 2011. Deși România păstrează o evidență oficială a populației rezidente care este diferită de domiciliile nominale (domiciliile „din buletin” nu reflectă mereu impactul migrației), este puțin probabil ca și această evidență să fie exactă. Efectul fluxurilor de migrație și al înregistrărilor defectuoase a fost vizibil în câteva variații „improbabile” identificate în bazele de date ale Institutului Național de Statistică - INS. Utilizarea de date *proxy* ne permite totuși să identificăm o serie de bazine de recrutare care sunt deosebit de vulnerabile la schimbările demografice viitoare.

3 Tipologii de recrutare și organizare în rețea

În loc să operaționalizăm modelele de recrutare în termeni de similitudine și diversitate a caracteristicilor studenților (care presupune independența observațiilor), alegem să dezvăluim profilurile universitare folosind un aspect adesea ascuns al recrutării – asemănarea și diversitatea fluxurilor de recrutare. Redefinim astfel recrutarea în termeni de fluxuri, pentru a evidenția interdependența universităților în peisajul învățământului superior românesc.

Profilurile identificate în această configurație relevă principalele vulnerabilități și puncte forte ale universităților în ceea ce privește rezistența lor la schimbările demografice, precum și în contextul concurenței. Conceptualizăm astfel două dimensiuni prin care evaluăm pozițiile universităților în rețeaua națională de recrutare: (a) diversitatea bazinelor de recrutare pentru fiecare universitate și (b) structura mediilor locale de recrutare ale universităților.

3.1 Diversitatea bazinelor de recrutare: rețele de recrutare înguste versus rețele de recrutare diverse

Această perspectivă dezvăluie centre universitare care depind de o recrutare restrânsă (adică recrutare într-un bazin limitat) versus o recrutare diversă (recrutare în bazine extinse geografic) atunci când vine vorba de o scădere a ofertei, a potențialelor populații de studenți.

Se preconizează că universitățile **cu un bazin restrâns** vor suferi mai mult din cauza transformărilor demografice în curs, deși acest lucru rămâne parțial dependent de tendințele demografice din județele care domină fiecare bazin. Când bazinul se micșorează, numărul studenților recrutați de aceste universități tinde să scadă și, prin urmare, și resursele financiare ale acestora sunt afectate. În poziția rețelei, acestea sunt periferice sistemului și depind doar de unul sau două bazine de recrutare comune cu o singură entitate centrală. Captarea de noi baze de recrutare din alte județe necesită resurse suplimentare, dar și o adaptare pro-activă a strategiei de recrutare.

Se așteaptă ca universitățile care atrag studenți **din mai multe județe** să se adapteze mai bine la schimbarea fluxurilor de recrutare. Atunci când unul sau câteva canale de recrutare se micșorează, universitatea poate încerca să compenseze prin creșterea recrutării din alte județe. De asemenea, universitățile pot apela la fuziuni, extinzând astfel bazinele de recrutare. Printre exemplele bune se numără fuziunile dintre universități clujene precum UTCN - Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca și UBB - Universitatea Babeș-Bolyai și instituții publice mai mici din alte județe.

3.2 Structura mediilor locale de recrutare: Rețele de recrutare deschise versus rețele de recrutare închise

Evaluarea rețelei instituțiilor de învățământ superior și a modelelor lor de recrutare ne permite, de asemenea, să identificăm înglobarea universităților în rețele de co-dependență deschise sau închise prin bazine de recrutare similare.

Universitățile care au o rețea locală deschisă recrutează din diferite județe (configurații gen stea). Avantajul lor rezidă în fluxurile lor exclusive de recrutare din regiuni mai mici, regiunile în sine neconcurând între ele. Universitățile care au o rețea locală închisă co-recrutează din bazine comune (configurații de grup).

Vedem adesea modele de recrutare comune cu alte universități din aceleași centre universitare sau din apropiere.

Teoria rețelelor postulează că rețelele deschise se bazează pe legături exclusive cu diverse bazine de recrutare, ceea ce le conferă vizibilitate și monopol asupra acestor bazine regionale, în timp ce rețelele închise intră într-o concurență constructivă între universități. Înglobarea universităților în aceste configurații le leagă de reziliența pe care o au în fața transformărilor demografice și de mobilitate majore.

3.3 Auto-organizarea rețelei: vulnerabilități și reziliență

Legătura dintre nivelul de grupare al rețelei și reziliența acesteia a fost demonstrată într-o gamă largă de rețele empirice și ecosisteme complexe, de la studii de dezvoltare urbană până la studii legate de cancer și reorganizare celulară în jurul șocurilor sistemice (Callaway și colab. 2000; Newman 2003; Boccaletti și colab. 2006).

Teoria rețelei ne informează că structura ecosistemului codifică informații despre vulnerabilitatea sau reziliența peisajului în sine. Dacă rețeaua este densă, coerentă și grupată, este mai rezistentă la șocuri aleatorii (chiar dacă aceste șocuri sunt endogene sau exogene sistemului). Dacă rețeaua este, pe de altă parte, fragmentată, centralizată și interacțiunile reduse, șocurile aleatorii pot afecta în mod substanțial conectivitatea sistemului sau principalele sale caracteristici, conducând la un impact ireversibil asupra peisajului.

Cu alte cuvinte, dacă universitățile au rețele de recrutare grupate și diverse, schimbările majore care afectează fluxurile de recrutare și pozițiile universităților în peisaj au repercusiuni minore asupra acestor comunități din două motive: (a) studenții au alternative vizibile în alegerile lor universitare și (2) universitățile au alternative vizibile în bazinele lor de recrutare. Dacă, pe de altă parte, universitățile au rețele de recrutare deschise și înguste, schimbările majore care afectează fluxurile de recrutare le pot afecta ireversibil capacitatea de a se reinventa după astfel de șocuri sistemice.

Tabelul 3 Cartografierea conceptuală a vulnerabilităților și punctelor forte în ceea ce privește co-dependențele universităților de bazinele comune de recrutare

		Structura mediilor locale de recrutare	
		Deschise	**Închise**
Diversitatea bazinelor de recrutare	**Înguste**	Integrare scăzută – reziliență scăzută (investiții universitare ridicate în strategia de recrutare alternativă)	Integrare ridicată – reziliență scăzută (deși universitățile de aici rămân relevante la nivel regional, mai degrabă decât la nivel național
	Diverse	Integrare scăzută – reziliență ridicată (investiții universitare în bazinele de recrutare existente)	Integrare ridicată – reziliență ridicată (auto-organizare a rețelei)

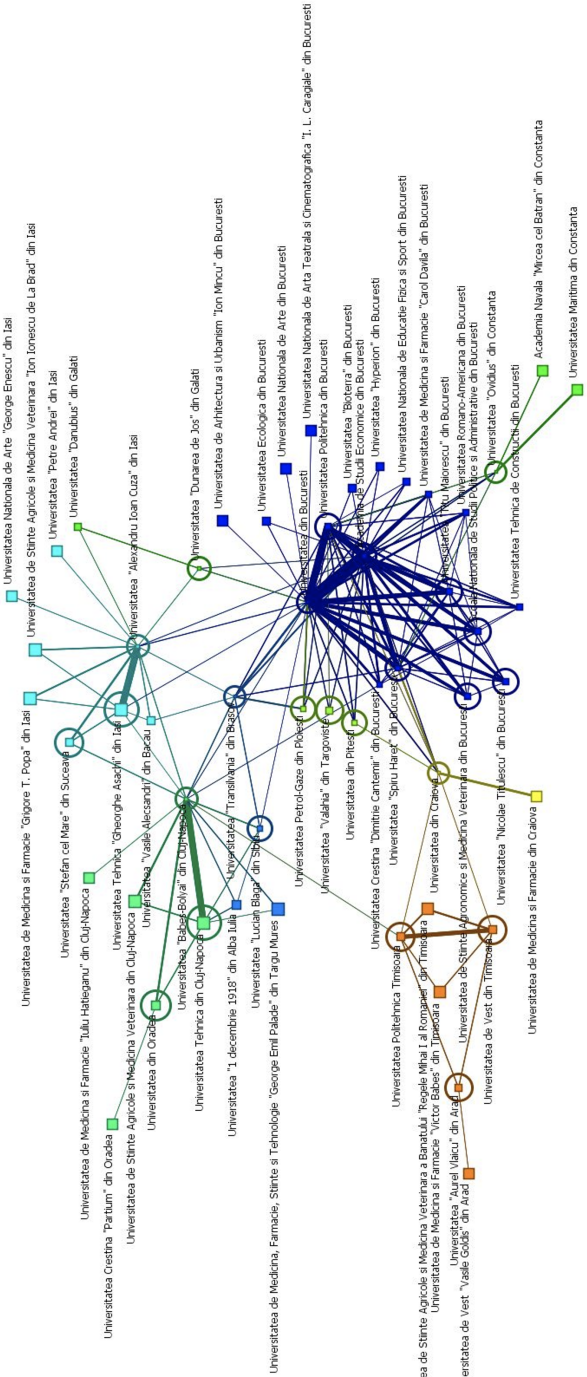


Fig. 1 Rețeaua fluxurilor de recrutare ale universităților din România

Fiecare nod este o universitate. Marginea care leagă două universități reprezintă ponderea recrutărilor totale pentru fiecare universitate care este din același bazin de recrutare. Cu cât legătura este mai groasă, cu atât este mai mare suprapunerea în recrutare între două universități. Culorile nodurilor reflectă comunitățile de rețea, identificate folosind algoritmul de grupare Louvain. O comunitate de rețea este definită de modele de conectivitate mai puternice între nodurile din aceeași comunitate decât cu restul rețelei. Nodurile încercuite sunt universități cheie, definite ca fiind importante pe baza măsurilor de centralizare a rețelei (în acest caz, scorurile relative între ele)

Următoarele secțiuni ale lucrării oferă o relatare descriptivă a fluxurilor de recrutare din învățământul superior din România, legându-le de tendințele de transformare demografică. Astfel, ne propunem să abordăm întrebări despre motivația sau cauzele pentru care peisajul arată astfel în cercetările ulterioare și să dedicăm această lucrare cartografierii și contextualizării înglobării universităților în structurile de rețea.

4 Rezultate

4.1 Modele de înscriere: bazinele de recrutare

O oportunitate de identificare a perspectivelor demografice în diferite bazine de recrutare universitare este cartografierea situației de astăzi. Desigur, compoziția populației de studenți dintr-o universitate se poate schimba pe termen lung – mai ales dacă România reușește să depășească unele dintre problemele sale de acces adânc înrădăcinate – dar datele existente nu pot anticipa potențialele schimbări decât într-o măsură limitată. Perioada mică de timp a înregistrărilor Registrului Matricol Unic (RMU) disponibile (2015-19) nu permite o cartografiere extinsă a variațiilor tendințelor de înscriere.

Datele au scos la iveală o ierarhie complexă în ceea ce privește dimensiunea bazinelor de recrutare în rândul universităților. Prima concluzie generală este că există doar patru mari centre universitare care reușesc să atragă studenți din mai multe județe, având bazine de recrutare diverse și rețele dense și coerente. Acestea sunt București, Cluj-Napoca, Timișoara și Iași. În afara orașului propriu-zis, universitățile bucureștene sunt principalele destinații pentru studenții din nu mai puțin de 12 județe, universitățile clujene atrag studenți din 8 județe, universitățile timișorene din cinci județe și universitățile din Iași din patru județe. Universitățile din Constanța sunt principala destinație pentru studenții din județul Tulcea, dar dominația aici este moderată (fiind doar o pluralitate), cu ceva mai puțini studenți optând pentru universitățile bucureștene. Este important de menționat că programele de studiu derulate în extensii (campusuri situate în alte orașe / regiuni) contează pentru totalul studenților universității de origine. În cazul Municipiului Cluj-Napoca, atât universitatea generalistă UBB, cât și universitatea tehnică UTCN au o serie de extensii notabile, printre acestea numărându-se și Campusul de Nord al UTCN din Baia Mare, fostă universitate independentă.

Există mai multe centre universitare care reușesc să atragă majoritatea studenților locali, dar numai un număr mai mic de studenți din alte regiuni. În unele cazuri (Sibiu, Brașov), chiar dacă universitatea este dominantă doar în județul local, numărul de solicitanți atrași din alte regiuni este suficient pentru a ajunge să formeze o majoritate a întregului corp studențesc. De exemplu, Sibiul are o pondere comparabilă a elevilor din afara județului cu Timișoara, dar este destinația principală doar în județul Sibiu.

Un alt element notabil este dominația studenților din mediul urban în toate universitățile. Acest lucru nu este o surpriză, deoarece factorii care conduc la un

acces redus au fost documentați în alte studii și relevă dificultățile cu care se confruntă potențialii candidați din mediul rural. Știm, de exemplu, că elevii din mediul rural au rate de admitere mai mici la examenul de bacalaureat, necesar pentru admiterea la universitate.[5] Știm, de asemenea, că acest lucru, la rândul său, este influențat de ratele mai mari ale deprivării materiale în zonele rurale. La mulți indicatori, decalajul urban/rural este cel mai mare din UE. De exemplu, procentul celor afectați de condiții de locuit precare în zonele rurale se ridică la 26%, dar este mai mic de 5% în mediul urban. Deosebit de bună este situația din regiunea București-Ilfov, care este în întregime urbană și suburbană.[6]

Cea mai mare pondere a studenților din mediul rural din cele mai mari 20 de universități se regăsește la Universitatea Valahia din Târgoviște, situându-se la 49%. Aceasta este, de fapt, mai mare decât ponderea națională a populației rurale, dar analizând bazinul de recrutare al universității, vedem că acesta se bazează în mare parte pe județul Dâmbovița, care la recensământul din 2011 a fost printre județele cu a doua cea mai mare pondere a populației rurale, de 71%. Deci, chiar și aici, există o situație clară de subreprezentare a studenților proveniți din mediul rural.

Tabelul 4 Ponderea studenților din județ pe universitate

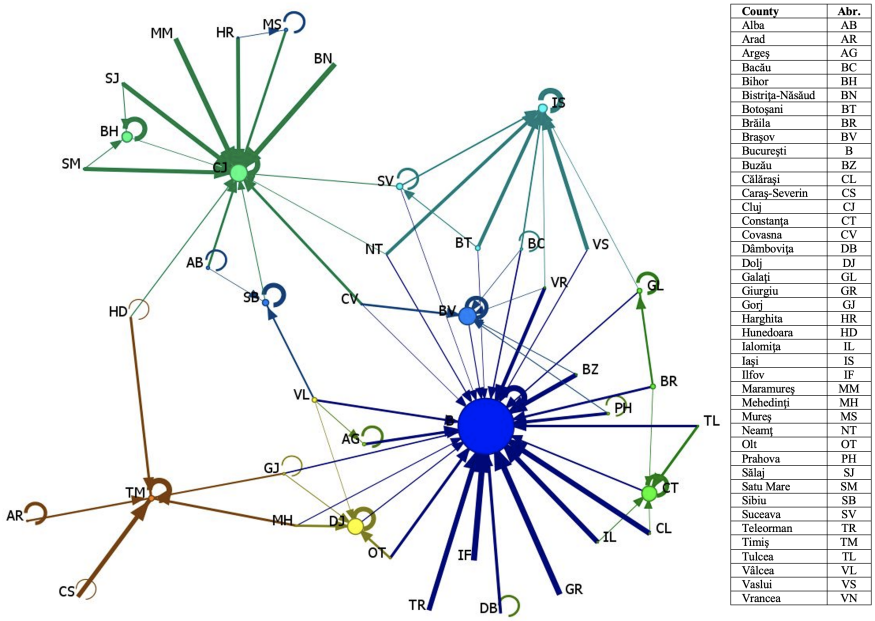
Județ	**% studenți din același județ**	**Județ**	**% studenți din același județ**
Cluj-Napoca	23%	Târgoviște	74%
București	40%[7]	Alba Iulia	76%
Iași	40%	Oradea	77%
Brașov	41%	Ploiești	83%
Timișoara	42%	Târgu Jiu	90%
Sibiu	44%	Reșița[8]	92%

Sursa datelor: Registrul Matricol Unic (RMU)

Toate aceste particularități influențează structura rețelei naționale de fluxuri de recrutare. Tabelul 4 arată că o grupare a universităților se poate face pe baza dependenței de recrutare locală din județ. Se diferențiază universitățile care au bazine de recrutare diverse din punct de vedere geografic și instituții care se adresează comunităților locale. Acestea din urmă sunt vulnerabile mai ales tendințelor demografice din județele lor. Aceasta înseamnă că universități precum cele din Reșița sau Târgu Jiu, situate în județe cu indicatori demografici precari, sunt mai vulnerabile decât cele din Ploiești, Oradea sau Suceava, care sunt situate în județe cu tendințe demografice mai stabile sau cu populații globale mai mari. Acestea fiind spuse, existența unui bazin divers de recrutare nu reprezintă un scut automat în fața efectelor declinului demografic, deoarece majoritatea județelor din România se confruntă cu scădea și îmbătrânirea populației.

[5] https://uefiscdi.gov.ro/resource-824104-policy-brief-no2-1-.pdf

[6] Deși nu neapărat după clasificări statistice românești, care încă atribuie domiciliul rural persoanelor care locuiesc în suburbii fără statut formal de oraș. A se vedea graficul Eurostat Rata condițiilor precare de locuit, 2018 (%, după gradul de urbanizare)



County	Abr.
Alba	AB
Arad	AR
Argeş	AG
Bacău	BC
Bihor	BH
Bistriţa-Năsăud	BN
Botoşani	BT
Brăila	BR
Braşov	BV
Bucureşti	B
Buzău	BZ
Călăraşi	CL
Caraş-Severin	CS
Cluj	CJ
Constanţa	CT
Covasna	CV
Dâmboviţa	DB
Dolj	DJ
Galaţi	GL
Giurgiu	GR
Gorj	GJ
Harghita	HR
Hunedoara	HD
Ialomiţa	IL
Iaşi	IS
Ilfov	IF
Maramureş	MM
Mehedinţi	MH
Mureş	MS
Neamţ	NT
Olt	OT
Prahova	PH
Sălaj	SJ
Satu Mare	SM
Sibiu	SB
Suceava	SV
Teleorman	TR
Timiş	TM
Tulcea	TL
Vâlcea	VL
Vaslui	VS
Vrancea	VN

Fig. 2 Fluxurile județene de recrutare din instituțiile de învățământ superior din România

Nodurile sunt județe conectate între ele în funcție de rata studenților înscriși în universități locale provenind din zone geografice diferite (lățimea legăturilor). Dimensiunea nodurilor reflectă numărul de fluxuri de recrutare din diferite județe (in-degree centrality). Cu cât nodul este mai mare, cu atât județul este mai atractiv pentru studenții la prima facultate.

Cu toate acestea, în practică, centrele universitare cu o atractivitate crescută tind să atragă studenți atât din județele cu populații relativ stabile, cât și din cele care se confruntă cu declinul demografic. Un exemplu notabil este Timișoara. Acest centru universitar atrage cei mai mulți candidați din județul Timiș, dar restul bazinului său de recrutare este format din județe cu o istorie recentă de declin demografic abrupt (Caraș-Severin, Hunedoara) sau îmbătrânire rapidă (Mehedinți). Timișul în sine este, dimpotrivă, unul dintre singurele două județe care au înregistrat o creștere a populației la recensământul din 2011.

În cazul capacității universităților de a atrage studenți din județul/regiunea în care sunt situate, există variații similare. De exemplu, există universități care atrag majoritatea covârșitoare a absolvenților de învățământ liceal dintr-un județ. Nu mai puțin de 96% dintre studenții din București și Ilfov aleg să studieze în București. 91% dintre studenții din Timiș și Iași, precum și 88% dintre studenții clujeni studiază în universități locale. Sunt județe în care studenții optează covârșitor pentru o singură destinație din afara județului. De exemplu, județul Giurgiu trimite 95% dintre studenții săi la București, Călărași trimițând în capitală 85% și Ialomița sau Teleorman câte 81%. Clujul atrage 82% dintre studenții din Bistrița-Năsăud și 81% dintre cei din Maramureș, deși în acest caz, mulți studiază în extensii. În cele mai multe dintre aceste cazuri, proximitatea geografică pare să joace un rol major

(studenții optând pentru cel mai apropiat centru universitar major), deși vitalitatea economică a centrului universitar apropiat pare să joace și ea un rol. În timp ce orașe prospere precum Cluj și București atrag marea majoritate a studenților din județele din apropiere, acest tipar nu se repetă în județe precum Dolj sau Galați, unde există, de asemenea, universități cu tradiție fondate înainte de 1989.
Cazuri interesante sunt cele ale universităților publice mici care au fost concepute pentru a răspunde în principal nevoilor locale și regionale de formare sau apariției studenților netradiționali, dar care nu reușesc să aibă un impact semnificativ asupra populației de studenți, nici măcar la nivel local. Cel mai extrem caz la momentul colectării și prelucrării datelor (începutul anului 2020) a fost Caraș-Severin, unde există o universitate locală, dar 72% dintre studenți optează pentru o universitate în județul Timiș. Doar 17% dintre cei care se înscriu la o universitate o fac la nivel local. Consecința este că universitatea publică locală se bazează pe un mic bazin de recrutare, mai ales în condițiile în care județul este deja unul dintre cele mai puțin populate din România.[9]

Tabelul 5 Dominant destination for studies per county

Județ	**Destinația principală**	**Universitate**	**Județ**	**Destinația principală**	**Universitate**
Alba	Cluj	DA	Harghita	Cluj	NU
Arad	**Arad**	DA	Hunedoara	Timiș	DA
Arges	**Arges**	DA	Ialomița	București	NU
Bacău	**Bacău**	DA	Iași	**Iași**	DA
Bihor	**Bihor**	DA	Ilfov	București	NU
Bistrița-Năsăud	Cluj	NU	Maramureș	Cluj	NU
Botoșani	Iași	NU	Mehedinți	Timiș	NU
Băaila	București	NU	Mureș	**Mureș**	DA
Brașov	**Brașov**	DA	Neamț	Iași	NU
București	**București**	DA	Olt	București	NU
Buzău	București	NU	Prahova	București	DA
Călărași	București	NU	Sălaj	Cluj	NU
Caraș-Severin	Timiș	DA	Satu Mare	Cluj	NU
Cluj	**Cluj**	DA	Sibiu	**Sibiu**	DA
Constanța	**Constanța**	DA	Suceava	**Suceava**	DA
Covasna	Cluj	NU	Teleorman	București	NU
Dâmbovița	București	DA	Timiș	**Timiș**	DA
Dolj	**Dolj**	DA	Tulcea	Constanța	NU
Galați	**Galați**	DA	Valcea	București	NU
Giurgiu	București	NU	Vaslui	Iași	NU
Gorj	Timiș	DA	Vrancea	București	NU

Sursa datelor: Registrul Matricol Unic (RMU)

[9] Universitatea nu mai este o instituție independentă, așa cum se explică mai jos

Uitându-ne la cifrele din Tabelul 5, devine clar că există, de fapt, mai multe cazuri de județe în care, deși există o universitate publică, majoritatea studenților optează să studieze în afara județului. Acest tipar există în nu mai puțin de șase județe (Alba, Caraș-Severin, Dâmbovița, Gorj, Hunedoara, Prahova). În alte două cazuri (Bacău, Argeș), o pluralitate de studenți optează pentru universitatea locală, un număr semnificativ mergând însă în alte județe la studii. În cazul Bacăului, avem aproape o egalitate între studenții care optează pentru instituția locală (28%), Iași (25%) și București (23%).

Datele, desigur, se referă la perioada post-2015, după ce numărul studenților a scăzut deja față de vârful din 2008-2009, astfel încât tiparele de înscriere ar putea reflecta un acces mai bun la locuri de studiu finanțate de stat în centre universitare mai prestigioase. Cu toate acestea, ele indică și faptul că unele instituții publice se adresează unui număr foarte mic de studenți dintr-o regiune geografică limitată.

De fapt, există un cadru juridic care permite și încurajează fuziunile universitare cu scopul de a atrage instituțiile mai mici să își pună în comun resursele cu instituții din marile centre universitare. Au avut deja loc două fuziuni, ambele cu instituții clujene. Prima a fost fuziunea Universității de Nord din Baia Mare cu Universitatea Tehnică UTCN din Cluj-Napoca, iar cea mai recentă este fuziunea Universității Eftimie Murgu din Reșița cu Universitatea Babeș Bolyai. Aceste fuziuni transformă instituțiile mai mici în extensii de facto, permițând noii universități să păstreze infrastructura existentă, făcând în același timp economii printr-o mai bună utilizare a resurselor umane și administrative.

4.2 Diferite modele de depopulare în bazinele de recrutare universitare

Actualele bazine demografice de recrutare ale universităților românești ne oferă o imagine statică. Ne spun de unde provin studenții în prezent. Cu toate acestea, nu oferă informații cu privire la natura bazinelor demografice de recrutare în sine și evoluțiile care au loc în interior. Acum, folosind baza de date a Institutului Național de Statistică - INS pentru rezidenți și pentru variațiile inter-recensământ, obținem o imagine a tendințelor demografice din bazinele de recrutare din statisticile formale.[10] Măsurând cifrele din 2019[11] față de 2012[12], INS estimează că doar un singur județ (Teleorman) a înregistrat o contracție a populației de două cifre și că șase au înregistrat de fapt o creștere a populației. În termeni anuali, aceasta reprezintă o rată mai lentă de scădere a populației în comparație cu perioada inter-recensământ 2002-2011, în ciuda unei creșteri a declinului natural al populației. Având în vedere că fluxurile migratorii sunt dificil de urmărit, și existând diverse surse care indică niveluri ridicate de emigrare

[10] Tabel Tempo INS POP106A, preluat la 3 iulie 2021

[11] Anul trecut, cu date definitive din iulie 2021

[12] Primul an în care sunt disponibile estimările populației bazate pe reședință derivate din recensământul din 2011

în ultimii ani, este probabilă o subestimare a impactului plecărilor din țară asupra populației.[13] În plus, există dovezi semnificative că dinamica internă a populației s-a schimbat.

În timp ce, înainte de 2011, migrația internă era modestă – majoritatea românilor care doreau să lucreze în afara comunităților locale optând pentru străinătate – există numeroși indicatori care sugerează că anumite regiuni au beneficiat de fluxuri migratorii semnificative în ultimii ani. Acest lucru se reflectă în diferențele puternice apărute în redresarea pieței muncii după criza financiară globală, diferențele tot mai mari în ceea ce privește numărul de nașteri între județe și concentrarea construcției de locuințe într-un număr limitat de areale geografice. Desigur, fiecare dintre acești indicatori poate fi influențat de alți factori decât concentrarea sau migrația populației: numărul angajaților poate crește odată cu rata de ocupare a populației de vârstă activă, natalitatea poate crește odată cu rata fertilității, iar construcția de locuințe poate reflecta scăderea dimensiunii gospodăriilor sau construcții inițiate de către persoane cu rezidență în diaspora. Cu toate acestea, combinația mai multor factori reflectă probabil o tendință de creștere sau măcar stabilitate demografică. În schimb, contrariul este aproape cert: scăderea numărului de locuri de muncă, a numărului de nașteri și o activitate scăzută de construcție a locuințelor reflectă un mediu social și demografic care a fost afectat negativ de migrația în afara țării, de îmbătrânire sau de ambele.

De fapt, există semne că depopularea anumitor județe se accelerează. Regiunile care gravitează economic spre București tind să fie afectate de unele dintre cele mai rapide scăderi ale populației. Județul Teleorman a înregistrat aproximativ 2.600 de nașteri atât în 2018, cât și în 2019. Decesele au depășit însă 6.000 în ambii ani, iar datele preliminare din 2020 indică o singură naștere la fiecare trei decese. Acest declin natural este atât un simptom, cât și un amplificator al tendințelor puternice de îmbătrânire demografică pe termen lung. Și acest *trend* este vizibil în multe alte domenii. Peste 40% din casele noi sunt construite în interiorul și în jurul Bucureștiului, Clujului și Timișoarei, cele mai dinamice orașe ale țării, chiar dacă ponderea lor în totalul populației este de sub 20% conform recensământului din 2011. Greutatea acestor trei zone metropolitane în piața națională a muncii a crescut după criza financiară globală începută în 2008, contribuind la o realiniere a economiei românești. De fapt, majoritatea județelor din România nu au recuperat încă nivelul de ocupare a forței de muncă anterior crizei, în ciuda faptului că România în ansamblul său a depășit numărul de angajați anterior crizei în 2019[14]. În timp ce numărul total de locuri de muncă a crescut cu puțin peste 2% din 2008 până în 2019, această creștere a depășit 20% în județul Cluj, 10% în Timiș și aproape 50% în județul Ilfov, care include principalele suburbii bucureștene. Ponderea locurilor de muncă la nivel național în aceste orașe și în zonele lor metropolitane a crescut constant.

---

[13] Printre altele, peste 1.000.000 de români au aplicat pentru schema de reglementare post-Brexit din Marea Britanie, mult peste estimările inițiale legate de populația românească din Marea Britanie, iar numărul total de români din Germania a atins de asemenea un record de 1.000.000.

[14] Conform datelor INS Tempo FOM104D

Acest fenomen se auto-susține, într-o oarecare măsură. Cercetarea teoretică și empirică existentă a identificat deja rețelele sociale ca fiind facilitatori-cheie pentru migrație prin construirea de plase de siguranță personale sau prin facilitarea schimbului de informații (Palloni și colab. 2001; Schapendonk și van Moppes 2007). Deși există rețele extinse apărute în ultimii 30 de ani care facilitează angajarea în străinătate, rețelele sociale existente în interiorul României sunt concentrate pe câteva orașe mai mari, adesea centre universitare majore. Pe măsură ce populația se concentrează din ce în ce mai mult în aceste orașe și în împrejurimile lor, există un risc crescut ca studenții din zonele depopulate să ajungă să acceseze servicii de calitate scăzută și să sufere de pe urma unui nou tipar de marginalizare. Acest fenomen este din ce în ce mai răspândit în întreaga Europă și chiar a început să ia o dimensiune politică. În Spania, a apărut problema *España vacía* și revendicările dreptului la servicii minime pentru regiunile cu viabilitate demografică scăzută. Provincia Teruel a creat un partid numit *Teruel Existe* (Teruel există) pentru a semnala situația depopulării autorităților din Madrid.[15] Există, de asemenea, o rețea de regiuni europene care este dedicată combaterii impactului depopulării.

Deși nu este încă o problemă politică vizibilă în România, universitățile ar putea simți impactul îmbătrânirii și scăderii populației într-o manieră tot mai pronunțată. Există un decalaj de 18-19 ani între orice schimbare a dimensiunilor unei cohorte demografice la naștere și accesul la studii universitare, iar migrația (fie ca parte a familiilor, fie după absolvirea învățământului secundar liceal) tinde să contribuie la scăderea ulterioară a dimensiunilor cohortelor de copii și tineri din anumite regiuni.

5 Discuție – Universități sustenabile?

Având în vedere constatările de mai sus, putem vedea cum se conturează o serie de tendințe. O tendință notabilă este concentrarea tot mai mare a populației în jurul orașelor care sunt – în același timp – centre universitare majore. O pondere tot mai mare a populației locuiește în orașe precum București, Cluj-Napoca și Timișoara, precum și în împrejurimile lor. Amploarea exactă a creșterii lor absolute sau relative va fi cunoscută numai după prelucrarea recensământului din 2022, dar datele privind ocuparea forței de muncă, nașterile și construcția de locuințe indică în mod clar o divergență între aceste regiuni metropolitane (și alte câteva) și cea mai mare parte a restului țării.

De altfel, universitățile din aceste orașe – precum și Iași, Brașov și Sibiu – tind să atragă numeroși candidați din afara județului. Alte universități mari (dintre cele înființate înainte de 1990), printre care Craiova, Galați sau Constanța, au ajuns să deservească în principal studenții din proximitatea geografică imediată. Numărul angajaților din județele Dolj, Galați și Constanța era, în 2019, încă inferior nivelurilor

[15] Conform articolului El Diario https://www.eldiario.es/politica/ano-teruel-existe-congreso-amenazas-pandemia-reconstruccion-presupuestos_1_6478503.html preluat pe 26 iulie 2021

din 2008, iar numărul construcțiilor de locuințe a stagnat în cele trei orașe și în împrejurimile acestora[16].

Aceste tendințe ar putea indica fie un rol important al universităților majore în stabilizarea populației și atragerea investițiilor locale (ca parte a unui cerc virtuos de dezvoltare) sau o preferință a studenților pentru universități situate în orașe care oferă o gamă mai bună de oportunități de dezvoltare profesională ulterioară. Universitățile care sunt atractive pentru studenți oferă acces la locuri de muncă în același oraș.

În schimb, numărul mare de universități publice care se luptă să atragă chiar și studenți din proximitate reflectă structura deficitară a actualei rețele universitare. Banii publici sunt, în general, alocați în funcție de numărul studenților, deși capacitatea este, desigur, ajustată și pentru a ține seama de diversitatea domeniilor de studiu. Cu toate acestea, universitățile mai mici au recurs din ce în ce mai mult la solicitarea de finanțare de urgență sau la alte mecanisme compensatorii (de exemplu, înscrierea prioritară a studenților moldoveni/basarabeni cu burse). Cu toate acestea, astfel de strategii sunt în detrimentul raționalizării utilizării banilor publici și este puțin probabil ca multe dintre aceste universități să poată rămâne viabile financiar în cazul în care populațiile locale de studenți scad în continuare. Reglementările deja existente care permit fuziunile între instituții oferă o soluție parțială, deși extensiile în sine mențin costuri de infrastructură mai mari.

Pe termen lung, apare o imagine a universităților care par deosebit de vulnerabile la tendințele demografice negative, inclusiv din analiza tipologiilor de rețea asociate recrutării actuale a studenților. Abordarea bazată pe analiza de rețea sprijină în mod analitic legătura dintre înglobarea universităților în rețelele locale de exclusivitate și concurență în potențialele bazine de recrutare a studenților, cu capacitatea lor de a supraviețui șocurilor majore ale fluxurilor de recrutare. În termeni practici, acest lucru înseamnă că universitățile de la periferia rețelei de fluxuri de recrutare vor trebui să găsească strategii alternative pentru a rămâne viabile din punct de vedere financiar, în special dacă bazinul lor de recrutare se confruntă cu un declin demografic accelerat.

Universitățile încorporate în structuri dense, coerente și grupate, cum ar fi universitățile din București, Cluj și Iași, sunt mai rezistente la șocuri aleatorii ale ecosistemului. Amplasarea lor în aceste structuri permite o reorganizare mai rapidă, modificarea modelelor de recrutare, deoarece acestea oferă alternative vizibile atât pentru universități pentru a ajunge la grupurile țintă, cât și pentru ca studenții care au acces la instituții alternative. Pentru universitățile care sunt, pe de altă parte, încorporate în structuri de rețea fragmentate, centralizate și rare, cum ar fi universitățile din Oradea, Galați sau Craiova, șocurile aleatorii la fluxurile de recrutare pot afecta substanțial conectivitatea acestora la sistem, ducând la un impact ireversibil asupra spectrului lor de recrutare.

Cu alte cuvinte, dacă universitățile au rețele de recrutare grupate și diverse, schimbările majore care afectează fluxurile de recrutare și pozițiile universităților în peisaj au repercusiuni mai limitate asupra acestor comunități din două motive: (a) studenții au alternative vizibile în alegerile lor universitare și (2) universitățile au

[16] În Constanța, numărul construcțiilor a fost relativ ridicat în anumiți ani, dar județul concentrează și un număr mare de reședințe secundare.

alternative vizibile în bazinele lor de recrutare. Dacă, pe de altă parte, universitățile au rețele de recrutare deschise și înguste, schimbările majore care afectează fluxurile de recrutare le pot afecta ireversibil capacitatea de a se reinventa după șocuri sistemice. Astfel de schimbări sunt mai mult decât necesare dacă bazinele de recrutare sunt situate în regiuni vulnerabile din punct de vedere demografic.

O posibilă strategie pentru universitățile vulnerabile este aceea de a proiecta și implementa programe de studiu noi, atractive, care să le permită să atragă studenți în baza relevanței, calității și competențelor asociate ofertei de studiu. Această strategie este în concordanță cu direcțiile emergente ale învățământului superior național către internaționalizare, implicarea diasporei în programe de predare și cercetare de acasă, proiectarea de programe de studiu care să consolideze legătura dintre educație și inserție profesională și consolidarea legăturilor cu organizațiile partenere (în afaceri, societatea civilă și guvern) în proiectarea și livrarea acestor noi programe de studiu.

Este important de menționat că există anumiți factori care influențează accesul în învățământul superior românesc, care sunt independenți de tendințele demografice sau de eforturile universitare de îmbunătățire a atractivității. Cel mai bun exemplu este rata scăzută de acces la studii universitare pentru ansamblul populației. România este pe ultimul loc în UE în ceea ce privește ponderea studenților cu vârsta de 30-34 de ani care au absolvit învățământul terțiar. Există tot mai multe eforturi de a crește accesul, adesea legat de tentativele de reformare din învățământul secundar.[17] În cazul în care accesul la învățământul terțiar universitar și retenția studenților vor crește, este probabil să apară un segment de cerere – posibil cu caracteristici socio-demografice diferite de actuala populație de studenți. Totuși, doar o creștere semnificativă a nivelului de acces poate combate tendința generală de declin a populației studențești. O creștere lentă a accesului ar fi – pentru multe județe – complet compensată de o scădere mai rapidă a dimensiunilor medii anuale ale cohortelor de studenți admiși. Presiunea de a raționaliza rețelele universitare – cel puțin în sectorul public – este puțin probabil să dispară.

Faptul că bazinele de recrutare se urbanizează în mod natural și se concentrează în preajma orașelor mari va genera și anumite beneficii. Infrastructura socială existentă în universități (cum ar fi căminele) se adresează în mare parte studenților din afara orașului și este posibil ca o cerere scăzută să permită o mai bună deservire a studenților din mediul rural sau cu situație materială precară. O proporție mai mare de studenți nou admiși ar beneficia probabil de o școlarizare de cea mai bună calitate în educația secundară (anterior admiterii) și ar avea acces la oportunitățile de învățare informale și nonformale specifice orașelor mari.

Acest lucru, desigur, nu compensează problemele asociate depopulării. România are deja o rețea de școli "simultane", în care se predă la mai multe clase în același timp în comunități slab populate. Naveta este, de asemenea, problematică pe distanțe mai lungi, iar rețeaua de cămine preuniversitare a fost dezmembrată în anii 1990. Toate acestea sunt probleme importante, având în vedere că depopularea va impune eforturi suplimentare pentru a maximiza numărul de copii din comunitățile

[17] Proiectul „România Educată” lansat de Administrația Prezidențială are în vedere extinderea învățământului profesional dual la secția terțiară universitară și o țintă de participare revizuită în sus.

izolate, îmbătrânite, care beneficiază de o școlarizare de calitate și au o șansă de a ajunge la învățământul terțiar universitar. Accesul la o infrastructură socială mai bună în învățământul terțiar universitar nu are niciun impact asupra abandonului școlar timpuriu, iar accesul la învățământul secundar liceal de calitate ar trebui să rămână o prioritate politică generală.

În cele din urmă, România are nevoie – și în prezent duce lipsa unui astfel de proiect – de o strategie de adaptare pentru regiunile afectate de îmbătrânire și depopulare. Această strategie ar trebui, printre altele, să includă dispoziții privind generalizarea accesului de la educația timpurie până la educația universitară, pentru a preveni consolidarea unui decalaj de oportunități.

Referințe

Barabasi, A.L. (2016). *Network Science*. Cambridge University Press.

Boccaletti, S., Latora, V., Moreno, Y., Chavez, M., & Hwang, D. U. (2006). Complex networks: Structure and dynamics. *Physics Reports, 424*(4-5), 175-308.

Callaway, D. S., Newman, M. E., Strogatz, S. H., & Watts, D. J. (2000). Network robustness and fragility: Percolation on random graphs. *Physical Review Letters, 85*(25), 5468.

Curaj, A., Deca, L. & Haj, C.M. (2013). *Romanian Higher Education in 2009–2013. The Bologna Process and Romanian Priorities in the Search for an Active European and Global Presence.* Springer.

Kwiek, M. (2014). *Social Perceptions versus Economic Returns of the Higher Education: The Bologna Process in Poland.* In Kozma, Tamas; Rebay, Magdalena; Ohidy, Andrea and Szolar, Eva (2014). *The Bologna Process in Central and Eastern Europe.* Springer VS.

National Council for Higher Education Funding (CNFIS). (2014). *Raportul public anual: Starea finanțării învățământului superior si masurile de optimizare ce se impun.* Retrieved from https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/studii%20si%20analize/2016/CNFIS/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf on September 23rd 2021

National Council for Higher Education Funding (CNFIS). (2020). *Raportul public annual: Starea finanțării învățământului superior.* Retrieved from http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/12/raport_public_CNFIS_2019.pdf on August 23rd 2021

Newman, M. E. (2003). The structure and function of complex networks. *SIAM Review, 45*(2), 167-256.

Palloni, A., Massey, D. S., Ceballos, M., Espinosa, K., & Spitted, M. (2001). Social capital and international migration: A test using information on family networks. *American Journal of Sociology*, *106*(5), 1262- 1298.

Santa, R. (2018). The Future of European Higher Education in an Age of Demographic Headwinds: The Impact of Demographic Decline on Higher Education System Structures Funding in Romania Poland Russia. In A. Curaj,

L. Deca & Pricopie R. (Eds.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer.

Santa, R. & Fierăscu, S. (2020). *Anticiparea principalelor tendințe demografice și a impactului lor asupra populației de studenți din România*. Published online. Retrieved from http://pocu-intl.uefiscdi.ro/images/Rezultate/Forecast_Seria_1_v3_1_2.pdf on August 23rd 2021

Schapendonk, J., & van Moppes, D. (2007). *Migration and information: Images of Europe, migration encouraging factors and en route information sharing (Report 16)*. Nijmegen: Radboud University.

Scott, J. (1988). Social network analysis. *Sociology*, *22*(1), 109-127.

Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge University Press.

Anexa 1 – Distribuția studenților din anul I în eșantionul nostru de date din Registrul Matricol Unic - RMU

Tabelul 6 Top 10 universități din eșantionul nostru, după numărul de studenți înscriși

Universitate	**Nr. studenţi**	**% Studenţi**
Universitatea "Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca	82,379	7.86%
Universitatea din Bucureşti	70,426	6.72%
Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi	49,340	4.71%
Academia de Studii Economice din Bucureşti	49,166	4.69%
Universitatea Politehnica din Bucureşti	45,437	4.33%
Universitatea "Transilvania" din Braşov	40,966	3.91%
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca	40,569	3.87%
Universitatea din Craiova	38,480	3.67%
Universitatea de Vest din Timişoara	33,010	3.15%
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu	30,250	2.88%

Tabelul 7 Distribuția geografică a studenților înscriși din județul universității

Județ	**Nr. studenţi**	**% Studenţi**
Bucureşti	328,058	31.29%
Cluj	155,120	14.79%
Iaşi	106,874	10.19%
Timiş	84,024	8.01%
Dolj	45,757	4.36%
Constanţa	43,085	4.11%
Braşov	41,861	3.99%
Sibiu	33,430	3.19%
Bihor	31,296	2.98%
Galaţi	30,512	2.91%
Argeş	23,459	2.24%
Arad	23,283	2.22%
Mureş	19,502	1.86%
Suceava	18,303	1.75%
Prahova	14,084	1.34%
Bacău	11,680	1.11%
Dâmboviţa	11,071	1.06%
Alba	10,017	0.96%
Hunedoara	7,317	0.70%
Gorj	6,096	0.58%
Caraş-Severin	3,277	0.31%
Ilfov	380	0.04%
Neamţ	89	0.01%
Total	***1,048,575***	***100%***
Medie	***45,590***	
Deviație standard	***70,266***	
Suprareprezentat	***>= 115,856***	

Tabelul 8 Cele mai importante domenii de studiu suprareprezentate

Domeniul de studiu	**Nr. studenţi**	**% Studenţi**
Drept	71.817	6,86%
Asistență medicală/medicină	56.641	5,41%
Administrarea afacerilor	39.854	3,80%
Contabilitate	36.984	3,53%
Management	35.331	3,37%
Educație	33.552	3,20%
Psihologie	29.372	2,80%
Informatică	26.442	2,52%
Limbă şi literatură	25.091	2,40%
Finanțe	24.840	2,37%
Inginerie și management	24.224	2,31%
Studii administrative	23.636	2,26%
Comunicare	23.050	2,20%
Inginerie industrială	23.031	2,20%
Informatică și tehnologia informației	22.999	2,20%

Accesul la învățământul superior: pierderea unor resurse umane prețioase înainte de linia de start

Cezar Mihai Hâj și Petrișor Laurențiu Țucă

Cuvinte cheie: bacalaureat · participare · studii superioare · grupuri subreprezentate · acces · proces de admitere · studenți maturi · obstacole · an terminal

1 Introducere

Una dintre principalele provocări cu care se confruntă țările europene este legată de disponibilitatea unei forțe de muncă înalt calificată pentru a răspunde nevoilor din ce în ce mai mari ale economiei bazate pe cunoaștere, care au crescut exponențial în ultimii ani. Acesta necesitate se manifestă mai ales în cazul multor țări din Europa de Est, care aveau deja un număr redus de absolvenți de studii superioare chiar înainte de aderarea la Uniunea Europeană. Acum, acești membri UE se confruntă și cu un declin demografic, combinat cu rate ridicate de emigrare. Întrucât sistemele de învățământ superior ale acestor țări erau deja foarte selective, componența caracteristicilor populației de studenți nu s-a schimbat semnificativ în ceea ce privește includerea grupurilor vulnerabile.

Ca parte a Procesului Bologna, toate țările membre s-au angajat să implementeze politici naționale în vederea creșterii accesului, progresului și absolvirii studiilor de către elevii/studenții care provin din grupuri vulnerabile (Procesul Bologna, 2007). Cu toate acestea, chiar și după zece ani de la lansarea Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS), aceasta este încă o problemă nesoluționată care trebuie abordată la nivelul țărilor.

Genul, educația parentală, mediul socio-economic joacă încă un rol important atunci când se analizează nivelul de acces sau calea educațională aleasă. După cum arată Raportul de implementare a Procesului Bologna (Comisia/EACEA/Eurydice,

C.M. Hâj
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: cezar.haj@uefiscdi.ro

P.L. Țucă (✉)
Universitatea Politehnica din București
e-mail: tucapetrisor@gmail.com

2018), femeile sunt subreprezentate în domenii precum serviciile, inginerie sau tehnologia informației și comunicațiilor, fiind în același timp suprareprezentate în domeniul educației, sănătății și bunăstării și artelor și științelor umaniste. Educația parentală este un predictor puternic al șanselor studenților de a accesa și finaliza învățământul superior. Datele arată că „în cazul noilor intrați care provin din familii cu un nivel scăzut al studiilor și cei care provin din familii cu studii superioare, se aplică modelele generale: în timp ce ponderea noilor intrați cu părinți cu un nivel educațional scăzut este marginală, noii intrați cu părinți cu studii superioare sunt suprareprezentați. Acest lucru este valabil mai ales în țări precum România, Polonia, Croația sau Cehia. Învățământul superior reprezintă un instrument important pentru îmbunătățirea echității societăților. Este un aspect important nu numai pentru garantarea dezvoltării personale prin acces mai echitabil la educație, ci și pentru dezvoltarea unei adevărate societăți a cunoașterii, a unei economii productive, a unei mobilități sociale sporite și a coeziunii sociale etc.

Studiind literatura de specialitate, se poate observa că definițiile echității variază între societăți și sunt traduse diferit în funcție de structura sistemelor de învățământ superior, de culturile organizaționale din mediul academic și de actorii implicați din acest sector. În același timp, accesul ca instrument este atât dependent de cale, cât și încorporat în mai multe structuri și procese în schimbare. Actorii, utilizările și utilizatorii politicilor de acces și admitere se modifică în timp. Acest lucru are consecințe atât pentru cercetare, cât și pentru elaborarea politicilor. Deoarece aceste procese sunt multidimensionale, ele pot fi înțelese doar prin încorporarea mai multor abordări de cercetare.

Stadiul cercetării în domeniu

Studiile privind tranziția către învățământul superior abordează o serie de factori care influențează rezultatele proceselor de tranziție. După cum rezumă (Coertjens, 2017), cercetările privind tranziția în învățământul superior s-au concentrat pe „dezvoltarea identității studenților, emoțiile studenților, motivațiile și strategiile de învățare ale acestora”. Haj şi colab. (2018) definesc principalele mecanisme de selecție în cadrul sistemului de învățământ ca fiind acelea „limitând ponderea elevilor care obțin calificarea necesară pentru a intra în sistemul de învățământ superior, selectarea în punctul de tranziție, la finalul studiilor liceale și selectarea în timpul studiilor (de după admitere)”. Aceiași autori subliniază modul în care calificarea academică anterioară (parcurs educațional), alegerea studenților și modul de recrutare a instituțiilor de învățământ superior (IIS) interacționează. Aceste trei factori sunt afectați de reglementări, stimulente și campanii de informare, care sunt rezultatul politicilor (Bemelmans-Videc, 1998) (Howlett, 2004). Ca atare, aceste instrumente de politică pot fi modificate pentru a afecta modul în care cei trei factori se comportă sau pentru a încuraja un anumit comportament. În ceea ce privește sistemele de admitere, există o serie de studii care cartografiază, clasifică sau împart pe categorii sistemele de admitere sau componente ale acestora (Clancy, 2010) (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2014) (Comisia/EACEA/Eurydice, 2018) (Orr, 2010)). În linii mari, un sistem de admitere determină nu doar modul în care studenții ajung (sau nu ajung) în

învățământul superior, ci și modul în care ajung la o anumită instituție de învățământ superior (IIS) și un anumit program de studii. Chiar dacă există cercetări extinse privind procesul de admitere și studenții din primul an, există mai puține cercetări care privesc elevii care nu ajung să urmeze studii superioare, pe lângă literatura de specialitate despre abandon, inclusiv cel timpuriu. Astfel, există încă mulți studenți care chiar dacă reușesc să finalizeze un nivel de învățământ secundar superior, nu au rezultatele necesare sau pur și simplu nu candidează pentru a intra în învățământul superior.

Masificarea și scăderea numărului de studenți

Potrivit Institutului Național de Statistică, România a trecut printr-un proces de masificare a învățământului după căderea regimului comunist în timpul căruia a existat un sistem centralizat. Numărul instituțiilor de învățământ superior, al programelor de studii și al studenților a crescut exponențial, începând cu 48 de universități publice în 1990, până la un număr maxim de 121 de universități în 2000 (dintre care 63 erau universități private). Acest proces de masificare a fost urmat de o scădere atât a numărului de studenți (cu peste 50% între 2007 și 2019), cât și a numărului de universități (90 de IIS în 2019). Acest proces a fost influențat de demografie și de schimbările privind organizarea examenului de bacalaureat, care a afectat în special IIS private. (Scădere cu 84% a numărului de studenți între 2007 și 2019).

Toate acestea au influențat participarea grupurilor subreprezentate care a fost păstrată la un nivel foarte scăzut. „Doar 3,8 % dintre tinerii cu vârsta cuprinsă între 25 și 29 de ani din 20% din mediile familiale cele mai sărace (cvintila) au absolvit un ciclu de studii superioare, comparativ cu 52,4 % din sectorul cu cei mai bogați 20 %” (Banca Mondială, 2011)

România – ultimul loc în ceea ce privește ponderea medie a persoanelor de 30-34 de ani cu studii superioare

În primăvara anului 2009, Consiliul Europei a adoptat cadrul strategic pentru cooperarea europeană în învățământul și formarea profesională, iar principala concluzie privind învățământul terțiar a fost că proporția persoanelor cu vârsta cuprinsă între 30-34 de ani care urmează și finalizează învățământul terțiar ar trebui să fie cel puțin egală cu 40%. Potrivit Monitorului Educației și Formării (Comisia Europeană, 2020), la nivelul Uniunii Europene obiectivul a fost îndeplinit, iar ținta inițială a fost chiar depășită. În cazul României, angajamentul asumat a fost de 26,7%, iar Monitorul educației arată că România are cel mai scăzut nivel de studii terțiare (pentru persoanele din segmentul vârstă 30-34 de ani) - 24,6% în 2019, iar în 2020 nivelul a crescut cu puțin peste un procent, fără a-și îndeplini angajamentul, la 25,8%.

Accesul la studii superioare

Conform legislației române, până în 2020, învățământul obligatoriu cuprindea toate nivelurile de învățământ între învățământul primar și primii doi ani de învățământ

secundar[1]. Examenul de bacalaureat reprezintă examenul final care evaluează competențele dobândite de absolvenții din învățământul secundar superior. Absolvenții de liceu susțin o serie de teste de evaluare, atât orale, cât și scrise. Pentru ca un candidat la examenul de bacalaureat să fie declarat „admis", acesta trebuie să promoveze toate probele orale, să primească nota minimă „5" la toate probele scrise și media acestora să fie cel puțin egală „6".

Admiterea în învățământul superior românesc pentru programele de studii de licență este organizată de fiecare Instituție de Învățământ Superior în conformitate cu principiul autonomiei universitare, respectând cadrul legal general. Cadrul include o metodologie națională de admitere în învățământul superior românesc cu o serie de prevederi minime care ar trebui să se regăsească în metodologiile de admitere instituțională; o Hotărâre de Guvern cu domeniile de studii și programele de studii universitare care include capacitatea maximă a studenților ce pot fi școlarizați și o Hotărâre de Guvern cuplată cu un Ordin de ministru cu numărul de locuri de studii finanțate de stat pentru fiecare instituție de învățământ superior[2], [3]. Numărul de locuri de studii subvenționate este alocat la nivel instituțional și este decizia universităților la ce programe de studii alocă aceste locuri.

Un absolvent cu diplomă de bacalaureat poate aplica pentru mai multe programe de studii universitare de licență la aceeași universitate sau la alte universități simultan, dar poate urma un singur program finanțat de la bugetul de stat. Admiterea este de obicei organizată în două sesiuni (vara și toamna) și poate include diferite tipuri de admitere, cum ar fi:

- Concurs de dosare, unde contează doar media finală de la examenul de bacalaureat (sau unele note la discipline specifice din cadrul examenului de bacalaureat);
- Interviuri;
- Examen scris;
- Test de aptitudini, întâlnit în special în programele de licență vocaționale;
- O variantă hibridă, în care contează atât media de la examenul de bacalaureat, cât și rezultatele obținute la un examen scris sau la interviu;

2 Metodologie

Analiza se bazează pe date din Registrul Matricol Unic al Universităților din România (RMUR) corelate la nivel individual cu datele de la examenul de bacalaureat prin Registrul Educațional Integrat (REI), care este o platformă care oferă acces la traseul educațional al unei persoane prin interconectarea de sisteme de management în

[1] Din 2020, învățământul obligatoriu acoperă patru ani de învățământ secundar superior (liceal)

[2] Capacitatea de școlarizare este oferită de Agenția Română de Asigurare a Calității Învățământului Superior (ARACIS) În procesul de acreditare/evaluare

[3] Pe lângă aceste locuri de studiu, universitățile pot oferi și locuri pentru care candidații trebuie să plătească taxe de școlarizare

sectorul educațional. RMUR este o platformă digitală care oferă management integrat de date pentru toți studenții înscriși în sistemul de învățământ superior românesc pentru toate ciclurile de studii.

Pentru a evalua proporția de liceeni care sunt absolvenți și se înscriu la examenul de bacalaureat, au fost utilizate date statistice din Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIIR) prin intermediul portalului data.gov.ro.

Pentru analiză, cohorta selectată a fost populația din 2018 de liceeni înscriși la începutul anului școlar 2017/2018 în ultimul an de studii în învățământul secundar superior (clasa a XII-a pentru cursurile cu frecvență și clasa a XIII-a pentru cursurile cu frecvență redusă).

A fost efectuată o analiză statistică privind înscrierea la examenul de bacalaureat. Pentru examenul de bacalaureat, populația selectată a fost „elevi din generația curentă" definiți ca elevi care au absolvit învățământul secundar superior în anul 2018. A fost creată o bază de date unică prin interconectarea datelor din fiecare sesiune a bacalaureatului din 2018, unde a fost păstrată doar ultima înregistrare pentru cei care au participat la mai mult de o sesiune. Analiza studenților din anul I la nivel de studii universitare de licență, anul universitar 2018/2019, a fost realizată prin examinarea cohortei selectate. Starea academică a acestei cohorte a fost urmărită până la începutul anului universitar 2020/2021 pentru a evalua „pierderile" pe durata parcursului academic normal. Din cauza limitelor privind datele disponibile cu elevii din învățământul secundar superior, analiza privind tranziția către învățământul superior nu este diferențiată după mediul urban/rural. Aceasta a fost analizată doar pentru elevii care au reușit să intre în învățământul superior (pe baza datelor din Registrului Matricol Unic al Universităților din România (RMUR)).

Drept cohortă secundară, datele studenților anului I din anul universitar 2018/2019 au fost analizate pentru a oferi o imagine completă a populației studențești care intră în învățământul superior. Privind generația de liceu din 2018, de la ultimii ani de învățământ secundar superior până la al treilea an de învățământ superior, este, de asemenea, important să înțelegem cine mai are acces în învățământul superior dintr-o perspectivă de echitate. După cum va arăta analiza, există un procent considerabil de studenți din primul an care nu fac parte din generația care absolvă învățământul secundar superior în același an. Această populație poate reprezenta o modalitate de a atenua pierderea de capital uman evidențiată în acest articol.

Obiectivul principal al analizei a fost măsurarea pierderilor de capital uman între ultimul an liceu și anul III de învățământ superior și identificarea principalelor căi de acces (parcurs educațional anterior) sau tipologii de tineri care au șanse mai mici în ceea ce privește accesul la învățământul superior.

În scopul analizei, autorii au considerat drept pierderi pe toți cei care s-au abătut de la progresul educațional standard (fără progres educațional întârziat).

3 Pierderile de capital uman în România

Pierderile de capital uman – o perspectivă generală
Învățământ secundar superior

La începutul anului școlar 2017-2018, în ultimul an de studii liceale erau înscriși 149.689 de liceeni.

O primă pierdere de „talent", în această etapă, se regăsește la examenul de bacalaureat, unde au fost înscriși doar 124.465 de liceeni (promoția curentă). Aceste date indică faptul că aproape 17% dintre elevii de liceu înscriși la începutul ultimului an școlar nu au participat la examenul de bacalaureat. Legislația națională privind învățământul obligatoriu, prestigiul și stratificarea, precum și sistemul de finanțare, joacă un rol important în acest sens.

Întrucât învățământul obligatoriu înseamnă că toți elevii, indiferent de performanțele lor școlare la evaluarea națională (după clasa a VIII-a), au dreptul de a se înscrie în învățământul secundar superior (Parlamentul României, 2011). Problema privind elevii nepregătiți din învățământul secundar inferior va fi „transmisă" în sectorul secundar superior - liceal.

Acest lucru duce la al doilea factor, „prestigiul", care este conectat la sistemul de admitere în sistemul secundar superior. Din cauza notelor din gimnaziu/de la evaluarea națională, elevii nepregătiți vor ajunge în unitățile de învățământ cele mai puțin „prestigioase", distribuția bazându-se și pe clasamentul liceelor de către părinți. (Ministerul Educației, 2013)[4]. În același timp, elevii cu cele mai bune note vor alege cele mai bune școli luând în considerare ultima medie de admitere din anul precedent, publicată în broșura oficială de admitere (ca indicator al probabilității de admitere la un anumit liceu) și rata de promovare la examenul de bacalaureat (deoarece acesta este considerat cel mai bun indicator al calității școlilor). Pe măsură ce rata de promovabilitate la examenul de bacalaureat devine un indicator al prestigiului unei școli, apare întrebarea dacă profesorii și școlile ar avea interes să „încline balanța" nepermițând unor elevi, care au șanse mici de a promova examenul, să absolve învățământul liceal la timp pentru înscrierea la examenul de bacalaureat[5].

Întrucât procesul de admitere în învățământul secundar superior duce la un proces de stratificare, un alt factor care va influența decizia de înscriere la examenul de bacalaureat va fi modul în care elevii din grupuri și medii defavorizate, împreună cu elevii proveniți din filiere cu o rată de promovare foarte scăzută (ex. filiera tehnologică), își percep șansele de a promova examenul de bacalaureat, de a fi admiși și de a progresa în sistemul de învățământ superior. După cum arată „Studiul privind impactul sistemelor de admitere asupra rezultatelor învățământului superior", în ceea ce privește serviciile de sprijin pentru studenți. *„În zonele defavorizate, nu există eforturi direcționate de evidențiere a beneficiilor învățământului superior în ceea ce privește serviciile de sprijin pentru studenți (burse, facilități – cămine, cantine*

---

[4] Conform legii, repartizarea în unitățile de învățământ liceal (neprofesionale) este computerizată, și are în vedere notele din învățământul gimnazial, nota la examenul național de evaluare (la sfârșitul clasei a VIII-a) si lista clasată de părinți a unităților școlare liceale.

[5] Acest fenomen a fost contestat de autoritățile publice, iar cercetările asupra fenomenului sunt rare.

etc.).” (Usher, Haj, Orr, Atherton și Geanta, 2017). În consecință, elevii care simt că au șanse mici sau nu au șanse deloc să promoveze examenul de bacalaureat sau elevii care percep costurile pentru învățământul superior ca fiind prea mari vor avea o probabilitate mai redusă să se înscrie la examenul de bacalaureat.

Cel de-al treilea factor, „sistemul de finanțare”, poate influența școlile în promovarea elevilor până la sfârșitul ciclului de studii, deoarece formula „per elev” ar putea influența suma de bani pe care o primește o unitate de învățământ. Acest lucru, corelat cu faptul că o școală are nevoie de un număr minim de elevi (300) pentru a evita o fuziune cu o altă școală, va pune presiune asupra administratorilor școlii și a profesorilor.

În ceea ce privește rezultatele la examenul de bacalaureat, 11.351 de elevi nu au participat la toate probele fiind considerați „absenți”. Acești elevi au reprezentat peste 9% din totalul elevilor înscriși la examenul de bacalaureat și nu au fost luați în considerare la calculul oficial al ratei de promovare a examenului.

Această pierdere este evidențiată separat din nevoi metodologice întrucât în formulata utilizată de minister pentru calculul ratei de promovare a examenului de bacalaureat, elevii „absenți” nu sunt luați în considerare. În plus, elevii care știu că au picat probele orale sau scrise și au ales să nu participe la restul probelor, sunt considerați „absenți”. După cum arată datele, numărul de elevi din această categorie este suficient de mare pentru a fi considerat o pierdere importantă.

La finalul examenului de bacalaureat, 91.004 elevi din promoția 2018 au fost declarați admiși, iar 33.461 nu au promovat examenul, adică o promovabilitate oficială de 73,12%.

Învățământul superior

Din numărul total de studenți români înscriși în anul I la studii universitare de licență în anul universitar 2018/2019, circa 59% erau elevi din generația 2018 (care au promovat examenul de bacalaureat în același an).[6]

Restul studenților din anul I a fost format din studenți care au promovat examenul de bacalaureat în ultimii patru ani (aprox.18%) și studenți care au promovat examenul de bacalaureat înainte de 2014 (23%).

Mai mult, analizând generația din 2018 aproximativ 26% nu vor fi înscriși în al treilea an al programului de studii universitare de licență până în 2020/2021.

Prin compararea celor 50.000 de studenți care au reușit să ajungă din ultimul an de liceu până în anul III al programului de licență cu cele trei grupe de control (grupul de elevi care nu s-au înscris și nu au promovat examenul de bacalaureat, grupul de elevi care s-au înscris într-un program academic de licență de învățământ superior, dar nu au reușit să ajungă în anul 3 al programului academic de licență la timp), rezultă câteva concluzii.

[6] Cetățeni români

Tabelul 1 Evoluția cohortei de elevi între 2017/2018 și 2020/2021

	Număr	Procent (% din A)
Liceeni înscriși la începutul anului școlar 2017/2018 în ultimul an de studii (clasa a XII-a pentru învățământ cu frecvență și clasa a XIII-a pentru învățământ cu frecvență redusă) (A)	149.689	100%
Liceeni, din „generația curentă”, care au fost înscriși la examenul de bacalaureat	124.465	83,15%
Liceeni din „generația curentă” care au fost declarați „absenți” la finalul examenului de bacalaureat	11.351	7,6%
Liceeni din „generația curentă” care nu au promovat examenul de bacalaureat	33.461	22,35%
Liceeni din „generația curentă” care au promovat examenul de bacalaureat	91.004	60,8%
Elevi din „generația curentă” înscriși în instituțiile de învățământ superior din România în anul 2018	68.415	45,7%
Elevi din „generația curentă” înscriși în instituțiile de învățământ superior din România în anul 2021 în anul III de studii	50.495	33,73%

Sursa datelor: data.gov.ro, RMUR, SIIIR, prelucrarea autorilor

Factorii care influențează accesul la învățământul superior
1 Geografia

Zonele urbane vs. rurale

Elevii din mediul rural au șanse mai mici de a intra în învățământul secundar superior. Cu 80.000 de elevi din mediul rural înscriși în ultimul an de învățământ secundar inferior (gimnazial) față de doar 10.000 de locuri de studii în unitățile de învățământ situate în mediul rural, elevii din mediul rural se confruntă cu serioase obstacole privind accesul la învățământul secundar superior. Prima barieră întâlnită de elevii care locuiesc în mediul rural și care aleg să-şi continue studiile într-un liceu situat într-o zonă urbană sunt cheltuielile financiare cauzate de transportul zilnic. Acest lucru înseamnă, de asemenea, timp suplimentar pentru elevi pentru a ajunge la și de la școală, ceea ce se poate traduce în mai puțin timp petrecut studiind și crearea de obstacole în socializarea cu colegii.

Pentru elevii care reușesc să acceseze o unitate de învățământ secundar superior situată în mediul rural, datele arată că doar 26,6% dintre elevii înscriși în ultimul an de învățământ liceal reușesc să promoveze examenul de bacalaureat (cu o notă medie de 7,41, mai mica față de 7,95 – media pentru elevii care au studiat în licee din mediul urban). Odată ce acești elevi reușesc să intre în învățământul superior, procentul „pierderilor” până în anul III este similar cu cel al elevilor care au studiat în mediul urban (+1,7%).

Analizând reședința declarată a populației studențești din primul an de studii de licență (generația curentă), 35,5% dintre studenți aveau reședința declarată în mediul rural. În ceea ce priveşte progresul lor în învățământul superior, datele arată „pierderi" similare cu studenții cu domiciliu în mediul urban (-1%).

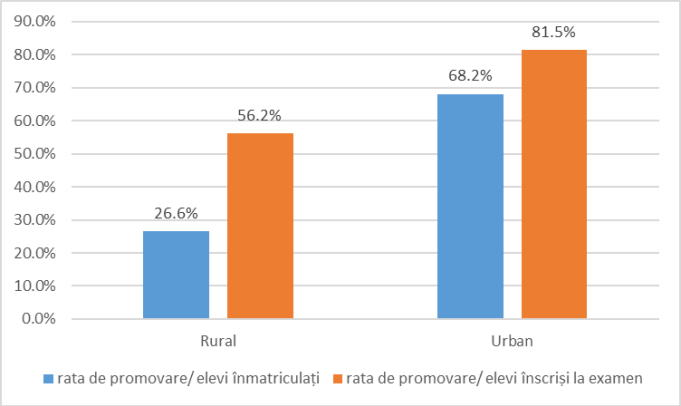


Fig. 1 Rata de promovare la examenul de bacalaureat în funcție de cohorta de referință și de localizarea unității de învățământ secundar superior
Sursa: data.gov.ro, prelucrarea autorilor
Nota 1: Populația „elevi înmatriculați" a inclus toți elevii care au fost înscriși în ultimii ani de studii (clasa a XII-a pentru cursuri cu frecvență și clasa a XIII-a pentru cursuri cu frecvență redusă). Nota 2: Populația „elevi înscriși la examen" include toți elevii din generația curentă care s-au înscris la examenul de bacalaureat și au participat la toate probele de examen. Această populație este populația de referință pentru statisticile oficiale.

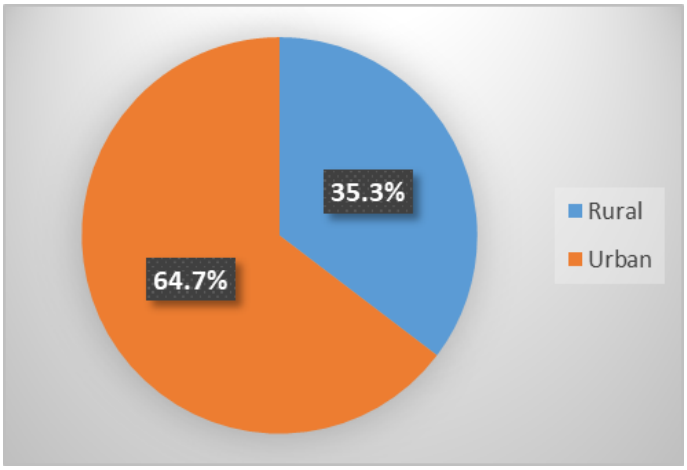


Fig. 2 Procentul studenților din anul I după mediul reședinței declarate N: 56066
Sursa: RMU, prelucrarea autorilor

Zona de reședință (domiciliu)

Elevii din anumite județe din România au mai puține șanse să intre în învățământul superior. Datele arată că elevii cu domiciliul în anumite județe au șanse mai mici să se înscrie la examenul de bacalaureat, să promoveze examenul și/sau să fie admiși în sistemul de învățământ superior românesc.[7] După cum s-a arătat anterior, legislația națională privind învățământul obligatoriu, prestigiul și stratificarea, precum și sistemul de finanțare, joacă un rol important în rata de înscriere la examenul de bacalaureat. De exemplu, județul Caraș-Severin (69,4%), județul Mehedinți (72,1%) sau Olt (73,81%) au o rată de înscriere mult mai mică la examenul de bacalaureat comparativ cu județe precum Harghita (92,5%), Ialomița (90%) sau Sălaj (90,1%).

Rata de promovare a elevilor la examenul de bacalaureat variază între județe, unele județe având o rată scăzută de promovare: Giurgiu (54,3%), Teleorman (57%), Călărași (60%), în timp ce alte județe precum Cluj, Bacău și Iași au o rată de promovare de peste 80%. Acest lucru poate fi explicat prin calitatea educației pe care o primesc elevii, care diferă substanțial între județe și este în special mult mai scăzută în mediul rural.

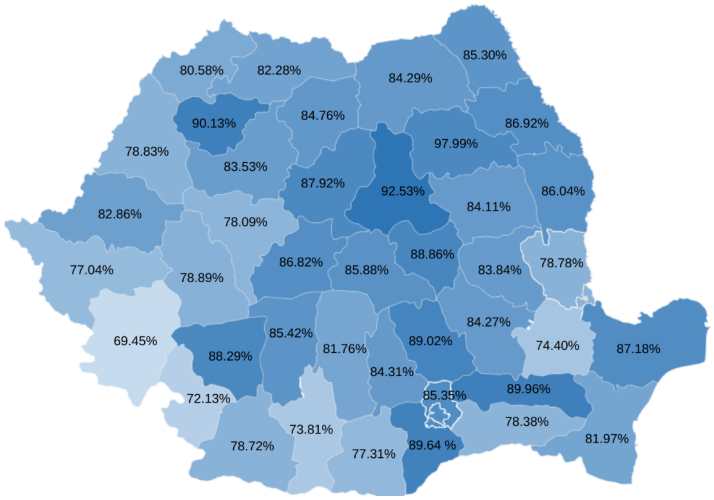


Fig. 3 Rata de înscriere la examenul de bacalaureat pentru liceenii din clasele terminale
Sursa: SIIIR, prelucrarea autorilor

[7] Zonele NUTS3

2 Filiera din învățământul secundar superior

Calea către învățământul superior este stabilită cu mult înainte de punctul de intrare în învățământul superior, iar unele fluxuri oferă șanse scăzute pentru elevi să ajungă în învățământul superior.

Chiar și înainte de ciclul liceal, se formează fluxuri care vor influența șansele studenților de a intra în învățământul superior. Întrucât rezultatele examenului de Evaluare Națională definesc în ce unitate de învățământ sunt repartizați elevii din gimnaziu (pe baza unei liste de preferințe), imaginea percepută a diferitelor filiere/profiluri și unități de învățământ liceal joacă un rol important cu privire la cine intră în fiecare filieră în învățământul liceal. „Colegiile naționale" elitiste din filiera teoretică vor primi elevi cu cele mai bune note, în timp ce fluxul tehnologic va avea elevi cu cele mai slabe note.[8] Întrucât în România învățământul liceal face încă parte din învățământul obligatoriu, iar finanțarea școlilor depinde de numărul de elevi, cei mai mulți dintre elevi vor putea ajunge în ultimii ani de liceu.

În ceea ce privește fluxul liceal al populației de elevi în ultimul an de studii din 2018, datele arată că 40,2% dintre liceenii au urmat liceul în filiera tehnologică, 51,6% în filiera teoretică și 8,2% în filiera vocațională.

Numărul elevilor din cadrul filierei tehnologice scade drastic atunci când se analizează participarea la examenul de bacalaureat, aproximativ 32% din totalul elevilor care au susținut examenul de bacalaureat provenind de la filiera tehnologică, în contextul în care reprezintă peste 40% din cohorta de elevi din clasele terminale.

Această tendinţă continuă și în ceea ce privește rata de promovare la examenul de bacalaureat (45,7% pentru filiera tehnologică) față de 87,5% și 78,6% pentru filierele teoretică și vocațională.

Un număr și mai mic dintre ei devin studenți. În anul universitar 2018-2019, aproximativ 13.000 dintre studenții din anul I din promoția curentă au finalizat studiile preuniversitare la filiera tehnologică, 7.000 erau absolvenți de la filiera vocațională, iar peste 48.000 de la filiera teoretică.

Aproximativ 30% dintre studenții care au absolvit filiera tehnologică sau vocațională nu au ajuns în anul universitar 2020-2021 în al treilea an de studii.

[8] Fluxul academic

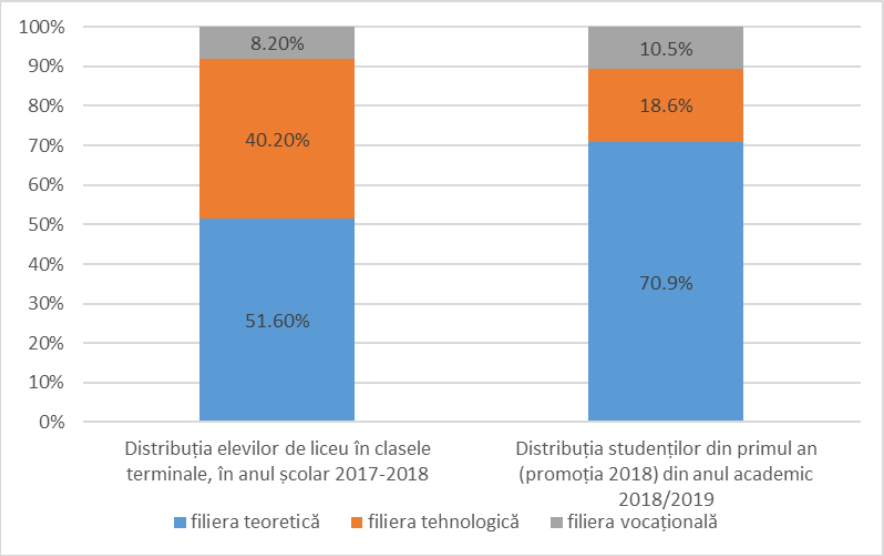


Fig. 4 Distribuția în funcție de filiera a elevilor din ultimul an de învățământ liceal (2017/2018) și a studenților de anul I licență (2018/2019), generația curentă
Sursa datelor: data.gov.ro, RMUR, (SIIIR), prelucrarea autorilor

Media la examenul de bacalaureat indică faptul că elevii care reușesc să promoveze examenul nu au șanse egale, elevii din filierele vocaționale și tehnologice au, în medie, note mai mici.

Tabelul 2 Nota medie primită de elevii de liceu la examenul de bacalaureat pe filiere de studiu

Filiera	Nota medie la examenul de bacalaureat
Teoretică	8.17
Vocațională	7.67
Tehnologică	6.43

3 Forma de studiu

Elevii care studiază la cursuri cu frecvență redusă au șanse foarte mici de a intra în învățământul superior. Potrivit legislației naționale, elevii din ciclul liceal pot studia în clase cu frecvență (program zilnic) sau cu frecvență redusă. La cursurile cu frecvență redusă participă în special elevi mai în vârstă, care au o diferență de peste trei ani față de vârsta standard a elevilor (art.25 (2) - Legea Educației 1/2011). Astfel, în 2018, 17.305 elevi au fost înscriși în ultimul an de învățământ liceal la cursuri cu frecventă redusă. Doar 5.150 de elevi au fost înscriși la examenul de bacalaureat (care a inclus generațiile anterioare). Dintre aceștia, doar 781 de elevi

au reușit să promoveze examenul de bacalaureat. Nu au fost disponibile date cu privire la evoluția lor în învățământul superior.

4 Sex

Cu o diferență de aproape 10% a ratei de admitere la examenul de bacalaureat (77,4% față de 68%), numărul elevelor de sex feminin eligibile pentru a se înscrie în învățământul superior este mai mare.

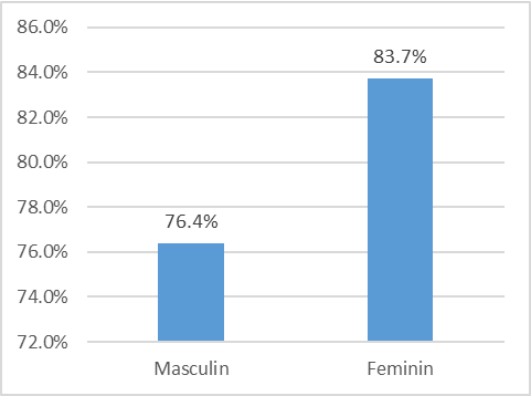


Fig. 5 Rata de promovabilitate la examenul de bacalaureat (2018- promoția curentă)
Sursa: data.gov.ro, prelucrarea autorilor

Analizând generația curentă (2018), nu există diferențe relevante în ceea ce privește accesul la învățământul superior bazat pe gen din punct de vedere cantitativ, deoarece aproape 75% din populația care a promovat examenul de bacalaureat s-a înscris în învățământul superior (74,7% din populația absolventă de sex masculin și 75,8% din populația absolventă de sex feminin). Lucrurile nu stau la fel atunci când vorbim despre nota primită, deoarece absolvenții de sex feminin au o medie de 8,10 față de o medie de 7,71 pentru absolvenții de sex masculin. Cu toate acestea, în ceea ce privește progresele înregistrate, populația studențească feminină va pierde 23,4% din efectiv în primii trei ani, comparativ cu 30% în cazul populației masculine.

5 Tipul de universitate la care se înscriu elevii

În funcție de tipul de universitate, compoziția populației studențești poate fi diferită.

Analizând toți studenții înscriși în primul an de studii universitare de licență în cadrul universităților private, se poate observa că aceste universități joacă un rol important în atragerea studenților maturi, deoarece vârsta medie este cu cinci ani mai mare (27,1 versus 21,9 ani). Acest lucru este corelat și cu numărul de elevi care au

încercat de mai multe ori să promoveze bacalaureat (18,3% față de 9,0%) și media la examenul de bacalaureat (7,58 față de 8,03).

Analizând studenții care au fost înscriși în primele cinci universități după numărul de studenți și diversitatea zonelor geografice de recrutare (bazine) (UEFISCDI, 2020), datele arată că media notelor la examenul de bacalaureat a studenților înscriși (8,39) este mai mare decât media la examenul de bacalaureat a studenților înscriși în restul universităților (7,90). Analizând tipul de învățământ liceal de la care provin studenții, aceste cinci universități au cel mai mare procent de studenți proveniți din „colegii naționale" (49%), care sunt considerate a fi cele mai bune unități de învățământ liceale, comparativ cu restul universităților care au o medie de 39%[9]. În același timp, în universitățile selectate, 30% dintre studenți provin din mediu rural, comparativ cu 37% în restul universităților.

4 Concluzii și recomandări

Accesul la învățământul superior din România este polarizat. Dacă ne uităm la cohorta înscrisă în învățământul liceal în ultimul an de studiu din 2018, doar 41% au reușit să acceseze sistemul de învățământ superior românesc, iar 30% au reușit să fie înscriși în anul III universitar (2020/2021)[10].

Pierderea impresionantă a capitalului uman este clară la fiecare etapă a progresului academic. ***Din ultimul an de studiu în învățământul liceal și până în al treilea an de studiu în învățământul superior, România pierde un sfert din cursanții săi la aproape fiecare etapă*** (înscrierea la examenul de bacalaureat – 16,9%, promovarea examenului de bacalaureat -26,9%, intrarea în sistemul de învățământ superior românesc – 25,5% și înscrierea în al treilea an de studii – 26,1%)

Accesul la învățământul superior depinde de zona geografică (din punct de vedere urban/rural, dar și din punct de vedere județean). Zona geografică de origine sau de studiu în învățământul secundar superior are un impact major asupra parcursului academic al beneficiarilor direcți. O serie de factori structurali, cum ar fi lipsa liceelor aproape de casă, lipsa unei infrastructuri adecvate pentru casă sau transportul facil la școli și calitatea educației, creează bariere în ceea ce privește accesul la educație. Politica locală privind promovarea elevilor și înscrierea la examenul de bacalaureat poate contribui, de asemenea, la declinul numărului elevilor care participă la învățământul superior.

De asemenea, din cauza diferențelor dintre notele obținute la examenul de bacalaureat și a faptului că utilizarea examenului de bacalaureat a devenit principalul criteriu de admitere pentru majoritatea programelor de studii din învățământul superior, accesul la programe de studii și universități de prestigiu este îngreunat pentru elevii din grupe subreprezentate.

---

[9] Toate colegiile naționale sunt situate în zone urbane

[10] Anul școlar 2017/2018

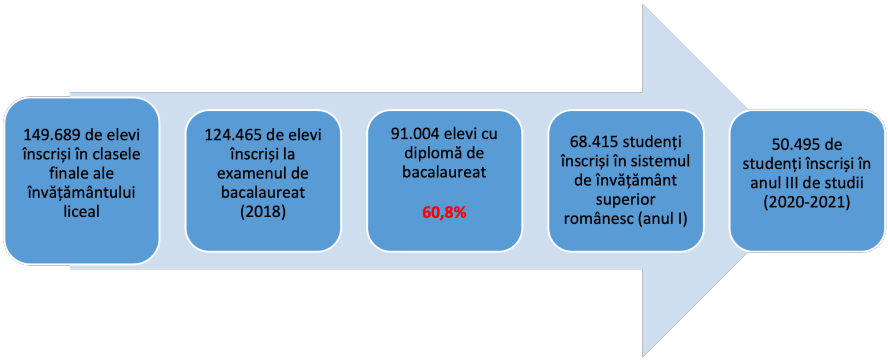


Fig. 6 Evoluția numărului de cursanți din promoția 2018 în diferite etape ale parcursului academic și proporția acestora raportat la elevii înscriși in anii terminali de liceu.
Sursa datelor: data.gov.ro, RMUR, SIIIR, prelucrarea autorilor

Există fluxuri în învățământul secundar superior (de exemplu, filiera tehnologică) care reprezintă un obstacol serios în calea accesului la învățământul superior. Filiera tehnologică reprezintă o barieră în sine în calea accesului la învățământul superior pentru elevii care urmează la această filieră. Chiar dacă reprezintă 40% din sistemul de învățământ liceal, cu peste 60.000 de elevi înscriși în ultimii ani de studiu, doar 13.000 vor studia într-o instituție de învățământ superior din România.

Elevii care studiază la cursuri cu frecvență redusă au șanse foarte mici de a intra în învățământul superior. Cu o rată mică de înscriere la examenul de bacalaureat și o rată de promovare de 15,2%, numărul elevilor care învață la cursuri cu frecvență redusă este foarte mic.

Procesul de admitere nu face diferența între candidații de sex feminin și masculin. În același timp, elevii de sex feminin au note mai bune la examenul de bacalaureat, o rată de promovare mai mare, și chiar dacă din punct de vedere cantitativ aproape același procent de femei absolvente de bacalaureat accesează învățământul superior românesc, există o diferență în ceea ce privește tipul de universitate și perseverență, deoarece studenții de sex masculin au „pierderi" mai mari până în al treilea an.

Universitățile private joacă un rol important în atragerea studenților maturi. Acest lucru este important, deoarece studenții maturi pot atenua impactul „pierderilor" de capital uman de la generația curentă.

Recomandări pentru a inversa tendințele negative din punct de vedere al echității.

Înscrierea la examenul de bacalaureat - Atâta timp cât înscrierea la bacalaureat se face cu mult înainte de sfârșitul anului școlar și școlile trebuie să actualizeze oricum

lista de înscrieri cu elevii care nu au reușit să absolve, înscrierea ar trebui să fie obligatorie sau automată pentru toți elevii în ultimul an de studii în învățământul secundar superior. Acest lucru ar crește numărul de elevi care participă la examen, deoarece sistemul actual nu permite elevilor să se înscrie la examenul de bacalaureat după termenul limită.

Abordarea obstacolelor cu care se confruntă elevii din mediul rural în accesarea învățământului secundar superior. Acoperirea cheltuielilor de deplasare, cazare și chiar mâncare este esențială pentru îmbunătățirea echității sistemului educațional, deoarece elevii care provin din mediul rural se confruntă cu dezavantaje care le afectează rezultatele școlare, cruciale pentru progresul lor în sistemul educațional.

Reforma structurii instituționale a învățământului liceal. Întrucât foarte puțini dintre elevii înscriși în filiera tehnologică, și mai ales la cursuri cu frecvență redusă, reușesc să intre în învățământul superior, este important ca obiectivul principal urmărit să fie clar. Având în vedere că o mare parte dintre acești elevi pot intra pe piața muncii cu o calificare recunoscută, deoarece majoritatea lor (peste 65%) sunt supuși unui examen de certificare separat, este important ca, în general, cursurile lor din timpul învățământului mediu-liceal să reflecte calificările reale necesare pentru piața muncii.

Referințe

Bemelmans-Videc, M. L., Rist, R. C., & Vedung, E. O.(1998). *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy Instruments and Their Evaluation* (Vol. 1). Transaction Publishers.

Bologna Process. (2007). London Communiqué. Retrieved June 09, 2021, from http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_58869.pdf

Clancy, P. (2010). Measuring access and equity from a comparative perspective. In H. Eggins (Ed.), *Access and equity: Comparative perspectives* (pp. 69–102)

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, *73*(3), 357-369. doi: 10.1007/s10734-016-0092-y

Commission/EACEA/Eurydice, E. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

European Commission. (2020). Education and Training Monitor. Retrieved June 8, 2021, from https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2020/en/chapters/foreword.html

European Commission/EACEA/Eurydice. (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Publication Office of the European Union. Retrieved from http://doi.org/10.2797/72146

Haj, C. M., Geanta, I., & Orr, D. (2018). A typology of admission systems across Europe and their impact on the equity of access, progression and completion in higher education. In A. Curaj, L. Deca & R. Pricopie (Eds.) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies* (pp. 171-187). Springer, Cham.

Howlett, M. (2004). Beyond Good and Evil in Policy Implementation: Instrument Mixes, Implementation Styles, and Second Generation Theories of Policy Instrument Choice. *Policy and Society*, *23*(2), 1–17.

Ministry of Education. (2013). Ministerial Order no. 4925/2013 regaring the admission procedures in the public upper secondary sistem for the 2014/2015 school year.

Orr, D. &. (2010). *Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern* [Organisation of higher education access in comparison of seven European countries]. HIS GmbH.

Romanian Parliament. (2011). National Education Law, no.1.

The Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Retrieved june 8, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29

UEFISCDI. (2020). *Anticiparea principalelor tendințe demografice și a impactului lor asupra populației de studenți din România - Studiu de forecast* [Anticipation of the main demographic tendencies and their impact on the student population in Romania - Forecast study]. Retrieved from https://uefiscdi.gov.ro/Publicatii-1

Usher, A., Haj, C., Orr, D., Atherton, G., & Geanta, I. (2017). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes* Volume II: national cases study. doi:10.2766/698050

World Bank. (2011). *Romania functional review for higher education*. World Bank.

Impactul burselor sociale și al locurilor rezervate pentru absolvenții liceelor din mediul rural în îmbunătățirea accesului la învățământul superior și performanței academice

Diana-Maria Cismaru, Nicoleta Corbu, Valeriu Frunzaru, Cezar Mihai Hâj și Oana Ștefăniță

Cuvinte cheie: Politică educațională · impact · echitate · învățământ superior

1 Introducere

Evoluția indicatorilor semnificativi de evaluare a situației învățământului superior din România în ultimele două decenii a arătat o îmbunătățire în ceea ce privește ponderea absolvenților de studii superioare în populația adultă, pe diferite intervale de vârstă. Cu toate acestea, această îmbunătățire a fost modestă în comparație cu media UE. De exemplu, nivelul de studii terțiare în rândul populației de 30-34 de ani, un indicator cheie în strategia UE, a crescut de la 14% în 2007 la 27,3% în 2017 (în timp ce media UE a acestui indicator a fost de 39,9 în 2017)[1]. De asemenea, ponderea tinerilor cu vârsta cuprinsă între 16 și 29 de ani expuși riscului de sărăcie și excluziune a crescut de la 23% în 2010 la 26,1% în 2018[2].

D.M. Cismaru (✉)
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: diana.cismaru@comunicare.ro

N. Corbu
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: nicoleta.corbu@comunicare.ro

V. Frunzaru
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: valeriu.frunzaru@comunicare.ro

C. M Hâj
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: cezar.haj@uefiscdi.ro

O. Ștefăniță
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: oana.stefanita@comunicare.ro

[1] Eurostat (2020) Ponderea absolvenților de învățământ superior la adulții cu vârsta cuprinsă între 30-34 de ani (variabilă tgs00105)

[2] Eurostat (2020). Ponderea tinerilor expuși riscului de sărăcie și excluziune (variabilă ilc_li02)

În plus, există un decalaj considerabil între mediul rural și cel urban în ceea ce privește nivelul de studii. Aproximativ 65% dintre absolvenții de liceu din mediul rural nu și-au continuat studiile în învățământul superior, în comparație cu aproximativ 35% din mediul urban (UEFISCDI-CNFIS, 2019). În 2017, 31% dintre adulții din mediul urban au absolvit studii superioare față de doar 6,1% din mediul rural.

Cele două politici publice care stau în centrul acestui studiu sunt bursele sociale pentru studenți și locurile rezervate absolvenților de licee din mediul rural. Bursele sociale sunt disponibile pentru studenții din familii defavorizate, cu venituri mici sau cu probleme medicale și sociale, pentru a asigura un nivel minim de trai. Cuantumul bursei este fixat de fiecare universitate, pornind de la nivelul minim propus în fiecare an de Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior. O modificare importantă a fost introdusă prin Ordinul 3392 al Ministerului Educației Naționale din 2017, prin care cuantumul bursei sociale a crescut, fiind legat de un nivel minim de cazare și masă. Potrivit unui Policy Brief privind bursele sociale în învățământul superior (UEFISCDI, 2020), cea mai mare creștere a burselor sociale între 2014 și 2019 a fost de 149,4%. În anul universitar 2018/2019, valoarea medie recomandată a bursei sociale a fost de 580 de lei (echivalentul a 117,4 euro). Totuși, pentru același an, valoarea medie a bursei sociale a fost sub valoarea națională recomandată la 11,4% dintre universități.

În ceea ce privește locurile rezervate absolvenților liceelor din mediul rural, începând cu anul universitar 2018-2019, 2.000 de locuri subvenționate integral au fost repartizate anual universităților, doar pentru nivelul de licență.

În acest context, studiul își propune să investigheze impactul celor două politici asupra creșterii accesului și retenției în învățământul superior pentru studenții din categorii sociale vulnerabile.

2 Revizuirea literaturii de specialitate

În domeniul educației, s-a făcut o distincție clară între măsurile programatice (măsuri individuale) și abordările sistemice (De Witte & Cabus, 2013, p. 157). Primele urmăresc identificarea individuală a studenților aflați în situații de risc și crearea de programe alternative pentru a-i menține înscriși în școli, în timp ce abordarea sistemică include mai multe niveluri de analiză, inclusiv familia, școala și comunitatea. Prin urmare, abordarea sistemică a fost preferată de mai mulți autori (Di Maggio et al., 2020; Osgood, 2012; Ziomek-Daigle, 2010).

Retenția și abandonul în învățământul superior pot fi conceptualizate din mai multe perspective teoretice dezvoltate în domeniul educației. Astfel, perspectiva psihologică explică abandonul ca răspuns individual, punând accent pe factorii interni care influențează decizia elevului sau studentului de a rămâne sau nu înmatriculat într-o formă de studiu (Bean & Eaton, 2000). În schimb, perspectiva sociologică consideră că decizia de a părăsi școala este o consecință a atributelor sociale. Abandonul și retenția sunt considerate un efect al stratificării sociale

(Bourdieu, 1977; Hauser & Featherman, 1978), ceea ce înseamnă că statutul social al familiei elevului sau studentului influențează nivelul său de studii și statutul ca angajat. În același timp, perspectiva instituțională s-a concentrat pe impactul mediului academic asupra comportamentului elevilor sau studenților (Berger, 2001). Elementele instituționale precum structura, resursele, comunicarea, climatul pot avea un efect important asupra modelelor de socializare și, în consecință, asupra retenției elevilor sau studenților în școală. În sfârșit, viziunea interacționistă și-a propus să integreze cele trei perspective (psihologică, sociologică și instituțională), considerând abandonul ca rezultat al interacțiunii dinamice dintre individ și mediu (Tinto, 1992). Astfel, în această abordare, abandonul și retenția sunt considerate rezultate ale interacțiunilor repetate dintre un individ cu caracteristici psihologice și socio-economice distincte și un sistem instituțional (Braxton et al., 2011).

Folosind această abordare, studiul a propus următoarele întrebări de cercetare:

1. Cum a evoluat numărul beneficiarilor celor două politici în ultimii ani?
2. În ce măsură bursele sociale și, respectiv, locurile rezervate absolvenților de licee din mediul rural au crescut accesul la studii superioare al candidaților din categorii sociale defavorizate?
3. În ce măsură și-au atins bursele sociale și locurile rezervate absolvenților liceelor din mediul rural scopul de a reduce abandonul și de a crește performanța și șansele de absolvire ale beneficiarilor?
4. Care sunt factorii care influențează performanța academică a studenților (inclusiv burse sociale, reședința în mediul rural sau absolvirea liceelor din mediul rural)?

3 Metodologie

Metodologia a încorporat un mix de metode cantitative și calitative. Analiza cantitativă a presupus, pe de o parte, analiză secundară a datelor colectate din două baze de date, Registrul Matricol Unic al Universităților (RMU) și Platforma naţională de colectare a datelor statistice pentru învăţământul superior (ANS), și, pe de altă parte, aplicarea unei anchete prin chestionar la care au răspuns aproximativ jumătate din universitățile publice din România (N=25). Analiza calitativă s-a bazat pe o serie de interviuri în opt universități cu beneficiarii celor două politici și reprezentanți ai conducerii.

În cazul primei baze de date (RMU), pentru bursele sociale, autorii au luat în considerare cohorta 2015-2019, dar numai pe un eșantion de 6 universități care au împărtășit datele necesare. Pentru locurile rezervate absolvenților liceelor din mediul rural s-a construit un eșantion de universități în funcție de fiabilitatea și consistența datelor și au fost incluse 6 universități cu profil ingineresc (în total 17.694 studenți în cohorta înscrisă în 2015), 6 universități cu profil medical (în total 6.453 în cohorta înscrisă în 2015) și 7 universități cu profil comprehensiv (39.159 studenți în cohorta înscrisă în 2015).

În cazul celei de-a doua baze de date (ANS), analiza a fost efectuată pe un total de 318.315 studenți pentru anul universitar 2014-2015, 342.395 studenți pentru anul universitar 2015-2016, 337.669 studenți pentru anul universitar 2016-2017 și 406.675 studenți pentru anul universitar 2017-2018. Datele au provenit de la un total de 56 de universități din România, dintre care cea mai mare parte au fost universități publice. Dintre aceste universități, mai mult de o treime au un profil comprehensiv (19 universități), în timp ce celelalte au diferite profiluri (agronomie, inginerie, arte și medicină).

Chestionarul s-a concentrat pe date care nu se regăseau în cele două baze de date, adică numărul cererilor de burse sociale și cazare, gradul de selectivitate la examenul de admitere, inclusiv competiția pentru locurile rezervate absolvenților liceelor din mediul rural. Douăzeci și cinci de universități (aproximativ jumătate din universitățile publice din România) au completat chestionarul: treisprezece cu profil comprehensiv, patru cu profil agronomic, trei cu profil ingineresc, două cu profil medical.

Cercetarea calitativă a fost efectuată în perioada decembrie 2019 - februarie 2020 în opt universități din cinci regiuni de dezvoltare și având profiluri diferite (comprehensiv, dar și specific – ingineresc, agronomic, medical). Nouăzeci de beneficiari ai celor două politici au participat la interviuri colective în cele opt universități, împreună cu 17 interviuri cu profesori în funcții de conducere (prorector, decan sau prodecan), care au răspuns individual.

4 Constatări

4.1 Evoluția numărului de beneficiari ai celor două politici și aspecte ale implementării

Bazându-se pe datele extrase din baza de date a Platformei naţionale de colectare a datelor statistice pentru învăţământul superior (ANS), numărul mediu de studenți care au beneficiat de locuri publice a crescut de la 60,1% în anul universitar 2014-2015 la 66,1% în anul universitar 2017-2018. Numărul total de beneficiari ai burselor (indiferent de categorie) a crescut de la 22,1% în 2014-2015 la 28,52% în 2017-2018. În medie, 31,8% dintre studenți provin din mediul rural.

La nivel de ansamblu, ponderea burselor sociale în numărul total de burse a crescut. În timp ce bursele de studii și bursele de merit se acordă pe criterii de performanță, bursele sociale se acordă exclusiv pe criterii socio-economice studenților din familii fără venituri sau cu venituri foarte mici sau studenților cu boli cronice sau dizabilități. Numărul total de 11.788 de burse sociale alocate în 2016-2017 a crescut la 26.798 de burse sociale alocate în 2017-2018 (un sfert din totalul de 103.195 de burse la toate categoriile). Astfel, o modificare a procedurii dispuse de Ministerul Educației Naționale în 2017 a avut un efect substanțial asupra ponderii burselor sociale în totalul burselor. Drept urmare, numărul de studenți care

au beneficiat de burse sociale a crescut de la 4,8% în 2014-2015 la 7,1% în 2017-2018.

Universitățile cu profil medical au prezentat cel mai mic număr de studenți standard[3] care au primit o bursă socială, urmate de universitățile comprehensive și universitățile cu profil de inginerie. Universitățile cu profil agronomic și universitățile cu profil artistic sau sportiv au avut un număr mai mare de beneficiari de burse sociale. S-a înregistrat o creștere a numărului de beneficiari pentru toate tipurile de universități, începând cu anii universitari 2016-2017 și 2017-2018 (Tabelul 1). După cum se menționează în introducere, începând cu anul universitar 2016-2017, cuantumul burselor sociale a crescut, fiind legat de un nivel minim de cazare și masă.

Tabelul 1 Ponderea studenților standard care au primit burse sociale, în funcție de tipul de universitate

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Universități comprehensive	2,98	2,44	4,85	5,68
Universități agronomice	5,18	4,8	8,84	12,16
Universități de inginerie	4,82	4,23	4,83	6,55
Universități de arte/sport	5,48	3,01	6,95	6,1
Universități de medicină	2,37	2,53	3,78	4,07

Valoarea medie a bursei sociale a crescut de la 237 RON (D.S.= 86) în 2014-2015, la 588 RON (D.S.= 43) în 2017-2018 (Tabelul 2). De asemenea, valoarea minimă este de trei ori mai mare în 2016-2017 în comparație cu 2014-2015, crescând la un cuantum minim de 434 RON în 2017-2018.

În ceea ce privește numărul de absolvenți ai liceelor din mediul rural, nu există o creștere a numărului acestora în universitățile din eșantion în cei cinci ani (Tabelul 3).

Potrivit chestionarului, există universități în care are loc un concurs pentru locurile rezervate absolvenților liceelor din mediul rural. Concurența medie a crescut de la 0,85 studenți pe loc subvenționat (în primul an în care a fost implementat) la 0,96 (pentru al doilea an). Această creștere arată că politica este necesară și are un efect imediat, chiar dacă locurile nu sunt încă utilizate în totalitate (Tabelul 4).

[3] Bursele sociale au fost alocate conform deciziei universității: 4 luni, 5 luni, 10 luni sau 12 luni în unul sau în două semestre. Astfel, pentru a avea o bază comună de comparație, indicatorul a fost calculat pentru „studentul standard" care beneficiază de o bursă de 12 luni, folosind formula: număr de burse sociale x numărul de luni în care se beneficiază de bursă socială x 100/ 12 (luni) x numărul total de studenți din universitate. De exemplu, în anul universitar 2014-2015, 4,78% dintre studenții standard din toate universitățile eșantionului au beneficiat de bursele sociale teoretice de 12 luni.

Tabelul 2 Cuantumul mediu al bursei sociale

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Universități	46	37	47	48
Valori lipsă	9	18	5	7
Medie	**237**	**244**	**480**	**588**
Deviație standard	86	89	69	43
Minim	100	133	317	434
Maxim	650	650	620	700

Tabelul 3 Evoluția numărului de absolvenți ai liceelor din mediul rural

		2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
N	Valid	17	18	18	21	21
	Lipsă	9	8	8	5	5
Medie		**55**	**56**	**53**	**55**	**58**
Deviație standard		69	64	59	56	57
Minim		0	0	0	0	0
Maxim		199	192	174	168	207

Tabelul 4 Concurența la concursul de admitere pentru locurile rezervate absolvenților de licee din mediul rural (candidați pe loc)

		2018-2019	2019-2020
N	Valid	24	25
	Lipsă	2	1
Medie		**.85**	**.96**
Deviație standard		.47	.49
Minim		.00	.00
Maxim		1.55	2.00

În ceea ce privește numărul de cereri de burse sociale, există o creștere în anul universitar 2017-2018 față de anul universitar anterior 2016-2017 în toate cele 25 de universități care au completat chestionarul (Tabelul 5).

Tabelul 5 Evoluția numărului mediu de cereri de burse sociale

	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
Medie	326.3	363.9	570.6	562.2	531.7
Deviație standard	387.3	390.1	477.3	436.5	460.8

Datele colectate prin chestionar au fost corelate cu datele extrase din baza de date a ANS pentru a vedea procentul de soluționări pozitive ale cererilor de burse sociale. Ponderea burselor sociale alocate în numărul total de cereri pentru burse sociale a crescut cu 5-6% începând cu anul universitar 2016-2017 (Tabelul 6).

Tabelul 6 Ponderea burselor sociale alocate în numărul total de cereri pentru burse sociale a crescut cu 5-6% începând cu anul universitar

	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Medie	0.72	0.78	0.77
Deviație standard	0.19	0.23	0.24
Minim	0.45	0.35	0.3
Maxim	0.99	1.00	1.00

4.2 Analiza specifică a datelor individuale relevante pentru cele două politici

4.2.1 Impactul burselor sociale asupra retenției și performanței academice

Doar șase universități au înregistrat date complete în Registrul Matricol Unic al Universităților (RMU) cu privire la numărul de burse sociale pentru toți cei trei ani (sau patru ani, în unele cazuri) de studii universitare. Numărul total de studenți din cele șase universități a fost de 15.296. Din cele șase universități, cinci sunt comprehensive, iar una are profil de inginerie, în timp ce studiile de licență durează trei sau patru ani.

Pentru primul an de studiu, 22,3% dintre studenții fără bursă socială au avut probleme (precum abandon, repetarea anului, exmatriculare), în timp ce doar 7,6% dintre studenții cu bursă socială se aflau în această situație. Dintre studenții fără bursă socială, 46,4% dintre studenți au promovat toate examenele, în timp ce 61,3% dintre studenții cu bursă socială au promovat toate examenele (Anexa 1).

În anul II de studii, 9,8% dintre studenții fără bursă socială au întâmpinat probleme în comparație cu doar 4,9% dintre studenții cu bursă socială (tabelul 8). Dintre studenții fără bursă socială, 39,2% au promovat anul universitar următor pe baza creditelor, în timp ce în rândul studenților cu bursă socială, ponderea similară a fost de 36,3%. Aceștia din urmă au promovat toate examenele într-o măsură mai mare (58,8%) în comparație cu doar 51% dintre studenții fără bursă socială.

În anul III de studii s-a menținut tendința ca beneficiarii de burse sociale să aibă mai puține probleme și să promoveze toate examenele într-o mai mare măsură. Astfel, dintre beneficiarii de burse sociale, doar 3,9% au întâmpinat probleme în comparație cu 14,2% dintre studenții fără bursă socială. 28,9% dintre studenții fără bursă socială au trecut în anul următor pe baza creditelor, în comparație cu doar 17,6% dintre beneficiarii de bursă socială. De asemenea, 78,4% dintre beneficiarii de burse sociale au promovat toate examenele în comparație cu doar 57% dintre studenții fără bursă socială.

În al patrulea an universitar, doar 5,6% dintre studenții cu bursă socială au fost înregistrați cu probleme, în comparație cu 12,1% dintre studenții fără bursă socială. 17,8% dintre studenții cu bursă socială au promovat toate examenele, în comparație cu 14,4% dintre studenții fără bursă socială. De asemenea, procentul de absolvire

este mai mare în cazul studenților cu burse sociale, 73,6% față de 69,3% în rândul studenților fără burse sociale.

Dacă se ține cont de locația liceului, beneficiarii bursei sociale sunt, în mai mare măsură, absolvenți de licee din mediul rural decât din mediul urban. Dintre absolvenţii liceelor din mediul rural, 12,3% au primit o bursă socială pentru un an, în timp ce 9,1% au primit pe doi ani, iar 5,8% au primit pe trei ani în comparaţie cu absolvenţii liceelor din mediul urban. Din această ultimă categorie, 6,8% au primit o bursă socială pentru un an, 5,2% au primit pe doi ani, iar 3,3% au primit pe trei ani (Tabelul 7).

Tabelul 7 Numărul de ani în care elevii au primit o bursă socială aferentă liceului absolvit

			.00	1.00	2.00	3.00	4.00	Total
Liceu	Urban	Număr de studenți	4,248	346	264	167	99	5,124
		%	82.9%	6.8%	5.2%	3.3%	1.9%	100.0%
	Rural	Număr de studenți	110	19	14	9	2	154
		%	71.4%	12.3%	9.1%	5.8%	1.3%	100.0%
Total		Număr de studenți	4,358	365	278	176	101	5,278
		%	82.6%	6.9%	5.3%	3.3%	1.9%	100.0%

Notă: Relația dintre numărul de ani în care studenții au primit burse sociale și au absolvit liceul este semnificativă (Chi-Pătrat=16,841 ,df=4, $p<0,01$)

În plus, studenții din mediul rural au fost într-o măsură mai mare beneficiari ai unei burse sociale în comparație cu studenții din mediul urban. Astfel, dintre studenții din mediul rural, 9% au avut o bursă socială pe un an, 7,7% pe doi ani, 4,9% pe trei ani și 3,1% pe patru ani. Dintre studenții din mediul urban, doar 5,4% au primit o bursă socială pentru un an, 3,6% pentru doi ani, 2,3% pentru trei ani și 1,1% pentru patru ani. În total, 87,6% dintre studenții din mediul urban nu au primit niciodată o bursă socială, în comparație cu 75,3 dintre studenții din mediul rural (Tabelul 8).

În concluzie, bursa socială a avut un impact semnificativ asupra performanței academice, crescând posibilitatea ca studenții din familii cu venituri mici sau cu probleme medicale (studenți eligibili pentru burse sociale) să poată termina cu succes studiile universitare de licență. Corelația dintre bursa socială și performanța academică a fost pozitivă. Beneficiarii burselor sociale au promovat toate examenele într-o măsură mai mare și au înregistrat mai puține cazuri de abandon pe parcursul traseului lor academic. De asemenea, studenții din mediul rural și studenții care au absolvit licee din mediul rural au primit într-o măsură mai mare burse sociale în comparație cu elevii din mediul urban sau studenții care au absolvit un liceu din mediul urban.

Tabelul 8 Numărul de ani în care studenții au primit burse sociale corelate cu reședința lor

			.00	1.00	2.00	3.00	4.00	Total
Reședință	Urban	Număr de studenți	3,109	192	129	80	39	3,549
		%	87.6%	5.4%	3.6%	2.3%	1.1%	100.0%
	Rural	Număr de studenți	1,418	169	146	93	58	1,884
		%	75.3%	9.0%	7.7%	4.9%	3.1%	100.0%
Total		Număr de studenți		361	275	173	97	5,433
		%		6.6%	5.1%	3.2%	1.8%	100.0%

Notă: Relația dintre numărul de ani în care studenții au primit o bursă socială și reședința lor este semnificativă (Chi-Pătrat=141,939, df=4, $p<0,01$)

4.2.2 Factori care influențează performanța academică a studenților și absolvenților liceelor din mediul rural

Pentru a afla factorii care influențează performanța academică au fost luate în considerare câteva variabile: media finală la examenul de bacalaureat, etnia, liceul din mediul rural vs mediul urban, vârsta, reședința, genul. Variabilele au fost testate separat pe categorii de universități, utilizând analiza de regresie liniară. Rezultatele au fost diferite în funcție de profilul universității, după cum urmează.

(a) Universități cu profil ingineresc
Pentru universitățile cu profil ingineresc, variabilele cu valoare predictivă semnificativă au fost: reședința în mediul rural sau urban, media finală la examenul de bacalaureat, genul – femeile având o performanță mai bună decât bărbații, și etnia (Anexa 2).

(b) Universități cu profil medical
În cazul universităților de medicină, dintre variabilele testate ca predictori ai performanței academice, doar media la examenul de bacalaureat, grupul etnic și genul au fost semnificative ca predictori. În cazul acestor universități, numărul studenților din mediul rural a fost foarte mic.

(c) Universități cu un profil comprehensiv
Dintre variabilele analizate ca predictori ai performanței academice, doar media finală a examenului de bacalaureat, absolvirea unui liceu din mediul urban versus rural, reședința în mediul urban versus mediul rural și anul nașterii au fost predictori semnificativi.

4.3 Percepția și evaluarea celor două politici de către respondenții chestionarului

Interviurile cu beneficiarii și reprezentanții conducerii au arătat perspective complementare. Un rezultat proeminent a fost că universitățile acordă un loc distinct politicilor sociale în strategia lor de management și promovare și sunt mai flexibile în acest sens. Acestea manifestă un interes vizibil de a ajuta studenții care aparțin unor categorii sociale defavorizate printr-o gamă largă de măsuri complementare de sprijin finanțate de universități din resurse proprii. În consecință, universitățile colectează diverse beneficii (financiare sau reputaționale). Astfel, prin atragerea de candidați din categorii sociale vulnerabile, acestea pot utiliza la maxim locurile bugetare alocate, folosind în totalitate fondurile de la bugetul public. În același timp, prin prezentarea politicilor sociale în activitățile promoționale pentru potențialii studenți, acestea beneficiază de o percepție publică ca universitate avansată, care oferă o varietate de opțiuni de susținere a studenților, devenind astfel atractive pentru toate categoriile de candidați.

În ceea ce privește politica de burse sociale, faptul că a fost lansată cu mulți ani în urmă a fost util pentru notorietatea acesteia. Totuși, printre factorii care au repoziționat bursa socială în percepția beneficiarilor s-a numărat și creșterea substanțială a cuantumului bursei după 2016 și posibilitatea studenților de a beneficia de mai multe categorii de burse.

Integrând răspunsurile beneficiarilor de burse sociale cu răspunsurile reprezentanților conducerii, politica a fost evaluată pozitiv. Ambele categorii de respondenți au subliniat rolul de sprijin al burselor sociale în continuarea studiilor. Au fost exprimate trei tipuri de evaluări: unii dintre respondenți au evaluat politica ca fiind eficientă, în timp ce alții au considerat că ar trebui să fie disponibile mai multe burse sociale (sau într-un cuantum mai mare); un al treilea tip de evaluare, din partea altor respondenți, a considerat că ar trebui introduse anumite condiții (de exemplu, obligația de a frecventa cursurile sau de a promova integral examenele).

În ceea ce privește efectul burselor sociale ca politică, respondenții au considerat că acestea sunt eficiente în sprijinirea studenților să obțină un nivel satisfăcător de performanță în timpul studiilor de licență. Totuși, bursele sociale nu i-au influențat în alegerea unei anumite specializări. Factorii care au influențat opțiunea pentru o anumită specializare au fost profilul liceului, recomandările familiei sau prietenilor, pasiunea pentru un anumit domeniu sau ocupație, sau reputația ocupației dorite pe piața muncii.

Majoritatea intervievaților au afirmat că informațiile referitoare la cererile de burse sociale erau accesibile și cunoscute înainte de examenul de admitere. Astfel, chiar dacă bursele sociale nu au o influență directă în atragerea candidaților la unele specializări, acestea au un efect indirect, deoarece candidații le percep ca pe un element dintr-o serie de măsuri de sprijin oferite de universități. Chiar dacă studenții ar putea alege un program în funcție de bursele pe care le oferă, acest lucru nu se întâmplă niciodată, potrivit studenților intervievați în acest studiu.

Celălalt scop al burselor sociale, de a sprijini studenții din grupurile defavorizate să absolve studiile superioare, este atins. Studenții și reprezentanții conducerii au menționat că bursele sociale contribuie la atingerea unui nivel satisfăcător de performanță.

În ceea ce privește percepția și evaluarea celei de-a doua politici, situația este ușor diferită. Datorită noutății sale, politica este puțin cunoscută de potențialii beneficiari. Unii dintre studenții respondenți au aflat după examenul de admitere despre această politică. Astfel, percepția asupra politicii este pozitivă, chiar dacă eficiența nu poate fi încă evaluată. Cu toate acestea, conducerea universităților a considerat-o o politică utilă, care își va dovedi eficiența în timp.

5 Discuție

Rezultatele cercetării cantitative au arătat diferențe importante între universități. După cum au arătat rezultatele chestionarului, în unele universități, numărul cererilor de burse sociale este mai mic (cum este cazul universităților de medicină), în timp ce în alte universități, numărul cererilor este mai mare decât fondurile disponibile, sau unii solicitanți nu îndeplinesc condițiile. În ansamblu, datele au arătat o creștere a numărului mediu de cereri de burse sociale și o creștere a numărului de burse acordate. Această evoluție arată o creștere a numărului de studenți din categorii sociale defavorizate, dar și o creștere a capacității universității de a-i integra și de a-i menține în sistem. Pe de altă parte, faptul că aproximativ a cincea parte a cererilor nu au un rezultat pozitiv sugerează că este nevoie de măsuri suplimentare, deoarece unii studenți din categorii sociale defavorizate nu primesc sprijin, deși au nevoie de el.

Unul dintre rezultatele de bază ale cercetării cantitative a fost că performanța academică este corelată cu bursele sociale: beneficiarii de burse sociale au rezultate mai bune și mai puține probleme legate de abandon sau repetenție în comparație cu studenții fără burse sociale.

Aceste rezultate sunt similare cu alte studii academice realizate în domeniul educației. Angrist, Lang și Oreopoulos (2009) au testat sisteme alternative pentru a îmbunătăți retenția și performanța academică într-o universitate din SUA (sistemul de stimulare pentru creșterea performanței versus sistemul de burse). Ca urmare, un sistem mixt format din indemnizații combinate cu servicii de orientare academică a fost cel mai eficient, dar și sistemul care se baza doar pe indemnizație financiară a avut un impact pozitiv asupra performanței. În mod similar, Barrow, Richburg-Hayes, Rouse și Brock (2012) au observat că alocarea unei burse a determinat reducerea abandonului și creșterea performanței în rândul beneficiarilor. În cazul unei universități australiene (Zacharias, Cherednichenko, Ryan, George, Gasparini, Kelly, Mandre-Jackson, Cairnduff & Sun, 2016), prin monitorizarea internă a sistemului de burse, s-a descoperit că beneficiarii aveau un nivel de performanţă mai ridicat decât ceilalţi studenți.

Deși universitățile au mecanisme complexe pentru a se asigura că bursele sunt distribuite atât pe merit, cât și celor care au cea mai mare nevoie de ele, există situații în care studenții abandonează pentru că nu au mijloace de a se întreține pe tot parcursul facultății. Cu toate acestea, politica privind bursele sociale a ajutat mulți studenți să-și termine studiile de-a lungul anilor. În plus, chiar dacă politica privind locurile rezervate pentru absolvenții liceelor rurale a început să fie implementată în urmă cu doar doi ani, acest studiu arată potențialul său de a completa sistemul de sprijin oferit de politica de burse. Beneficiind de ambele, un student dintr-o familie săracă din mediul rural ar putea avea șanse mai mari de a absolvi studiile superioare în următorii ani.

6 Concluzii

Acesta este primul studiu care a folosit bazele de date implementate recent, respectiv Registrul Matricol Unic al Universităților (RMU) și Platforma naţională de colectare a datelor statistice pentru învăţământul superior (ANS), care au permis colectarea de date reprezentative statistic. Pe baza acestor date, analiza statistică a arătat că beneficiarii burselor sociale au avut performanțe academice mai bune și rate mai mici de abandon. Impactul potențial al celor două politici a fost influențat de diferitele perioade de aplicare. Astfel, în timp ce bursele sociale au mai bine de două decenii de implementare, locurile rezervate absolvenților de licee din mediul rural au fost implementate doar în ultimii doi ani universitari.

Referitor la prima întrebare de cercetare, conform datelor, s-a înregistrat o creștere vizibilă a numărului de cereri de burse sociale începând cu anul universitar 2017-2018. În consecință, s-a înregistrat o creștere a numărului de beneficiari ai burselor sociale (împreună cu alte tipuri de burse) începând cu anul universitar 2016-2017 și a cuantumului burselor sociale. Beneficiarii de burse sociale locuiesc într-o mai mare măsură în mediul rural, ceea ce justifică analiza conexă a politicilor de sprijin pentru grupurile vulnerabile și pentru studenții din mediul rural în viitor. În plus, s-a înregistrat o creștere a concurenței pe locurile rezervate absolvenților de licee din mediul rural în anul II de implementare (anul universitar 2019-2020).

A treia întrebare de cercetare a explorat măsura în care cele două politici își ating scopul, de a facilita accesul studenților din grupurile vulnerabile la învățământul superior și de a-i sprijini până la absolvire. Din analiza statistică a datelor reiese că beneficiarii burselor sociale au promovat examenele cu succes într-o măsură mai mare în comparație cu lotul de control. Mai mult, rezultatele cercetării calitative au demonstrat că ambele politici sunt percepute pozitiv și oferă suport financiar și psihologic eficient studenților din categoriile sociale defavorizate.

Pentru a răspunde la cea de-a doua întrebare de cercetare, datele calitative au relevat faptul că bursele sociale nu reprezintă cel mai important facilitator al accesului la învățământul superior al studenților din categorii sociale vulnerabile (decizia de înscriere se bazează pe un set mai complex de factori). Totuși, cercetarea calitativă a

arătat că percepția integrată a măsurilor de sprijin oferite de universități a contribuit la decizia de înscriere în învățământul superior.

Performanța academică a studenților este prezisă de media examenului de bacalaureat pentru toate tipurile de universități. În cazul universităților cu profil ingineresc, mediul de reședință și etnia sunt de asemenea factori predictori ai performanței academice. În cazul universităților cu profil de medicină, genul și etnia sunt, de asemenea, predictori ai performanței academice. În universitățile comprehensive, predictorii suplimentari sunt mediul de reședință și anul nașterii.

Ca recomandare pentru evaluarea viitoare a politicilor de sprijin, ar fi utile instrumente de monitorizare pentru a permite o intervenție eficientă în cazuri individuale. Alte sugestii sunt îmbunătățirea informațiilor pentru potențialii beneficiari și corelarea mai multor măsuri de sprijin social pentru studenții din categoriile social vulnerabile. În sfârșit, reducerea birocrației prin aplicații digitale, reducerea numărului de documente din aplicație și clarificarea informațiilor ar crește rata de succes a politicilor de sprijin.

Studiul a arătat că nu toate cererile au primit un răspuns pozitiv în unele universități din cauza fondurilor limitate. Acoperirea tuturor cererilor eligibile ar crește predictibilitatea și încrederea potențialilor beneficiari în sprijinul primit până la absolvire. Pe termen mediu și lung, ar trebui dezvoltată perspectiva echității în universitățile din România, având în vedere faptul că studenții provin dintr-un mediu social în care inegalitatea și lipsurile sunt din ce în ce mai prezente și au nevoie de sprijin la toate nivelurile.

Referințe

Angrist, J., Lang, D., & Oreopoulos, P. (2009). Incentives and services for college achievement: Evidence from a randomized trial. *American Economic Journal: Applied Economics*, *1*(1), 136-63.

Barrow, L., Richburg-Hayes, L., Rouse, C. E., & Brock, T. (2012): Paying for performance: The education impacts of a community college scholarship program for low-income adults, Working Paper, No. 2009-13, Federal Reserve Bank of Chicago, Chicago, IL, disponibil la https://www.econstor.eu /bitstream/10419/70559/1/729000133.pdf

Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). A psychological model of college student retention. *Reworking the student departure puzzle*, *1*, 48-61.

Berger, J. B. (2001). Understanding the organizational nature of student persistence: Empirically-based recommendations for practice. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *3*(1), 3-21.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge University Press.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2011). *Understanding and reducing college student departure: ASHE-ERIC Higher Education Report, volume 30, number 3* (Vol. 16). John Wiley & Sons.

De Witte, K. & Cabus, S. J. (2013). Dropout prevention measures in the Netherlands, an explorative evaluation. *Educational Review*, *65*(2), 155-173.

Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Santilli, S., Nota, L., & Soresi, S. (2020). The role of career adaptability, the tendency to consider systemic challenges to attain a sustainable development, and hope to improve investments in higher education. *Frontiers in Psychology*, *11*, 1926.

Eurostat, https://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Hauser, R. M., & Featherman, D. L. (1978). Opportunity and change. *New York: Academic*.

Osgood, E. (2012). An Entrepreneurial System Approach to Positive Youth Development: a New Approach to Dropout Prevention. *Applied Developmental Science*, *16*(3), 113-121.

Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. *The encyclopedia of higher education*, *3*, 1697-1709.

UEFISCDI-CNFIS. (2019). *Raportul public 2017 și 2018. Starea finanțării învățământului superior* [The public report 2017 and 2018. The state of financing higher education in romania] available at http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/01/Raport_public-CNFIS_2017-2018-integrat.pdf

UEFISCDI. (2020). Policy Brief. Bursele sociale din învățământul superior. [Social scholarships in higher education] available at https://uefiscdi.gov.ro/resource-824482-policybrief2020-burselesocialedininvatamantulsuperior.pdf

Zacharias, N., Cherednichenko, B., Ryan, J., George, K., Gasparini, L., Kelly, M., Mandre-Jackson, S., Cairnduff, A., & Sun, D. (2016). *Moving beyond 'acts of faith': effective scholarships for equity students*: Final report submitted to the National Centre for Student Equity in Higher Education - February 2016. National Centre for Student Equity in Higher Education (NCSEHE), Australia, available at https://eprints.qut.edu.au/109027

Ziomek- Daigle, J. (2010). Schools, families and communities affecting the dropout rate: implications and strategies for family counselors. *The Family Journal*, *18*(4), 377-385.

Anexa 1 Relația dintre bursele sociale - performanța academică

ÎN ANUL I			Probleme	Trecere în anul următor pe baza creditelor	Trecere ca integralist	Total
Bursă socială	Fără bursă	Număr de studenți	3234	4533	6713	14480
		%	22.30%	31.30%	46.40%	100.00%
	Cu bursă	Număr de studenți	61	249	491	801
		%	7.60%	31.10%	61.30%	100.00%
Total		Număr de studenți	3295	4782	7204	15281
		%	21.60%	31.30%	47.10%	100.00%
ÎN ANUL II			Probleme	Trecere în anul următor pe baza creditelor	Trecere ca integralist	Total
Bursă socială	Fără bursă	Număr de studenți	1104	4427	5758	11289
		%	9.80%	39.20%	51.00%	100.00%
	Cu bursă	Număr de studenți	31	230	373	634
		%	4.90%	36.30%	58.80%	100.00%
Total		Număr de studenți	1135	4657	6131	11923
		%	9.50%	39.10%	51.40%	100.00%
ÎN ANUL III			Probleme	Trecere în anul următor pe baza creditelor	Trecere ca integralist	Total
Bursă socială	Fără bursă	Număr de studenți	855	1744	3443	6042
		%	14.20%	28.90%	57.00%	100.00%
	Cu bursă	Număr de studenți	24	108	480	612
		%	3.90%	17.60%	78.40%	100.00%
Total		Număr de studenți		1852	3923	6654
		%		27.80%	59.00%	100.00%

Continuare pe pagina următoare

Anexa 1 – *Continuare de la pagina anterioară*

ÎN ANUL IV			Probleme	Trecere în anul următor pe baza creditelor	Trecere ca integralist	Absolvit	Total
Bursă socială	Fără bursă	Număr de studenți	550	190	652	3138	4530
		%	12.10%	4.20%	14.40%	69.30%	100.00%
	Cu bursă	Număr de studenți	25	14	80	331	450
		%	5.60%	3.10%	17.80%	73.60%	100.00%
Total		Număr de studenți	575	204	732	3469	4980
		%	11.50%	4.10%	14.70%	69.70%	100.00%

Notă: Relația dintre bursele sociale și performanța academică este semnificativă în toți cei patru ani universitari (testul Chi-pătrat)

Anexa 2. Predictori ai performanței academice

Predictori ai performanței academice (regresie liniară) în universități de inginerie

Model		Coeficienți nestandardizați		Coeficienți standardizați	T	P
		B	Eroare Std.	Beta		
1	(Constant)	9,255	2,380		3,888	,000
	punctaj_bacalaureat	,403	,039	,187	10,448	,000
	liceu_rural	,222	,277	,014	,800	,424
	Reședință	,267	,081	,058	3,292	,001
	Gen	,492	,082	,107	6,002	,000
	grup_etnic	-,431	,198	-,038	-2,170	,030
	anul_nașterii	,000	,001	-,003	-,179	,858

A. Variabilă dependentă: Performanță academică; Adj Rsqare=0,058

Predictori ai performanței academice (regresie liniară) în universități de medicină

Model		Coeficienți nestandardizați		Coeficienți nestandardizați	t	Sig.
		B	Eroare Std.	Beta		
1	(Constant)	-35,642	26,793		-1,330	,184
	punctaj_bacalaureat	,255	,026	,269	9,826	,000
	liceu_rural	,178	,153	,030	1,162	,245
	Reședință	,040	,045	,024	,881	,379
	Gen	,129	,043	,077	3,011	,003
	grup etnic	,249	,038	,181	6,560	,000
	anul_nașterii	,022	,013	,043	1,671	,095

A. Variabilă dependentă: Performanță academică; Adj Rsqare=-0,089

Predictori ai performanței academice (regresie liniară) în universități comprehensive

Coeficienți

Model		Coeficienți nestandardizați		Coeficienți nestandardizați	t	Sig.
		B	Eroare Std.	Beta		
1	(Constant)	-84,074	33,399		-2,517	,012
	punctaj_bacalaureat	,753	,040	,437	18,842	,000
	liceu_rural	-,363	,184	-,042	-1,972	,049
	Reședință	-,191	,084	-,049	-2,279	,023
	Gen	,075	,083	,020	,897	,370
	grup etnic	-,429	,290	-,031	-1,480	,139
	anul_nașterii	,045	,017	,057	2,698	,007

A. Variabilă dependentă: Performanță academică; Adj Rsqare=0,226

Provocările socio-economice în accesul la învățământul superior românesc. Percepția studenților și direcțiile politicii de finanțare

Oana-Alexandra Dervis, Elena Trifan și Gabriela Jitaru

Cuvinte cheie: acces la educație · studenți maturi · politici de incluziune socială · echitate în educație · finanțare care vizează performanța

1 Introducere

Extinderea accesului la învățământul superior rămâne unul dintre obiectivele politice cheie la nivel european. În ultimii 20 de ani, dimensiunea socială a educației a constituit o preocupare centrală a celor 49 de țări din Spațiul European al Învățământului Superior, prezentă atât în Comunicatul inițial de la Praga (2001), cât și recent reiterată în Comunicatul de la Roma (2020). Angajamentul de a construi sisteme de învățământ superior incluzive este, de asemenea, prezent în Agenda de Modernizare a Învățământului Superior a Comisiei Europene, făcând accesul egal la educație o prioritate pentru acțiune.

Din punct de vedere economic, investițiile în educație sunt indispensabile, având în vedere capitalul uman înalt calificat necesar pentru a crea locuri de muncă și pentru a susține creșterea economică în societățile moderne digitalizate. Se estimează că până în 2025, peste 50% din locurile de muncă europene vor necesita studii superioare. Ca

O.A. Dervis (✉)
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: oana.dervis@uefiscdi.ro

E. Trifan
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: elena.trifan@uefiscdi.ro

G. Jitaru
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Școala Naţională de Studii Politice și Administrative Administration
e-mail: gabriela.jitaru@uefiscdi.ro

răspuns, prin Strategia Europa 2020, Comisia Europeană și-a stabilit obiectivul de a atinge un nivel de educație de 40% în rândul cetățenilor europeni cu vârsta cuprinsă între 30 și 34 de ani. Având în vedere neajunsurile politicilor educaționale din trecut, specifice regimului comunist și perioada de tranziție ulterioară, România și-a stabilit un obiectiv mai modest de a ajunge la 26,7% absolvenți de studii superioare din aceeași grupă de vârstă. Până în 2020, acest obiectiv nu a fost încă îndeplinit.

Cu toate acestea, creșterea numărului de beneficiari ai învățământului superior nu este necesară doar deoarece încurajează creșterea economică. Din punct de vedere normativ, ea este un deziderat profund legat de angajamentul social față de egalitatea de șanse, deoarece se referă la unul dintre serviciile care pot influența cel mai mult oportunitățile oricărui individ. Relația dublă a educației cu polarizarea socială este bine documentată. Pe de o parte, eforturile legate de accesul egal la educație pot atenua dezechilibrul de oportunități cauzat de alte inegalități socioeconomice (Augustine şi colab., 2009). Pe de altă parte, menținerea status quo-ului nu doar păstrează inegalitățile actuale (Calarco, 2014), ci este o rețetă clară pentru consolidarea privilegiilor (Augustine şi colab., 2009). De asemenea, multe cercetări empirice au asociat, creșterea accesului la educație cu o sănătate mai bună și o viață mai lungă (Bauldry S. 2014; Zajacova & Lawrence, 2018).

Studii mai recente au descoperit „o relație mare, pozitivă, semnificativă statistic și stabilă între inegalitatea de școlarizare și inegalitatea veniturilor, în special în economiile emergente și în curs de dezvoltare și în rândul cohortelor de vârstă matură" (Coady, Dizioli, 2017). Cercetările existente sugerează că extinderea educației va continua să contribuie la reducerea inegalității și, deși acest rol se va diminua pe măsură ce țările se dezvoltă, acesta ar putea fi îmbunătățit în continuare prin măsuri de reducere a inegalității în calitatea educației (Coady, Dizioli, 2017). Nu în ultimul rând, datele arată că educația are un impact pozitiv asupra angajamentului civic și social (Campbell, 2006)

Lupta pentru egalitatea de șanse în educație este un obiectiv relevant și din punct de vedere pragmatic. Creșterea ratei de educație pentru a menține o piață competitivă a muncii nu se transpune cu ușurință în politici, deoarece simpla creștere a numărului de admiteri la universități ar putea să nu aibă rezultatele scontate, având în vedere că accesul limitat la educație afectează în mod tradițional anumite grupuri mai mult decât altele. Prin urmare, nu se poate vorbi despre extinderea accesului la învățământul superior fără a discuta despre barierele tradiționale de acces.

Această lucrare este împărțită în trei secțiuni pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra situației actuale din România în ceea ce privește incluziunea studenților, pentru a evalua gradul în care s-au înregistrat progrese în atingerea obiectivelor naționale actuale privind accesul la învățământul superior și pentru a explora posibile căi de îmbunătățire. În primul rând, prezentăm datele disponibile cu privire la caracteristicile socioeconomice care fac ca indivizii să se confrunte cu mai multe bariere în accesul la studii universitare în România. În al doilea rând, susținem că, deși s-au făcut îmbunătățiri relevante la nivelul inițiativei politice, este nevoie de o direcționare mai precisă pentru a satisface cerințele pieței muncii, având în vedere că majoritatea eforturilor actuale sunt îndreptate fie spre atragerea proaspeților absolvenți de liceu, fie spre diminuarea ratei abandonului universitar.

Aceste eforturi, chiar dacă ar avea un grad mare de succes, nu se vor dovedi suficiente având în vedere tendințele demografice actuale și, în cele din urmă, nu vor satisface pe deplin cerințele economice și normative. Prin urmare, luăm în considerare includerea studenților maturi ca o direcție politică benefică. Având în vedere acest lucru, în ultima secțiune a lucrării, explorăm principalele caracteristici și tendințe ale studenților români maturi folosind rezultatele studiilor EUROSTUDENT VI și EUROSTUDENT VII, cu scopul de a formula propuneri de politici care au ca scop deblocarea potențialului acestui segment demografic.

2 Contextul social ca factor limitativ în accesul la învățământul superior

La nivel european, lista caracteristicilor socio-economice care fac ca indivizii să se confrunte cu obstacole în accesul la universitate include sexul, vârsta, deficiențe fizice sau psihologice, poziţionarea geografică, mediul de proveniență, rasa și etnia, precum și nivelul educațional și socio-economic al părinților (Eurostudent VI 2016-2018[1]).

La nivel național, din punct de vedere socio-economic, există discrepanțe semnificative în ceea ce privește accesul la învățământul superior. Conform datelor din registrele naționale și INS (Institutul Național de Statistică), cele mai notabile diferențe sunt legate de mediul studențesc (domiciliul în mediul rural/urban, care este strâns corelat cu nivelul de educație al părinților), etnie, dizabilitate, sex și vârstă.

Luând în considerare cel mai semnificativ număr de persoane între 18 și 24 de ani excluse din învățământul terțiar, cel mai relevant grup demografic este reprezentat de potențialii studenți din mediul rural. În 2020, 53% dintre românii între 18 și 24 de ani locuiau în mediul rural (INS), dar studenții proveniți din mediul rural reprezentau doar 28% dintre studenții înscriși în universitățile publice (ANS). În cifre, doar 132.071[1] rezidenți din mediul rural au urmat studii universitare în 2020, comparativ cu cei 654.335 rezidenți din mediul rural de vârstă relevantă, în timp ce 457.230 rezidenți din mediul urban au urmat studii universitare dintr-un grup potențial de 536.679[2].

Un alt segment demografic sever subreprezentat este relevat atunci când se analizează același interval de vârstă în funcție de etnie. Persoanele de etnie romă cu vârste cuprinse între 18 și 24 de ani reprezentau 2,25% din populația grupei de vârstă în 2015 (Moldoveanu, 2015), însă ele reprezentau doar 0,23% din studenții înscriși la studii academice la acea vreme - aproape de zece ori mai puțin.

---

[1] Conform raportului studiului EUROSTUDENT VI 2016 – 2018, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, disponibil la următoarea adresă: https://www.eurostudent.eu/publications

[2] Deși cifrele menționate includ și studenții mai în vârstă înscriși la universitate, ele, totuși, ilustrează o imagine exactă a discrepanței.

Persoanele cu dizabilități sunt și ele subreprezentate în învățământul superior, în 2020 reprezentând doar 0,23% din studenți (conform datelor obținute prin intermediul Ministerul Educaţiei, raportate de universități în platforma ANS), în timp ce, conform datelor oficiale, ele fiind prezente în proporție de 0,75% în grupa de vârstă relevantă (conform datelor ANPD[3]). De asemenea, trebuie remarcat faptul că persoanele cu dizabilități reprezintă aproximativ 19% din populație la nivel european, ceea ce arată că numărul neoficial de persoane cu dizabilități ar putea fi semnificativ mai mare și subraportat în România, ceea ce face ca discrepanța în nivelul de studii superioare să fie chiar și mai mare şi mai presantă. 87 de milioane de persoane din UE au o formă de dizabilități și doar 29,4% dintre ele obțin o diplomă de studii terțiare, comparativ cu 43,8% dintre cei fără dizabilități.[4]

Din punct de vedere al genului, situația românească este destul de asemănătoare cu cea europeană. Deși femeile formează majoritatea studenților înscriși la instituțiile de învățământ superior, discrepanțe semnificative în distribuția de gen pot fi conturate în funcție de disciplină. În timp ce reprezentarea de gen nu este la fel de distorsionată în domeniile Tehnologiei comunicaţiilor (TIC) și știință, tehnologie, inginerie și matematică (STEM), România compensează prin faptul că femeile sunt suprareprezentate în educație cu 80%, față de media de 40%, potrivit Sinopsisului Indicatorilor Eurostudent VI.[5]

În cele din urmă, vârsta studenților, deși trecută cu vederea în trecut, începe să fie recunoscută ca un factor relevant atunci când se evaluează capacitatea generală de includere a unui sistem educațional (Kottmann şi colab., 2019). Am dori să argumentăm că, mai ales dacă nivelul general de studii în rândul populației este scăzut, includerea studenţilor maturi devine o problemă importantă din punct de vedere al echității.

Având în vedere discrepanțele socio-economice evidente dintre cursanţii care reușesc tranziția directă către învățământul superior, se poate dovedi că grupul potențial de studenți maturi conține preponderent indivizi din familii provenite din medii socio-economice mai modeste. Conform unui raport UE din 2019 privind politicile de incluziune socială în învățământul superior, în țările care au reușit să-și crească în continuare numărul de studenți (Franța, Irlanda și Scoția), există dovezi că părțile cele mai înstărite ale populației au mai multe șanse de a face tranziția directă la universitate (Kottmann et al., 2019). Acest lucru este în concordanță cu alte date care arată că, de cele mai multe ori, vârsta nu este singura diferență între studenții maturi și colegii lor. Un studiu din 2018 al Serviciului de admitere a universităților și colegiilor din Regatul Unit a arătat că studenții mai în vârstă au

[3] Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Dizabilități.

[4] "Comisia Europeană prezintă Strategia pentru drepturile persoanelor cu handicap 2021-2030", disponibilă la următoarea adresă: http://www.inclusion-europe.eu/european-commission-presents-strategy-for-the-rights-of-persons-with-disabilities-2021-2030/#:~:text=87%20million%20persons%20in%20the,17.8%25%20of%20persons%20without%20disabilities.

[5] Diferența dintre femeile și bărbații români înscriși la disciplinele Tehnologiei Informației și Comunicației (TIC) este de 27%, față de un decalaj mediu de 60% la nivel european (DZHW, 2018). Diferența dintre femeile și bărbații români înscriși la discipline de pe segmentele știință, tehnologie, inginerie și matematică (STEM) este de 12%, față de o medie de 17% în UE (Baza de date a statisticilor de gen EIGE, 2015)

șanse mai mari să locuiască acasă în timp ce studiază cu normă întreagă și să favorizeze universitățile cu taxe de școlarizare mai mici[6]. De asemenea, cererile tind să fie mai mari atunci când piața muncii este mai slabă și concentrată pe domenii profesionale specifice precum medicina (în special asistența medicală), educația și studiile sociale. Mai mult, pe măsură ce vârsta crește, crește și procentul de femei și studenți autodeclarați de culoare înscriși, peste 70% dintre studenții maturi peste 31 de ani înscriși în 2017 în Marea Britanie fiind femei.

În prezent, în România, nu există o cale directă către învățământul superior pentru cei fără diplomă de bacalaureat, iar aproape toți cei cu diplomă de bacalaureat tind să se înscrie direct în învățământul superior. Situația este similară cu cea irlandeză, unde admiterea la programul de studii preferat depinde de punctele obținute la examenul de terminare a studiilor liceale și, la fel ca în Irlanda, studenții din medii sociale mai înalte au mai multe resurse (culturale și/sau financiare) disponibile pentru a obține rezultate mai mari la examenul final. Totuși, în ultimii ani, Irlanda a reușit să ridice procentul de studenți maturi la 18% (în anul 2015), în timp ce în 2020 România el rămâne semnificativ mai scăzut (conform datelor din Registrul Matricol Unic - RMU). Progresul irlandez a fost realizat în mare parte prin investigarea și abordarea inegalităților specifice cu care se confruntă anumite grupuri, studenții maturi fiind vizați în mod explicit, împreună cu studenții proveniți din familii în care părinții au ocupații în categoriile de muncă manuală sau necalificată, studenții cu dizabilități/deficiențe și studenții din comunitatea grupurilor etnice migratoare irlandeze[7].

În secțiunea următoare, prezentăm progresele înregistrate în ultimii ani către o politică mai incluzivă de admitere și performanță educațională în România. Având în vedere discrepanțele mari prezentate până acum, considerăm că provocările sunt substanțiale, în special în ceea ce privește grupurile specifice din populație menționate mai sus.

3 Provocări și angajamente ale României pentru creșterea accesului și incluziunii

Este important de menționat că primele trei categorii de disparități menționate în secțiunea precedentă nu apar la nivel universitar, ci sunt, cel puțin parțial, o consecință a inegalităților persistente și moștenite din învățământul primar și gimnazial. Distribuția persoanelor care promovează examenul de bacalaureat este semnificativ denaturată către persoanele non-rome provenite din mediul urban,

---

[6] UCAS, 2018, Modele de admitere pentru candidații maturi, ciclul 2017, disponibil pentru descărcare la următorul link: https://www.ucas.com/corporate/news-and-key-documents/news/mature-students-local-focused-and-female

[7] Departamentul de Educație și Deprinderi, 2011, Strategia Națională Irlandeză pentru Studii Superioare - 2030 - Raportul Grupului Strategic, distribuit de Government Publications Sales Office, disponibil la următoarea adresă: https://www.education.ie/en/publications/policy-reports/national-strategy-for-higher-education-2030.pdf

după cum se poate observa prin comparație cu distribuția în populație a persoanelor cu aceste caracteristici (Raportul CNFIS, 2019). Prin urmare, atunci când luăm în considerare învățământul terțiar, grupul de candidați este limitat în mod semnificativ de nivelul de studii anterioare. Țintele actuale ale României în creșterea accesului la educație la nivel de populație ar trebui să țină cont de această limitare. În prezent, deși acest context este abordat în legislație și în documente strategice, el este neglijat în politicile publice.

Creșterea numărului de absolvenți ai învățământului universitar este unul dintre cei trei piloni ai reformei în învățământul terțiar românesc, prioritizându-se lărgirea accesului la educație, în special pentru grupurile subreprezentate. Principalele direcții de politică asumate la nivel național vizează: diversificarea rutelor către învățământul terțiar, extinderea sprijinului financiar, includerea grupurilor subreprezentate și cursanților netradiționali, precum și accesul la informații privind oportunitățile și rezultatele educaționale[8].

Conform rezultatelor unei analize de fond menite să sprijine implementarea măsurilor evidențiate de Strategia Națională pentru Învățământul Terțiar 2015-2020, limitarea abandonului școlar și absorbția tuturor absolvenților anuali ai examenului de Bacalaureat, deși sunt intervenții binevenite, nu ar fi suficiente pentru a crește semnificativ nivelul educațional în rândul viitorilor tineri cu vârste între 30 și 34 de ani[9]. Atingerea obiectivului de 26,7% absolvenți de învățământ superior din această grupă de vârstă până în 2020 ar necesita ca aceste măsuri să fie completate de politici menite să atragă cursanți netradiționali și, mai precis, adulți fără o diplomă anterioară de studii superioare.

Din aceeași analiză rezultă ca prioritate politică și creșterea participării grupurilor subreprezentate în învățământul superior, participarea scăzută la liceu în rândul elevilor cu statut socio-economic scăzut fiind identificată ca una dintre problemele cele mai presante (doar 6% dintre absolvenții de liceu provin din licee din mediul rural și reprezintă doar 0,08% din absolvenții de studii superioare). O altă direcție de reformă identificată vizează corelarea măsurilor menite să crească participarea și absolvirea studenților din grupurile subreprezentate cu măsurile care vizează diversificarea programelor de studii pentru a satisface în mod direct atât cererea de pe piața muncii cât și necesitățile studenților[10]. S-a recomandat ca aceste acțiuni să fie completate de un sistem național de granturi bazate pe nevoi pentru acoperirea costurilor programelor de studiu și a costurilor de trai. Consilierea și sprijinul social special la nivel universitar au fost, de asemenea, semnalate ca domenii care necesită îmbunătățiri semnificative[11].

---

[8] Conform Strategiei Naționale pentru învățământul Terțiar 2015-2020 (accesată în 14.05.2021, și disponibilă la următorul link: https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie_inv_tertiar_2015_2020.pdf)

[9] Persoanele care vor avea între 30 și 34 de ani în 2020.

[10] Aceasta este una dintre acțiunile cuprinse în primul pilon al Strategiei Naționale

[11] "Direcții strategice pentru dezvoltarea echității în învățământul superior", accesibil la următoarea adresă: http://iemu.forhe.ro/wp-content/uploads/2015/12/A4.2.4_Propuneri_de_direc%C8%9Bii_strategice_privind_echitatea.pdf

Proiectul privind Învăţământul Secundar (ROSE) (finanțat printr-un împrumut de 200 milioane EUR de la Banca Mondială către România și care urmează să fie implementat pe o perioadă de șapte ani, între 2015 și 2022) este cel mai important proiect național care vizează această dimensiune, având ca obiective primare reducerea abandonului școlar în învățământul secundar superior (liceal) și terțiar și creșterea ratei de succes la examenul de bacalaureat în instituțiile susținute de proiecte[12]. Componenta pentru învățământul superior (intervenții la nivel universitar și programe de tip „punte") vizează nevoile studenților cu risc de abandon din instituțiile publice prin două scheme de granturi, una necompetitivă (programe de remediere, tutorat, consiliere și servicii de sprijin pentru studenți pentru peste 85% din facultățile care predau în domenii cu potențial de creștere economică din România precum agricultură, inginerie, știință și medicină) și una competitivă (programe de vară de tip „punte" pentru liceeni - cursuri, parteneriate între licee, universități și piața muncii, programe de tutorat în campus – sau centre de învățare pentru servicii de sprijin academic, în concordanță cu nevoile studenților)[13].

Alături de aceste acțiuni, pentru a sprijini cursanţii din mediul rural sau din alte grupuri defavorizate și cursanţii netradiționali să participe la învățământul terțiar, Ministerul Educației din România continuă să implementeze mai multe programe sociale: locuri speciale pentru absolvenții din mediul rural, burse, subvenții pentru cazare și mese precum și subvenții parțiale pentru transport. Potrivit datelor de la începutul actualului an universitar 2020-2021, peste 6.500 de studenți erau înscriși pe „locuri speciale", dintre care aproximativ 3.900 erau studenți care au absolvit liceele din mediul rural, iar 900 erau studenți romi. În ultimul an universitar, la nivel național au fost acordate aproximativ 26.000 de burse sociale. În 2020, a fost publicată o analiză a impactului politicii privind bursele sociale și alocarea de „locuri speciale" absolvenților liceelor din mediul rural. Aceasta și-a propus să demonstreze corelațiile dintre implementarea cu succes a acestor politici sociale și îmbunătățirea accesului și progresului academic pentru beneficiarii direcți. Totodată, au fost pregătite o serie de note de politică pe teme legate de accesul la învățământul superior sau distribuirea de burse sociale. Acestea arată că numărul burselor sociale acordate a crescut cu 30% în ultimii ani, iar valoarea medie a acestora a crescut cu cca. 150%, în timp ce ponderea fondurilor pentru burse sociale în totalul fondurilor alocate de universități pentru burse variază între 5% și 42% (PNR 2021[14]).

---

[12] Informații privind "Proiectul privind învățământul secundar" sunt disponibile la următoarea adresă: http://proiecte.pmu.ro/web/guest/rose;

[13] în cadrul programului ROSE - Scheme de granturi universitare, universitățile beneficiază de granturi din schema de granturi competitive de sprijin pentru studenți, de granturi pentru centrele de învățare, iar până în prezent 201 granturi se află în faza de implementare în cadrul Schemei de granturi universitare necompetitivă (2021, PNR). în vederea consolidării unei abordări incluzive (prin sprijinirea studenților din mediul rural, a grupurilor defavorizate și a studenților netradiționali), în cadrul aceluiași proiect, 105 granturi sunt în implementare pentru programele de vară universitare, reprezentând numărul maxim posibil de granturi de acest tip.

[14] Programul Național de Reformă pentru anul 2021, disponibil la următoarea adresă https://www.mae.ro/node/47937.

Cu toate acestea, chiar dacă studenții din medii rurale au acum acces la mai multe oportunități, unele deficiențe persistă. În primul rând, potențialii beneficiari nu sunt foarte bine informați, un studiu de impact raportând că majoritatea studenților care beneficiau în mod curent de politicile privind locurile speciale sau alte beneficii sociale au aflat despre aceste oportunități după sau în timp ce erau deja în curs de înscriere[15]. Alții au fost informați de profesorii lor de la liceu care știau despre aceste politici de la foști elevi. Chiar și atunci când au fost informați, unii candidați au crezut în mod eronat că competiția va fi mai mare pentru ocuparea unui loc special decât ar fi pentru locurile normale. Prin urmare, fără o popularizare mai largă a măsurilor, impactul acestora va continua să fie substanțial diminuat. Acestea fiind spuse, în condițiile în care politica este încă nouă, există semne de îmbunătățire, iar universitățile par să facă progrese timide atât privind asimilarea locurilor speciale în oferta lor educațională cât și privind diseminarea informațiilor relevante către potențialii beneficiari. Și deși este necesară o reglare mai fină atât în implementare, cât și în monitorizarea efectelor politicii, există loc pentru optimism.

Trebuie remarcat, totuși, că politicile menționate în paragrafele anterioare contribuie insuficient la atragerea cursanților netradiționali și nu oferă un stimulent semnificativ pentru înscriere (și nici informații, de altfel) persoanelor din cohortele mai în vârstă, implementarea lor fiind concentrată în primul rând către noii absolvenţi de liceu. Atunci când promovează oferte educaționale, universitățile fie sunt mulțumite să se adreseze doar acestui grup demografic, fie duc lipsă de informații, sprijin sau expertiză pentru a-și orienta eforturile și în această direcție.

Trecând la contextul mai larg al politicilor publice care vizează problema participării studenților, metodologiile de finanțare publică care reglementează alocarea bugetară a universităților de stat din România trebuie menționate ca centrale în oferirea de stimulente pentru universități pentru a crește accesul la învățământul superior. În timp ce stimulează indirect universitățile să crească numărul de beneficiari ai învățământului superior prin alocarea de resurse bugetare în funcție de numărul de studenți înscriși în fiecare program de studii, schemele de finanțare oferă și stimulente directe pentru incluziune[16]. Cele două componente principale ale finanțării instituționale cu rol în recompensarea sau încurajarea și sprijinul direct al universităților care implementează politici instituționale ce vizează studenții defavorizați sunt Fondul de Dezvoltare Instituțională și Finanțarea Suplimentară. Ambele sunt în vigoare din 2016 și ambele au componente care vizează direct aceste politici sau rezultatele acestora:

a) Fondul de Dezvoltare Instituțională (FDI), un mecanism direct de sprijin al universităților în vederea implementării planurilor strategice instituționale, se acordă pe baza rezultatelor unei competiții de proiecte între universități, una dintre

[15] Politici publice privind echitatea în învățământul superior: Impactul politicii de alocare a locurilor speciale pentru absolvenți ai liceelor din mediul rural, accesibil la adresa: https://uefiscdi.gov.ro/resource-825272-20210125_studiu-impact-alocare-locuri- absolventi-liceu-rural.pdf

[16] Metodologiile anuale de finanțare publică pot fi consultate pe pagina CNFIS, disponibilă la următoarea adresă: http://www.cnfis.ro/finantare/finantarea-de-baza/.

direcțiile de finanțare vizând creşterea echităţii sociale, în vederea incluziunii sociale și sporirea accesului la învățământul superior. Prin intermediul Fondului de Dezvoltare Instituţională, 41 de proiecte instituționale care se concentrează pe echitate și acces au fost implementate în 2020 în 41 de universități din România, cu peste 200 de proiecte implementate începând cu anul 2016.

b) Finanțarea Suplimentară (FS), care prevede alocarea de resurse financiare pe baza unor indicatori de performanță, printre care indicatorul de calitate 4.1 care vizează integrarea persoanelor din medii socio-economice defavorizate. Un procent de cinci la sută din totalul finanțării suplimentare (circa 61 din 1.218 milioane lei pentru 2020) este alocat în fiecare an conform acestui indicator.

Datele legate de implementarea și evaluarea celor două mecanisme permit o imagine de ansamblu asupra evoluției accesului la învățământul superior în rândul grupurilor mai puțin avantajate (FS) și a direcțiilor instituționale luate pentru influențarea acestuia (FDI). Astfel, după cum reiese dintr-o analiză preliminară detaliată care acoperă toate proiectele implementate prin Fondul de Dezvoltare Instituțională din 2016 până în 2018 (realizat în cadrul proiectului POCU 126766, *Calitatea în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc*, implementat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării - UEFISCDI în parteneriat cu Ministerul Educației în perioada 2019-2022), principalele trei obiective generale care au fost urmărite de peste 77% dintre universități, din cele șapte recomandate la nivel național pentru Direcția Echitate și Piața Muncii, au vizat promovarea ofertei educaţionale; îmbunătățirea serviciilor de consiliere și orientare în carieră și oferirea de sprijin studenților din medii defavorizate. Concret, în aproape toate cazurile, cele trei obiective au fost urmărite prin campanii de popularizare în licee din medii defavorizate, sprijinirea unui număr de elevi din medii defavorizate, organizarea de programe de îndrumare și consiliere profesională și facilitarea procedurii de înscriere la facultate pentru proaspeții absolvenți de liceu. Deși astfel de inițiative erau extrem de necesare în majoritatea universităților din România, este important de subliniat că toate au vizat fie populația de absolvenți recenți de bacalaureat, fie studenții deja înscriși, cu scopul de a limita abandonul.

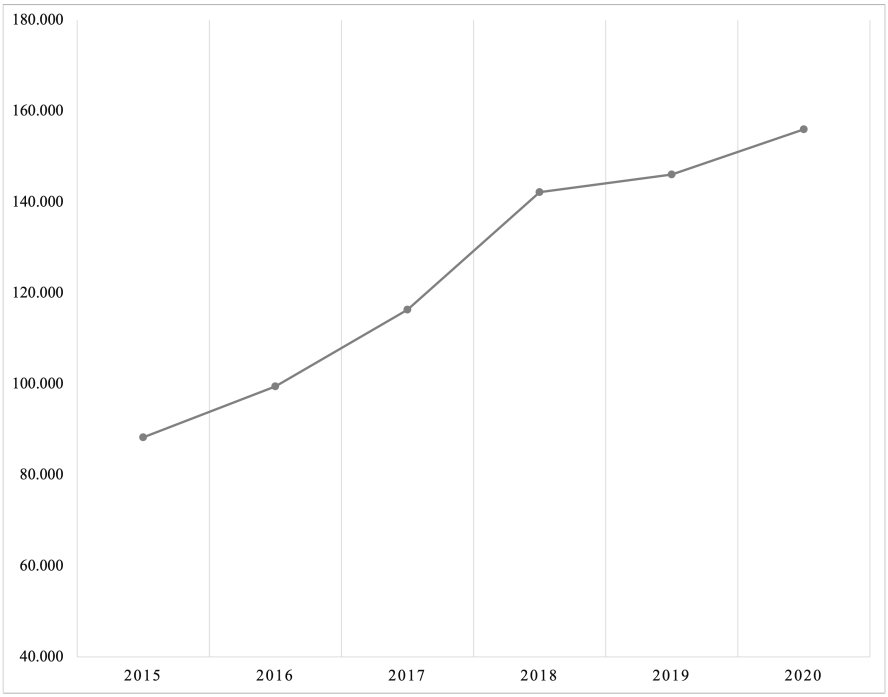


Fig. 1 Evoluția numărului de studenți defavorizați înscriși în universitățile din România 2015-2020.

Conform datelor utilizate pentru finanțarea suplimentară, numărul persoanelor provenite din medii socio-economice defavorizate care urmează studii universitare a crescut în ultimii patru ani, după cum se poate observa în graficul următor. Această creștere, deși substanțială în comparație cu cifrele anterioare, este încă insuficientă pentru obiectivele actuale.

Prin urmare, deși stimulentele există, dacă se dorește accelerarea progresului realizat până în prezent, este nevoie de o direcționare mai precisă. După cum am menționat mai devreme, politicile actuale tind să se concentreze pe un segment demografic limitat - proaspăt absolvenți de bacalaureat, cu puțin interes în explorarea altor căi (cel puțin în practică), în timp ce statisticile și prognozele oficiale sugerează că această strategie nu va fi suficientă pentru a răspunde cerințelor pieței pentru forţă de muncă calificată. În plus, ignorarea altor grupuri demografice are dezavantajul de a neglija sau de a limita îndeplinirea angajamentelor și țintelor legate de echitate.

4 Studenții maturi, o posibilă țintă pentru politici viitoare – rezultatele studiului Eurostudent și tendințe emergente

În secțiunea anterioară, am arătat că politicile existente la nivel universitar se adresează fie unui număr limitat de potențiali studenți care promovează examenul de bacalaureat în fiecare an, fie studenților deja înscriși, cu scopul de a limita abandonul în rândul acestor categorii demografice. Cu toate acestea, s-a subliniat, de asemenea, că un grup demografic semnificativ este lăsat în afara eforturilor politice majore pentru creșterea accesului la studii superioare. Această secțiune este dedicată investigării particularităților acestui grup demografic, cu scopul de a explora posibile alternative pentru politici publice viitoare.

Potrivit Eurostat, în 2020, un total de 601.600 de români cu vârsta cuprinsă între 25 și 29 de ani au terminat studii medii superioare (liceale) sau postliceale non-terțiare, dar încă nu și-au finalizat studiile terțiare[17]. Majoritatea acestor persoane sunt, desigur, active pe piața muncii și nu ar lua în considerare extinderea nivelului lor de studii, deoarece asumarea unui astfel de angajament necesită un efort semnificativ, dar o comparație cu alte țări europene relevă un decalaj semnificativ între proporția actualilor studenți maturi români și potențialul pe care acest grup demografic l-ar putea avea.

Pentru a identifica caracteristicile și nevoile particulare care diferențiază studenții maturi de ceilalți membri ai populației studențești din România, această secțiune prezintă cele mai relevante caracteristici ale acestora, așa cum reies din rezultatele studiului Eurostudent VII[18] (2018-2021). Acolo unde este necesar, rezultatele sunt coroborate cu date extrase din Registrul Matricol Unic al Universităților din România (RMUR).

O tendință importantă care reiese din rezultatele studiului Eurostudent VII arată că numărul studenților maturi (30+ ani) a crescut din 2017: în 2021, 17,5% dintre respondenți au peste 30 de ani, comparativ cu 12,6% în 2017. Datele oficiale raportate de universitățile de stat din România –(RMUR) confirmă această tendință, deși este important de menționat că procentele totale de studenți maturi înscriși la programele academice de licență reprezintă o pondere mai mică din total.

Compararea mediilor de proveniență ale studenţilor relevă o diferență importantă: studenţii maturi au, în medie, șanse mai mari să provină dintr-un mediu socio-economic defavorizat. În urma analizei celui mai înalt nivel de educație al părinților reiese că 34,6% dintre studenţii de peste 30 de ani au părinți fără studii superioare, în comparaţie cu 28% dintre studenţii mai tineri, așa cum se poate observa în Graficul 2. În același timp, 37,6% dintre studenţii maturi au declarat că părinții lor nu sunt înstăriţi, față de 24,7% dintre toți studenţii. Acest lucru se aliniază la tendințele internaționale discutate în prima secțiune a acestei lucrări.

---

[17] Eurostat, "Populația în funcție de nivelul de studii, sex și vârstă", disponibil la următoarea adresă: https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database.

[18] Conform raportului studiului EUROSTUDENT VII 2018 – 2021, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators, disponibil la următoarea adresă: https://www.eurostudent.eu/publications.

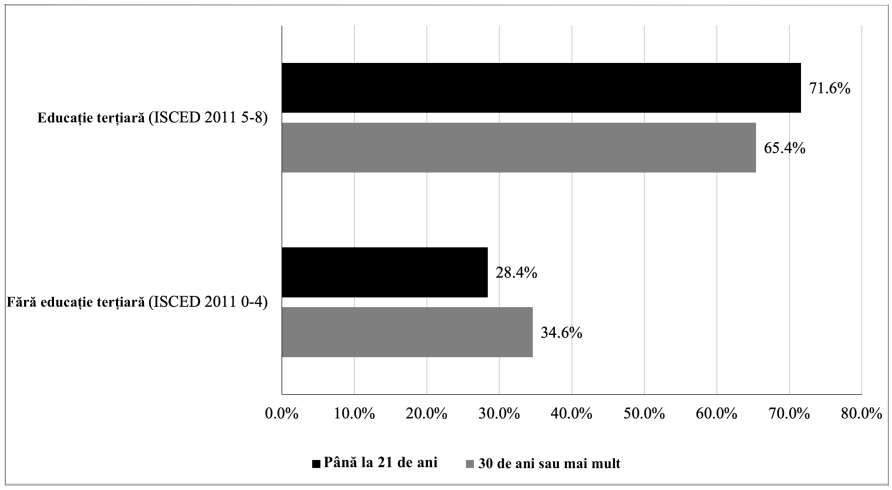


Fig. 2 Repartizarea nivelului de studii superioare al părinților pe două categorii de vârstă, sub 22 de ani și peste 30 de ani

În România, aproximativ 44% dintre studenții maturi studiază în universități situate în orașe cu mai puțin de 300.000 de locuitori, în timp ce doar 29,2% dintre studenții cu vârsta de 21 de ani și mai tineri aleg aceste universități. Există, de asemenea, un procent semnificativ mai mare de studenți maturi care nu studiază în capitala României, 78,7%, comparativ cu 68,9% dintre studenții cu vârsta de 21 de ani sau mai tineri. Cu toate acestea, comparând cu rezultatele studiului Eurostudent VI, din 2017, se pare că a existat o scădere ușoară a procentului studenților mai tineri care studiază în marile centre universitare și o ușoară creștere a procentului studenților maturi. Această tendință este în concordanță cu alte țări care au participat la studiul Eurostudent, unde studenții mai tineri tind să studieze în centre universitare mai mici, în timp ce studenții maturi le preferă pe cele mai mari.

În ceea ce privește programele de studii, 58% dintre studenții maturi sunt înscriși la studii universitare de licență, în timp ce 39,6% și 48,4% dintre studenții de 22-24 de ani, respectiv 25-29 de ani studiază pentru aceeași calificare. Un procent de 38,7% dintre studenții maturi au intrat pentru prima dată în învățământul superior. Față de 2017, se înregistrează o creștere de 10%, la acel moment procentul studenților maturi care intraseră pentru prima dată în învățământul superior era de aproximativ 28%.

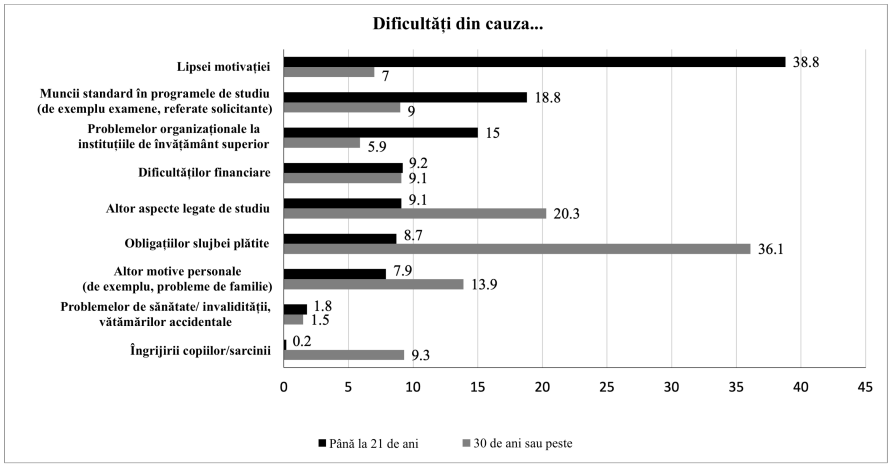


Fig. 3 Repartizarea dificultăților legate de studiu pentru două categorii de vârstă, sub 22 de ani și peste 30 de ani.

Durata tranziției spre învățământul superior, precum și între calificări este în mod evident mai lungă pentru studenții maturi. Studenții maturi tranziționează spre învăţământul superior mai târziu în viață, iar 39,5% dintre ei așteaptă mai mult de doi ani înainte de a se înscrie la universitate. Totodată, 59,7% dintre studenții cu vârsta de 30 de ani și peste au întârziat tranziția către masterat, față de doar 24,5% dintre cei cu vârsta cuprinsă între 25 și 29 de ani.

În ceea ce privește dificultățile de studiu, există anumite diferențe între grupele de vârstă, așa cum se poate observa în Graficul 3. Studenții maturi tind să întâmpine dificultăți din cauza locului de muncă sau a îngrijirii copiilor, în timp ce studenții mai tineri au mai multe dificultăți legate de lipsa de motivație și/sau de alte probleme legate de studiu. Studenții maturi tind să aibă mai puține dificultăți autodeclarate legate direct de studiu decât alte categorii de vârstă, 42,1% dintre studenții cu vârsta de 30 de ani și peste nemenționând dificultăți în ceea ce privește studiile, în timp ce procentele pentru celelalte grupe de vârstă sunt mai mici - 36,8% dintre studenții cu vârsta sub 22 de ani nu au menționat dificultăți, precum și 39% dintre studenții cu vârsta cuprinsă între 22-24 de ani și 36,4% dintre studenții cu vârsta cuprinsă între 25-29 de ani.

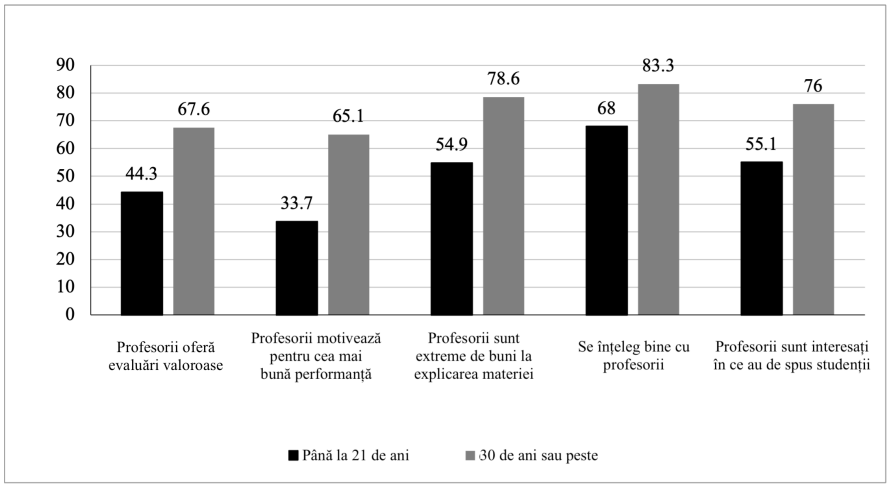


Fig. 4 Repartizarea evaluării profesorilor pe două categorii de vârstă, sub 22 de ani și peste 30 de ani

Când ne uităm la modul în care studenţii își evaluează experiența de învățare, există, de asemenea, o diferență semnificativă între grupele de vârstă. Studenții mai tineri tind să își evalueze profesorii la un nivel inferior, așa cum se vede în Graficul 4 de mai jos. Aproape o treime dintre ei nu sunt de acord că profesorii lor le oferă feedback util, aproximativ 40% dintre ei nu sunt de acord că profesorii lor îi motivează să lucreze la cote ridicate și mai mult de 15% dintre ei nu sunt de acord că profesorii lor sunt buni la explicarea materiei. Însă studenții maturi tind să-și aprecieze mai mult profesorii. Ca atare, doar 14% dintre ei consideră că profesorii lor nu le oferă un feedback util, 17% nu sunt de acord că profesorii îi motivează să lucreze la cote ridicate și mai puțin de 8% nu sunt de acord că profesorii lor nu explică corespunzător materia. Și în ceea ce privește relația dintre profesori și studenți se observă aceleași diferențe de percepție în funcție de vârstă. Studenții maturi consideră că se înțeleg cu bine cu profesorii într-o proporție mai ridicată decât studenții din alte grupe de vârstă (83,3% faţă de 69%) și simt că profesorii sunt mai interesați de ceea ce au de spus (76 faţă de 57,2%).

În ceea ce privește relațiile cu semenii lor, toate grupele de vârstă par să se înțeleagă bine cu colegii lor. 62% dintre toți studenții (distribuția este similară între toate grupele de vârstă) au o mulțime de colegi cu care pot discuta întrebări legate de materie, iar 52% dintre toți studenții (distribuția este similară între toate grupele de vârstă) au contact cu mulți studenți înscriși în același program de studii.

Studenții maturi par să fie mai mulțumiți de conținutul și mediul în care au loc cursurile. Peste 40% dintre studenții sub 22 de ani consideră că „Este adesea greu de descoperit ce se așteaptă de la ei în programul de studii actual”, în timp ce doar 24,5% dintre studenții maturi sunt de aceeași părere. Aproximativ 70% dintre studenții maturi și-ar recomanda programul de studiu actual și, deși procentul studenților din alte grupe de vârstă care ar face același lucru este încă mare, acesta

este mai mic cu 12% prin comparație. Deși există un sentiment general ridicat de apartenență la învățământul superior, pentru studenții maturi acesta tinde să fie mai mare.

Gândurile de schimbare a programului de studii sau de abandonare completă a învățământului superior sunt puțin mai mari în rândul studenților între 22 și 30 de ani – în jur de 9,5% dintre aceștia, în timp ce doar 6,5% dintre studenții mai tineri (<22) și maturi (30<) au astfel de intenţii. Satisfacția față de condițiile de studiu oferite de facultăți tinde să fie, de asemenea, puțin mai mare în rândul studenților maturi, cu excepția furnizării de facilități de învățare, cu privire la care studenții maturi tind să fie puțin mai nemulțumiți decât studenții mai tineri.

Aceleași tendințe se remarcă în ceea ce privește satisfacția în pregătirea pentru piața muncii. Studenții maturi sunt mai mulțumiți de sprijinul oferit de universități în pregătirea pentru viitoarele locuri de muncă și pentru piața muncii, în jur de 37% dintre aceștia considerând sprijinul acordat pentru un viitor loc de muncă suficient sau în întregime suficient, cu procente ceva mai mici pentru alte grupe de vârstă. Aproximativ 53% dintre studenții maturi consideră că programele lor de studii îi pregătesc bine și foarte bine pentru piața națională a muncii, în timp ce aproximativ 44% dintre studenții mai tineri consideră la fel. Diferența se menține când vorbim de piața internațională a muncii, în jur de 35% dintre studenții maturi cred că programele lor de studii îi pregătesc bine și foarte bine pentru piața internațională a muncii, în timp ce doar 25% dintre studenții mai tineri consideră la fel.

O altă variație importantă în rândul studenţilor corelată cu vârsta se referă la condițiile de locuire. Acest lucru are anumite implicații legate de costurile de acomodare și de alte bariere în calea înscrierii, cum ar fi distanța față de universitate, ceea ce ar putea explica de ce studenții maturi tind să favorizeze centrele universitare mai mici, mai aproape de casă. Studenții mai tineri tind să locuiască cu părinții lor sau în locuințe pentru studenți, în timp ce studenții mai în vârstă locuiesc singuri sau cu partenerul. Când ne uităm la rezultatele Eurostudent VII din România, diferența este izbitoare, mai ales având în vedere restricțiile implementate ca răspuns la pandemia COVID-19, majoritatea cursurilor fiind organizate online, iar cazarea în cămine, limitată. În timp ce doar 2,2% dintre studenții maturi sunt cazați în cămine studențești, aproximativ 26,7% dintre studenții mai tineri profită de această formă de locuire subvenționată. Aproape 72% dintre studenții sub 22 de ani locuiesc cu părinții lor, comparativ cu 18% dintre studenții de 30 de ani și peste, în timp ce 69% dintre studenții maturi locuiesc cu partenerul/soțul și doar 13% dintre studenții mai tineri. De asemenea, 40,5% dintre studenții maturi locuiesc cu propriul (copii) sau cu copilul (copiii partenerului) lor, în timp ce doar mai puțin de 1% dintre studenții mai tineri locuiesc cu copiii. În același timp, satisfacția față de condiţiile locative tinde să fie mai mare pe măsură ce studenții înaintează în vârstă.

Una dintre cele mai importante diferențe între studenți în ceea ce privește vârsta este relația cu piața muncii. Peste 75% dintre studenții de peste 30 de ani au avut un loc de muncă înainte de a deveni studenţi, comparativ cu 38% dintre toți studenții. Iar pentru un procent semnificativ dintre ei, locurile de muncă au fost legate de programul lor de studii actual: pentru 42,9% dintre ei, locul de muncă a fost strâns

și foarte strâns legat de programele lor de studii, în timp ce lucrurile stăteau aşa doar pentru 20,1% dintre studenții sub 22 de ani. Un procent important de studenți maturi au un loc de muncă în timpul şcolarizării, 80,3% lucrând pe toată durata şcolarizării. Pentru alte grupe de vârstă, procentele sunt mai mici: doar 15,3% dintre studenții sub 22 de ani, 41,2% dintre studenții între 22 și 25 de ani și 62,3% dintre studenții între 25 și 30 de ani sunt în aceeași situație.

În mod similar, motivația pentru muncă variază în funcție de vârsta studenților. Peste 90% dintre studenții maturi care au un loc de muncă lucrează pentru a-și acoperi costurile de trai, aproape 70% nu și-ar putea permite să fie studenți fără un loc de muncă plătit, 72% lucrează pentru a-i întreține pe alții și 65% lucrează pentru a câștiga experiență pe piața muncii, în timp ce doar 61,4% dintre studenții care lucrează sub 22 de ani muncesc pentru a-și acoperi costurile de trai, doar 31% nu și-ar putea permite să fie studenți fără un loc de muncă plătit, doar 15,5% lucrează pentru că trebuie să-i întrețină pe alții, iar 64% dintre ei muncesc pentru a acumula experiență pe piața muncii. Prin urmare, studenții maturi, atunci când își evaluează timpul, ar prefera să petreacă mai mult timp la orele predate și la timpul de studiu personal decât la locurile lor de muncă plătite, în timp ce procentul mai mic de studenți mai tineri care sunt activi pe piața forței de muncă ar prefera să petreacă mai mult timp la locurile de muncă plătite.

Având în vedere aceste diferențe, autocaracterizarea studenților mai degrabă ca studenți decât ca indivizi activi pe piața muncii și viceversa variază semnificativ în funcție de vârstă. Respondenții cu vârsta sub 22 de ani se identifică în grade mai mari ca studenți, aproape trei sferturi dintre ei, în timp ce doar un sfert dintre respondenții cu vârsta de peste 30 de ani se consideră în principal studenți (peste 80% dintre ei se identifică ca salariați). Iar această tendință este evidentă atunci când ne uităm la alte grupe de vârstă: 52,2% dintre studenții din categoria de vârstă 22-24 de ani se consideră în primul rând studenți, în timp ce procentul pentru cei din categoria de vârstă 25-29 de ani scade la 32,9%.

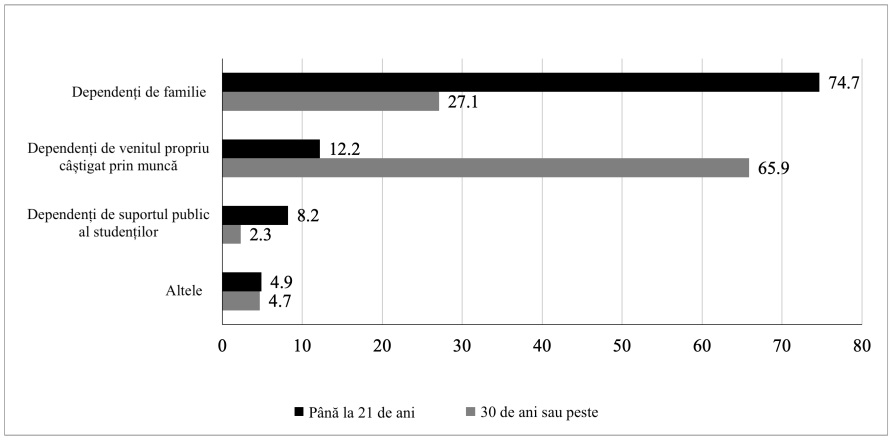


Fig. 5 Distribuția dependenței de anumite surse de venit pentru două categorii de vârstă, studenți sub 22 de ani și peste 30 de ani.

Aceste diferențe în ceea ce privește viața profesională au, de asemenea, un impact asupra modului în care sunt compuse veniturile studenților. Studenții mai tineri se bazează foarte mult pe familiile lor pentru sprijin financiar, așa cum se poate observa în graficul următor.

Acest sprijin scade odată cu vârsta, așa cum este descris în Graficul 6. În același timp, dependența de sprijinul din partea partenerului crește odată cu vârsta. În timp ce ajutoarele în natură pe lună din afara familiei sunt mai mici pentru toate grupele de vârstă, acestea sunt ușor mai mari pentru studenții mai tineri (15,3% dintre studenții sub 22 de ani primesc ajutor în natură din afara familiei, în timp ce doar 7,2% dintre studenții de peste 30 de ani mai primesc un astfel de sprijin).

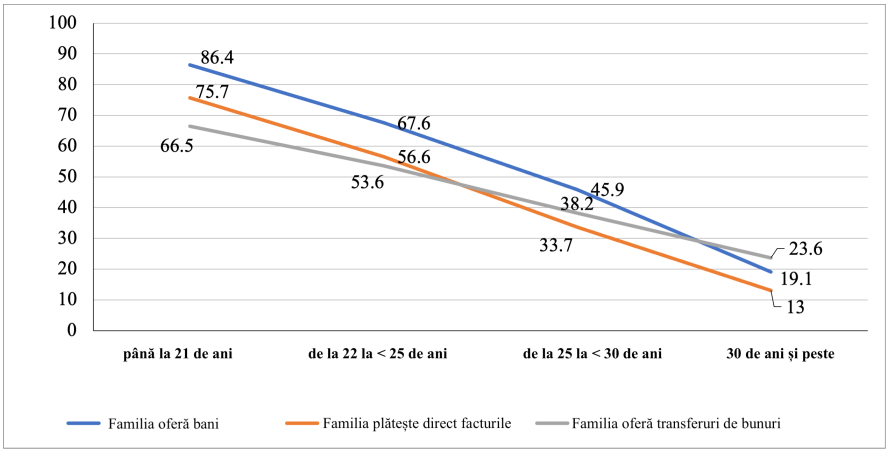


Fig. 6 Distribuirea sprijinului familial pe toate grupele de vârstă

Suma medie de bani pe care o primește ca sprijin un student mai tânăr (<22) este de 839 RON, în timp ce studenții mai mari au declarat că primesc sume mai mici. O diferență semnificativă constă în distribuția veniturilor încasate de la locul de muncă. Pentru studenții maturi, media veniturilor de acest fel este de 2.478 RON, în timp ce pentru studenții cu vârsta cuprinsă între 25-29 de ani este de 1.686 RON, pentru studenții între 22-24 de ani este de 1.013 ani, iar pentru studenții sub 22 de ani este de doar 305 RON. Astfel, valoarea medie totală a veniturilor studenților (din toate sursele: părinți, partener, loc de muncă etc.) variază de la 1.609 RON pentru studenții mai tineri la 3.462 RON pentru studenții maturi.

Și în ceea ce privește accesul la alte tipuri de venit sau sprijin provenit din surse din afara familiei și locului de muncă, dintr-un total de aproximativ 16% dintre studenți care au declarat astfel de venituri, există unele diferențe specifice vârstei. Este mai probabil ca studenții cu vârste cuprinse între 25 și 29 de ani să-și finanțeze costurile lunare legate de trai și de studiu prin economii de la locurile de muncă anterioare. Aproximativ 30% dintre ei își permit acest lucru, comparativ cu 13,8% dintre cei sub 22 de ani, 22,5% dintre cei de peste 30 de ani și 20,5% dintre cei cu vârsta cuprinsă între 22 și 24 de ani. Studenții sub 22 de ani își finanțează studiile

folosind alte surse de venit într-o măsură mai mare, cum ar fi moștenirea, cadourile în bani, veniturile din capital, vânzările, premiile în bani etc. (18,5% dintre studenții cu vârsta sub 22 de ani, față de 7,6% dintre studenții cu vârsta de peste 30 de ani). O altă constatare interesantă este că studenții sub 22 de ani beneficiază într-o măsură mai mare de burse publice decât studenții mai mari, 72,7% dintre ei, în timp ce acest lucru este valabil doar pentru 43,8% dintre studenții cu vârsta de peste 30 de ani.

O altă tendință de departajare corelată cu vârsta privește dificultățile financiare. Cei mai împovărați financiar sunt studenții cu vârsta cuprinsă între 25 și 29 de ani. Aproape 30% dintre ei au declarat că s-au confruntat cu dificultăți financiare "grave" (16,1%) și "foarte grave" (13,4%), iar 57,6% dintre ei nu și-ar permite să plătească pentru o cheltuială neașteptată, necesară, de 1.200 RON. Cu toate acestea, pentru 33,8% dintre ei, altcineva (părinți, familie, partener etc.) ar putea acoperi acest gen de cheltuială. În același timp, 22,5% (9,7% dificultăți foarte grave și 12,8% grave) dintre studenții maturi au întâmpinat dificultăți financiare, iar 47,4% dintre ei nu și-ar putea permite să acopere o cheltuială neașteptată, necesară (cu toate acestea, doar pentru 25,9% dintre ei altcineva ar putea acoperi acea cheltuială). Această situație ar putea fi explicată prin faptul că, în timp ce studenții mai tineri sunt încă susținuți de familiile lor, iar studenții mai în vârstă se întrețin prin locurile lor de muncă, studenții dintre aceste categorii de vârstă sunt mai vulnerabili din punct de vedere financiar, deoarece devin independenți și pierd sprijinul familiilor lor, sunt în tranziție către piața muncii și ocupă poziții de intrare mai slab remunerate.

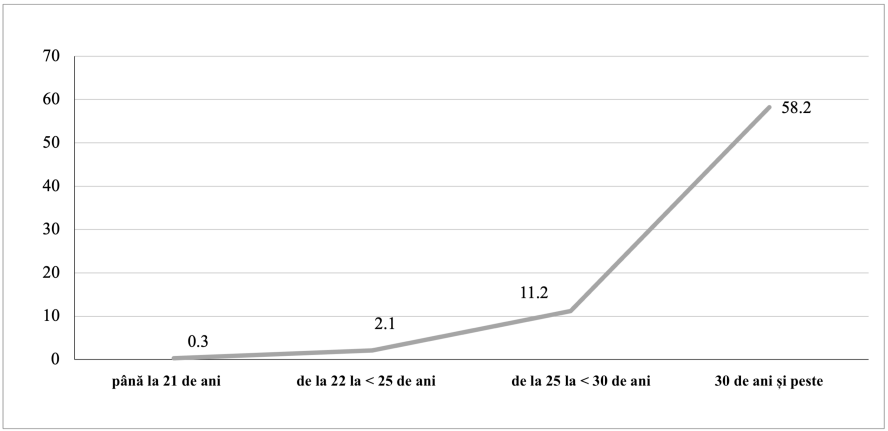


Fig. 7 Distribuția studenților din toate categoriile de vârstă cu copii.

O altă diferență semnificativă, chiar dacă previzibilă, prezentată în graficul de mai sus este că studenții maturi sunt mai predispuși să aibă copii, aproximativ 58,2% dintre ei fiind părinți, în timp ce doar 0,3% dintre studenții cu vârsta sub 22 de ani, 2,1% dintre studenții cu vârste cuprinse între 22 și 24 de ani și 11,2% dintre studenții cu vârste cuprinse între 25 și 29 de ani au avut această experiență. Acest lucru influențează în mod semnificativ resursele lor de timp și posibilitățile economice, traducându-

se în noi provocări din perspectiva accesului la de educație. Toate caracteristicile specifice ale studenților adulți prezentate în această secțiune ar trebui să fie luate în considerare la elaborarea unei politici care vizează acest grup special, fiind necesare cercetări suplimentare pentru a adapta experiențele academice la nevoile și așteptările regionale.

5 Incluziunea studenților maturi - recomandări de politici publice

Atunci când se analizează necesitatea unei mai bune incluziuni în învățământul superior, precum și obiectivele, provocările și demografia actuale ale României, studenții maturi apar ca ținte grav subapreciate pentru politicile viitoare. Având în vedere particularitățile acestora, prezentate în secțiunile anterioare, și prioritățile instituționale actuale, considerăm că trebuie făcute anumite schimbări în politicile publice actuale, pentru a integra acest segment demografic.

În primul rând, flexibilitatea și sprijinul ar trebui să fie aspecte-cheie în programele adaptate pentru cursanții adulți, în special în ceea ce privește accesul la studii. Mai ales dacă obiectivul este reducerea inegalităților generate de mediul socio-economic și exacerbate de nivelurile anterioare de educație (Țoc, 2018), adulții ar trebui să aibă oportunități de acreditare și certificare a educației anterioare pentru a li se deschide oportunități de progres. În prezent, în România nu există o evaluare și o recunoaștere prealabilă a educației care ar putea facilita rute alternative de înscriere în învățământul terțiar. Deși există unele discuții legate de inițiativele europene relativ recente privind microcreditele (Iucu și colab., 2021) și există unele angajamente de flexibilitate în Strategia națională pentru învățământul terțiar universitar 2015-2020, acestea nu au fost încă transpuse în practică.

Programele de legătură (cunoscute în literatura de limbă engleză sub denumirea de „bridging programs") sunt o opțiune posibilă în această direcție, îmbrățișată în prezent de Australia, Irlanda și Canada, în timp ce atât Norvegia, cât și Africa de Sud oferă rute alternative de admitere pentru adulți care recunosc învățarea informală și competențele legate de credite[19]. Dar, potrivit raportului Grupului de lucru pentru educație și formare profesională 2020 privind învățarea în rândul adulților 2014-2015 (Comisia Europeană), cursanții adulți au adesea nevoie de sprijin suplimentar nu numai pentru a începe, ci și pentru a-și finaliza traseul educațional: „Universitățile ar trebui să ofere și să promoveze oportunități clare pentru cursanți de a progresa în parcursul educațional. Pentru a încuraja participarea și consecvența, programele ar trebui să ofere sprijin practic în chestiuni

[19] A se vedea, de exemplu, programul „Bridging Pathway" al Universității din Toronto (https://www.utm.utoronto.ca/future-students/bridging). Acesta permite solicitanților să se înscrie la un număr limitat de cursuri pentru obținerea a două credite jumătate pe parcursul sesiunilor academice de toamnă și iarnă. La finalizarea primului an, studenților cu punctaj mediu li se permite să tranziționeze la studii cu fracțiune de normă, în timp ce studenții care au scoruri mari decât media devin eligibili pentru a beneficia de studii cu normă întreagă. Aceasta este o alternativă la un examen de admitere care necesită pregătire și probabil defavorizează candidații care nu au avut contact cu sistemul educațional de câțiva ani.

precum taxele de școlarizare, costurile de deplasare, îngrijirea copiilor și scutiri de la locul de muncă. Predarea și învățarea trebuie să se realizeze cât mai aproape posibil de comunitățile locale ale participanților. Furnizorii de servicii educaționale pentru adulți ar trebui să fie proactivi în sprijinirea retenției cursanților, de exemplu, prin oferirea de opțiuni pentru reînceperea studiilor după o eventuală renunțare".

Cu toate acestea, chiar dacă adulții interesați să studieze nu ar avea probleme în a fi admiși în universități, principala provocare rămâne contactarea lor cu oferte dezirabile. Efortul de informare întreprins în prezent de universități este orientat către licee și a liceeni, după cum se menționează în secțiunea a II-a a prezentei lucrări, fără a acorda prea multă atenție potențialilor studenți care ar putea urma căi netradiționale de admitere. Strategiile recomandate pentru atragerea acestui grup demografic sunt furnizarea de informații, consiliere și îndrumare organizațiilor comunitare și organizarea sistematică a vizitelor în campus, a vizitelor de informare și a zilelor porților deschise care vizează în mod specific adulții din comunitate. În plus, parteneriatele dintre furnizorii de învățământ superior și angajatori pot crea căi pentru ca studenții maturi să intre în universități, cu un beneficiu corespunzător pentru întreprinderi în crearea de personal mai bine educat și mai înalt calificat. În raportul intitulat „Ambition 2020", Comisia pentru ocuparea forței de muncă și formarea de competențe din Marea Britanie (The UK Commission for Employment and Skills - UKCES) susține că abordarea lacunelor în materie de competențe în ceea ce privește forța de muncă va necesita o concentrare asupra forței de muncă adulte și dezvoltarea unor oferte inovatoare și flexibile care să răspundă nevoilor angajatorilor și ale personalului acestora[20].

Deschiderea învățământului superior către adulți în cadrul perspectivei mai largi a învățării pe tot parcursul vieții este un proces complex care trebuie abordat la nivel național, regional și instituțional. Politica și legislația, precum și stimulentele financiare și programele sociale ar putea fi concepute la nivel național, dar atragerea studenților trebuie să aibă și o dimensiune regională, deoarece necesită atât cooperarea cu părțile externe interesate, cât și un răspuns adaptat la nevoile pieței forței de muncă. Cele două dimensiuni sunt reunite la nivel instituțional, unde universitățile ar trebui să aibă suficientă autonomie pentru inițiativă, dar și stimulente semnificative pentru îmbunătățirea politicilor.

În cele din urmă, deși s-a demonstrat în secțiunile anterioare că nivelul de absolvire a învățământului superior de către studenții proveniți din medii rurale, sărace, precum și din grupurile minoritare este extrem de scăzut în raport cu nivelul de absolvire al studenților din mediul urban, cu venituri mai mari, vizarea studenților maturi nu este o direcție de politică publică fără legătură cu această realitate. Dimpotrivă, rezultatele empirice consistente, inclusiv cele prezentate în secțiunile anterioare, arată că studenții maturi provin din medii socio-economice mai dezavantajate. Tratarea studenților maturi ca fiind reprezentați doar de dimensiunea vârstei mai înaintate ar fi o greșeală, deoarece de obicei aceștia au o șansă mai mare de a fi așa-numiții „first generation scholars", primii din familiile

[20] Comisia pentru ocuparea forței de muncă și formarea de competențe din Marea Britanie, 2010, " Ambition 2020: World Class Skills and Jobs for the UK ", disponibilă la următoarea adresă: https://dera.ioe.ac.uk/1310/1/A2020_web_final.pdf.

lor care obțin studii superioare. Ca atare, politicile care îi vizează și care încurajează mai multe persoane provenite din medii similare să beneficieze de învățământul universitar sunt politici care, în majoritatea cazurilor, contribuie la îmbunătățirea gradului de mobilitate socială. De aceea, mai ales având în vedere că studenții maturi se află la intersecția dintre niveluri scăzute de calificare, dezavantaje socio-economice și, uneori, roluri dezavantajate de gen, sunt necesare politici de sprijin social. În caz contrar, barierele în calea accesului prezente în societate vor fi reproduse la o scară mai mică în cadrul grupului de adulți care, teoretic, ar putea fi eligibili pentru statutul de studenți maturi.

6 Concluzii

Având în vedere cerințele socio-economice de creștere a accesului la învățământul superior, precum și considerațiile generale care privesc echitatea, una dintre cele mai eficiente și justificabile strategii de politică publică pentru cazul României ar trebui să fie concentrarea asupra studenților maturi. Conform datelor socio-demografice care descriu populația studențească din România, mai multe grupuri demografice sunt subreprezentate. La prima vedere, devine clar că studenții din mediul rural, minoritățile etnice și studenții cu dizabilități sunt cele mai subreprezentate persoane din învățământul superior românesc. Cu toate acestea, după analizarea datelor naționale privind învățământul secundar și terțiar, apar două probleme complementare. În primul rând, majoritatea barierelor în calea accesului în sistemul de învățământ românesc apar înainte de a intra în învățământul superior. Cei mai defavorizați membri ai societății au dificultăți în finalizarea învățământului secundar într-un ritm convențional. În al doilea rând, o serie de analize care însoțesc Strategia națională pentru învățământul terțiar arată că rezolvarea problemelor legate de accesul la învățământul terțiar pentru cele trei grupuri menționate anterior, deși este încă o prioritate, nu va fi suficientă pentru atingerea obiectivului actual de atingere a unui procent de 26,7% de absolvenți de învățământ superior în rândul cetățenilor cu vârste cuprinse între 30 și 34 de ani. În plus, chiar dacă acest obiectiv ar fi atins, cerințele de pe piața forței de muncă din Uniunea Europeană l-ar depăși în continuare.

În plus, analizând măsurile întreprinse pentru a elimina decalajul în educație, cum ar fi Proiectul ROSE și alte măsuri specifice, cum ar fi locurile speciale pentru absolvenții din mediul rural, bursele, subvențiile pentru cazare și masă, subvențiile parțiale pentru transport, devine clar că sunt necesare acțiuni suplimentare pentru a aborda problemele de echitate din învățământul superior. Aceeași concluzie poate fi trasă și în urma examinării politicilor mai ample care oferă stimulente pentru incluziunea studenților, cum ar fi metodologiile de finanțare instituțională pentru universitățile publice. Deși s-au înregistrat progrese, încă mai există loc semnificativ de îmbunătățire.

În plus, vizarea studenților maturi nu implică neglijarea celorlalte categorii defavorizate, dimpotrivă. Analiza noastră a arătat că studenții maturi tind să

provină dintr-un mediu mai dezavantajat în comparație cu alte categorii de vârstă, cu părinți care în multe cazuri nu au studii superioare, și se confruntă cu mai multe dificultăți financiare decât colegii lor mai tineri. De asemenea, au tendința de a studia mai aproape de casă, în centre universitare din orașe mici, mai aproape de zonele rurale. Cel mai important, cursanții adulți combină un loc de muncă plătit cu normă întreagă cu studiile universitare, iar o proporție mare dintre aceștia are în îngrijire copii. Ei tind să fie mai mulțumiți de condițiile de studiu și ar prefera să petreacă mai mult timp studiind decât la locul de muncă deși au nevoie de acesta deoarece au venituri și cheltuieli mai mari.

Informațiile colectate prin intermediul studiilor Eurostudent VI și VII au fost un punct de plecare util pentru identificarea celor mai importante aspecte care trebuie luate în considerare la elaborarea politicilor destinate studenților maturi. Acestea au subliniat necesitatea unei mai mari flexibilități, precum și necesitatea sprijinului financiar pentru a face față anumitor provocări. Un pas important înainte către incluziune, precum și către satisfacerea cerințelor de pe piața forței de muncă ar trebui să fie introducerea unor căi alternative de recunoaștere a competențelor dobândite pe parcursul vieții. În același timp, aceste acțiuni trebuie să fie asociate cu măsuri adecvate pentru a penetra nivelurile regional și local cu oferte dezirabile, precum și cu parteneriate între furnizorii de învățământ superior și angajatori.

În concluzie, deși România a întreprins acțiuni importante pentru reducerea inegalităților în educație, designul de politici publice educaționale care vizează includerea populației fără studii superioare din cohorte mai vechi reprezintă un pas necesar către dezvoltare socio-economică durabilă și un viitor mai echitabil.

Referințe

Alexe, D., Hâj, C. M., & Murgescu, B. (2015). Struggling with Social Polarization. Student Financial Support in Romania in the Framework of the Bologna Process. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area* (pp. 501-519). Cham: Springer.

Alexe, D., Hâj, C. M., Toderaș, N., Stăvaru, A. M., Cismaru, D. M, & Gologan, D. (2015). *Politici publice privind echitatea în învățământul superior: Studii de impact* [Public policies on equity in higher education: Impact studies]. Bucharest: UEFISCDI.

Augustine, J. M., Cavanagh, S. E., & Crosnoe, R. (2009). Maternal education, early child care and the reproduction of advantage. *Social forces, 88*(1), 1-29.

Baker, D. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford. CA: Stanford University Press.

Coady, D. & Dizioli, A. (2018). Income inequality and education revisited: persistence, endogeneity and heterogeneity. *Applied Economics*, *50*(25), 2747-2761.

Curaj, A., Cismaru, D.M., Corbu, N., Fiț, R., Frunzaru, V., Gologan, D., Hâj, C. M., Mărgineanu, A., Stăvaru, A.-M., & Ștefăniță, O. (2020). *Politici publice*

privind echitatea în învățământul superior: impactul burselor sociale și al locurilor speciale pentru absolvenții de licee din mediul rural [Public policies on equity in higher education: the impact of social scholarships and special places for high school graduates in rural areas]. Bucharest: Comunicare.ro.

Desjardins, R. & Schuller, T. (2006) *Measuring the effects of education on health and civic/social engagement*. Paris: OECD/CERI.

European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Executive Unit for Financing Higher Education (UEFISCDI). (2015). *Direcții strategice pentru dezvoltarea echității în învățământul superior* [Strategic directions for the development of equity in higher education]. Bucharest: UEFISCDI.

German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW). (2018*). Social and Economic Conditions of Student Life in Europe: Eurostudent VI 2016-2018*. Synopsis of Indicators, Bielefeld: W Bertelsmann Verlag.

Iucu, R., Ciolan, L., Nedelcu, A., & Carțiș, A. (2021). *De ce micro-creditele trebuie să devină „macro-politici" educaționale pentru definirea viitoarelor programe europene de studii*. Available at the following address: https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2021/02/ Micro-creditele-in-sistemul-universitar-din-Romania-final-cu-coperta.pdf

Kottmann, A. Vossensteyn, J.J. Kolster, R.Veidemane, A. Blasko, Zs. Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengo M. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU - Overview of major widening participation policies applied in the EU 28,* EUR 29801 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Ministerul Educației Naționale. (2018). *Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015 – 2020* [National Strategy for Tertiary Education 2015 – 2020].

National Council for the Financing of Higher Education (CNFIS). (2019*). Raport public CNFIS 2017-2018. Starea învățământului superior* [CNFIS public report 2017-2018. The state of higher education]. Bucharest: UEFISCDI-CNFIS.

Țoc, S. (2018). *Clasă și educație. Inegalitate şi reproducere socială în învăţământul românesc*. Editura Pro Universitaria. ISBN: 978-606-26-0985-6

Zajacova, A. & Lawrence, E. M. (2018). The relationship between education and health: reducing disparities through a contextual approach. *Annual review of public health*, *39*, 273-289.

Definirea și măsurarea fenomenului de abandon în universitățile publice din România

Claudiu Herțeliu, Daniela Alexe-Coteț, Cezar Mihai Hâj și Andrei T. Pârvan

Cuvinte cheie: abandon universitar · prognoza abandonului · învățământ superior

1 Măsurarea abandonului nu are o rețetă universală. Diversitate în abordări de politică educațională

1.1 Perspectiva internațională

În contextul politicilor din cadrul Procesului Bologna, dimensiunea socială a fost încă de la început o preocupare considerată a fi importantă. Adoptată în mod oficial de către miniștrii responsabili cu învățământul superior în 2007, aceasta a generat bine-cunoscuta definiție conform căreia „studenții care intră în învățământul superior, îl frecventează și îl finalizează, la toate nivelurile sale, ar trebui să reflecte diversitatea populației noastre" (Procesul Bologna, 2007). Abordarea a fost extinsă la nivelul Bologna Follow-Up Group (BFUG) prin intermediul grupurilor de lucru privind dimensiunea socială, iar în 2020, la Roma, miniștrii au adoptat „Principiile și liniile directoare pentru consolidarea dimensiunii sociale a învățământului superior în cadrul SEIS" (Procesul Bologna, 2020). Acestea vizează măsuri concrete pentru statele membre SEIS cum ar fi stabilirea de ținte clare pentru lărgirea accesului, a participării și absolvirii învățământului superior, flexibilizarea

C. Herțeliu
Academia de Studii Economice din București & London South Bank University
e-mail: hertz@csie.ase.ro

D. Alexe-Coteț
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Școala Națională de Studii Politice și Administrative
e-mail: daniela.alexe@uefiscdi.ro

C.M. Hâj
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: cezar.haj@uefiscdi.ro

A.T. Pârvan (✉)
Academia de Studii Economice
e-mail: andrei.parvan@csie.ase.ro

studiilor, colectarea de date privind abandonul, îmbunătățirea serviciilor de consiliere a studenților și finanțarea adecvată pentru sprijinirea politicilor de echitate.

Deși definiția menționată poate fi îmbunătățită, ea subliniază provocarea de a elimina barierele sociale și economice care împiedică accesul la studii universitare și/sau finalizarea acestora. Studiile anterioare (Eurydice, 2010) (Eurydice, 2012) arată că doar unele state se concentrează pe aceste probleme în politicile lor ce privesc învățământul superior. O participare largă a persoanelor ce aparțin unor grupuri vulnerabile/ subreprezentate (pe baza statutului socio-economic inferior, a sexului, apartenenței la un grup minoritar, pe criteriu etnic, lingvistic, religios, cultural sau de reședință) reprezintă unul dintre elementele cheie pentru a realizarea acestui scop (Procesul Bologna, 2007).

În Comunicarea „Sprijinirea creșterii economice și a locurilor de muncă" a Comisiei Europene (2011), reducerea abandonului la nivelul învățământului superior este menționată ca un aspect cheie pentru mai multe state membre, în special pentru țările cu declin demografic (precum România).

La nivel global, abandonul a fost studiat, ca temă de cercetare, încă din anii 80. La nivel internațional, există o multitudine de termeni utilizați în acest sens, precum: "abandon (drop-out)", "non-persistență (non persistence)", "performanta/succes academic versus eșec academic (academic performanece/success versus academic failure)", "retragere de la studii (withdrawal)", "retenție versus uzură/renunțare (retention versus attrition)", "dezangajare/lipsă de implicare (disengagement)", "dezertare (desertion)" (Jones, 2008).

În România acest subiect a fost insuficient cercetat lipsind inclusiv din documentele naționale de politici publice. Având în vedere lipsa unei practici comune atât la nivel internațional cât și național, există o varietate de abordări ale fenomenului abandonului universitar.

Din perspectiva politicilor publice, participarea la învățământul superior a fost analizată periodic la nivel internațional de către OCDE prin *rate de finalizare (completion rates)* și prin indicatorii structurali ai Eurydice pentru monitorizarea sistemelor de educație, de asemenea legați de criteriile Comisiei Europene privind participarea și de politicile asociate. Definiția indicatorului privește ponderea studenților care finalizează programul de învățământ superior pe care l-au început (Tabelul 1).

Tabelul 1 Rata de finalizare a cursurilor de zi de către studenți (OCDE, 2019)

	(Adevărata finalizare a cohortei) A intrat într-un program de licență și a finalizat orice program terțiar până la...		
	Durata formală a programelor de studiu	Rata de finalizare după durata formală a programelor de studiu (%)	Rata de finalizare după durata formală a programelor de studiu, plus trei ani (%)
Austria	*3*	26	58
Belgia – comunitatea flamandă	*3*	33	67
Belgia– comunitatea valonă	*3-4*	27	54
Elveția	*3*	39	81
Estonia	*3-4*	34	59
Finlanda	*4*	43	73
Franța	*3*	41	67
Islanda	*3-4*	36	69
Irlanda	*3-6*	63	81
Lituania	*3-4*	61	65
Marea Britanie	3-4	72	85
Norvegia	*3-4*	44	72
Portugalia	*3*	30	65
Slovenia	*4*	24	53
Suedia	*3*	42	56
Țările de Jos	*3*	28	70

Cercetarea abordărilor internaționale privind definirea fenomenului de abandon a evidențiat două rapoarte: raportul NESET din 2013 și raportul CHEPS realizat în 2015 pentru Comisia Europeană. Ambele explorează diversitatea sistemelor naționale de colectare a datelor și cartografiază diverse definiții date în diferite țări. Raportul NESET arată modul în care țările folosesc ratele de finalizare, într-o mare măsură datorită angajamentului de a raporta date către OCDE (Quinn, 2013). OCDE definește ratele de finalizare ca *„numărul de diplome acordate la 100 de studenți înmatriculați/înscriși într-un anumit an”*, în timp ce raportul NESET notează diferențele în metodologiile naționale pentru colectarea datelor precum și momentul în care acestea sunt colectate.

Cel mai mare studiu la nivel european privind abandonul și finalizarea învățământului superior, realizat pentru Comisia Europeană (CHEPS, 2015) a reușit să exploreze indicatorii utilizați în 36 de țări europene și îi reține pe primii trei cei mai folosiți: *rata de finalizare*, *rata de retenție (retention rate)* și *timpul până la absolvire (time to degree)*. În timp ce *rata de finalizare* ia în considerare

proporția de absolvenți dintr-o cohortă, *rata de retenție* reprezintă proporția studenților de anul I dintr-o cohortă ce își continuă studiile, valori măsurate semestrial sau anual, (indicator văzut complementar ratei de abandon). *Timpul până la absolvire* reprezintă numărul mediu de ani de la înmatriculare până la absolvire.

Cu toate acestea, există o multitudine de variabile care pot fi luate în considerare la calcularea la nivel de sistem a indicatorilor menționați mai sus, îngreunând astfel comparabilitatea internațională (Tabelul 2).

Tabelul 2 Definiții internaționale ale abandonului

Variații ale definițiilor		
Metodă folosită	Cohortă reală (/+altele)	Observații transversale
Nivel de granularitate	o rată publicată de finalizare a studiilor, la nivel de sistem	fără rate generale, se publică rate pe tip de universitate, tipul sau durata programelor și alte variabile
Utilizarea indicatorilor	Indicatorii sunt utilizați pentru raportare internațională	utilizați și în politicile naționale (asigurarea calității, finanțare, evaluarea sistemului)
Caracteristicile studenților	doar studenți naționali	inclusiv studenți internaționali
	doar studenți aflați la prima facultate	
	sunt luați în considerare studenții care și-au întrerupt studiile	întreruperile nu sunt luate în considerare
	doar studenți la cursuri de zi	toți studenții
Nivelul studiilor	doar studii de licență	licență și master
Durata de la înmatriculare	după durata normală a programului (3- 6 ani)	până la 10 ani de la înmatriculare

Pe lângă variațiile populației analizate, este important să se țină seama și de diferitele definiții și reglementări ce descriu diferitele dinamici ale vieții studențești, care implică întreruperea temporară a studiilor, transferul între sau în interiorul universităților, parcurgerea simultană a două programe de studii sau absolvire întârziată.

1.2 Situația României

Aceeași diversitate conceptuală se regăsește și în România, unde nu există o definiție agreată la nivel național privind abandonul universitar. În context general, Ministerul Educației publică un raport anual privind starea învățământului superior.

Acesta include un indicator care prezintă „situația școlară a studenților" referindu-se la abandonul universitar calculat ca diferență procentuală între numărul de studenți (toți studenții, indiferent de cohorta căreia îi aparțin) de la începutul și cei de la sfârșitul unui an universitar (inclusiv studenții cu statut academic *nefinalizat*). Valorile indicatorului menționat variază între 8,5% în anul universitar 2014-2015 și 9,6% în anul universitar 2018-2019 (Ministerul Educatiei, 2020).

Așa cum am arătat în capitolul anterior, în multe state europene rata de finalizare a studiilor reprezintă un indicator utilizat deseori în politicile de finanțare sau de asigurare a calității. În România, pe lângă finanțarea de bază (acordată pe bază de formulă raportată la numărul de studenți), universitățile primesc și finanțare suplimentară acordată în baza unor indicatori de calitate. În metodologia privind finanțarea publică adoptată în anul 2018, indicatorul „rata de absolvire a programelor de licență" este propus și definit ca: "raport dintre numărul total al studenților care au obținut diplomă de licență în ultimii 4 ani universitari finalizați și numărul total al studenților înmatriculați în anul I licență, când programul de licență a început" (Ministerul Educatiei, 2018). În următoarele metodologii anuale nu s-a mai regăsit propunerea de a introduce un astfel de indicator.

Evaluarea finalizării cu succes a studiilor lipsește și din procesul extern de asigurare a calității desfășurat de Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS). Deși "structura și modelul programelor de studii" reprezintă o secțiune abordată prin standarde de calitate în metodologia de asigurare a calității, nu există nicio referire la ratele de abandon, de participare sau de finalizare a studiilor.

De asemenea, monitorizarea abandonului universitar lipsește, în mare măsură, din principalele documente de politică educațională. În contrast, Proiectul *România Educată* dezvoltat de Administrația Prezidențială (2021) abordează problematica echității în sistemul de educație într-o manieră transversală și include reducerea abandonului la nivelul învățământului superior ca obiectiv de politică publică. Astfel, sunt propuse o serie întreagă de măsuri specifice precum: o mai bună colectare a datelor pentru dezvoltarea politicilor de echitate, înlăturarea barierelor financiare pentru accesul la învățământul superior (în special pentru studenții din grupurile defavorizate), recompensarea universităților incluzive, furnizarea de pachete de servicii în sprijinul studenților cu risc ridicat de abandon, introducerea unor rute de acces flexibile în învățământul superior.

În prezentul raport de cercetare, am analizat fenomenul abandonului în universitățile din România folosind documente oficiale adoptate în 39 de universități publice, documente care vizează traseul educațional al studentului de la înmatriculare până la absolvire[1]. Putem concluziona că nu există o abordare

[1] Pentru a evalua măsura în care universitățile publice din România monitorizează fenomenul abandonului și studenții cu risc de abandon, au fost identificate reglementări sau proceduri interne în 39 de universități publice care fac referire la acest proces. Menționăm că cercetarea a vizat doar surse electronice, publice, găsite pe site-urile universităților, fără a ține cont de procedurile interne care nu sunt publice și care se regăsesc pe platformele interne ale acestora sau în alte documente în format letric.

strategică a fenomenului de abandon în universitățile publice din România. Cu excepția unei singure situații, nu s-au identificat încercări de definire sau proceduri de monitorizare a abandonului. În majoritatea cazurilor analizate, fenomenul abandonului este abordat *pe scurt* în cadrul regulamentelor generale cu privire la activitatea academică a studenților sau în proiectele specifice implementate de către universități.

Una dintre puținele definiții găsite în reglementări prezintă: „abandonul școlar ca absența completă a studentului de la activitățile didactice timp de cel puțin două luni consecutive, fără aprobarea decanului facultății." (Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade" din Târgu Mureș, 2020)

În majoritatea cazurilor, modalitatea în care o universitatea abordează acest fenomen nu este formalizată. Există și o serie de exemple de bune practici:

1. Adoptarea unei strategii pentru diminuarea riscului de abandon universitar (Exemplu: Universitatea Babeș-Bolyai);
2. Existența unor proceduri formale de monitorizare și calculare a riscului de abandon pe baza datelor din registre ale studenților (exemplu: Universitatea Babeș-Bolyai);
3. Proceduri privind prevenirea abandonului (Exemple: Universitatea din București, Universitatea "Aurel Vlaicu" din Arad);
4. Analize, articole și studii privind abandonul la nivel instituțional (Exemple: Universitatea de Vest, Universitatea Ovidius);
5. Proiecte finanțate în cadrul unor apeluri publice de finanțare (Fondul de Dezvoltare Instituțională, proiectul ROSE sau fonduri europene) care au printre obiective reducerea abandonului (Exemplu: Universitatea Politehnica din București);

Întrucât aceste inițiative vizează în mod explicit fenomenul abandonului, aceste documente strategice se concentrează pe folosirea aceloraşi instrumente de reducere a riscului de abandon, multe dintre ele reflectând politicile dezvoltate la nivel național: burse sociale, consiliere pentru studenți, acoperirea costurilor de cazare și hrană ale studenților, precum și sprijin pentru studii (programe de tutorat, programe de studii la distanță, acces la biblioteci).

Toate aceste practici instituționale arată că este nevoie de date comparabile cu privire la pierderile de capital uman care se irosește pe durata studiilor universitare. Această situație ar putea să reflecte și nivelul calității educației, a lipsei de echitate, a integrării (sau nu) a persoanelor ce provin din anumite grupuri sau a incongruenței dintre așteptări și realitate. Pe cale de consecință, asupra tuturor acestor aspecte se poate acționa doar dacă fenomenul abandonului universitar este monitorizat și analizat.

2 Metodologie

2.1 Date și variabile

Pentru prezenta analiză, datele au fost extrase din *Registrul Matricol Unic al Universităților din România* (RMUR), o platformă digitală ce asigură managementul integrat al datelor privind studenții instituțiilor de învățământ superior (IÎS) publice și private din România, pentru toți anii universitari și toate ciclurile de studii. În RMUR sunt înregistrate datele personale, datele școlare ale studenților, date privind bursele studențești și serviciile de cazare, respectiv datele privind studiile preuniversitare și universitare anterioare.

1. Selectarea datelor relevante pentru această analiză a urmat o abordare pe 5 niveluri:
   a. universități publice;
   b. programe de studii de licență;
   c. programe de studii de 3 ani;
   d. cohorta studenților din programul de studii înmatriculați pentru prima dată în anul universitar 2015-2016 (n = 60.510 studenți);
   e. intervalul de timp acoperit (anii universitari 2015-2016 până la 2019-2020) creează o serie de date înregistrând fiecare caz pentru fiecare an universitar, rezultând 177.256 de cazuri (studenți) în baza de date. Studenții internaționali au fost păstrați în setul de date utilizat în cercetarea de față.
2. În această lucrare definim rata abandonului ca *„ponderea populației de studenți care nu au reușit să absolve programul de studii în termen de doi ani de la data reglementată pentru finalizare”*. Considerăm ca fiind absolvenți studenții ce au ca statut *„absolvent propriu cu diplomă – cod 15”* sau *„completare diplomă – cod 75”* pentru variabila *sitScolaraId_final_an.*
3. Am dezvoltat variabila dependentă *abandon* (*abnd_non_absolvent*) după cum urmează:
   a. Recodificând variabila *sitScolaraId_final_an*: codurile 15 și 75 devin secvențial 0 pentru anul 2017-2018 (31.197 absolvenți), 2018-2019 (2.392 absolvenți) și 2019-2020 (638 absolvenți)[2]. Total absolvenți în toți cei trei ani universitari: 34.227.
   b. O nouă bază de date (graduates.sav) (produsul informatic utilizat preponderent pentru analiză a fost IBM SPSS 16.0) cu o listă a absolvenților identificați în etapa anterioară (3.a) poate fi utilizată pentru a popula întreaga bază de date (etapa 1.e.) cu informații privind absolvenții. Au fost eliminate dublurile (185 de cazuri), precum studenții care au finalizat două programe de studii în orizontul de timp analizat. A fost

[2] De exemplu, pentru anul universitar 2017-2018, secvența de recodificare a fost DO IF (anCalendaristicId=13). RECODE sitScolaraId_final_an (15=0) (75=0) INTO abnd_non_absolvent. END IF.

folosit identificatorul *personId* și a rezultat un volum fără dubluri al eșantionului de: 34.042.

c. Folosind informațiile din etapa 3.b. din baza de date, s-a introdus variabila *abnd_non_absolvent* în baza de date în etapa 1.e.

d. Rata de abandon a fost calculată comparând variabila *abnd_non_absolvent* cu studenții din cohorta inițială (anul universitar 2015-2016). Rata de abandon universitar a programelor de licență de 3 ani (cohorta de persoane înscrise în anul universitar 2015-2016 pentru primul lor program de studiu și an universitar) este de 43,8%. Detalii statistice pentru fiecare domeniu de studii sunt disponibile în Anexă.

2.2 Caracteristici ale modelelor de regresie

Având în vedere natura dihotomică a variabilei dependente (*abandon*), cu probabilitatea asociată (p_i), a fost construit un model Logit (M1) folosind următorii factori: motivația personală a studenților, rezultatele educaționale anterioare și factorii legați de integrarea în viața de student.

$$\begin{aligned}\ln\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) =& \alpha_0 + \alpha_1 \text{ÎN}CERC\text{Ă}RI_BAC_i + \alpha_2 ACELA\text{Ș}I_ORA\text{Ș}_i + \\ &+ \alpha_3 MEDIE_BAC_i + \alpha_4 PRIMUL_AN_i + \\ &+ \alpha_5 TUDENT_CU_TAX\text{Ă}_i + \varepsilon_i\end{aligned} \tag{1}$$

Ca măsură indirectă a motivației, au fost păstrate două variabile. Prima este ÎNCERCĂRI_BAC (numărul de participări la examenul de bacalaureat înainte de promovarea examenului), deoarece un număr mai mare de încercări poate indica o dorință personală mai puternică de a se înscrie în învățământul superior. Al doilea este ACELAȘI_ORAȘ (o variabilă binară pentru a evidenția dacă locuința studentului este situată în același oraș cu universitatea). Această variabilă a fost introdusă pentru a testa ipoteza că studenții aflați în afara orașelor mari (unde sunt de obicei cele mai importante universități) tind să fie mai motivați să-și termine programul educațional la timp pentru a beneficia de măsuri specifice de sprijin (de exemplu, cămine studențești, burse) și, ca scop ultim, să-și folosească diploma ca instrument de progres social.

În al doilea rând, ca factor care descrie rezultatele educaționale anterioare se cooptează variabila MEDIE_BAC (nota medie obținută la examenul de bacalaureat).

A treia categorie de factori care măsoară integrarea în viața de student include două variabile: PRIMUL_AN (dacă studentul este înregistrat ca boboc în primul an al unui program de studii) și STUDENT_CU_TAXĂ (dacă studentul suporta taxele de școlarizare în primul semestru/an de studiu).

Se consideră modelul din ecuația (1) de mai sus ca model inițial. Adițional, în model sunt incluse următoarele caracteristici socio-demografice de control (M2 –

ecuația 2) VÂRSTA, GEN și INDICE_SOCIO-ECON (un indice elaborat de Pană, 2020 pentru a măsura nivelul de dezvoltare al localității din punct de vedere socio-economic) pentru localitatea în care se află domiciliul studentului:

$$\begin{aligned}\ln\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) &= \beta_0 + \beta_1 VÂRSTA_i + \beta_2 GEN_i + \\ &+ \beta_3 INDICE_SOCIO - ECON_i + \varepsilon_i\end{aligned} \tag{2}$$

În a treia etapă, sunt introduse variabilele de control rezultând astfel modelul consolidat (M3):

$$\begin{aligned}\ln\left(\frac{P_i}{1-P_i}\right) &= \gamma_0 + \gamma_1 ÎNCERCĂRI_BAC_i + \gamma_2 ACELAȘI_ORAȘ_i + \\ &+ \gamma_3 MEDIE_BAC_i + \gamma_4 4PRIMUL_AN_i + \\ &+ \gamma_5 5STUDENT_CU_TAXĂ_i + \gamma_6 VÂRSTA_i + \gamma_7 GEN_i + \\ &+ \gamma_8 INDICE_SOCIO - ECON_i + \varepsilon_i\end{aligned} \tag{3}$$

În toate modelele (M1), (M2) și (M3), P_i este probabilitatea de abandon a universității (DROPOUT), și ε_i este variabila reziduală. Parametrii de regresie (α_i, β_i și γ_i) sunt estimați prin SPSS 16.0. Rezultatele coeficienților de regresie, precum și pseudo-R^2 ai acestora, sunt prezentate în Anexă. Semnificația fiecărui coeficient de regresie este testată cu testul Wald și este inclus nivelul de semnificație statistică (p value). Pentru a menține un rezultat echilibrat pentru variantele *Da (1)* și *Nu (0)* previzionate pentru variabila dependentă, valoarea de referință a fost stabilită la 0,37

3 Rezultate

În ceea ce privește rata generală (națională) a abandonului universitar, a rezultat că 43,8% dintre studenții înmatriculați în cohorta unui program de licență de 3 ani au abandonat universitatea la 5 ani de la înmatriculare. Pentru a examina relația dintre variabilele abandonului școlar și variabilele aferente anilor de studiu a fost aplicat testul Hi-pătrat: $X^2\,(n = 177.25) = 3.17 \cdot 10^3, p < 0.001$.

3.1 Abandonul în funcție de domeniul de studiu al studenților

Pentru a analiza rata abandonului în universitățile din România, am selectat studenții care în anul universitar 2015-2016 erau în primul an de studii. Ratele de abandon calculate pentru diferitele domenii de studiu (cu programe de licență de 3 ani) au relevat domenii sensibile precum filosofia, studiile europene și relațiile internaționale, studiile culturale, științe politice și geologie, unde toate ratele sunt

Tabelul 3 Rata de abandon în funcție de domeniul de studii (selecție)[3]

Domeniu de studiu	**Rată de abandon**
Filozofie	64,1%
Studii europene și relații internaționale	59,1%
Studii culturale	59,0%
Științe politice	56,4%
Geologie	55,8%
Media națională	**43,8%**
Științele educației	37,8%
Cibernetică, statistică și informatică economică	37,1%
Urbanism	33,3%
Economie	30,9%
Arte	
Arte vizuale	29,1%
Cinema	28,6%
Teatru	23,4%
Sănătate & asistență medicală (programe de 3 ani)	
Kinetoterapie	26,1%
Farmacie	24,3%
Medicină	14,3%
Medicină dentară	14,3%
Științe militare, informații și ordine publică	4,6%

peste media națională de 43,8%. La polul opus, s-au constatat rate semnificativ mai mici în științe militare, informații, ordine publică (4,6%), în sănătate și asistență medicală sau în arte.

În ceea ce privește ierarhia prezentată în Tabelul 3, diferența care se remarcă între domeniile de studiu cu cele mai mari rate de abandon și cele cu cele mai scăzute rate poate fi explicată prin tipologia proceselor de admitere. În România, admiterea în domenii specifice de studiu se decide la nivel de facultate/ universitate pe baza reglementărilor generale adoptate la nivel național. În acest sens, universitățile pot alege să își bazeze sistemul de admitere în principal pe examenul de bacalaureat sau să organizeze, la nivel instituțional, probe suplimentare de admitere. După cum arată datele, majoritatea programelor de studii din domeniile de studiu evaluate ca având cele mai mari rate de abandon au și printre cel mai puțin selective procese de admitere, în timp ce programele de studiu cu rate scăzute de abandon au admitere care include mai multe probe de departajare. Această concluzie este susținută și de Orr et al. (2017), care arată că cele mai puțin selective sisteme de admitere sunt corelate cu rate mai scăzute de absolvire, în timp ce sistemele cu dublă selecție sunt mai eficiente în ceea ce privește ratele de absolvire.

[3] Ratelede abandon pentru fiecare domeniu de studii sunt disponibile în Anexă.

3.2 Abandonul în funcție de domiciliul studentului

Analizând domiciliul de origine al studentului în funcție de distribuția urban-rural, rezultatele arată că *studenții din mediul urban au șanse mai mari să abandoneze universitatea* (Figura 1). A fost efectuat un test Hi-pătrat de concordanță pentru a examina relația dintre locuința studenților în funcție de distribuția urban-rural și variabilele abandonului universitar. Relația a fost semnificativă: $X^2\ (n = 53.653) = 35,98,\ p < 0,001$

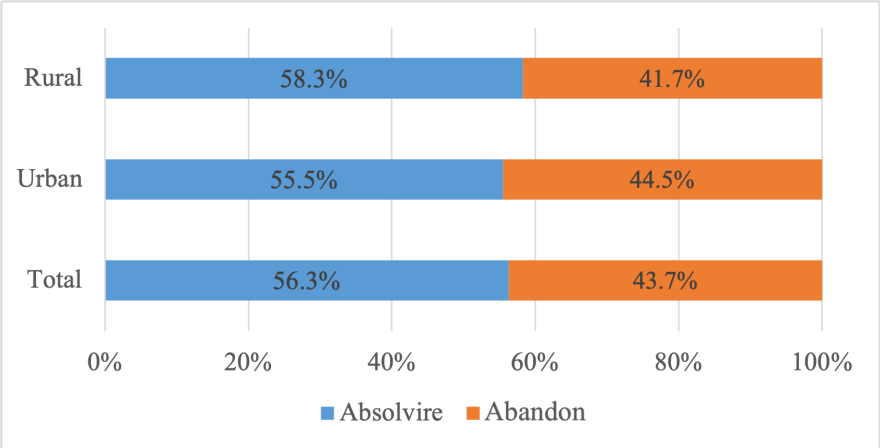


Fig. 1 Ratele de abandon în funcție de domiciliul studenților (n=53.653)

Acest lucru poate fi explicat, așa cum prezintă Haj et al (2021) , prin faptul că procesul de selecție până la învățământul superior nu favorizează studenții din mediul rural. De asemenea, studenții ce reușesc să intre în învățământul superior sunt deja cei mai perseverenți studenți veniți din mediul rural. Această concluzie este completată și de analiza referitoare la relația dintre rata abandonului universitar și *domiciliul înainte de a fi student* (dacă universitatea se află în orașul în care au locuit anterior). Figura 2 arată cu 5% mai mulți studenți care locuiau în apropierea universității (*rezidenți*) susceptibili să renunțe în primul an decât studenții care fac naveta, beneficiind de locuri în cămin sau închiriind spații în alt loc decât casa, orașul sau satul natal (*nerezidenți*). După cum au arătat numeroase studii din ultimii 50 de ani, locuirea în campus sau aproape de universitate duce la o mai bună integrare academică și socială și, în final, la o șansă mai bună de absolvire. Din testul Hi-pătrat a rezultat: $X^2\ (\mathrm{n} = 60.510) = 1\ 215\mathring{u}10^2$, $p < 0,001$.

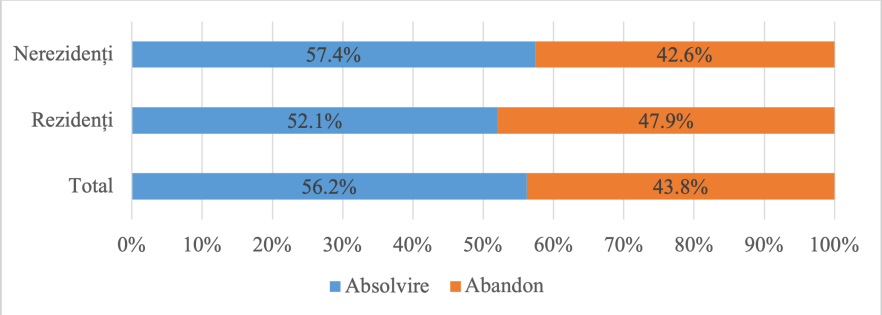


Fig. 2 Ratele de abandon în funcție de domiciliul studenților - care locuiesc sau nu în același oraș cu universitatea (n=60.510)

În ceea ce privește accesibilitatea geografică, perceperea universității ca fiind prea familiară (locuind în aceeași comunitate cu universitatea pe care o frecventează) crește probabilitatea de abandon. Persoanele care se presupune că fac naveta sau cele care au fost nevoite să se mute de acasă au experiența sau reprezentarea unor costuri suplimentare pe care trebuie să le plătească locuind în oraș. De asemenea, se știe că cei mai mulți dintre studenți au o percepție foarte puternică despre ceea ce presupune renunțarea la educație (și revenirea în comunitatea de origine) pe termen scurt sau mediu.

În ceea ce privește mobilitatea, distanța pe care trebuie să o parcurgă studenții și costurile reale pentru navetă, cazare și alte cheltuieli de întreținere, ne pot ajuta să înțelegem relevanța unor astfel de variabile în ceea ce privește abandonul în învățământul superior sau întărirea motivației de a reuși.

Abandonul în funcție de dezvoltarea locală a zonei de domiciliu a studenților

Figura 3 arată că, în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a comunității (Pana, 2020)*, doar nivelul de dezvoltare „foarte scăzut" al comunității de origine este un factor relevant pentru ca un student să abandoneze studiile.* Acest lucru este relevant deoarece nivelurile scăzute de dezvoltare sunt în mare parte corelate cu zonele rurale. Testul Hi a fost utilizat pentru relația dintre nivelul de dezvoltare locală a comunității de origine a studenților și performanța studenților (în termeni de absolvire sau abandon). Acest caz este o relație care implică numărul absolvenților tuturor programelor și o scală cu 5 niveluri: $X^2\,(\mathrm{n} = 144.017) = 1{,}521\mathring{u}10^2, p < 0,001$.

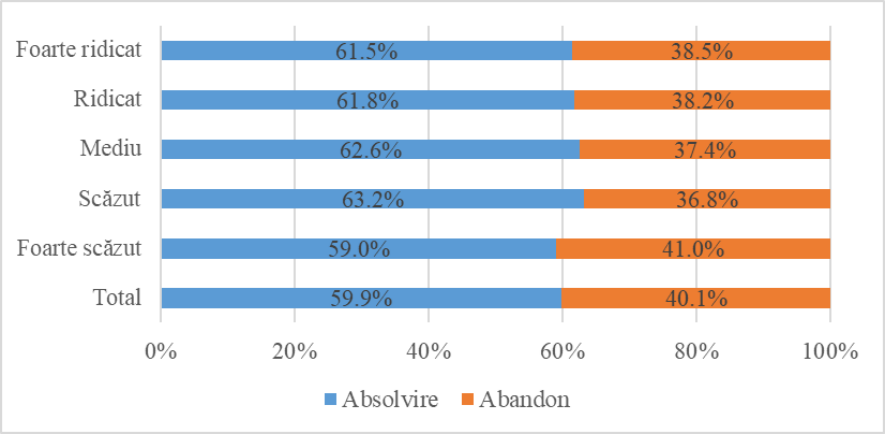


Fig. 3 Ratele de abandon în funcție de dezvoltarea locală a zonei de domiciliu a studenților (n=144.017)

3.3 Rata de abandon în funcție de sexul studenților

În ceea ce privește egalitatea de șanse, sexul studenților, a fost întotdeauna o problemă (datorită disparităților) și o provocare. Datele noastre demonstrează că studenții de sex masculin manifestă o propensiune sporită pentru a abandona cursurile comparativ cu femeile. Pentru a examina relația dintre sexul celor ce abandonează și renunțarea la studiile universitare a fost efectuat un test Hi-pătrat al concordanței. Relația este $X^2\,(n = 58.600) = 9,28,\ p < 0,001$, așa cum se poate vedea în figura de mai jos (Figura 4).

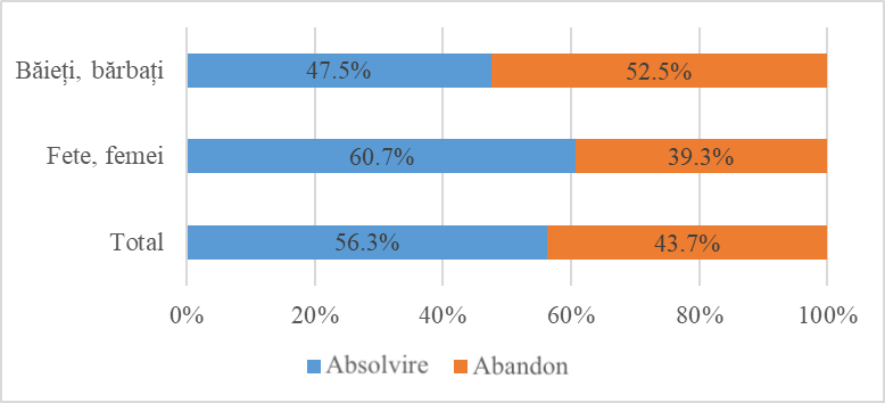


Fig. 4 Ratele de abandon în funcție de genul studenților (n=58.600)

Aceste rezultate pot fi explicate prin faptul că ratele de abandon au fost calculate pentru programele de licență de 3 ani care includ domenii de studiu dominate de contingentul feminin. Când ne uităm la datele generale pentru cohorta de studenți 2015-2016 (la toate programele, indiferent de durată), distribuția în funcție de sex a populației totale de studenți este destul de echilibrată. Dacă o dezagregăm pe tipuri de programe de studiu, se poate observa o supra-reprezentare a bărbaților în programele de 4 ani (marea majoritate fiind programe de inginerie), în timp ce observăm o prezență mai mare a femeilor în programele de 3 și 6 ani (marea majoritate fiind programe umaniste și de științe medicale) (Figura 5).

În ceea ce privește analiza programelor de 3 ani, bărbații sunt mai puțin reprezentați în cohorta de studenți (33,8%) și au rate de abandon cu 13% mai mari decât femeile (52,5% vs. 39,3%). La final, procentul bărbaților din populația „absolvenți" scade de la 33,8% la 28,6%.

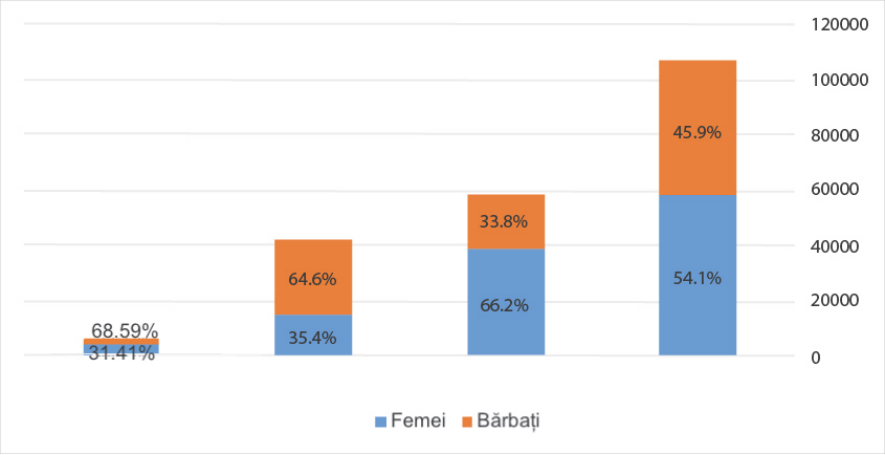


Fig. 5 Numărul de studenți în funcție de sex și durata programelor de studiu

3.4 Abandonul în funcție de rezultatele obținute la examenul de bacalaureat

Înainte de a intra în învățământul superior, studenții trebuie să promoveze examenul final de absolvire a studiilor liceale (bacalaureat). Inechitățile din învățământul superior sunt o continuare a inechităților nerezolvate din învățământul secundar, iar rezultatele examenului de bacalaureat reflectă pe deplin aceste probleme de echitate. De exemplu, ratele de absolvire sunt semnificativ mai mari în mediul urban pentru elevii din liceele teoretice (62,9%) decât în mediul rural pentru elevii din domeniile tehnologice (37,1%). (Ministerul Educatiei, 2021). În multe cazuri, elevii de liceu din domeniile tehnologice provin din familii cu venituri mici sau

familii cu pregătire educațională redusă.

Punctajul individual (media) la examenul de bacalaureat

Cel mai bun predictor al succesului academic este rezultatul examenului de bacalaureat. După cum se vede și în Figura 6, cu cât media la bacalaureat este mai mare, cu atât mai mic este numărul cazurilor de abandon. Am folosit testul Hi pentru a testa concordanța dintre punctajul individual al examenului de bacalaureat (media aritmetică a notelor la fiecare disciplină, de la 6.00 la 10.00) și raportul studenților care abandonează studiile superioare în primul an: $X^2\,(\mathrm{n} = 54.507) = 2,906\mathring{u}10^3$, $p < 0,001$.

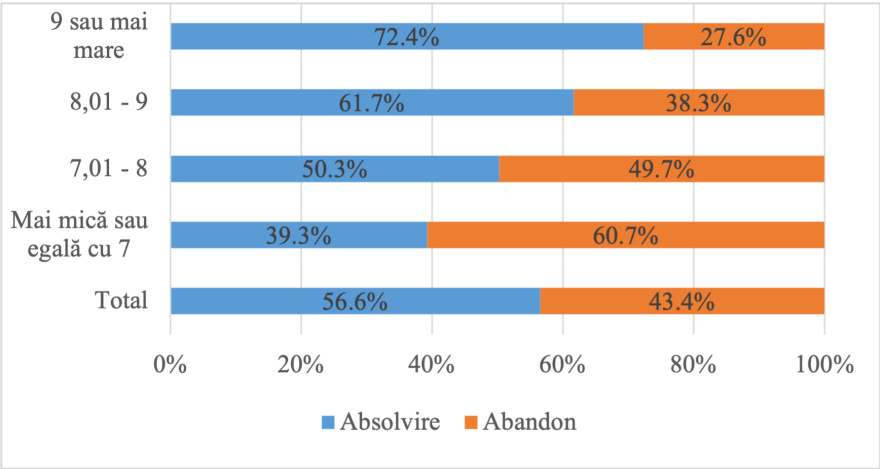


Fig. 6 Ratele de abandon în funcție de intervalul punctajului la bacalaureat (n=54.507)

Notă: ratele de abandon sunt calculate la o sub-populație de studenți, deoarece datele pentru studenții care au promovat examenul de bacalaureat înainte de 2004 nu au fost disponibile.

Rezultatele pot fi explicate prin faptul că majoritatea programelor de 3 ani folosesc rezultatele examenului de bacalaureat drept criterii principale în procesul de admitere. Acest lucru înseamnă că cei mai perseverenți elevi din învățământul secundar superior (care au note bune) vor avea mai multe șanse să acceseze programele de studii care sunt prima lor alegere, și sunt subvenționate de stat.

Numărul de încercări de promovare a examenului de bacalaureat

Rata abandonului este mult mai mare pentru studenții care nu au promovat examenul de bacalaureat din prima încercare. Acest lucru poate fi corelat cu constatarea anterioară deoarece nota medie pentru elevii care nu promovează de la primele încercări este de obicei mult mai mică. Cu toate acestea, o particularitate importantă a analizei statistice arată o *rată mai mică a abandonului pentru studenții care au încercat de trei sau mai multe ori să promoveze examenul final*, cu 25% mai mult

decât cei care au încercat de două ori și mai aproape de cei care au promovat examenul de la prima încercare. Acest lucru se poate explica prin nivelul ridicat de motivație de care are nevoie un elev pentru a participa la examenul de bacalaureat după mai mult de două încercări[4]. Relația $X^2\,(60.510) = 6.339 \cdot 10^3,\ p < 0.001$, arată o probabilitate mai mare pentru cineva să își continue studiile.

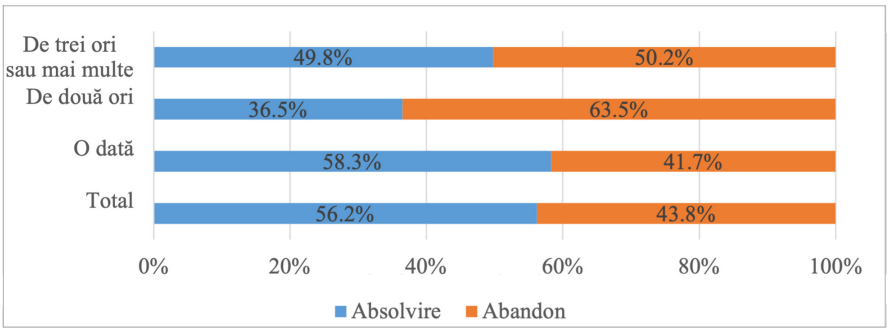


Fig. 7 Ratele de abandon în funcție de numărul de încercări de promovare a examenului de bacalaureat (n=60.510)

3.5 Abandonul în funcție de tipul de finanțare a studiilor în primul an de studiu

Sistemul de învățământ superior din România include în cadrul universităților publice locuri de studiu subvenționate (fără taxe de școlarizare, finanțate public) și locuri plătite de studenți (cu taxe de școlarizare). Alocarea locurilor din aceste două categorii se face în principal[5] pe merit (rezultatele procesului de admitere pentru primul an de studiu și rezultate academice pentru restul programului de studiu). *Studierea pe un loc cu taxă de școlarizare poate fi mai mult o provocare puternică, decât un stimulent pentru a termina cu succes studiile.* Așa cum arată Figura 8, studenții care plătesc taxe de școlarizare (ei înșiși sau familia) din diverse motive la începutul primului an de studii au rate de abandon mult mai mari decât studenții care beneficiază de locuri fără taxă, finanțate public (fie că și-au menținut acest statut până la sfârșitul programului sau nu).

Testul Hi aplicat acelor studenți care își plătesc studiile (ei înșiși sau prin familie) arată relația cu încheierea fără succes a primului an de studii universitare: $X^2\,(n = 60.063) = 1,421 \cdot 10^3,\ p < 0,001$.

[4] Așa cum este organizat sistemul, există doar două sesiuni regulate pe an.

[5] Există unele excepții pentru grupurile dezavantajate, dar numărul studenților care beneficiază este foarte scăzut, având astfel un impact limitat sau zero asupra modelului.

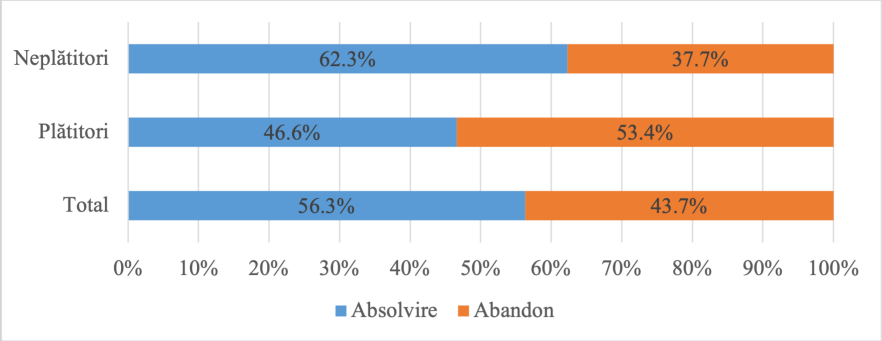


Fig. 8 Rata de abandon a studenților care studiază la buget sau cu taxă în primul an de facultate (n=60.063)

Această concluzie poate fi corelată cu constatarea anterioară privind nota la examenul de bacalaureat. Întrucât alocarea pe cele două tipuri de locuri de studiu se face pe baza rezultatelor procesului de admitere (care, la rândul lui, pentru programele de 3 ani se bazează în mare parte pe nota finală de bacalaureat), se poate concluziona și că studenții cu rezultate mai mici la bacalaureat au, de asemenea, acces redus la finanțare publică și șanse mai mari de abandon.

3.6 Analiza pe baza modelelor de regresie logistică a factorilor care influențează abandonul universitar

În cele ce urmează, este prezentat rezultatul analizei de regresie logistică a factorilor care influențează abandonul universitar. După cum este detaliat în tabelul 4, am luat în considerare variabilele menționate mai jos pentru a explica și descrie motivația studenților, rezultatele educaționale anterioare și integrarea în viața de student. Toți coeficienții sunt semnificativi la 0,001.

Pe baza pseudo valorilor R^2, variația explicată a variabilei dependente în cele trei modele ale noastre variază de la 9,8% la 13,37% în M1, de la 1,9% la 2,6% în M2 și de la 11,7% la 15,9% în M3, diferențele fiind induse prin metodele de măsurare (Cox & Snell R^2 sau Nagelkerke R^2). Efectul plăților taxelor de școlarizare pentru specificațiile M și M2 este pozitiv și semnificativ ($p<0,001$). În mod similar, efectul variabilei primul an s-a dovedit a fi pozitiv și semnificativ în M1 și M2 ($p<0,001$).

Tabelul 4 Coeficienții de regresie Logit pentru măsurarea tendinței de abandon (DROPOUT)

Variabila	M1	M2	M3
CONSTANT	2,144****	-0,88****	-0,378****
ÎNCERCĂRI_BAC	-0,019*		-0,131****
ACELAȘI_ORAȘ	0,121****		0,156****
MEDIE_BAC	-0,402****		-0,365****
PRIMUL_AN	0,684****		0,824****
PLĂTITOR_TAXE	0,667****		0,58****
VÂRSTĂ		0,17****	0,109****
GEN		0,548****	0,399****
INDICE_SOCIO-ECON		-0,393****	-0,28****
n (dimensiunea eșantionului)	143.826	143.285	120.488
Cox & Snell R Square	0,098	0,019	0,117
Nagelkerke R Square	0,133	0,026	0,159

Notă: * valoarea p este mai mică de 0.1, ** valoarea p este mai mică de 0.05, *** valoarea p este mai mică de 0.01, **** valoarea p este mai mică de 0.001

4 Concluzii

Ca parte a Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS), România s-a angajat să implementeze politici de îmbunătățire a dimensiunii sociale a educației. Chiar dacă dimensiunea socială face parte din dezbaterea publică și, subsecvent, din documentele de politică, problema eficienței sistemului de învățământ superior nu este o prioritate a agendei sectoriale. Deoarece la nivel internațional nu este dată o definiție clară și pentru că practicile variază între state, nu a fost propus un model clar de măsurare a abandonului. Mai mult decât atât, până de curând lipseau datele necesare pentru a realiza analize de cohortă.

Pe cât de multă diversitate poate fi găsită la nivel internațional în măsurarea „succesului" sau „eșecului" în parcursului academic al studentului, cu atât mai multă diversitate poate fi găsită la nivel național. Ca o consecință a autonomiei universitare acordate de Constituția României și a cadrului legal general privind progresul studenților în cadrul unui program de studii sau a unei universități, analiza a evidențiat un sistem eterogen de management al studenților, ce reprezintă o provocare pentru orice analiză a progresului studenților. De aceea, cea mai precisă modalitate de a monitoriza progresul studenților este prin analiza și prin utilizarea datelor individuale existente la nivel administrativ. Noi am folosit evoluția numărului de studenți de la momentul înscrierii în primul an de studiu și la doi ani după terminarea programului (durată normală).

În raport cu practicile internaționale, unul dintre rezultatele articolului nostru este definiția propusă a fenomenului de abandon și metodologia de calcul. Definiția propusă (*„procentul populației de studenți care nu a absolvit în termen de doi ani de la data finalizării teoretice a programului de studii"*) și metoda de calcul a

abandonului la nivel universitar pot fi utilizate în procesul de monitorizare atât la nivel național, cât și, mai important, la nivel instituțional. Întrucât datele din Registrul Matricol Unic (RMU) încep din 2015/2016, până în 2024, factorii de decizie vor putea monitoriza rata de abandon pentru toate programele (de 3 ani până la cele de 6 ani) din întregul sistem de învățământ superior românesc.

Modelul este în concordanță cu practica internațională și ține cont de specificul românesc în ceea ce privește procesele administrative și de colectare a datelor, deoarece poate fi replicat anual. În același timp, există limite generate de procesul de colectare a datelor, care poate fi îmbunătățit în sensul unei mai bune utilizări a indicatorului propus. Așa cum este cazul caracteristicilor sociale ale populației de studenți, deoarece datele actuale nu oferă suficiente informații cu privire la apartenența la grupuri minoritare, la afecțiunile medicale ale studenților (dizabilități), la nivelul veniturilor sau la educația părinților. Aceste lacune pot fi corectate pot fi corectate pot fi reduse prin utilizarea unor eșantioane reprezentative din chestionarul EUROSTUDENT privind satisfacția studenților, care include unele dintre aceste caracteristici.

Ce ne arată ratele de abandon?

În ceea ce privește rezultatele analizei noastre privind rata abandonului, există câteva constatări relevante pentru dezbaterea privind echitatea.

Din punct de vedere cantitativ, 43,8% dintre studenții înscriși în primul an al unui program de licență de 3 ani au abandonat studiile universitare (în decurs de 5 ani). Chiar dacă acest lucru este mai mult sau mai puțin în concordanță cu multe state europene, o discuție importantă despre echitate se referă la persoanele care eșuează din punct de vedere academic. Deoarece unele rezultate pot fi percepute ca fiind contraintuitive, este important de subliniat că, după cum au arătat Haj et al. (2021), multe dintre pierderile de capital uman au loc înainte de înscrierea în învățământul superior (la momentul tranziției de la studiile liceale). Având în vedere acest lucru și analizând datele privind abandonul, *studenții care vin în afara orașului în care sunt situate universitățile (inclusiv zonele rurale) sunt mai perseverenți, deoarece au rate mai scăzute de abandon* (+5,2% rezidenți față de nerezidenți și +3,2% urban față de rural).

Pentru programele de studiu de 3 ani, există discrepanțe relevante în ceea ce privește abandonul studenților în funcție de domeniul de studiu. Ratele pornesc de la 4,6% pentru științe militare, informații, ordine publică și merg până la *64,1% pentru filosofie și 59,2% pentru studii europene și relații internaționale*. Având în vedere aceste rezultate, analiza sistemelor de admitere în învățământul superior în corelație cu ratele de absolvire poate constitui un alt subiect de cercetare, în special impactul asupra echității.

Dacă ne uităm la localizarea studenților, integrarea culturală și socială a studenților este o componentă semnificativă a rezilienței, viața în campus generând rezultate academice superioare.

Chiar dacă analiza noastră a inclus doar ratele de abandon calculate pentru programele de licență de 3 ani cu domenii de studiu dominate de contingentul feminin, diferența dintre abandonul feminin și masculin este semnificativă.

Am arătat, de asemenea, că inegalitățile în învățământul secundar continuă și în învățământul superior și reflectă eșecul instrumentelor actuale ale politicii de echitate. De asemenea, studenții cu un punctaj individual scăzut la examenul de bacalaureat au un risc mare de abandon. Din studiile anterioare, știm că este probabil să aparțină unor grupuri dezavantajate și să aibă unul sau mai mulți factori de privare (venit, sănătate sau dizabilitate, mediu de viață, lacune în educația anterioară și în competențele achiziționate anterior etc.), dar ar trebui efectuată o analiză mai profundă asupra caracteristicilor sociale ale elevilor care abandonează.

În cele din urmă am demonstrat că, de asemenea, costurile (mari) plătite de studenți aduc un risc mai mare de abandon, acest fenomen fiind amplificat de faptul că accesul la resurse este aproape exclusiv bazat pe merit.

Implicații potențiale de politică publică

Indicatorul privind abandonul studenților poate reprezenta un indicator valoros pentru politicile de echitate, deoarece informațiile furnizate pot susține:

- Adoptarea strategiilor instituționale și naționale de reducere a riscului de abandon universitar deoarece există suficiente informații pentru ca factorii de decizie să stabilească obiective clare pentru extinderea accesului la învățământul superior, participare și absolvire;
- Reformele instituționale, deoarece atunci când luăm în considerare modul în care este finanțat sistemul public de învățământ superior, ratele mari de abandon pot duce la pierderi financiare pentru universități;
- Îmbunătățirea serviciilor de asistență pentru studenții din anul I;
- Implementarea unor acorduri de echitate cu universitățile pentru a aborda această problemă specifică (inclusiv prin utilizarea Fondului de Dezvoltare Instituțională);
- Monitorizarea sistemului de învățământ superior din România prin raportul anual elaborat de Ministerul Educației;

Referințe

Bologna Process. (2007). London Communiqué. Retrieved June 09, 2021, from http://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_58869.pdf

Bologna Process. (2020). Annex II to the Rome Ministerial Communiqué: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA.

CHEPS. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe.* doi:10.2766/826962

European Commission. (2011). Supporting growth and jobs - An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems: communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. doi:10.2766/17689

Eurydice. (2010). *Focus on Higher Education in Europe. The Impact of the Bologna Process*. Brussels. doi:10.2797/38158

Eurydice. (2012). *The European higher education area in 2012- Bologna Process implementation report*. doi:10.2797/81203

George Emil Palade University of Medicine, Pharmacy, Science and Technology in Târgu Mureș. (2020). Academic and professional activity regulations for bachelor and master's students. Retrieved from https://www.umfst.ro/fileadmin/documente_oficiale/regulamente/UMFST-R

Haj, C. M., & Tuca, P. L. (2021). *Access to Higher Education: Losing Precious Human Resources Before the Start Line* -Manuscript submitted for publication.

Jones, R. (2008). *Student retention and success: a synthesis of research*. York: Higher Education Academy.

Ministry of Education. (2018). Methodologies for budgetary allocation of public funds for the basic and additional financing of the public higher education institutions in Romania approved through the Ministerial Order no. 3047/2018. Retrieved from http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2019/03/OM-FInstit - 3047-2018.pdf

Ministry of Education. (2020). *Report on the state of higher education in Romania 2018–2019*.

Ministry of Education. (2021). *Report regarding the Baccalaureate final results*.

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Orr, D., Haj, C., Usher, A., Geanta, I., & Atherton, G. (2017). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes*. doi:10.2766/943076

Pana, A. (2020). Inequities of access of the population to health services in Romania.

Presidential Administration. (2021). Educated Romania project website. Retrieved from http://www.romaniaeducata.eu/

Quinn, J. (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups. An independent report authored for the European Commission*. NESET: European Commission.

Anexă Rata abandonului universitar pentru programele de licență de 3 ani (cohorta înmatriculată/înscrisă în anul universitar 2015-2016)

Tabelul 5 Domeniul de studiu al programului universitar * Abandon - neabsolvent cu certificare încrucișată

			Abandon - neabsolvent cu certificare		Total
			Nu	Da	
Domeniu de studiu al programului universitar	Matematică	Număr de studenți	565	424	989
		% din domeniul de studiu al programului universitar	57.1%	42.9%	100.0%
	Fizică	Număr de studenți	182	205	387
		% din domeniul de studiu al programului universitar	47.0%	53.0%	100.0%
	Chimie	Număr de studenți	265	263	528
		% din domeniul de studiu al programului universitar	50.2%	49.8%	100.0%
	Informatică	Număr de studenți	1,770	1,412	3,182
		% din domeniul de studiu al programului universitar	55.6%	44.4%	100.0%
	Biologie	Număr de studenți	483	340	823
		% din domeniul de studiu al programului universitar	58.7%	41.3%	100.0%
	Geografie	Număr de studenți	1,252	809	2,061
		% din domeniul de studiu al programului universitar	60.7%	39.3%	100.0%
	Geologie	Număr de studenți	42	53	95
		% din domeniul de studiu al programului universitar	44.2%	55.8%	100.0%

Continuare pe pagina următoare

Anexa – *Continuare de la pagina anterioară*

Științele mediului	Număr de studenți	280	288	568
	% din domeniul de studiu al programului universitar	49.3%	50.7%	100.0%
Filosofie	Număr de studenți	102	182	284
	% din domeniul de studiu al programului universitar	35.9%	64.1%	100.0%
Limba și literatura română	Număr de studenți	2,433	2,247	4,680
	% din domeniul de studiu al programului universitar	52.0%	48.0%	100.0%
Limbi moderne aplicate	Număr de studenți	646	481	1,127
	% din domeniul de studiu al programului universitar	57.3%	42.7%	100.0%
Istorie	Număr de studenți	460	505	965
	% din domeniul de studiu al programului universitar	47.7%	52.3%	100.0%
Studii culturale	Număr de studenți	139	200	339
	% din domeniul de studiu al programului universitar	41.0%	59.0%	100.0%
Teologie	Număr de studenți	239	198	437
	% din domeniul de studiu al programului universitar	54.7%	45.3%	100.0%
Sociologie	Număr de studenți	721	571	1,292
	% din domeniul de studiu al programului universitar	55.8%	44.2%	100.0%
Asistență socială	Număr de studenți	704	525	1,229
	% din domeniul de studiu al programului universitar	57.3%	42.7%	100.0%

Continuare pe pagina următoare

Anexa – *Continuare de la pagina anterioară*

Științe politice	Număr de studenți	318	412	730
	% din domeniul de studiu al programului universitar	43.6%	56.4%	100.0%
Relații internaționale și studii europene	Număr de studenți	543	786	1,329
	% din domeniul de studiu al programului universitar	40.9%	59.1%	100.0%
Științe administrative	Număr de studenți	1,498	1,356	2,854
	% din domeniul de studiu al programului universitar	52.5%	47.5%	100.0%
Științele comunicării	Număr de studenți	1,524	1,307	2,831
	% din domeniul de studiu al programului universitar	53.8%	46.2%	100.0%
Științele educației	Număr de studenți	2,251	1,374	3,625
	% din domeniul de studiu al programului universitar	62.1%	37.9%	100.0%
Psihologie	Număr de studenți	1,115	1,297	2,412
	% din domeniul de studiu al programului universitar	46.2%	53.8%	100.0%
Economie	Număr de studenți	531	237	768
	% din domeniul de studiu al programului universitar	69.1%	30.9%	100.0%
Finanțe	Număr de studenți	1,427	1,151	2,578
	% din domeniul de studiu al programului universitar	55.4%	44.6%	100.0%
Administrarea afacerilor	Număr de studenți	2,249	2,053	4,302
	% din domeniul de studiu al programului universitar	52.3%	47.7%	100.0%

Continuare pe pagina următoare

Anexa – *Continuare de la pagina anterioară*

Contabilitate	Număr de studenți	1,864	1,492	3,356
	% din domeniul de studiu al programului universitar	55.5%	44.5%	100.0%
Cibernetică, statistică și informatică economică	Număr de studenți	1,134	668	1,802
	% din domeniul de studiu al programului universitar	62.9%	37.1%	100.0%
Economie și afaceri internaționale	Număr de studenți	840	502	1,342
	% din domeniul de studiu al programului universitar	62.6%	37.4%	100.0%
Management	Număr de studenți	1,580	1,750	3,330
	% din domeniul de studiu al programului universitar	47.4%	52.6%	100.0%
Marketing	Număr de studenți	995	844	1,839
	% din domeniul de studiu al programului universitar	54.1%	45.9%	100.0%
Teatru și artele spectacolului	Număr de studenți	281	86	367
	% din domeniul de studiu al programului universitar	76.6%	23.4%	100.0%
Cinema și media	Număr de studenți	90	36	126
	% din domeniul de studiu al programului universitar	71.4%	28.6%	100.0%
Muzică	Număr de studenți	186	205	391
	% din domeniul de studiu al programului universitar	47.6%	52.4%	100.0%
Arte vizuale	Număr de studenți	943	387	1,330
	% din domeniul de studiu al programului universitar	70.9%	29.1%	100.0%

Continuare pe pagina următoare

Anexa – *Continuare de la pagina anterioară*

Arhitectură	Număr de studenți	28	29	57
	% din domeniul de studiu al programului universitar	49.1%	50.9%	100.0%
Urbanism	Număr de studenți	4	2	6
	% din domeniul de studiu al programului universitar	66.7%	33.3%	100.0%
Educație fizică și sport	Număr de studenți	1,179	960	2,139
	% din domeniul de studiu al programului universitar	55.1%	44.9%	100.0%
Științe militare, informații și ordine publică	Număr de studenți	831	40	871
	% din domeniul de studiu al programului universitar	95.4%	4.6%	100.0%
Biologie (biochimie)	Număr de studenți	100	116	216
	% din domeniul de studiu al programului universitar	46.3%	53.7%	100.0%
Fizioterapie	Număr de studenți	904	319	1,223
	% din domeniul de studiu al programului universitar	73.9%	26.1%	100.0%
Sănătate (medicină - regulament general)	Număr de studenți	699	161	860
	% din domeniul de studiu al programului universitar	81.3%	18.7%	100.0%

Continuare pe pagina următoare

Anexa – *Continuare de la pagina anterioară*

	Sănătate (medicină dentară - regulament general)	Număr de studenți	373	62	435
		% din domeniul de studiu al programului universitar	85.7%	14.3%	100.0%
	Sănătate (farmacie - regulament general)	Număr de studenți	81	26	107
		% din domeniul de studiu al programului universitar	75.7%	24.3%	100.0%
	Studii secundare	Număr de studenți	177	121	298
		% din domeniul de studiu al programului universitar	59.4%	40.6%	100.0%
Total		**Număr de studenți**	**34,028**	**26,482**	**60,510**
		% din domeniul de studiu al programului universitar	**56.2%**	**43.8%**	**100.0%**

Partea a-II-a
Creșterea calității în învățământul superior. Angajabilitatea și viitorul pieței muncii (coordonator Ligia Deca)

Studii doctorale în România: succes sau supraviețuire?

Simona Iftimescu, Mihaela Stîngu și Delia Lupescu (Gologan)

Cuvinte cheie: studii superioare · Procesul Bologna · studii de doctorat · bunăstarea studenților

1 Studiile doctorale în contextul Procesului Bologna

Lucrarea se referă la studiile doctorale în contextul Procesului Bologna, ca al treilea ciclu în învățământul superior și, în același timp, ca prim pas în cariera unui cercetător emergent. Dezvoltarea cunoașterii prin cercetare originală reprezintă componenta principală a acestui ciclu și principala diferențiere față de ciclurile de licență și de master. Rolul deosebit al studiilor doctorale - aflate la intersecția dintre Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) și Spațiul European de Cercetare (SEC) - le oferă un statut aparte, accentuându-le rolul atât în învățământul superior, cât și în cercetare (EURODOC, 2020, p. 5). Urmărind temele de acces, participare și absolvire a studiilor doctorale, lucrarea se va concentra mai întâi pe o scurtă trecere în revistă a acestor trei aspecte, la nivel internațional.

În ceea ce privește accesul, conform EUROSTAT, în 2018, în Europa, erau 17,5 milioane de studenți. Din acest total, 6,8% erau înscriși la cursuri de scurtă durată, 59,9% erau înscriși la nivel de licență, 29,5% la nivel de master, în timp ce 3,8% urmau un doctorat. În Uniunea Europeană s-a înregistrat o creștere cu 60% a numărului de doctoranzi în zece ani – de la 72.000 în 2000, la 188.000 în 2011 (Castello și colab., 2017, p. 2). Un studiu OCDE (2019) indică faptul că 1,1%

S. Iftimescu (✉)
Universitatea din București
e-mail: simona.iftimescu@fpse.unibuc.ro

M. Stîngu
Universitatea din București
e-mail: mihaela.stingu@fpse.unibuc.ro

D. Lupescu (Gologan)
Centrul de Politici Educaționale
e-mail: delia.gologan@gmail.com

dintre toți adulții de 25-64 de ani dețin un doctorat (în țările membre OCDE). Creșterea numărului de absolvenți de doctorat la nivel internațional contribuie, pe de o parte, la dezvoltarea economiilor bazate pe cunoaștere (idee promovată de Uniunea Europeană, OCDE și Banca Mondială), dar, pe de altă parte, generează critici cu privire la capacitatea de a absorbi absolvenți cu înaltă calificare pe piața muncii în roluri din afara mediului academic. Acest lucru duce la creșterea concurenței în cadrul instituțiilor de cercetare și de învățământ superior (IIS) – opțiunea preferată de către majoritatea candidaților, cu efecte puternice asupra doctoranzilor și absolvenților, inclusiv asupra bunăstării acestora (Hancock, 2020).

În ceea ce privește **participarea** la studii doctorale, o analiză realizată de Asociația Universităților din Europa (AUE) asupra practicilor Uniunii Europene (UE) la nivel de doctorat a evidențiat o tendință de dezvoltare a programelor doctorale structurate și a școlilor doctorale, care se adaugă la componenta de formare individuală. Printre prioritățile strategice pentru universitățile/instituțiile organizatoare de studii doctorale identificate de același studiu, se numără subiecte precum finanțarea studiilor doctorale, etica cercetării și internaționalizarea, precum și dezvoltarea carierei, egalitatea de gen, accesul deschis la resurse și bunăstarea doctoranzilor. O listă similară de priorități a fost înaintată de Consiliul European al Doctoranzilor și al Cercetătorilor Debutanți (EURODOC), care susține că rolul studiilor doctorale în contextul Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS) ar trebui reevaluat pentru a fi mai bine aliniat la tendințele generale din învăţământul superior şi la politicile educaţionale. Organizația a evidențiat domenii considerate importante pentru o astfel de aliniere, și anume evaluarea cercetării, știința „deschisă" (*open science*), etica cercetării, sănătatea mintală, dezvoltarea carierei și monitorizarea traseului profesional al absolvenților, subliniind diferențele semnificative dintre primele două cicluri (licență și master) și ciclul de doctorat (EURODOC, 2020, p.1).

Mai multe **aspecte influențează participarea la doctorat și absolvirea** cu succes a studiilor doctorale. Un astfel de aspect se referă la componenta de sprijin financiar, care are un efect direct asupra procesului. Resursele publice sunt sursa dominantă de finanțare în Europa, urmate de angajarea în universități, granturi și burse. Un alt aspect important este coordonarea doctorandului. Sprijinul și îndrumarea tinerilor cercetători se organizează la mai multe niveluri instituționale. Cazurile în care doctoranzii își desfășoară activitatea fără nicio formă de supraveghere instituțională sunt rare, coordonatorul continuând să joace un rol central. EURODOC atrage atenția asupra relației dintre doctoranzi și coordonatori, explorând opțiuni de îmbunătățire, cum ar fi organizarea de cursuri de formare pentru coordonatori, desfășurarea de doctorate în cotutelă (de ex. coordonare în sistem de diadă / grup), implementarea unor mecanisme de evaluare structurate și confidențiale sau oferirea unui sprijin mai mare din partea instituției organizatoare de doctorat (EURODOC, 2020, p.3). Rezultatele studiului AUE (2019) indică un număr redus de reguli și reglementări instituționale care sunt în vigoare cu privire la formarea coordonatorilor de doctorat, care există în doar 17% dintre universitățile europene participante la studiu.

În ceea ce privește **absolvirea** studiilor doctorale, AUE (2019) indică faptul că 78% dintre universitățile respondente consideră că studiile doctorale pregătesc în mare măsură următoarea generație de profesori universitari, în timp ce 53% au subliniat importanța formării lucrătorilor cu înaltă calificare. Doar 52% dintre respondenți cred că programele lor de doctorat pregătesc absolvenții pentru posturi de cercetare în afara mediului academic, în timp ce doar 29% cred că îi pregătesc pentru a deveni lideri și a ocupa poziții de conducere.

Un alt studiu realizat sub coordonarea Fundației Europene pentru Știință în anul 2016/2017 (nouă organizații participante, inclusiv o universitate din România – Universitatea din București), care are ca scop monitorizarea carierei absolvenților de programe de doctorat (2046 respondenți), indică un număr de perspective interesante pentru doctoranzi. Printre acestea, studiul indică faptul că universitățile și mediul academic sunt principalele destinații pentru absolvenți și că doctoratul este mai relevant pentru poziții din mediul academic și mai puțin pentru alte sectoare (unde calificarea este în general acoperită de studiile de master). Cu toate acestea, este nevoie de formare suplimentară în ceea ce privește competențele transferabile (de ex comunicare, management de proiect și creare de rețele) și mai mult sprijin și îndrumare în carieră (Boman, 2017). Asociația Universităților din Europa (2019) subliniază importanța monitorizării carierei doctoranzilor ca element central în dezvoltarea politicilor educaționale bazate pe dovezi și îmbunătățirea viitoare a componentei de dezvoltare a carierei unui doctorand. În 2019, doar 45% dintre respondenți au declarat că monitorizează cariera majorității absolvenților de programe de doctorat. În acest sens, Comisia Europeană și-a reiterat angajamentul de a lansa o inițiativă europeană de monitorizare a absolvenților. În același timp, avantajul relativ pentru integrarea pe piața muncii a absolvenților de doctorat, în comparație cu absolvenții de master, variază în țările OCDE - de la 10% în Finlanda, Ungaria și Italia, la doar 1% în Islanda și Suedia (OCDE, 2019), indicând necesitatea unei mai bune contextualizări a traseului absolvenților în raport cu cadrul național, precum și a unei mobilități internaționale sporite în rândul cercetătorilor emergenți/absolvenți de studii doctorale.

2 Metodologie

Urmărind acest cadru teoretic și etapele definite ca admitere la doctorat, participarea la studii doctorale și absolvirea, lucrarea explorează specificul studiilor doctorale din România, punând accent pe bunăstarea studenților. Face acest lucru bazându-se pe o metodologie mixtă, folosind date calitative colectate în cadrul atelierelor de lucru cu actori relevanți (*stakeholders)* și date cantitative extrase dintr-un chestionar adresat doctoranzilor.

Cele trei ateliere au avut loc în martie 2021 și au reunit aproximativ 100 de reprezentanți ai instituțiilor publice, instituțiilor de învățământ superior, organismelor de asigurare a calității, reprezentanților mediului academic și studenților, precum și ai altor părți interesate. Contribuțiile au fost înregistrate, transcrise și ulterior

incluse în categorii relevante, informate de studiile existente în domeniu. Într-o etapă ulterioară, rezultatele inițiale au fost validate cu mai mulți experți în domeniul educației și reprezentanți ai diferitelor părți interesate (mediu academic, studenți și factori de decizie).

Chestionarul Național Studențesc a fost elaborat de UEFISCDI în al doilea trimestru al anului universitar 2019/2020 și a cuprins 277 de răspunsuri din partea studenților doctoranzi cu privire la satisfacția acestora față de serviciile oferite de universitate și calitatea programului de doctorat. Chestionarul cuprinde trei secțiuni, una referitoare la procesul educațional în contextul pandemiei de COVID-19, a doua secțiune este dedicată satisfacției studenților față de serviciile oferite de universitatea lor, iar a treia secțiune se referă la satisfacția studenților față de calitatea programul lor academic. Această analiză a avut în vedere doar chestionarele completate de doctoranzi, concentrându-se în special pe elementele care se încadrează în aceste categorii: bunăstare, experiența studenților și mecanismele de sprijin dedicate acestora. Din cei 277 de respondenți înscriși la un program de doctorat (115 bărbați și 162 femei), 43 au declarat că aparțin unui context social specific (mediu defavorizat), iar 38 au raportat că aparțin unei alte etnii. Majoritatea respondenților (109) sunt studenți în anul I, în timp ce restul sunt înscriși în alți ani de studiu (anul II – 66, anul III – 95 și anul IV – 7). Din total, 20 de studenți și-au prelungit studiile, în timp ce 13 au amânat prezentarea tezei finale, iar 10 studenți beneficiază în prezent de o perioadă de grație.

Limitările metodologice ale acestui studiu derivă din două aspecte principale. În primul rând, trebuie menționat contextul particular în care a fost administrat chestionarul, și anume după trecerea procesului educațional în sistem online în timpul pandemiei de COVID-19, care ar fi putut influența răspunsurile studenților și rezultatele sondajului. În al doilea rând, eșantionul nu este relevant statistic pentru întreg corpul doctoranzilor români, dar reprezintă una dintre puținele oportunități existente pentru o astfel de analiză, întrucât oferă nemijlocit perspectiva unui grup de doctoranzi cu privire la experiența lor în cadrul programului de doctorat.

3 Situația actuală – studii de doctorat în România

În România, programele de doctorat sunt reglementate de Legea Educației Naționale nr. 1/2011, precum și prin Hotărârea de Guvern nr. 681/2011 privind aprobarea Codului studiilor universitare de doctorat. Potrivit Legii Educației Naționale (art. 159/1), programele de doctorat se desfășoară în școlile doctorale sub supravegherea unui coordonator de doctorat. Acestea includ o componentă de formare bazată pe studii universitare avansate și un program individual de cercetare sau creație științifică. Doctoratele pot fi științifice dacă scopul lor este reprezentat de generarea de cunoștințe științifice originale, sau profesionale, în domeniile artelor sau sportului. Doctoratele sunt de obicei organizate sub formă de învățământ la zi (cu frecvență), dar există și o opțiune pentru programe cu frecvență redusă.

Potrivit Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS), în 2018, în România existau 57 de instituții care organizau studii universitare de doctorat (IOSUD) (52 de instituții de învățământ superior de stat, 4 private și Academia Română) cu 210 școli doctorale - respectiv 434 domenii de doctorat (401 subiecte de doctorat). Potrivit Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), datele din cercetarea efectuată la nivelul a 40 de universități din România indică faptul că numărul doctoranzilor a crescut cu 23% între 2015/2016 și 2019/ 2020 (o creștere mai mare decât cea înregistrată de numărul studenților de licență sau master) (UEFISCDI, 2021, p.5).

În ceea ce privește accesul la studii universitare de doctorat, în 2018 erau disponibile 4.541 de locuri pentru admiterea la doctorat, dintre care 1.328 pentru locuri cu taxă (inclusiv în instituții de învățământ superior private) și 3.213 pentru locuri bugetate (1.559 cu bursă și 1.654 fără bursă), repartizarea fiind realizată de Ministerul Educației (ARACIS, 2018). În anul 2021, față de anul universitar 2015/2016, în 46 dintre universitățile din România în care se organizează studii universitare de doctorat, s-a înregistrat o scădere a numărului de locuri bugetate cu bursă (cu 27,21%), o creștere a locurilor bugetate fără bursă (cu 82,07%) și a studenților plătitori de taxă (cu 37,95%) (UEFISCDI, 2021, p.9). Potrivit UEFISCDI, bazinul de recrutare pentru doctoranzi este reprezentat de obicei de absolvenții universităților, ceea ce face ca „admiterea la doctorat să fie adesea formală, pe baza discuțiilor anterioare dintre coordonator și student, astfel încât coordonatorii știu deja cu cine doresc să lucreze înainte de procesul de admitere" (UEFISCDI, 2009, p.5). Aceasta este doar o altă dovadă a răspândirii consangvinizării academice – care începe de la debutul unei cariere academice – care nu este doar o problemă locală sau națională, ci și un fenomen global (Altbach et al., 2015).

Astfel, în ceea ce privește **participarea**, unul dintre principalii factori care influențează procesul pare să fie relația dintre coordonatorul de doctorat și doctorandul. Coordonarea doctorandului poate fi unică – de către un coordonator desemnat din instituția de învățământ superior sau în cotutelă, atunci când doctorandul își desfășoară activitatea sub îndrumarea simultană a doi coordonatori – unul din România și altul de la o altă școală doctorală/ IOSUD/din altă țară. În 2018, în România erau 4.388 de coordonatori de doctorat (dintre care 34 în instituții private), dintr-un total de 23.412 profesori care ar îndeplini condițiile de *abilitare* (ARACIS, 2018).

În România, doctorandul are un dublu statut: de student (de la înscriere până la susținerea examenului final sau până la întreruperea studiilor) și de cercetător emergent, prin desfășurarea activităților de cercetare în legătură cu teza de doctorat (formalizate în general prin rapoarte lunare de activitate). Există, de asemenea, opțiunea de a fi angajat ca asistent de cercetare sau asistent universitar pentru o perioadă determinată. Totuși, „din cauza statutului ambiguu din cadrul echipei, doctorandul este adesea subordonat mai multor persoane și ajunge astfel să facă mai multă muncă administrativă decât cercetare" (UEFISCDI, 2009, p.7). Acest dublu statut – de student și de angajat – are impact atât asupra drepturilor, cât și

asupra responsabilităților doctorandului (care includ cursuri de predare, implicarea în activitățile de cercetare și administrative ale departamentului etc.).

Potrivit legii, durata studiilor doctorale este de trei ani, însă există posibilitatea de prelungire prin obținerea unei perioade de grație (cu durata de doi ani), ceea ce duce la posibilitatea prelungirii formale a perioadei de studii doctorale de la trei ani la șapte ani, dacă sunt incluse și perioade de întrerupere. Astfel de întreruperi nu pot depăși, în general, doi ani; se face o excepție în cazurile de creștere/îngrijire a unui copil, când întreruperea se poate adăuga până la trei ani, dar poate fi solicitată o singură dată pe parcursul programului de doctorat. Aceste prevederi variază în funcție de reglementările școlii doctorale.

Distribuția studenților pe an de studiu în anul universitar 2019/2020 indică faptul că 69,77% dintre doctoranzi sunt în primii trei ani de studiu, 3,46% sunt în al 4-lea an „legal" [1] (în cazul doctoratelor de 4 ani), în timp ce 26,77% beneficiază de prelungire (anul 4, 5 sau 6) - ultimul procent înregistrând o tendință de creștere în ultimii ani (cu 3,33% mai mulți studenți decât în 2015/2016 își continuă studiile în anul 4, 5 și 6 conform datelor raportate pentru anul universitar 2019/2020) (Figura 1). În primii ani de implementare a Procesului Bologna, cei trei ani alocați acestor studii au fost considerați „total insuficienți, chiar dacă doctoranzii s-ar ocupa doar de propria cercetare" (UEFISCDI, 2009, p.7). Așadar, în viitor ar putea fi luată în considerare o perioadă mai optimă de 4-5 ani pentru studiile doctorale, cu variații în funcție de domeniul de studiu.

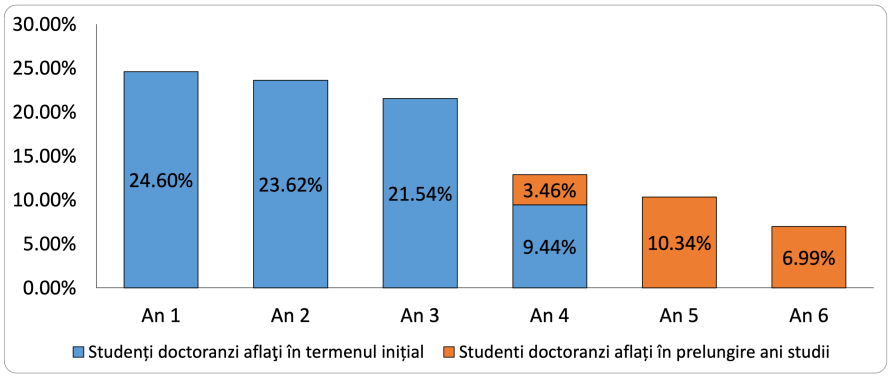


Fig. 1 Distribuția doctoranzilor pe ani de studiu pentru anul universitar 2019/2020
Sursa: UEFISCDI, 2021

În ceea ce privește **absolvirea** studiilor doctorale, conform datelor UEFISCDI[2], numărul absolvenților de doctorat a crescut ușor în România (raportat la perioada 2015/2016 - 2018/2019) (Figura 2). Este nevoie de un proces mai bun de monitorizare nu numai după absolvire, ci și pe parcursul studiilor doctorale, pentru o mai bună înțelegere a momentelor cheie ale parcursului doctorandului și a

[1] Potrivit dispozițiilor art. 39, alin. (2)/HG. nr. 681/29 iunie 2011 privind aprobarea Codului studiilor doctorale.

[2] Analiza se bazează pe datele furnizate de 40 din numărul total de universități din România.

factorilor care influențează succesul/eșecul doctoranzilor. De asemenea, dincolo de indicatorii cantitativi, poate fi explorată în continuare definiția succesului/eșecului studiilor doctorale (de exemplu, finalizarea în intervalul de timp alocat de trei ani, publicarea articolelor în coautorat cu coordonatorul de doctorat, participarea la conferințe, impactul cercetării în domeniu/practică, implicare în predare etc.).

Ordinul de Ministru (OMEN) nr. 5110/2018 detaliază standardele naționale minime de acordare a titlului de doctor, care conțin și un set de standarde specifice domeniilor de doctorat. Comisiile de specialitate ale Consiliului Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare evaluează fiecare teză de doctorat în raport cu aceste standarde înainte de acordarea titlului de doctor, dar după ce doctorandul și-a susținut public teza cu succes (în fața unei comisii desemnate de instituția în care este înscris). Pentru majoritatea comisiilor, standardele includ publicarea obligatorie a unor articole în reviste recunoscute internațional, cu un minim de articole pentru care doctorandul are statut de prim autor, relevanța articolelor publicate în raport cu tema tezei de doctorat, redactarea unui minim de articole în colaborare cu coordonatorul de doctorat, publicarea unor capitole de carte, participarea la conferințe naționale și internaționale, etc. Pe lângă aceste standarde, alte standarde specifice pot fi adoptate de către instituțiile de învățământ superior și de Academia Română.

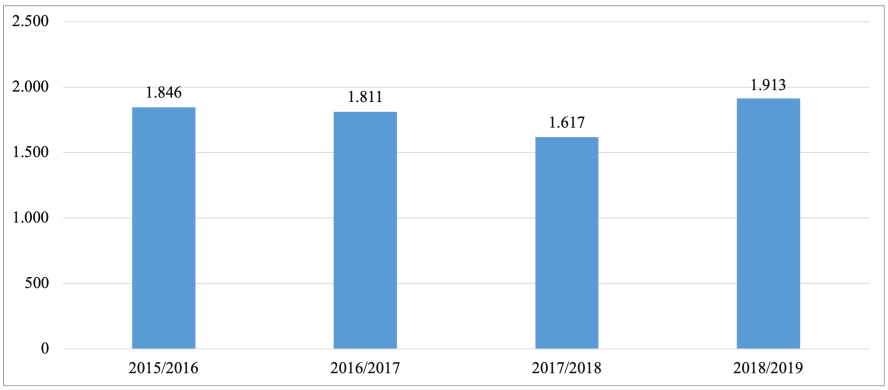


Fig. 2 Evoluția numărului de absolvenți de doctorat din 2015/2016 până în 2018/2019.
Sursa: UEFISCDI, 2021 (p. 22)

În ultimii ani (2016-2020), s-a acordat un număr relativ constant de titluri de doctorat/an, însumând în total 10.857 de titluri, cu o uşoară fluctuaţie între 2019 şi 2020 (o creştere, urmată de o scădere de aproximativ 13%) (UEFISCDI, 2021, p. 24).[3] O mai bună înțelegere a mecanismelor procesului de absolvire ar putea fi asigurată și de analiza procedurilor și a calendarului instituțional (inclusiv intervalul de timp dintre finalizarea tezei de doctorat și susținerea publică a acesteia). Acest aspect ar fi relevant mai ales când vine vorba de diferențele care apar în raportarea studenților doctoranzi înscriși în fiecare an față de numărul de

[3] Analiza se bazează pe datele furnizate de 40 din numărul total de universități din România.

diplome de doctorat acordate la sfârșitul unui ciclu de trei ani. De exemplu, pentru doctoranzii care își finalizează teza la sfârșitul unui an universitar, susținerea publică ar putea fi programată la începutul anului universitar următor, în timp ce validarea oficială de către Ministerul Educației ar putea fi emisă luni mai târziu.

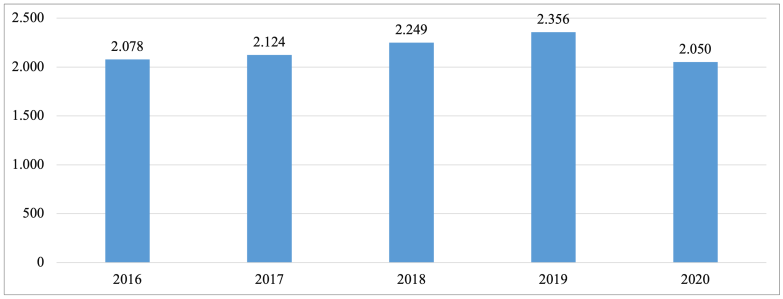


Fig. 3 Numărul de doctoranzi din 2016 până în 2020.
Sursa: UEFISCDI, 2021 (p. 24)

Dincolo de îndeplinirea criteriilor de absolvire a doctoratului, este important să se ia în considerare întregul proces de admitere la doctorat, de absolvire și de trecere la mediul academic, profesional sau de cercetare, ținând cont și de provocările întâmpinate de doctoranzi la nivel personal. Potrivit unui studiu privind sănătatea mintală în mediul academic/cercetare, doctoranzii se confruntă cu provocări similare cu cercetătorii și profesorii din învățământul superior. O astfel de provocare care iese în evidență este depresia, cauzată și de dezechilibrul dintre viața academică, profesională și personală, predictibilitatea scăzută a carierei lor, sprijinul redus din partea coordonatorului sau excluderea din procesul de luare a deciziilor. Studiile indică faptul că relevanța activității doctorale pentru carieră și încrederea în propriile abilități de cercetare pot reduce stresul asociat (Guthrie et.al, 2017). Astfel, pentru a asigura cursul cel mai favorabil, precum și pentru a sprijini absolvirea doctoranzilor și posibilitatea angajării acestora, reconfigurarea ciclului de doctorat trebuie să depășească aspectele administrative, instituționale sau de finanțare și să aibă în vedere redefinirea rolului doctorandului și absolventului.

4 O perspectivă asupra bunăstării doctoranzilor

Chiar dacă la nivel internațional și european, atractivitatea programelor de doctorat pare să fie în creștere, există încă mulți factori care îi influențează pe doctoranzi să abandoneze programele. Cu toate acestea, majoritatea studiilor actuale se concentrează mai mult asupra factorilor instituționali și mai puțin asupra celor personali, deși aceștia par să aibă un impact mai mare asupra deciziei. În plus, se pare că riscul de abandon este mai mare pentru studenții tineri, de sex feminin și care studiază la forme de învățământ cu frecvență redusă (*part-time students)*

(Castello et.al, 2017), în special pentru studenții de la științe umaniste și sociale, aparținând unui grup minoritar, care nu beneficiază de fonduri suficiente și care sunt mai puțin integrați în comunitatea academică (Gardner, 2009).

În ciuda faptului că majoritatea țărilor raportează ratele de înscriere și numărul de titluri de doctorat acordate, există încă puține date despre ratele de abandon. La nivel internațional, procentul mediu pare să fie în jur de 50% (Castello și colab., 2017), variind în funcție de disciplină și de accesul la finanțare (Ali și Kohun, 2006). Alți autori au identificat diferiți factori care ar putea fi văzuți ca predictori ai abandonului școlar, precum relația cu coordonatorul, factorii instituționali – structura departamentală și eforturile de a crea o comunitate (Stubb și colab., 2011), sau motivația și sănătatea mintală (Gardner, 2009). După cum arată majoritatea studiilor de specialitate din domeniu, unii dintre principalii factori legați de abandonul unui program de doctorat se referă la „caracteristicile personale, instituționale și ale programelor de doctorat sau condițiile de muncă legate de cercetare" (Castello și colab., 2017, p.3).

În urma unei analize a lui Castello și colab. (2017), unele dintre principalele motive care îi determină pe studenți să abandoneze programele de doctorat se referă la faptul că aceștia experimentează un sentiment de izolare, izvorât din mai multe aspecte, precum lipsa de claritate și înțelegere cu privire la ceea ce ar presupune un program de doctorat, asumarea unui nou rol, lipsa de progres în activitatea lor și lipsa familiarității cu procesul de finalizare a doctoratului. Un al doilea motiv se referă la „socializarea inadecvată" (Castello et.al, 2017, p.3), influențată de integrarea scăzută în comunitatea academică, în special la nivel departamental. Factorii importanți care influențează decizia de a renunța la studii sunt legați de procesul propriu-zis de cercetare și scriere, care poate provoca anxietate, precum și de decizia privind formatul tezei (în cazul în care există o astfel de opțiune): studenții care scriu monografii în locul unei colecții a articolelor publicate au o mai mare probabilitate să abandoneze. În fine, sentimentul de izolare este influențat și de relația cu coordonatorul. Alte studii se concentrează asupra dificultăților de a echilibra viața personală și cerințele academice și atunci când pare să existe o nepotrivire între valorile personale și cele ale departamentului/universității (Allan și Dory 2001; Smith și colab. 2006; Gardner, 2009; Manathunga, 2005). Lipsa resurselor reprezintă, de asemenea, un factor important care afectează decizia doctoranzilor de a urma și finaliza studiile, în special în ceea ce privește timpul și finanțarea.

Totodată, este important ca universitățile să limiteze cât mai mult posibil, sau să elimine cu totul, „cultura neglijării instituționale" (Castello și colab., 2017 apud. McAlpine și colab., 2012) prin dezvoltarea rețelelor și sprijinirea integrării academice. Acest lucru implică, de asemenea, mai mult angajament cu doctoratul prin crearea de proiecte în echipă, asigurarea unui contact mai mare cu ceilalți doctoranzi și dezvoltarea identității de cercetător în domeniu. De asemenea, se consideră că pregătirea extinsă în cercetare și numirea echipelor de coordonare a doctoratului cât mai devreme în proces (Tinto, 1993) contribuie la o experiență mai bună pentru doctoranzi.

Un alt factor care trebuie luat în considerare atunci când se discută despre participarea la doctorat și finalizarea cu succes a acestuia este tipul de interes manifestat de doctoranzi – fie bazat pe un interes specific de cercetare sau pe unul de dezvoltare personală/profesională, pe motive instrumentale, ori pe motive intrinseci/extrinseci etc. Interesul se poate manifesta de la etapa de decizie a înscrierii la un program de doctorat și de alegere a temei de cercetare, până la reziliența acestora în proces și, în cele din urmă, până la finalizarea programului de doctorat (Pyhältö și colab., 2019).

Conceptul de bunăstare în contextul studiilor doctorale a câștigat o importanță crescută în ultimii ani. Cu toate acestea, România pare să nu se fi aliniat acestei tendințe, întrucât nicio cercetare până în prezent nu vizează specific această componentă a experienței doctorale. La nivel internațional, tema a fost abordată de mai mulți autori, ceea ce a condus la constatări care subliniază riscul de *burnout* al doctoranzilor, manifestat fie prin epuizare, fie prin cinism (Pyhältö et.al, 2019). *Burnout*-ul este strâns legat, pe de o parte, de o scădere a productivității și a implicării în cercetare, în timp ce, pe de altă parte, este legat de un risc crescut de a abandona studiile sau de prelungire a studiilor pe termen nelimitat (Pyhältö et.al, 2019; Ali și Kohun, 2007). Pentru a înțelege mai bine perspectiva stării de bine a doctoranzilor, această lucrare are în vedere definiția propusă de Juniper et.al (2012), privită din perspectiva mai multor factori, precum fericirea, sănătatea și succesul.

După cum se arată în mai multe studii de cercetare, factorii care influențează decizia doctoranzilor de a renunța la studii, precum și starea mentală și bunăstarea acestora, pot fi identificați în mai multe etape ale procesului de doctorat. Astfel, urmând modelul lui Gardner (2009), analiza încearcă să urmărească aceste etape particulare pentru a genera o perspectivă mai aprofundată a diferitelor puncte de intervenție și a mecanismelor de sprijin. Etapele identificate de Gardner sunt accesul, integrarea și candidatura, cu câteva provocări decurgând din fiecare: tranziția inițială, cursurile, trecerea la diferite așteptări (acces); cursuri, examene, schimbarea rolului (integrare); tranziția la finalizarea doctoratului, experiența susținerii disertației, căutarea unui loc de muncă și tranziția către un nou rol profesional (candidatură). Fiecare etapă identifică și mai mulți factori de sprijin, precum orientarea, relația inițială cu colegii și facultatea (acces); relația cu colegii și coordonatorul (integrare); coordonatorul doctorandului (candidatura) (Gardner, 2009).

5 Rezultate

Din datele calitative colectate în cadrul celor trei ateliere la care au participat o serie de *stakeholderi* relevanți, s-au remarcat câteva teme, care se încadrează într-una dintre cele trei etape propuse de Gordon (2009).

Prin urmare, temele abordate pentru *etapa de acces* sau *admitere* sunt:

- Gradul scăzut de atractivitate al studiilor doctorale, în special pentru studenții internaționali.

- Dificultăți în reconcilierea statutului dual al doctorandului, care poate duce la suprasolicitare cauzată de muncă, situații de *burnout* (epuizare) sau chiar abuzarea rolului de putere de către coordonatori.
- Dualitatea este, de asemenea, asociată cu ambiguități cognitive și socio-emoționale, precum și cu dificultăți în trecerea de la conformismul studenților la independența, autonomia și creativitatea cerute de rolul unui cercetător emergent sau debutant.
- Dificultăți în organizarea de doctorate în cotutelă și de certificare a acestora, precum și puține oportunități de mobilitate internațională.

În ceea ce privește *etapa de integrare*, principalele probleme ridicate de părțile interesate se referă la:

- Relația deficitară între coordonatorul de doctorat și doctorand. În prezent, coordonatorul nu este văzut ca un facilitator sau mentor, ci mai degrabă ca un reprezentant instituțional, care supraveghează activitatea doctoranzilor.
- Resurse insuficiente pentru doctoranzi.
- Lipsa de transparență în ceea ce privește modul în care granturile de doctorat sunt cheltuite/utilizate de către instituțiile de învățământ superior.
- Timp insuficient pentru finalizarea studiilor doctorale.

În sfârșit, perspectiva actorilor interesați asupra *etapei de absolvire* sau de *candidatură* reflectă următoarele priorități:

- Incertitudine și dificultăți privind integrarea pe piața muncii (în interiorul și în afara mediului academic).
- Puține oportunități și imprevizibilitate în ceea ce privește studiile post-doctorale.

În încercarea de a înțelege mai bine perspectiva studenților, în urma analizei chestionarului studenților au fost subliniate mai multe aspecte, în special cele care țin de bunăstare și de mecanismele de sprijin. Prin urmare, lucrarea se concentrează pe cinci elemente principale, având ca scop modelarea unor tendințe generale, care ar putea fi apoi folosite ca punct de plecare pentru o analiză mai aprofundată.

În ceea ce privește sentimentul de apartenență al doctoranzilor la o comunitate (așa cum este definit de instituția la care sunt afiliați și de ceilalți studenți), majoritatea respondenților au fost în acord total (43%) și acord (27%) cu afirmația conform căreia au un sentiment de apartenență la comunitatea universitară, formată din personalul instituției și studenți, în timp ce 30% dintre respondenți au manifestat dezacord sau incertitudine.

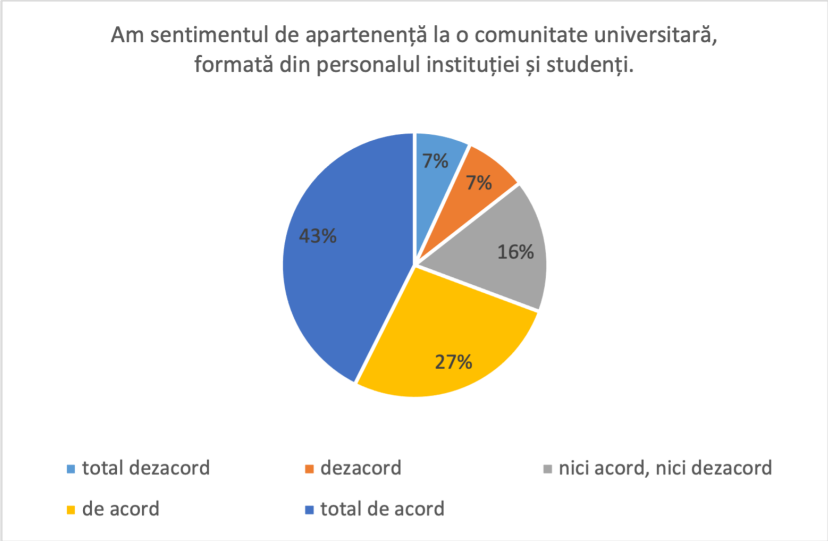


Fig. 4 Sentimentul de apartenență la comunitatea universitară (Î 1.4)

Doctoranzii care au participat la cercetare sunt mulțumiți de modul în care au fost susținuți să interacționeze cu colegii lor în procesul de învățare, 34% fiind complet de acord cu afirmația, în timp ce un procent similar a raportat acord (34%). Doar 4% sunt în total dezacord, 7% au raportat dezacord, în timp ce 21% se încadrează în categoria „nici acord, nici dezacord”.

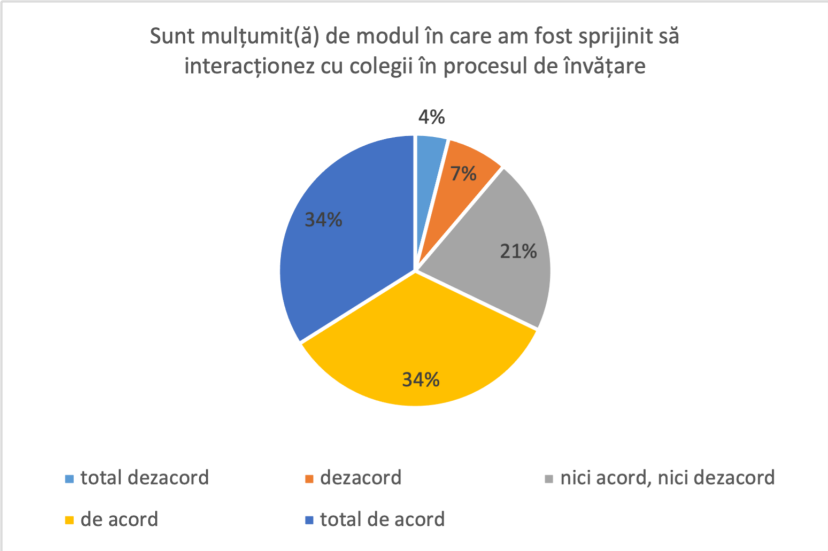


Fig. 5 Satisfacția față de sprijinul primit în interacțiunea cu colegii în procesul de învățare (Î8.6)

În plus, majoritatea doctoranzilor sunt total de acord (44%) și de acord (37%) cu afirmația „Am observat deschidere din partea profesorilor mei când m-am confruntat cu provocări”. Doar un mic procent dintre respondenți și-au exprimat dezacordul total (2%) sau dezacordul (4%) cu această afirmație.

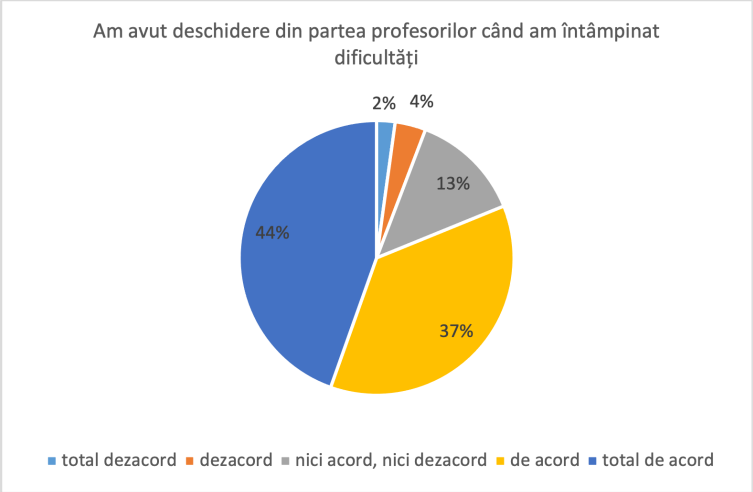


Fig. 6 Deschidere din partea profesorilor atunci când se confruntă cu provocări (Î 10.1)

În mod similar, majoritatea respondenților consideră că universitatea le oferă condițiile necesare și o atmosferă favorabilă dezvoltării lor personale, fiind total de acord (40%) și de acord (31%) cu această afirmație, în timp ce doar 13% sunt în total dezacord și dezacord.

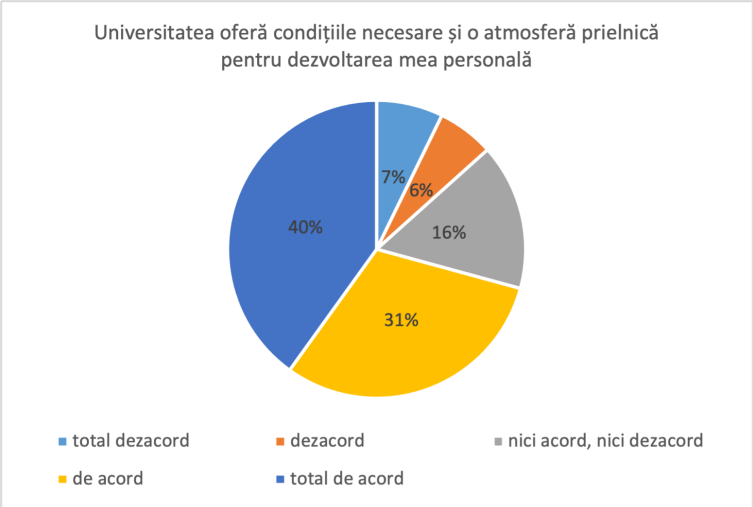


Fig. 7 Condițiile și atmosfera universității (Î 1.2)

În ceea ce privește serviciile de carieră și consiliere oferite de universitate, există o perspectivă diferită față de factorii discutați anterior. Procentul celor care sunt în complet dezacord (16%) și care nu sunt de acord (7%) cu afirmația „Sunt mulțumit(ă) de serviciile oferite de Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră", precum și al celor care se încadrează în categoria „nici acord, nici dezacord" (38%), indică o nemulțumire crescută față de aceste servicii.

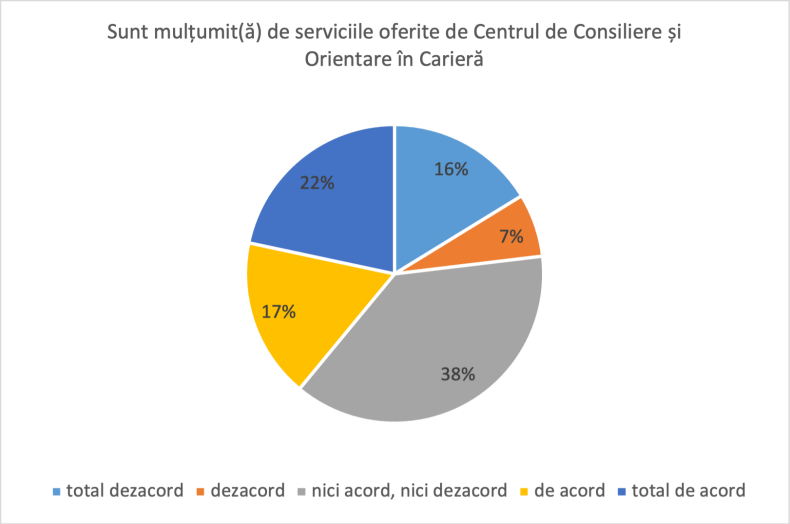


Fig. 8 Satisfacție legată de serviciile Centrului de carieră (Î5.5)

Dintre aceste elemente particulare, cea mai mare medie (4,16) este raportată pentru Î 10.1 (deschiderea din partea profesorilor atunci când se confruntă cu provocări), în timp ce cea mai scăzută medie (3,21) este înregistrată pentru Î 5.5 (satisfacția legată de serviciile oferite de Centrul de Orientare și Consiliere în Carieră). În general, nu pare să existe o perspectivă semnificativ diferită între diferitele tipuri de respondenți, deoarece mediile urmează tendințe similare. De exemplu, nu pare să existe o diferență semnificativă între respondenții bărbați (M) și femei (F), chiar dacă cei din urmă par să raporteze un nivel mai mare de satisfacție în raport cu chestiunile analizate. Singura excepție apare în legătură cu Î 1.2 (atmosfera favorabilă dezvoltării mele personale), pentru care studenții de sex masculin înregistrează o medie ceva mai mare (M=3,96, F=3,86). În mod similar, nu există diferențe semnificative în ceea ce privește statutul socio-economic auto-declarat întrucât cei aparținând unui grup defavorizat au înregistrat doar medii puțin mai mici decât cele generale, în special pentru Î 1.4 (sentimentul de apartenență la comunitatea universitară; media a fost de 3,19, comparativ cu 3,91).[4] Cu toate acestea, a fost înregistrată o medie mai mare pentru Î10.1 pentru cei aparținând unui grup defavorizat (experimentarea deschiderii din partea profesorilor atunci când se confruntă cu provocări; 4,25 față de 4,16). În ceea ce privește finanțarea, doctoranzii plătitori de taxă (doctorat autofinanțat) par

[4] În scopul analizei, au fost incluși toți respondenții care au raportat alte situații, nedeclarați, orfani și aparținând unui grup defavorizat.

să raporteze, în medie (4,25), un grad mai mare de satisfacție reflectat de elementele analizate, urmați de doctoranzii care primesc o bursă (4,12). În ceea ce privește tipul de programe de doctorat, studenții care participă la programe cu frecvență („cu normă întreagă") raportează niveluri de satisfacție ceva mai ridicate (cu o medie de 3,85) decât colegii lor de la programe cu frecvență redusă (cu o medie de 3,74), cu o diferență mai mare pentru Î 10.1 (4,20 față de 4,02). În sfârșit, pentru fiecare dintre cele cinci elemente analizate, mediile au fost mai mari pentru doctoranzii născuți înainte de 1990 (3,93) comparativ cu cei născuți după 1990 (3,77) – ceea ce ar putea indica o percepție diferită a culturii instituționale între generații, chiar dacă diferența este nerelevantă din punct de vedere statistic.

6 Implicații pentru politici și practică

În timp ce contextul internațional și practicile în domeniul studiilor doctorale sunt relevante, este, de asemenea, important să se contextualizeze potențialele soluții la particularitățile unei anumite țări, mai ales când vine vorba de interesul studenților în ceea ce privește studiile doctorale (Pyhältö și colab., 2019). Plecând de la această premisă, ne vom concentra asupra implicațiilor pe care analiza studiilor de specialitate, prioritățile părților interesate și perspectiva studenților le au asupra diferitelor niveluri de intervenție în contextul românesc, pornind de la experiența studenților până la schimbările instituționale și de politică.

În ceea ce privește **experiența studenților**, cercetările și studiile de specialitate indică faptul că un risc scăzut de epuizare - *burnout* și un potențial crescut pentru bunăstarea studenților poate fi atins prin promovarea „simțului de apartenență, competență și autonomie a studenților [. . .], implicarea în echipele de cercetare, [crearea] unui sistem de sprijin mai individualizat" (Pyhältö și colab., 2019, p. 13). Prin urmare, este important ca studenții să experimenteze integrarea în comunitatea științifică și ca instituțiile să sprijine dezvoltarea capacității studenților de a acționa ca „agenți relaționali activi" (Pyhältö și Keskinen, 2012), fiind proactivi în comunitățile lor academice.

Cu atât mai mult, **la nivel instituțional**, universitățile ar trebui să dezvolte în continuare abilitățile de scriere științifică, comunicarea rezultatelor științifice (Castello et.al, 2013), să integreze doctoranzi în echipe de cercetare (Castello și colab., 2017), să creeze o atmosferă pozitivă și să ofere sfaturi constructive (Pyhältö și colab., 2019). Un plan instituțional integrat de abordare a doctoranzilor care își manifestă intenția de a renunța la studii (discuție cu coordonatorul, revizuirea planului de cercetare și a calendarului etc.) ar putea fi util pentru abordarea finalizării studiilor doctorale, în timp ce implementarea unui nou rol de consilier universitar și de bunăstare pentru grupe de doctoranzi ar putea avea, de asemenea, rezultate benefice. În plus, mai multe instrumente ar fi valoroase pentru abordarea unor potențiale situații conflictuale, cum ar fi medierea sau consilierea. Părțile interesate au în vedere, de asemenea, crearea unui cadru care să crească procentul abordărilor transdisciplinare, încurajând participarea doctoranzilor la

viața academică prin organizarea de prelegeri legate de temele lor de doctorat pentru a facilita validarea statutului de cercetători emergenți, precum și implicarea acestor doctoranzi în cel puțin un proiect de cercetare la nivel de departament.

La **nivel de politici**, ar putea fi explorate mai multe măsuri pentru a îmbunătăți experiența doctoranzilor și a răspunde nevoilor unei varietăți de doctoranzi netradiționali. O astfel de măsură ar putea fi reglementarea și reproiectarea studiilor cu frecvență redusă pentru un echilibru mai bun între viața profesională și viața personală. În mod similar, s-ar putea dovedi utilă introducerea unui program de studii predoctorale de 1 an pentru ca doctorandul să înțeleagă mai bine volumul de muncă și așteptările legate de doctorat. Dacă studentul decide să continue, acest an ar putea fi recunoscut ca parte din programul său de doctorat, în timp ce, dacă studentul optează pentru alte oportunități, ar putea exista un examen care să conducă la o certificare postuniversitară pentru studii de scurtă durată. Eventual, un astfel de examen ar putea permite absolventului să predea la nivel universitar într-un rol de asociat, echivalent cu un post de asistent, în special pentru specializările profesionale – arte, teatru, cinematografie, muzică, sport etc. De asemenea, în ceea ce privește îmbunătățirea relației dintre coordonator și doctorand, actorii interesați au recomandat dezvoltarea și implementarea unor programe de formare pentru coordonatori (de exemplu, în timpul programului de *abilitare*). Majoritatea schimbărilor care par să fi influențat rate mai mari de participare la programele de doctorat se referă la reducerea timpului necesar pentru a finaliza un program de doctorat, integrarea formării pe teme precum productivitatea științifică, concentrarea pe abordări interdisciplinare și promovarea mobilității internaționale (Castello și colab., 2017, p.2).

În ceea ce privește finanțarea, mai multe opțiuni au fost sugerate de părțile interesate relevante: implementarea unui sistem de granturi pentru proiecte de cercetare, burse private/doctorate cu finanțare privată, precum și instrumente pentru creșterea transparenței și trasabilității în modul în care sunt cheltuite granturile de doctorat. Urmând modelul Marii Britanii, o posibilitate ar fi oportunitatea ca întreprinderi sau organizații de caritate/ONG-uri care lucrează în domeniul lor de cercetare specific să ofere studenților doctoranzi sprijin financiar. Propunerile se referă, de asemenea, la diferențierea între doctoratul academic și cel profesional, dublată de rute flexibile care să permită studenților doctoranzi alternative în continuarea studiilor, ceea ce presupune, de asemenea, restructurarea curriculum-ului doctoral și oferirea unei mai mari autonomii studentului. Date fiind exemplele la nivel internațional, o altă măsură utilă s-ar putea dovedi a fi dezvoltarea și introducerea unui model de carieră în cercetare. Acest lucru s-ar putea baza pe exemplul finlandez, și anume implementarea unui model de carieră de cercetător în patru etape, care cuprinde doctoratul, bursa post-doctorală (doi-cinci ani) și, în sfârșit, poziții de profesor, respectiv de coordonator de cercetare, inclusiv un sistem de titularizare între etapele trei și patru (Pyhältö și colab., 2019, apud. Academia Finlandei, 2010).

7 Concluzii

Lucrarea susține plasarea doctorandului în centrul programului de doctorat, asigurând astfel o experiență sănătoasă, productivă și de succes, și abordează doar câteva dintre provocările și oportunitățile existente, care ar putea fi abordate în viitor în transformarea studiilor de doctorat în România.

Cercetările viitoare ar putea aborda o gamă largă de subiecte referitoare la studiile doctorale, având ca scop îmbunătățirea furnizării de cursuri, formare, supervizare și tranziția doctoranzilor spre piața muncii. În cazul României, nu există date publice disponibile privind ratele de abandon trecut sau actual, parțial din cauza posibilității de a prelungi durata programului de doctorat prin utilizarea unor facilități precum „perioada de grație", întreruperea programului de doctorat sau prelungirea acestuia cu aprobarea coordonatorului. Nu există date disponibile care să clarifice ce procent dintre cei care își extind programul ajung de fapt să-l finalizeze după prelungire. În al doilea rând, atunci când doctoranzii decid să abandoneze studiile doctorale, unii nu informează universitatea și aleg să fie exmatriculați la o dată ulterioară, în timp ce alții completează o cerere care trebuie să urmeze un lung proces instituțional de aprobare, decizia fiind comunicată în unele cazuri după mai mult de un an. Mai mult, nu a existat nici o cercetare specifică dedicată bunăstării doctoranzilor în România și nici un studiu comparativ între percepțiile sau experiența studenților care și-au finalizat cu succes studiile de doctorat și a celor care au abandonat sau ale căror contracte au fost reziliate de universitate. Aceste aspecte fac mai dificilă evaluarea celei mai eficiente intervenții pentru a îmbunătăți practicile și politicile instituționale sau naționale. Cercetările viitoare s-ar putea concentra, de asemenea, pe identificarea unui echilibru mai bun între autonomia și sprijinul cerut de doctoranzi și pe înțelegerea procesului de doctorat la un nivel mai detaliat, abordând în mod specific subiecte precum consilierea, publicarea sau coordonarea, pentru a găsi soluții mai bine direcționate.

Prin urmare, reducerea acestui decalaj în cercetare și în colectarea datelor permite mai multe direcții pentru cercetările viitoare în domeniu, care ar putea contribui la formarea unui cadru mai bun pentru îmbunătățirea studiilor de doctorat în România, asigurând un parcurs mai facil al studenților și cercetătorilor debutanți și permițând o mai bună aliniere la tendințele europene și internaționale cu privire la mediul academic și de cercetare.

Referințe

Agenția Națională de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – ARACIS. (2018). *Oferta și Cererea de programe de studii de Doctorat din România în anul universitar 2017-2018.* [En: The National Agency for Quality Assurance in Higher Education – ARACIS (2018). The offer and request for doctoral programs in Romania in the academic year 2017-2018]

Allan, P. & Dory, J. (2001). *Understanding doctoral program attrition: an empirical study* (Paper 17). Faculty Working Papers. Available at http://digital commons.pace.edu/lubinfaculty_workingpapers/17 (Accessed in April 2021).

Ali, A., Kohun, F. (2006). Dealing with isolation feelings in IS doctoral programs. *International Journal of Doctoral Studies*, *1*(1), 21–34.

Altbach, P.G., Yudkevich, M. & Rumbley, L.E. (2015). Academic inbreeding: local challenge, global problem in *Asia Pacific Education Review* no. 16, 317–330. https://doi.org/10.1007/s12564-015-9391-8.

Bologna Follow-Up Group – BFUG. (2005). General Report to the Bologna Follow-Up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education - Bergen 19/20 May 2005

Boman, J (coord.). (2017). *Career Tracking Survey of Doctorate Holders*. Project Report. European Science Foundation – ESF.

Castelló, M., Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Ph.D. students' transitions between academic and scientific writing identity: learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, *47*(4), 442–478.

Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A. & Suñe-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, *74*(6), 1053-1068. doi: 10.1007/s10734-016-0106-9.

European Commission. (2016). *She Figures 2015*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2777/064694.

European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers – EURODOC. (2020). Eurodoc Policy Input for European Higher Education Area: Focus on Doctoral Training and Doctoral Candidates. *[Press release].* Brussels, 17 November 2020.

European University Association – EUA. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. Council for Doctoral Studies, EUA.

EUROSTAT. (2021). EUROSTAT Database. Available at https://ec.europa.eu /eurostat (online data code: educ_uoe_enrt0). Accessed in March 2021.

Gardner, S.K. (2009). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report*, *34*(6), 1-14.

Guthrie, S., Lichten, C. A., van Belle, J., Ball, S., Knack, A. & Hofman, J. (2017). Understanding Mental Health in the *Research Environment*. Published by the RAND Corporation, Santa Monica, Calif., and Cambridge, UK.

Hancock, S. (2020). *The employment of PhD graduates in the UK: what do we know?* Higher Education Policy Institute. Available at https://www.hepi.ac.uk

/2020/02/17/the-employment-of-phd-graduates-in-the-uk-what-do-we-know/ (accessed in April 2021).

HG nr. 681/29 iunie 2011 privind aprobarea Codului studiilor universitare de doctorat. *[En: Government Decision no. 681/29th June 2011 regarding the approval of the Code of Doctoral Studies].*

Juniper, B., Walsh, E., Richardson, A. & Morley, B. (2012). A new approach to evaluating the well-being of PhD research students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *37*(5), 563–576. doi:10.1080/02602938.2011.555816.

Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the ivory tower: the causes and consequences of departure from doctoral study*. New York: Rowman & Littlefield.

Lovitts, B. E. & Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: attrition from Ph. D programs. *Academe*, *86*(6), 44–50.

Manathunga, C. (2005). Early warning signs in postgraduate research education: a different approach to ensuring timely completions. *Teaching in Higher Education*, *10*(2), 219–233.

McAlpine, L., Paulson, J., Gonsalves, A. & Jazvac-Martek, M. (2012). 'Untold' doctoral stories: can we move beyond cultural narratives of neglect?*Higher Education Research and Development*, *31*(4), 511–523. doi:10.1080/07294360.2011.559199.

OECD. (2019). *Education at a Glance: OECD Indicators* (Indicator B7. What are the characteristics and outcomes of doctoral graduates?)

Olah, R. & Hâj, C.M. (2021). *Policy brief - Doctoranzi în România. Analiza datelor statistice privind doctoranzii și absolvenții studiilor universitare de doctorat din România – evoluții 2015/2016 – 2019/2020, UEFISCDI, Centrul de Politici Publice, nr. 2/2021*. [En: Policy Brief – Doctoral students in Romania. An analysis of statistical data regarding doctoral students and graduates in Romania – development from 2015/2016 – 2019/2020]

OMEN nr. *5110/2018 privind aprobarea standardelor naționale minimale pentru acordarea titlului de doctor.* [En: Minister of Education Order no. 5110/2018 regarding the approval of minimum national standards for granting the PhD title]

Pyhältö, K., & Keskinen, J. (2012). Doctoral students' sense of relational agency in their scholarly communities. *International Journal of Higher Education*, *1*(2), 136–149. doi:10.5430/ijhe.v1n2p136.

Pyhältö, K., Peltonen, J., Castelló, M., & McAlpine, L. (2019). What sustains doctoral students' interest? Comparison of Finnish, UK and Spanish doctoral students' perceptions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *50*(5), 726-741. doi:10.1080/03057925.2019.1585229

Smith, R. L., Maroney, K., Nelson, K. W., Abel, A. L., & Abel, H. S. (2006). Doctoral programs: changing high rates of attrition. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, *45*(1), 17–31.

Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between Inspiration and Exhaustion: PhD Students' Experienced Socio-Psychological Well-Being. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 33–50. doi:10.1080/0158037X.2010.515572.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition research* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago.

Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării – UEFISCDI. (2009). *Raport „Definirea modelului de școală doctorală. Diagnoza privind studiile doctorale din România: Rezultatele Cercetării Calitative”*. [En. The Executive Unit for Financing Higher Education, Research, Development and Innovation – UEFISCDI (2009). Report: ‘Defining the doctoral school model. A diagnosis regarding doctoral schools in Romania: the results of a qualitative research‘]

Măsurarea percepției studenților cu privire la impactul COVID-19 asupra învățământului superior, prin Chestionarul Național Studențesc din România

Ștefan-Marius Deaconu și Roland Olah

Cuvinte cheie: Chestionarul Național Studențesc · România · învățământ superior · abandon · învățare online

1 Introducere

1.1 „Normalitatea a condus la aceasta": Impactul pandemiei de COVID-19 asupra educației

La câteva luni după ce au apărut liniile directoare către o „nouă normalitate" (Tesar 2020) într-o lume încă grav bântuită de pandemia de COVID-19, Ed Yong, jurnalist științific britanic pentru *The Atlantic*, a scris o analiză amănunțită a modului în care Statele Unite au eșuat limitarea propagării acestui virus mortal. Una dintre concluziile sale a fost că „Normalitatea a condus la aceasta [criză]. Normalitatea era o lume din ce în ce mai predispusă la o pandemie, dar din ce în ce mai puțin pregătită pentru una. Pentru a evita o altă catastrofă, SUA trebuie să se confrunte cu toate modalitățile în care normalitatea a eșuat" (Young 2020). Revenirea la normalitate nu mai este o opțiune.

Un studiu al Asociației Internaționale a Universităților (IAU) a determinat că, în martie 2020, o treime dintre instituțiile de învățământ superior din țările chestionate nu puteau trece la sistemul de predare online (Maroni et al., 2020). Țările sunt acum interconectate la scară largă, în comparație cu ultima mare pandemie care a avut un efect semnificativ la nivel global (Mackowiak, P.A. 2021), mai exact pandemia de gripă din 1918-1920. Drept urmare, răspândirea COVID-19 a fost instantanee, cu efecte semnificative asupra societăților. Autoritățile publice au fost nevoite să ofere răspunsuri prompte la provocări complexe, majoritatea în premieră. Sistemele de învățământ superior nu au fost o excepție (Bergan et al., 2020).

Ș.M. Deaconu (✉)
Universitatea din București
e-mail: marius.deaconu@gmail.com

R. Olah
Universitatea din Oradea
e-mail: rolandd.olah@gmail.com

Deși este prea devreme pentru a trage cortina asupra evoluției pandemiei de COVID-19 la debutul acesteia, am ajuns la un punct în care ne putem uita, în primul rând, la modul în care a influențat sistemele noastre educaționale. Impactul a fost semnificativ, pornind de la o deteriorare a valorilor fundamentale în cadrul instituțiilor de învățământ superior sau de la provocările apărute din decalajul în continuă creștere dintre diferitele categorii sociale, care afectează accesul anumitor studenți la învățământul superior (Harkavy et al. 2020). Pentru a adresa aceste provocări, trebuie să înțelegem ce se întâmplă cu sistemele noastre educaționale. Este vital să reevaluăm planurile naționale de urgență pentru sectorul educațional și să actualizăm rapid strategiile autorităților publice.

Subiectele trecute cu vederea anterior au predominat, deoarece, de exemplu, simptomele depresiei și ale anxietății, cum ar fi tulburările de somn, au devenit din ce în ce mai frecvente în rândul studenților din învățământul superior în această perioadă. Creșterea variază de la o țară la alta, dar Deng et al. (2021) apreciază o creștere de aproximativ 30% a populației studențești care a prezentat astfel de simptome. De obicei, studenții cu statut socioeconomic mai scăzut sau care provin din regiuni mai subdezvoltate tind să fie mai afectați. De asemenea, studenții de gen feminin au o frecvență mai mare a episoadelor de depresie și anxietate. Chiar și înainte de izbucnirea pandemiei de COVID-19, prevalența depresiei la studenți (30,6%) era la o rată mai mare decât în cazul populației generale (12,9%).

1.2 O analiză succintă a modului în care sistemul românesc de învățământ superior a adresat provocările pandemiei de COVID-19

Țările din întreaga Europă au fost afectate de o creștere bruscă a cazurilor de COVID-19, odată cu primele focare în Italia, la începutul lunii februarie 2020. Acest fapt este crucial pentru România, deoarece există o diaspora considerabilă în această țară din sudul Europei. Hâncean et al. (2020) au analizat transmiterea timpurie a COVID-19 în România, începând cu primul caz înregistrat în 25 februarie 2020. A fost o chestiune de câteva săptămâni până când Guvernul României a suspendat procesul educațional (în 10 martie), întrucât țara se pregătea să intre în stare de urgență, aceasta fiind declarată de Președintele României pe 16 martie. Deca et al. (2021) au consemnat modul în care instituțiile de învățământ superior din România s-au confruntat cu primul val al pandemiei de COVID-19.

În pandemia de COVID-19, universitățile din România au fost obligate să treacă de la un sistem tradițional de predare „față în față" la predarea și învățarea online. Suspendarea necesară a activităților la fața locului a devenit o provocare pentru factorii de decizie care au fost nevoiți să revizuiască cadrul legislativ pentru a facilita această tranziție. Primul set de hotărâri de Guvern a reglementat modul în care învățământul superior românesc va trece la predare online. Studenții își puteau finaliza online examenele finale pentru diplome de licență, master sau doctorat. De asemenea, activitățile de admitere online au devenit pe deplin legale. Aceste măsuri

urmau să se aplice până la sfârșitul anului universitar 2019/2020, dar efectele lor s-au prelungit ulterior[1].

Autoritățile publice române au reglementat strict învățământul la distanță, acesta fiind o sursă importantă de „fabrici de diplome" în primele două decenii de la căderea regimului comunist (Deca et al., 2021). Cu toate acestea, educația online a fost percepută în mare măsură ca un sistem educațional de rezervă. Nu a existat un aranjament în cadrul universităților din România pentru o situație în care toate activitățile educaționale și administrative să fie transferate online. Au apărut provocări pe măsură ce instituțiile de învățământ superior au fost nevoite să elaboreze rapid planuri de urgență și să își dezvolte capacitatea instituțională pentru a face față noii realități (Roman și Plopeanu, 2021). În funcție de domeniul de studiu, universitățile au trebuit să adapteze curriculumul. De exemplu, programele de studii biomedicale și artistice au fost perturbate semnificativ, deoarece se bazează pe educație experiențială. În primele săptămâni de educație online, conducerea universității s-a străduit să creeze sisteme adecvate de comunicare între profesori și studenți. În ceea ce privește asigurarea calității, au existat dificultăți semnificative în menținerea unui standard adecvat pentru cursuri și alte activități educaționale (Schnakovszky et al. 2020).

Atunci când starea de urgență s-a încheiat, au apărut planuri cu privire la modul de începere a noului an universitar. Examenele naționale pentru elevii din ciclul preuniversitar (clasele a VIII-a și a XII-a) desfășurate în vara anului 2020 au avut succes din punctul de vedere al siguranței epidemiologice, neexistând cazuri de COVID-19 legate de examinare. De asemenea, instituțiile de învățământ superior au reușit să efectueze admiteri online pentru prima dată în istoria lor, cu câteva excepții demne de remarcat - câteva universități de medicină și arte (Deca et al., 2021).

A apărut un grup de lucru pentru pregătirea scenariilor pentru anul universitar 2020/2021[2]. Autoritățile publice (de exemplu, Administrația Prezidențială, Ministerul Educației și Cercetării, Ministerul Sănătății) și părțile interesate (de exemplu, sindicatele, federațiile naționale studențești) au lucrat împreună, iar la jumătatea lunii august au fost aprobate unele modificări la Legea educației naționale 1/2011. Ministerul Educației a stabilit trei scenarii cu Ministerul Sănătății, pe baza incidenței cumulate a cazurilor de COVID-19, ceea ce a însemnat că funcționarea sistemului de învățământ se baza în mare parte pe capacitatea administrativă de testare și raportare a cazurilor de COVID-19. Instituțiilor de

---

[1] Prin Ordonanța de Urgență nr. 58 din 23 aprilie 2020 privind luarea unor măsuri pentru buna funcționare a sistemului de învățământ, măsurile au fost prevăzute până la sfârșitul anului universitar 2019/2020 (RO: https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/OUG%2058%20-%202020.pdf) Prin Ordonanța de Urgență nr. 141 din 19 august 2020 privind instituirea unor măsuri pentru buna funcționare a sistemului de învățământ și pentru modificarea și completarea Legii educației naționale nr. 1/2011, măsurile au fost extinse până la sfârșitul anului universitar 2020/2021 (RO: https://edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/oug%20141-2020.pdf).

[2] Ordinul nr. 4742/1334/2020 pentru aprobarea constituirii grupului de lucru interministerial în vederea stabilirii normelor/măsurilor pentru începerea anului școlar/anului universitar 2020 - 2021 (RO: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/OMEC-OMS%204742.pdf)

învățământ superior li s-a acordat mai multă libertate decât școlilor, deoarece li s-a permis să decidă, prin deliberările Senatului universitar, ce scenariu să adopte. Diferența de tratament a fost întemeiată pe prevederea constituțională privind autonomia universitară. Chiar și în acest context, universitatea trebuie să respecte măsurile specifice de siguranță epidemiologică care fac obiectul deciziei Direcției Județene de Sănătate Publică sau Prefecturii, pe baza ratei de incidență a cazurilor de COVID-19.

Trebuie menționat că mai multe instituții de învățământ superior, precum Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca sau Universitatea din București, au stabilit deja astfel de scenarii înainte de aprobarea unui cadru legal național (UBB 2020, UniBuc 2021). Cu toate acestea, majoritatea activităților academice au continuat să se desfășoare online în restul anului 2020 și în anul 2021. Încă o dată, o excepție notabilă au fost universitățile de medicină și de artă. De exemplu, Bączek et al. (2021) arată că lipsa interacțiunii cu pacienții a fost cea mai pregnantă problemă în rândul studenților polonezi la medicină în primele luni de întrerupere.

Din creșterea autonomiei instituționale, a rezultat o responsabilitate împărtășită tot mai mult între rector, prorector, decani și echipele acestora și Senatul universitar. Conducerea academică a fost testată în acele luni, pe măsură ce valori precum încrederea sau adaptabilitatea au devenit mai prețioase (Dumulescu și Mețiu 2021). Unul dintre cele mai dificile teste cu care s-au confruntat universitățile a fost să își redeschidă porțile pentru studenți și personalul lor. Deoarece a devenit clar că o astfel de redeschidere poate crește semnificativ numărul de cazuri de COVID-19 în județ sau, parțial, creșterea numărului de pacienți spitalizați sau în Unitatea de Terapie Intensivă (Andersen et al. 2021), conducerea IÎS a avut foarte puține opțiuni.

O astfel de decizie a avut implicații semnificative și pentru comunitatea locală, fiind evaluate riscurile potențiale. În orașe precum Cluj-Napoca, unde există o rată mare de studenți pe cap de locuitor, pierderile au fost imense pentru economia locală. Unii cercetători estimează că orașul a pierdut 33,4 milioane de euro pe lună (Chirică și Lazăr 2021) din cauza transferării activității didactice în mediul online în lunile de pandemie. Acest lucru a dus la așteptarea revenirii studenților cel puțin pentru unele categorii care au beneficiat direct de prezența acestora.

2 Chestionarul Național Studențesc și tranziția în era COVID-19

Cercetarea sociologică națională asupra gradului de satisfacție a studenților privind calitatea învățământului superior din România, cunoscută sub denumirea de Chestionarul Național Studențesc (CNS), se afla în stadiul final de redactare și testare când a izbucnit pandemia de COVID-19 (Deaconu et al. 2020). Decizia de a amâna sondajul a apărut în mod firesc. Echipa de cercetare a observat evoluția situației și a început să colecteze date despre tranziția la educația online. În plus, suportul IT s-a îmbunătățit și au început pregătirile pentru un nou proces de testare. În iunie 2020, au avut loc cinci seminare web cu studenți din diferite organizații studențești pentru a colecta feedback cu privire la model de funcționare al

platformei și noile întrebări ale CNS, care au fost luate în considerare în lunile următoare.

Pe măsură ce a devenit clar că impactul pandemiei de COVID-19 va afecta sistemul de învățământ superior pentru câțiva ani de acum înainte, a fost tot mai evident că va afecta experiența studenților și, prin urmare, percepțiile acestora. Aceștia au început să se confrunte cu constrângeri sociale și economice, una dintre cele mai neabordate probleme în această perioadă fiind sănătatea mintală. De asemenea, pentru a trece la educația online, mulți studenți au avut probleme de conexiune la Internet sau legate de lipsa dispozitivelor IT adecvate. Atunci a apărut o întrebare fundamentală în cadrul echipei de cercetare: Cum să analizăm impactul evenimentelor din ultima perioadă asupra întrebărilor convenite anterior în CNS fără a provoca variații notabile și să profităm în continuare de reprezentarea modului în care studenții au perceput primele luni de educație exclusiv online?

Tabelul 1 Secțiunea CNS „Dezvoltarea procesului educațional în contextul distorsiunilor cauzate de pandemia de COVID-19”

Cod	Întrebare	Nume articol
Q.1.	Contextul generat de pandemia de COVID-19 m-a determinat să am în vedere renunțarea la studiile universitare.	abandon_universitar
Q.2.	Am întâmpinat dificultăți în procesul educațional din cauze materiale (ex. lipsa unei tablete, laptop, conexiune la Internet deficitară).	dificultăți_materiale
Q.3.	Am beneficiat de sprijin material din partea instituției de învățământ superior în vederea participării la activitățile didactice online (ex. tablete, laptop-uri).	sprijin_IÎS
Q.5.	Sunt mulțumit cu modul în care universitatea a transferat procesul educațional în mediul online.	tranziție_online
Q.6.	Am beneficiat de resurse educaționale online, necesare activității didactice (ex. platforme de lucru, acces la adrese de e-mail instituționale, acces la platforme de comunicare online dedicate).	resurse_online
Q.7.	A existat o informare constantă din partea universității cu privire la desfășurarea procesului educațional și eventuale modificări în acest sens.	informații_IÎS
Q.8.	Prestația profesorilor m-a determinat să particip activ în cadrul cursurilor, seminariilor și laboratoarelor.	profesori_implicați
Q.9.	Criteriile de evaluare au fost agreate în comun cu studenții și au fost corecte, clare și transparent comunicate.	acord_evaluare
Q.10.	S-a ținut cont de opinia studenților în realizarea orarului și desfășurarea activităților didactice.	opinia_studenților

Soluția convenită a fost introducerea unei secțiuni suplimentare dedicate evoluției procesului educațional pe parcursul ultimului semestru al anului universitar 2019/2020. Pentru secțiunile principale, participanților li s-a reamintit să ia în considerare experiența lor pe parcursul semestrului și apoi să ofere răspunsuri la întrebările cuprinse în secțiunea COVID-19 a chestionarului. Secțiunea suplimentară a avut zece întrebări (Tabelul 1), concepute în același fel ca cele

anterioare[3]. Întrebările nou introduse au păstrat răspunsuri similare celor din scala Likert ca în secțiunile elaborate anterior[4].

3 Metodologie

3.1 Întrebări de cercetare

Scopul nostru a fost să înțelegem modul în care studenții au perceput tranziția către educația online odată cu apariția pandemiei de COVID-19. Din acest motiv, ne-am oprit la două subiecte principale. În primul rând, dorim să aflăm dacă putem asocia intenția de abandon a studenților cu sprijinul direct primit de la IÎS în timpul pandemiei. În al doilea rând, am vrut să înțelegem cum au trecut universitățile în totalitate la educația într-o perspectivă mai largă. Pentru aceste aspecte, am folosit atât metode calitative, cât și cantitative pentru a răspunde la următoarele întrebări de cercetare:

1. Care a fost percepția studenților cu privire la tranziția instituțiilor de învățământ superior către predarea la distanță în situații de urgență generată de pandemia de COVID-19?
   a. Au reușit universitățile să pregătească Tehnologii Informaționale și de Comunicații (TIC)[5] adecvate pentru transferul la educația online?
   b. Au fost profesorii capabili să adapteze activitățile academice ținând cont de opiniile și de feedbackul studenților?
2. Care este relația dintre intenția de abandon a studenților și sprijinul direct primit de la instituția lor de învățământ superior în primele luni ale pandemiei de COVID-19?

Înțelegem predarea la distanță în situații de urgență ca o „schimbare temporară a livrării didactice către un mod de livrare alternativ din cauza unor circumstanțe de criză”. Aceasta înlocuiește cursurile „tradiționale” la fața locului și cele mixte. În mod obișnuit, aceasta are loc online. Cu toate acestea, există mai multe diferențe între „învățarea online” și „predarea la distanță în situații de urgență”, deoarece aceasta din urmă poate fi introdusă și prin alte metode (Hodges et al., 2020). Inițial, toate

[3] Răspunsurile la întrebarea nr. 4 nu au putut fi păstrate din cauza unor probleme tehnice.

[4] CNS a folosit o scală cu cinci niveluri (total de acord, de acord, nici acord, nici dezacord, dezacord și total dezacord) și opțiunea nu mi se aplică.

[5] O definiție largă a TIC este disponibilă de la Institutul de Statistică UNESCO: „Set divers de instrumente și resurse tehnologice utilizate pentru transmiterea, stocarea, crearea, partajarea sau schimbul de informații. Aceste instrumente și resurse tehnologice includ computere, internet (site-uri web, bloguri și e-mailuri), tehnologii de difuzare în direct (radio, televiziune și webcasting), tehnologii de difuzare înregistrată (podcasting, playere audio și video și dispozitive de stocare) și telefonie (fixă sau mobilă, satelit, vizio/video-conferință etc.)”, http://uis.unesco.org/en/glossary-term/information-and-communication-technologies-ict.

universitățile din România au optat pentru tranziția către educația online (Deca et al. 2021).

Prima parte a CNS a fost concepută pentru a evidenția preocupările studenților cu privire la tranziția la educația online. Aceste răspunsuri vor fi esențiale pentru a răspunde la prima întrebare de cercetare. De asemenea, în momentul în care a fost lansat Chestionarul Național Studențesc, au fost deja publicate mai multe lucrări științifice care acoperă această problemă. Mai mult, diferiți reprezentanți ai statului din diverse țări au comentat despre dezvoltarea viitoare a sistemelor naționale de învățământ superior. Întrucât o criză poate reprezenta o oportunitate de a lua în considerare anumite măsuri îndrăznețe, Comisia Europeană a lansat, în septembrie 2020, o Comunicare privind realizarea Spațiului European al Educației până în 2025. Au fost subliniate mai multe obiective politice, inclusiv incluziunea și egalitatea de gen sau tranziția ecologică și digitală (CE 2020). O parte din analiza chestionarului reflectă status quo-ul din România cu privire la subiectele respective.

O trecere în revistă a literaturii științifice privind impactul pandemiei de COVID-19 în învățământul superior a fost, de asemenea, un instrument de cercetare important pe care l-am folosit. Un număr semnificativ de lucrări au folosit chestionare pentru a obține date atât despre studenți, cât și despre cadrele universitare referitor la această problemă. Am investigat atât cazuri de studiu românești, cât și informații din alte țări.

3.2 Colectarea datelor

UEFISCDI și Ministerul Educației au implementat CNS în perioada 24 noiembrie 2020 – 18 ianuarie 2021. Au existat două modalități principale pentru a completa chestionarul. În primul rând, toți studenții cu un e-mail valid înregistrat în Registrul Matricol Unic al Universităților din România (RMUR) au primit o invitație online pe adresa lor de e-mail. În al doilea rând, participanții au putut opta pentru participarea la sondaj pornind de pe site-ul CNS. În cazul în care codul numeric personal al acestora (CNP) a fost găsit în RMUR, au fost validați automat și au putut participa la sondaj. În caz contrar, participanții au fost nevoiți să-și introducă datele și, ulterior, au primit o invitație prin e-mail pentru a participa la sondaj.

Numărul inițial de respondenți s-a oprit la 24.280. 53,46% au completat chestionarul prin site-ul CNS[6], în timp ce restul de 46,53%prin invitația automată primită pe adresa de e-mail. După încheierea perioadei de finalizare a CNS, echipa de cercetare a finalizat a doua rundă de validare RMUR pentru studenții care nu au fost identificați prin acest mecanism în prima fază (Figura 1). După ce experții au finalizat procesul de curățare a bazei de date, au fost validați 23.796 de studenți din 76 de instituții de învățământ superior care au participat la sondaj. 97,27% din aceștia au fost găsiți prin Registrului Matricol Unic al Universităților din România (RMUR).

[6] www.chestionar-studenti.ro

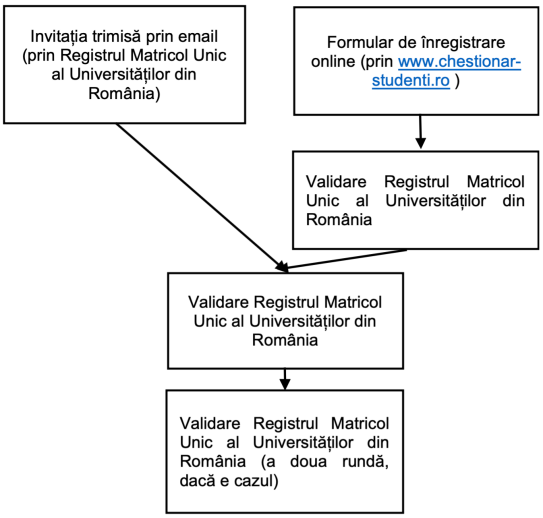


Fig. 1 Forma concisă a schemei logice pentru CNS.

Aproape două treimi dintre respondenți au fost femei (64,64%). 26,61% dintre respondenții de la nivel licență erau în primul an de studiu, 28,60% în al doilea și 25,61% în al treilea. Majoritatea respondenților efectuau studii la învățământ cu frecvență (94,75%), așa cum se arată în Tabelul 2.

Tabelul 2 Statistici descriptive privind respondenții CNS.

				Număr de studenți	**Coloana N %**
gen	F			14,959	64.64%
	M			8,182	35.36%
ciclu_studiu	Licență	an_studiu	Primul an	5,248	26.61%
			Al doilea an	5.642	28,60%
			Al treilea an	5.051	25,61%
			Al patrulea an	2.854	14,47%
			Al cincilea an	512	2,60%
			Al șaselea an	418	2,12%
	Master	an_studiu	Primul an	1.966	51,85%
			Al doilea an	1.821	48,02%
			Al treilea an	1	0,03%
			Al patrulea an	0	0,00%
			Al cincilea an	1	0,03%
			Al șaselea an	3	0,08%
	Doctorat	an_studiu	Primul an	109	39,35%
			Al doilea an	66	23,83%

Continuare pe pagina următoare

Tabelul 2 – *Continuare de la pagina anterioară*

	Al treilea an	95	34,30%
	Al patrulea an	7	2,53%
	Al cincilea an	0	0,00%
	Al șaselea an	0	0,00%
formă_studiu	Full-time	22,382	94.75%
	Frecvență redusă	671	2.84%
	Învățare la distanță	568	2.40%

Am aplicat, ulterior, ponderi post-stratificare în ceea ce privește genul și ciclul de studii, precum și numărul de respondenți dintr-o universitate, pentru a minimiza eroarea de eșantionare sau eventuala tendință spre non-răspuns. Numărul total de răspunsuri ponderate cu variabilele mai sus menționate a fost de 207.. Am selectat opt indicatori importanți privind unele dintre cele mai notabile caracteristici sociale și educaționale ale respondenților CNS, cum ar fi: *statutul sprijinului financiar, forma de studiu (frecvența), genul, statutul bursei, statutul social special, statutul locuinței pentru studenți, ciclul de studii* sau *anul de studiu*, așa cum este prezentat mai jos (Tabelul 3).

Tabelul 3 Indicatori critici ai datelor colectate prin Registrul Matricol Unic al Universităților din România și Chestionarul Național Studențesc de la respondenți.

Nr.	Indicator	Definiție	Variabile	Nume articol
I.1.	**Ciclul de studiu**	România face parte din Spațiul European al Învățământului Superior și a adoptat un sistem în trei cicluri. În plus, a fost introdus un an pregătitor pentru studenții internaționali.	An pregătitor, diplomă de licență, diplomă de master, diplomă de doctorat	ciclu_studiu
I.2.	**Gen**	Registrul Matricol Unic al Universităților din România (RMUR) și CNS colectează date despre genul studenților.	masculin, feminin	gen
I.3.	**Statutul social special**	RMUR și CNS colectează date despre statutul social special al elevilor, cum ar fi orfani monoparentali sau de ambii părinți, familii monoparentale, familii defavorizate sau proveniți din plasament.	da, nu	statut_social _special

Continuare pe pagina următoare

Tabelul 3 – *Continuare de la pagina anterioară*

I.4.	**Anul de studiu**	RMUR și CNS colectează date despre anul de studiu.	primul an, al doilea an, al treilea an, al patrulea an, al cincilea an, al șaselea an.	an_studiu
I.5.	**Forma de studiu (frecvența)**	RMUR și CNS colectează date despre forma de studiu.	Zi, frecvență redusă, învățare la distanță	formă_studiu
I.6.	**Statutul sprijinului financiar**	RMUR și CNS colectează date despre forma studiilor din punct de vedere al stării financiare, cum ar fi o bursă de stat, studenți plătitori (lei sau valută), bursă acordată de Guvernul României sau alte surse de finanțare.	Cu sprijin financiar, fără sprijin financiar, bursă acordată de Guvernului României	sprijin_ financiar
I.7.	**Statutul burselor**	RMUR și CNS colectează date despre statutul burselor studenților, atât după criterii academice, cât și sociale. De asemenea, există o mulțime de situații în care studenții combină criteriile anterioare pentru a obține mai multe burse, întrucât cele sociale pot fi combinate cu cele bazate pe merite academice. Cu toate acestea, sunt colectate date și despre bursele destinate studenților internaționali, precum cele acordate de Guvernul României.	Fără bursă, bursă acordată de Guvernului României (BSR), bursă bazată pe criterii academice, bursă bazată pe criterii sociale, alte tipuri.	bursă

Continuare pe pagina următoare

Tabelul 3 – *Continuare de la pagina anterioară*

I.8.	**Statutul locuinței pentru studenți**	RMUR și CNS colectează date despre statutul locuinței pentru studenți. De exemplu, datele sunt preluate pentru diferite categorii de beneficiari ai locuințelor gratuite pentru studenți, cum ar fi copiii profesorilor sau studenții proveniți din plasament.	Fără locuințe pentru studenți, cu locuințe pentru studenți	cazare

3.3 Metode de analiză

După cum am afirmat anterior, pentru a răspunde la întrebările de cercetare, am folosit atât metode cantitative, cât și calitative. După curățarea datelor și aplicarea ponderilor post-stratificare, am alocat o valoare pentru fiecare opțiune din scala de evaluare cu 5 puncte pentru a compara răspunsurile: „total dezacord” - 1, „dezacord” - 2, „nici acord, nici dezacord” - 3, „de acord” - 4, „total de acord ” - 5. Am optat pentru calcularea mediei, deoarece există o măsură statistică a valorii medii a distribuției rezultatelor. De asemenea, aceasta ia în considerare toate valorile și este un instrument solid pentru a certifica selecțiile studenților la o privire de ansamblu cuprinzătoare. Opțiunea „nu mi se aplică” nu a fost luată în considerare la calcularea mediei[7]. Am luat în considerare toate răspunsurile valide pentru fiecare întrebare. După aceasta, răspunsurile la fiecare întrebare au fost analizate, pornind de la indicatorii selectați în Tabelul 3. De exemplu, legătura dintre ciclul de studiu și răspunsurile participanților la fiecare întrebare este reflectată în Tabelul 4.

Tabelul 4 Rezultatele medii ale secțiunii tematice CNS dedicată impactului pandemiei COVID-19 asupra învățământului superior din România (scala de la 1 la 5. Au fost excluse non-răspunsurile).

	Medie (Licență)	**Medie (Master)**	**Medie (Doctorat)**	**Medie (Toate ciclurile)**
total dezacord	1	1	1	1
sprijin_IÎS(Q.3)	1.58	1.66	2.05	1.59
dezacord	2	2	2	2

Continuare pe pagina următoare

[7] Am luat în considerare studenții din primul an (licență, master sau doctorat) care nu au bifat opțiunea "nu mi se aplică" întrucât am presupus că au fost înscriși într-un program de studii de învățământ superior în anul universitar 2019/2020 după ce am evidențiat că secțiunea COVID-19 a CNS este menită pentru a doua parte a acelui an.

Tabelul 4 – *Continuare de la pagina anterioară*

abandon_universitar (Q.1)	2,04	1,83	1,75	2,03
dificultăți_materiale (Q.2)	2,38	2,15	2,03	2,36
opinia_studenților (Q.10)	2,63	3,13	3,41	2,67
nici acord, nici dezacord	3	3	3	3
profesori_implicați (Q.8)	3,05	3,44	3,59	3,08
tranziție_online (Q.5)	3,23	3,61	3,64	3,26
acord_evaluare (Q.9)	3,32	3,72	3,74	3,34
informații_IÎS (Q.7)	3,58	3,83	3,80	3,60
de acord	4	4	4	4
resurse_online (Q.6)	4,14	4,23	3,90	4,14
total de acord	5	5	5	5

De asemenea, relația dintre statutul bursei și rezultatul mediu al unei întrebări este explicată în Tabelul 5.

Tabelul 5 Rezultatele medii ale secțiunii tematice CNS dedicată impactului pandemiei COVID-19 asupra învățământului superior din România, luând în considerare ciclul de studiu și forma de bursă (scala de la 1 la 5. Au fost excluse non-răspunsurile).

	bursă														
	Fără bursă			**Bursă acordată de Statul Român**			**Bursă bazată pe criterii academice**			**Bursă bazată pe criterii sociale**			**Bursă bazată pe criterii multiple**		
	L	**M**	**D**	**L**	**M**	**D**	**L**	**M**	**D**	**L**	**M**	**D**	**L**	**M**	**D**
abandon_universitar	1.98	1.97	1.20	2.10	1.69	.	1.62	1.93	1.27	1.87	2.22	.	1.78	1.82	.
dificultăți_materiale	2.27	2.02	1.20	2.42	1.96	.	1.99	2.45	1.88	2.54	1.57	.	2.59	1.78	.
sprijin_IÎS	1.50	1.77	1.41	1.73	1.53	.	1.66	2.43	2.99	1.61	1.40	.	1.77	1.75	.
tranziție_online	3.38	4.17	5.00	3.51	3.53	.	3.28	4.11	3.52	3.30	3.43	.	3.68	3.97	.
resurse_online	4.13	4.47	4.87	4.05	4.45	.	4.15	4.24	3.08	4.19	3.10	.	4.31	4.00	.
informații_IÎS	3.66	4.10	5.00	3.62	4.31	.	3.67	4.06	3.93	3.84	4.63	.	3.73	3.25	.
profesori_implicați	3.29	4.24	5.00	3.62	3.47	.	3.24	4.00	3.80	3.12	3.26	.	3.53	3.94	.
acord_evaluare	3.45	3.96	5.00	3.70	3.73	.	3.58	3.90	3.93	3.45	3.40	.	3.68	3.94	.
opinia_studenților	2.84	3.70	4.87	3.18	3.42	.	2.92	3.66	3.68	3.00	3.06	.	3.26	1.78	.

Au fost analizați toți indicatorii pentru toate ciclurile de studiu, dacă nu se menționează altfel, cu o excepție notabilă. Când am comparat rezultatele în raport cu anul de studiu, am luat în considerare doar respondenții din ciclul de licență, deoarece există o diferență semnificativă între un student de licență din primul an și un student de master (9,50% din total) sau doctorat (0,10%) din primul an. Rezultatele pot fi văzute în Tabelul 6.

Tabelul 6 Rezultatele medii ale secțiunii tematice CNS dedicată impactului pandemiei COVID-19 asupra învățământului superior din România, luând în considerare anul de studiu numai pentru participanții din ciclul de licență (scala de la 1 la 5. Au fost excluse non-răspunsurile).

	an_studiu					
	Primul an	**Al doilea an**	**Al treilea an**	**Al patrulea an**	**Al cincilea an**	**Al șaselea an**
abandon_universitar	2.07	2.11	2.02	1.86	1.77	1.45
dificultăți_materiale	2.45	2.38	2.33	2.27	2.31	2.08
sprijin_IÎS	1.64	1.57	1.58	1.62	1.33	1.31
tranziție_online	3.49	3.17	3.22	3.27	2.68	2.81
resurse_online	4.30	4.12	4.09	4.14	3.80	3.82
informații_IÎS	3.81	3.56	3.55	3.57	2.99	3.14
profesori_implicați	3.37	2.99	3.00	3.09	2.55	2.60
acord_evaluare	3.60	3.28	3.31	3.29	2.69	2.93
opinia_studenților	2.89	2.58	2.59	2.79	2.22	2.27

4 Tranziția învățământului superior românesc la educația online în timpul pandemiei de COVID-19

4.1 Au reușit universitățile să gestioneze abandonul studenților?

4.1.1 Intenția de abandon (Q.1)

Având în vedere că predarea la distanță în situații de urgență a început imediat după izbucnirea pandemiei de COVID-19, dificultățile de aplicare a unui model de sistem de învățământ la distanță au devenit generale. Unele studii indică faptul că acest tip de model educațional poate fi asociat cu o rată mai mare a abandonului școlar și cu o motivație sau implicare mai scăzută de învățare din partea studenților (Lee et al. 2021, Sweet, 1986, Kim et al. 2017). Intenția de abandon în rândul CNS a fost relativ scăzută, deoarece un număr semnificativ de participanți erau în dezacord sau în total dezacord cu astfel de planuri. Răspunsul mediu la Q.1. a fost 2,03 din 5. Intenția de abandon în rândul studenților a fost mai semnificativă în ciclul de licență decât la master sau doctorat. Cu toate acestea, mulți respondenți nu au exprimat îngrijorare în această direcție.

Întrucât puține studii analizează intenția de abandon în universitățile din România, este esențial să subliniem că intenția este rezultatul cumulativ al mai multor factori, inclusiv variabile precum statutul social (Mălăescu et al. 2018). Respondenții din ciclul de licență din anul cinci și șase au fost în total dezacord cu faptul că intenționează să abandoneze studiile superioare, spre deosebire de cei din anul întâi și doi, care au arătat o intenție puțin mai mare pentru o posibilă opțiune de abandon. De obicei, astfel de studenți studiază Medicină și Arhitectură – programe de studii urmate de studenți inclusiv de studenți cu venituri peste medie. Studenții de la masterat care primesc burse bazate pe criterii sociale și studenții de

la licență care beneficiază de o Bursă a Statului Român (BSR) au fost cei care au indicat o rată mai mare de potențial abandon, în timp ce doctoranzii cu sau fără sprijin financiar nu au declarat aproape deloc intenția de a renunța la studii.

Studenții BSR sau cei care au beneficiat de burse sociale în cadrul studiilor de master se înscriu printre categoriile de studenți care au fost predispuse la a avea un loc de muncă, prin prisma situației financiare mai dificile sau a cuantumului bursei extrem de scăzut (ex. 65 euro – licență, BSR).Percepția lor despre intenția de abandon ar putea fi legată de tranziția către online (și întoarcerea în orașul natal, dacă este diferit) sau de pierderea locului de muncă. Bursierii Statului Român sunt studenți internaționali și s-au confruntat cu o situație problematică, deoarece granițele au fost închise, iar România a traversat o perioadă în care a fost instituită o carantină dură. Putem concluziona că intenția de abandon în rândul participanților CNS scade într-un ciclu de studiu superior sau într-un an de studiu superior. De asemenea, studenții care nu primesc o bursă sunt mai expuși să abandoneze studiile.

4.1.2 Provocări în accesibilitatea educațională din cauza dificultăților materiale (Q.2)

Este bine cunoscut faptul că provocările precum accesul slab și rar la o conexiune Internet duc la o experiență educațională viciată după izbucnirea pandemiei de COVID-19 (Hasan și Bao 2020). O bună parte din participanții CNS din toate ciclurile de studiu au arătat mai degrabă că s-au confruntat cu dificultăți în procesul educațional din cauza dificultăților materiale (2,36 din 5). Lipsa dispozitivelor electronice adecvate pentru învățare sau conexiunea slabă la Internet s-a numărat printre obstacolele cu care s-au confruntat mulți dintre respondenți. Încă o dată, studenții de la licență au fost mai afectați de această situație în comparație cu cei de la masterat sau doctorat.

Cei mai afectați studenți de licență au fost în primul și al doilea an de studiu, în timp ce studenții din anul cinci și șase s-au confruntat cu mai puține provocări din acest punct de vedere. Respondenții din ciclul de licență beneficiari de burse bazate pe criterii multiple (2,59 din 5) sau pe criterii sociale (2,54 din 5) au fost printre cei mai afectați de tranziția către educația online. Studenții din ciclul de masterat cu burse de merit bazate pe criterii academice (2,45) au fost, de asemenea, oarecum afectați în comparație cu alte categorii.

O parte din responsabilitate se regăsește și în eșecul politicii guvernamentale a programului „EURO 200”. Acesta a fost dezvoltat în 2004 pentru a ajuta elevii din învățământul primar, gimnazial și terțiar să achiziționeze un nou computer personal. Între 2004 și 2019, numărul studenților din învățământul superior din cadrul programului a scăzut de la 4.496 la 28, cu doar trei beneficiari în 2018. Programul „EURO 200” nu a fost actualizat la necesitățile din zilele noastre, implicând totodată și foarte multă birocrație (ANOSR 2020).

Procentul studenților din toate cele trei cicluri de studii analizate care sunt de acord sau sunt total de acord că au întâmpinat obstacole în continuarea studiilor superioare (Q.2) este mai mare decât al celor care evaluează intenția de abandon (Q.1). În acest sens, barierele suplimentare ridicate de tranziția către educația online

sunt o parte consecventă a intenției studenților de a abandona, dar nu una definitorie. Totuși, rezultatele pot indica ce categorii de studenți ar trebui să primească sprijin în prealabil pentru a opri posibila intenție de abandon a acestora.

4.1.3 Sprijin primit de la IÎS (Q.3)

Respondenții CNS au fost în mare parte în dezacord cu faptul că instituția lor de învățământ superior le-a oferit sprijin pentru a participa la activități de predare și învățare online. Răspunsul mediu pentru toate ciclurile de studiu a fost 1,59 din 5, în timp ce studenții din ciclul de licență au fost mult mai critici decât cei de la master sau doctorat. Respondenții din ciclul de licență au fost mai severi cu privire la IÎS, dar întrucât unul din doi respondenți de licență era în primul sau al doilea an de studiu, recunoaștem că lipsa de sprijin a IÎS este legată de răspunsurile la cele două întrebări anterioare.

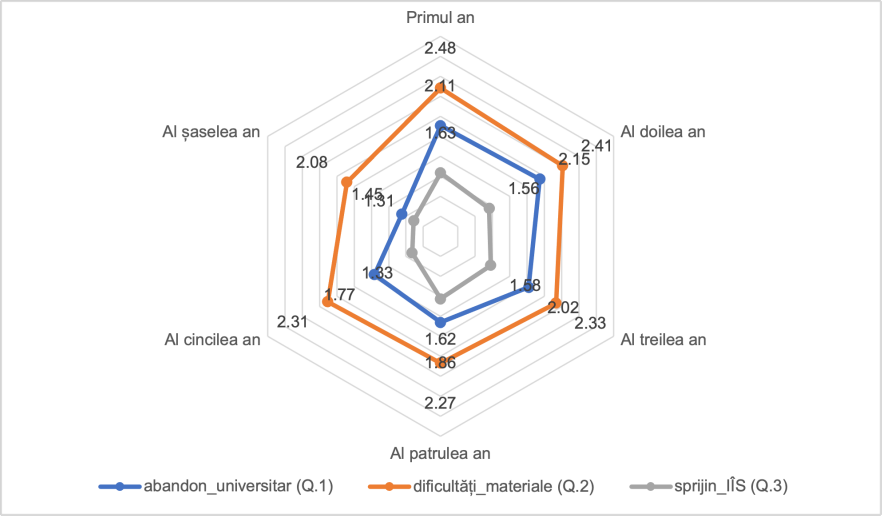


Fig. 2 Răspuns mediu la primele trei întrebări din CNS, doar respondenți de licență, comparativ cu anul de studiu. Valorile nule și opțiunile „Nu mi se aplică” au fost excluse.

După cum se arată în figura de mai sus, în special pentru primii ani de licență, mediile răspunsurilor privind intenția de abandon universitar, dificultățile în participarea la cursuri din cauza unor lipsuri materiale și sprijinul primit de la IÎS sunt proporționale. Rata mai scăzută a abandonului din al patrulea, al cincilea și al șaselea an poate fi explicată prin eforturile financiare și munca academică menținută pentru o perioadă mai lungă. În plus, doar un număr limitat de programe de studiu, cum ar fi cele medicale, desfășoară programe de studii universitare de licență desfășurate pe o durată mai mare de trei ani.

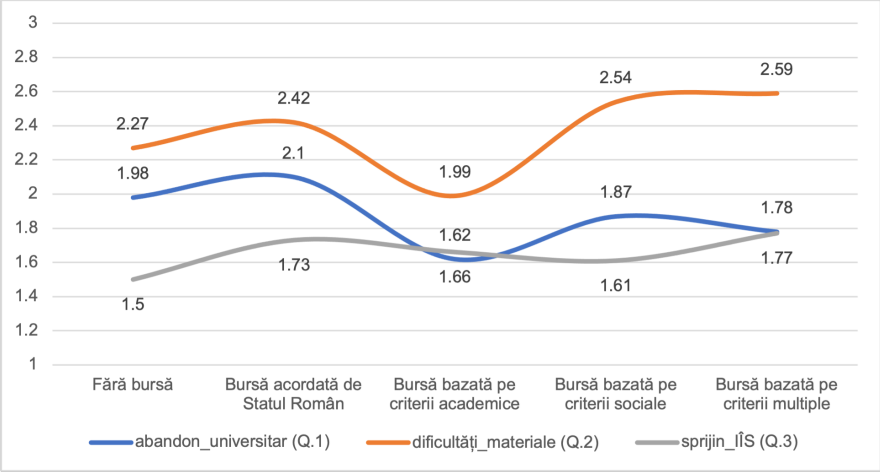


Fig. 3 Răspuns mediu la primele trei întrebări din CNS, doar respondenți de licență, comparativ cu statutul bursei. Valorile nule și opțiunile „Nu mi se aplică” au fost excluse.

De asemenea, este de menționat că, pentru studenții de licență care beneficiază de burse bazate pe criterii academice sau pe criterii multiple, percepția privind sprijinul primit de la universitate și intenția de abandon tind să corespundă, acestea fiind aproape egale. Acest lucru indică faptul că o parte importantă a studenților care performează din punct de vedere academic și intenționează să abandoneze studiile se bazează într-o mare măsură pe sprijinul primit din partea universității.
Alte categorii care au întâmpinat dificultăți din cauza absenței măsurilor de sprijin din partea universității sunt studenții de licență fără bursă, studenții BSR la master și studenții la master care primesc o bursă bazată pe criterii sociale. Ultima categorie are cea mai mică medie din toate categoriile de studenți chestionate (1,4 din 5), aceștia confruntându-se cu probleme semnificative de a continua studiile superioare.

4.2 A existat o tranziție adecvată către un proces de predare la distanță în situații de urgență?

4.2.1 Tranziția online a procesului educațional (Q.5)

Mai multe studii au arătat că studenții sunt au resimțit masiv impactul tranziției la educația online. Având în vedere că eficiența procesului de învățare a scăzut, unii studenți au dezvoltat o atitudine negativă față de studiu (Aguilera-Hermida 2020). Cu toate acestea, participanții CNS din toate ciclurile de studiu sunt de acord că eforturile IÎS de a desfășura procesul educațional într-un mediu online au fost relativ reușite, cu un răspuns mediu de 3,26 din 5.

Încă o dată, studenții din ciclul de licență au fost mai puțin mulțumiți decât colegii lor de la masterat și doctorat. De exemplu, pentru doctoranzi, răspunsul mediu a fost 5 din 5. Participanții din ciclul de licență din al cincilea și al șaselea an au fost, de asemenea, mai puțin mulțumiți decât colegii lor din primii ani de studiu. Studenții care au primit burse pe criterii academice sau sociale au fost cei mai dezamăgiți de abordarea IÎS față de tranziția online. Putem explica acest lucru prin faptul că studenții care se implică mai mult în procesele educaționale au așteptări mai mari în ceea ce privește sprijinul oferit de IÎS.

Studenții la master fără bursă și cei cu burse academice sau bazate pe criterii multiple au fost printre cei mai mulțumiți studenți interogați cu privire la trecerea la online. Pe de altă parte, categoriile similare din ciclul de licență au fost mult mai puțin interesate de acest proces. Din acest punct de vedere, răspunsul ar putea fi puternic influențat de contextul social, întrucât un procent mai mare de studenți la masterat are un loc de muncă sau își întemeiază o familie. Această situație este foarte posibilă când vorbim de doctoranzi, toți cei 277 de respondenți acordând același răspuns pozitiv.

4.2.2 Accesul la resursele educaționale necesare (Q.6)

Respondenții CNS au fost în mare parte de acord că au beneficiat de resursele educaționale online necesare învățării, răspunsurile la această întrebare având cea mai mare valoare medie dintre cele analizate (4,14 din 5). De data aceasta, studenții la licență au fost la fel de mulțumiți ca și colegii lor de la master, dar mai mult decât doctoranzii, ceea ce arată că accentul instituțional a fost pus pe studenții din primii ani de studiu.

Studenții de licență din primii ani au fost mai mulțumiți de resursele primite și pentru că cei din anul cinci sau șase desfășoară, de obicei, stagii tehnice sau practice care nu puteau fi înlocuite. Beneficiarii de burse bazate pe criterii multiple au fost cei mai mulțumiți respondenți CNS, în timp ce studenții BSR au fost cei mai puțin satisfăcuți.

Chiar dacă acum este clar că nivelul de educație digitală al studenților a crescut pe măsură ce s-a trecut în întregime în online (Aguilera-Hermida 2020), unele studii reflectă că studenții înțeleg, în general, platformele online precum Facebook, Messenger sau WhatsApp ca platforme potrivite pentru educație (Roman și Plopeanu 2021). În acest sens, există o șansă semnificativă ca unii respondenți să nu înțeleagă ce înseamnă o resursă educațională dedicată și ce tip de platforme sunt potrivite pentru activitățile din învățământul superior.

4.2.3 Comunicarea cu IÎS (Q.7)

Hasan și Bao (2020) arată că studenții percep o extenuare psihologică din cauza sistemelor de e-Learning ineficiente și a fricii de a-și pierde anul universitar. Distanțarea socială față de profesori și alți colegi contribuie la prelungirea acestei

situații. Comunicarea constantă între universități și studenți reprezintă una dintre soluții pentru a rezolva un număr considerabil de îndoieli și pentru a le îmbunătăți sănătatea mintală.

Respondenții CNS au fost de acord că universitățile au furnizat constant informații cu privire la desfășurarea procesului de învățământ și posibilele modificări ulterioare, răspunsul mediu fiind 3,6 din 5. Doctoranzii au salutat în mare parte modul în care IÎS mențin contactul în comparație cu studenții de master sau licență.

Studenții din primii doi ani au fost oarecum mulțumiți de cantitatea de informații primite, în timp ce colegii lor din anii superiori s-au confruntat fie cu examenele finale, fie cu etape experimentale care au fost amânate sau anulate. După cum arată figura de mai sus, există o legătură direct proporțională între percepția respondenților CNS asupra tranziției online, accesul la resurse educaționale și modul în care universitățile au comunicat cu ei după apariția pandemiei de COVID-19.De asemenea, studenții BSR și cei cu burse bazate pe criterii multiple tind să ofere același răspuns mediu pentru percepția lor despre tranziția online a IÎS și modul în care s-a menținut fluxul comunicațional.

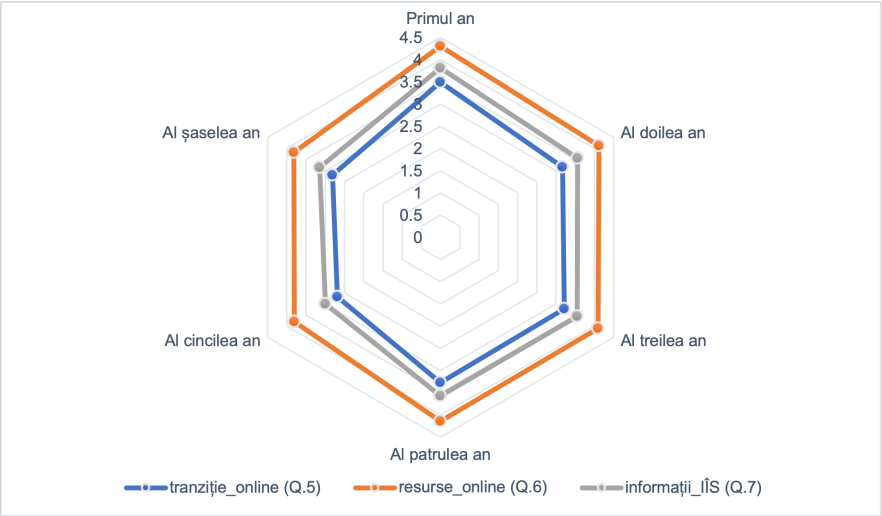


Fig. 4 Răspuns mediu la întrebările Q.5, Q.6 și Q.7 din CNS, doar respondenți de licență, comparativ cu anul de studiu. Valorile nule și opțiunile „Nu mi se aplică” au fost excluse.

Mai presus de toate, răspunsurile la Q.5, Q.6 și Q.7 demonstrează că respondenții CNS percep pozitiv modul în care IÎS au facilitat accesul studenților la diferite platforme online educaționale sau dedicate, ca parte a răspunsului lor la predarea la distanță în situații de urgență care a apărut la începutul lunii martie 2020. Schimbarea nu ar fi putut fi făcută în absența infrastructurii TIC. Cu toate acestea, răspunsurile nu oferă întreaga perspectivă dacă a fost un proces complex pentru universități sau a constat în aplicarea unor tehnologii adecvate și inovatoare pentru a stimula învățarea

online. Plecând de la datele culese prin CNS, putem aminti că majoritatea instituțiilor de învățământ superior din România au reușit să aibă un transfer corespunzător către învățământul online.

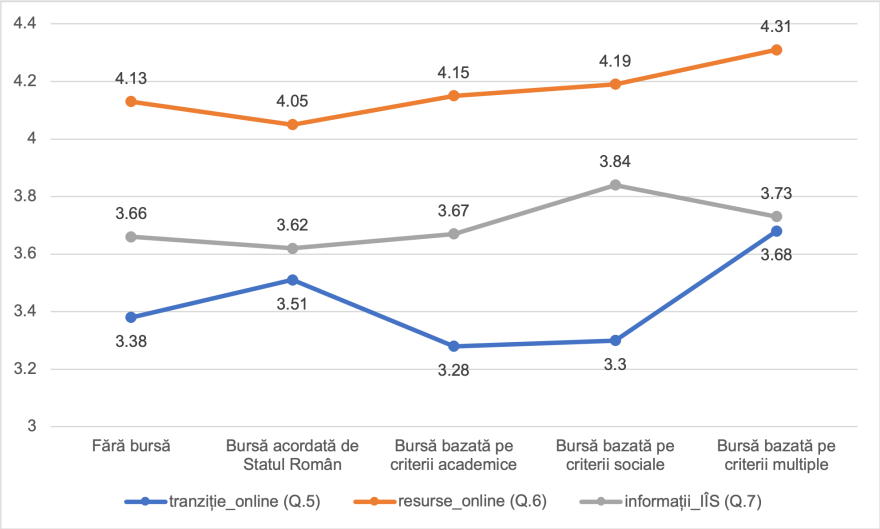


Fig. 5 Răspuns mediu la întrebările Q.5, Q.6 și Q.7 din CNS, doar respondenți de licență, comparativ cu statutul bursei. Valorile nule și opțiunile „Nu mi se aplică" au fost excluse.

4.3 Cât de importanți au fost profesorii?

4.3.1 Implicarea cadrelor didactice în cursuri, seminare și laboratoare (Q.8)

Mai multe studii arată că studenții au avut o experiență anostă în timp ce stăteau acasă, alocând o perioadă de timp considerabilă pentru privitul la televizor sau pentru jocurile pe computer în timp ce foloseau telefonul mobil pentru a se conecta la cursuri online (Pan 2020). Prin urmare, rolul profesorilor a devenit mai important pentru a menține elevii conectați. De asemenea, unii dintre studenți au fost îngrijorați privind traseul lor academic (Pigaiani et al. 2020). De asemenea, cadrele didactice au jucat un rol important în consiliere, acordând sprijin studenților în astfel de cazuri.

Respondenții CNS apreciază mai degrabă că profesorii i-au determinat în mod activ să participe la cursuri, seminare și laboratoare. Rezultatele subliniază că valoarea adăugată a profesorului este semnificativă în comparație cu conținutul cursului. Răspunsul mediu a fost 3,08 din 5. Studenții din ciclul de licență au fost puțin mai dezamăgiți decât studenții la master sau doctorat. Studenții din ultimii doi ani de licență au fost mai nemulțumiți de implicarea profesorilor, păstrând un ritm menținut de la întrebările anterioare. De asemenea, masteranzii cu bursă

bazată pe criterii multiple sau fără bursă (4,24 din 5) au fost printre cei mai entuziasmați de implicarea profesorilor. Doctoranzii au oferit o medie de 5.

4.3.2 Acordul asupra criteriilor de evaluare (Q.9) și luarea în considerare a opțiunilor studenților în organizarea activităților academice (Q.10)

În schimb, participanții CNS au fost de acord că profesorii au luat în considerare opiniile studenților cu privire la criteriile de evaluare și că acestea au fost publicate corect, explicit și transparent. Răspunsul mediu a fost 3,34 din 5, studenții la licență fiind categoria cea mai nemulțumită la acest subiect. Studenții din anii cinci și șase au fost în mare parte nemulțumiți în comparație cu colegii lor și studenții la licență fără bursă sau cu bursă academică sau bazată pe criterii sociale.

Respondenții au fost ușor în dezacord cu faptul că universitățile au luat în considerare opinia lor atunci când au programat activități academice (2,67 din 5). Studenții din ciclul de licență și-au exprimat nemulțumirea mai mult decât colegii lor din ciclul de masterat sau doctorat. În ceea ce privește percepția respondenților cu privire la implicarea profesorilor, participanții au fost relativ neutri, deoarece, din nou, studenții din ciclul de licență au avut o viziune critică asupra problemei, mai degrabă decât studenții la masterat sau doctorat.

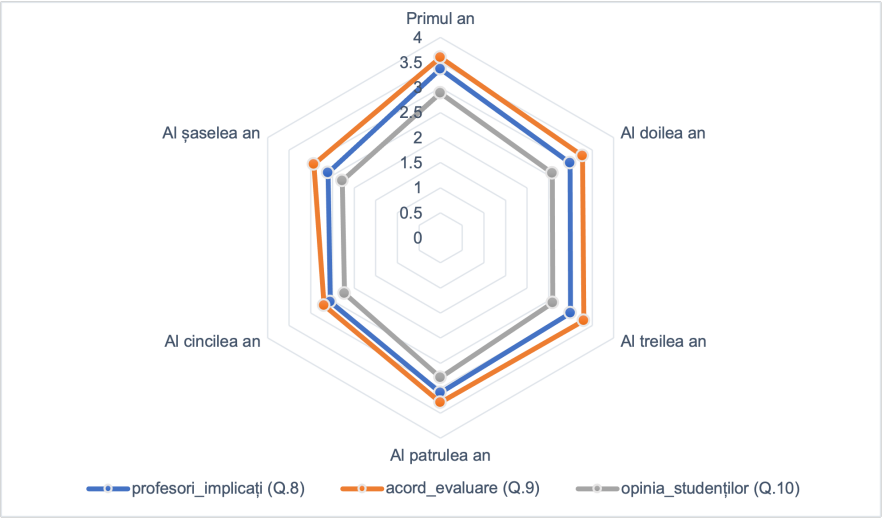


Fig. 6 Răspuns mediu la întrebările Q.8, Q.9 și Q.10 din CNS, doar respondenți de licență, comparativ cu anul de studiu. Valorile nule și opțiunile „Nu mi se aplică” au fost excluse.

Răspunsurile medii pentru ultimele trei întrebări ale CNS sunt, de asemenea, direct proporționale cu anul de studii de licență. Este de remarcat faptul că există o diferență clară între percepția studenților la licență și masterat sau doctorat asupra modului în

care profesorii au fost capabili să organizeze activitățile academice ținând cont de opiniile și feedbackul studenților. Ultimele două categorii îmbrățișează un program mai maleabil și poate, dacă este cazul, o abordare modulară, de exemplu, pentru a câștiga flexibilitate. Din această perspectivă, nu putem exprima un punct de vedere ferm asupra modului în care cadrele didactice au reușit să țină cont de opiniile și feedbackul studenților.

5 Concluzii

Cu 23.796 de respondenți din 76 de instituții de învățământ superior și 97,27% studenți identificați în Registrul Matricol Unic al Universităților din România, Chestionarul Național Studențesc din România reprezintă unul dintre cele mai ample chestionare pentru studenți aplicate după izbucnirea pandemiei de COVID-19. O secțiune dedicată acestui subiect a colectat date relevante despre percepția studenților asupra modului în care s-a transformat învățământul superior începând cu martie 2020.

Chiar dacă o treime din instituțiile de învățământ superior din întreaga lume nu și-au putut transfera procesul de învățământ în online la apariția pandemiei de COVID-19, sistemul de învățământ superior din România s-a numărat printre cele care reprezintă un caz pozitiv.

Inițial, cadrul de lucru pentru tranziția online a universităților a fost prevăzut în cadrul legal național. Ulterior, legislația a transferat decizia privind modul de desfășurare a activităților academice către IÎS, cooperând cu Direcția Județeană de Sănătate Publică (DSP) și Prefectura locală. Putem concluziona că:

- Această măsură a fost un pas esențial în consolidarea autonomiei instituționale.
- Paradigma legislatorului privind activitățile educaționale la distanță a trecut de la o perspectivă descurajatoare (după cazurile „fabricilor de diplome”) la una de sprijin.

În ceea ce privește consolidarea autonomiei instituționale, putem adăuga că:

- Procesul decizional a implicat Senatul universității (ramura legislativă) mai degrabă decât departamentul de management (rectori, prorectori, decani), întrucât legislatorul a considerat că responsabilitatea publică a universității trebuie să fie asumată prin cel mai important for al IÎS
- De asemenea, a fost un test de responsabilitate publică și implicare împreună cu comunitatea locală, întrucât instituția de învățământ superior este responsabilă pentru sănătatea oamenilor, în rândul personalului universitar, al studenților și al familiilor acestora.
- IÎS sunt parțial responsabile de modul în care studenții care au urmat în principal cursuri online (mai mult de un an în acest moment) vor fi percepuți după absolvire în societatea românească și de modul în care vor apărea pe piața muncii.

Cu toate acestea, studiul nostru a relevat că această trecere la autonomie instituțională nu a avut un succes total în mai multe acțiuni fundamentale. Gestionarea intenției de abandon a studenților a fost accentuată de pandemia de COVID-19, deoarece studenții și-au reconsiderat opinia cu privire la modul în care ar trebui să decurgă procesul lor educațional.

În primul rând, este esențial să evidențiem faptul că nu există variații semnificative între răspunsurile medii ale diferitelor categorii de studenți atunci când vorbim despre gen, statutul locuinței pentru studenți, frecvența studiilor sau statutul sprijinului financiar.

Sistemul de învățământ superior românesc a avut o tranziție către un proces educațional la distanță în situații de urgență, în cazul de față în mediul online. Transferul brusc a cauzat multe dificultăți unui număr mare de studenți și profesori, precum și personalului universitar. În majoritatea cazurilor, tranziția la educația online nu a fost una lină. Principalul motiv este că IÎS au perceput platformele educaționale online în principal ca o soluție de rezervă, mai degrabă decât una aplicabilă în mod cotidian. De asemenea, nu existau planuri de urgență pentru astfel de situații.

Una dintre întrebările noastre principale de cercetare a adresat pregătirea de către IÎS a TIC adecvate pentru transferul educației în mediul online. Rezultatele CNS arată că, în mare măsură, studenții au o opinie favorabilă asupra acestui subiect. Unele dintre explicații ar putea fi:

- Universitățile au dobândit, dezvoltat sau extins utilizarea TIC în procesul de învățare online.
- Atât studenții la master, cât și cei la doctorat au primit, cel mai probabil, o flexibilitate mai mare în organizarea programului lor individual, deoarece probabilitatea de a avea constrângeri personale și profesionale este mai proeminentă decât în cazul studenților la licență.
- Studenții care aveau dificultăți în a se întreține în centrele universitare au putut lua o pauză și să se întoarcă în orașul natal. Cu toate acestea, a existat un procent deosebit de scăzut în cazul studenților bursieri ai Guvernului României (BSR) sau al beneficiarilor de burse bazate pe criterii academice.
- Respondenții percep platformele de social media precum Facebook, Facebook Messenger sau WhatsApp ca platforme potrivite pentru activitățile specifice învățământului superior.
- Studenții din anii superiori de studii și-au exprimat nemulțumirea în principal cu privire la modul în care s-au dezvoltat activitățile academice.
- Întrucât au fost câteva luni de incertitudine intensă și legislație fluidă, calendarul examenelor finale s-a schimbat frecvent sau a fost anunțat târziu. Acest lucru nu poate fi luat în considerare ca parte a responsabilității IÎS. De asemenea, de exemplu, studenții la medicină din ultimii ani de studii nu și-au putut realiza pregătirea practică.

Accesibilitatea, varietatea și calitatea resurselor online au crescut, așa cum au arătat atât respondenții CNS, cât și multe studii.

Intenția generală a respondenților de a abandona studiile universitare este relativ mai scăzută, dar studenții din medii sociale și economice defavorizate au exprimat mai des această intenție. Putem spune că:

- Studenții dedicați tind să aibă mai multe cerințe de la o IÎS în ceea ce privește sprijinul oferit.
- Studenții care performează din punct de vedere academic și intenționează să abandoneze studiile se bazează într-o mare măsură pe sprijinul primit de la universitate.
- Întrucât Guvernul României nu a reușit să sprijine cele mai vulnerabile categorii de studenți prin programe precum „EURO 200" pentru achiziționarea de dispozitive adecvate pentru învățarea online, achiziția acestor resurse a fost transferată către IÎS. Autoritățile centrale s-au concentrat pe sprijinirea elevilor din clasele primare și gimnaziale.
- Întrucât rata răspunsurilor negative scade proporțional cu anul de studiu, putem presupune că universitățile și-au orientat eforturile pentru a preveni abandonul studenților din primii ani de studiu, care sunt statistic cei mai vulnerabili.
- Beneficiarii de burse ale Statului Român și beneficiarii de burse bazate pe criterii sociale sunt printre cei mai nemulțumiți studenți în ceea ce privește sprijinul primit de la IÎS.
- Fiind una dintre cele mai vulnerabile categorii pornind de la profilul lor socio-economic, ar fi fost esențial să primească ajutor suplimentar.
- Intenția de abandon este strâns legată de sprijinul primit de la IÎS în cazul burselor bazate pe criterii academice și criterii multiple.
- Cu toate acestea, lipsa sprijinului din partea IÎS pentru achiziționarea de dispozitive electronice adecvate a fost un factor crucial, dar nu determinant, în conturarea intenției de abandon.

Deși intenția de abandon este relativ scăzută în rândul respondenților CNS, există o percepție solidă că atât Guvernul României, cât și instituțiile de învățământ superior nu au reușit să sprijine diferitele categorii de studenți care aveau nevoie de echipamente adecvate pentru a accesa educația online.

Importanța profesorilor a fost dezvăluită mai mult decât de obicei în această perioadă, deoarece aceștia reprezentau legătura virtuală dintre studenți și universități. Calitatea profesorilor este crucială pentru dezvoltarea și desfășurarea unui proces educațional de învățare centrată pe student. Studiul concluzionează că:

- Există o relație liniară solidă între gradul de implicare a cadrelor didactice în timpul orelor online și modul în care aceștia din urmă au perceput tranziția către educația online.
- Doar o treime dintre studenții la licență și-au exprimat satisfacția față de implicarea personalului universitar didactic, ceea ce înseamnă că IÎS trebuie să îmbunătățească abilitățile și competențele digitale ale cadrelor didactice.
- O parte din feedbackul nesatisfăcător al studenților poate fi legat de utilizarea greșită a platformelor digitale.

- De asemenea, respondenții tind să coreleze cadrele didactice implicate cu criteriile de evaluare și modul în care universitățile iau în considerare opiniile studenților atunci când programează activități academice, deoarece personalul academic a fost, până la un moment dat, singura interfață între ei și universitate pentru o proporție semnificativă de studenți.
- În general, percepția respondenților CNS subliniază faptul că valoarea adăugată a personalului didactic nu este esențială în comparație cu conținutul cursurilor. În ciuda eforturilor cadrelor didactice, dar și ale IÎS, respondenții CNS tind să nu fie de acord cu faptul că activitățile academice au fost adaptate ținând cont de opinia și feedbackul lor.

În opinia autorilor, secțiunea COVID-19 a Chestionarului Național al Studențesc din România oferă informații esențiale despre percepția studenților asupra unor probleme critice. Intenția de abandon, tranziția online sau integrarea opiniilor studenților în activitățile academice sunt puncte vitale pentru a înțelege schimbările din învățământul superior românesc. Aceste rezultate vor fi corelate cu alte secțiuni ale CNS în studii ulterioare pentru a oferi o viziune mai largă.

Referințe

Aguilera-Hermida, P.A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, *1*. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011.

Andersen, M.S., Bento, A.I., Basu, A., Marscciano, C.R., & Simon, K. (2021). College Openings in the United States Increased Mobility and COVID-19 Incidence. *The Preprint Server for Health Sciences*. doi: https://doi.org/10.1101/2020.09.22.20196048.

Bączek, M, Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic. *Medicine (Baltimore)*, *100*(7), e23821. doi: 10.1097/MD.0000000000024821.

Bergan, S., Gallagher, T., Harkavy, I., Munck, R., & van't Land, H. (2020). A word from the editors and a call to action. In S. Bergan, T. Gallagher, R. Munck, & H. van't Land (Eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic* (pp. 7-18). Strasbourg: Council of Europe.

Chirică, A., & Lazăr, D.T. (2021). Cluj-Napoca Without Students: An estimation of the Gap in the City's Economy. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 62 E, 44-59. doi: 10.24193/tras.62E.3.

Deaconu, Ș.M., Haj, C.M., & Olah, R. (2020). Assessing Students' Perspective on Teaching and Learning. The Case of National Students' Surveys. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade* (pp. 341-357). Cham: Springer.

Deca, L., Gologan, D., & Santa, R. (2021). Romanian higher education facing COVID-19: new challenges for the university-state partnership. In S. Bergan,

T. Gallagher, R. Munck, & H. van't Land (Eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic* (pp. 203-211). Strasbourg: Council of Europe.

Deng, J., Zhou F., Hou W., Silver Z., Wong C. Y., & Chang, O. (2021). The prevalence of depressive symptoms, anxiety symptoms and sleep disturbance in higher education students during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, *301*, 113863. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113863.

Dumulescu, D., & Muțiu, A.I. (2021). Academic Leadership in the Time of COVID-19—Experiences and Perspectives. *Frontiers in Psychology*. doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648344.

EC. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. 30 September 2020, https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-communication-sept2020_en.pdf.

Hâncean, M.G., Perc, M., & Lerner, J. (2020). Early spread of COVID-19 in Romania: imported cases from Italy and human-to-human transmission networks. *Royal Society Open Science*, *7*(7), 1-8.

Harkavy, I., Bergan S., Gallagher, T., & van't Lant H. (2020). Universities must help shape the post-COVID-19 world. In S. Bergan, T. Gallagher, R. Munck, & H. van't Land (Eds.), *Higher Education's Response to the COVID-19 Pandemic* (pp. 21-30). Strasbourg: Council of Europe.

Hasan, N., & Bao, Y. (2020). Impact of "e-Learning crack-up" perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of "fear of academic year loss". *Children and Youth Services, 118*. doi: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B.B., Trust, T., & Bond, M.A. (2020). 'The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCASE Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Kim, T., Yang, M., Bae, J., Min, B., Lee, I., & Kim, J. (2017). Escape from infinite freedom: Effects of constraining user freedom on the prevention of dropout in an online learning context. *Computers in Human Behaviour*, 66, 217-231. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.019

Lee, K, Fanguy, M., Xuefei, S. Lu, & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance education*, *42*(1), 164-172, https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869529

Marioni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 On Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report,* Paris: International Association of Universities. ISBN 978-92-9002-212-1.

Mălăescu, S., Chiribucă, D.F., & Pavlenko, S. (2018). The Efficiency of Emerging Institutional Mechanisms Addressing Educational Inequality and Students' Dropout in a Romanian Higher Education Institution. ICERI2018 Proceedings. doi: 10.21125/iceri.2018.2663.

Mackowiak, P.A. (2021). Prior pandemics. looking to the past for insight into the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*, *11*(2), 163-170.

Pan, H. (2020). A Glimpse of University Students' Family Life Amidst the COVID-19 Virus. *Journal of Loss and Trauma*, *25*(6-7), 594-597, doi: 10.1080/15325024.2020.1750194.

Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M., & Colizzi, M. (2020). Adolescent Lifestyle Behaviors, Coping Strategies and Subjective Wellbeing during the COVID-19 Pandemic: An Online Student Survey. *Healthcare*, *8*(4), 472, doi: 10.3390/healthcare8040472.

Ratner,, B. (2009). The correlation coefficient: Its values range between +1/-1, or do they?. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, *17*(2), 139-142. doi: https://doi.org/10.1057/jt.2009.5.

Roman, M., & Plopeanu A.-P. (2021). The effectiveness of the emergency eLearning during COVID-19 pandemic. The case of higher education in economics in Romania. *International Review of Economics Education*, 37, 1-14.

Schnakovszky, C., Radu, M.-C., Herghelegiu, E., Ciubotariu, V.-A., & Cristea, I. (2020) The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Quality of Educational Process: A Student Survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(23), 1-15.

Son, C., Hedge S., Smith A., Wang X., & Sasangohar F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(9). doi: https://doi.org/10.2196/21279.

Sweet, R. (1986) Student dropout in distance education: An application of Tinto's model. *Distance Education*, *7*(2), 201–213. https://doi.org/10.1080/0158791860070204.

Tesar, M. (2020). Towards a Post-COVID-19 'New Normality?': Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*, *18*(5), 556-559.

UBB. (2020). UBB propune variante posibile de începere a anului universitar 2020-202. *NewsUBB*. https://news.ubbcluj.ro/ubb-propune-variante-posibile-de-incepere-a-anului-unviersitar-2020-2021/

UniBuc. (2021). Universitatea din București reia activitățile didactice față în față odată cu începerea noului an academic. https://unibuc.ro/universitatea-din-bucuresti-reia-activitatile-didactice-fata-in-fata-odata-cu-inceperea-noului-an-academic/.

Young, E. (2020). How the Pandemic Defeated America. *The Atlantic*, 4 August.

Anexa 1 - Rezultatele secțiunii tematice a CNS dedicată impactului pandemiei de COVID-19 asupra învățământului superior din România (%)

		ciclu de studiu		
		Licență	**Master**	**Doctorat**
abandon_universitar	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	10.17%	9.30%	7.99%
	Total dezacord	46,89%	54,19%	58,76%
	Dezacord	11,56%	11,66%	12,23%
	Nici acord, nici dezacord	17,29%	14,83%	9,84%
	De acord	8,92%	6,50%	7,26%
	Total de acord	5,17%	3,52%	3,91%
dificultăți_materiale	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,82%	7,79%	9,43%
	Total dezacord	36,03%	43,97%	46,17%
	Dezacord	16,95%	16,87%	17,27%
	Nici acord, nici dezacord	14,62%	12,18%	11,37%
	De acord	15,11%	12,15%	9,75%
	Total de acord	8,47%	7,03%	6,01%
sprijin_IÎS	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	11,45%	10,09%	8,73%
	Total dezacord	62,74%	60,90%	48,93%
	Dezacord	10,45%	10,66%	12,18%
	Nici acord, nici dezacord	8,72%	10,38%	14,62%
	De acord	3,10%	3,81%	7,79%
	Total de acord	3,55%	4,16%	7,75%
tranziție_online	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,05%	7,23%	9,74%
	Total dezacord	10,64%	6,27%	7,88%
	Dezacord	14,96%	10,02%	8,79%
	Nici acord, nici dezacord	25,20%	22,92%	19,91%
	De acord	24,82%	28,04%	25,39%
	Total de acord	16,33%	25,52%	28,28%
resurse_online	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,09%	7,33%	8,38%
	Total dezacord	2,16%	1,87%	5,20%

Continuare pe pagina următoare

Anexa 1 – *Continuare de la pagina anterioară*

	Dezacord	4,01%	3,04%	5,73%
	Nici acord, nici dezacord	11,30%	9,91%	17,63%
	De acord	35,86%	34,98%	27,25%
	Total de acord	38,58%	42,87%	35,80%
informații_IÎS	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,09%	7,31%	7,38%
	Total dezacord	6,80%	4,04%	7,92%
	Dezacord	11,08%	8,48%	6,01%
	Nici acord, nici dezacord	19,80%	16,78%	15,43%
	De acord	30,41%	32,90%	30,12%
	Total de acord	23,83%	30,48%	33,13%
profesori_implicați	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,12%	7,27%	9,98%
	Total dezacord	13,07%	9,23%	8,70%
	Dezacord	17,74%	12,72%	9,20%
	Nici acord, nici dezacord	26,29%	22,37%	19,54%
	De acord	21,02%	25,30%	25,51%
	Total de acord	13,76%	23,12%	27,08%
acord_evaluare	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,19%	7,43%	11,37%
	Total dezacord	10,51%	5,24%	7,02%
	Dezacord	13,07%	8,66%	7,57%
	Nici acord, nici dezacord	22,83%	19,64%	15,07%
	De acord	27,50%	31,94%	30,64%
	Total de acord	17,90%	27,08%	28,33%
opinia_studenților	Niciun răspuns/nu se aplică în cazul meu	8,24%	7,41%	9,48%
	Total dezacord	26,71%	16,01%	13,87%
	Dezacord	18,00%	15,66%	7,24%
	Nici acord, nici dezacord	20,26%	20,96%	21,58%
	De acord	15,72%	20,39%	23,63%
	Total de acord	11,08%	19,57%	24,20%

Marketingul educațional în universitățile din România: un instrument pentru consolidarea internaționalizării învățământului superior

Cristina Ramona Fiț, Cristian Andrei Panțir și Bianca-Florentina Cheregi

Abrevieri

ANS – Platforma naţională de colectare a datelor statistice pentru învăţământul superior
AUF– Agence Universitaire de la Francophonie/Agenţia Universitară a Francofoniei
DESI – Indicele economiei și societății digitale (Digital Economy and Society Index Report)
EAIE – Asociația Europeană pentru Educație Internațională (European Association for International Education)
EUA – Asociaţia Europeană a Universităţilor (European University Association)
EUI – Inițiativa privind Universitățile Europene (European Universities Initiative)
Clasamentul GTCI – Indicele Global al Competitivităţii Talentelor (Global Talent Competitiveness Index), 2020
IAU – Asociația Internațională a Universităților (International Association of Universities)
CNR – Consiliul Național al Rectorilor
NAFSA – Asociația Educatorilor Internaționali (Association of International Educators)
QS – Clasamentul QS Internațional al Universităților
RMU – Registrul Matricol Unic
THE – Clasamentul Internațional al Universităților Times Higher Education

C. R. Fit (✉)
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: cristina.fit@gmail.com

C.A. Panțir
Adecco Romania
e-mail: cristi.pantir@gmail.com

B.F. Cheregi
Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: bianca.cheregi@comunicare.ro

Cuvinte cheie: marketing educațional · media · universități românești · analiză SWOT · studenți internaționali · internaționalizarea învățământului superior

1 Introducere

1.1 Întrebările de cercetare și scopul studiului

Stakeholderii naționali și instituționali din învățământul superior din România trebuie să se adapteze la o lume care se confruntă cu schimbări rapide, cu Inițiativa Universităților Europene în curs de desfășurare, diverse strategii naționale/instituționale sau europene care se apropie de termenul stabilit inițial, precum și noi provocări externe precum COVID-19 și scăderea demografică. COVID-19 a avut un impact major asupra sistemelor de învățământ superior din întreaga lume și a făcut tranziția la învățarea online foarte rapidă (Marinoni et al. 2020).

Internaționalizarea învățământului superior din România „nu este un concept nou", dar redefinirea lui ca „proces cuprinzător" integrat într-o abordare strategică este încă în desfășurare. (Deca et al. 2015) De asemenea, „fundamentele diferite ale internaționalizării la nivel național și instituțional" (Deca 2014, p.3) pot duce la o inconsecvență în ceea ce privește obiectivele și politicile publice (Deca 2014) pentru toți cei implicați în formularea și implementarea politicilor publice în domeniul educației. În prezent, universitățile din România se confruntă cu provocări precum scăderea constantă a populației studențești, competiția cu instituțiile de învățământ superior din restul lumii pentru a atrage studenți internaționali sau, cel mai recent, menținerea relevanței în contextul pandemiei de COVID-19.

Astfel, 2021 a fost considerat de autori un moment bun pentru a realiza o nouă analiză SWOT a internaționalizării învățământului superior din România, cu scopul de a avea o viziune clară asupra locului în care se află România în materie de internaționalizare, de a identifica punctele forte pe care le poate construi pentru a crește calitatea sistemului de învățământ superior și de a constata modul în care universitățile folosesc mecanisme de marketing pentru a atrage mai mulți studenți internaționali.

Acest articol are la bază un studiu mai elaborat - „Studiu de marketing privind potențialul de promovare al universităților din România", dezvoltat în cadrul proiectului „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului superior românesc"[1].

În ansamblu, articolul va analiza modul în care universitățile din România folosesc marketingul educațional pentru a-și promova oferta de programe de studii cu scopul de a atrage studenți internaționali, în contextul unei scăderi abrupte a

[1] Proiect finanțat din fonduri europene și coordonat de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) în parteneriat cu Ministerul Educației

populației studențești cauzată de un declin demografic, o rată scăzută de promovare la Bacalaureat, dar și o rată ridicată de abandon școlar sau migrație (UEFISCDI 2018). Principalele întrebări de cercetare sunt:

- Cum folosesc universitățile instrumente precum mass-media și alte mecanisme pentru a-și promova oferta educațională la nivel global? și
- Care sunt principalele puncte forte care permit învățământului superior românesc să atragă studenții internaționali?

Lucrarea include, printre altele, o scurtă analiză a instrumentelor de marketing educațional folosite de universitățile din România, rezultatele unei noi analize SWOT a 47 de instituții publice de învățământ superior (IÎS) din România, o analiză cost-beneficiu și perspectiva autorilor asupra avantajului competitiv pe care îl are România în atragerea studenților internaționali. Secțiunea de concluzii va evidenția recomandări la nivel național și instituțional cu privire la utilizarea marketingului educațional.

Acest articol, împreună cu studiul de marketing menționat anterior (Fit et al. 2021), ar putea fi punctul de plecare pentru conturarea unei strategii naționale de marketing, cu priorități clare, precum construirea de campanii de promovare bine definite în regiuni de interes pentru România și definirea unor obiective clare și cuantificabile. Recomandările care reies din acest articol ar putea duce la o viitoare creștere a atractivității României ca destinație de studiu.

1.2 Cadru de lucru teoretic

Pornind de la diversitatea abordărilor teoretice utilizate pentru internaționalizarea învățământului superior, autorii au ales următoarea definiție de lucru:

> „Internaționalizarea învățământului superior este procesul intenționat de integrare a unei dimensiuni internaționale, interculturale sau globale în scopul, funcțiile și furnizarea de studii post-secundare, pentru a îmbunătăți calitatea educației și a cercetării pentru toți studenții și personalul didactic, precum și pentru a aduce o contribuție semnificativă societății." (De Wit et al. 2015, p9)

În ultimul deceniu, dezbaterile din comunitățile academice au condus la o redefinire și regândire a internaționalizării învățământului superior. Conform celui de-al 5-lea Global Survey Report, elaborat de IAU (Marinoni 2019), beneficiile internaționalizării au în vedere îmbunătățirea „cooperării internaționale și dezvoltarea de capacități" și „calitatea predării și învățării". Relevanța internaționalizării devine din ce în ce mai importantă, în funcție de mărimea instituției. Potrivit lui Egron-Polak și Hudson (2012), modul în care instituțiile abordează dimensiunile internaționalizării depinde foarte mult de mărimea instituției de învățământ superior (IÎS): instituțiile de dimensiuni mici au tendința de a se concentra mai mult pe dimensiunea mobilității (având o puternică motivație economică legată de fondurile suplimentare aduse de studenții internaționali

plătitori de taxe), în timp ce universitățile multidisciplinare au tendința de a se concentra mai mult pe parteneriatele de cercetare. Interesul pentru internaționalizare a crescut pentru universitățile din întreaga lume, deoarece aceasta contribuie la creșterea diferențelor dintre universități. (Marinoni 2019).

Instituțiile cu o puternică motivație economică sunt din ce în ce mai interesate de atragerea studenților internaționali (Marinoni 2019) și, pentru a atrage studenți, universitățile elaborează și implementează campanii de marketing complexe. Universitățile privesc rețelele sociale (social media), în special Facebook, ca un mecanism eficient de atragere a studenților internaționali (Assimakopoulos et al. 2017 citat în Bamberger et al. 2020). Această preferință pare să fie influențată de modul în care grupurile țintă folosesc platformele de social media. După cum arată Pew Research Center (2018), noua generație este activă în social media, YouTube, Facebook și Instagram fiind cele mai frecvent utilizate platforme de acest tip pentru grupa de vârstă 18-24 de ani.

1.3 Metodologie

Metodologia constă în activități de documentare, analiza documentelor juridice și strategice, analiza datelor de pe platforma națională de colectare a datelor statistice pentru învățământul superior (ANS), sau a datelor preluate din Registrul Matricol Unic (RMU), paginilor web oficiale ale universităților, și analiza paginilor de social media ale universităților.

Eșantionul a fost compus din 47 de universități publice din România (excluzând universitățile militare și universitățile private). Scopul a fost includerea universităților din toate cele opt regiuni geografice/de dezvoltare. Prin urmare, sunt douăsprezece universități din regiunea București-Ilfov, șapte universități din nord-vest, șapte universități din nord-est, șapte universități din regiunea vestică, cinci universități din centru, trei universități din sud, trei universități din sud-est și trei universități din sud-vest. Totodată, pentru analiză, am avut în vedere profilurile universitare, împărțite în funcție de domeniile lor fundamentale de studiu: 16 universități multidisciplinare, nouă de arhitectură, arte și sport, șase universități de știință, socio-umaniste și economice, șase universități medicale, șase universități tehnice și 4 universități agronomice. Datele au fost colectate în patru intervale: octombrie - decembrie 2019 pentru date despre modul în care universitățile folosesc mass-media, aprilie - mai 2019 - 2021 pentru statisticile site-ului StudyinRomania[2], ianuarie - aprilie 2020 pentru comunicarea prin social media și octombrie-decembrie 2020 pentru date relevante pentru analiza SWOT.

Pentru a vedea care sunt principalele puncte forte de atragere a studenților internaționali, a fost efectuată o analiză SWOT care a implicat 47 de universități publice din România. De asemenea, a fost elaborată o analiză cost-beneficiu

[2] Portalul Study in Romania – este site-ul oficial care prezintă oferta învățământului superior din România pentru audiența națională și internațională.

privind avantajele economice pe care studenții internaționali le aduc României, cu accent pe beneficiile financiare.

Analiza SWOT își propune să încurajeze colaborarea între universități și să crească atractivitatea și reputația acestora prin programele de studii. S-a bazat pe numeroși indicatori, cei mai relevanți fiind: programe de studii cu diplomă dublă, programe educaționale în limba engleză/alte limbi străine, costul vieții, colaborarea cu stakeholderi, clasamentele internaționale, rețeaua de Alumni, participare la târguri educaționale internaționale, taxe pentru studenții internaționali, legislația în domeniul internaționalizării, impactul pandemiei de COVID-19 etc. De asemenea, analiza SWOT conține o analiză a factorilor politici, economici, sociali și tehnologici (PEST), oferind atât o perspectivă la nivel micro, cât și la nivel macro a universităților din România.

Printre limitele de cercetare se numără faptul că nu există o perspectivă asupra universităților private și militare din cauza lipsei datelor. De asemenea, nu au fost implementate chestionare sau interviuri cu reprezentanții universităților, limitând astfel contribuția metodelor de cercetare calitativă la concluziile articolului.

2 Internaționalizarea învățământului superior din România

2.1 Date privind studenții internaționali

În anul universitar 2019/2020, România a avut 457.244 de studenți înscriși în 47 de universități publice la nivel de licență, masterat și doctorat. Pentru un ciclu complet au fost înscriși 28.616 studenți internaționali, 6% din totalul populației studențești, o creștere de 34% față de 2014/2015, când studenții internaționali reprezentau 5%. În 2019/2020, 27% dintre studenții internaționali erau din UE/SEE, 73% dintre studenții non-UE/SEE erau din țări din afara UE/SEE (din care 47% erau din afara UE/SEE și 53% erau din Republica Moldova). (Haj et al. 2020a).

Potrivit studiului (Haj et al. 2020), majoritatea studenților internaționali au fost înscriși la studii de licență - 94% pentru studenți UE/SEE și 78% pentru studenții din afara UE/SEE. De asemenea, 22 de universități au organizat anul pregătitor pentru limba română, iar în 2019/2020 s-a înregistrat o creștere cu 25% a numărului de studenți internaționali înscriși la aceste programe, comparativ cu 2017/2018, precum și o diversificare a țărilor de origine.

Studenții internaționali provin din peste 127 de țări, dar majoritatea dintre ei, 87%, provine din 17 țări (enumerate în ordine descrescătoare în funcție de numărul de studenți): Republica Moldova, Franța, Israel, Germania, Italia, Maroc, Grecia, Tunisia, Serbia, Siria, Ungaria, Ucraina, Irak, Iordania, Albania, Liban și Nigeria. (Haj et al. 2020a).

62,18% dintre studenții internaționali sunt înscriși în următoarele zece domenii de studiu (enumerate în ordine descrescătoare după numărul de studenți): medicină, stomatologie, administrarea afacerilor, medicină veterinară, farmacie, drept,

economie și relații internaționale, limbă și literatură, calculatoare, și tehnologia și managementul informațiilor. Cea mai mare parte a studenților internaționali se înscrie la programe predate în limba franceză (67%) și în limba engleză (28%).

2.2 Perspectiva strategică la nivel național

România nu are încă o strategie națională de internaționalizare a educației și nicio instituție la nivel central dedicată atragerii studenților internaționali sau promovării învățământului superior românesc (Fit 2020). Ministerul Educației este instituția oficială responsabilă și nu există nicio strategie națională de marketing pentru promovarea învățământului superior românesc.

În ultimii zece ani, UEFISCDI a implementat diverse proiecte axate pe internaționalizarea învățământului superior, cu o serie de rezultate care ar putea susține o abordare națională strategică a subiectului, cum ar fi o analiză națională a *status quo*-ului internaționalizării, strategii instituționale pentru 20 de universități românești, platforma StudyinRomania, un cadru strategic pentru o strategie națională de internaționalizare, planul unei structuri pentru promovarea informațiilor despre sistemul de învățământ superior românesc, o metodologie de monitorizare a internaționalizării sau o serie de *policy briefs*.

Jumătate dintre universitățile care au participat la proiectul UEFISCDI 2015 nu au strategii de marketing sau comunicare, având capacități și resurse limitate pentru implementarea acestora (Egron-Polak et al. 2015). Acest lucru poate fi văzut ca un obstacol în atragerea studenților internaționali. Lipsa unei abordări strategice pentru recrutarea studenților internaționali a fost vizibilă și pe website-urile universităților, care deseori aveau puține informații în limba engleză sau deloc.

Mai mult, în 2016 Ministerul Educației a realizat un chestionar privind obiectivele de internaționalizare în rândul universităților, cu 52 de respondenți din 92 de universități, 43 de universități publice, nouă private și cinci universități militare. (Fit, C. 2020) Primele cinci obiective ale strategiei de internaționalizare enumerate de universități au fost: creșterea parteneriatelor cu universități internaționale, creșterea numărului de mobilități studențești și academice, promovarea universității la nivel internațional, atragerea studenților internaționali pentru un ciclu întreg de studii și internaționalizarea curriculei și a priorităților de cercetare.

În 2017, Consiliul Național al Rectorilor (CNR) a început să susțină în mod informal internaționalizarea prin coordonarea participării comune la târguri educaționale sau conferințe internaționale sub umbrela StudyinRomania, deși nu toate universitățile au fost implicate (Fit 2020).

În 2021, UEFISCDI, împreună cu Ministerul Educației și cu sprijinul Consiliului Național al Rectorilor, a lansat primul videoclip[3] profesional pentru promovarea învățământului superior românesc și atragerea studenților internaționali.

[3] https://www.youtube.com/watch?v=_aOSG_0iOko&t=4s&ab_channel=StudyinRomania

2.3 Demersuri de marketing la nivel instituțional

Din 2016, prin Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS), Ministerul Educației a desfășurat concursuri de proiecte pentru sprijinirea activităților universitare specifice (precum internaționalizare, echitate și management) prin Fondul de Dezvoltare Instituțională (FDI). În timp ce prioritățile au variat, internaționalizarea a rămas o constantă. Pe parcursul celor cinci ani de competiții, 52 de universități au primit finanțare pentru activități de internaționalizare, 31% participând la toate competițiile anuale.

Principalele activități pentru care universitățile au solicitat finanțare au fost: creșterea numărului de studenți internaționali, creșterea numărului de mobilități/parteneriate (inclusiv cercetare), dezvoltarea de materiale suport pentru atragerea studenților internaționali, site-uri web în limba engleză și participarea la târguri internaționale de promovare. Alte priorități au inclus activitățile de „internaționalizare acasă" (inclusiv îmbunătățirea competențelor lingvistice pentru profesori și, în unele cazuri, pentru personalul nedidactic), programe de studii în limbi străine, școli de vară sau „Zilele de orientare", programe de tip „buddy system"[4] sau aplicații pentru înscriere online/aplicații mobile pentru studenți.

3 Marketingul educațional în universitățile din România. Cum folosesc universitățile din România mass-media și alte mecanisme pentru a-și promova oferta educațională la nivel local și global

Majoritatea universităților din România folosesc un mix de tipuri de instrumente pentru a-și promova oferta educațională, în diferite combinații, cu accent pe cele patru tipuri tradiționale de media: media proprie, media câștigată, social media și media plătită. (Fit, C. et al. 2021)

Ca instituții publice de educație și cercetare, universitățile din România desfășoară acțiuni și campanii de marketing similare companiilor. Acestea sunt angajatori mari în orașele în care își desfășoară activitatea, interacționează cu un număr mare de instituții și companii partenere și oferă absolvenți anual. Comunitatea de Alumni reprezintă „marca" educațională a universității. De aceea este important să înțelegem fiecare tip de media separat și ce indicatori pot fi relevanți pentru performanța lor (Brand Watch 2016).

Media proprie se referă la baza oricărei activități de marketing care acționează ca sursă „oficială" de informații a organizației. Este esențială pentru orice mix de marketing, iar pentru universități, includ de obicei site-ul web, bloguri sau orice alt conținut creat și distribuit prin intermediul canelor de social media sau al site-ului lor (Corcoran, S. 2009). Indicatorii monitorizați pentru a determina dacă o universitate

[4] Integrarea studenților internaționali prin cuplarea acestora cu studenții naționali.

folosește bine media proprie includ rata de retenție a vizitatorilor site-ului, numărul mediu de pagini vizitate în timpul unei vizite, numărul total de vizite lunare și durata medie a unei vizite. În plus, canalele oficiale de YouTube și evenimentele promovate pe Facebook joacă un rol cheie în controlarea fluxului de comunicare. Numărul de urmăritori ai canalului oficial de YouTube și numărul de evenimente create pe pagina oficială de Facebook a universităților sunt indicatori relevanți ai eficienței și consecvenței activităților de marketing organizate de universitate. Pe parcursul anului 2020 și influențat de pandemia globală, rolul canalelor oficiale de comunicare proprii a crescut (Mander 2020 și Crisp 2020).

Media câștigată se referă la recunoașterea și reacțiile din jurul brandului sau produsului generate de alte persoane sau instituții și pot include mențiuni tradiționale în media, mențiuni în social media, distribuiri și retweet-uri, recenzii online și articole de blog găzduite de autori care nu au legătură cu brandul (Corcoran, S. 2009). În acest caz, indicatorul utilizat pentru monitorizarea performanței universităților în media câștigată a fost numărul de articole publicate pe agenția de presă Mediafax[5] . Acest număr indică notorietatea universității, a studenților săi și a absolvenților în media (articolele afișate au fost distribuite de alte instituții media). Al treilea tip de media, media plătită, constă în orice activitate de marketing pentru care universitatea trebuie să plătească. Aceasta include publicitate TV, spoturi radio și publicitate exterioară. În online, există trei subcategorii de media plătită: plata pe click (PPC), promovare prin bannere vizuale și conținut sponsorizat (Corcoran 2009).

Deoarece nu sunt disponibile date oficiale la nivel de universitate, autorii au numărat și au punctat participarea la târguri universitare/educaționale, publicitate exterioară, publicitate TV și radio, publicitate online plătită. Social media a fost integrată abia în ultimul deceniu în activitățile de marketing. Pentru multe grupe de vârstă, canelele de social media au devenit cel mai bun și mai utilizat mijloc de publicitate, puternic influențat de tehnologie și grupe de vârstă, ce constă în rețele sociale, bloguri, conținut audio-video (Alalwan et. al. 2017). Pentru măsurarea performanței universităților în social media, au fost utilizați următorii indicatori: numărul de urmăritori ai paginii oficiale de Facebook a universității, numărul de absolvenți și urmăritori ai paginii oficiale LinkedIn, *rating*-urile Google și Facebook ale universității. (Fit, C. et al. 2021)

Toți indicatorii pentru fiecare tip de media au contribuit la un sistem de notare de maxim 100 de puncte. Unele constatări sunt enumerate mai jos, axate pe numărul de studenți internaționali, dimensiunea și tipul de universitate. (Fit et al. 2021)

Se poate presupune că universitățile cu un număr mai mare de studenți internaționali întreprind acțiuni din ce în ce mai coordonate pentru a-i atrage. În timp ce universitățile de medicină au cel mai mare procent de studenți internaționali, cel mai bun scor al acestora a fost în jur de 20 de puncte. Numărul mare de studenți internaționali din aceste universități este probabil legat de tradiția îndelungată în atragerea acestora și își are începuturile în politicile publice de învățământ superior din anii 1970 și 1980. În timp, absolvenții acestor universități au creat comunități și s-au remarcat ca membri cheie ai societăților locale. Au creat

[5] www.mediafax.ro

oportunități pentru studenți, iar această recunoaștere a stimulat fluxul de studenți internaționali până astăzi.

Din punct de vedere al dimensiunii, universitățile au fost împărțite în patru categorii: sub 10.000 de studenți, între 10.000 și 20.000 de studenți, între 20.000 și 30.000 de studenți, peste 30.000 de studenți. Universitățile mari au scoruri mai bune, deoarece unii indicatori sunt determinați de valori numerice, cum ar fi numărul de absolvenți, vizitatori pe site-ul oficial, urmăritori pe canalele media oficiale etc.

În ceea ce privește tipul de universitate, cele mai bune punctaje au fost înregistrate de cele din domeniile științe, socio-uman, economic, și cele cu profil tehnic. Universitățile cu cel mai mic punctaj au fost cele de arhitectură, arte și sport. Scorurile ridicate ale universităților de științe, socio-umaniste și economice ar putea fi influențate de profilul facultăților lor. De exemplu, aceste universități au o Facultate de Științe ale Comunicării, care este sau poate fi responsabilă de gestionarea unui blog oficial al universității, sau Facultatea de Matematică și Informatică, care este sau poate fi responsabilă de administrarea site-ului web. Aceasta este o mare oportunitate pentru ca expertiza creată prin procesul educațional să fie folosită în promovarea universității.

3.1 Instrumentele de marketing preferate ale universităților din România

Deși universitățile din România au acces la toate instrumentele menționate mai sus, ele folosesc unele mai mult decât altele. Cele mai accesibile și mai frecvent utilizate sunt site-urile web oficiale, participarea la târguri educaționale, social media și platforma StudyinRomania. O analiză recentă a site-urilor web a 47 de universități publice din România demonstrează că doar 79% dintre universitățile analizate au site-urile în limba engleză. Unele dintre site-urile web sunt traduse în limba franceză sau germană, dar acest procent arată nivelul de interes pe care universitățile îl au pentru studenții internaționali (Fit 2020).

În ceea ce privește platformele de social media, cea mai utilizată platformă este Facebook . Frecvența comunicării și promovării arată că 16 dintre universitățile studiate au între 2 și 10 postări pe lună, nouă dintre universități până la 20 de postări pe lună, 14 universități până la 40 de postări pe lună, iar cele mai active șapte universități au peste 40 de postări, unele ajungând până la 100 de postări pe lună (Fit 2020).

Participarea la târguri universitare (la nivel național și internațional) a fost o activitate cheie în promovarea ofertei educaționale. Pe parcursul ultimului deceniu, prezența universităților românești la târgurile internaționale a fost tratată holistic, însă începând cu anul 2017, sub umbrela StudyinRomania, universitățile au început să participe la evenimente internaționale de promovare. Cele mai importante târguri internaționale includ Conferința și Expoziția Asociației Europene pentru Educație Internațională (EAIE) (2017-2019) și NAFSA 2019. Acestea sunt

considerate cele mai populare conferințe/târguri internaționale de către universități, mai ales dacă ne raportăm la procesele de învățare și la networking. De asemenea, universitățile au participat la mai multe târguri educaționale în regiuni și țări vizate cu scopul de a recruta studenți (Vietnam, Dubai, Maroc, Ucraina, Turkmenistan, Tunisia etc.). Universitățile din România au participat și la târguri dedicate atragerii studenților români, precum Romanian International University Fair (RIUF), organizat în România. În plus, universitățile organizează anual evenimente de tip porți deschise, universități de vară[6] și caravane regionale pentru a-și promova oferta educațională. Analizând țările în care universitățile românești au participat la târguri internaționale, am găsit o corelație între acestea și țările de origine ale studenților internaționali în anul 2019/2020. Tunisia, Maroc, Turkmenistan și Ucraina sunt în primele 15 țări din care provin aproape 83% dintre studenții internaționali. În 2019/2020, 7% dintre studenții înscriși din afara UE erau din Tunisia (în scădere ușoară față de anul precedent), 10% din Maroc (în creștere de la 8%), 5% din Ucraina (în creștere de la 3%) și 2% din Turkmenistan (în creștere de la 1%) (Haj et al 2020a).

3.2 Portalul StudyinRomania (www.studyinromania.gov.ro) - principalul instrument de marketing la nivel național

Portalul StudyinRomania reprezintă unul dintre cele mai importante instrumente de promovare a învățământului superior românesc către un public internațional. Portalul oferă cel mai complex set de informații cu privire la oferta de programe de studii a universităților din România. Conținutul său este disponibil în limba engleză și oferă vizitatorului posibilitatea de a cerceta în profunzime oferta educațională din România. Cu ajutorul Google Analytics[7], am analizat patru indicatori-cheie ai site-urilor web: utilizatorii site-ului web, locațiile geografice ale vizitatorilor, dispozitivele folosite pentru a accesa site-urile web și detalii demografice ale vizitatorilor.

Aproape 25% dintre utilizatori sunt din România, deși unii dintre acești vizitatori ar fi putut fi cetățeni străini aflați în România în acel moment. Vizitatorii din Pakistan, Bangladesh, Maroc sau India au cea mai mare durată medie a sesiunilor. Această constatare este în concordanță cu țările din care provine un număr semnificativ de studenți internaționali. Dispozitivele folosite pentru a accesa site-ul web sunt împărțite în proporție de aproape 50-50% între dispozitive mobile și calculatoare, o tendință oarecum normală pentru toate site-urile din România. În ceea ce privește

---

[6] Un alt instrument care a fost din ce în ce mai popular în ultimii ani sunt programele de tip summer school - universități de vară. Aceste evenimente au loc vara și sunt organizate de universități împreună cu organizațiile studențești. Elevii de liceu sunt invitați să experimenteze viața de student la zi timp de două săptămâni în campusul universității. Aceștia se înscriu la o anumită facultate, participă la cursuri și la examene.

[7] Din cauza pandemiei de COVID-19, perioada analizată a fost octombrie - decembrie 2019

datele demografice, majoritatea utilizatorilor au între 25-34 de ani, cu 58% vizitatori bărbați (Fit et al. 2021).

Videoclipul promoțional lansat în mai 2021 a invitat utilizatorii să viziteze www.studyinromania.gov.ro. În comparație cu perioada pre-pandemică (aprilie-mai 2019), impactul videoclipului este vizibil în aproape toți indicatorii site-ului web (ex. creșterea numărului de utilizatori, vizitatori care revin etc.), dar și în demograficul vizitatorilor (de exemplu, numărul utilizatorilor cu vârstă cuprinsă între 18-24 de ani a crescut odată cu numărul vizitatorilor de sex feminin). (Fit et al. 2021)

4 Principalele puncte forte ale învățământului superior românesc în atragerea studenților internaționali

4.1 Analiza SWOT a sistemului de învățământ superior românesc

Analiza SWOT din anul 2021, realizată în cadrul unui proiect național, a evidențiat aspecte cheie care sunt relevante atât pentru calibrarea obiectivelor instituționale, cât și pentru propunerea de politici publice naționale privind procesul de internationalizare. În plus, această analiză SWOT se concentrează pe particularitățile României ca destinație atractivă de studiu pentru studenții internationali.

Puncte forte

Printre punctele forte identificate se remarcă programele de colaborare cu universitățile europene (programe cu diplomă dublă), numărul de programe educaționale în limba engleză/alte limbi străine și serviciile pentru studenți (cazare, cantine-restaurante și facilități sportive). Comparativ cu analiza din 2015 (Egron-Polak et al. 2015), se evidențiază aceleași elemente, cu o creștere semnificativă a numărului de programe cu diplomă dublă la universități europene, ce ar putea fi corelată cu eforturile semnificative în ceea ce privește promovarea mobilității, alături de evenimentele educaționale realizate de ANPCDEFP împreună cu fondurile Erasmus+ disponibile in ultimii ani. Pentru unele universități, creșterea ar putea fi corelată și cu prezența universităților la conferințele EAIE și la alte târguri internaționale, care sunt evenimente educaționale importante, precum și o ușă deschisă spre acțiuni de networking și colaborare cu alte instituții. În ansamblu, 30% dintre universitățile analizate au programe de colaborare cu universități europene (programe de studii cu diplomă dublă). Numărul total de programe de studii cu diplomă dublă în universitățile din România este de 82, cu 26 (32%) programe de licență, 55 (67%) programe de master și 1 (1%) la nivel de doctorat (vezi Tabelul 1 de mai jos).

Tabelul 1 Programe colaborative cu universități europene (diplomă dublă) și programe de studii în limbi străine (engleză, franceză, germană și maghiară)

Profilul universității	**Nr de universități după profil**	**Nr de programe de studii (licență, master) în limbi străine (engleză, franceză, germană, maghiară)**	**Nr de universități cu programe de studii cu diplomă dublă / programe de studii cu diplomă dublă raportate la universitățile de profil**	**Nr de universități partenere pentru toate programele de studii cu diplomă dublă**
Științe, socio-umanist & economie	6	308	6 / 26	21
Tehnic	6	105	5/51	25
Multidisciplinar	16	132	2/3	7
Arhitectură, arte și sport	9	30	1/2	2
Agronomie, veterinar	4	22	0	0
Medical	6	30	0	0

Sursă: Site-urile web ale universităților & RMU an 2019/2020, date agregate de autori

67% din totalul programelor de studii cu diplomă dublă sunt dezvoltate de două universități: una din București și una din Cluj-Napoca.

În ceea ce privește programele predate în limbi străine, programele în limba engleză sunt predominante, urmate de programele în limbile maghiară, franceză și germană.

Serviciile pentru studenți reprezintă un punct forte important, cu accent pe cazare, cantine și facilități sportive. Toate cele 47 de universități publice din România oferă cazare în campusuri studențești, ceea ce ar putea reprezenta un avantaj competitiv important pentru studenții internaționali. În România, studenții au reducere de 50% la transportul public (inclusiv tren), reducere de 75% la muzee și instituții culturale, servicii medicale gratuite și servicii gratuite de consiliere și orientare. Toate aceste facilități se aplică studenților internaționali (până în 26 de ani) care studiază în România.

În plus, costul vieții în România este accesibil în comparație cu alte țări europene. Costul mediu al vieții în orașele din România este de aproximativ 643 EUR/lună, potrivit numbeo.com. Pentru întregul an universitar, costul mediu al vieții poate ajunge la 5.790 EUR (numbeo.com 2020).

Taxele de studiu accesibile pentru studenții internaționali reprezintă un alt punct forte rezultat din analiza națională SWOT, un punct forte menționat în studiul IEMU anterior din 2015 (Egron-Polak et al. 2015). De fapt, taxele în România sunt mici în comparație cu alte state. De exemplu, taxele pentru studenții din afara UE/SEE (în anul universitar 2019/2020) variază între 2.600 și 5.500 EUR pentru

un an universitar, cu cele mai mari taxe la universitățile de medicină, urmate de universitățile de arhitectură, arte și sport, universități de agronomie și veterinare, universități comprehensive, universități tehnice și universități de științe, socio-uman și economic.

Un alt punct forte este conexiunea la internet de mare viteză, România fiind una dintre primele zece țări cu cea mai mare viteză de conectare la internet – 100 Mbps (Netograf.ro 2019). Potrivit unui studiu realizat de Digital Economy and Society Index Report (DESI) în 2020, România se află pe locul 9 la nivelul UE.

Nu în ultimul rând, colaborarea cu părțile interesate (companii publice și private) este, de asemenea, un punct forte și o oportunitate pentru studenți de a găsi oferte de muncă și stagii de practică. 37 din cele 47 de universități publice (79%) au parteneriate cu companii publice sau private pe baza unor proiecte de cercetare, evenimente și conferințe, sau târguri de locuri de muncă. Universitățile de medicină au în principal parteneriate cu spitale și instituții, în timp ce pentru universitățile de arhitectură, arte și sport, partenerii sunt de obicei sponsori. Aproape toate universitățile oferă oportunități de carieră studenților, iar unele universități au dezvoltat, de asemenea, portaluri de locuri de muncă pentru studenți. Parteneriatul dintre domeniile academic și profesional poate duce în continuare la colaborarea între universități și companii, ceea ce ar putea reprezenta un avantaj competitiv important pentru România, mai ales dacă ne uităm la reputația cercetării.

Puncte slabe

România nu are încă un sistem național de admitere online, iar acest aspect poate fi atât un punct slab, cât și o oportunitate. Dacă ținem cont de faptul că în 2015 admiterea online a fost posibilă doar pentru câteva universități, iar în 2020 numărul universităților care aveau au sistem de admitere online a crescut considerabil, acest lucru înseamnă că, în viitor, acest punct slab se poate transforma într-un punct forte. Avansul universităților care au acum un sistem de admitere online poate fi explicat de pandemia COVID-19, care a dus la o accelerare a digitalizării educației și a eficientizării procedurilor birocratice ca urmare a restricțiilor de circulație.

Deși România se numără printre primele țări vorbitoare de limba engleză conform Education First (2019), nivelul de cunoaștere a limbii engleze pentru personalul academic care predă în universitățile din România este încă scăzut. Analiza din 2015 a demonstrat că este nevoie de dezvoltarea competențelor lingvistice ale personalului academic (Egron-Polak et al. 2015, p. 39), dar autorii nu au informații colectate recent pentru a analiza evoluția din acel moment până în prezent.

Mobilitatea incoming și outgoing pentru studenți și personalul academic este un alt punct slab, deoarece România este departe de a atinge obiectivul de mobilitate a studenților de 20% până în 2020 (Deaconu și Haj 2020, p. 42). Per total, în anul universitar 2018-2019, de două ori mai mulți studenți au plecat la studii în străinătate față de studenții internaționali care au decis să studieze în universitățile din România. (Haj et al. 2020b, p. 4)

Granturile de cercetare naționale și internaționale sunt, de asemenea, un punct slab, deoarece România are o rată de succes de doar 2,6% în proiectele Consiliului European pentru Cercetare (ERC), finanțate din bugetul Horizon 2020 (Euractiv

2019). O posibilă explicație pentru acest lucru este numărul total de ore de predare, ceea ce presupune că bugetul și timpul alocat cercetării sunt mai mici. România este un inovator modest în cercetare, cu peste 50% sub media europeană și pe penultimul loc în Uniunea Europeană, urmată de Bulgaria (Hollanders et al., 2020).

Printre punctele slabe se numără și comunicarea publică a universităților în limbi străine, mai ales dacă ne uităm la site-urile universităților, paginile oficiale de social media (Facebook, Instagram, YouTube etc.) în limba engleză sau în alte limbi de circulație internațională.

Oportunități

Analiza SWOT arată cinci oportunități majore pentru universitățile din România: rețeaua de Alumni, participarea la inițiative europene/globale, participarea la târguri educaționale internaționale, participarea în clasamente internaționale și inserția absolvenților pe piața muncii.

Comunitatea de Alumni este un important vector de imagine pentru brandul de țară, precum și pentru brandul universităților. 90% dintre universități au o secțiune pentru absolvenți pe site-ul lor, iar 66% au o pagină de LinkedIn dedicată absolvenților. Universitățile de profil științe, socio-uman și economic au cei mai mulți urmăritori și absolvenți pe LinkedIn, contribuind astfel la creșterea vizibilității instituționale. Rețeaua de Alumni poate fi o sursă potențială de finanțare a proiectelor de cercetare și de lansare a unei comunități naționale de absolvenți, reunind absolvenți din medii diferite și, împreună, promovând România ca destinație de studiu la nivel internațional .

Creșterea cu 34% a numărului de studenți internaționali din 2014/2015 are impact asupra diversității în clasă și, în general, îmbunătățește internaționalizarea acasă.

Participarea la inițiative europene sau globale este o potențială oportunitate, 19 universități analizate fiind parte din Asociația Europeană a Universităților (EUA), opt din Asociația Internațională a Universităților (IAU), și aproape jumătate dintre ele făcând parte din cel puțin una dintre aceste inițiative globale, și 34 din Agence Universitaire de la Francophonie/Agenția Universitară a Francofoniei (AUF) în calitate de membru cu drepturi depline, asociat sau observator. Recent, zece universități s-au alăturat Inițiativei privind Universitățile Europene (EUI).

Participarea în asociațiile educaționale internaționale și la târguri internaționale poate ajuta la promovarea universităților și la creșterea parteneriatelor internaționale.

Prin urmare, și totodată din cauza pandemiei de COVID-19, și universitățile din România au migrat către platformele de e-learning, iar acum site-urile web sunt orientate spre implicarea activă în procesul educațional, astfel că rolul exclusiv informativ al site-urilor nu mai este de actualitate. Aceasta constituie o oportunitate reală pentru studenți, atât internaționali, cât și autohtoni.

Amenințări

Legislația și birocratizarea excesivă a internaționalizării reprezintă încă o amenințare, fără modificări semnificative față de analiza din 2015 (Egron-Polak et al. 2015), care poate afecta procesul de recrutare a studenților și a personalului, precum și

managementul financiar. De asemenea, lipsa colaborării între ministere/instituții este o amenințare cu impact direct asupra admiterii studenților internaționali.

„Noul context demografic a generat deja o scădere a numărului de studenți, care va continua dacă profilul demografic al celor care se înscriu în învățământul terțiar rămâne același" (Santa și Fierăscu 2020, p. 5). Studiul subliniază că discrepanțele dintre regiuni și zonele de dezvoltare sunt concentrate în jurul marilor orașe universitare precum București, Cluj-Napoca, Timișoara și Iași.

Alte amenințări ar putea fi contextul economic (inflația, creșterea prețurilor) și pandemia de COVID-19, care a afectat mobilitatea fizică din prezent (ținând cont de limitările de călătorie).

În sfârșit, dar totuși important, fenomenul exodului creierelor influențează negativ migrația talentelor, în special migrația forței de muncă calificate în afara României, ducând la un dezechilibru între forța de muncă din țară și cea care pleacă în domeniul medical. În domeniul medical, România are una dintre cele mai mari rate de migrație din ultimele două decenii, comparativ cu alte țări din Europa de Est (Botezat și Moraru 2020). Acest lucru poate influența, de asemenea, atragerea și retenția studenților internaționali, observând un dezechilibru dintre cei care aleg să lucreze în România și cei care aleg să plece.

Analiza cost-beneficiu în universitățile din România

Analiza cost-beneficiu este un instrument foarte util pentru a înțelege impactul socio-economic al internaționalizării, în special contribuția financiară a studenților internaționali.

Autorii au luat în considerare studenții internaționali care vin să studieze în România pentru un ciclu complet de licență. Analiza cost-beneficiu s-a bazat pe următorii indicatori calculați doar la nivel de licență: numărul de studenți internaționali (în anul universitar 2019/2020), taxele de studii la licență pentru studenții internaționali din țări non-UE plătitori de taxe (fără a lua în considerare studenții din Republica Moldova, deoarece majoritatea sunt beneficiari ai subvențiilor de stat) și costul mediu al vieții în România pentru studenții internaționali (calculat pentru studenții UE/SEE, studenții din afara UE și studenții din Republica Moldova).

Rezultatele analizei cost-beneficiu arată că taxele medii de studii pentru studiile de licență aferente studenților din afara UE/SEE sunt cuprinse între 2.600 și 5.500 EUR pentru un an universitar. Cele mai mari taxe de studii sunt la universitățile de medicină, urmate de universitățile de arhitectură, arte și sport, universitățile de agronomie, universitățile de medicină veterinară, universitățile comprehensive, universitățile tehnice și universitățile de științe, socio-uman și economic. Venitul din taxele de studiu de la studenții din afara UE este de aproximativ 28 de milioane EUR pentru un an de studiu la licență. Cel mai mare venit a fost observat la universitățile de medicină deoarece 10% din populația totală de studenți la aceste universități este compusă din studenți internaționali care provin din țări non-UE, iar taxele de studiu sunt mai mari în comparație cu alte tipuri de universități.

Costul mediu al vieții în orașele universitare este de aproximativ 643 EUR/lună, potrivit numbeo.com. Pentru întregul an universitar, costul mediu al vieții poate

ajunge la 5.790 EUR (numbeo.com, 2020). Beneficiul financiar pentru nivelul de licență ajunge la aproximativ 165 de milioane de euro, ținând cont atât de costul vieții (pentru toți studenții internaționali de licență: UE/SEE, non-UE/SEE, inclusiv etnicii români), cât și de taxele de școlarizare (exclusiv pentru studenții din țări non-UE, plătitori de taxe de studiu în valută) pentru un an universitar, ceea ce reprezintă 2,62% din bugetul pentru educație în 2019 și aproximativ 0,08% din PIB în 2019. (Fit et al. 2021)

4.2 Avantajul competitiv al României

Avantajul competitiv al României este legat de imaginea țării pe scena internațională. În epoca globalizării, națiunile sunt percepute ca branduri, uneori chiar branduri comerciale. Prin urmare, brandul național are șase dimensiuni fundamentale: turism, export, diplomație, investiții și imigrare, cultură și patrimoniu, oameni (Anholt 2005). Acest model măsoară puterea unui brand de țară și constituie un barometru al opiniei publice (Cheregi 2018, p. 53). Conform clasamentului Future Brand Index 2020, România se află pe locul 62 din 75 de țări (Future Brand 2020). Țări precum Japonia, Elveția și Norvegia se află pe primele locuri, în timp ce Irakul este pe ultimul loc.

În ceea ce privește competitivitatea digitală la nivel global, România se află pe locul 49 din 63 de țări (IMD World Competitiveness Center 2020, p. 18). Într-un studiu publicat în 2020, Cheregi și Bârgăoanu demonstrează că România este încadrată în mass-media ca „un pol pentru inteligența artificială la nivel mondial", o destinație europeană pentru investitorii în tehnologie, o destinație pentru externalizarea serviciilor IT cu una dintre cele mai bune viteze de internet de bandă largă, forță de muncă cu abilități științifice și femei implicate în cercetarea științifică (Cheregi și Bârgăoanu 2020, p. 300). Tehnologia este un avantaj competitiv important, inclusiv pentru atragerea studenților internaționali. În plus, tehnologia este, de asemenea, un instrument *soft power* corelat cu dimensiunile culturale, sociale și de politică publică (Cheregi și Bârgăoanu 2020, p. 296). Iar un rol cheie în competitivitatea României îl au diplomația publică și relațiile internaționale, ambele având impact și asupra internaționalizării.

În 2020, România și București se situează aproximativ la mijlocul clasamentului GTCI (Lavin și Monteiro 2020). Chiar dacă în România a crescut puterea de cumpărare și costul vieții, competitivitatea României și a Bucureștiului pentru a atrage talente este redusă, comparativ cu alte țări din UE sau America de Nord. În ceea ce privește nivelul de atracție, România este depășită de Polonia, dar se află în fața Turciei. În ceea ce privește nivelul de atracție al Bucureștiului, orașul este depășit de Varșovia, dar se află în fața Ankarei.

Faptul că România face parte din Uniunea Europeană îi sporește și avantajul competitiv. Pentru mulți cetățeni străini (în afara UE), posibilitatea de a petrece un timp limitat în România și apoi de a se reloca într-un stat occidental este o opțiune luată deseori în considerare. În comparație cu țările învecinate, Bucureștiul este mai bine situat din punct de vedere competitiv, în timp ce România se poziționează mai jos, dacă ținem cont de avantajul competitiv.

5 Concluzii & recomandări

Plecând de la cele două întrebări de cercetare principale – *Cum folosesc universitățile instrumente precum mass-media și alte mecanisme pentru a-și promova oferta educațională la nivel global?* și *Care sunt principalele puncte forte care permit învățământului superior românesc să atragă studenții internaționali?* – această secțiune a articolului evidențiază principalele recomandări pentru o mai bună utilizare a marketingului în învățământul superior în vederea atingerii obiectivelor naționale și instituționale stabilite pentru învățământul superior.

În contextul primei întrebări de cercetare, mixul dintre instrumentele media si alte mecanisme (site-uri oficiale, participarea la târguri educaționale, social media și platforma StudyinRomania) utilizat de universitățile din România pentru activități de marketing este divers, dar extrem de disproporționat în ceea ce privește importanța atribuită de universități. Site-ul web oficial este mecanismul cel mai frecvent utilizat, deși nu toate universitățile au versiuni corespunzătoare în limba engleză. Facebook este cea mai răspândită platformă de social media, iar participarea la târgurile educaționale naționale și internaționale a făcut o trecere de la o participare holistică la una mai strategică, incluzând prezența universităților românești sub brandul StudyinRomania. Prezența constantă a unor universități la conferințele anuale EAIE s-ar putea datora nevoii lor de a înțelege mai bine internaționalizarea, marketingul și, de asemenea, nevoii de deschidere către noi colaborări prin explorarea networking-ului.

De asemenea, este important de menționat că există o corelație între târgurile internaționale la care au participat universitățile românești și țările de origine ale studenților internaționali în anul universitar 2019/2020. Datele privind studenții internaționali arată o tendință de creștere a participării la studii în România din țările în care au avut loc aceste târguri internaționale (Maroc, Tunisia, Ucraina și Turkmenistan). Platforma StudyinRomania este, de asemenea, un mecanism folosit pentru a promova oferta educațională la nivel global, iar constatările arată o bună corelare între vizitatorii care au cea mai mare durată medie a sesiunilor de vizită pe site cu țările din care provine un număr semnificativ de studenți internaționali. Foarte puține universități folosesc toate instrumentele disponibile pentru a-și promova ofertele educaționale. Aceste instrumente sunt disponibile pentru toate universitățile și sunt similare în întreaga lume. Motivele pentru care nu le utilizează pe toate ar putea avea legătură cu resursele financiare, expertiza de marketing și abordarea strategică.

Credem că universitățile ar trebui să își coreleze propriile obiective cu obiective clare de marketing. Acest lucru se poate face la începutul fiecărui exercițiu financiar sau la începutul anului universitar. De asemenea, pentru un impact pe termen lung, universitățile ar trebui să investească în gestionarea platformelor de social media de către community managers. Printr-un timp de răspuns rapid și prin furnizarea constantă de conținut web, universitățile ar putea câștiga adepți fideli și evaluări online bune.

Ca inițiativă națională online de atragere a studenților din afara țării (dar nu numai), platforma StudyinRomania are un potențial extraordinar. Acum, servește

ca instrument de informare și conștientizare. Datele analitice ale site-ului indică oportunități de atragere a studenților interesați de oferta educațională românească. În viitor, platforma site-ului ar putea fi un „one-stop-shop". Autoritatea brandului și vizibilitatea platformei oferă posibilitatea de a adăuga noi funcționalități, cum ar fi un modul centralizat de aplicare/admitere online pentru studenți. În plus, ar trebui continuată practica conținutului media recurent împreună cu videoclipul de promovare lansat în 2021 și promovat în social media în conformitate cu o strategie de comunicare complexă, deoarece s-a dovedit a avea un impact în ceea ce privește numărul și calitatea utilizatorilor site-ului.

După cum s-a menționat anterior, universitățile din România au mijloace de a se promova similare cu universitățile internaționale. Dacă ne uităm la modul în care universitățile se promovează, este clar că un număr mic de universități externalizează aceste nevoi către agenții profesionale de publicitate și marketing. Majoritatea preferă să păstreze procesul „intern" și nu urmăresc obiective de marketing multianuale. Un exemplu în acest sens este acela că potențialii studenți atrași la târgurile universitare nu sunt incluși în procesele de „*screening"*.

În acest sens, universitățile ar trebui să-și coordoneze obiectivele strategice cu obiectivele de marketing. Ar trebui stabiliți, măsurați și urmăriți indicatori cheie de performanță (KPI) anuali clari, împreună cu un pachet de comunicare care să includă beneficii unice (unique selling points). Pe baza acestora, specialiștii (interni sau externi de la agențiile dedicate) pot elabora strategii și le pot implementa.

Pornind de la constatările bazate pe a doua întrebare - Care sunt principalele puncte forte care permit învăţământului superior românesc să atragă studenţii internaţionali? – în continuare sunt enumerate câteva concluzii și recomandări.

Costul redus al vieții, taxele de studiu moderate/accesibile, serviciile și facilitățile disponibile pentru studenți, programele disponibile în limbi străine și programele de studii cu diplomă dublă, conexiunea la internet de mare viteză și lipsa unui *numerus clausus* în anumite universitățile sunt printre cele mai vizibile avantaje pentru promovarea învățământului superior românesc. Ca destinație de studiu, România este mai atractivă decât Turcia sau alte țări vecine, dar mai puțin atractivă decât țările din Europa Centrală. Stabilitatea politică, procesul de digitalizare și birocratizare ajută la diferențierea României pe scena globală, față de alte țări balcanice sau din Orientul Mijlociu.

România este o destinație atractivă pentru studenții internaționali și poate deveni mai atrăgătoare dacă eforturile comune de marketing educațional și comunicare vor face parte din abordarea strategică a universităților și strategia națională. România încă nu are o strategie națională de internaționalizare și nici o strategie națională de marketing, așa că este nevoie de o abordare unitară și complexă pentru dezvoltarea politicilor publice de internaționalizare a educației.

Alte motive pozitive de care universitățile ar trebui să profite în eforturile lor de a crește internaționalizarea și în timp ce își promovează oferta educațională sunt participarea la inițiative europene și globale, precum EUA, IAU, AUF, EUI, alături de prezența universităților românești în clasamente internaționale precum THE și QS. Mai mult, comunitatea de Alumni are un rol important ca ambasador de brand atât în promovarea brandului universității și al României, cât și în atragerea studenților

internaționali. De asemenea, rețelele de Alumni ar putea fi o sursă importantă de finanțare a proiectelor de cercetare. Colaborarea cu diferiți stakeholderi (companii private, ONG-uri, companii guvernamentale) este o altă oportunitate pentru atragerea și integrarea studenților internaționali, oferindu-le perspective de carieră. Noua rată a afacerilor este, de asemenea, un vector important pentru atragerea studenților internaționali, care și-ar putea dezvolta și mai mult cariera în România, mai ales dacă luăm în considerare ecosistemul antreprenorial din România, deschis parteneriatelor între universități, incubatoare de afaceri și hub-uri.

Cu toate acestea, atractivitatea României depinde de un efort comun asupra modului în care este promovat învățământul superior românesc de către fiecare universitate separat, de către toate universitățile sub umbrela StudyinRomania și de către statul român prin instituțiile de la nivel național. În plus, politicile publice care duc la creșterea veniturilor populației, îmbunătățirea sistemului medical, creșterea demografică prin măsuri durabile și susținerea inițiativelor antreprenoriale ar îmbunătăți atractivitatea României. Mai mult, pentru o retenție mai mare a studenților internaționali în România, ar trebui luate în considerare mai multe politici publice pentru a sprijini absolvenții să rămână în România, împreună cu promovarea acestor inițiative.

Reputația în cercetare și rata de succes a granturilor naționale și internaționale de cercetare în România în comparație cu alte țări din UE este slabă. Ca recomandare, reputația în cercetare a României s-ar putea îmbunătăți prin parteneriate strategice cu universități care înregistrează performanțe într-un anumit domeniu. În plus, parteneriatele academice strategice ar trebui văzute ca o oportunitate de a crește numărul de programe de studii cu diplomă dublă și de a consolida cercetarea și dezvoltarea.

În sfârșit, pentru a spori dezvoltarea unor programe de studii de calitate în limbi străine, o recomandare ar fi prioritizarea dezvoltării acestora în linie cu obiective clare pentru promovarea învățământului superior. Se recomandă definirea unui profil țintă al studentului internațional (de exemplu, pentru studenții care vorbesc limba franceză, accentul ar trebui să cadă pe dezvoltarea de programe universitare în limba franceză), odată cu îmbunătățirea abilităților lingvistice ale personalului academic și dezvoltarea de programe cu diplomă dublă și comună relevante pentru studentul țintă dorit.

Note

* ***Universitățile comprehensive*** *au programe în domenii fundamentale (DFI) cum ar fi matematică și științe ale naturii, știința sportului și educației fizice, științe biologice și biomedicale, științe inginerești, științe sociale, științe umaniste și arte.* ***Universitățile de științe, socio-uman și economic*** *au programe în principal în domenii fundamentale (DFI), cum ar fi științe sociale, științe umaniste și arte. În plus, unele au programe în domenii DFI cum ar fi matematică și științe ale naturii, știința sportului și educației fizice, științe biologice și biomedicale și științe inginerești.*

Universitățile de profil arhitectură, arte și sport *au programe în domenii fundamentale (DFI) cum ar fi știința sportului și educației fizice, științe umaniste și arte.*
Universitățile de profil tehnic *au programe în principal în domenii fundamentale (DFI) cum ar fi științe inginerești și matematică și științe ale naturii. O parte din universitățile din acest domeniu au programe și în științe sociale, umaniste și arte, științe biologice și biomedicale.*
Universitățile de profil medical *au programe în special în domenii fundamentale (DFI) cum ar fi științe biologice și biomedicale și științe inginerești.*
Universitățile de profil agronomic *au programe în domenii fundamentale (DFI) cum ar fi științe biologie și biomedicale și științe inginerești.*

***Informații detaliate privind obiectivele și rezultatele competițiilor FDI se găsesc în analiza realizată în cadrul proiectului Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc, subactivitatea A4.3 – Realizarea de studii si analize privind finanţarea învăţământului superior dintr-o perspectivă de tip „economics of education" în vederea fundamentării şi optimizarea propunerilor de finanțare a învăţământului superior din România, în vederea asigurării calităţii sistemului de învăţământ superior.*

Referințe

Assimakopoulos, C., Antoniadis, I., Kayas, O. G. & Dvizac, D. (2017). *Effective Social Media Marketing Strategy: Facebook as an Opportunity for Universities. International Journal of Retail & Distribution Management*, *45*(5), 532–549. doi:10.1108/IJDM-11-2016-0211.

Alalwan A, Rana NP, Dwivedi YK, & Algharabat. R. (2017). Social media in marketing: A review and analysis of the existing literature. *Telematics and Informatics*. doi: http://dx.doi.org/10.1016/ j.tele.2017.05.008

Anholt, S. (2007). *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions*. Palgrave Macmillan.

Botezat A. & Moraru A., (2020). Brain drain from Romania: what do we know so far about the Romanian medical diaspora? *Eastern Journal of European Studies*, *11*(1), 309-334. Centre for European Studies, Alexandru Ioan Cuza University.

BroadBand Deals. (2020). *The Remote Working Index*. https://broadbanddeals.co.uk/remote-working/

Brand Watch. (2016). Available: https://www.brandwatch.com/blog/define-measure-paid-owned-earned-media/

Bamberger A., Bronshtein, Y. & Yemini, M. (2020). Marketing universities and targeting international students: a comparative analysis of social media data trails. *Teaching in Higher Education*, *25*(4), 476-492.

Cheregi, B.-F. (2018). *Nation Branding in Post-Communist Romania. A semiotic approach*. comunicare.ro.

Cheregi, B.-F., & Bârgăoanu, A. (2020). Branding Romania in the Age of Disruption. Technology as a Soft Power Instrument. *Journal of Media Research*, *13*(3), 5–30. https://doi.org/10.24193/jmr.38.1

Corcoran, S. (2009). *Defining earned, owned, and paid media.* Available at: *http://blogs.forrester.com* (accessed October 1, 2013).

Crisp, J. (2020). How COVID-19 Is Changing Online Streaming Behavior Globally, NPAW; Academy Blog. Retrieved from https://npaw.com/blog/how-COVID-19-is-changing-online-streaming-behavior-globally/ [Accessed October 2020]

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of Higher Education, European Parliament, p9.*

Deaconu, Ș.M., & Haj, C. M. (2020). *Raport privind asumările României la nivel internațional privind implementarea Procesului Bologna*. UEFISCDI. https://uefiscdi.gov.ro/resource-824413-raport-privind-asumarile-romaniei-la-nivel-international-privind.pdf

Deca, L. (2014). Internationalisation in Romanian higher education: between the race for rankings and re-building historical partnerships. In A. Glass (Ed.), *Stepping into a new era*. The 2014 Conference Conversation Starter (pp. 39).

Deca, L., Egron-Polak, E., & Fit, C.R (2015). Internationalisation of Higher Education in Romanian National and Institutional Contexts. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Springer.

Egron-Polak, E., de Wit, H., Marinoni, G., Calotă, M., Korka, M., Dumitru, M., Reinhardt, Z., Deca, L., & Fiț, C. R. (2015). *Cadrul strategic pentru internaționalizarea Învățământului Superior din România. Analiză și recomandări, IEMU* [Strategic model for the internationalisation of Romanian universities. Analysis and recommendations, IEMU].

Education First (EF). (2020). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. https://www.ef.com/wwen/epi/

Euractiv. (2019). *UE finanțează cercetarea în universitățile românești:Cum se face un soft de protecție a rețelelor IT*. https://www.euractiv.ro/educatie/UE-finanteaza-cercetarea-in-universitatile-romanesti-Cum-se-face-un-soft-de-protectie-a-retelelor-IT-16773

European Commission. (2020a). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020*. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-economy-and-society-index-desi-2020

European Commission. (2020b). *European Innovation Scoreboard 2020*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/QANDA_20_1150

European Research Council. (n.d.). *Grantees by country per call year*. Retrieved January 19, 2021, from https://erc.europa.eu/projects-figures/statistics

European Commission. (2017). *Specific Support to Romania Start-ups, Scale-ups and Entrepreneurship in Romania*. Publications Office of the European Union. https://uefiscdi.gov.ro/resource-87095

European Commission. (2019). *Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Romania*. OECD European Union. https://www.oecd.org/cfe/smes/HEInnovate-Romania.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice. (2020). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/01ea3b55-5160-11eb-b59f-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-184435368

Egron-Polak, E., & Hudson, R. (2012). Internationalization of Higher Education: Internationalization of Higher Education: Global Trends Regional Perspectives – the IAU 3rd Global Survey Report. IAU.

Fit, C.R. (2020). How Do Romanian Universities Promote Their Educational Offer and What Mechanisms Are Used to Attract International Students? In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area. Challenges for a New Decade*. Springer, București.

Fit, C.R, Cheregi, B.F., Panțir, C.A., Hâj, C.M., & Geantă, I., (2021). *Studiu de marketing privind potențialul de promovare a universităților românești,* UEFISCDI.

Future Brand. (2020). Future Brand Country Index 2020. https://www.futurebrand.com/uploads/FBCi-2020-Assets/FutureBrand-Country-Index-2020.pdf

Google analytics, www.studyinromania.gov.ro. Data analysis [online] link: www.analytics.google.com.

Haj C., Fit C., Geanta, I., Marin, A., Deaconu, M., & Olah, R. (2020 a). *Policy Brief. Internaționalizarea învățământului superior românesc. Analiza datelor statistice privind internaționalizarea educației în instituțiile de învățământ superior de stat din România – evoluții 2017/2018—2019/2020*. Centrul de Politici Publice UEFISCDI.

Haj C., Popa, N., Fit, C., Geantă, I., Marin, A., Deaconu, M., & Olah, R. (2020b). *Policy Brief. Internaționalizarea învățământului superior românesc. Mobilități de scurtă durată (credit mobilities)—Studenți Analiza datelor statistice privind mobilitățile studențești incoming și outgoing – evoluții 2014/2015—2018/2019*, Centrul de Politici Publice UEFISCDI.

Hollanders, H., Es-Sadk, N., Merkelbach, I., & Khalilova, A. (2020). *European Innovation Scoreboard*. European Commission. https://ec.europa.eu/docsroom/documents/42981

IMD World Competitiveness Center. (2020). *IMD World Digital Competitiveness Index 2020*. https://www.imd.org/wcc/world-competitiveness-center-rankings/world-digital-competitiveness-rankings-2020/

Lanvin, B. & Monteiro, F. 2020. Global Talent Competitiveness Index. Fontainebleau, France. [online] gtcistudy.com. Available at: https://www.insead.edu/sites/default/files/assets/dept/globalindices/docs/GTCI-2020-report.pdf

Mander, J. (2020). *Coronavirus: Insights From Our Multinational Study, GlobalWebIndex Blog*. Available: https://blog.gwi.com/trends/coronavirus-international-study/ [Accessed October 2020]

Marinoni, G. (2019). Internationalization of Higher Education: An Evolving Landscape, Locally and Globally, IAU 5th Global Survey. IAU.

Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. International Association of Universities.

Numbeo.com. (n.d.). *Europe: Property Prices Index by Country 2021*. Retrieved November 1, 2021, from https://www.numbeo.com/property-investment/rankings_by_country.jsp?title=2021&region=150

Netograf. (n.d.). Testează calitatea serviciului tău de Internet. Retrieved January 25, 2021, from https://www.netograf.ro/#/

Research Center Pew. (2018). Social Media Use in 2018. Center Pew Research.

Santa, R., & Fierăscu, S. (2020). *Anticiparea principalelor tendințe demografice și a impactului lor asupra populației de studenți din România*. UEFISCDI.

The National Institute of Statistics. (2020). *Produsul intern brut trimestrial – estimări "semnal"*. https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/pib_tr3r2020.pdf

National Student Enrolment Registry *(Registrul Matricol Unic, RMU)* (2019-2020), https://rei.gov.ro/.

The National Platform for collecting statistic data for Higher Education (2019-2020), *(Platforma ANS - Platforma naţională de colectare a datelor statistice pentru învăţământul superior, ANS),* www.date.invatamant-superior.ro.

UEFISCDI. (2016). *Studenți, absolvenți și piața muncii*. http://sapm.forhe.ro/wp-content/uploads/2016/04/SAPM_raport_centralizat-final.pdf

UEFISCDI. (2018). *Policy brief Accesul în învățământul superior. Analiza datelor statistice privind accesul la bacalaureat din 2015 în învățământul superior (an universitar 2015/2016), nr. 3/2018.* https://uefiscdi.gov.ro/ resource-824105-policy-brief-accessul-in-is.pdf

UNESCO. (2020). COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. UNESCO UNESCO Institute of Statistics. (2021). http://uis.unesco. org/en/uis-student-flow [Accessed in February 2021]

Cum împăcăm Regulamentul general privind protecția datelor (GDPR) cu studiul parcursului profesional al absolvenților: o discuție la intersecția dintre legislație și politici publice și două soluții

Viorel Proteasa și Andreea Verteș-Olteanu

Cuvinte cheie: urmărirea absolvenților · date înregistrate · Regulamentul general privind protecția datelor (GDPR) · protecția datelor

1 Introducere

Monitorizarea parcursului profesional al absolvenților de învățământul terțiar (universitar) este unul dintre subiectele aflate de mai mult timp pe agenda Uniunii Europene în domeniul educației, care a început să primească atenție în ultimii ani. O recomandare a Consiliului European solicită Comisiei Europene să raporteze în 2022 care este stadiul implementării unui sistem de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților (Consiliul Uniunii Europene, 2017). Recomandarea care (re)aduce subiectul în atenție vine în contextul în care întrebarea „ce se întâmplă cu absolvenții după ce termină studiile" era operaționalizată deja în instrumente sau declarații de politici europene: în Standardele Europene pentru Asigurarea Calității în învățământul universitar (ENQA, 2009) și învățământul profesional-vocațional (Consiliul European și Parlamentul European, 2009) sau Comunicarea Comisiei Europene „Noua Agendă de Competențe pentru Europa" (Comisia Europeană, 2016).

Recomandarea Consiliului European indică două abordări pentru colectarea datelor: datele din registre administrative și chestionarele. Raportul privind starea monitorizării parcursului prfesional al absolvenților de învățământ terțiar în Uniunea Europeană (Beadle și colab., 2020), exercițiu solicitat în textul

V. Proteasa (✉)
Universitatea de Vest din Timișoara
e-mail: viorel.proteasa@e-uvt.ro

A. Verteș-Olteanu
Universitatea de Vest din Timișoara
e-mail: andreea.vertes@e-uvt.ro

Recomandării, adaugă o altă sursă: metadatele. Potrivit raportului, chestionarele și datele administrative sunt principalele surse de informații pentru monitorizarea carierei absolvenților, în timp ce abordarea care utilizează metadatele este într-o fază incipientă.

În aceast articol discutăm utilizarea datelor din registre administrative – care se bazează pe posibilitatea „de a conecta, pe o bază anonimă, date din diferite surse, pentru a construi o imagine agregată a rezultatelor absolvenților" (Consiliul Uniunii Europene, 2017). Astfel de sisteme – sau, în unele cazuri, astfel de analize, funcționează în majoritatea țărilor UE (și în alte țări incluse în Raport), cu excepția Croației, Ciprului, Franței, Greciei, Maltei și României, conform raportului din 2020 (Beadle și colab., 2020). Chiar dacă utilizarea pentru scopuri secundare a datelor din registre administrative este mai puțin intruzivă decât sondajele în perspectiva unor autori (Crato & Paruolo, 2018, p. 4), raportul menționează că regimul de protecție a datelor cu caracter personal din Uniunea Europeană ar fi un obstacol în conectarea surselor de date administrative necesare pentru a dezvolta un sistem de monitorizare a carierei absolvenților folosind această abordare (Beadle și colab., 2020, p. 21). Datele necesare pentru o analiză a situației pe piața muncii a absolvenților de studii superioare sunt, în general, colectate de mai multe instituții ale statului și stocate în diferite baze de date. Utilizarea lor pentru monitorizarea carierei absolvenților necesită conectarea acestor baze de date și interogarea lor pentru un scop secundar, diferit de cel pentru care au fost colectate. Desigur, acest proces este supus unor restricții ce provin din reglementările privind protecția datelor cu caracter personal. Ulterior, aceste date ar urma să fie analizate cu instrumente statistice, pentru acuratețea estimărilor ca micro-date, într-un format care exclude posibilitățile de identificare a absolvenților, și diseminate sub forma unei raportări. Astfel de analize au fost considerate multă vreme drept „intruziuni" de către institutele responsabile de registrele care stochează aceste date (Jackson, 2018). Însă în această cultură a confidențialității statistice și a accesului la microdate, a apărut o nouă orientare, în special după 2007, și anume „accesarea condiționată prin legile și politicile de confidențialitate care se aplică statisticilor și altor produse obținute din registrele oficiale ce conțin date cu caracter personal" (ibid, p.20).

Regulamentul general privind protecția datelor (GDPR) a fost adoptat în Uniunea Europeană pentru a opri utilizarea abuzivă a datelor cu caracter personal de către operatorii privați. O consecință neintenționată a GDPR a fost îngreunarea sau chiar limitarea utilizării datelor din registrele administrative ca infrastructură publică cheie pentru cercetare și decizii de politici bazate pe rezultate ale cercetărilor (Crato & Paruolo, 2018; Święcicki, 2019). Contribuția noastră se concentrează pe interacțiunea dintre monitorizarea parcursului profesional al absolvenților de studii superioare, ca instrument de politici publice, și GDPR - ca o nouă sursă de constrângeri și oportunități.

Începem prin a pune bazele conceptuale pentru această discuție, apoi urmează o secțiune empirică în care analizăm modul în care este realizată monitorizarea parcursului profesional al absolvenților utilizând două studii de caz, prin care evidențiem interacțiuni între politicile publice și GDPR. Primul studiu de caz este

Suedia, o țară care avea un sistem funcțional de monitorizare a absolvenților la momentul în care a fost adoptat regulamentul european în materie de protecție a datelor cu caracter personal. Al doilea studiu de caz este România, o țară prinsă de adoptarea GDPR într-o fază de incipientă pentru studiile de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților de studii universitare. Încheiem prin a sublinia elementele definitorii pentru cele două abordări privind gestionarea restricțiilor derivate din legislația europeană. Întrucât GDPR este o chestiune specifică Uniunii Europene, discuția noastră este specifică pentru spațiul european și include soluții "acționabile" pentru factorii de decizie cu un interes legitim în monitorizarea carierei absolvenților de studii universitare din acest spațiu.

2 Angajabilitatea, parcursul profesional al absolvenților și protecția datelor cu caracter personal: o discuție conceptuală

Literatura de specialitate cuprinde definiri detaliate și diverse pentru angajabilitate și situația pe piața muncii – a se vedea (Nilsson, 2017) pentru o perspectivă cuprinzătoare. Un excurs asupra conceptului și istoriei termenilor nu s-ar încadra în abordarea pragmatică pe care am promis-o în această lucrare. De aceea vom prezenta selectiv câteva perspective pentru o definire „de lucru” a conceptelor pe care le considerăm necesare pentru discuția privind politicile publice care vizează acest subiect, analiza datelor din registrele oficiale și protecția datelor cu caracter personal.

În unele abordări cantitative din sociologie, angajarea este modelată ca un proces de căutare și potrivire determinat de „resursele proprii ale individului, [...] resursele tuturor celorlalți de pe piața muncii și de locurile de muncă disponibile” (Coleman, 1991, pp. 4–5). „[L]ucrătorii și locurile de muncă dețin resurse” (Coleman, 1991, p. 5) care le determină atractivitatea. Lăsând deoparte explicațiile structurale – pentru o prezentare cuprinzătoare a acestora, același Nilsson (2017) este din nou o referință utilă – una dintre resursele considerate esențiale pentru persoanelor aflate în căutarea unui loc de muncă este educația formală. Economiștii au studiat în special veniturile pe care le aduce educația, deși studiile de monitorizare mai recente analizează și consecințele ne-monetare ale educației (McMahon, 2009). Una dintre relațiile pe care este construită teoria capitalului uman, care i-a adus premiul Nobel pentru economie autorului său, este că educația universitară dă roade pe piața muncii (Becker, 1993). Relația dintre educație și venit a fost transpusă într-un model statistic larg utilizat de către Mincer (1974). Acesta explică salariile în principal prin nivelul de educație și vechime.[1]

Cercetările actuale (cantitative) privind relația dintre educație și rezultatele muncii se confruntă cu o problemă metodologică: cum pot fi izolate relațiile cauzale dintre cele două variabile fără cercetare experimentală? O astfel de cercetare ar presupune

[1] Prezentări de ansamblu asupra cumulării cercetărilor folosind ecuația Minceriană pot fi consultate în articole dedicate (Heckman et al., 2003; Lemieux, 2006).

limitarea accesului la educație pentru un grup „de control" cu scopul de a estima efectul învățământului terțiar sau universitar asupra unui alt grup care și-ar continua studiile, numit „de intervenție" - și ar avea probleme serioase de etică (Crato & Paruolo, 2018). Am abordat (cu autori diferiți) această problemă într-o discuție tehnică în altă lucrare (Crăciun și colab., 2020; Orosz și colab., 2020), aici, vom folosi un exemplu pentru a ilustra miza explicativă: un băiat este crescut într-o familie în care tatăl câștigă suficient pentru a plăti nu numai pentru nevoile de bază ale fiului său, ci și pentru cursuri private. Mama are suficiente resurse de timp și delicatețe pentru a-i menține băiatului atenția îndreptată asupra școlii. Băiatul se numără printre cei 41,6% dintre copiii din grupa lui de vârstă care termină liceul și promovează examenul de bacalaureat.[2] Apoi urmează studii superioare, le absolvă, și își găsește un loc de muncă, beneficiind nu doar de o bună educație, ci și de rețeaua de cunoștințe și relații a părinților săi. Desigur, aceasta este o poveste de succes, iar băiatul va fi unul dintre cazurile care trag în sus statisticile privind angajabilitatea absolvenților universității sale, dar întrebarea relevantă pentru politicile publice, pentru intervenția statului prin susținerea financiară a universităților, este, după părerea noastră, care este impactul net al educației universitare asupra carierei sale? Exemplul este specific contextului românesc, rolurile de gen fiind alese intenționat.

Cu toate acestea, publicul și factorii de decizie nu își pun în general problema în acești termeni, ci sunt interesați să afle statistici descriptive privind rata de angajare pentru cohorte întregi de absolvenți, eventual grupați după specializări: absolvenți de tehnologia informației și a comunicarii (TIC), de arte, ai unei anumite universități sau de la un anumit program de studii. Desigur, o astfel de abordare, în cele mai multe cazuri, omite contribuția selecției non-aleatorie la studii și rareori dă seama despre valoarea adăugată de învățământul superior. Interesul pentru ce e întâmplă pe piața muncii cu absolvenții de învățământ universitar este de multe ori motivat în raport cu schimbările structurale din societățile noastre. Astfel de modificări structurale sunt folosite ca justificare a urgenței, care pare a fi o strategie retorică folosită în majoritatea textelor oficiale pe care le-am consultat pe această temă – și nu numai pe această temă. Consiliul Uniunii Europene justifică interesul său față de situația absolvenților pe piața muncii în contextul redresării doar parțiale de după criza economică din 2008. Nilsson (2017) justifică acest interes prin rezervele față de extinderea învățământului terțiar universitar (în Suedia în anii 60 și 70), deși astfel de preocupări privind „șomajul intelectual" au fost articulate cu câteva zeci, aproape sute de ani înainte, un exemplu cu reverberații autohtone fiind discuția privind „proletariatul condeiului" în Austria anilor 1880 (Janos, 1978, p. 108). Regăsim această temere legată de ineficiență și în România prin intermediul lui Mihai Eminescu, care a „împrumutat-o" în scrierile sale editoriale (Eminescu, 1984).

Notând că unde și cum se angajează absolvenții de facultate a fost o problemă de îngrijorare [cel puțin pentru unii autori] încă din secolul al XIX-lea, vom adăuga referințelor conceptuale legate de angajabilitate și parcursul profesional al

[2] Calcule sunt effectuate pe baza datelor Oficiului Național de Statistică, baza de date Tempo Online, accesibile publicului. Procentul reprezintă absolvenții de liceu 2015-2018 care au promovat examenul de bacalaureat raportat la cohorta corespondentă de nou-născuți vii, presupunând că 19 ani este vârsta la care susțin examenul.

absolvenților din paragrafele anterioare o definiție operațională a efectelor educației pe piața muncii. Conform datelor colectate de Beadle și colab. (2020), efectele educației asupra carierei sunt cuantificate utilizând indicatori care țin de: „status (angajat, cu normă întreagă, cu fracțiune de normă, șomer, liber profesionist, în concediu de maternitate etc.), sectorul economic al angajatorului, [operaționalizat de obicei prin] codurile CAEN, durata contractului de muncă/a șomajului, cât durează găsirea unui loc de muncă dezirabil, nivelul salarial, mobilitatea geografică/sectorială, istoricul locurilor de muncă deținute [. . .], locația geografică a locului de muncă [. . .]”[3] (p.29) și „clasificarea ocupațiilor și/sau a competențelor pe baza [clasificărilor] ILOSTAT, ESCO/ISCO” (p. 62).

Deoarece acești indicatori provin din surse multiple, în principal registre de evidență a populației, de asigurări sociale, baze de date privind evidența școlară, baze de date privind beneficiarii de șomaj, plătitorii de impozite și beneficiarii Fondului Social European (Beadle și colab., 2020, p. 31) și utilizează date cu caracter personal, procesarea lor se supune unor restricții specifice. Autorii citați anterior identifică un set de „cerințe comune”: „anonimizarea datelor cu caracter personal”, „agregarea datelor pentru eșantioane mici”, „accesul la date numai pentru persoanele acreditate”, „accesul pentru cercetătorii care doresc să lucreze cu date prin centre de date securizate sau săli de lucru securizate” (p. 33). Majoritatea acestor precauții sunt necesare pentru conformarea la cerințele legislației în vigoare privind protecția datelor cu caracter personal, ceea ce reprezintă transpunerea GDPR în dreptul intern al statelor membre (Comisia Europeană, 2021).

Viziunea Uniunii Europene cu privire la protecția datelor este strâns legată de respectarea vieții private. Conceptul de viață privată, astfel cum este prezentat în art. 8 din Convenția Europeană a Drepturilor Omului, se referă în principal la dreptul persoanei la respectarea vieții sale private și de familie, a domiciliului său și a corespondenței sale. În orice colț al lumii occidentale, *intimitatea* – dreptul la viață privată – este percepută ca un bun al omului de o importanță supremă, o valoare ce ține de esența a ceea ce face ca viața să merite să fie trăită. În același timp însă, întreprinderea de a defini termenul *intimitate* este departe de a fi facilă. Dificultatea este în mod intrinsec legată de diferitele interpretări culturale a ceea ce este într-adevăr viața privată (Salecl, 2002, p. 8), „într-o lume obsedată de problema identității și a individualității, intimitatea este cea mai fierbinte temă”. Actuala „eră informațională” adaugă o nouă dimensiune definițiilor culturale și antropologice a ceea ce ar trebui să fie ținut departe de ochii curioși, și anume accesarea de către public a numeroaselor aspecte private cărora oamenii le-au căzut pradă din cauza extinderii masive, în ultimele decenii, a tehnologiei de ultimă generație (Verteș-Olteanu & Racolța, 2019, p. 122).

Conceptul european de viață privată „ca formă de protecție a dreptului la respectarea demnității personale” diferă de concepția americană a vieții private ca formă de „libertate opozabilă statului” sau „dreptul la libertate față de orice formă de intruziune a statului, în special în propria locuință (Whitman, 2004, p. 1161)”.

[3] Am eliminat din listă acei indicatori pe care îi considerăm imposibil de colectat prin intermediul datelor administrative: "modalități de a obține un loc de muncă (prin WBL, PES, prieten/familie, reclame, altele)" și "satisfacția legată de locul de muncă". Am și ajustat lista pentru a evita repetițiile.

Confidențialitatea datelor echivalează cu „pretenția unei persoane de a controla condițiile în care datele sale personale – date identificabile legate de persoană – sunt colectate, dezvăluite și utilizate”, așa cum sunt definite aceste chestiuni în Principiile pentru furnizarea și utilizarea datelor personale („Principiile IITF (Grup de lucru privind infrastructura informațională”) (Grupul de lucru privind viața privată, 1995). Deloc surprinzător, componenta cheie a confidențialității datelor este termenul de date personale, cu alte cuvinte, date identificabile legate de persoană.

În Europa, confidențialitatea datelor personale este recunoscută de mult timp, sau cel puțin din momentul în care curțile europene au început să recunoască un drept de autodeterminare informațională. Termenul de „autodeterminare informațională” a fost folosit pentru prima dată în contextul unei decizii a Curții Constituționale germane referitor la datele personale colectate cu ocazia recensământului din 1983, termenul german fiind *informationelle Selbstbestimmung* (Frosio, 2017, p. 313).

Cu toate acestea, valorile protecției datelor nu sunt legate exclusiv de intimitate, ci parțial autonome, creând - ele însele - drepturi fundamentale, precum dreptul la protecția datelor, așa cum este acesta recunoscut de art. 8 din Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene: „Protecția datelor cu caracter personal: Orice persoană are dreptul la protecția datelor cu caracter personal care o privesc. Asemenea date trebuie tratate în mod corect, în scopurile precizate și pe baza consimțământului persoanei vizate sau în temeiul unui alt motiv legitim prevăzut de lege. Orice persoană are dreptul de acces la datele colectate care o privesc, precum şi dreptul de a obţine rectificarea acestora.” Însă consimțământul informat poate fi legat și de alte considerente, cum ar fi interesul public, așadar, prin disjuncție, există și alte temeiuri legitime pentru prelucrarea datelor cu caracter personal, diferite de consimțământul informat al subiectului.

Ca atare, protecția datelor poate fi înțeleasă ca dreptul unei persoane de a ști ce date sunt colectate cu privire la propria persoană și cum sunt acestea utilizate, agregate, protejate sau transmise. Dreptul la autodeterminare informațională este o realizare uriașă în recunoașterea drepturilor persoanei, fiind inclus ulterior în art. 12 lit. b) din Directiva privind protecția datelor (Parlamentul European, 1995) prin norma care permite persoanei vizate să solicite operatorului să „rectifice, șteargă sau să blocheze datele a căror prelucrare nu este conformă cu prevederile prezentei directive, în special din cauza caracterului incomplet sau inexact al datelor” (Frosio, 2017, p. 314). Directiva privind protecția datelor personale, primul pas important în recunoașterea protecției datelor în cadrul normativ al UE, a acordat și protejat libera circulație a informațiilor cu caracter personal și protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale persoanei.

Nou-creatul „drept de a fi uitat”, consacrat în deja celebrul Regulament (UE) 2016/679 al Parlamentului European și al Consiliului, nu a făcut, de fapt, decât să „traducă” dreptul la autodeterminare informațională în domeniul digital. Regulamentul clarifică faptul că motoarele de căutare efectuează un control de date și, prin urmare, trebuie considerate „operatori” în sensul art. 2 lit. d) din Directiva 95/46/CE, respectând astfel prevederile directivei. Dreptul la autodeterminare informațională conferă puteri persoanelor fizice împotriva operatorilor de date,

precum agenți de publicitate, asigurători, supermarketuri, mari companii farmaceutice sau brokeri de date, prin garantarea „dreptului persoanei, în principiu, de a decide de una singură dacă datele sale cu caracter personal ar trebui sau nu să fie divulgate sau prelucrate" (Rouvroy & Poullet, 2009, p. 45).

Orice manipulare sistematică a datelor corespunde noțiunii de „prelucrare" în domeniul de aplicare material al GDPR. Datele înseamnă informații, semne sau indicații stocate electronic. Cu toate acestea, datele trebuie să fie „personale" pentru a intra în domeniul de aplicare a regulamentului. Datele sunt considerate personale dacă informațiile conținute se referă la o persoană identificată sau identificabilă. Datele sunt deci personale dacă identificarea unei persoane este posibilă pe baza datelor disponibile, adică dacă o persoană poate fi detectată, direct sau indirect, prin referire la un identificator. Acesta este cazul în care atribuirea uneia sau mai multor caracteristici care sunt expresia unei identități fizice, fiziologice, psihologice, genetice, economice, culturale sau sociale ar fi posibilă, de exemplu, numele unei persoane; numere de identificare, cum ar fi un număr de asigurări sociale sau un cod numeric personal; date de localizare; identificatori online (aceasta poate implica adrese IP sau cookie-uri).

În continuare, exemplificăm cu mai multe definiții ale datelor cu caracter personal conform hotărârilor instanțelor europene:

- numele unei persoane, împreună cu numărul de telefon al acesteia și informațiile despre condițiile de muncă sau hobby-urile sale, constituie date cu caracter personal (C-101/01 *Suedia c. Bodil Lindqvist, 2003).*
- informațiile publicate în comunicatul de presă sunt date cu caracter personal, întrucât persoana vizată era ușor de identificat în aceste circumstanțe (C-101/01 *Nikolaou c. Comisia, 2007).* Faptul că reclamanta nu a fost numită nu i-a protejat anonimatul.
- numele și prenumele persoanelor fizice ale căror venituri depășesc anumite praguri, împreună cu valoarea veniturilor realizate și nerealizate, constituie date cu caracter personal (C-73/07 *Tietosuojavaltuutettu* [Ombudsmanul finlandez pentru protecția datelor] *c. Satakunnan Markkinaporssi OY și Satamedia OY, 2008).*
- datele fiscale transferate sunt date cu caracter personal, deoarece sunt „informații referitoare la o persoană fizică identificată sau identificabilă" (*C-201/14 Smaranda Bara și alții c. Președintele Casei Naționale de Asigurări de Sănătate, Casa Națională de Asigurări de Sănătate, Agenția Națională de Administrare Fiscală (ANAF), 2015).*

Pentru protecția corespunzătoare a datelor și prelucrarea ulterioară a acestora, GDPR stabilește cerințe mai stricte pentru obținerea consimțământului valabil (în special pentru prelucrarea unor categorii speciale de date cu caracter personal).[4]

---

[4] Potrivit art. 4 alin. (11) din GDPR - „consimțământ" al persoanei vizate înseamnă orice manifestare de voință liberă, specifică, informată și lipsită de ambiguitate a persoanei vizate prin care aceasta acceptă, printr-o declarație sau printr-o acțiune fără echivoc, ca datele cu caracter personal care o privesc să fie prelucrate.

Cu toate acestea, GDPR instituie un set de derogări care pot constitui temeiuri legitime pentru prelucrarea datelor în scopuri de „arhivare în interes public", în scopuri de „cercetare ştiinţifică sau istorică" ori în scopuri „statistice". Una dintre aceste variante este permisiunea acordată în baza art. 6 din GDPR. În cazul nostru, prelucrarea intră sub incidența lit. e) a art. 6 - prelucrarea este necesară pentru îndeplinirea unei sarcini care servește unui interes public *sau care face parte din exercitarea autorității publice* conferite operatorului. În astfel de situații, prelucrarea ar trebui să aibă un temei în dreptul Uniunii sau în dreptul intern al statelor membre ale UE, nu se impune existența unei legi specifice pentru fiecare prelucrare în parte, iar temeiul juridic sau măsura legislativă la care face trimitere regulamentul nu necesită neapărat un act legislativ adoptat de către un parlament, fără însă a aduce atingere cerințelor care decurg din ordinea constituțională a statului membru în cauză (Rec. 41, 45 GDPR). Cu toate acestea, temeiul juridic ar trebui să fie clar și precis, iar aplicarea sa ar trebui să fie previzibilă pentru persoanele care fac obiectul acestuia. Un astfel de temei juridic sau măsură legislativă ar putea acoperi mai multe operațiuni de prelucrare în același timp (Voigt & von dem Bussche, 2017, p. 107). O altă variantă pentru accesul la datele din evidențele oficiale a fost subliniată de Trivellato (2018, p.32): „Principala excepție se găsește la art. 5 alin. (1) lit. b), care prevede că „prelucrarea ulterioară în scopuri de cercetare științifică [a datelor colectate în alte scopuri specificate, explicite și legitime] nu este considerată, în conformitate cu art. 89 alin. (1), a fi incompatibilă cu scopurile inițiale", [. . .] în cazul în care art. 89 alin. (1) prevede că „prelucrarea în scopuri de cercetare științifică este supusă garanțiilor adecvate, în conformitate cu prezentul regulament, pentru drepturile și libertățile persoanei vizate."

În concluzie, așa-numitul „drept de a fi uitat", astfel cum a fost dezvoltat de Curtea de Justiție a Uniunii Europene în cauza „Google Spania" din 2014 (C-131/12, *Google Spain SL și Google Inc. c. Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) și Mario Costeja González, 2014)*, pune în evidență dreptul persoanelor de a exercita controlul asupra datelor lor personale, decizând ce informații ar trebui să fie accesibile publicului prin motoarele de căutare. Cu toate acestea, nu aduce noutăți absolute, în afara discuțiilor aprinse despre posibilitățile de utilizare. Mai mult, considerăm că eficiența sa globală a fost chiar limitată, dat fiind faptul că GDPR conține prevederi mai stricte (dublate de extinderea și consolidarea excepțiilor și limitărilor) decât Directiva privind protecția datelor sau faimoasa decizie „Google Spania", care susținea că dreptul de a fi uitat poate fi exercitat atunci când datele se dovedesc a fi „neadecvate, atunci când nu sunt sau nu mai sunt pertinente ori sunt excesive în raport cu scopurile pentru care au fost procesate şi cu timpul care s-a scurs". Directiva prevedea „exceptări sau derogări [. . .] pentru prelucrarea datelor cu caracter personal efectuate exclusiv în scopuri jurnalistice", artistice sau literare, dar aceste excepții puteau fi utilizate numai atunci când „sunt necesare pentru a reconcilia dreptul la viață privată cu normele care reglementează libertatea de exprimare". GDPR instruiește cu mai multă generozitate statele membre să „stabilească un echilibru între dreptul la protecția datelor cu caracter personal [. . .] și normele care reglementează libertatea de

exprimare și de informare, inclusiv exprimarea jurnalistică, academică, artistică și/sau literară".

Dreptul de a fi uitat sau dreptul la ștergerea datelor nu este (ca majoritatea drepturilor) absolut și se aplică numai în anumite circumstanțe. Operatorii – cum este cazul monitorizării parcursului absolvenților de studii superioare – pot prelucra date cu caracter personal dacă „prelucrarea este necesară pentru îndeplinirea unei sarcini efectuate în interes public". În plus, necesitatea este interpretată în sensul proporționalității - datele prelucrate trebuie să aibă o legătură strânsă cu atingerea obiectivelor prelucrării. Legea națională, de exemplu, poate stabili că anumite entități se pot baza pe temeiul juridic de interes public sau că prelucrarea necesară cercetării științifice se poate baza pe temeiul juridic de interes public, dar cu garanții suplimentare. Se permite, astfel, o eventuală restrângere a dreptului la opoziție. Urmând această linie de argumentație, monitorizarea parcursului absolvenților beneficiază de temeiul juridic de interes public atât din perspectivă națională, conform Strategiei Naționale pentru Învățământul Terțiar 2015-2020 (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, 2015), Programului Național de Reformă (Guvernul României, 2020), Planului strategic instituțional al Ministerului educației (Banca Mondială, 2019), cât și din una europeană, conform Recomandării Consiliului din 20 noiembrie 2017 privind monitorizarea parcursului absolvenților (2017/C 423/01).

Acesta este și motivul pentru care, în cazul monitorizării parcursului profesional al absolvenților, operatorul este scutit de obligația de a informa persoanele vizate cu privire la dreptul lor de a se opune prelucrării. Conform Recomandării 156 şi art. 21 alin. (6) din GDPR, în cazul în care datele cu caracter personal sunt prelucrate în scopuri de cercetare științifică și istorică sau în scopuri statistice, persoana vizată are dreptul de a se opune, cu excepția cazului în care prelucrarea este necesară pentru îndeplinirea unei sarcini efectuate din motive de interes public (Voigt & von dem Bussche, 2017, p. 179). O astfel de exceptare nu reprezintă în niciun caz o oportunitate de a eluda prevederile GDPR, ci mai degrabă o modalitate de a face cerințele Regulamentului practice și flexibile, atunci când acestea s-ar dovedi imposibil de aplicat sau ar implica un efort disproporționat.

2.1 Studiu de caz 1: Suedia

Pentru Suedia, Beadle și colab. (2020) enumeră șapte instrumente de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților. Două dintre aceste instrumente utilizează exclusiv date administrative și vizează populația generală de studenți: „Integrarea pe piața muncii după studii superioare - Etablering på arbetsmarknaden efter hogskolestudier" și „Integrarea pe piața muncii după învățământul terțiar non-universitar - Etablering på arbetsmarknaden efter kvalificerade yrkesutbildningar och yrkeshögskoleutbildningar". Vom descrie pe scurt instrumentul pentru învățământul universitar. Agenția Națională pentru Învățământ Superior – predecesoarea agenției care este responsabilă de asigurarea calității în învățământul superior (UKÄ), a fost însărcinată de către guvern să monitorizeze

„integrarea” absolvenților de învățământ superior pe piaţa muncii (Nilsson & Viberg, 2015)[5]. Potrivit aceloraşi autori, primul raport a fost realizat în 2003 și a vizat absolvenții din anii universitar din 1994/95 până în 1998/99. Rapoartele au fost întocmite ca analize narative și au fost realizate anual, cel puțin până în 2015. În prezent, UKÄ include o scurtă secțiune despre legătura dintre studii și piața muncii în raportul anual cu privire la situația învățământului superior.[6]

Principala sursă de date pentru analize este LISA - Longitudinell Integrationsdatabas för Sjukförsäkrings- och Arbetsmarknadsstudier [Baza de date integrată longitudinală pentru asigurările de sănătate și studierea pieței muncii] (Nilsson & Viberg, 2015). Potrivit (Ludvigsson et al., 2019), LISA a fost lansată [în 2003] ca răspuns la creșterea incidenței concediilor medicale în țară” (p. 423). LISA include „Registrul Educației, Registrul veniturilor și impozitelor, Registrul Ocupațiilor, [. . .], Statisticile structurale ale afacerilor de la Statistics Sweden – Oficiul de Statistică al Suediei, Agenția Suedeză de Asigurări Sociale și Serviciul Public Suedez de Ocupare a Forței de Muncă”, împreună cu bazele de date generale privind populația (p. 424). Majoritatea legăturilor între bazele de date se fac prin intermediul numărului personal de identificare (PIN). Acoperirea LISA este națională: „include toate persoanele cu vârsta $\geq$ 15 ani ($\geq$ 16 ani între 1990 și 2009) și care trăiesc în Suedia” (p.433). LISA este gestionat de SCB – Statistics Sweden, Oficiul Național de Statistică.[7]

Însă infrastructura pusă la dispoziție cercetătorilor în Suedia ar permite, în opinia noastră, realizarea un mecanism alternativ de urmărire a absolvenților de către orice persoană care are competențele necesare, cu condiția să poată dovedi interesul legitim pentru o astfel de analiză. MONA (Microdata Online Access) este o infrastructură de cercetare pentru științe sociale și umanioare prin care cercetătorii din Suedia pot avea acces la microdate generate din registre administrative.[8] A fost înființată în 2004 din cauza unor suspiciuni conform cărora „datele furnizate cercetătorilor au fost utilizate în alte scopuri sau de către alți utilizatori decât cei autorizați” (Consiliul de Cercetare Suedez, 2014, p. 11). Procesul de accesare a datelor prin MONA este inițiat printr-o solicitare de export în scopuri de cercetare, însoțită de „o descriere detaliată a proiectului și, în unele cazuri, de avizul comisiei de etică a cercetării” al entității la care este afiliat/ă solicitantul/a (Consiliul Suedez de Cercetare, 2014, p. 12). Cererea este supusă unui „test al prejudiciului” care constă în a se asigura faptul că subiecții individuali ai cercetării „sau cineva apropiat nu vor suferi daune sau vătămări” (ibidem). Microdatele sunt „de obicei” furnizate fără detalii de identificare – dacă este necesar, de ex. pentru studii longitudinale, o „cheie de cod” este salvată pentru a permite actualizarea sau completarea datelor într-o etapă ulterioară. Acest proces de aprobare a soliticitărilor este delegat universităților de stat și autorităților guvernamentale pentru solicitările venite din partea personalului propriu.

---

[5] https://www.eqar.eu/register/agencies/, accesat pe 11 mai.

[6] https://english.uka.se/statistics/annual-statistics-on-higher-education.html, accesat pe 11 mai.

[7] https://www.scb.se/lisa-en, accesat pe 11 mai 2021.

[8] https://www.vr.se/english/mandates/research-infrastructure/find-research-infrastructure/list/2018-10-18-mona—microdata-on-line-access.html#:~:text=MONA%20is%20Statistics%20Sweden's%20standard,and %20quality%2Dassured%20registry%20data, accesat pe 11 mai 20 21.

Relația dintre Biroul Național de Statistică al Suediei și utilizatorul final al microdatelor este determinată de GDPR - Regulamentul General de Protecţie a Datelor: „destinatarul este operator de date cu caracter personal pentru datele cu caracter personal pe care le prelucrează, în timp ce Statistics Sweden - Oficiul Național de Statistică al Suediei - este procesator de date cu caracter personal”.[9] Cele două părți semnează un „acord de prelucrare a datelor cu caracter personal”. Administratorii MONA nu monitorizează cercetările efectuate de utilizatorii finali și nici acțiunile pe care le întreprind pentru a respecta GDPR. Conform comunicării noastre prin e-mail cu aceștia, utilizatorii finali sunt considerați pe deplin responsabili pentru acțiunile lor – deci și pentru modul în care înțeleg și pun în practică problemele care decurg din GDPR, cum ar fi „dreptul de a fi uitat” al subiecților – așa cum discutăm în partea conceptuală a lucrării. Sistemul informatic nu oferă funcționalități de comunicare cu subiecții – precum un buton care trimite o notă informativă persoanelor dintr-un eșantion ale căror date sunt analizate. Conform discuțiilor noastre informale cu cercetătorii care folosesc sistemul, singurul lucru care s-a schimbat pentru utilizatorii finali ai MONA odată cu adoptarea GDPR a fost o actualizare a acordului de prelucrare a datelor cu caracter personal.

În Suedia, statul a jucat un rol activ în interpretarea legislației pentru a facilita utilizarea datelor din registrele administrative pentru cercetare și politici publice, cum este și cazul monitorizării carierei absolvenților de învățământ terțiar. Bazele de date sunt interconectate de agenții de stat. În general, sistemul este previzibil, iar actorii individuali și corporativi, cum ar fi universitățile, agențiile de stat sau entitățile private, au roluri clar atribuite. Datele din registrele administrative sunt utilizate mai degrabă ca un bun public și ca o infrastructură critică de cercetare. Studiile de specialitate indică alte țări cu o abordare similară legată de accesul la microdate obținute prin interconectarea bazelor de date administrative: Date Administrative pentru Cercetare - ADRP în Marea Britanie și ELA în Polonia (Bożykowski și colab., 2019 apud Święcicki, 2019).[10][11]

2.2 Cazul 2: România

În ceea ce privește studiile de monitorizare destinate absolvenților de universități, România se află în stadiul dezvoltării „unei platforme care vizează interconectarea bazelor de date ale studenților și a altor baze de date naționale cu informații relevante despre angajați” (Beadle și colab., 2020, p. 19). Raportul include doar informații referitoare la sistemele naționale și nu include informații sufficient de detaliate despre

---

[9] https://www.scb.se/en/services/ordering-data-and-statistics/guidance-for-researchers-and-universities/mona–statistics-swedens-platform-for-access-to-microdata/rules-and-regulations/division-of-responsibilities-recipients-and-statistics-sweden/, accesat pe 12 mai 2021.

[10] https://esrc.ukri.org/research/our-research/administrative-data-research-uk/, accesat pe 12 mai 2021.

[11] https://www.archiwa.gov.pl/pl/databases/2396-the-registers-of-population-in-archival-materials-ela, accesat pe 12 mai 2021.

astfel de inițiative venite de la universități. Vom încerca să acoperim această lacună, descriind trecerea de la un studiu de monitorizare realizat de Universitatea de Vest din Timișoara (Proteasa și colab., 2018) la dezvoltarea unei platforme menite să ofere indicatori privind parcursul profesional al absolvenților pentru întregul sistem de învățământ superior – platforma menționată în raportul de stare citat mai sus (Beadle și colab., 2020). Considerațiile noastre referitoare la limitările și oportunitățile aduse de intrarea în vigoare a GDPR se vor baza pe elementele descrise în acest proces. Precizăm că am fost amândoi implicați activ în ambele inițiative.

Sursa principală de date privind ocuparea forței de muncă o reprezintă Registrul (electronic) general de evidență a salariaților din România (ReviSal) – care a fost instituit ca obligatoriu pentru toți angajatorii (cu unele excepții) în 2006. Acesta este administrat de o agenție de stat, Inspecția Muncii, autorizată în mod special din 2017 să acorde acces la datele din registru entităților publice, cu condiția ca statutul lor să prevadă un astfel de drept (*HOTĂRÂRE 905 14.12.2017 Privind Registrul General de Evidență a Salariaților, 2017).* Această precizare se adaugă derogărilor de la GDPR, care extind, în opinia noastră, lista posibilelor derogări instituite în legislația anterioară. Astfel, din perspectivă juridică, structura de oportunitate pentru acțiuni antreprenoriale în ceea ce privește conectarea registrului salariaților cu registrele studenților poate fi caracterizată ca fiind destul de extinsă. Însă nu a fost însoțită de acțiuni notabile din partea autorităților centrale până la momentul în care dezvoltarea platformei menționate de Beadle și colab. (2020) a fost inițiată. Locul gol din „arena" de politici publice a devenit astfel subiectul acțiunii antreprenoriale din partea altor actori care ar putea pretinde o bază legitimă pentru accesarea datelor legate de ocuparea forței de muncă: universitățile. Nu putem avansa o cifră care să ne spună câte universități au reușit să obțină acces la datele privind angajabilitatea pentru a le conecta la registrele lor de studenți – nici nu ne propunem un astfel de demers. Cunoaștem, în schimb, două exemple de inițiative care pot fi documentate. Unul dintre ele este inițiativa Universității de Vest din Timișoara, care a dezvoltat o platformă care oferă acces la indicatori de status pe piața muncii calculați la nivel de cohorte de absolvenți – această platfromă este, la momentul scrierii acestui text, scalată la nivel national și, astfel, inclusă în raportul elaborat de Beadle și colab. (2020). O altă universitate din Timișoara a anunțat că a accesat date legate de ocuparea absolvenților, dar nu am găsit un raport în domeniul public, ci doar declarații în presă (Redacție [The Editors], 2019; Autor nespecificat, 2021). Temeiul legitim al solicitărilor de acces la datele din registrul general de evidență a salariaților se poate fundamenta pe obligația rectorului de a raporta anual „situaţia inserţiei profesionale a absolvenţilor din promoţiile precedente", componentă a „răspunderii publice" a universităților (Legea educației naționale, 2011, art. 130). Comunicatele de presă ale Universității Politehnica din Timișoara pot fi asimilate acesteia, dar, în același timp, pot fi considerate ca parte a eforturilor de marketing ale universității, servind astfel intereselor private.

Inițiativa Universității de Vest din Timișoara s-a întemeiat pe derogările de la legislația privind protecția datelor: prelucrarea datelor cu caracter personal în scopul cercetării statistice sau istorice – înainte de GDPR. Cele două registre au fost legate prin numărul personal de identificare – la fel ca în cazul LISA, din

Suedia. Platforma Universității de Vest din Timișoara furnizează indicatori privind inserția pe piața muncii, dispersia ocupațională – dacă absolvenții lucrează în domeniul studiilor, venitul, dimensiunea angajatorilor și sectorul economic, precum și fluxurile de migrație internă determinate de tranziția liceu – universitate – piața muncii (Proteasa și colab., 2018) – desigur, acoperirea datelor este limitată la studenții înscriși la Universitatea de Vest din Timișoara. Platforma este direcționată de către utilizator ('user driven'): permite utilizatorilor să selecteze cohortele de interes și să realizeze agregări pentru populații mai mari de absolvenți, prin filtre pentru ani academici și programe de studiu atribuite domeniilor de specializare și facultăților. Nu putem specifica de câte ori a fost utilizată pentru aspecte substanțiale legate de îmbunătățirea programelor de studii, cum ar fi actualizarea curriculum-ului în lumina destinațiilor ocupaționale ale absolvenților, dar putem documenta utilizarea sa pentru aspectele procedurale ale asigurării calității legate de acreditarea programelor de studii și listarea programelor de studii în registrul național al calificărilor. Ambele proceduri sunt instituite prin „legea națională a statului membru", iar mecanismul de monitorizare a parcursului absolvenților pe care îl discutăm „prevede măsuri adecvate și specifice de salvgardare a drepturilor fundamentale și a intereselor persoanei vizate" pentru a „respecta esența dreptului la protecția datelor" (GDPR, art. 9 alin. (2) lit. j)) – o derogare indicată de Trivellato (2018). În opinia noastră, procedurile formale de asigurare a calității fundamentează pretențiile de utilitate publică dincolo de răspunderea publică a rectorului prevăzută de Legea educației.

În România, rezervele privind utilizarea datelor personale din registre administrative pentru monitorizarea parcursului profesional al absolvenților invocă formal sau informal cauza „Bara" (*C-201/14 Smaranda Bara și alții c. Președintele Casei Naționale de Asigurări de Sănătate, Casa Națională de Asigurări de Sănătate, Agenția Națională de Administrare Fiscală (ANAF), 2015).* Potrivit Curții de Justiție a Uniunii Europene, mai exact a hotărârii ei (rezultate în urma trimiterii unor întrebări preliminare din partea Curții de Apel Cluj), persoanele ale căror date cu caracter personal sunt supuse transferului și prelucrării între două organisme publice administrative trebuie să fie informate în prealabil.

Pentru a rezuma pe scurt situația cauzei: reclamanții au realizat venituri din activități independente. Datele referitoare la veniturile lor declarate au fost transferate de ANAF (Agenția Națională de Administrare Fiscală) către CNAS (Casa Națională de Asigurări de Sănătate). Aceasta din urmă a solicitat plata restanțelor contribuțiilor la regimul asigurărilor de sănătate pe baza acestor date. Reclamanții au contestat legalitatea transferului de date fiscale aferente veniturilor lor, susținând că datele au fost utilizate în alte scopuri decât cele pentru care au fost furnizate inițial către ANAF, fără acordul lor explicit prealabil și fără a fi fost informate în prealabil.

Întrebarea adresată instanței a fost dacă datele cu caracter personal pot fi prelucrate de autorități, altele decât cele cărora aceste date le-au fost destinate, atunci când o astfel de operațiune generează, retroactiv, pierderi financiare. Curtea de Justiție a reținut că cerința prelucrării echitabile a datelor cu caracter personal impune unui organ administrativ public să informeze persoanele vizate cu privire la faptul că datele acestora vor fi transferate unui alt organ administrativ public, pentru prelucrarea lor de

către acesta din urmă, în calitatea sa de destinatar al acelor date[12]. Directiva impune în mod expres ca orice restricții privind obligația de a furniza informații să fie impuse prin măsuri legislative. Legislația națională impunea transferul datelor necesare pentru a certifica faptul că persoana în cauză se califică drept persoană asigurată la CNAS. Cu toate acestea, ele nu includ date referitoare la venituri, deoarece legea recunoaște dreptul persoanelor fără venit impozabil de a se califica ca asigurate. Prin urmare, datele privind veniturile nu pot fi calificate drept „informații anterioare" în conformitate cu art. 10. Astfel, în sensul Directivei 95/46, datele fiscale transferate sunt date cu caracter personal, întrucât sunt „informații referitoare la o persoană fizică identificată sau identificabilă", iar atât transferul datelor de către ANAF, cât și prelucrarea ulterioară de către CNAS constituie prelucrare a datelor personale. De asemenea, transferul de date s-a făcut în baza unui protocol între cele două autorități (ANAF și CNAS), care nu este o măsură legislativă și nu face obiectul unei publicări oficiale, încălcându-se astfel condițiile prevăzute la art. 13.

Totuși, în drept, *a distinge o cauză* înseamnă a decide că menținerea raționamentului juridic al unei cauze anterioare, precedentul, nu se va aplica într-un litigiu ulterior din cauza faptelor diferite din punct de vedere material între cele două cauze. Așadar, instanțele și jurisprudența română în urma cauzei „Bara" au fost în poziția să aplice sau nu concluziile Curții de Justiție. Precedentul, dat fiind efectul direct în ordinea juridică națională a constatărilor din hotărârea CJUE, a fost ulterior invocat în cauze referitoare la: incompatibilitatea dintre funcția de viceprimar și calitatea de comerciant; starea de conflict de interese; drept fiscal (stabilirea TVA); o convenție încheiată între o regie autonomă (de transport) și Consiliul Local al Municipiului B.; neplata unor contribuții la asigurări de sănătate sau anularea unei decizii de impunere (Șandru și colab., 2017).[13]

În cauza „Bara", hotărârea s-a întemeiat în principal pe art. 13 lit. e) din Directiva 95/46, și anume a fost dată pentru a proteja „un interes economic sau financiar important al unui stat membru sau al Uniunii Europene, inclusiv chestiuni monetare, bugetare și fiscale". Hotărârea din această cauză nu se aplică atunci când transmiterea datelor cu caracter personal este prevăzută de lege și, în plus, după cum s-a arătat mai sus, prelucrarea nu impune ca legea în cauză să fie un act normativ adoptat de Parlament, în sensul că s-ar putea regăsi și sub formă de statut sau protocol. În plus, prelucrarea datelor este considerată legală dacă este necesară pentru respectarea unei obligații legale care i se aplică operatorului sau dacă este necesară pentru îndeplinirea unei sarcini realizate în interes public sau de utilitate publică (Voigt & von dem Bussche, 2017, p. 107). Aici s-ar încadra, în opinia noastră, un instrument de monitorizare a parcursului absolvenților ce utilizează date administrative, unde, desigur, scopul prelucrării este interesul public. În plus, după cum s-a menționat mai sus, prelucrarea în scopuri de cercetare științifică nu va fi considerată incompatibilă cu scopurile inițiale, în conformitate cu art. 89 alin. (1) din Regulamentul 2016/679. Sub rezerva garanțiilor corespunzătoare, statele membre pot restricționa dreptul persoanei vizate de a se opune atunci când este

[12] După cum se prevede la art. 6 din directivă.

[13] Potrivit hotărârilor judecătorești publicate pe ROLII, Institutul Român pentru Informații Juridice.

vorba de prelucrarea datelor sale cu caracter personal în scopuri științifice, istorice sau statistice. Considerentul 159 din GDPR prevede că cercetarea științifică ar trebui „interpretată într-o manieră largă" și include studii efectuate în interes public. Pentru ca prelucrarea să fie considerată de natură statistică, considerentul 162 al Regulamentului menționat anterior prevede că rezultatul prelucrării nu trebuie să fie „date cu caracter personal, ci date agregate" și nu ar trebui să fie folosit pentru a sprijini măsuri sau decizii cu privire la o anumită persoană. Considerăm foarte puțin probabil, dacă nu imposibil, ca un mecanism de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților ca cel dezvoltat de Universitatea de Vest din Timișoara, cu toate măsurile de salvgardare luate, să afecteze în vreun fel absolvenții care sunt subiectul cercetării.

3 Discuții și concluzii

Conectarea datelor din registrele în care sunt înscrise contractele de muncă ale salariaților și înregistrările privind parcursul educațional al studenților reprezintă, în opinia noastră, o opțiune promițătoare pentru monitorizarea parcursului profesional al absolvenților de învățământ universitar, la nivel național și european. Desigur, este o opțiune care prezintă, pe lângă puncte forte, și unele limitări (Crato & Paruolo, 2018, p. 3). Odată ce bazele de date sunt inter-conectate și algoritmii pentru calcularea indicatorilor sunt stabiliți, platformele electronice ar putea oferi acces la statistici actualizate, 'user driven', cuprinzătoare, 'obiective' și cu un grad ridicat de acuratețe. Există unele limitări inerente datelor administrative – în principal faptul că acestea sunt lipsite de detalii importante care nu pot fi surprinse fără instrumente ce se bazează pe auto-raportare (interviuri și chestionare, în principal). Alte limitări vin din faptul că din registrele oficiale pot fi construite doar unele fațete ale realității empirice, determinate de jurisdicția proceselor administrative prin care sunt colectate datele. Costurile de configurare pot fi substanțiale, dar eforturile de menținere și actualizare a sistemului ar fi mult mai mici decât pentru orice alt instrument luat în considerare pentru moment.

Dezvoltarea instrumentelor care utilizează datele din registrele oficiale pentru a monitoriza parcursul profesional al absolvenților intră sub incidența legislației privind datele cu caracter personal. Deși majoritatea datelor din registrele oficiale pot fi anonimizate, legăturile dintre bazele de date necesită adesea utilizarea unor identificatori unici pentru fiecare absolvent, cod numeric personal sau echivalent, al căror caracter de date personale este evident. Însă această situație nu reprezintă un obstacol de netrecut, sunt cunoscute și evidențiate administrații care au găsit soluții: Austria este nominalizată „pentru monitorizarea absolvenților folosind date administrative [. . .] cu respectarea totală a reglementărilor privind confidențialitatea datelor" (Comisia Europeană, 2021, p. 16) – soluție pe care o înțelegem ca o interconectare fără interacțiune cu datele personale. Instrumentele software de criptare în combinație cu o arhitectură ingenioasă a transferurilor de date între diferiții

proprietari ai bazelor de date sunt soluții suficiente pentru a minimiza, chiar elimina, contactul cu datele personale, din punctul nostru de vedere.

Concluzia noastră este că astfel de instrumente pot fi dezvoltate, însă este necesară fie interpretarea legislației existente, fie extinderea ei și constituirea unei baze legale specifice. Am prezentat două abordări în partea empirică a capitolului. În cazul Suediei, cadrul legal general a fost completat cu atribuiri formale de roluri și responsabilități în inter-conectarea registrelor oficiale (LISA), însoțite de instrumente de acces (MONA). În cazul României, inter-conectarea pe care am analizat-o s-a bazat pe legislația anterioară ajustării legislației naționale la GDPR - Regulamentul General de Protecţie a Datelor, în special pe derogările preluate și extinse de GDPR. În cazul Suediei, cel puțin pentru evenimentele pe care le-am tratat în acest capitol, modelul poartă caracteristicile unei intervenții de politici publice, coordonată de stat. În cazul României, evenimentele pot fi descrise mai degrabă în termeni de antreprenoriat în domeniul politicilor publice (Mintrom, 2019).

Deși Regulamentul Uniunii Europene din 2016 privind protecția datelor este probabil invocat în orice discuție privind dezvoltarea instrumentelor de monitorizarea a parcursului profesional al absolvenților de studii universitare, nu îl vedem ca pe un obstacol ce nu poate fi gestionat – desigur, sunt necesare competențe legislative și capacități de programare adecvate. Considerăm ilustrativ cazul Suediei, care avea constituită o infrastructură de cercetare prin inter-conectarea registrelor administrative: funcționarea acesteia a fost în mare măsură neafectată în aspectele substanțiale de ajustarea legislației naționale în urma adoptării GDPR. Am argumentat în partea conceptuală a articolului că Regulamentul oferă, de asemenea, oportunități de a facilita accesul la datele din registrele oficiale pentru cercetare socială. De asemenea, am articulat o argumentație pentru solicitări de interconectare, căutând întemeieri în legislația existentă și în alte documente oficiale relevante pentru învățământului superior din România, în absența unei atribuiri explicite a rolurilor și responsabilităților prin legislație primară sau secundară. Cu toate acestea, abordarea aceasta pe care am conturat-o în studiul de caz circumscris României și pe care o putem caracteriza ca antreprenorială (Mintrom, 2019) nu oferă garanții împotriva acțiunilor administrative care provin din interpretări exagerate sau chiar eronate, în opinia noastră, ale GDPR. Nu am aflat de existența unui astfel de caz în domeniul învățământului superior, dar putem invoca un caz de „utilizare abuzivă a GDPR - Regulamentului General de Protecţie a Datelor" pentru a „reduce la tăcere mass-media": Proiectul de Raportare a Crimei Organizate și a Corupției a acuzat autoritățile române că au invocat eronat GDPR pentru a opri în mod abuziv o anchetă de corupție care viza politicieni de top – celebra investigație „valiza" a RISE Project (OCCRP, 2018). Am menționat mai devreme că investigațiile jurnalistice se numără printre derogările de la GDPR, având un regim similar cu cercetarea statistică și istorică în interes public.

Conchidem că dezvoltarea instrumentelor de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților bazate pe date din registrele oficiale este o chestiune de

voință politică, nu o imposibilitate tehnică ce decurge din alinierea legislației naționale la „noul” GDPR.

Referințe

Beadle, S., Vale, P., Mannsberger-Nindl, S., Hannah, A., Zaidi, A., Abdallah, C., & Kottmann, A. (2020). *Mapping the state of graduate tracking policies and practices in the EU Member States and EEA countries: Final Report.* Publications Office of the European Union, 2020. https://doi.org/10.2766/62505 NC-01-20-250-EN-N

Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. (3rd[1965])*. The University of Chicago Press.

C-101/01. (2007). Nikolaou v. Commission, Case C-101/01.

C-101/01.(2003). Sweden v. Bodil Lindqvist, I–12992 Cjeu C-101/01 12992.

C-201/14. (2015). Smaranda Bara and Others v. Președintele Casei Naționale de Asigurări de Sănătate, Casa Națională de Asigurări de Sănătate, Agenția Națională de Administrare Fiscală (ANAF).

C-73/07. (2008). Tietosuojavaltuutettu [Finnish Data Protection Ombudsman] v. Satakunnan Markkinaporssi OY and Satamedia OY, CJEU C-73/07 9868.

C-131/12. (2014). Google Spain SL and Google Inc. v. (AEPD), Agencia Española de Protección de Datos and Mario Costeja González.

Coleman, J. S. (1991). Matching Processes in the Labor Market. *Acta Sociologica*, *34*(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/000169939103400101

Crăciun, D., Orosz, K., & Proteasa, V. (2020). Does Erasmus mobility increase employability? Using register data to investigate the labour market outcomes of university graduates. In A. Curaj, L. Deca, & R. Pricopie (Eds.), *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 105–119). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5

Crato, N., & Paruolo, P. (2018). The power of microdata: An introduction. In N. Crato & P. Paruolo (Eds.), *Data-Driven Policy Impact Evaluation: How Access to Microdata is Transforming Policy Design*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78461-8_1

Eminescu, M. (1984). *Opere (XI) Publicistică: 17 februarie - 31 decembrie 1880*. Editura Academiei Republicii Socialiste România.

ENQA. (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3rd ed.)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. http://www.enqa.eu/pubs.lasso

European Commission. (2016). Communication on new skills agenda, human capital, employability and competitiveness: "A new Skills Agenda for Europe". http://www.ipex.eu/IPEXL-WEB/dossier/document/COM20160381.do

European Commission. (2021). Towards a European graduate tracking mechanism: Recommendations of the expert group. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/970793

European Council, & European Parliament. (2009). Reccomendation on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. Official Journal of the European Union.

Frosio, G. F. (2017). Right to Be Forgotten: Much Ado About Nothing. *Colorado Technology Law Journal, 15*(2), 307–336. https://doi.org/10.2139/ssrn.3009153

Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2003). Fifty Years of Mincer Earnings Regression. In *NBER Working Paper Series* (No. 9732). https://www.nber.org/papers/w9732

HOTĂRÂRE 905 14/12/2017 privind registrul general de evidență a salariaților, (2017). http://legislatie.just.ro/Public/FormaPrintabila/00000G1ZDUG5FNVCYAC3P8DDKDDG5IXN

Jackson, P. (2018). From "intruders" to "partners": The evolution of the relationship between the research community and sources of official administrative data. In N. Crato & P. Paruolo (Eds.), *Data-Driven Policy Impact Evaluation: How Access to Microdata is Transforming Policy Design* (pp. 17–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78461-8_2

Janos, A. C. (1978). Modernization and Decay in Historical Perspective: The Case of Romania. In K. Jowitt (Ed.), *Social change in Romania, 1860-1940: a debate on development in a European nation*. Institute of International Studies, University of Berkley.

Legea Educației Naționale [Law on National Education], (2011). http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/125150

Lemieux, T. (2006). The "Mincer Equation" Thirty Years After Schooling, Experience, and Earnings. In S. Grossbard (Ed.), *Jacob Mincer A Pioneer of Modern Labor Economics* (pp. 127–145). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-29175-X_11x

Ludvigsson, J. F., Svedberg, P., Olén, O., Bruze, G., & Neovius, M. (2019). The longitudinal integrated database for health insurance and labour market studies (LISA) and its use in medical research. *European Journal of Epidemiology, 34*(4), 423–437. https://doi.org/10.1007/s10654-019-00511-8

McMahon, W. W. (2009). *Higher Learning, Greater Good. The Private and Social Benefits of Higher Education.* The Johns Hopkins University Press.

Mincer, J. A. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings: Vol. 2*. NBER. National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/books-and-chapters/ schooling-experience-and-earnings

Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice. (2015). Strategia Națională pentru Învățământ Terțiar 2015-2020. https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere articole/Strategie_inv_tertiar_2015_2020.pdf

Mintrom, M. (2019). So you want to be a policy entrepreneur? *Policy Design and Practice, 2*(4), 307–323. https://doi.org/10.1080/25741292.2019.1675989

Nilsson, S. (2017). Employability, employment and the establishment of higher education graduates in the labour market. In M. Tomlinson & L. Holmes (Eds.), *Graduate Employability in Context: Theory, Research and Debate* (pp. 65–85). Springer. https://doi.org/10.1057/978-1-137-57168-7

Nilsson, S., & Viberg, A. (2015). *Etableringen på arbetsmarknaden för högskoleutbildade 2013: Etablerade läsåren 2011/12, 2009/10 och 2007/08* [Establishment in the labor market for university graduates 2013: Established academic years 2011/12, 2009/10 and 2007/08]. https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cb4/1487841874338/rapport-2015-12-15-etablering-pa-arbetsmarknaden.pdf

OCCRP. (2018). OCCRP Strongly Objects to Romania's Misuse of GDPR to Muzzle Media. Organized Crime and Corruption Reporting Project. https://www.occrp.org/en/40-press-releases/presss-releases/8875-occrp-strongly-objects-to-romania-s-misuse-of-gdpr-to-muzzle-media

Orosz, K., Proteasa, V., & Crăciun, D. (2020). The use of instrumental variables in higher education research. In J. Huisman & M. Tight (Eds.), *Theory and Method in Higher Education Research.* Emerald.

Proteasa, V., Bleotu, C., & Fierăscu, S. (2018). *UVT și piața muncii. Studiu privind angajabilitatea absolvenților Universității de Vest din Timișoara* [UVT and the labour market. A study on the employability of the graduates from West University of Timișoara]. angajabilitate.uvt.ro

Redacție [The Editors]. (2019, April). Surprize în topul facultăților vânate de studenți la Politehnica din Timișoara [Suprises in the top hunted faculties at the Timișoara Politechnic]. Opinia Timișoarei. https://www.opiniatimisoarei.ro/surprize-in-topul-facultatilor-vanate-de-studenti-la-politehnica-din-timisoara-83-dintre-absolventii-upt-sunt-angajati-imediat-dupa-terminarea-studiilor/05/04/2019

Rouvroy, A., & Poullet, Y. (2009). The Right to Informational Self-Determination and the Value of Self-Development: Reassessing the Importance of Privacy for Democracy. In S. Gutwirth, Y. Poullet, P. De Hert, C. de Terwangne, & S. Nouwt (Eds.), *Reinventing Data Protection?* (pp. 45–76). Springer Netherlands.

Salecl, R. (2002). The exposure of privacy in today's culture. *Social Research, 69*(1), 1–8.

Șandru, D. M., Banu, C. M., & Călin, D. A. (2017). *Aplicarea și interpretarea Directivei 95/46 de către instanțele române: Tipologii și consecințe juridice* [The application and Interpretation of the Directive 95/46 by Romanian Courts: Typologies and juridical consequences]. In I. Alexe, N. D. Ploeșteanu, & D. . Șandru (Eds.), Protecția datelor cu caracter personal [Personal Data Protection] (pp. 41–76). Editura Universitară.

Swedish Research Council. (2014). Evaluation of the MONA system (Microdata Online Access). Swedish Research Council.

Święcicki, I. (2019). Data economy. In P. Arak, Ł. Czernicki, & I. Święcicki (Eds.), *Common Market as a Common Commitment: Letters to the New EU Leadership* 2019-2024 (pp. 62–67). Polish Economic Institute.

The Council of the European Union. (2017). Council Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates. The Council of the European Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A32017H1209%2801%29#ntr12-C_2017423EN.01000101-E0012

The European Parliament. (1995). Directive 95/46/EC of the European Parliament and of the Council of 24 October 1995 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, 1995 O.J. (L 281) 31. In Official Journal of the European Communities (Issue L281/31, pp. 31–50). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A31995L0046

The Government of Romania. (2020). National Reform Programme. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020-european-semester-national-reform-programme-romania_en_0.pdf

The Privacy Working Group. (1995). Privacy and the National Information Infrastructure: Principles for Providing and Using Personal Information. U.S. Department of Health & Human Services, ASPE Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation. https://aspe.hhs.gov/privacy-and-national-information-infrastructure-principles-providing-and-using-personal-information

The World Bank. (2019). Plan Strategic Instituțional 2019-2022 pentru Ministerul Educației Naționale. http://sgg.gov.ro/1/wp-content/uploads/2019/11/MEN-RO.pdf

Trivellato, U. (2018). Microdata for social sciences and policy evaluation as a public good. In N. Crato & P. Paruolo (Eds.), *Data-Driven Policy Impact Evaluation: How Access to Microdata is Transforming Policy Design* (pp. 27–45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78461-8_3

Unspecified author. (2021, March). Studiu Universitatea Politehnica Timișoara: Piața muncii cere în continuare ingineri, chiar dacă pandemia a afectat unele domenii. Rata de angajabilitate a absolvenților este de 80% în ceea ce privește domeniile de licență, respectiv 89% la programele de. Financial Intelligence. https://financialintelligence.ro/studiu-universitatea-politehnica-timisoara-piata-muncii-cere-in-continuare-ingineri-chiar-daca-pandemia-a-afectat-unele-domenii-rata-de-angajabilitate-a-absolventilor-este-de-80-in-ceea-ce-priveste/

Verteș-Olteanu, A., & Racolța, R. (2019). The Rise And Fall Of Information Privacy. *Curentul Juridic* [The Juridical Current / Le Courant Juridique], *76*(1), 121–132.

Voigt, P., & von dem Bussche, A. (2017). *The General Data Protection Regulation (GDPR): A Practical Guide*. Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-319-57959-7

Whitman, J. (2004). The Two Western Cultures of Privacy: Dignity Versus Liberty. *Yale Law Journal, 113*(6), 1151–1221. https://digitalcommons.law.yale.edu/ylj/vol113/iss6/1

Pierderi în sistem: O perspectivă comparativă a învățământului superior românesc din 2006 până în prezent

Alex Usher și Jonathan Williams

Cuvinte cheie: România · sisteme de învățământ superior · înscrieri · finanțare · taxe de școlarizare

1 Introducere

Articolul de față examinează sistemul de învățământ superior din România atât dintr-o perspectivă comparativă globală, cât și regională. Deși au existat câteva imagini de ansamblu excelente ale sistemului de învățământ superior românesc (în special World Bank 2011; Curaj, Deca și Haj 2015), acestea nu au luat în considerare contextul internațional extins. Parțial, acest lucru este legat de lipsa unor seturi de date naționale comparabile; spre deosebire de majoritatea țărilor UE, România a ales să nu transmită date pentru publicația anuală a OECD, *Education at a Glance*, care este cea mai citită lucrare de date comparative internaționale din lume. Într-adevăr, singurele comparații internaționale periodice în care poate fi găsită România sunt în rapoartele anuale excelente ale Consiliului Național al Finanțării Învățământului Superior (CNFIS). Cu toate acestea, aceste abordări au o serie de limitări metodologice. În primul rând, tind să se concentreze asupra analizei anuale trans-sectoriale, fapt care limitează posibilitatea de a realiza analize pe termen lung. În al doilea rând, din motive politice, analiza națională tinde să se concentreze asupra altor țări din UE-27 și, fiind unul din membrii cei mai noi și mai puțin dezvoltați ai UE, orice comparații negative pot fi interpretate ca firești, având în vedere poziția economică a țării.

Totuși, există alte tipuri de comparații care pot fi realizate și care, din mai multe motive, sunt mai productive. România este un caz particular în Uniunea Europeană, din mai multe motive. În primul rând și cel mai important, structura învățământului superior - care este bazată în întregime pe universități și nu cuprinde instituții hibride sau cu ciclu scurt - este foarte diferită de cea a oricărei alte țări europene. În al doilea

A. Usher (✉)
Higher Education Strategy Associates
e-mail: ausher@higheredstrategy.com

J. Williams
Higher Education Strategy Associates
e-mail: jwilliams@higheredstrategy.com

rând, amploarea tranziției sale demografice și tumultul economic ce a avut loc în timpul tranziției la o economie de tip mixt după 1989 este mai apropiată de cea înregistrată în fosta Uniune Sovietică decât orice s-a înregistrat în Europa de Vest. În al treilea rând, colapsul sectorului de învățământ superior privat, anterior extins, - parțial ca o consecință a declinului demografic, dar, mai important, ca rezultat al scandalului Spiru Haret - este în esență fără precedent în întreaga lume. Nu în ultimul rând, învățământul superior beneficiază de cel mai redus sprijin financiar dintre toate statele UE, chiar și luând în considerare diferențele de dimensiune ale economiilor naționale. Din toate aceste motive, concentrarea exclusiv asupra unui set de elemente comparative din Europa de Vest - și mai mult, unul care pune accent pe analize punctuale anuale decât pe analize istorice pe termen lung - conduce probabil la un set de comparații care nu evidențiază corect nici punctele forte, dar nici pe cele slabe ale sistemului.

Scopul acestui articol este de a prezenta sistemul de învățământ superior românesc post 2006 dintr-o perspectivă diferită: una care evidențiază evoluția sistemului, acordând atenția cuvenită celor patru factori enumerați mai sus, și în raport cu un set nou de date comparative la nivel regional și global. În acest sens, autorii utilizează o nouă bază de date privind învățământul superior, care a fost dezvoltată de Higher Education Strategy Associates.

În această lucrare vom compara România cu alți membri ai unei grupări regionale de țări post-socialiste, incluzând Polonia, Ucraina, Federația Rusă și Kazahstan care, împreună cu România, dețin cele mai mari cinci sisteme de învățământ superior din regiune. De asemenea, vom compara România cu trei elemente agregate: Europa de Vest, Nordul Global și Întreaga Lume (consultați Anexa A pentru componența acestor grupuri). Astfel, poziționăm România într-un grup de comparație de care este mai aproape din perspectivă istorică și suport financiar, și în același timp, oferim o idee despre poziționarea acesteia într-un context global mai larg. Acest set dublu de elemente comparative ne permite să înțelegem în ce măsură diferitele aspecte ale învățământului superior românesc în prezent sunt similare cu cele ale celorlalte state din regiune sau o consecință a circumstanțelor, constrângerilor și politicilor locale. De asemenea, sunt discutate pe scurt implicațiile acestor condiții pentru creșterea economică viitoare a României.

2 Setul de date

Setul de date care stă la baza acestei analize a fost dezvoltat de Higher Education Strategy Associates în ultimii trei ani. Acesta preia seturi de date specializate disponibile la nivel național pentru a permite analize globale mai detaliate decât cele disponibile în cele două baze de date principale dezvoltate de UNESCO și OECD. Prima este cuprinzătoare la nivel geografic, dar are limitări majore în ceea ce privește subiectele; a doua este mai detaliată în ceea ce privește subiectele, dar limitată geografic la OECD, ai cărei membri acoperă, în cel mai bun caz, aproximativ o treime din sistemele de învățământ superior ale lumii, raportat la

numărul de studenți. Scopul prezentei baze de date este să atingă nivelul de detaliere OECD cu acoperirea extinsă a UNESCO și - unde este posibil - să adauge detalii suplimentare.

Baza de date include informații despre instituții, studenți și finanțare pentru 56 de țări. Criteriul principal de includere a fost numărul de studenți peste jumătate de milion. Credem că au fost incluse toate țările care îndeplinesc acest criteriu, mai puțin trei - Algeria, Sudan și Republica Democratică Congo - care au fost excluse din lipsă de date. În plus, au fost incluse și câteva țări mai mici care dețineau date disponibile privind instituțiile, studenții și finanțarea, fie pentru că reprezintă modele de politici interesante (ex. Irlanda, Israel, Singapore), fie pentru a asigura un echilibru geografic general mai bun (ex. Burkina Faso, Benin). Lista completă a țărilor se regăsește în Anexa A.

În cadrul acestui articol, **definiția învățământului superior** (numit și educație terțiară) corespunde cu nivelurile 5, 6, 7 și 8 ale Clasificării Internaționale Standard a Educației (ISCED 2011). În general, ISCED 5 se referă la învățământ universitar - ciclu scurt, ISCED 6 la diploma de licență sau echivalent, ISCED 7 la master sau echivalent și ISCED 8 la doctorat sau echivalent. ISCED 4 - cunoscut ca „postliceal" dar nu terțiar - nu este inclus în această analiză. Acest lucru are un efect semnificativ asupra numărului de studenți din țări precum Noua Zeelandă și Canada, unde instituțiile cunoscute drept „politehnici" și „colegii" oferă o combinație de programe ISCED 4 și ISCED 5.

Pornind de la aceste precizări, articolul de față își propune să prezinte datele în termeni ușor de înțeles pentru cititorii din fiecare țară, fără a necesita cunoștințe aprofundate despre nivelurile ISCED. Acest lucru presupune organizarea datelor după tipul de instituție, astfel încât comparațiile să poată fi ușor înțelese. Cu toate acestea, instituțiile de învățământ superior sunt foarte diferite de la o țară la alta, și chiar și atunci când par similare, pot fi încadrate în categorii diferite, în funcție de specificul național. Acest lucru creează probleme deoarece modalitatea de raportare națională are impact direct asupra datelor disponibile. Ca urmare, pentru a evidenția mai facil instituțiile și studenții, am grupat instituțiile din întreaga lume în șapte categorii. Acestea includ în primul rând **cinci categorii de instituții de învățământ superior** (IÎS):

- **Universități comprehensive** – Aceste instituții oferă predominant programe de la nivel ISCED 6 în sus, grupate în patru domenii majore de studiu. Aceste domenii de studiu includ atât științele exacte (ex. biologie, chimie, inginerie), cât și arte și științe sociale. Această categorie tinde să fie categoria standard pentru instituțiile clasificate drept universități, acolo unde sistemele naționale nu le separă în instituții comprehensive și instituții mai specializate. Toate cele 65 de țări din acest studiu dețin astfel de instituții. În România, această categorie include toate universitățile care sunt clasificate drept „comprehensive";
- **Universități specializate** – Aceste instituții oferă programe de la nivel ISCED 6 în sus și acordă diplome pentru un număr redus de discipline. Acestea sunt de obicei concentrate într-un anumit domeniu, cum ar fi educația, religia, ingineria, agricultura, medicină/farmacie, arte sau business. De asemenea, pot include instituții cu specific militar sau de poliție. Am identificat astfel de instituții în 31

de țări, inclusiv România, unde definiția include toate acele universități care nu se încadrează în categoria ”comprehensive”.

- **Colegii universitare** – Aceste instituții oferă programe educaționale de la nivel ISCED 6 în sus, dar nu acordă propriile diplome. În schimb, diplomele sunt acordate de o universitate afiliată. În această categorie sunt incluse campusurile internaționale. În total, 17 țări din acest studiu dețin astfel de instituții, însă nu și România.
- **Hibride** – Instituțiile hibride sunt un grup divers de instituții vocaționale care oferă programe la toate nivelurile ISCED. Cei mai mulți studenți sunt înscriși în astfel de instituții la nivel ISCED 6, urmând în esență programe vocaționale de ciclu lung. 34 de țări din acest studiu dețin astfel de instituții, numite și universități de științe aplicate în Europa de Vest; instituții universitare și școli tehnologice în Columbia; furnizori privați de învățământ superior într-o serie de țări din Africa Subsahariană; etc. România nu deține instituții de acest fel.
- **Instituții care oferă programe de ciclu scurt** – Acestea oferă predominant programe de nivel ISCED 5 și, în general, nu oferă programe peste ISCED 6. Deseori, aceste instituții au o pondere substanțială de studenți înscriși în programe sub nivel ISCED 5. 32 de țări din acest studiu sunt incluse în această categorie, fiind denumite colegii comunitare sau colegii de doi ani în Statele Unite; Colegii pentru juniori în țările asiatice; instituții politehnice în câteva jurisdicții; etc. România nu deține acest tip de instituții.

De asemenea, câteva țări oferă un anumit tip învățământ superior desfășurat fie în școlile liceale, fie în ceea ce numim instituții de „învățământ semi-superior”, care include instituții cu programe la multiple niveluri ISCED, inclusiv sub nivelul 5, dar și instituții a căror misiune principală nu este de educație , dar oferă programe educaționale (ex. spitale, unități de cercetare, facilități de instruire recunoscute din cadrul companiilor). Aceste instituții sunt excluse din prezenta analiză.

De asemenea, această analiză face diferența între furnizorii de învățământ superior privați și publici. La fel ca în cazul tipologiilor de instituții, clasificarea în aceste două tipuri, în funcție de forma de finanțare, este complicată din cauza modalităților diferite de a defini termenii de public și privat. În unele țări, distincția între cele două este evidențiată de forma de proprietate; în altele, se ia în considerare alocarea de fonduri publice. Oriunde a fost posibil, am ales să respectăm definiția națională, recunoscând că o instituție cu un anumit nivel de autonomie poate fi clasificată drept „publică” într-o țară, dar poate fi considerată „privată” în altă țară. În câteva cazuri, pentru a genera date complete, a fost necesar să includem instituțiile care se consideră ca fiind private (și într-adevăr ar putea fi considerate private în datele naționale) drept publice.

În scopul comparației geografice, am folosit un sistem geografic cu două niveluri. La primul nivel, baza de date HESA împarte lumea geografic în „Nordul Global” și „Sudul Global”. Deoarece învățământul superior este de obicei un indicator defazat al dezvoltării economice, abordarea mai logica a fost de a nu grupa țările după condițiile economice *actuale* sau după PIB, ci după condițiile economice *istorice*. Din acest motiv, în linii mari categoriile Nordul Global și Sudul Global se aliniază cu ceea ce se numea „lumea în curs de dezvoltare” sau „lumea a treia”, pe de o

parte și „lumea dezvoltată” sau „lumea întâi/a doua”, pe de altă parte. Nordul Global reprezintă în esență acele țări care au făcut parte din Pactul de la Varșovia (inclusiv Kazahstan, care este considerat de obicei ca parte din Sud) plus acele țări care au fost membre OECD în 1992 (excluzând Turcia care din motive geografice este clasificată în Sud, în regiunea MENA), plus Coreea de Sud, Taiwan și Singapore.

Al doilea nivel împarte fiecare din aceste două super-regiuni într-un număr mic de unități mai compacte geografic, care sunt evidențiate în Anexa A. Nordul Global este împărțit în patru sub-regiuni: Europa de Vest, „Canzaus” (adică Canada, Australia, Noua Zeelandă și Statele Unite ale Americii), Asia Avansată (un grup de cinci țări est-asiatice plus Israel) și nu în ultimul rând, Blocul Estic (fostul Bloc Socialist) care include Polonia, România, Ucraina, Federația Rusă și Kazahstan.

3 Dimensiunea sistemului de învățământ superior

Tabelul 1 din Anexa B arată cele mai recente valori (2018) ale numărului de studenți în funcție de cele cinci țări comparatoare și trei comparatori agregați mari. Figura 1 arată că, la nivel global, numărul de studenți a crescut cu peste 50% între 2006 și 2018. De asemenea, a existat o creștere a înscrierilor în învățământul superior cu peste 20% în Europa de Vest. La nivelul întregului Nord Global, înscrierile au crescut pentru o scurtă perioadă până în 2011, înainte de a reveni la nivelurile anului 2006 până în 2015 și rămânând la acest nivel redus și ulterior. Acest lucru a fost determinat în parte de scăderea înscrierilor, în special în universitățile private, în Statele Unite; dar, de asemenea, a fost determinat de tranziția demografică din fostele țări socialiste.

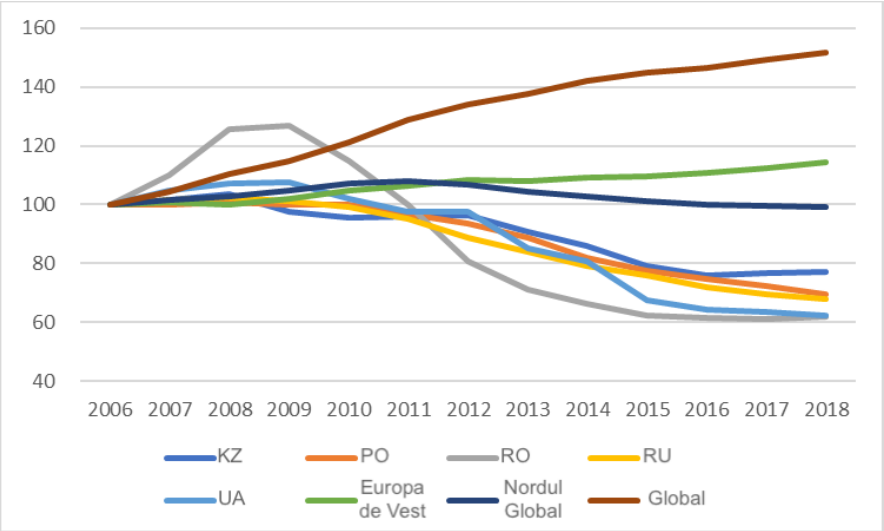


Fig. 1 Evoluția numărului total de înscrieri, 2006-2018, (2006 = 100)

Așa cum arată clar Figura 1, toate țările de comparație din regiune au înregistrat un declin al înscrierilor începând cu 2009 și până în 2015. În niciunul dintre cazuri declinul înscrierilor nu a fost mai mic de 20%. Dar declinul înscrierilor din România a fost de departe cel mai abrupt și accentuat dintre toate țările: peste 50% numai în perioada 2009 - 2014. Este posibil să fie cel mai abrupt declin la nivel mondial din toate timpurile, cu excepția perioadei războiului. În acest caz, un rol l-a avut tranziția demografică, la fel ca și colapsul înscrierilor la Universitatea privată Spiru Haret, în urma scandalului din 2010; la un moment dat, instituția avea înscriși aproximativ o treime din totalul studenților din țară.[1]

4 Instituții și tipologii de instituții

Tabelul 2 din Anexa B arată numărul de instituții în funcție de țară și tipologie, la nivelul anului 2018. Diferite țări au diferite politici implicite cu privire la dimensiunea instituțiilor: unele preferă să dețină un număr mare de instituții mici; altele preferă un număr mai mic de instituții mari. Figura 2 nu prezintă numărul de instituții, ci la forma sistemelor și la distribuția instituțiilor în cele cinci tipuri, pentru toți comparatorii regionali și globali. Din aceasta reies câteva tipare importante. Primul arată că tiparul „global" al distribuției instituționale nu seamănă deloc cu niciuna din țările comparatoare regionale din Europa și nici chiar cu cele din Nordul Global. Acest lucru se datorează faptului că totalul global este influențat puternic de structura din India, care are peste 25.000 de instituții, majoritatea colegii universitare. Al doilea tipar identificabil este că Rusia, Kazahstan și Ucraina au distribuții instituționale similare, cu un număr foarte mare de instituții educaționale cu ciclu scurt (cunoscute în Rusia ca „învățământ profesional secundar") și universități. Dintre sistemele regionale, Polonia se apropie cel mai mult de normele europene; adică, un număr mare de „instituții hibride" și universități specializate, instituțiile cu ciclu scurt și universitățile generale fiind în minoritate.

[1] Universitatea Spiru Haret a fost înființată în 1991 ca universitate privată cu sediul în București. în anii 2000, instituția a început să se extindă cu o viteză uluitoare, în principal datorită programelor de învățământ la distanță care, în mare parte, nu erau acreditate de agenția națională pentru asigurarea calității, ARACIS. Până în 2008-09, instituția a înscris peste 300.000 de studenți, sau aproape jumătate din întregul sector privat și un sfert din numărul total de înscrieri la nivel de țară. în vara anului 2009, Ministerul Educației a declarat 100.000 de diplome de la Universitatea Spiru Haret ca "ilegale" (adică diplomele au fost efectiv anulate). Ulterior, înscrierile la Universitatea Spiru Haret au scăzut vertiginos, pe măsură ce s-a format percepția că universitatea seamănă cu o fabrică de diplome. Instituția există în continuare cu înscrieri de ordinul a mai multe mii de studenți și și-a recâștigat o parte din statutul legal, dar impactul este acum mult redus față de cel de acum 15 ani. Vezi Cum a ajuns Spiru Haret să aibă 300.000 de studenți sub ochii autorităților statului Ziarul Financiar, 20.07.2009, preluat în 10 septembrie 2021 din https://www.zf.ro/politica/cum-a-ajuns-spiru-haret-sa-aiba-300-000-de-studenti-sub-ochii-autoritatilor-statului-video-4667002

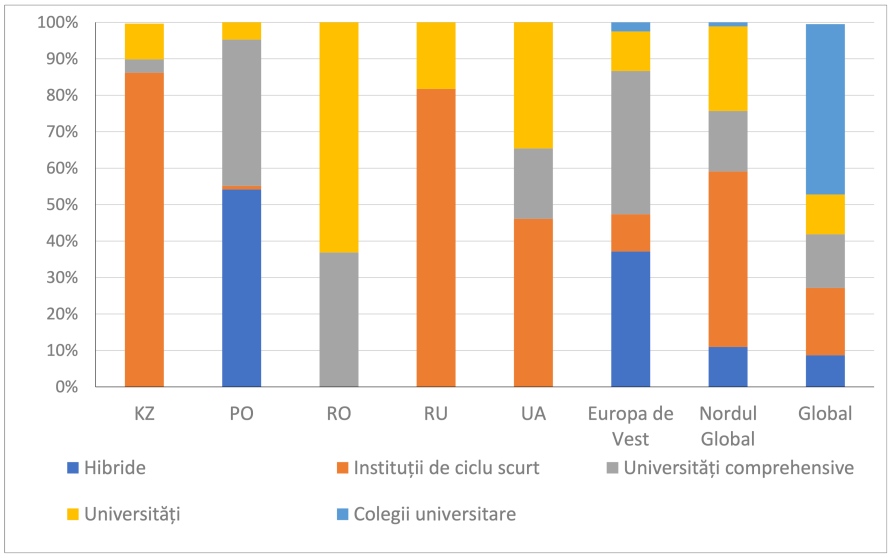


Fig. 2 Distribuția instituțiilor după tipul de instituție, 2018.

România reprezintă un tip de sistem cu totul diferit. Este alcătuit în totalitate din universități și universități specializate - fără învățământ cu ciclu scurt (diferențiindu-se de țările din fosta regiune sovietică) și fără învățământ hibrid (diferențiindu-se de Polonia). Foarte puține sisteme de învățământ din lume au acest tip de distribuție și România, cu siguranță, iese în evidență în Europa.

Tabelul 3 din Anexa B arată numărul de studenți în funcție de tipologia instituțională în 2018. Figura 3 arată distribuția procentuală a studenților în funcție de tipurile de instituții de învățământ superior pentru același an. Merită să comparăm această figură cu Figura 2, deoarece se evidențiază niște tipare comune. În toate țările, cu excepția României, procentul studenților înscriși în universitățile comprehensive depășește cu mult ponderea universităților comprehensive în totalul IÎS; în general, aceste instituții sunt mai mari decât oricare alte tipuri de universități. În această comparație, România pare să se apropie mai mult de Polonia care, în mod similar, are un grup relativ mare de universități specializate, majoritar tehnice.

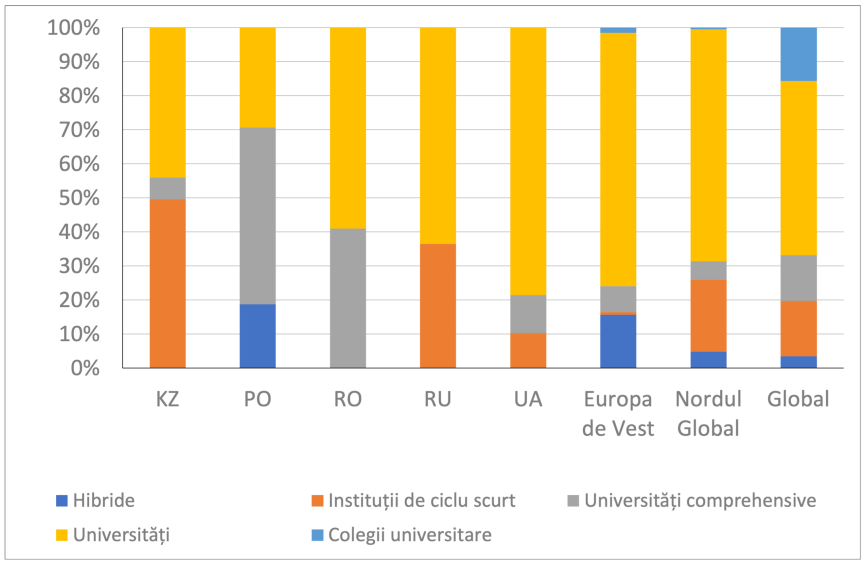


Fig. 3 Distribuția studenților după tipul de instituție, 2018.

Tabelul 4 din Anexa B arată numărul de instituții în funcție de tipul de proprietate (privat vs. public). Figura 4 arată distribuția proporțională a instituțiilor publice și private pentru toți comparatorii. La nivel global, aproape două treimi din toate instituțiile de învățământ superior sunt private. Proporția este ceva mai mare în Sudul Global decât în Nordul Global. Interesant, în ciuda exploziei de instituții private în țările post-socialiste în anii 1990, în realitate regiunea are mai puține instituții private decât în alte părți ale Europei. Într-adevăr, atunci când vine vorba despre ponderea public-privat a instituțiilor, România se apropie cel mai mult de media europeană dintre toate țările post-socialiste.

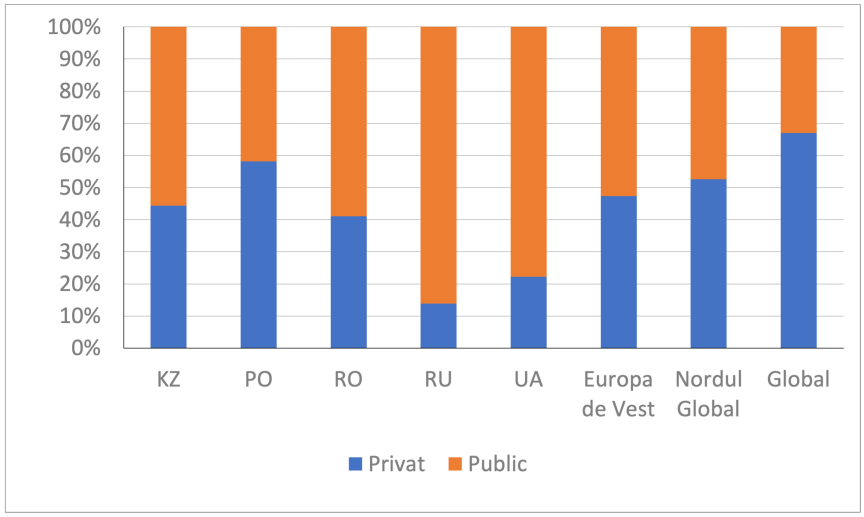


Fig. 4 Distribuția instituțiilor după tipul de proprietate, 2018.

Figura 5 arată proporția studenților înscriși în instituțiile private de învățământ superior. În acest caz vedem o imagine destul de mixtă. La nivel global, proporția studenților din instituțiile private a crescut foarte ușor în perioada 2006-2018, de la 27% la 30%. În Europa de Vest, proporția a avut o creștere mai semnificativă de la 7% la 12%, dar la nivelul Nordului Global, proporția a rămas relativ constantă la 26%. Acest lucru se datorează faptului că creșterea din Europa de Vest a fost compensată de scăderile universităților din sectorul privat atât în Statele Unite cât și, într-o măsură mult mai mică, în fostele țări socialiste. Nu toate țările din acest sector au înregistrat un declin la nivelul înscrierilor la instituțiile private: atât Kazahstan cât și Ucraina au înregistrat creșteri ușoare. Totuși, în Polonia, Rusia și mai ales în România, declinul din sectorul privat a fost semnificativ. Această scădere a fost concentrată în mare parte în jurul unei sigure instituții, Universitatea Spiru Haret. Totuși, chiar și fără acest eveniment, tiparul României ar fi fost similar cu cel al Poloniei și Rusiei, unde impactul tranziției demografice asupra înscrierilor a avut un impact disproporționat asupra sectorului privat.

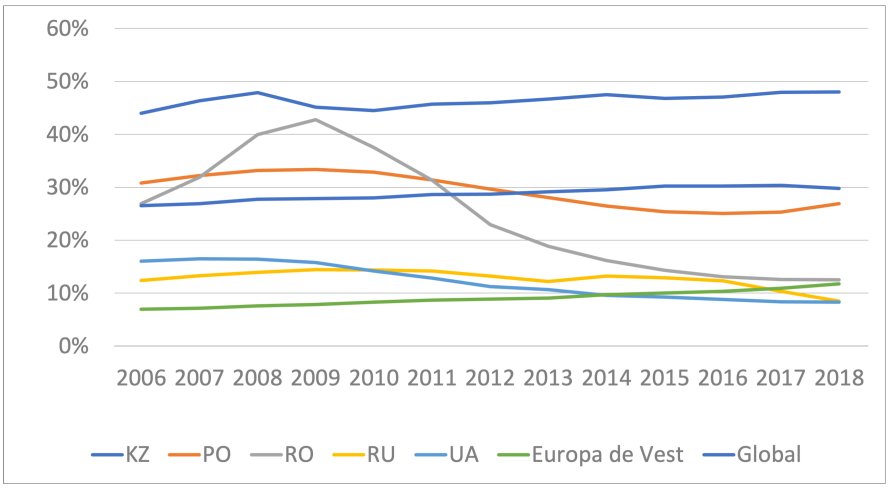


Fig. 5 Proporția studenților în instituțiile private de învățământ superior, 2016-18

5 Finanțarea

Un alt aspect unde se pot realiza comparații între sisteme naționale de învățământ superior îl reprezintă resursele financiare. În multe țări, este posibilă compararea veniturilor și cheltuielilor totale în funcție de instituție; totuși, în România, la fel ca în Ucraina și Kazahstan, nu există date centralizate privind veniturile și cheltuielile instituționale, nici măcat pentru instituțiile publice. În aceste trei țări, doar cheltuielile guvernamentale sunt înregistrate la nivel central: deși instituțiile pot să își publice individual veniturile și cheltuielile, din rațiuni de politici publice, niciuna din aceste

trei țări nu a făcut eforturi să centralizeze sau să facă publice informații cu privire la cheltuielile fondurilor din surse neguvernamentale.

De asemenea, poate fi dificilă evidențierea clară a cheltuielilor publice din învățământul superior. Deseori, bugetele operaționale sunt înregistrate separat de bugetele de capital, banii pentru cercetare provin uneori de la alte ministere, iar finanțarea pentru studenți (acolo unde există astfel de programe) poate proveni din cu totul alt buget. „Finanțarea publică a învățământului superior" înseamnă mai mult decât simplul transfer către instituții și, într-adevăr, este deseori mult mai volatilă și predispusă la fluctuații anuale semnificative.

Figura 6 evidențiază evoluția cheltuielilor publice reale (ajustate la inflație) pentru învățământul superior din România în raport cu cele ale comparatorilor regionali. Din nou, experiența românească este destul de diferită de celelalte țări din regiune. Cheltuielile au crescut dramatic în România în perioada 2007-2009, în principal din cauza unei creșteri enorme a cheltuielilor cu dotările ("*obiective de capital și alte dotări"* în conturile guvernamentale) ca și, într-o măsură mai mică, pentru noi construcții ("*investiții și RK*"). După criza financiară, cheltuielile pentru aceste categorii s-au redus aproape la zero, în timp ce bugetele operaționale cu scăzut cu 15%, astfel că, în 2012 cheltuielile reale erau sub nivelul celor existente cu șase ani în urmă. Totuși, începând cu 2015, cheltuielile au început să își revină, astfel încât cheltuielile publice totale pentru învățământul superior erau cu 40% mai ridicate decât au fost în 2006, în termeni reali. De asemenea, și alte țări din regiune au înregistrat fluctuații semnificative ale cheltuielilor publice pentru învățământul superior, dar niciuna mai mult decât Ucraina, unde cheltuielile au început să scadă după începutul conflictului cu Rusia în 2014.

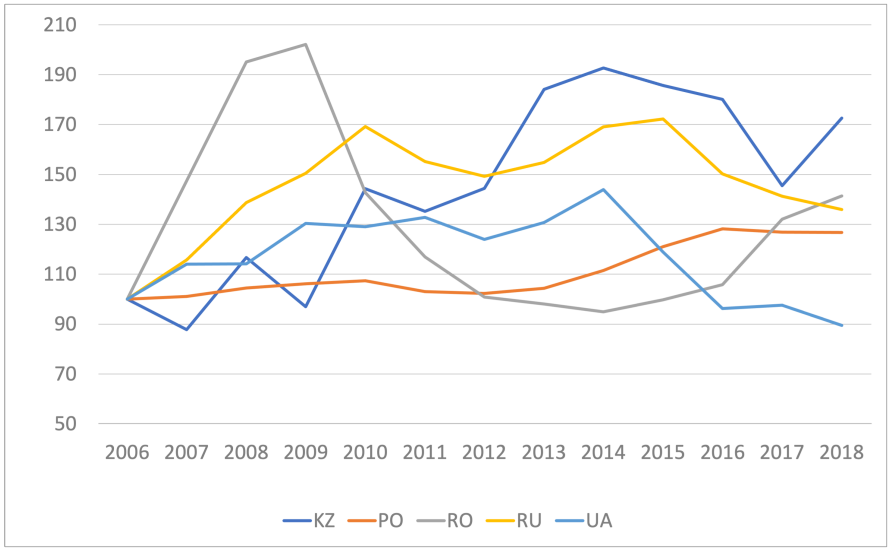


Fig. 6 Evoluția cheltuielilor publice reale pentru învățământul superior, fostele țări socialiste, 2006-18 (2006 = 100)

Mediile la nivel global sunt mai puțin volatile, deoarece, fiind calculate ca valori agregate, acestea pot estompa fluctuațiile la nivelul țărilor, valorile mari dintr-o țară anulând valorile mici din altele, dar și deoarece mediile mai mari sunt dominate de țările mari, bogate, unde cheltuielile tind să fie semnificative. Așa cum arată Figura 7, experiența românească din ultimii 15 ani a fost mai volatilă decât altele, dar cu toate acestea, cheltuielile României au crescut în realitate mai rapid decât media Europei de Vest și media lumii dezvoltate.

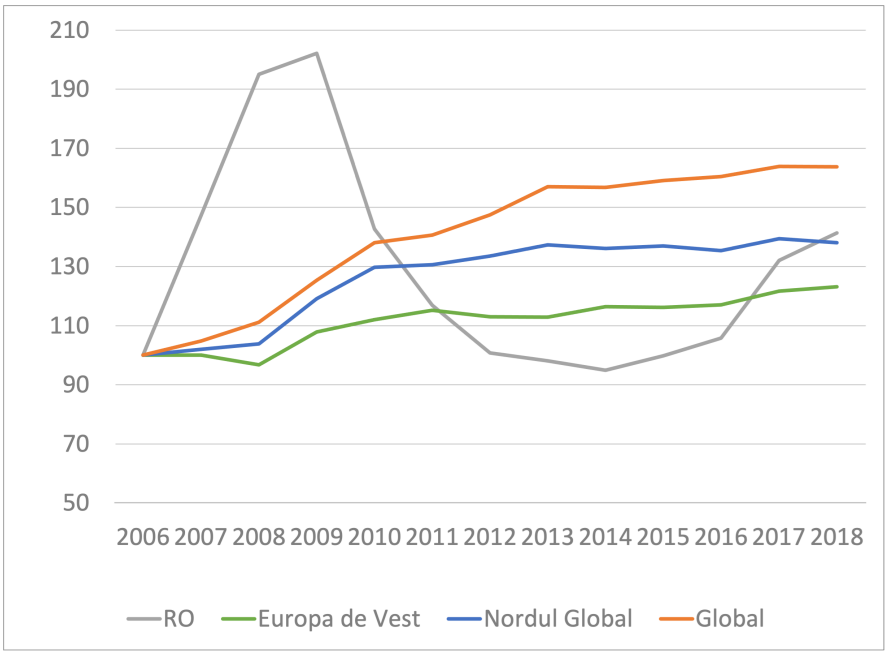


Fig. 7 Evoluția cheltuielilor publice reale pentru învățământul superior, fostele țări socialiste, 2006-18 (2006 = 100)

Desigur, cheltuielile la nivelul învățământului superior public nu sunt pur și simplu o funcție a dorinței guvernelor de a plăti: sunt și o funcție a *capacității* guvernelor de a plăti. În special în țările în care creșterea a fost consecventă și rapidă - așa cum a fost în România pentru cea mai mare parte a perioadei post-aderare - creșterea cheltuielilor poate reflecta, pur și simplu, o creștere a economiei, nu o creștere a angajamentului față de acest sector. Astfel, comparația între sumele cheltuite de guverne ca procent din economia lor este obiectul Figurilor 8 și 9. Figura 8 arată că majoritatea țărilor post-socialiste tind să cheltuiască de obicei între 0,5% și 1% din PIB pentru învățământul superior. Ucraina a fost o excepție mare de la această regulă, dar de la debutul conflictului cu Rusia, acum este împinsă înapoi spre media regională. Creșterea cheltuielilor pentru învățământul superior în România după 2015 arată mult mai impresionant din punctul de vedere al PIB: măsurată ca o funcție a volumului economiei, România rămâne țara cu cele mai mici cheltuieli din regiune.

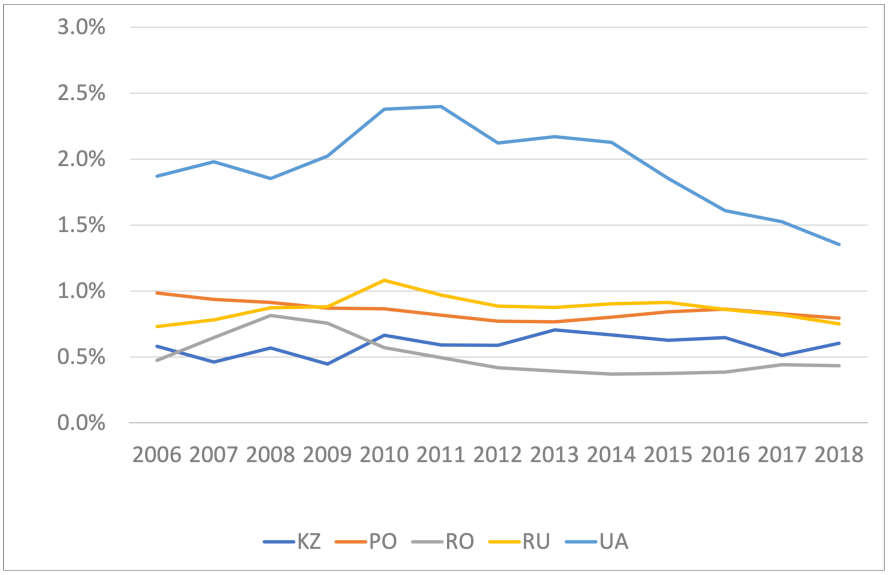


Fig. 8 Cheltuielile publice pentru învățământul superior, ca procent din produsul intern brut, fostele țări socialiste, 2006-18

Figura 9 prezintă România într-o perspectivă comparativă mai largă, care nu este una favorabilă. Nivelul actual al cheltuielilor publice din România este doar 40% din cel al Europei de Vest și puțin peste o treime din media la nivel mondial. Pentru o țară care dorește să concureze cu restul țărilor UE-27, acest lucru reprezentând un impediment major pentru creșterea economică pe termen lung.

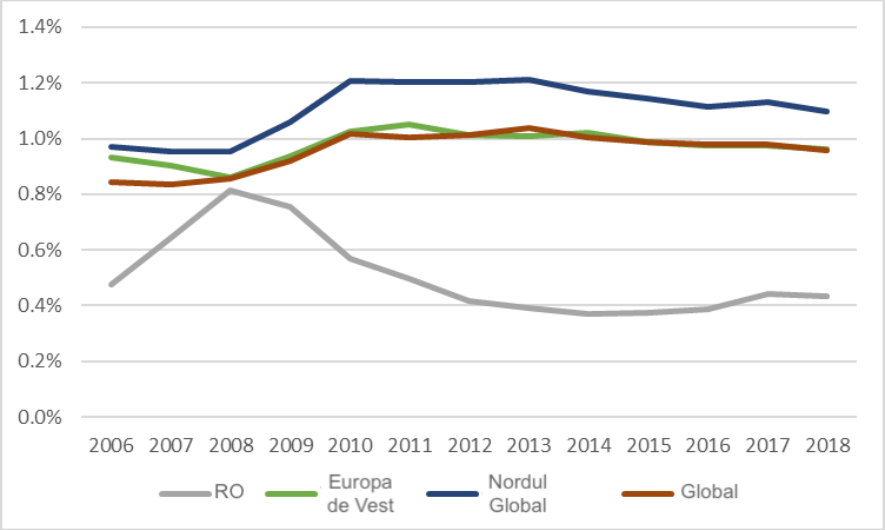


Fig. 9 Cheltuielile publice pentru învățământul superior ca procent din produsul intern brut, România vs. medii globale selectate 2006-18

O altă modalitate de analiză a datelor privind cheltuielile este de a le examina per student. Această abordare pune fostele țări socialiste într-o perspectivă foarte diferită deoarece, spre deosebire de restul lumii, acestea se află într-un declin demografic. Acest lucru înseamnă că până și menținerea cheltuielilor la nivelul actual se traduce într-o creștere a cheltuielilor per student. Figura 10 prezintă o imagine foarte diferită de Figurile 6 și 8, în sensul în care indică mai degrabă o creștere relativ la nivelul țărilor decât volatilitate. În România, de exemplu, cheltuielile per student în 2018 au fost aproape duble față de anul 2011, în măsură aproape egală datorită creșterii economice și declinului demografic. Acestea fiind spuse, această creștere poate fi artificială, întrucât scăderea numărului de studenți a avut loc în numeroase instituții care nu au beneficiat oricum de finanțare din surse publice. Analizând cheltuielile publice per student la nivelul instituțiilor publice, creșterea se dovedește a fi substanțial mai redusă.

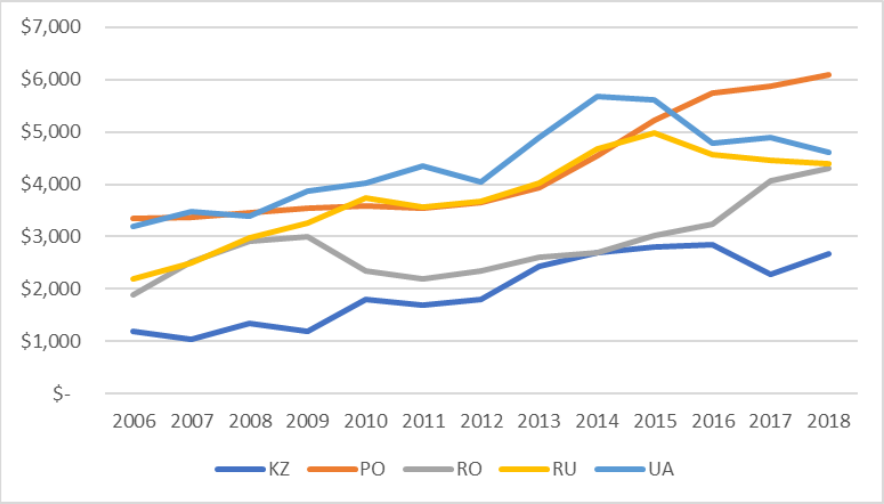


Fig. 10 Cheltuielile publice per student în învățământul superior în USD (PPP, 2018), fostele țări socialiste, 2006-18

Din perspectivă comparativă mai largă, Figura 11 arată cheltuielile publice per student ale României în raport cu mediile pentru Europa de Vest, Nordul Global și media globală. Așa cum reiese din figură, cheltuielile per student ale României cresc de fapt relativ proporțional cu cheltuielile la nivelul Nordului Global; în termeni absoluți, acestea se situează mult sub mediile globale și la doar o treime din media Europei de Vest.

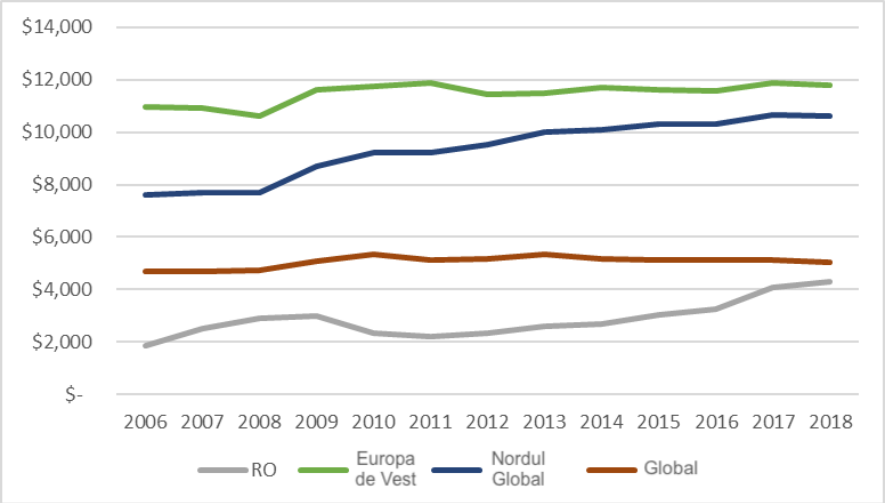


Fig. 11 Cheltuielile publice per student în învățământul superior în USD (PPP, 2018), România vs. mediile globale selectate, 2006-18

6 Finanțarea studenților

Datele privind finanțarea studenților sunt puține pentru România, parțial din cauza lacunelor în colectarea acestora, și parțial deoarece România a ales să nu facă prea multe pentru dezvoltarea unei politici centralizate de asistență a studenților. Există foarte puține date colectate privind taxele de școlarizare încasate în instituțiile publice sau private, ceea ce înseamnă că știm foarte puțin despre plățile efectuate de studenți în afară de valoare și proporția celor care plătesc taxe. În cazul sprijinului financiar pentru studenți (burse), acesta este distribuit printr-un grant global per student de la guvern către instituții, acestea din urmă fiind responsabile să identifice beneficiarii și să distribuie ajutorul. Totuși, nu pare să existe nicio raportare centralizată a beneficiarilor (Proteasa & Miroiu, 2015), astfel că nu există statistici naționale privind bursele studențești (deși Alexe, Haj și Murgescu 2015 scot în evidență o serie de aspecte despre acest subiect). Având în vedere că statul a ales să nu implementeze un program de împrumuturi studențești, nu există date ce pot fi folosite în scopul comparațiilor internaționale.

Totuși, un set de comparații pe care le putem face privind finanțarea studenților este proporția de studenți care trebuie să plătească cel puțin anumite taxe. Din nou, vedem România ca un caz particular, în principal din cauza colapsului din sectorul învățământului superior privat.

La nivel global, inclusiv în Europa de Vest, standardul este ca 85% sau mai mult dintre studenți să plătească măcar un anumit tip de taxă de școlarizare. Cu toate acestea, țările post-socialiste se mișcă într-o direcție diferită. Figura 12 arată o tendință chiar la nivelul regiunii, în care ponderea studenților plătitori de taxe este în

declin. Nu toate pornesc de la același nivel comparativ - majoritatea au pornit de la un nivel de 50-60% studenți plătitori de taxe, în timp ce Kazahstan a fost mai aproape de media globală de 90%. În toate cele patru țări comparatoare, proporția studenților care plătesc taxe a scăzut cu aproximativ 10%. În unele țări, acest lucru este cauzat de ponderea în scădere a studenților înscriși la universitățile private; în altele, de decizia guvernelor de a crea mai multe locuri finanțate de la buget în universitățile publice, în timp ce în altele a fost o combinație a celor două. Ca de obicei, abordarea României a fost unică. La începutul perioadei analizate, proporția studenților români plătitori de taxe a fost în creștere, apropiat de media globală. Apoi, după anul 2009, odată cu colapsul numărului de studenți din instituțiile private, România a ajuns rapid la limita inferioară a mediei regionale, cu doar 46% de studenți plătitori de taxe.

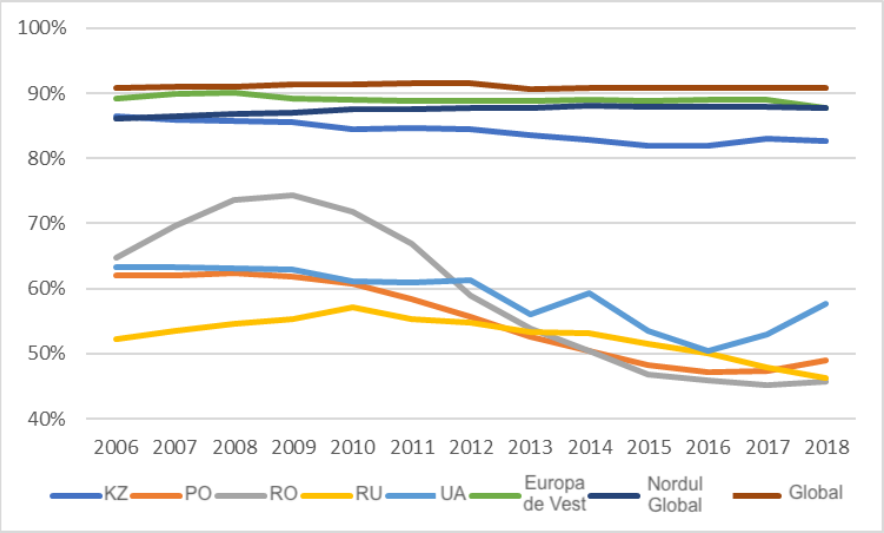


Fig. 12 Procentul studenților plătitori de taxe de școlarizare, 2006 - 2008

7 Concluzii

Datele din acest articol au demonstrat o serie de aspecte privind sistemul de învățământ superior din România. În primul rând, sistemul de învățământ superior este structurat destul de diferit comparativ cu majoritatea sistemelor europene, lipsind fie instituțiile hibride și cele de ciclu scurt. Acest lucru nu înseamnă neapărat că România are deficiențe sau că are nevoie de noi tipuri de instituții, deși decidenții din România ar trebui să se întrebe care este beneficiul acestor tipuri de instituții care le face valoroase și atractive pentru alte state. Cu toate acestea, structura actuală a sistemului de învățământ superior evidențiază nevoia unor comparații mai nuanțate cu alte țări europene probabil decât în prezent. Într-adevăr, alte sisteme reușesc să formeze mai mulți studenți, dar fac acest lucru într-un tip de

instituții cu misiuni mai aplicate decât cele ale universităților și costuri relativ mai scăzute.

În al doilea rând, între 2009 și 2013, înscrierile în învățământul superior din România au înregistrat unul dintre cele mai mari colapsuri întâlnite pe timp de pace din întreaga lume. În ceea ce privește înscrierile, scăderea a fost de peste 50% în doar patru ani (ca urmare atât a tranziției demografice, cât și a consecințelor rezultate din scandalul Spiru Haret). Dacă pornim de la presupunerea că înscrierile la Universitatea Spiru Haret au fost fictive încă de la început, scăderea dramatică a înscrierilor la această instituție poate fi privită ca o revenire la „normalul" anterior. Însă efectele schimbărilor demografice au fost la fel de grave, chiar dacă nu la fel de aparte, deoarece majoritatea țărilor comparatoare au înregistrat valori similare. Ceea ce a făcut scăderea atât de dramatică a fost confluența acestor două evenimente. Efectele acestui dublu colaps au fost resimțite mult mai semnificativ de instituțiile private decât de cele publice: înscrierile la universitățile private au scăzut cu aproape 85% din 2009, în timp ce scăderea înscrierilor la universitățile publice a fost de „doar" 25%. Declinul înscrierilor în universitățile publice poate reprezenta, de unul singur, o traumă pentru majoritatea țărilor; în combinație cu colapsul iminent al sectorului privat, daunele asupra învățământului superior și asupra economiei în general au fost imense. Pierderea atât de mare a unei forțe de muncă potențial specializată exact în momentul în care economia României a început să crească rapid spre sfârșitul anilor 2000 este doar una dintre consecințele acestui fenomen.

În al treilea rând și în legătură cu implicațiile demografice, este faptul că sistemul de învățământ superior românesc a devenit unul în care finanțarea privată aproape că a dispărut. Din acest punct de vedere, România este asemănătoare cu alte țări din Blocul Estic (fost socialist) care - cu excepția Kazahstanului - au avut întotdeauna un procent mult mai mic de studenți plătitori de taxe decât restul lumii. România, la fel ca Ucraina, Rusia și Polonia, a înregistrat o scădere semnificativă a ponderii studenților plătitori de taxe de școlarizare - dar, așa cum a fost cazul înscrierilor, această scădere a fost mult mai dramatică în România față de oricare alte state. Parțial, acest lucru s-a tradus pur și simplu în mai puțini studenți în sectorul privat, dar totodată a fost o consecință a modului în care România și alte țări din regiune și-au finanțat învățământul superior public, mai degrabă pe baza unui număr limitat de locuri la „buget" (adică finanțate în întregime) decât pe baza numărului total de studenți. În România, numărul de locuri finanțate de la buget s-a menținut aproape constant sub 300.000 pe parcursul perioadei analizate; pe măsură ce numărul de studenți a scăzut, acest lucru a însemnat că proporția studenților plătitori de taxe a scăzut inevitabil. În teorie, aceste politici de reducere a numărului de studenți plătitori de taxe promovează un obiectiv de acces; în practică, reduc de asemenea și suma totală a finanțării disponibile pentru instituții.

O ultimă concluzie a acestui demers este legată de finanțarea publică. În acest caz, imaginea pe termen lung este destul de neclară. Finanțarea a intrat într-un declin pe termen lung după 2009, dar acesta a fost compensat parțial prin scăderea numărului de studenți, astfel că cel puțin în universitățile publice, imaginea pe termen lung arată o creștere ușoară a venitului per student (dacă ignorăm creșterea și apoi a scăderea bruscă a diverselor tipuri de cheltuieli de capital imediat înainte de 2009).

Totuși, mai important decât cheltuielile per student sunt cheltuielile ca procent din Produsul Intern Brut. Aici, România se regăsește mult sub standardele globale, cu cheltuieli publice totalizând doar 40% din mediile Europei de Vest și cele la nivel global. Corelate cu ponderea redusă a studenților plătitori de taxe, acestea fac ca învățământul superior din România să fie unul dintre cele mai slab finanțare sisteme din întreaga lume.

În ansamblu, nu reiese o imagine favorabilă. Odată cu aderarea la Uniunea Europeană, România a aderat la o zonă economică comună care cuprinde unele dintre economiile cele mai avansate și sofisticate tehnologic din lume. Întotdeauna a existat posibilitatea ca țările care au aderat mai târziu, inclusiv România, să rămână în urmă din punct de vedere tehnologic în cadrul Uniunii, forțate să se specializeze în activități cu valoare adăugată mică, așa cum sunt agricultura și resursele primare. Singurul mod în care România poate converge spre standardele de viață de la nivelul UE ar fi să conveargă împreună cu restul Uniunii în dezvoltarea industriilor bazate pe cunoaștere. Pentru o perioadă, între 2006 și 2009, părea că România face exact acest lucru, cu o populație studențească în creștere și cheltuieli pentru învățământul superior de asemenea în creștere rapidă. Pe parcursul acestei perioade, România s-a îndreptat spre normele europene și globale. Deși această tendință a fost doar parțial reală - episodul Spiru Haret face ca imaginea de ansamblu să fie neclară - acest lucru a adus speranță. Cu toate acestea, din 2009, povestea a fost una despre stagnare și declin aproape neîncetat.

Calea pentru dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere este încă deschisă pentru România, dar sumele investite în învățământul superior - atât public cât și privat - sunt departe de a fi suficiente pentru a permite țării să o urmeze. Revenirea la ambițiile de dinainte de 2010 este absolut necesară și urgentă dacă România dorește nu rămână blocată într-o poziție caracterizată prin inovații reduse și venituri mici în cadrul Uniunii Europene.

Referințe

Alexe, D., Haj, C.M. & Murgescu, B. (2015) Struggling with Social Polarization. Student Financial Support in Romania in the Framework of the Bologna Process. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer: Dordrecht.

Curaj, A., Deca, L., & Haj, C. M. (2015). Romanian Higher Education in 2009-2013. The Bologna Process and Romanian Priorities in the Search for an Active European and Global Presence. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Springer: Dordrecht.

Proteasa, V., & Miroiu, A. (2015). Are the Talents Wisely Spent? The Case of Student Subsidies in Romanian Higher Education. In A. Curaj, L. Deca, E. Egron-Polak, & J. Salmi (Eds.), *Higher Education Reforms in Romania. Between the Bologna Process and National Challenges*. Springer: Dordrecht.

World Bank. (2011). *Romania. Functional Review*. Higher Education Sector Bucharest.

Anexa A – Lista țărilor incluse în baza de date HESA

Nordul Global (25)		**Sudul Global (31)**	
CANZAUS	Australia, Canada, Noua Zeelandă, Statele Unite	America Latină	Argentina, Brazilia, Chile, Columbia, Mexic, Peru
Asia Avansată	Hong Kong, Israel, Japonia, Singapore, Coreea de Sud, Taiwan	Asia de Est	China, Indonezia, Malaezia, Filipine, Thailanda, Vietnam
Europa de Vest	Finlanda, Franța, Germania, Irlanda, Italia, Olanda, Spania, Suedia, Elveția, Marea Britanie	MENA	Algeria, Egipt, Iran, Maroc, Arabia Saudită, Turcia
		Asia de Sud	Bangladesh, India, Pakistan
Fostul Bloc Estic	Kazahstan, Polonia, România, Rusia, Ucraina	Africa Subsahariană	Bénin, Burkina Faso, Camerun, Coasta de Fildeș, Etiopia, Ghana, Kenya, Nigeria, Africa de Sud, Tanzania

Anexa B – Tabele

Tabelul 1 Numărul de studenți în funcție de țară, 2018

	Nr. total de studenți
Kazahstan	985.546
Polonia	1.492.897
România	538.871
Rusia	6.549.272
Ucraina	1.482.594
Europa de Vest	14.238.299
Nordul Global	58.219.954
Nivel mondial	208.439.689

Tabelul 2 Numărul de instituții în funcție de țară și tip, 2018

	Hibride	**Instituții de ciclu scurt**	**Universități comprehensive**	**Universități**	**Colegii universitare**
Kazahstan		779	33	89	
Polonia	217	4	161	19	
România			35	60	
Rusia		3.316	-	741	
Ucraina		247	103	186	
Europa de Vest	1.918	527	2.034	560	129
Nordul Global	2.258	9.907	3.413	4.773	236
Nivel mondial	7.666	16.388	13.076	9.677	41.467

Tabelul 3 Numărul de studenți în mii în funcție de țară și tipul de instituție, 2018

	Hibride	**Instituții de ciclu scurt**	**Universități comprehensive**	**Universități**	**Colegii universitare**
Kazahstan		489	62	434	
Polonia	275	>1	758	429	
România			221	318	
Rusia		2388	-	4162	
Ucraina		153	166	1164	
Europa de Vest	2.001	98	1.010	9.910	204
Nordul Global	2.757	12.040	3.067	28.738	239
Nivel mondial	7188	33263	27713	104922	32065

Tabelul 4 Numărul de instituții în funcție de țară și tipul de proprietate, 2018

	Private	**Publice**
Kazahstan	400	501
Polonia	233	168
România	39	56
Rusia	562	3.495
Ucraina	119	417
Europa de Vest	2.448	2.720
Nordul Global	10.826	9.761
Nivel mondial	59.196	29.167

Finanțarea bazată pe performanță - experiența României în perioada 2016-2020

Mihai Păunescu, Andreea Gheba și Gabriela Jitaru

Cuvinte cheie: Învățământ superior românesc · finanțare bazată pe performanță · indicatori de calitate · mecanism de finanțare

1 Introducere

Globalizarea, transformarea constantă a pieței muncii, procesul de masificare a învățământului superior, costurile în creștere ale procesului de învățământ, cuplate cu resursele limitate provenind din fonduri publice, precum și cerințele tot mai răspândite privind responsabilitatea instituțională și nevoia de a genera rezultate măsurabile și de calitate, sunt doar câteva dintre elementele care modelează contextul național și internațional în care funcționează instituțiile de învățământ superior (IIS) (Herbst 2020, 2228). Interdependența dintre sistemele social, economic și politic actuale și sistemul de învățământ terțiar este recunoscută în special în țările occidentale. O forță de muncă calificată, precum și un proces accelerat de cunoaștere și inovare intră în competența universităților și sunt elemente necesare pentru progresul economic (Jongbloed 2020). Sistemul de învățământ superior este considerat un bun public (Marginson 2014), care în multe cazuri este susținut de alocarea de fonduri publice pentru a funcționa optim și sustenabil. Acest ultim principiu este evidențiat de faptul că, cel puțin în cazul țărilor europene, „finanțarea publică reprezintă între 50% și 90% din structura veniturilor universităților" (Pruvot, Claeys-Kulik și Estermann 2015, 155).

M. Păunescu (✉)
Şcoala Naţională de Studii Politice și Administrative & Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: mihai.paunescu@politice.ro

A. Gheba
Şcoala Naţională de Studii Politice și Administrative & Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: andreea.gheba@uefiscdi.ro

G. Jitaru
Şcoala Naţională de Studii Politice și Administrative & Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
e-mail: gabriela.jitaru@uefiscdi.ro

Având în vedere ponderea semnificativă a fondurilor publice în finanțarea universităților, un aspect care devine relevant de explorat este modul în care fondurile publice sunt alocate între universități. Sistemele de finanțare sunt destul de diverse, fiind bazate pe caracteristicile sistemelor instituționale politice și economice specifice fiecărei țări, dar și pe nevoile identificate la nivel național și internațional (Jongbloed 2020).

Pentru a ghida acțiunile și comportamentul universităților cu scopul de a atinge obiective de natură publică, decidenții politici folosesc diverse metode de coordonare, mecanismul de finanțare fiind unul dintre cele mai importante instrumente de acest gen. Astfel, pentru a stimula universitățile să acționeze într-o anumită direcție pentru a atinge obiective comune convenite la nivel național, practici precum reglementările sau restricțiile financiare impuse de guverne sunt larg utilizate (Jongbloed 2008). La nivel european, întâlnim sisteme de finanțare în care repartizarea resurselor financiare publice se bazează fie pe repartizarea fondurilor folosind formule (aplicarea indicatorilor de intrare sau de ieșire), fie prin negociere sau contract cu statul (Pruvot, Claeys-Kulik și Estermann 2015).

În cazul României, mecanismul de finanțare instituțională a învățământului superior este unul mixt, bazat în principal pe formule, în cazul a două dimensiuni care acoperă aproximativ 97% din fondurile alocate: finanțarea de bază (BF), inclusiv fondul pentru granturi doctorale, alocată în funcție de numărul de studenți, pe domeniile de studiu de la nivelul universităților (72%) și finanțarea suplimentară (FS) care se repartizează în funcție de rezultatele obținute de universități pentru o serie de indicatori de performanță (26,5%), ponderați cu numărul de studenți bugetați pe care universitatea îi înmatriculează, reprezentând dimensiunea financiar-bugetară a acesteia. Rolul principal al finanțării suplimentare (FS) este legat de stimularea creșterii performanței în câteva direcții majore: educație, cercetare, internaționalizare, implicarea socială a universității.

Obiectivul principal al acestei lucrări este acela de a analiza evoluția implementării acestui mecanism de finanțare în cei cinci ani de la adoptarea sa (2016-2020) și de a evalua impactul acestuia. Încercăm, de asemenea, să identificăm unele posibile provocări și riscuri și să examinăm măsura în care anumite caracteristici ale universităților, cum ar fi dimensiunea lor sau domeniul dominant de studiu, au un efect asupra distribuției fondurilor publice.

Analiza se bazează pe rezultatele preliminare ale unui studiu în derulare în cadrul proiectului POCU 126766 „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc”.

2 Sisteme de finanțare în învățământul superior și mecanisme bazate pe performanță

Jongbloed (2008) discută mecanismele de finanțare care presupun repartizarea fondurilor publice în funcție de intrările înregistrate sau de ieșirile (rezultatele) realizate de universități (este posibilă și combinarea celor două tipuri de metodologii).

În cazul schemelor de finanțare bazate pe intrări, fondurile distribuite sunt destinate „să acopere costuri distincte, cum ar fi salariile personalului, mijloacele materiale, costurile de întreținere a clădirilor, investiții" (Jongbloed 2008, 3). În esență, prin aceste fonduri, statele asigură universităților resursele de bază necesare pentru a-și desfășura activitățile. În cele mai multe cazuri, finanțarea pe care o primesc universitățile depinde de numărul de studenți înscriși, precum și de domeniile lor de studiu și este distribuită pe bază de formulă. Se consideră că acest tip de mecanism de finanțare asigură un proces transparent și previzibil pentru universități: fondurile primite sunt dependente de numărul de studenți înmatriculați de universitate. O astfel de abordare reflectă, într-o oarecare măsură, și obiectivele asumate la nivel de stat cu privire la rolul sistemului universitar și anume creșterea numărului de absolvenți de studii universitare (Teixeira, Biscaia și Rocha 2014, 224).

În ceea ce privește schemele de finanțare a **rezultatelor (ieșirilor)**, de tip output, „bugetele universităților depind de nivelul măsurat de performanță și există motive pentru a se crede că instituțiile astfel bugetate vor acorda mai multă atenție performanței lor" (Jongbloed 2008, 3). Pentru acest tip de sistem, fondurile sunt distribuite în funcție de o serie de „rezultate ale predării și cercetării instituțiilor" (Jongbloed 2008, 3). Această categorie de indicatori se concentrează pe „progresul înregistrat în atingerea rezultatelor finale (de ex. credite de studiu, numărul de diplome acordate, publicații, finanțare competitivă pentru cercetare acordată, citări, brevete, ponderea finanțării competitive/externe a cercetării, satisfacția studenților)" (Kivisto și Kohtamaki 2016).

Acest tip de mecanism poartă denumirea de finanțare bazată pe performanță, iar adoptarea lui indică faptul că statul a intenționat o distribuire a resurselor sale limitate către universități pe baza principiilor competitivității și performanței (Orr 2005).

Finanțarea bazată pe performanță pentru universități a devenit populară începând cu anii 1980, în special în țările occidentale (Orr 2005, Sorlin 2007). Atracția acestui mecanism se explică prin faptul că ar implica o recompensă financiară doar pentru un anumit tip de comportament și rezultate (prestabilite de finanțator), și implicit o utilizare mai eficientă a resurselor publice, deoarece „cele mai slabe instituții din sistem sunt penalizate" (Teixeira, Biscaia și Rocha 2014). Orr (2005, 34) avertizează însă că „este dificil să se conceapă metode de finanțare care să reflecte cu acuratețe multitudinea de activități desfășurate într-o universitate". Astfel, identificarea unui set de standarde/indicatori comuni și comparabili în sistemul de învățământ superior este un proces complex, bazat pe compromisuri între factorii de decizie și universități. Acest demers include stabilirea setului de date colectat, precum și modul de calculare a indicatorului care, la rândul său, reprezintă o dimensiune provocatoare și potențial problematică a implementării indicatorului. Un exemplu în acest sens poate fi analiza critică a mecanismului cu care se realizează clasamentul JCR al revistelor indexate Web of Science, indicator utilizat pentru măsurarea relevanței și calității activității de cercetare, inclusiv în cazul României (Vîiu și Păunescu 2021).

După cum am menționat mai sus, la nivel european există o mare diversitate de sisteme de finanțare și de indicatori utilizați. O contribuție importantă în acest sens este reprezentată de studiul realizat în cadrul proiectului DEFINE (Asociația Universității Europene) din 2015 privind mecanismele de finanțare implementate de țările europene.

Raportul prezintă în mod sistematic indicatori de performanță după cum urmează:

> „Predare: diplome de licență/masterat obţinute; obținerea diplomei în perioada standard de studiu;
>
> Cercetare: diplome de doctorat/teze finalizate; evaluarea cercetării; cereri de brevetare finalizate cu succes; finanțare externă pentru cercetare; activități științifice; contracte de cercetare obținute; publicații/ număr de citări; venituri din transferuri de știință și tehnologie; număr de autori etc;
>
> Altele: obținerea de finanțare externă; obținerea de finanțare UE/internațională (poate fi legată de predare și cercetare); rezultatele clasamentelor internaționale" (Claeys-Kulik & Estermann, 2015, p. 26)

Deși cercetătorii recunosc rolul important pe care indicatorii de calitate îl joacă în distribuirea fondurilor publice, ei au identificat, de asemenea, o serie de provocări și riscuri. Un astfel de risc documentat este „efectul Matei" care are potențialul de a exacerba inegalitățile între universități. Având în vedere că indicatorii de producție iau în considerare performanțele anterioare, recompensele financiare pentru cei buni și performanți vor avea ca efect creșterea performanței acestora, ducând la o spirală merituoasă. Pe de altă parte, universitățile cu performanțe mai scăzute, care primesc mai puțină finanțare, vor avea mai puține șanse să se dezvolte pozitiv în viitor (având în vedere resursele limitate) și intră într-o spirală de mediocritate care duce la subfinanțare. Acest lucru este mai evident în cazul indicatorilor de cercetare (Claeys-Kulik și Estermann 2015).

Pe lângă „efectul Matei", un alt aspect de luat în considerare este faptul că modul în care universitățile reacţionează și își schimbă comportamentul și strategiile instituționale poate fi influențat de variabile precum „reputația, dimensiunea, profilul disciplinar, locația sau orientarea misiunii lor" (Teixeira, Biscaia și Rocha 2014, 218), toate acestea fiind mai greu de controlat de către universități în anumite contexte instituționale.

3 Sistemul de finanțare și indicatorii de performanță în învățământul superior din România

Transformările sistemului de finanțare sunt relevante pentru înțelegerea evoluției obiectivelor privind rolul sistemului de învățământ superior, dar și pentru a afla cum răspund universitățile la diversele stimulente aplicate pentru atingerea obiectivelor stabilite. În cazul României, în ultimele trei decenii, sistemul de finanțare a suferit modificări importante, mecanismul de finanțare (repartizarea alocațiilor bugetare către universități) reprezentând principalul instrument strategic de operaționalizare și implementare a obiectivelor asumate la nivel de sistem, cu precădere în ultimii 20 de ani.

În urma unei perioade inițiale de expansiune și reformă structurală a învățământului superior după 1990, perioadă în care sistemul de finanțare a fost în esență similar celui de dinainte de ’89 bazat pe nivelul costurilor cu personalul și al spațiului didactic și administrativ, începutul mileniului a fost marcat de trecerea la finanțarea globală, care a reprezentat o reformă în încercarea de a obține performanțe superioare în educație și cercetare printr-un management mai bun al resurselor financiare (CNFIS, 2007).

În plus, introducerea finanțării per student, începând cu anul 1999, a reprezentat o schimbare majoră în distribuirea alocațiilor bugetare către universități pentru activitatea lor de bază. A urmat, din 2002, introducerea unei finanțări diferențiate, bazate pe indicatori de calitate, repartizați la nivel instituțional, cu rafinări succesive (atât în ceea ce privește definirea indicatorilor, dar și în ceea ce privește ponderea pe care aceștia o aveau în finanțarea de bază totală), până în 2012.

Din 2012, a fost introdusă distinct prin lege o nouă componentă menită a oferi finanțare suplimentară pentru stimularea excelenței instituțiilor și programelor de studii (pe baza criteriilor și standardelor de calitate aplicate la nivelul programului de studii), componentă care constituia în esență un mecanism mai complex corespunzător componentei de calitate instituțională aplicat în perioada anterioară. Chiar dacă principiile de bază ale repartizării alocațiilor bugetare pentru această componentă de finanțare suplimentară (FS) au fost menținute de atunci, au existat totuși două perioade distincte de implementare: perioada 2012-2015, perioadă în care rezultatele ierarhizării programelor de studii au fost aplicate separat, pe cicluri de studii și domenii de ierarhizare, și perioada 2016-prezent, în care a fost adoptat un set specific, complex, de indicatori de calitate, aplicat în principal la nivelul ramurilor de știință. A doua perioadă, între 2016 și 2020, face obiectul unei analize detaliate, unele dintre principalele sale rezultate preliminare fiind prezentate în acest articol.

Studiile și analizele sistemului românesc de finanțare, bazate pe indicatori de calitate, nu au fost puține, mai ales în ultimii zece ani. De remarcat sunt studiile și analizele care au realizat o evaluare a politicilor de finanțare operaționale la acel moment (și/sau comparativ cu politica implementată anterior), subliniind provocările permanente cauzate de subfinanțarea cronică a sistemului de învățământ superior românesc, nevoia de predictibilitate în politicile de finanțare și nevoia de îmbunătățire și consolidare a mecanismelor instituționale axate pe asigurarea calității în procesul de educație și cercetare (CNFIS 2015, CNFIS 2016, CNFIS 2017-2018, CNFIS 2019) (Miroiu și Vlasceanu 2012), (Miroiu) și colaboratorii 2015) (Vîiu și colab. 2016).

Pentru perioada 2003-2011, o importantă imagine de ansamblu și o analiză generală a rezultatelor influențelor determinate de aplicarea indicatorilor de calitate se regăsesc în studiul lui Vîiu (2015). Cercetătorul menționează că impactul acestui model de finanțare este destul de slab (la nivel global, total, pentru toți cei nouă ani) și poate fi influențat atât de omogenitatea instituțiilor de învățământ superior din România, cât și de o eventuală anulare reciprocă a influențele determinate de anumiți indicatori (G. A. Vîiu 2015).

Schimbările semnificative care au avut loc în implementarea modelului de finanțare bazat pe performanță, prin subcomponenta de finanțare suplimentară (FS), precum și ajustările și rafinările anuale, sunt detaliate în Rapoartele publice anuale privind starea învățământului superior și măsurile de optimizare necesare, realizate de Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS).

Propunerile de adaptare, îmbunătățire și completare a sistemului de indicatori de calitate sunt formulate periodic atât în cadrul CNFIS, cât și de către comunitatea academică, în timp ce Ministerul Educației dezbate anual mecanismul de alocare a finanțării. În perioada analizată, finanțarea suplimentară a fost alocată pe baza a 15 indicatori de calitate grupați în patru clase, descrise pe scurt mai jos:

„Clasa 1 Predare/Învățare - Indicatorii din această clasă urmăresc să măsoare dinamica procesului educațional din universități, potențialul de dezvoltare, precum și pregătirea resurselor umane implicate în procesul de învățământ. Au fost selectați ca reprezentativi următorii indicatori: raportul dintre numărul de studenți și numărul de cadre didactice (IC1.1), raportul dintre studenții de la master și studenții din ciclul de licență (IC1.2), raportul dintre personalul didactic cu vârste sub 40 de ani și totalul personalului didactic (IC1.3) și raportul dintre coordonatorii de doctorat și totalul personalului didactic (IC1.4);

Clasa 2 Cercetare științifică/Creație artistică/Performanță sportivă - Indicatorii au ca obiectiv principal evaluarea sistematică și multidimensională a performanței universitare în ceea ce privește producția științifică și impactul acesteia asupra calității procesului de predare, prin următorii indicatori: IC2.1 . Calitatea resurselor umane din universități, evaluată în sens global prin punctajul CNATDCU relativ al fiecărui membru al facultății; IC2.2. Impactul activității științifice/creației artistice, evaluat printr-un indice scientometric - indicele Hirsch al cadrelor didactice din facultăți; IC2.3, performanța activității științifice/creației artistice, care se cuantifică selectiv prin cuantificarea lucrărilor definite ca fiind cele mai importante și relevante din punct de vedere al vizibilității internaționale; IC2.4, finanțarea cercetării științifice/creației artistice, este un indicator care vizează măsurarea succesului instituțional în atragerea de sprijin financiar pentru activități specifice de cercetare științifică;

Clasa 3 Orientare internațională - Indicatorii de calitate asociați clasei C3 reprezintă o măsură directă a capacității universităților de a sprijini mobilitatea studenților, precum și de a susține programe de studii în limbi internaționale. Astfel, indicatorul IC3.1 măsoară ponderea mobilității studenților, în timp ce indicatorul IC3.2 reflectă ponderea studenților din programe internaționale înscriși în universități;

Clasa 4 Orientare regională & echitate socială - Indicatorii de calitate asociați cu clasa C4 se concentrează pe măsurarea activităților precum integrarea persoanelor din medii defavorizate (IC4.1), contribuția universității la fondul de burse (IC4.2); stagiile de practică pentru studii de licență (IC4.3); capacitatea de furnizare de cazare pentru studenți (IC4.4); fonduri sub formă de granturi atrase de universități (IC4.5)”. (CNFIS 2017)

Formula funcționează prin generarea de ierarhii independente ale universităților pe fiecare dintre indicatorii de calitate, în mare parte pe ramuri de știință, ierarhii care sunt determinate de scorurile universităților raportate la acești indicatori. Astfel, nouă indicatori sunt măsurați la nivelul ramurilor de știință (pentru fiecare dintre cele 40 de ramuri de știință), existând și șase indicatori măsurați la nivel instituțional. Unul dintre scopurile declarate ale mecanismului de alocare a fondurilor a fost acela de a face comparații între universități din domenii similare și, prin urmare, s-a creat opțiunea de a lua în considerare indicatorii la nivelul ramurii de știință, acolo unde a fost posibil, aceasta fiind o abordare inovatoare în raport cu indicatorii de calitate instituționali generali care au fost utilizați înainte de 2011. Din punct de vedere metodologic, pe baza datelor raportate de universități și verificate de Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), se generează un set de ierarhii universitare independente pentru fiecare indicator în fiecare ramură de știință, la care se adaugă ierarhiile instituționale pentru fiecare dintre cei 9 indicatori instituționali. Este important de menționat că intenția nu a fost generarea de clasamente, ci doar ierarhii operaționale parțiale pentru fiecare indicator din cadrul fiecărei ramuri de știință exclusiv în scopul alocării fondurilor bugetare. Astfel, fiind relevante pentru un singur indicator și unei singuri ramuri de știință, ierarhiile nu au în sine nicio semnificație dincolo de scopul alocării fondurilor corespunzătoare ponderii indicatorului respectiv în subcomponenta de finanțare suplimentară. Prin urmare, logica acestei subcomponente este de a diferenția finanțarea de bază în funcție de performanța universităților, din punct de vedere al setului de indicatori prezentat anterior.

Global, la nivelul bugetului alocat învățământului superior, finanțarea suplimentară (FS) reprezintă 26,5% din finanțarea instituțională[1]. Totuși, această finanțare este distribuită, la fel ca și finanțarea de bază (BF), per student și, astfel, este nu numai o funcție a performanței universității, ci și a mărimii acesteia în ceea ce privește numărul de studenți înmatriculați. Formula ia în considerare, de asemenea, costurile diferite ale programelor de studii pe domenii de studiu, astfel încât utilizează conceptul de student echivalent unitar pentru a reprezenta diferitele programe de studii și nivelul de studii universitare. Un student fizic la științe sociale și la nivel de studii de licență reprezintă (este egal cu) un student echivalent unitar, în timp ce un student la nivel de master în științe sociale este egal cu doi studenți unitari echivalenți; similar, un student fizic la nivel de studii de licență în inginerie este egal cu 1,75 studenți unitari echivalenți și așa mai departe. În felul acesta, o alocare neutră ar distribui 26,5% în mod egal tuturor instituțiilor de învățământ superior de stat doar pe baza numărului de studenți unitari echivalenți din diferite programe. De la o astfel de alocare neutră, un procent mai mic de 26,5% echivalează cu o pierdere graduală până la un 0 teoretic dacă instituția este ultima clasată pe o ierarhie de indicatori. Depășirea pragului de 26,5% înseamnă câștigarea graduală până la aproximativ dublu față de echivalentul din finanțarea de

[1] Fără granturi doctorale și celelalte fonduri sub-componente fonduri repartizate pe proiecte (fond de dezvoltare instituțională) sau decizie a ministrului (fond pentru situații speciale, neacoperite prin formulă).

bază, ceea ce reflectă poziția de vârf a universității pe indicatorul după care este ierarhizată. Intervalul ipotetic este cuprins între 0 și 53% , însă, datorită formulei care ține cont de numărul de studenți, extremele sunt practic excluse.

Alocările pe indicatori sunt cumulative, fiind grupate în patru categorii distincte de indicatori, fiecare având o pondere diferită, după cum se arată în tabelul 1:

Tabelul 1 Ponderea categoriilor de indicatori din finanțarea instituțională

Categorii de indicatori (clase)	**2016-2019**	**2020**
Clasa 1 Predare/Învățare (C1)	7,95%	5,83%
Clasa 2 Cercetare științifică/Creație artistică/Performanță sportivă (C2)	10,60%	12,19%
Clasa 3 Orientare internațională (C3)	2,65%	3,18%
Clasa 4 Orientare regională & echitate socială (C4)	5.30%	

Conform mecanismului de repartizare, finanțarea suplimentară este un joc cu sumă nulă: pentru fiecare indicator, pentru fiecare ramură de știință (sau la nivel instituțional), câștigurile universităților se reflectă în pierderile celorlalte. Astfel, alocările pentru finanțarea suplimentară sunt determinate de calitatea relativă a unei universități pe baza unui indicator, pe una dintre ramurile de știință, comparativ cu celelalte universități care au programe în aceeași ramură de știință, ținând cont și de dimensiunea relativă a acestora în ceea ce privește numărul de studenți bugetați de către stat.

4 Designul cercetării

În acest articol vom prezenta rezultatele alocării resurselor financiare pentru finanțarea suplimentară, la nivel de universitate, ca pondere din finanțarea instituțională (FI), atât pe clase de indicatori, cât și pe categorii universitare. Întrucât ne referim la procente din alocarea financiară relativă pentru fiecare clasă de indicatori (și nu la sume absolute), datele prezentate sunt comparabile între universități și nu sunt afectate de mărimea acestora.

Indicatorii sunt calculați de CNFIS pentru a propune repartizarea pe universități a alocațiilor bugetare pentru finanțarea suplimentară. Rezultatele se obțin din datele raportate anual sau semestrial de universitățile de stat, conform mecanismului general de alocare a finanțării pentru universitățile de stat.

Deși alocările universităților se calculează preponderent pe ramuri de știință, fiecăreia fiindu-i alocată o sumă proporțională cu numărul de studenți cu finanțare de la bugetul de stat înscriși în programe din acea ramură, considerăm că, pentru o mai bună înțelegere globală a dinamicii alocărilor bugetare instituționale, este oportun să prezentăm date agregate pe categorii de universităţi şi clase de

indicatori.[2] Metoda este utilă pentru a compara performanțele universităților cu același profil general, dar și pentru a observa dacă există diferențe notabile între categorii de universități. Clasificarea în categorii de universități se bazează pe principalele domenii fundamentale de studiu ale universității (chiar dacă majoritatea universităților au programe educaționale și în alte domenii fundamentale). De exemplu, am considerat o universitate ca fiind „comprehensivă", ținând cont de diversitatea programelor de studii oferite de acea universitate, sau ca fiind „specializată", precum cele medicale sau tehnice care au un domeniu fundamental de studiu dominant. Astfel, în prezentarea datelor s-a folosit o clasificare a celor 47 de universități românești de stat finanțate de Ministerul Educației în șase categorii principale: agronomic-veterinare, medicale, tehnice, comprehensive, de științe sociale și economice și respectiv de arte[3]. Este important de menționat că aceste categorii sunt folosite doar pentru a permite o mai ușoară prezentare și înțelegere a datelor, dar nu joacă niciun rol în procesul de alocare a finanțării, proces care a urmărit doar date relevante ale indicatorilor la nivel de ramură de știință, respectiv la nivel instituțional. Totodată, în analiză am avut în vedere și dimensiunea universităților în funcție de numărul total al studenților înscriși în programe de licență, master și doctorat. Prin urmare, am decis să împărțim cele 47 de universități în trei categorii, având în vedere numărul total al studenților, astfel: universități mari (cu peste 19.000 de studenți), medii (între 7.000 și 19.000 de studenți) și universități mici (cu mai puțin de 7.000 de studenți).[4]

5 Analiza descriptivă a datelor

Pentru a evidenția dinamica alocărilor financiare pe cele patru clase de indicatori, în tabelele de mai jos, prezentăm câteva date descriptive privind tendința centrală, adică procentele minime, maxime, medii și abaterea standard pentru fiecare clasă de indicatori, pe cei cinci ani de implementare (prezentați în tabelul 2 și tabelul 3). De asemenea, coloana „Formulă" din tabelul 2 arată minimele, maximele și mediile teoretice care pot fi atinse prin aplicarea formulei generale bazate pe performanță, în comparație cu rezultatele formulei de finanțare de bază, în funcție de numărul de studenți. În mod evident, instituțiile de învățământ superior din România sunt destul de diverse în ceea ce privește dimensiunea lor ca număr de studenți înscriși. Mărimea universităților comparate într-o ramură de știință (sau la nivel instituțional pentru unii indicatori) afectează granularitatea variației procentuale de la o universitate la alta, pentru fiecare clasă de indicatori, precum și pentru alocarea globală; astfel, variația procentuală nu este uniformă, nici similară de la o ierarhie la alta, incrementul variind în funcție de mărimea universităților comparate, mai precis de numărul studenților acestora. Cu toate acestea, mediana se referă la valoarea până la care sunt incluse

[2] și, de asemenea, pentru o vizualizare simplificată a datelor

[3] Universitățile militare sunt excluse din analiză

[4] numărul universităților din fiecare dintre categorii este specificat în Anexă

50% din universitățile dintr-o ramură de știință, indiferent de mărimea acestora. Astfel, o valoare mediană mai mică decât cea teoretică (care este nivelul neutru al indicatorului respectiv ponderat în cadrul finanțării suplimentare totale de 26,5%) relevă că, în general, universitățile mari (raportat la numărul de studenți) au valori ale indicatorului mai mari decât universitățile mici. Acest lucru este observabil în special în cazul clasei 2, indicatorii de performanță în cercetare, unde mediana este considerabil mai mică decât valoarea mediană teoretică pentru fiecare an analizat. Pentru clasele 1 și 3, valorile mediane reale sunt similare cu cele teoretice indicând o distribuție independentă de mărime, în timp ce clasa 4 prezintă, de asemenea, valori mediane anuale puțin mai mici decât cea teoretică.

În același timp, abaterea standard calculată global, între sau în interiorul universităților (pe parcursul perioadei de cinci ani), indică faptul că universitățile tind să aibă rezultate stabile în timp (abaterea standard fiind mai mică în cadrul universităților pe perioada analizată), abaterile standard fiind mai mari între universități, ceea ce indică faptul că acești indicatori (indiferent de clasă) tind să diferențieze mai mult între universități decât în cadrul universităților de-a lungul timpului, așa cum se arată în tabelul 3[5]. Privind la nivelul claselor de indicatori, se poate observa că diferențierea dintre universități este relativ mai mare în cazul claselor 2-4 decât în clasa 1, așa cum se poate vedea și din Tabelul 2.

Tabelul 2 Datele descriptive și tendința centrală pentru fiecare clasă de indicatori

		Formulă	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
FS (finanțare suplimentară) Total	Min.	0%	12.7%	12.2%	11.0%	14.0%	14.9%
	Max.	53.0%	38.4%	38.1%	38.7%	39.1%	38.8%
	Medie	26.5%	24.4%	25.5%	24.6%	24.7%	24.7%
Class 1	Min.	0%	2.2%	1.8%	1.6%	1.7%	2.5%
	Max.	15.9%*/11.7%**	11.3%	11.8%	11.4%	11.7%	8.4%
	Medie	7.95%*/5.83%**	8.0%	7.9%	8.0%	7.8%	5.7%
Class 2	Min.	0%	3.4%	3.5%	2.8%	4.2%	3.7%
	Max.	21.2%*/24.4%**	17.9%	17.5%	17.1%	16.9%	19.7%
	Medie	10.6%*/12.2%**	9.4%	9.6%	9.9%	9.5%	10.8%
Class 3	Min.	0%	0.4%	0.5%	0.5%	0.5%	0.6%
	Max.	5.3%*/6.4%**	4.9%	5.0%	4.8%	4.8%	5.8%
	Medie	2.65%*/3.2%**	2.5%	2.7%	2.7%	2.7%	3.2%
Class 4	Min.	0%	2.0%	1.6%	1.0%	0.9%	1.3%
	Max.	10.6%	8.5%	8.6%	8.8%	9.1%	8.5%
	Medie	5.3%	4.6%	4.5%	4.6%	4.8%	4.9%

Note: *2016-2019; **2020

[5] Când menționăm variația "în interiorul universităților", ne referim la variația alocațiilor globale de finanțare suplimentară pentru o universitate de-a lungul timpului și nu la variația între domeniile de studiu din cadrul universității. Acesta din urmă nu constituie obiectivul lucrării actuale care privește doar performanța globală a universităților în perioada stabilită.

Tabelul 3 Abaterea standard pentru fiecare clasă de indicatori (2016-2020)

Abatere standard (2016-2020)	Total	Clasa 1	Clasa C2	Clasa C3	Clasa C4
global	5,41	1,97	3,58	1,17	1,56
între universități	5,26	1,73	3,33	1,11	1,48
în interiorul universității	1,43	0,96	1,38	0,40	0,51

În plus, pentru a identifica o dinamică anuală a alocațiilor financiare primite de universități, am folosit o variabilă dihotomică pentru fiecare an, cu următoarele valori: valoarea 1, dacă universitatea a obținut global (cumulat pe ramuri de studii și la nivel instituțional) mai mult de 26,5% pentru finanțare suplimentară din finanțarea instituțională, și valoarea 0 dacă a obținut un procent global mai mic de 26,5%. Tabelele de mai jos arată (pe total și separat, pe cele două taxonomii principale de universități: în funcție de principalul domeniu fundamental de studiu respectiv în funcție de mărimea universității) care este probabilitatea universităților de a câștiga (1) sau de a pierde (0) comparativ cu anul „T" (de referință, indiferent de an) și în anul „T+1" (anul viitor). Astfel, se constată o stabilitate ridicată în timp, în total, aprox. 91% dintre universitățile care au pierdut în anul „T" tind să piardă și în anul următor și doar cca. 8% dintre universitățile care au pierdut în anul „T" tind să câștige mai mult de 26,5% în anul următor. În ceea ce privește categoriile de universități (pe principalele domenii de studiu), cea mai scăzută dinamică se observă în rândul universităților comprehensive și tehnice, în timp ce dinamica cea mai mare (o pondere mai mare a universităților care tind să câștige în anul următor) se observă în rândul celor agronomic-veterinare și a universităților de științe sociale și umaniste.

Tabelul 4 Dinamica câștigurilor/pierderilor în ponderea finanțării suplimentare - FS din finanțarea instituțională - FI

Total	0	1
0	91.23	8.77
1	13.51	86.49
Total	60.64	39.36

Categoria de domeniu	←	0	1	0	1	→	Categoria de domeniu
Agronomic-veterinar	0	71.43	28.57	84.62	15.38	0	Medicină
	1	33.33	66.67	9.09	90.91	1	
	Total	50.00	50.00	50.00	50.00	Total	
Arte, Sport	0	90.00	10.00	57.14	42.86	0	Științe umaniste și sociale
	1	12.50	87.50	11.76	88.24	1	
	Total	55.56	44.44	25.00	75.00	Total	
Global	0	98.28	1.72	100.00	0.00	0	Tehnic
	1	16.67	83.33	6.67	93.33	1	
	Total	90.63	9.38	41.67	58.33	Total	

	Categoria de dimensiune					
Total	universități mari		universități medii		universități mici	
	0	1	0	1	0	1
0	75.00	25.00	92.86	7.14	91.18	30164
1	15.00	85.00	4.55	95.45	18.75	81.25
Total	25.00	75.00	62.50	37.50	68.00	32.00

În funcție de cealaltă categorie, tipologia după dimensiunea universității, observăm o dinamică scăzută a performanțelor anuale în rândul universităților mijlocii și mici și o dinamică relativ mai ridicată în rândul universităților mari. De asemenea, marile universități sunt pe pozițiile câștigătoare în cca. 75% dintre situații, în timp ce universitățile medii și mici sunt net câștigătoare doar în 37% și respectiv 32% dintre situații.

Analizând rezultatele la nivelul universităților și pe tipuri de universități, graficele de mai jos prezintă rezultatele alocărilor procentuale pe baza indicatorilor de calitate ca pondere din finanțarea instituțională (IF), pentru toate cele 47 de universități de stat din România, pe o perioadă de cinci ani, începând cu anul 2016 (care a fost primul an de implementare a acestor indicatori). Universitățile sunt clasificate în: a) șase categorii în funcție de principalele lor domenii de studiu și b) trei categorii având în vedere populația lor de studenți, așa cum s-a menționat mai sus. Datele sunt prezentate la nivelul general de aplicare a finanțării suplimentare - FS (Fig. 1-2), precum și la nivelul claselor de indicatori (Fig. 3-10). În același timp, discutând despre procentele relative de alocare financiară, sunt mai ușor de observat „câștigurile/pierderile" realizate de universități și evoluțiile acestora în perioada analizată.

Conform Fig. 1, care prezintă alocațiile globale ale finanțării suplimentare - FS (cumulate pe toate cele patru clase de indicatori), se poate observa o dinamică relativ slabă în ceea ce privește rezultatele anuale obținute de universități și se constată variații mai mari de la an la an în cazul unui număr mic de universități, dintre care majoritatea obțin valori anuale similare (nu își modifică în mod semnificativ câștigurile ca pondere din finanțarea instituțională - FI).

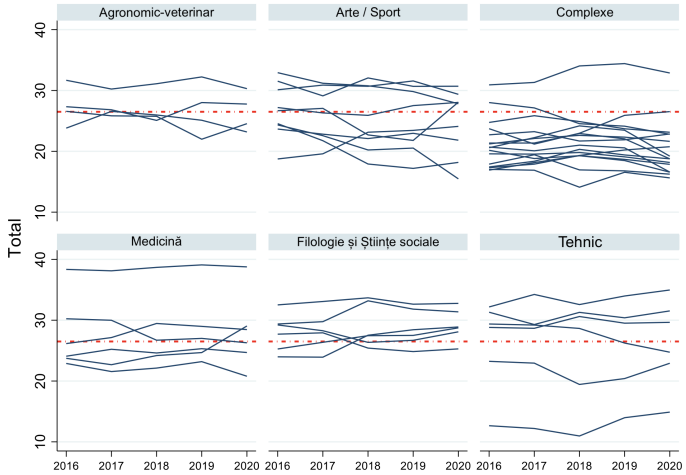


Fig. 1 % finanțare suplimentară - FS din finanțare instituțională, pe categorii de universități (2016-2020)

Un punct important de remarcat este faptul că sunt 11 instituții (din toate categoriile de universități, majoritatea fiind situate în marile centre universitare românești precum Iași, București sau Cluj-Napoca) care își mențin în fiecare an un avantaj competitiv, reușind să obțină alocări mai mari de 26,5% din finanțarea instituțională - FI (în fiecare dintre cei cinci ani). Din acest grup de universități se remarcă universitățile tehnice, socio-umaniste sau de arhitectură/artă/sport, ceea ce indică implicit și rezultate superioare la indicatorii de performanță, cel puțin în raport cu alte universități care înscriu studenți în aceleași ramuri de știință. Totodată, dintre universitățile care nu reușesc să depășească pragul de 26,5% în niciunul dintre cei cinci ani găsim un număr semnificativ de instituții de învățământ superior, majoritatea fiind în categoria celor comprehensive. O observație demnă de remarcat cu privire la aceste universități este că nu reușesc să se apropie de pragul de 26,5%, obținând alocații financiare mai mici decât ar fi obținut într-un mecanism de alocare „per capita", neutru raportat la performanță.

De asemenea, se poate observa că variațiile sunt mai mari la universitățile mai mici, în timp ce universitățile mai mari tind să aibă alocări „câștigătoare" mai stabile (Fig. 2).

Ca o concluzie generală, putem afirma că universitățile mai specializate, cu mai puține domenii de studiu, tind să fie mai competitive decât universitățile comprehensive. Acestea din urmă concurează în mai multe domenii de studiu, dar cu rezultate generale mai scăzute. De asemenea, dimensiunea universităților (mai ales dacă ne referim la universități mari în comparație cu restul) tinde să fie o caracteristică importantă care poate indica poziția lor câștigătoare/pierzătoare (după cum se poate observa în Fig.2).

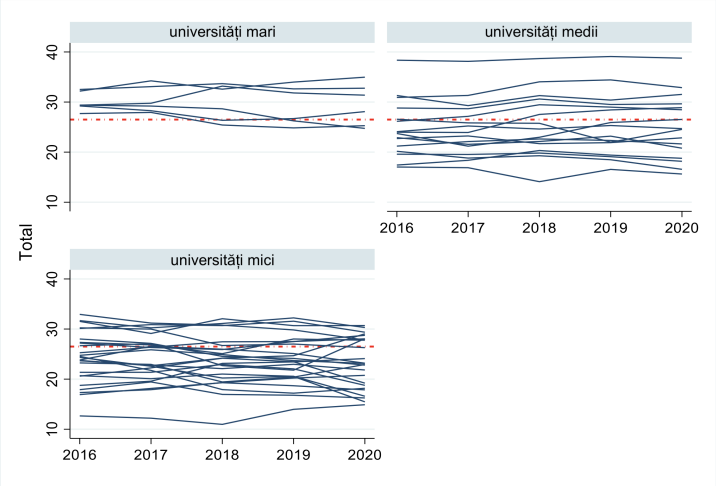


Fig. 2 % finanțare suplimentară - FS din finanțare instituțională, după dimensiunea universității (2016-2020)

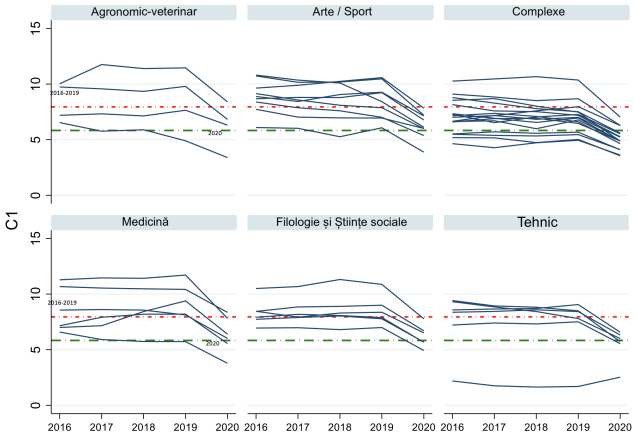


Fig. 3 % din C1 - finanțare suplimentară - FS din finanțare instituțională, pe categorii de universități (2016-2020)

În ceea ce privește repartizarea fondurilor pe baza Clasei 1 - Predare/învățare (prezentați în Fig. 3), observăm că nu există modificări semnificative la nivelul universităților în ceea ce privește procentele obținute din finanțarea instituțională - FI pe parcursul celor cinci ani. De fapt, la această clasă mai mult decât la celelalte, ierarhiile universităților nu înregistrează nicio variație importantă de la un an la altul. Acest lucru este explicabil deoarece această clasă include, mai mult decât oricare alta, indicatori care se referă la capacitatea instituțională, cum ar fi indicatori de personal, precum și alți indicatori legați de resurse umane sau studenți (ponderea personalului didactic sub 40 de ani sau coordonatori de doctorat). Acești indicatori au o stabilitate mai mare și nu se modifică semnificativ de la un an la altul, astfel încât să se reflecte în indicatorii de calitate și să modifice ierarhiile. Dintre universitățile care reușesc să obțină alocări anuale mai mari decât ponderea acestei clase (16 în total), se remarcă instituțiile din categoria arte (mai mult de jumătate dintre ele – cinci (5) - sunt constante în ceea ce privește ponderea lor în această clasă de indicatori).). În cazul clasei 1, dimensiunea universităților (Fig.4) nu pare a fi relevantă în explicarea dinamicii rezultatelor obținute de universități.

Alocările financiare pentru clasa 2 Cercetare științifică/ Creație artistică/ Performanță sportivă (prezentate în Fig. 5) par să indice cele mai semnificative diferențe, atât între universități, cât și în cadrul universităților, pe perioada analizată. Comparativ cu rezultatele obținute de universitățile din clasa 1, acești indicatori arată un număr mai mic de universități (11) care reușesc să-și mențină avantajul competitiv pe parcursul celor cinci ani. Mai multe instituții de învățământ superior specializate au rezultate semnificativ mai bune în atragerea de finanțare pentru indicatorii care măsoară activitatea academică a personalului didactic universitar, comparativ cu universitățile comprehensive. Astfel, pentru acest set important de indicatori, universitățile comprehensive par a fi mai puțin competitive decât universitățile mai specializate (fie că sunt agricol-veterinare, tehnice, medicale, socio-umaniste sau de arte). De asemenea, universitățile mari tind să

beneficieze mai mult de pe urma acestei clase de indicatori, deoarece obțin valori peste alocarea neutră aproape în fiecare an (după cum se poate observa în Fig.6).

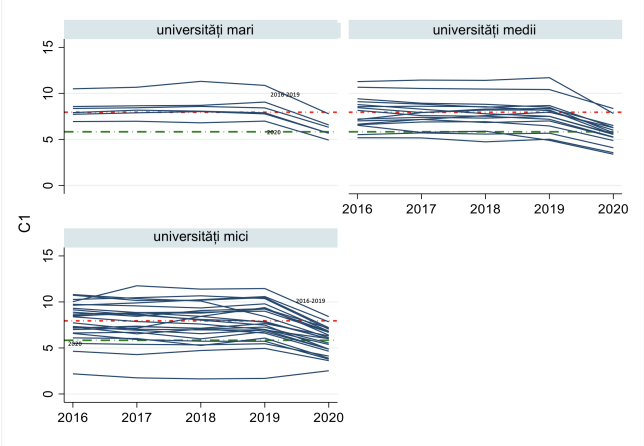


Fig. 4 % din C1 - finanțare suplimentară – FS din finanțare instituțională, după dimensiunea universității (2016-2020

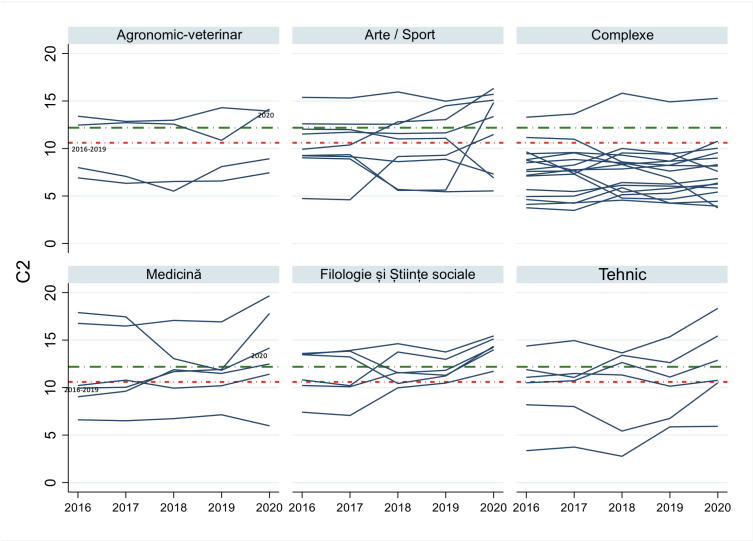


Fig. 5 % din C2 - finanțare suplimentară - FS din finanțare instituțională, pe categorii de universități (2016-2020)

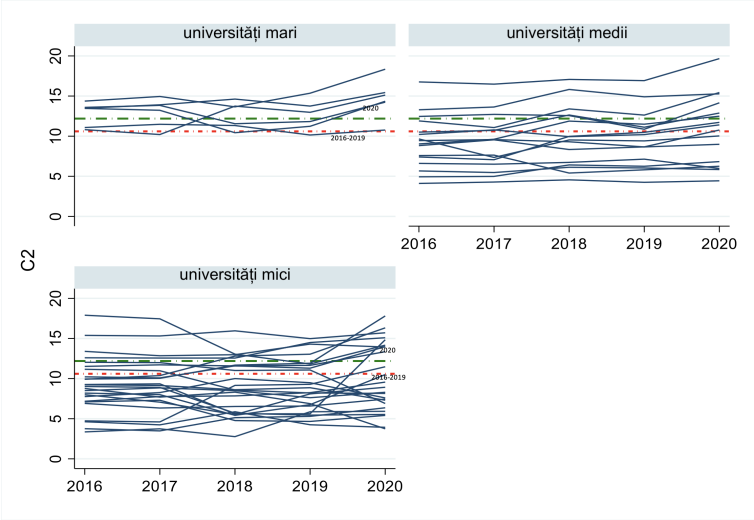


Fig. 6 % din C2 - finanțare suplimentară - FS din finanțare instituțională, după dimensiunea universității (2016-2020)

Setul de indicatori care măsoară gradul de internaționalizare a universităților (Clasa 3 - Orientare internațională, Fig. 7) are un impact pozitiv asupra unui număr mai mare de universități, inclusiv universități comprehensive sau de artă (deși există diferențe importante între universități din cadrul acestei clase). La nivelul universităților grupate după mărime, nu există evoluții semnificative în această clasă de indicatori în perioada de referință, rezultatele fiind mai degrabă stabile (așa cum se arată în Fig. 8).

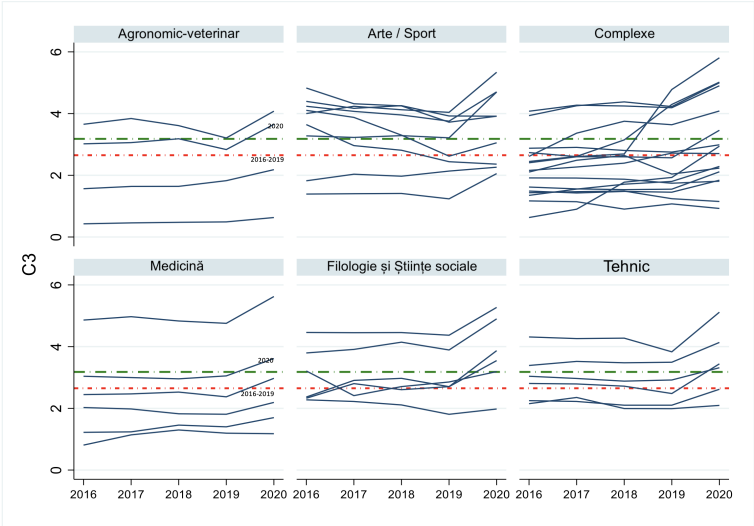


Fig. 7 % din C3 - finanțare suplimentară - SF din finanțare instituțională, pe categorii de universități (2016-2020)

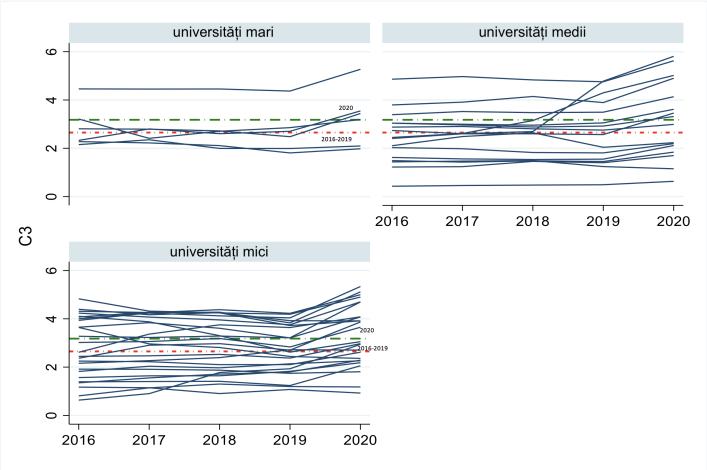


Fig. 8 % din C3 - finanțare suplimentară - SF din finanțare instituțională, după dimensiunea universității (2016-2020)

Universitățile care beneficiază semnificativ de indicatorii centrați pe măsurarea orientării regionale și a implicării sociale (Clasa 4, Fig. 9) sunt cele cu profil tehnic si agronomic-veterinar. Această clasă de indicatori are efecte minore de alocare bugetară pentru universitățile comprehensive, precum și pentru universitățile de arhitectură, arte și sport. În cazul acestora din urmă, pe lângă faptul că nu au avut performanțe bune/suficient de bune pentru a atrage resurse financiare suplimentare (cu foarte puține excepții) în perioada analizată, au fost observate și variații anuale semnificative. De asemenea, ținând cont de dimensiunea universităților (Fig.10), nu există schimbări importante la nivel instituțional în perioada de referință, iar universitățile mici tind să piardă destul de mult din alocările disponibile aproape în fiecare an.

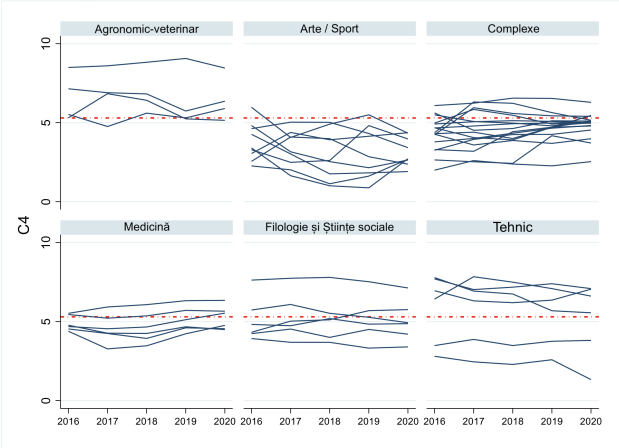


Fig. 9 % din C4 - finanțare suplimentară - SF din finanțare instituțională, pe categorii de universități (2016-2020)

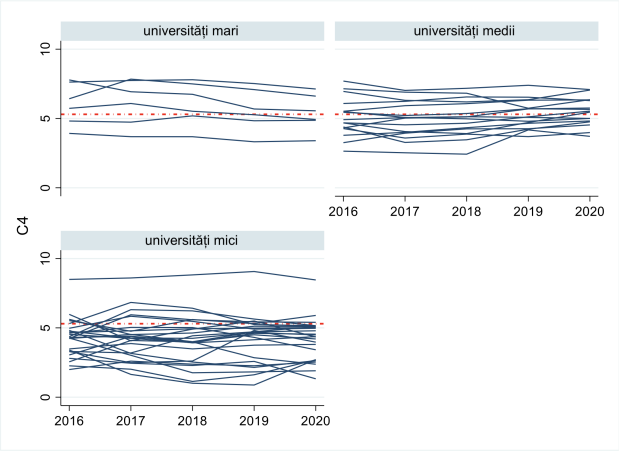


Fig. 10 % din C4 - finanțare suplimentară - SF din finanțare instituțională, după dimensiunea universității (2016-2020)

6 Discuții și concluzii

Există în mod clar o diferențiere între alocările bugetare ale universităților, atât în ceea ce privește procentele aferente fiecărei clase de indicatori (FI), precum și global pe finanțarea suplimentară. Acest rezultat sugerează că implementarea indicatorilor de performanță conduce la o diferențiere între instituțiile de învățământ superior în funcție de performanța lor relativă, chiar dacă, în unele cazuri, aceasta se bazează pe diferențe minore la nivelul valorilor indicatorilor de calitate. Aceasta este și o consecință a formulei care ascunde de fapt diferențele reale ale indicatorilor de calitate prin folosirea unei simple ordonări ierarhice a universităților pentru fiecare indicator relevant. Alocările reprezintă și un rezultat al faptului că numărul de studenți înscriși în universitățile concurente este, de asemenea, o variabilă importantă.

Distribuția longitudinală a procentelor pentru indicatorii de calitate arată, de asemenea, o stabilitate importantă în timp a rezultatelor (cum este cazul clasei 1 de indicatori), majoritatea fiind dependente de aspecte mai degrabă structurale, precum numărul de cadre didactice sau volumul dotărilor, care sunt legate de capacitatea instituțională și nu doar că sunt mai greu de schimbat, dar unele nu țin pe deplin de decizia sau strategia universităților (cum ar fi investițiile statului de exemplu). De asemenea, din cauza reglementărilor, în special a celor legate de asigurarea calității (care impun standarde specifice legate de raportul student/profesor, de exemplu), diferențele dintre universități, în special în cadrul aceluiași domeniu de studiu, nu ar putea fi foarte mari și sunt mai degrabă stabile.

Clasa 2 de indicatori. Cercetarea științifică/Creația artistică/Performanța științifică pare să diferențieze mai puternic între universități în ceea ce privește performanța lor în cercetare. Nu numai că este cea mai competitivă clasă de indicatori, dar are și cea mai mare pondere între indicatorii de performanță și, prin urmare, este responsabilă

într-o măsură mai mare de diferențele de alocări financiare între universități. Pentru această clasă de indicatori, varianța procentelor de alocare între universități este cea mai mare.

În plus, în special în clasa 2 de indicatori, valoarea mediană este sub valoarea teoretică, ceea ce indică faptul că universitățile mai mari tind să fie mai competitive. Deși, în general, dimensiunea universității (în sensul numărului de studenți înscriși într-un domeniu de studiu) nu pare să aibă un impact asupra alocărilor financiare din clasele de indicatori 1 și 3, dimensiunea universității pare să fie un factor important în clasa 2 și parțial în clasa 4 de indicatori. Ținând cont de faptul că indicatorii de cercetare (clasa 2) discriminează cel mai puternic, putem spune că, în cele din urmă, dimensiunea universității are un impact asupra alocărilor financiare globale în funcție de calitate.

Pe lângă aspectele legate de mărimea universității, profilul universității se poate dovedi a fi relevant de asemenea, evidențiind puternic anumite categorii de universități în sens pozitiv (exemplul clasei 4 pentru universitățile tehnice și agronomic-veterinare) sau în sens negativ, dacă analizăm situația universităților comprehensive care par a fi cele mai dezavantajate de implementarea acestor indicatori. Universitățile comprehensive au în mod sistematic rezultate relative mai slabe decât cele mai specializate pentru toate clasele de indicatori (una dintre posibilele explicații pentru acest lucru ar putea fi „efectul Matei", universitățile care au performanțe scăzute în mod constant au șanse mai mici să iasă din acest cerc vicios). De asemenea, universitățile relativ mai tinere față de cele mai consacrate au un dezavantaj când vine vorba de dotări și capacități în general, iar acest lucru se reflectă și în indicatorii din clasele 1 și 4. În general, universitățile comprehensive sunt construcții instituționale relativ mai noi în comparație, de exemplu, cu instituțiile tehnice sau medicale. De asemenea, trebuie luat în considerare faptul că acestea sunt rezultate agregate pentru toate domeniile de studiu, ceea ce face mai dificil ca o universitate comprehensivă să fie la fel de competitivă în toate domeniile de studiu în comparație cu universitățile mai specializate.

Cu toate acestea, este necesară o analiză longitudinală detaliată a indicatorilor de calitate la nivel de ramură de știință și pentru a evidenția avantajele competitive ale universităților în anumite ramuri de știință și pe anumiți indicatori, dar și pentru a releva tendințe deosebite la nivel instituțional, atât în ceea ce privește ramurile de știință (specializare tematică), cât și tipurile de indicatori (specializare în ceea ce privește tipurile de servicii oferite). În același timp, o astfel de analiză detaliată ar indica măsura în care ar putea exista influențe de anulare reciprocă determinate de anumiți indicatori (după a arătat Viiu (2015) pentru perioada de alocare 2003-2011), o universitate „câștigând" pe anumiţi indicatori dintr-o anumită clasă, dar în același timp „pierzând" pe clasa respectivă de indicatori.

De asemenea, trebuie avut în vedere faptul că perioada de implementare este relativ scurtă, universitățile au nevoie de mai mult timp și stabilitate pentru a „reacționa" la aceste stimulente. Din cauza modului în care sunt calculați indicatorii și a schimbării ponderilor lor în timp, o analiză longitudinală se dovedește dificilă. De asemenea, în perioada de referință odată cu modificarea ponderilor indicatorilor s-au schimbat și stimulentele pe care universitățile le

aveau, ceea ce face dificilă analiza tendințelor la nivel de sistem. Este cu siguranță nevoie de mai multă stabilitate în aplicarea indicatorilor și de o analiză de impact mai detaliată pentru a dezvălui tendințe mai subtile în răspunsul sistemului de învățământ superior la acest tip de politică de finanțare. Analiza noastră relevă, pe baza datelor disponibile, că gradul de specializare universitară (complexă sau mai specializată) și dimensiunea relativă a universităților dintr-o ramură de știință au un impact asupra alocărilor financiare bazate pe performanță.

În același timp, unul dintre studiile recente privind efectul finanțării bazate pe performanță în două state din Statele Unite, Ohio și Tennessee, menționează că, și dacă „există un stimulent financiar clar pentru îmbunătățirea rezultatelor ca răspuns la aceste politici, merită luate în considerare motivele teoretice pentru care rezultatele s-ar putea să nu se îmbunătățească" (Ward & Ost, 2021). Iar argumentele lor sunt legate de efectul modelului principal-agent, care motivează finanțarea bazată pe performanță (atunci când statul și universitatea au obiective foarte diferite, aceste stimulente ar trebui să modifice comportamentul universității, dar când universitățile împărtășesc aceleași obiective cu statul, atunci teoretic stimulentele nu vor avea efectele estimate), sau de capacitatea universității de a (re)aloca resurse pentru îmbunătățirea rezultatelor acestora.

Politicile de finanțare bazată pe performanță trebuie privite într-un context mai larg și nu pot fi izolate de alte măsuri aplicate la nivel național (de ex. unele dintre măsurile de creștere a echității și a accesului la învățământul universitar fac parte din Strategia Națională pentru Învățământul Terțiar și sunt urmărite nu numai prin modelul de finanțare suplimentară, ci și prin cel corespunzător fondului pentru dezvoltare instituțională – FDI, sau alte programe strategice naționale). Cercetările viitoare vor lua în considerare și analiza calitativă sub forma evaluării instituționale. Percepția și răspunsurile instituționale la modelul de finanțare bazat pe performanță sunt importante, dar pot să nu fie decelate de alte mecanisme, precum în cazurile în care universitatea urmează oricum implementarea anumitor măsuri strategice naționale, dar fără stimulente financiare suplimentare sau ca urmare a unor constrângeri interne sau externe.

Referințe

Claeys-Kulik, A.-L., & Estermann, T. (2015). *DEFINE Thematic Report: Performance-Based Funding of Universities in Europe.* Brussels: European University Association.

CNFIS. (2008). *Analiza evoluţiei indicatorului de calitate IC6 privind "nivelul performanţelor în cercetarea ştiinţifică din universităţi" şi.* București: CNFIS-UEFISCDI. Retrieved from http://vechi.cnfis.ro/index_d.html

CNFIS. (2016). *Raport public anual – 2015. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun.* Bucuresti: CNFIS-UEFISCDI.

CNFIS. (2017). *Raport public anual – 2016. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun.* Bucuresti: CNFIS-UEFISCDI.

CNFIS. (2019). *Raport public 2017 si 2018. Starea finanțării învățământului superior.* București: CNFIS-UEFISCDI.

CNFIS. (2020). *Raport public 2019. Starea finanțării învățământului superior* . București: CNFIS-UEFISCDI.

Herbst, M. (2020). Performance-Based Funding, Higher Education in Europe. In P. N. Teixeira, & J. C. Shin, *The International Encyclopedia of Higher Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2227-2231). Springer.

Jongbloed, B. (2008). Performance-oriented Budgeting in Europe: Trends, Effects and Consequences. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3*(1), 1-18.

Jongbloed, B. (2020). Public Funding of Higher Education, Europe. In P. N. Teixeira, & J. C. Shin, *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2354 - 2364). Springer.

Kivisto, J., & Kohtamaki, V. (2016). Does Perfomance-Based Founding Work? Reviewing the Impacts of Performance-Based Funding on Higher Education Institutions. In R. M. Pritchard, A. Pausits, & J. (. Williams, *Positioning Higher Education Institutions. From here to there* (pp. 215–226). Sense Publishers.

Marginson, S. (2014). Higher Education and Public Good. A Global Study. In G. Goastellec, & F. (. Picard, *Higher Education in Societies. Higher Education Research in the 21st Century Serie* (pp. 51–71). Rotterdam: SensePublishers.

Miroiu, A., & Vlasceanu, L. (2012). Relating Quality and Funding: The Romanian Case. In A. e. Curaj, *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (p. vol.2). Dordrech: Springer.

Miroiu, A., Păunescu, M., & Vîiu, G.-A. (2015). Ranking Romanian academic departments in three fields of study using the g-index. *Quality in Higher Education, 21*(2), 189–212.

Orr, D. (2005). Can Performance-Based Funding and Quality Assurance Solve the State vs Market Conundrum? *Higher Education Policy, 18*, 31-50.

Pruvot, E. B., Claeys-Kulik, A.-L. C., & Estermann, T. (2015). Strategies for Efficient Funding of Universities in Europe. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott, *The European Higher Education Area. Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 153-168). Springer.

Sorlin, S. (2007). Funding Diversity: Performance-based Funding Regimes as Drivers of Differentiation in Higher Education Systems. *Higher Education Policy, 20*, 413–440.

Țeca, M. (2011). Reprezentări numerice constructive pentru relațiile de preferință incomplete și intrazitive. Aplicații în finanțarea învățământului superior. *Studii si Cercetari de Calcul Economic si Cibernetica Economica, 45*(1/2), 139-152.

Teixeira, P., Biscaia, R., & Rocha, V. (2014). Competition and Performance in European Higher Education: The Role of Founding Instruments. *Páginas de Educación, 7*(2), 217-233.

UEFISCDI. (2014). Equity in the Romanian Higher Education System, available at https://uefiscdi.gov.ro/resource-824566-6-equity-in-the-romanian-higher-education-system-en.pdf

Vîiu, G.-A. (2015). Quality-related funding in Romanian higher education throughout 2003 – 2011: a global assessment. *The Romanian Journal of Society and Politics*.

Viiu, G.-A., & Miroiu, A. (2015). Evaluarea cercetării universitare din România. Abordări metodologice alternative. In A. Miroiu, & B. Florian, *Universitatea romaneasca azi.* București: Editura Titron.

Vîiu, G.-A., & Păunescu, M.(2021). The lack of meaningful boundary differences between journal impact factor quartiles undermines their independent use in research evaluation. *Scientometrics, 126*, 1495–1525.

Vîiu, G.-A., Păunescu, M., & Miroiu, A. (2016). Research-driven classification and ranking in higher education: an empirical appraisal of a Romanian policy experience. *Scientometrics, 107*, 785–805.

Ward, J., & Ost, B. (2021). The Effect of Large-scale Performance-Based Funding in Higher Education. *Education Finance and Policy*, *16*(1), 92-124.

Anexă

Categorii de universități	**N**	**Mărimea universităților**	**N**
Agronomic-veterinar	4	Mare	6
Arte, Sport	9	Medie	17
Global	16	Mică	24
Medicină	6		
Filologie şi ştiințe sociale	6		
Technic	6		
Total	**47**		

Notă: N este numărul de universități

Finanțare competitivă pentru dezvoltarea instituțională. Experiența românească în perioada 2016-2020

Remus Nica și Gabriela Jitaru

Cuvinte cheie: învățământ superior românesc · finanţare competitivă, dezvoltare instituţională, obiective strategice · mecanism de finanțare

1 Stabilirea cadrului de lucru și considerații metodologice

1.1 Introducere

Fondul de Dezvoltare Instituțională (*FDI*) este o componentă recent introdusă a finanțării instituționale de stat a învățământului superior românesc cu scopul declarat și asumat de a „sprijini proiectele de dezvoltare instituțională la nivelul universităților de stat (. . .) în scopul creșterii capacității instituționale și îmbunătățirii calității sistemului naţional de învăţământ superior”[1]. Astfel, această politică de finanțare a fost concepută pentru a subvenționa instituțiile publice de învățământ superior (IÎS) în demersul lor de a implementa obiectivele strategice naționale definite de Ministerul Educației (MEd). Prin urmare, își propune să încurajeze universitățile să-și formuleze propriile răspunsuri (prin proiecte instituționale) la provocările actuale din învățământul superior precum echitatea și accesul pentru studenți, internaționalizarea și dezvoltarea regională, îmbunătățirea calității activității didactice, sprijinirea activităților antreprenoriale și practice dezvoltate în beneficiul studenților, etc.

R Nica (✉)
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Universitatea din București
e-mail: remus.nica@uefiscdi.ro

G. Jitaru
Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior a Cercetării, Dezvoltării și Inovării & Școala Naţională de Studii Politice și Administrative
e-mail: gabriela.jitaru@uefiscdi.ro

[1] În conformitate cu Pachetul de informații pentru FDI-2021, p. 1, http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2021/03/Pachet-informatii-FDI-2021_15032021.pdf , accesat în 08.05.2021.

Ceea ce face ca această componentă particulară a finanțării publice să iasă în evidență este conceperea sa ca o competiție bazată pe proiecte pentru distribuirea fondurilor, care este o combinație între două modele tradiționale: finanțarea orientată către obiective (așa-numita „targeted funding for specific objectives"), în acest caz concret fiind reprezentată de liniile strategice de finanțare stabilite anual de Ministerul Educației, și finanțarea competitivă. (Estermann & all, 2013). Acest ultim model este din ce în ce mai întâlnit și aplicat la nivel național, sub diferite forme de abordare (*OCDE, 2020*[2]). Chiar dacă, de obicei, finanțarea bazată pe proiecte vine ca o completare la finanțarea de bază (block grant), conform raportului OCDE 2020, în România, FDI este parte integrantă a finanțării instituționale (așa-numitul „block grant"), iar implementarea sa trebuie să țină cont de anumite restricții financiare (de exemplu, limitarea impusă unor tipuri de cheltuieli).

Deoarece FDI este un mecanism de politică nou implementat și având în vedere particularitățile sale, scopul prezentei lucrări este de a evalua rezultatele relevante obținute de universități prin proiectele finanțate cu ajutorul acestui instrument, de a identifica tendințele și principalele direcții de dezvoltare instituțională care pot fi corelate cu implementarea sa, precum și de a explora potențialul său de îmbunătățire a calității învățământului superior. Articolul prezintă concluziile preliminare ale unei analize de impact a primilor cinci ani de implementare a FDI, folosind datele obținute în cadrul unui studiu în derulare realizat prin proiectul POCU 126766 „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc". Pe baza acestor informații, ne propunem să identificăm și să propunem noi măsuri instituționale care ar putea îmbunătăți politica de finanțare, ținând cont de nevoile reale ale universităților și respectând în același timp autonomia instituțională a acestora. De asemenea, acest demers ar trebui să ofere informații utile cu privire la modul în care IÎS se adaptează la politicile și strategiile naționale și măsura în care FDI îmbunătățește capacitatea acestora de a face acest lucru.

1.2 Istoric

Deși structura actuală a finanțării instituționale de stat a învățământului superior românesc (finanțarea de bază) a fost adoptată și calibrată începând cu anul 2012, în conformitate cu principiile generale promovate de Legea Educației Naționale (*LEN nr. 1/2011*), modelul specific bazat pe competiție pentru repartizarea Fondului de Dezvoltare Instituțională (*FDI*) a fost adoptat abia începând cu anul 2016, în conformitate cu Ordinul de ministru nr. 3632 (*OM nr. 3632*).

Procentual, în anii 2016 și 2017, Fondul de Dezvoltare Instituțională a acoperit 1% din totalul finanțării instituționale anuale[3] (în conformitate cu Anexa 1 la *OM nr. 3530/2016*), iar începând cu anul 2018, procentul a fost majorat la 1,5%. Această

[2] Organisation for Economic Co-operation and Development.

[3] După scăderea sumelor alocate fondului pentru situații speciale și a granturilor de doctorat, în conformitate cu OM anual specific (http://www.cnfis.ro/finantare/finantarea-de-baza/).

valoare era încă în vigoare la momentul în care a fost redactat acest articol (în conformitate cu Anexa 1 la *OM nr. 3320/2021*). Deși creșterea cu 50% nu este de neglijat, semnificația măsurii este mai importantă decât suma financiară efectivă: ea evidențiază o deschidere progresivă către distribuirea resurselor pe baze competitive, cu scopul declarat de a crește calitatea sistemului de învățământ superior. În termeni absoluți, se poate observa cu ușurință o creștere semnificativă a fondurilor alocate competițiilor FDI, începând cu anul 2018 (*vezi Tabelul 1*).

Tabelul 1 Evoluția FDI în perioada 2016-2020

Evoluția FDI în perioada 2016-2020			
An	**Suma alocată**	**Nr. proiecte depuse**	**Nr. proiecte finanțate**
2016	19,459,872	127	107
2017	24,186,700	305	150
2018	45,360,600	239	181
2019	58,293,600	253	230
2020	68,922,000	263	243
Total	**216,222,772**	**1,187**	**911**

În ceea ce privește prioritățile naționale strategice și reflectarea acestora prin mecanismul FDI, în primul an de implementare competiția a abordat patru domenii principale de finanțare pentru cererile de proiecte. În 2017, numărul domeniilor finanțate s-a extins la opt, dar în anii următori numărul s-a stabilizat în urma unui proces de eliminare și/sau consolidare reciprocă. În prezent, formatul este considerat adecvat[4] nevoilor acestei etape de dezvoltare, conform priorităților strategice existente la nivel național enunțate prin Strategia Națională pentru Învățământul Terțiar 2015-2020 (TER2020) și, anual, prin Programul Național de Reformă (PNR).

2018 este anul de referință în care actualele domenii de finanțare au fost oficializate în șase direcții strategice, care sunt încă utilizate în 2021. Aceste domenii includ:

- Domeniul 1: creşterea echităţii sociale, în vederea incluziunii sociale și sporirea accesului la învățământul superior, corelarea ofertei educaţionale cu cererea pieţei muncii (inclusiv cele privitoare la consilierea și orientarea în carieră);
- Domeniul 2: internaționalizarea învățământului superior din România;
- Domeniul 3: asigurarea funcționării în bune condiții a grădinilor botanice universitare, a stațiunilor didactice, a bazelor de practică și a altor infrastructuri de susținere a activităților didactice, similare bazelor de practică, din cadrul universităților, folosite pentru instruirea studenților;
- Domeniul 4: susținerea activităților societăților antreprenoriale studențești (SAS) din cadrul universităților;

[4] După cum se precizează în ordinul de ministru, unde sunt enumerate domeniile generale de finanțare și, printre acestea, sunt menționate separat și cele anuale.

- Domeniul 5: îmbunătățirea calității activității didactice, inclusiv a respectării deontologiei și eticii academice;
- Domeniul 6: dezvoltarea capacității instituționale pentru cercetare în universități.

Cele șase domenii urmăresc să includă cât mai mult din viața academică, socială și economică a oricărei universități, singurele limitări existente fiind cele impuse de legislația națională privind tipurile de cheltuieli eligibile, precum și direcțiile/prioritățile stabilite la nivelul Senatului universitar și a conducerii executive a fiecărei instituții de învățământ superior. Pe baza acestor argumente, putem deduce că, respectând cerințele menționate mai sus, universitățile ar putea solicita finanțare care poate fi utilizată în aproape orice direcție stabilită intern și în conformitate cu direcțiile strategice naționale. Următoarele cifre evidențiază sfera de aplicare a implicării financiare și administrative guvernamentale în ultimii șase ani:

- 9 domenii de finanțare;
- 47 de universități participante;
- 1.187 proiecte depuse;
- 911 proiecte finanțate;
- 216.222.772 RON total fonduri alocate.

Întrebarea principală inițială, care a stat la baza acestei analize, a vizat relația dintre valoarea finanțării oferite de Guvern și rezultatele obținute de universitățile care au participat la competiții.

1.3 Cadru de lucru metodologic

Pentru a analiza implicațiile și rezultatele implementării noului model de distribuție a FDI în România, experții participanți au folosit o varietate de metode de cercetare. În prima etapă a analizei, a fost efectuată o examinare a rezultatelor proiectelor. Această examinare a avut loc pe două fronturi separate: o evaluare financiar-administrativă și o evaluare a conținutului proiectului. Acest articol se concentrează în principal pe a doua perspectivă.

Evaluarea financiar-administrativă s-a orientat asupra nivelului de participare al IÎS și pe accesul ulterior la fonduri. În acest scop, experții implicați au examinat tendințele privind numărul de proiecte depuse, numărul de proiecte finanțate, categoriile de cheltuieli și prevalența acestora (personal, materiale, alte cheltuieli), valoarea cofinanțării oferite de universități și eficiența cheltuielilor.

Analiza conținutului s-a focalizat pe obiectivele generale și specifice și pe rezultatele la care IÎS s-au angajat în cererile lor (așa cum sunt prezentate de IÎS în rapoartele preliminare depuse în sistemul de management al competiției pentru fiecare proiect). Pentru a cuantifica și compara mai bine obiectivele și rezultatele proiectelor, a fost conceput un sistem de clasificare, cu înregistrări specifice pentru categorii de obiective generale și specifice, precum și tipul de rezultate și

rezultatele cantitative. Acestea s-au bazat pe exemplele furnizate de CNFIS în pachetul de informații privind implementarea FDI. Această structură standardizată și predefinită a fost utilizată, individual, pentru fiecare proiect analizat încă de la prima competiție din 2016. Datele au fost agregate după domeniu și an competițional, în funcție de etapa analizei.

Pentru îmbunătățirea instrumentelor metodologice s-a decis împărţirea perioadei de analiză în două etape: 2016-2018 și 2019-2020. Concluziile obținute au fost prezentate comparativ și corelate în cadrul analizei, pe tipuri de obiective și rezultate, dar și pe ani de competiție, iar apoi agregate la nivelul domeniului de finanțare.

În această lucrare prezentăm rezultatele analizei de conținut menționată mai sus (corelate cu unele perspective financiar-administrative), concentrându-ne pe perioada 2016-2018 și formulând o serie de observații referitoare la direcțiile actuale și viitoare ale managementului și implementării FDI.

Aceste observații ne permit să evaluăm, într-o manieră integrată, contribuția pe care a avut-o adoptarea mecanismului de finanțare FDI[5] la creșterea calității sistemului de învățământ superior românesc. În același timp, utilizăm rezultatele obținute în urma analizei interpretative a datelor pentru a recomanda noi modalități și/sau direcții de alocare pentru FDI.

2 Prezentarea și analiza succintă a competițiilor FDI finalizate

Pentru a oferi o imagine de ansamblu integrată a rezultatelor obținute de universități prin mecanismul de finanțare FDI, începem prin a prezenta contextul administrativ-financiar.

Am ales să evidențiem rezultatele analizei noastre pentru trei domenii de finanțare, și anume Echitate și Piața Muncii, Internaționalizare și Grădini Botanice & Stațiuni didactice și baze de practică, pentru perioada 2016-2018. Această alegere a fost motivată de faptul că acestea sunt singurele domenii finanțate în fiecare dintre cele trei competiții de proiecte FDI, cumulând 242 de proiecte, cărora le-a fost alocată o sumă totală de 55.296.500 RON. Stabilitatea relativă a celor trei domenii de finanțare și obiectivele strategice la care răspund le fac potrivite pentru scopurile declarate ale cercetării noastre.

Legitimitatea selecției domeniilor pentru studiul de caz este dată și de procentul primit din totalul finanțării, care reprezintă aproape 2/3 (62,12%) din valoarea FDI pentru cei trei ani competitivi prezentați. Acest lucru este important deoarece cele trei competiții sunt diferite în ceea ce privește alocațiile financiare și în ceea ce privește perioada competiției.

Astfel, pentru domeniul Echitate și Piața Muncii suma de 20.488.500 RON alocată pentru 103 proiecte reprezintă 23,02% (89.019.068 RON) din suma totală cheltuită pe toate direcțiile de finanțare ale FDI în perioada 2016-2018 (bugetul mediu pe proiect a fost de 198.000 RON). Pentru domeniul Internaționalizare a fost alocată

[5] Pe baza competițiilor de proiecte între universități, pe anumite direcții prioritare predefinite.

suma de 18.496.000 RON pentru 85 de proiecte (20,78% din finanțarea FDI alocată și 217.000 RON ca buget mediu pe proiect), iar pentru domeniul Grădini Botanice & Stațiuni didactice și bazele de practică suma alocată ajunge la 16.312.000 RON (54 de proiecte, reprezentând 18,32% din suma totală cheltuită pentru cele trei competiții FDI și 302.000 RON ca buget mediu pe proiect).

Următoarele subsecțiuni cuprind o prezentare a principalelor obiective și rezultate asumate la nivel instituțional de IÎS, pentru fiecare dintre cele trei domenii de finanțare prezentate ca studii de caz.

2.1 Studiu de caz: Domeniul Echitate și Piața Muncii

Obiectivele declarate ale domeniului de finanțare Echitate și Piața Muncii au fost creșterea echității sociale în vederea incluziunii sociale, precum și sporirea accesului la învățământul superior, corelarea ofertei educaţionale cu cererea pieţei muncii (inclusiv consilierea și orientarea în carieră). Această secțiune se referă la principalele rezultate înregistrate din perspectiva obiectivelor urmărite și a rezultatelor obținute, după cum reiese din analiza detaliată realizată în cadrul proiectului.

Pentru cele 103 proiecte analizate (trei competiții FDI, 2016-2018), am propus șapte posibile obiective generale (OG) urmărite la nivel național, obiective care sunt în concordanță cu exemplele date de CNFIS în anexa la pachetul de informații privind competiția, după cum urmează:

- Promovarea ofertei educaționale a universității (OG1);
- Îmbunătățirea serviciilor de consiliere și orientare profesională (OG2);
- Acordarea de sprijin studenților din medii defavorizate (OG3);
- Realizarea unei platforme pentru informare și comunicare (OG4);
- Analiza inserției absolvenților pe piața muncii (OG5);
- Analiza și corelarea planurilor de învățământ cu cerințele pieței muncii (OG6);
- Consolidarea parteneriatelor dintre universități și organizațiile economice publice (OG7);

Dintre acestea, cele mai importante obiective generale pe care universitățile le-au luat în considerare pentru implementarea proiectului au fost: promovarea ofertei educaționale (OG1), care apare în 29,28% dintre proiecte; consiliere și orientare în carieră (OG2), în 27,26% din proiecte; sprijin pentru studenții din medii sociale defavorizate (OG3), în 21,21% din proiecte, și corelarea curriculei cu cerințele pieței muncii (OG6), în 21,20% dintre proiecte (vezi *Figura 1*).

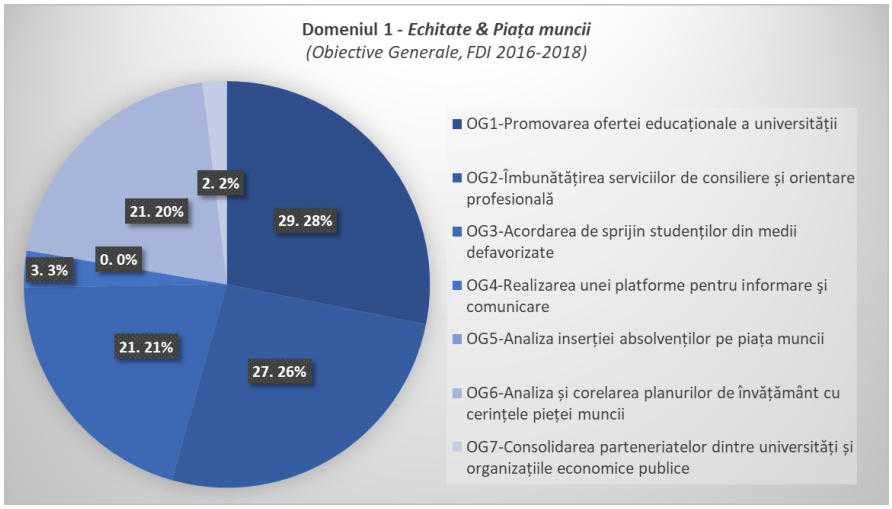


Fig. 1 Obiectivele generale urmărite în cadrul competițiilor FDI în perioada 2016-2018 (Echitate și Piața Muncii).

În ceea ce privește obiectivele specifice (OS), de remarcat este modul în care universitățile și-au definit interesul pentru anumite obiective specifice în cadrul celor generale, ceea ce reflectă orientarea lor către un anumit tip de măsuri de dezvoltare, în conformitate cu diverse documente programatice stabilite de conducerea lor[6].

Din analiza detaliată a celor 35 de obiective specifice potențiale (OS) stabilite pentru Domeniul Echitate, reies șapte obiective preferate de universități în cererile lor către FDI în perioada 2016-2018 *(vezi Tabelul 2 din Anexă)*:

- OS1.1 Organizarea de campanii de marketing în medii sociale defavorizate, 7,73%;
- OS1.6 Sprijinirea unui număr de studenți din medii sociale defavorizate, 7,18%;
- OS1.5 Organizarea de seminare de orientare și consiliere profesională, 6,91%;
- OS2.1 Creșterea nivelului de incluziune socială, 6,35%;
- OS2.4 Organizarea de programe de consiliere, 6,08%;
- OS6.4 Adaptarea ofertei educaționale la cerințele pieței muncii, 5,80%;
- OS1.4 Facilitarea procedurii de înscriere la facultate, 5,80%.

Prioritățile emergente conturate în cele două grupe de obiective (generale și specifice) sunt confirmate prin studierea rezultatelor obținute de universități după implementarea proiectului. Astfel, dintr-un total de 412 rezultate cumulate[7]

[6] Trebuie menționat că s-a convenit, ca regulă de lucru de analiză, în cazul proiectelor care ar putea fi interpretate ca urmărind mai mult de unul dintre cele șapte obiective generale, să se concentreze pe obiectivele specifice corelate cu cel mai prevalent obiectiv general.

[7] Termenul „rezultate cumulate" se referă la numărul total de rezultate pentru toate proiectele finanțate, deoarece fiecare proiect poate include mai multe rezultate prospective și fiecare tip de rezultat poate apărea o singură dată pentru un singur proiect.

cuantificate (116 - FDI2016, 148 - FDI2017, 148 - FDI2018), din cele 15 categorii de rezultate definite în studiul principal, se observă (*vezi Figura 2*) că șase dintre acestea sunt semnificativ mai bine reprezentate (fiind menționate în minim 10% din proiecte). Mai exact, acestea sunt cele care reflectă alegerile urmărite în cadrul obiectivelor specifice:

- R8 Materiale sau instrumente pentru consiliere / orientare / tutorat (chestionare, ghiduri, tratate, strategii, studii), 19,66% din opțiuni;
- R10 Activități de consiliere / orientare / tutorat (sesiuni, tabere, ședințe de formare, ateliere), 16,75% din opțiuni;
- R9 Materiale și activități de promovare a universității, 10,68% din opțiuni;
- R14 Parteneriate și colaborări cu instituții (inclusiv din mediul economic), 10,44% din opțiuni;
- R12 Studenți informați / consiliați / participanți, 10,19% din opțiuni;
- R6 Elevi informați / consiliați / participanți, 10,19% din opțiuni;

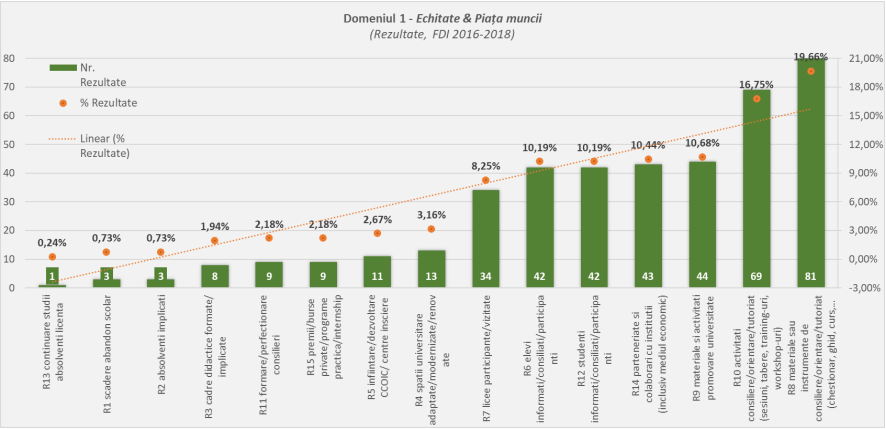


Fig. 2 Rezultate obținute în cadrul competițiilor FDI în perioada 2016-2018 (Echitate și Piața Muncii).

Concluziile desprinse din studiul de caz pentru domeniul Echitate și Piața Muncii trebuie să țină cont, pe lângă datele prezentate, de cadrul administrativ și organizatoric în care s-au desfășurat aceste competiții, precum și de alte surse de finanțare și venituri aparținând universității. Acești factori suplimentari influențează în mod direct și obiectiv gradul de interes manifestat față de anumite segmente ale competițiilor FDI.

De exemplu, în cazul acestui domeniu de finanțare, fuzionarea priorităților „pieței muncii” cu domeniul „echității” a avut influențe perceptibile asupra modului în care universitățile au ales să își stabilească și să își prezinte obiectivele. În acest sens, se observă cu ușurință cum al 6-lea obiectiv general este foarte reprezentat în 2017 și nesemnificativ reprezentat în alți ani.

În consecință, devine ușor de demonstrat că principalele domenii de interes ale instituțiilor de învățământ superior s-au concentrat pe **aspecte legate de asigurarea cadrului de lucru necesar pentru consilierea și orientarea elevilor și studenților** (atât în ceea ce privește echipamentele și instrumentele didactice folosite, dar și prin organizarea de activități specifice, inclusiv colaborări, parteneriate și adaptarea sau modernizarea spațiilor universitare). În unele cazuri, centrele de consiliere și orientare în carieră (CCOC) au fost înființate sau dezvoltate în mod eficient (FDI s-a dovedit a fi o sursă de finanțare fiabilă pentru măsurile de sprijinire în vederea implementării direcțiilor strategice de la nivel național - partea referitoarea la CCOC putând să fie explorată mai departe în strategie).

2.2 Studiu de caz: Domeniul Internaționalizare

Pentru domeniul de finanțare Internaționalizare, care are ca scop declarat îmbunătățirea internaționalizării sistemului de învățământ superior românesc, principalele rezultate înregistrate din perspectiva obiectivelor urmărite și a rezultatelor obținute, așa cum reies din analiza detaliată efectuată în cadrul proiectului, au fost următoarele:

În cadrul celor 85 de proiecte analizate (trei competiții FDI, în perioada 2016-2018), au fost monitorizate îndeaproape patru posibile obiective generale (OG), acestea fiind propuse în conformitate cu exemplele date de CNFIS în anexa la pachetul de informații privind competiția, așa cum am menționat deja mai sus:

- Promovarea ofertei educaționale în limbi de circulație internațională (OG1);
- Stimularea mobilității internaționale a cadrelor didactice, cercetătorilor și studenților (OG2);
- Îmbunătățirea serviciilor pentru studenți / cadre didactice internaționale (OG3);
- Adaptarea și armonizarea politicilor și activităților instituționale cu planul strategic (OG4).

Dintre acestea, cele mai frecvente opțiuni alese de universități sunt: armonizarea politicilor și activităților instituționale cu planul strategic instituțional (OG4) - 44% din proiecte, promovarea ofertei educaționale (OG1) - 29% din proiecte, încurajarea mobilității internaționale a personalul didactic (OG2) - 19% din proiecte, iar obiectivul general de îmbunătățire a serviciilor pentru studenți și/sau personal didactic internaționali (OG3) - doar 8% din proiecte (Figura 3).

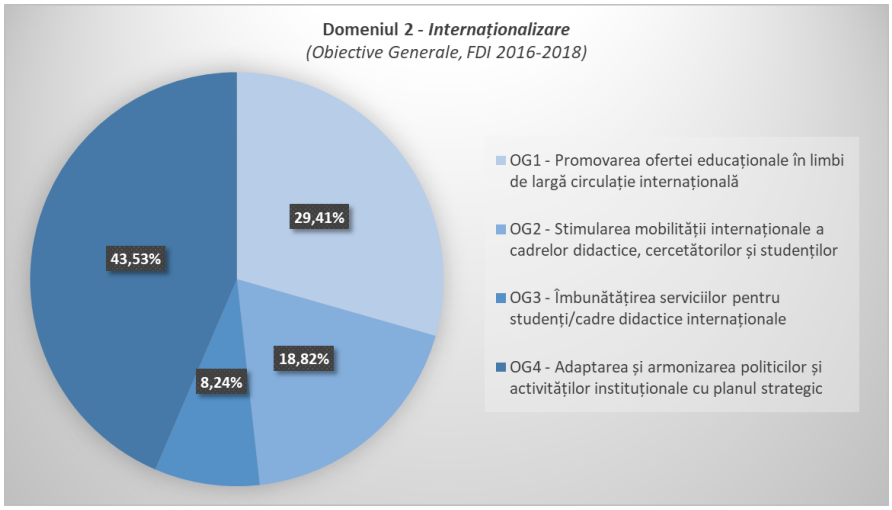


Fig. 3 Obiective generale urmărite în competițiile FDI în perioada 2016-2018 (Internaționalizare)

În plus, tendința se reflectă în distribuția obiectivelor specifice (OS), așa cum a fost cazul pentru domeniul Echitate și Piața muncii. Ceea ce reiese analizând urmărirea obiectivelor specifice este că universitățile au o mai bună înțelegere în definirea priorităților pentru acest domeniu specific de finanțare.

Din analiza detaliată a celor 12 posibile obiective specifice stabilite pentru domeniul Internaționalizare, șase au fost prioritizate de un număr semnificativ de universități prin proiectele FDI. În ordinea opțiunilor elaborate (*vezi Tabelul 3 din Anexă*), avem:

- OS4.3 Sprijinirea activităților de promovare a universității, 17,82%;
- OS4.1 Adaptarea curriculei, 17,33%;
- OS1.2 Asigurarea vizibilității pentru programele de studii universitare, 12,38%;
- OS1.1 Participarea la târguri educaționale, 10,40%;
- OS4.2 Realizarea de studii și analize și aplicarea rezultatelor acestora, 9,41%;
- OS2.1 Participarea la conferințe și workshop-uri internaționale, 7,92%;

Rezultatele așteptate ale implementării proiectelor conturate de universități confirmă tendința care reiese din analiza celor două grupe de obiective. Astfel, dintr-un total de 325 de rezultate cumulate[8] cuantificate (100 - FDI2016, 78 - FDI2017, 147 - FDI2018) pentru cele nouă tipuri de rezultate stabilite în cadrul proiectului, este ușor de observat (*vezi Figura 4*) că șase dintre acestea sunt semnificativ mai populare în selecțiile efectuate de universități:

- R3 Mobilitate profesională, vizite, târguri, parteneriate, proiecte educaționale, 21,23% din opțiuni;

[8] Ibidem nota 7

- R2 Materiale sau instrumente de internationalizare (chestionare, ghiduri, tratate/programe de curs, școli de vară, strategii, analize), 20% din opțiuni;
- R9 Materiale, instrumente și alte activități care vizează promovarea universității, 15,38% din opțiuni;
- R8 Instrumente, activități care vizează creșterea calității și vizibilității academice, 12,31% din opțiuni;
- R5 Personal didactic și/sau didactic auxiliar instruit / specializat / evaluat, 11,38% din opțiuni;
- R1 Sisteme și/sau platforme IT suport, 9,54% din opțiuni.

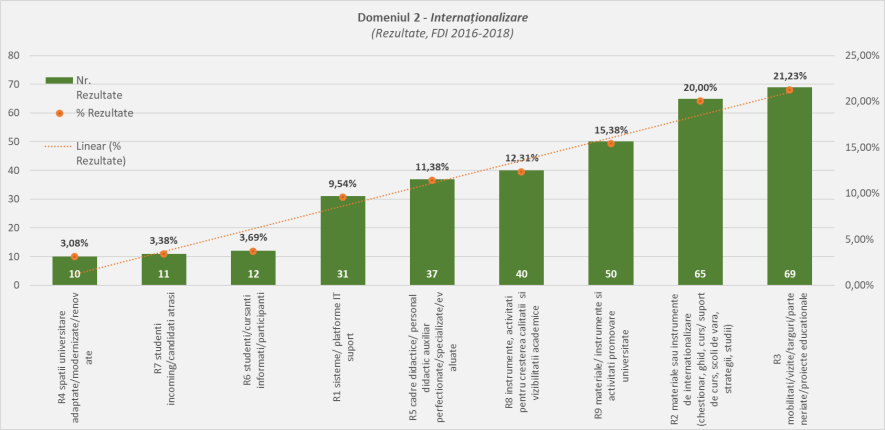


Fig. 4 Rezultate obținute în cadrul competițiilor FDI în perioada 2016-2018 (Internationalizare).

Rezultatele obținute evidențiază faptul că **principalele zone de interes ale instituțiilor de învățământ superior vizează aspecte legate de promovarea,** la nivel internațional, a **ofertei lor educaționale prin diverse metode** (inovatoare sau tradiționale). În acest scop, instituțiile de învățământ superior au folosit instrumente, activități și materiale specifice, precum și participarea la târguri educaționale, întâlniri, seminare sau alte forme de interacțiune cu o componentă internațională.

Totodată, pentru a facilita și calibra promovarea prin mijloacele menționate mai sus, precum și pentru a asigura o atractivitate sporită pentru studenții, profesorii și cercetătorii veniți din străinătate, un procent semnificativ de universități și-a asumat efortul de adaptare a curriculei la standarde înalte și la dezvoltarea rapidă a pieței muncii (după cum este demonstrat de popularitatea obiectivului OS4.1).

De asemenea, în analiza detaliată a rezultatelor specifice categoriei R3, în special în compilarea rezultatelor cantitative prospective asumate de universități, am putut observa că au fost vizate următoarele aspecte ale internationalizării: participarea internațională a studenților, profesorilor și cercetătorilor la proiectele educaționale (inclusiv proiectarea și dezvoltarea acestora); formarea de echipe comune de cercetare pe diverse teme; participarea la conferințe științifice extrem de specifice - foarte bine cotate din punct de vedere al impactului academic, precum și

în alte demersuri, favorizând creșterea calității și vizibilității mediului academic. Acest lucru poate fi considerat ca depășind domeniul de aplicare al promovării directe a universităților lor.

2.3 Studiu de caz: Grădini Botanice & Stațiuni didactice și baze de practică

Scopul principal al domeniului de finanțare Grădini Botanice & Stațiuni didactice și baze de practică este „asigurarea funcționării în bune condiții a grădinilor botanice universitare, a stațiunilor didactice, a bazelor de practică și a altor infrastructuri de susținere a activităților didactice din universități". Principalele concluzii ale analizei în ceea ce privește obiectivele urmărite și rezultatele obținute au fost următoarele :

În cadrul celor 54 de proiecte analizate (trei competiții FDI, în perioada 2016-2018), au fost urmărite trei posibile obiective generale (OG), acestea fiind propuse în conformitate cu exemplele oferite de CNFIS:

- Îmbunătățirea calității activităților și a serviciilor oferite (OG1);
- Promovarea activităților și a serviciilor oferite (OG2);
- Formarea profesională a studenților (OG3).

Dintre acestea, cele mai des întâlnite sunt: pregătirea profesională a studenților (OG3), în 54% din proiecte, și îmbunătățirea calității activităților și a serviciilor furnizate (OG1), în 41% din proiecte, obiectivul general de promovare a activităților și a serviciilor oferite (OG2) fiind inclus în doar 5% din proiecte (*vezi Figura 5*)

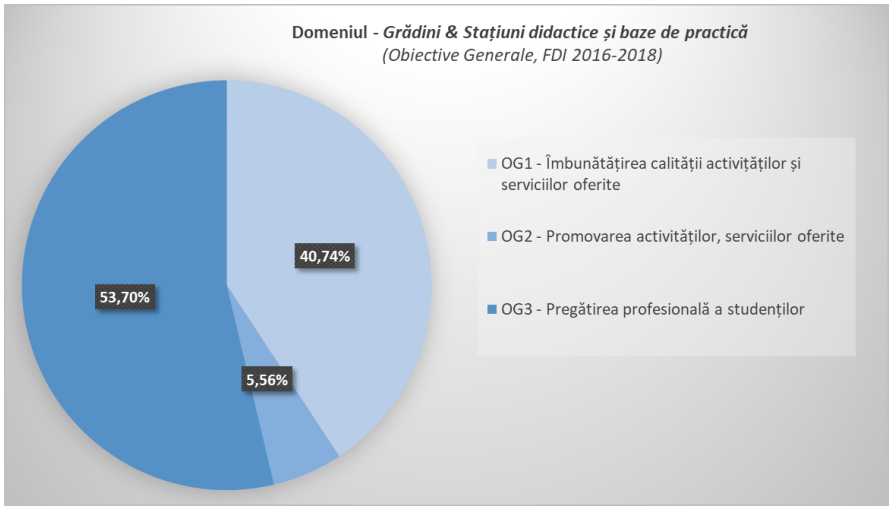


Fig. 5 Obiective generale urmărite în competițiile FDI în perioada 2016-2018 (Grădini Botanice & Stațiuni didactice și baze de practică)

Din analiza detaliată a celor 19 posibile obiective specifice definite, se remarcă un număr de șapte obiective. Printre obiectivele specifice cele mai menționate de către universitățile care accesează FDI (*Tabelul 4 din Anexă*), regăsim:

- OS3.2 Asigurarea bazei științifice, biologice și tehnologice, 15,30%;
- OS3.3 Asigurarea condițiilor optime pentru efectuarea activităților practice ale studenților, 14,75%;
- OS3.1 Dezvoltarea abilităților practice, 14,75%;
- OS1.1 Îmbunătățirea tehnologiilor, aspectului peisagistic, 7,65%;
- OS1.5 Întreținerea și modernizarea bazei materiale existente, 7,10%;
- OS3.6 Realizarea de tematici experimentale moderne, 6,56%;
- OS1.3 Întreținerea echipamentelor, utilajelor și a altor infrastructuri specifice, 6,56%.

Rezultatele obținute de universități arată domeniile de interes conturate de cele mai populare două tipuri de obiective. Astfel, dintr-un total de 231 de rezultate cuantificate (32- FDI2016, 79 - FDI2017, 120 - FDI2018) pentru cele opt tipuri de rezultate definite în cadrul grupului de lucru din proiect (*vezi Figura 4*), patru dintre acestea sunt semnificativ mai bine reprezentate, indicând clar domeniile de interes vizate de instituțiile de învățământ superior din România:

- R2 Materiale sau instrumente pentru asigurarea bazei științifice, didactice și tehnologice, 18,61% din opțiuni;
- R7 Instrumente, activități pentru creșterea calității și vizibilității academice, 18,18% din opțiuni;
- R4 Spații universitare adaptate / modernizate / renovate, 16,45% din opțiuni;
- R6 Studenți / cursanți informați / participanți (practică / cercetare / implicare activități), 14,29% din opțiuni.

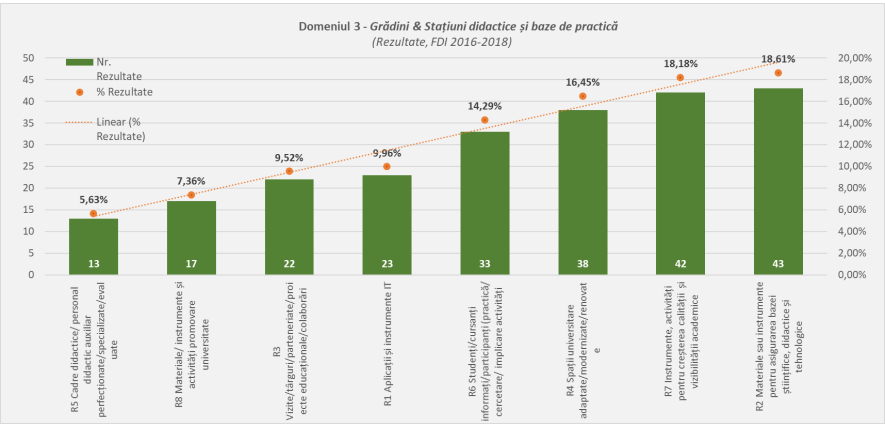


Fig. 6 Rezultate obținute din competițiile FDI în perioada 2016-2018 (Grădini Botanice & Stațiuni didactice și baze de practică)

Se poate concluziona că principalele domenii de interes ale instituțiilor de învățământ superior au fost legate de **asigurarea cadrului de lucru necesar pregătirii profesionale a studenților în cel mai bun mediu educațional posibil**, precum și de o preocupare constantă pentru calitatea activităților și serviciile prestate.

Ceea ce a ieșit în evidență din fiecare proiect individual, și implicit, din fiecare universitate implicată, a fost modul în care au considerat oportun să ajungă la rezultate (în conformitate cu nevoile individuale la nivel instituțional). În unele situații particulare, a fost necesar să se concentreze asupra măsurilor care să îmbunătățească baza științifică, biologică și tehnologică sau să mențină și/sau să modernizeze anumite echipamente, utilaje și alte infrastructuri tehnice specifice activității în ansamblu. În alte cazuri, s-a urmărit pregătirea și diseminarea de materiale informative sau s-a avut în vedere dezvoltarea unor teme experimentale moderne.

De asemenea, în acest context particular au fost vizate și spațiile universitare, în care s-au desfășurat diverse activități de modernizare, adaptare sau renovare, în special a spațiilor care au găzduit activități legate de domeniu. De asemenea, merită menționat faptul că au fost utilizate soluții specifice IT prin dezvoltarea sau implementarea de aplicații și/sau alte instrumente software pentru a facilita și eficientiza, și în unele cazuri pentru a optimiza, anumite procese.

2.4 Câteva concluzii preliminare din studiile de caz

Analizând studiile de caz ale celor trei domenii de finanțare, am observat apariția a două tipuri de proiecte pe care universitățile au ales să le depună spre finanțare și apoi au decis să le implementeze: proiecte individuale, care solicită o finanțare foarte specifică și care sunt concepute pentru a rezolva un anumit tip de problemă cu fondurile obținute, și proiecte orientate spre viitor, care au tratat fiecare an de competiție ca pe o singură etapă în implementarea unei strategii mai ample, adesea dezvoltată în primul proiect FDI aplicat în domeniu.

Un alt mod de înțelegere a proiectelor este din punctul de vedere al solicitantului, care, în unele cazuri, a ales să implementeze un proiect nu neapărat în scopul dezvoltării instituționale, în adevăratul sens al termenului, ci doar pentru a gestiona anumite aspecte financiare, fie pentru cheltuieli salariale sau materiale.

Fără îndoială, majoritatea proiectelor au avut ca obiectiv declarat obținerea unor rezultate măsurabile, care să aducă beneficii la nivel instituțional, dar un alt element evidențiat este modul aparent distinct în care fiecare universitate își urmărește prioritățile și căile de dezvoltare. Deși ar fi de așteptat ca fiecare universitate să aibă o strategie sau o viziune originală, în realitate datele arată că există doar un procent scăzut de proiecte inovatoare și abordări strategice originale, care pot constitui baza unui alt segment de cercetare axat pe cele mai bune practici într-un studiu viitor.

3 Concluzii

Înainte de a trage concluzii generale, atunci când luăm în considerare rezultatele analizei preliminare, trebuie să ținem cont atât de natura anuală a competițiilor FDI, cât și de faptul că fiecare proiect (și, implicit, fiecare universitate) a folosit o abordare distinctă pentru atingerea obiectivelor propuse (în concordanță cu nevoile și capacitățile prezente la nivel instituțional). Unele inițiative au fost consolidate, în timp ce altele au fost abandonate sau transformate semnificativ. La nivel comparativ, multe detalii importante ar putea fi trecute cu vederea pentru a prezenta o viziune integrată, semnificativă a politicii de finanțare în ansamblu și a evoluției acesteia în ultimii trei ani. Dar, deși aceste limitări sunt recunoscute, există câteva comentarii relevante de făcut cu privire la consecințele implementării lor.

În opinia autorilor, acest mecanism de finanțare (inclusiv componenta sa de alocare competitivă) încurajează instituțiile de învățământ superior să își modifice percepția asupra corelației dintre finanțare și calitatea activităților educaționale, în general, inclusiv cele practice, în ceea ce privește sprijinul acordat studenților pentru consiliere în carieră și inserție profesională, pentru provocări internaționale și experiențe practice. Această schimbare de perspectivă este deja vizibilă și poate fi, în opinia noastră, destul de pozitivă, având în vedere faptul că educația este un bun public special cu externalități semnificative.

Competițiile pe bază de proiecte pot stimula universitățile să dezvolte strategii și să acționeze proactiv, îndepărtându-se de o abordare mai reactivă, mercantilă, centrată pe „prețul plătit pentru serviciile oferite”, care nu poate constitui fundamentul unei bune funcționări a sistemului educațional. Cu toate acestea, după cum reiese în urma analizei prezentate în această lucrare, instituțiile publice ar trebui să se concentreze pe alocarea resurselor în conformitate cu obiective clar formulate, activități planificate cu precizie și rezultate așteptate previzibile. Acest lucru rămâne un generator de progres în ceea ce privește dezvoltarea capacității instituțiilor de a asigura cu succes calitatea învățământului superior, iar la nivel național ar trebui luate măsuri pentru a încuraja acest tip de abordare.

O monitorizare mai eficientă a implementării proiectelor și mai ales orientarea explicită către rezultate măsurabile și durabile, împreună cu adaptarea progresivă a unei viziuni strategice care să fie în concordanță cu parcursul european al învățământului superior românesc, sunt toți vectori care pot favoriza succesul unor politici de finanțare precum Fondul de Dezvoltare Instituţională.

3.1 Câteva propuneri de posibile măsuri de implementare

Având în vedere experiența competițiilor desfășurate până în prezent și diversele discuții cu membrii CNFIS - care asigură și procesul de evaluare a proiectelor - vom formula, în cele ce urmează, câteva propuneri de posibile măsuri de implementare. Aceste măsuri ar putea să consolideze evoluția aplicării acestui model de finanțare

competitivă și, în același timp, să ofere cadrul pentru adaptările necesare în vederea obținerii celor mai bune rezultate pentru creșterea calității învățământului superior.

Astfel, conturăm două tipuri de măsuri: cele privind monitorizarea, un fel de monitorizare constructivă, colegială, în care există sprijin și interese comune pentru comunitatea academică implicată, iar altele care se referă la măsuri generale de ajustare a principalelor direcții pe care se bazează implementarea FDI, pentru a menține principiile de finanțare într-un context pregătit pentru schimbări tehnologice și alte schimbări potențiale, de anvergură.

În ceea ce privește măsurile care pot îmbunătăți procesul de monitorizare, subliniem importanța platformei online pentru implementarea competiției FDI care trebuie adaptată în continuare pentru a răspunde funcționalităților necesare pentru această etapă. Astfel, pentru monitorizarea și măsurarea indicatorilor propuși prin obiective și a celor atinși prin rezultate, recomandăm adaptarea sau dezvoltarea unor instrumente specifice competiției FDI, cu scopul de a facilita structurarea atât a obiectivelor, cât și a rezultatelor pe clase și/sau grupuri de indicatori. De asemenea, pentru monitorizarea rezultatelor, se poate folosi un alt set de indicatori naționali care pot fi măsurați la cel puțin un an de la încheierea implementării proiectului (ex: pentru domeniul SAS: un posibil indicator pentru rezultate poate fi numărul de studenți care au început o afacere după implicarea lor, de orice fel, în proiectul FDI; pentru domeniul Calitate: procentul în creștere de verificări antiplagiat, scăderea procentului de lucrări plagiate sau scăderea semnificativă a indicelui de similaritate după implementarea unui proiect FDI; pentru domeniul Cercetare: numărul de articole științifice care au fost scrise și publicate după implementarea unui proiect FDI etc.).

De asemenea, în contextul în care modelul de finanțare a competițiilor FDI își propune să sprijine universitățile în implementarea planului strategic instituțional, cu componente care corespund priorităților FDI naționale, importanța sustenabilității proiectului este evidentă. Prin urmare, în aceeași temă a propunerilor legate de aplicarea online FDI, propunem ca fiecare cerere de proiect să conțină un segment dedicat prezentării aspectului de sustenabilitate, urmărirea rezultatelor din proiectul anterior (dacă proiectul face parte dintr-un concept multianual).

O altă măsură semnificativă este cea privind continuarea procesului de transparență a rapoartelor finale de implementare a proiectelor, prin monitorizarea publicării acestora pe site-urile instituționale, astfel încât acestea să poată fi luate în considerare la evaluarea următorului proiect. De asemenea, pentru a crește transparența și schimbul de experiențe instituționale și de bune practici, ar putea fi foarte util un registru sau o platformă electronică a rezultatelor (măsurabile) obținute de universități. O platformă națională cu principalele obiective și rezultate ale proiectelor FDI va facilita monitorizarea selectivă a anumitor indicatori de rezultate stabiliți sau de interes la nivel național, și nu în special pe cei financiari, vizând în schimb aspectele legate de rezultatele propuse de proiect și de cele realizate.

În ceea ce privește măsurile generale de ajustare pentru principalele direcții pe care se bazează implementarea FDI, propunem, ca măsuri principale, continuarea eforturilor de transformare a Fondului de Dezvoltare Instituțională într-un fond

multianual (nu numai în ce privește cadrul metodologic, ci și în raport cu implementarea financiară efectivă) și creșterea procentului acordat FDI din finanțarea instituțională (cu o posibilă cofinanțare din Fondul pentru Situații Speciale, atunci când prioritatea națională a ministerului este cunoscută înainte de lansarea competiției FDI, sau din alte cofinanțări).

În plus, pentru ca universitatea să beneficieze de sprijinul financiar necesar implementării unui proiect, propunem ca principiile de evaluare să ia în considerare atât finanțarea integrală a celor mai performante proiecte (adică cel puțin 50% din proiectele finanțate să beneficieze de 100% din suma solicitată), cât și finanțarea parțială a următoarelor proiecte de succes, în limita fondului total, prin limitarea procentului de finanțare la minimum 85% din suma solicitată de proiect. Această propunere urmărește să asigure implementarea corectă a proiectului limitând efectele reducerilor bugetare din fonduri de stat prin intermediul fondurilor proprii ale universității.

În același cadru de discuții, referitor la rolul finanțării competitive ca instrument de sprijinire a corelării strategiei instituționale cu cea națională și având în vedere necesitatea de creștere a capacității instituționale pe anumite direcții strategice declarate la nivel național, se pot defini unul sau două domenii prioritare din cele șase domenii de finanțare existente, alocarea resurselor urmând să fie realizată cu prioritate pentru acestea, cu minim 50% din valoarea FDI (de exemplu, pentru fiecare an competitiv, sau recomandabil pentru o perioadă de minim 3-5 ani).

Referințe

Estermann, T., Pruvot, E. B., & Claeys-Kulik, A. L. (2013). Designing strategies for efficient funding of higher education in Europe. *DEFINE interim report*. Brussels: EUA (European University Association).

OECD. (2020). Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences. Paris: OECD Publishing.

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior. (2020). *Raportului public CNFIS-2019. Starea finanțării învățământului superior* București.

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior. (2021). *Pachetul de informații pentru alocarea finanțării în anul 2021*. București.

Legea Educației Naționale 1/2011. / National Education Law no. 1/2011.

Ordinul de ministru nr. 3320/2021. / Ministerial Decree no. 3320/2021.

Giddens, A. (2000). Sociologie (ediţia a III-a). *Bucureşti: Editura Bic All*.

Miroiu, A., Rădoi, M., & Zulean, M. (2002). Analiza politicilor publice. *Bucureşti: Politeia-SNSPA*.

Anexă

Tabelul 2 Nomenclatorul obiectivelor specifice privind Echitatea & Piața muncii

ID_OS	Obiectiv specific
1.1	Campanii de marketing în medii defavorizate
1.2	Implicarea studenților voluntari
1.3	Realizarea de materiale pentru promovarea universității
1.4	Facilitarea procedurii de înscriere la facultate
1.5	Organizarea de seminare de orientare și consiliere profesională
1.6	Susținerea unui număr de elevi din mediile defavorizate
2.1	Creșterea nivelului de incluziune socială
2.2	Creșterea capacității consilierilor de carieră
2.3	Creșterea numărului de studenți consiliați
2.4	Organizarea de programe de consiliere
2.5	Dezvoltarea unor strategii și planuri de îmbunătățire a echității în educație
2.6	Dezvoltarea de instrumente proprii de acțiune și de raportare privind abandonul în educație
3.1	Reducerea ratei de abandon universitar
3.2	Organizarea de programe de tutoriat
3.3	Creșterea ratei de promovare a examenelor de finalizare a studiilor
3.4	Conștientizarea importanței stagiilor de practica si internship
3.5	Creșterea angajabilității
3.6	Organizarea de campanii de conștientizare
3.7	Adaptarea abilităților și competentelor dobândite cu cerințele de pe piața muncii
3.8	Organizarea de cursuri specifice pregătirii profesionale continue
3.9	Adaptarea la dinamica mediului economic si social
4.1	Dezvoltarea instrumentelor online
4.2	Realizarea unei baze de date cu elevi, studenți și personal didactic
5.1	Analizarea parcursului profesional al absolvenților
5.2	Scrierea și realizarea de studii și analize
6.1	Implementarea de studii la nivelul angajatorilor
6.2	Implementarea de studii privind tendințele de dezvoltare tehnologică
6.3	Organizarea de workshop-uri și/sau întâlniri
6.4	Adaptarea ofertei educaționale la cerințele de pe piața muncii
6.5	Adaptarea curriculei în vederea asigurării de obținerii și dezvoltării de abilități și competențe
7.1	Organizarea de forumuri sectoriale (departamentale) și intersectoriale (interdepartamentale)
7.2	Implicarea mediului socio-economic în programele de formare continuă
7.3	Sprijinirea activităților Centrelor de Orientare și Consiliere în Carieră
7.4	Inițierea și dezvoltarea de proiecte inovative
7.5	Asigurarea și materializarea transferului tehnologic dinspre mediul academic spre mediul de afaceri

Tabelul 3 Nomenclatorul obiectivelor specifice privind Internaționalizarea

ID_OS	Obiectiv specific
1.1	Participarea la târguri educaționale
1.2	Asigurarea unei vizibilități mai bune a programelor oferite de universitate
1.3	Îmbunătățirea conținutului și traducerea website-ului universității
1.4	Actualizarea programelor de studii pe platforma „studyinromania.ro”
2.1	Participarea la conferințe și workshop-uri internaționale
2.2	Dezvoltarea de echipe mixte
2.3	Organizarea de cursuri de limbi străine
3.1	Dezvoltarea unui pachet informațional
3.2	Dezvoltarea de aplicații mobile cu informații relevante despre universitate
4.1	Adaptarea curriculei
4.2	Realizarea de studii și analize și implementarea rezultatelor acestora
4.3	Susținerea activităților de promovare a universităților

Tabelul 4 Nomenclatorul obiectivelor specifice privind Grădinile botanice și Stațiunile didactice și bazele de practică

ID_OS	Obiectiv specific
1.1	Îmbunătățirea tehnologiilor, aspectului peisagistic
1.2	Înființarea și întreținerea de micropepiniere și/sau culturi didactice și experimentale
1.3	Întreținerea echipamentelor, utilajelor și a altor infrastructuri specifice
1.4	Dezvoltarea de baze de date și imagini
1.5	Întreținerea și modernizarea bazei materiale existente
1.6	Pregătirea de materiale documentare și diseminarea informațiilor
1.7	Dezvoltarea de colaborări și parteneriate
1.8	Perfecționarea personalului
2.1	Creșterea impactului educațional, științific și cultural
2.2	Organizarea de evenimente educaționale, științifice și culturale
2.3	Participarea la târguri și expoziții
2.4	Organizarea de activităţi instructiv-educative
2.5	Organizarea de activități de cercetare aplicativă
3.1	Dezvoltarea abilităților practice
3.2	Asigurarea bazei științifice, biologice și tehnologice
3.3	Crearea condițiilor optime pentru desfășurarea activităților
3.4	Conectarea spațiilor la rețeaua de comunicare IT
3.5	Utilizarea facilităților oferite de platformele inovative de cercetare
3.6	Realizarea de tematici experimentale moderne

Editori și Autori

Despre Editori

Adrian Curaj este fost ministru al educației, științei și inovării. Este Șeful Catedrei UNESCO pentru Politici în Știință și Inovare la Școala Națională de Studii Politice și Administrație Publică și profesor la Universitatea „Politehnica" din București. A lucrat în calitate de consultant pentru Banca Mondială, UNESCO, UNIDO, ETF și EC pentru studii în învățământul terțiar, știință și inovare și foresight. Adrian Curaj este membru al Consiliului de conducere al Comisiei Fulbright din SUA în România și membru al World Academy of Art & Science (WAAS).
S-a aflat în fruntea demersurilor în domeniul specializării inteligente, ca o contribuție a Europei la noua politică de inovare industrială, în consilierea politicilor pentru învățământul superior, în calitate de gazdă și președinte al conferințelor Future of Higher Education – Bologna Process Researchers și al principalelor inițiative care sprijină progresul spre Știința Deschisă în România. Profesorul Curaj este artizanul proiectului de dezvoltare teritorială inteligentă, Laser Valley-Land of Lights.

Jamil Salmi este un expert international în învățământul terțiar care oferă consiliere în materie de politici guvernelor, universităților, asociațiilor profesionale, băncilor de dezvoltare multilaterală și agențiilor de cooperare bilaterală. Până în ianuarie 2012, a fost coordonatorul Băncii Mondiale pentru învățământul terțiar. În ultimii douăzeci și șase de ani, dr. Salmi a oferit consiliere privind dezvoltarea învățământului terțiar, promovarea echității, reforma finanțării și planificarea strategică pentru guverne și lideri ale universităților din peste 100 de țări din întreaga lume.
Dr. Salmi este profesor emerit de politici pentru învățământul superior la Universitatea Diego Portales din Chile și cercetător la Boston College's Center for Higher Education. De asemenea, este membru al International Quality Assurance Advisory Group și președinte al consiliului de administrație al startup-ului chilian EdTech u-planner. În 2009, dr. Salmi a publicat cartea „Challenge of Establishing World-Class Universities". Cartea publicată în 2011, coeditată cu profesorul Phil Altbach, este intitulată „The Road to Academic Excellence: the Making of World-Class Research Universities". Ultima sa carte, „Tertiary Education and the Sustainable Development Goals", a fost publicată în august 2017.

Cezar Mihai Hâj este doctor în științe politice la Școala Naţională de Studii Politice și Administrative (SNSPA) din București.
Experiența sa ca expert în politici include coordonarea unui număr de studii privind internaționalizarea, echitatea, managementul universitar, asigurarea internă a calității și colectarea datelor. A scris articole în publicații ale editurii Springer și Central European University și recent a fost coautor al „Study on the impact of admission systems on higher education outcomes", sub egida DG-EAC.
Este membru al Bologna Follow-Up Group și Social Dimension Advisory Group. În prezent, coordonează un proiect național extins axat pe furnizarea de recomandări de politici bazate pe dovezi.

Autori

Daniela Alexe-Coteț este expert în politici la Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) și la Centrul pentru Politici Educaționale - București (CPEdu), activând în domeniu de mai bine de zece ani. Expertiza ei se referă la politicile învățământului superior, cu accent pe dimensiunea socială și echitate. A fost implicată în mai multe proiecte strategice la nivel național în domeniul politicii educaționale.

Bianca-Florentina Cheregi este lector și cercetător postdoctoral la Facultatea de Comunicare și Relații Publice, Școala Naţională de Studii Politice și Administrative, București, România. De asemenea, este coordonator de program al Masteratului de Brand Management și Comunicare Corporativă și cercetător la laboratorul de Comunicare, Discurs, Probleme Publice (CoDiPo). În anul universitar 2017-2018, a fost bursier „Spiru Haret", cu o cercetare pe campanii media interactive privind migrația românească. De asemenea, a fost expert în marketing în proiectul „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc" (POCU INTL), efectuând o analiză SWOT pentru sistemul de învățământ superior din România.Ultimele publicații - carte: „Nation Branding in Post-Communist Romania. A semiotic approach" (comunicare.ro, 2018), capitol de carte: „Artificial Intelligence: The New Tool for Cyber Diplomacy. The Case of the European Union" (Bârgăoanu & Cheregi, 2021, Springer), 'The New Diaspora' and Interactive Media Campaigns: The Case Of Romanians Migrating To The UK After Brexit (Transnational Press London, 2020), "Let's Change the Story!" - Nation Branding and Interactive Media Campaigns on Romanian Migration (Cambridge Scholars Publishing, 2017), articole de revistă: "Branding Romania in the Age of Disruption. Technology as a

Soft Power Instrument" (Cheregi & Bârgăoanu, 2020, Journal of Media Research). Domenii de interes academic: marketing educațional, ecosisteme digitale, branding național, diplomație publică, migrație, semiotică.

Diana Maria-Cismaru este doctor în sociologie, profesor universitar și director al Departamentului Relații Publice a Facultății de Comunicare și Relații Publice la Școala Națională de Studii Politice și Administrative din București. A participat în calitate de expert în proiecte de cercetare naționale și internaționale, printre care: Starea Națiunii (POCA, SNSPA și Secretariatul General al Guvernului, 2016-2019), Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un învățământ superior de calitate (POS-DRU, UEFISCDI, 2014), EHR-Antreprenoriat pentru resurse umane (POS-DRU, SNSPA, 2012-2013), Scrutinizing the impact of CCS communication on general and local public (coordonator științific național, ERA-NET/CNMP, 2009-2010), Parteneriate orizontale și verticale pentru creșterea accesului în învățământul superior (POS-DRU, SNSPA, 2010-2013). A realizat un stagiu de cercetare la George Washington University în 2011, în urma căruia a dezvoltat laboratorul de cercetare Organizational Learning. Este autor sau coautor al mai multor cărți și peste 40 de articole în domeniul comunicării strategice, comunicării în media socială și educație.

Nicoleta Corbu este profesor în cadrul Facultăţii de Comunicare şi Relaţii Publice, SNSPA. În prezent, coordonează Centrul de Cercetare în Comunicare în calitate de director executiv. Este membru al Consiliului Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior din 2013 Are un doctorat în sociologie; a beneficiat de o bursă de cercetare Fulbright în Statele Unite (University of Georgia, 2008-2009) și a fost profesor invitat la Florida Gulf Coast University (2012). Nicoleta Corbu a coordonat și a participat la granturi strategice și de cercetare, acoperind comunicare politică, politici educaționale, efecte media. A publicat cărți în domeniul studiilor europene (Identity and Intercultural Communication, 2014, co-editor, The Crisis of the European Union. Identity, Citizenship, and Solidarity Reassessed, 2013, co-editor), teorii ale comunicării (Istoria comunicării, 2007, coautor), comunicare politică (Telepresidents. An Inquiry into a Presidential Election, 2011, coautor), semiotica publicității (Brandurile globale. O perspectivă cros-culturală, 2009), educație (Învăţământul universitar din România. Dialog cu elevii, studenţii şi profesorii, 2013, coautor; Acces şi echitate în învăţământul superior din România. Dialog cu elevii şi studenţii, 2011, coautor). A publicat peste 60 de articole și capitole de carte. Din 2018, este membru al Network of European Political Communication Scholars (NEPOCS).

Stefan-Marius Deaconu este doctorand în istorie la Universitatea din București. Experiența sa include funcții precum vicepreședinte sau președinte al Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România - ANOSR (2017–2018), sau în diferite structuri precum Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (2017-2018), Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul

Superior (2013-prezent) sau Consiliul Național de Etică și Management Universitar (2017-prezent). În prezent, lucrează la Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), unde coordonează elaborarea și implementarea Chestionarului Național Studențesc (CNS) și a Chestionarului Național privind Angajabilitatea (NES-RO).

Ligia Deca este Consilier Prezidenţial pentru Educaţie şi Cercetare în cadrul Administraţiei Prezidenţiale Române. În această calitate, ea coordonează și Proiectul Național „România Educată", care urmărește adaptarea sistemului de învățământ românesc la provocările secolului XXI.A absolvit un program de doctorat în Științe Politice și Politici Educaționale la Universitatea din Luxemburg și a beneficiat de o bursă de cercetare la „New Europe College", cu accent pe internaționalizarea învățământului superior.Autoare a mai multor lucrări și studii în domeniul politicilor educaționale, Deca a lucrat ca expert pentru Consiliul Europei, Comisia Europeană, EQAR, DAAD, etc. În 2014 a fost membră a grupului de experți „Știința în Educație" - înființat de Comisia Europeană, iar în 2019, a fost aleasă ca expert evaluator pentru proiectul pilot privind crearea unor universități europene. Pe parcursul ultimilor ani, a desfășurat o activitate academică intensă, publicând mai multe articole pe diverse teme, de la internaționalizarea învățământului superior la practici educaționale adaptative în contextul pandemiei COVID-19. De asemenea, Ligia Deca a fost membru al consiliului de conducere al Comisiei Fulbright în România (2017-2020).

Oana-Alexandra Dervis lucrează la Serviciul de Finanțare a Învățământului Superior din cadrul UEFISCDI și este doctorand în Științe Politice la Școala Naţională de Studii Politice și Administrative, București, România. Interesele ei de cercetare includ echitatea și educația, democrația deliberativă, economia comportamentală și evoluția normelor morale.

Silvia Fierăscu este lector la Catedra de Filosofie și Științe ale Comunicării, fondator și director al FabLab - Social Fabrics Research Lab, și cercetător la laboratorul Big Data Science, toate la Universitatea de Vest din Timișoara. Ea deține un doctorat în științe politice cu o specializare în Știința Rețelelor de la Universitatea Central Europeană din Budapesta și conduce OrgMapper Academy la Maven7 Network Research Inc. Interesele ei de cercetare sunt în domeniul aplicațiilor științei rețelelor și a datelor la problemele științelor sociale. Lucrează în diverse proiecte internaționale, intersectoriale, interdisciplinare și multimedia, transpunând probleme complexe în soluții pentru dezvoltarea organizațională, managementul schimbării, o mai bună comunicare, bună guvernare, politici publice și impact social.

Cristina Ramona Fit are o experiență de peste zece ani în învățământul superior. În prezent, este expert în politici publice în învățământul superior la Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), cu accent special pe internaționalizarea învățământului superior și implementarea Procesului Bologna. A coordonat diferite pachete de lucru în proiecte naționale, finanțate din fonduri structurale și implementate de UEFISCDI, precum și diferite conferințe naționale privind învățământul superior și cercetarea. Este autor și coautor al unor articole academice, studii și rapoarte despre internaționalizarea învățământului superior, echitate și incluziune socială. Ea a coordonat dezvoltarea platformei www.studyinromania.gov.ro, site-ul românesc oficial dedicat promovării învăţământului superior românesc în străinătate. Are o diplomă de licență în relații Internaționale și studii europene și un master în marketing, ambele la Universitatea de Vest din Timișoara. Totodată, a studiat la Institutul Diplomatic Român. Este un manager de proiect acreditat și un formator experimentat și acreditat. De asemenea, are o experiență de peste zece ani ca PR Manager sau PR Executive în educație, drepturile omului, femei, minorități și grupuri etnice, comunicare corporativă și proiecte culturale.

Valeriu Frunzaru este conferențiar și prodecan la Școala Națională de Studii Politice și Administrative din București. Are o vastă experiență didactică și de cercetare în domeniile ocupării forței de muncă, educației și valorilor sociale (în special valorile materialiste). A fost membru al numeroase grupuri de cercetare pe teme precum accesul și echitatea în învățământul superior și așteptările studenților de la învățământul superior și piața muncii. Valeriu a analizat redefinirea rolului universității ca instituție de învățământ superior conectată permanent la piața muncii și la nevoile comunității. Recent, el și-a extins interesul de cercetare la studierea impactului rețelelor sociale online asupra studenților.

Andreea Gheba este doctor în științe politice, specializată în politicile educaționale din sistemul de învățământ preuniversitar. Este expertă în cadrul Departamentului de Învățământ Superior (UEFISCDI) și asistent universitar la Facultatea de Științe Politice, SNSPA. Principalele sale interese de cercetare sunt politica educațională, politica socială și metodologia cercetării sociale.

Claudiu Herțeliu deține un doctorat acordat în 2007 de Universitatea de Studii Economice, București, România. Și-a început activitatea didactică în 2002 ca asistent. În prezent, este profesor titular la Departamentul de Statistică și Econometrie al aceleiași universități. Din decembrie 2019, este profesor cu jumătate de normă în cadrul School of Business, Universitatea London South Bank. A lucrat cu metode cantitative în Ministerul Educației și Cercetării (2001-2008) și Institutul Național de Statistică (2008-2011). A avut responsabilități manageriale precum Activitatea de Diseminare a Informației Statistice Românești sau ca prodecan al Facultății de Cibernetică Economică, Statistică și Informatică (2012 – prezent) și membru al Senatului Universitar (2012 – prezent).

Simona Iftimescu este un profesionist în educație, cercetător și lector la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București și secretar general al Asociației Române de Cercetare în Educație. Simona are un Master în educație comparată și internațională de la Universitatea din Oxford și un doctorat în educație la Universitatea din București. Experiența sa profesională cuprinde colaborări cu ONG-uri, companii și instituții publice. Interesele de cercetare ale Simonei sunt analiza și dezvoltarea politicilor, învățământul superior - în special implementarea Procesului Bologna, capacitatea de angajare a absolvenților, precum și formarea profesorilor.

Gabriela Jitaru coordonează Direcția Învățământ Superior din cadrul UEFISCDI și este doctorand în științe politice la Școala Naţională de Studii Politice și Administrative, București, România. Are peste 20 de ani de experiență în implementarea și analiza politicilor de finanțare a învățământului superior din România și expertiză semnificativă în politici publice pentru învățământul superior.

Delia Lupescu (Gologan) este expert în politici educaționale care a colaborat cu Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) și lucrează acum în cadrul Departamentului Educație și Cercetare al Administrației Prezidențiale a României. Este evaluator de programe și proiecte în cadrul Agenției Naționale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP) și evaluator extern pentru instituții de învățământ superior și programe de studii pentru Agențiile de Asigurare a Calității din Kosovo, Turcia, Bosnia și Herțegovina. A fost consilier în cadrul echipei Secretarului de Stat responsabil cu asigurarea calității în educație (septembrie - decembrie 2016) și vicepreședinte al Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România (2011 - 2013). Principalele domenii de expertiză ale Deliei sunt în politicile de echitate și politica de asigurare a calității în educație - domenii în care a facilitat sesiuni de instruire și workshop-uri pentru ONG-urile și instituțiile cu care a colaborat.

Remus Nica este un expert cu șapte ani de experiență de lucru cu membrii Consiliului Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS) și echipa Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI). Domeniul său de interes acoperă Fondul de Dezvoltare Instituțională (FDI) și, de asemenea, Registrul Matricol Unic al Universităților din România (RMUR).
De asemenea, de doi ani coordonează Departamentul de dezvoltare curriculară din cadrul Universității din București.A absolvit Universitatea din București în 2007 și deține un doctorat în istorie obținut la aceeași universitate.

Roland Olah este doctorand la Școala Doctorală de Istorie a Universității din Oradea și masterand în managementul resurselor umane la Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. El a acumulat experiență în reprezentarea studenților ca membru al diferitelor structuri deliberative și decizionale și organizații studențești la nivel local și național în Alianța Națională a Organizațiilor Studențești din România (ANOSR). De asemenea, este expert evaluator al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS).

Cristian-Andrei Pantir este Marketing and Communications Manager cu peste zece ani de experiență. În prezent, deține mai multe funcții și conduce mai multe echipe în cadrul Adecco Group. Este Marketing Cluster Head of Serbia, Slovenia, and Hungary, Marketing & Communications Manager la Adecco România și coordonatorul Thought Leadership Initiatives în Europa de Est, Orientul Mijlociu și Africa de Nord la Adecco. Ultimele publicații - Inovantage 5: Workforce Investment (The Adecco Group, 2019), Inovantage 6: Reading the workforce DNA of Eastern Europe, Middle East and North Africa (The Adecco Group, 2020), The HR 20.21 Report (The Adecco Group, 2021). Interese profesionale: marketing digital, SEO, antreprenoriat, mentorat, dezvoltarea afacerilor.

Teofil Andrei Pârvan proiectează și gestionează experiențe de predare și învățare la Universitatea POLITEHNICA din București. De peste 24 de ani, a creat, dezvoltat și evaluat proiecte de educație civică, CDI socială, dezvoltarea capacităților în organizații și comunități în diverse contexte din România și din străinătate. Interesele sale academice se concentrează pe capitalul uman, succesul studenților și învățământul superior.

Mihai Păunescu este profesor la Școala Națională de Studii Politice și Administrative din București. Deține un doctorat în sociologie la Universitatea din București. Este un profesionist activ în domeniul învățământului superior din România și, mai general, în domeniul politicii educaționale. Lucrările sale acoperă subiecte precum politicile științifice, asigurarea calității și finanțarea în învățământul superior, precum și metodologia cercetării. De asemenea, a publicat în domenii precum sociologia organizațiilor și managementul public.

Viorel Proteasa este lector la Facultatea de Științe Politice din cadrul Universității de Vest din Timișoara. Lucrările sale de cercetare acoperă fenomene sociale aferente universităților și studenților, de la evaluarea performanței până la mișcările studenților. În prezent se concentrează pe capacitatea de angajare a absolvenților universităților, atât aspecte substanțiale, cât și metodologice. Anterior a studiat activismul studențesc și organizarea în post-comunism.

Robert Santa - Recent distins cu un doctorat în științe politice de către Școala Naţională de Studii Politice și Administrative din București, absolvent al UCL Institute of Education din Londra și al Deusto University din Bilbao, Robert Santa a fost activ în mișcarea studențească la nivelul local, național și european. Anterior a

fost angajat în sectorul privat pe probleme de angajabilitate a absolvenților și a desfășurat lucrări de cercetare pe o varietate de subiecte legate de educație, în cadrul mai multor proiecte. În prezent lucrează în calitate de consilier în cadrul Departamentului Educație și Cercetare al Președinției României.

Oana Ștefăniță este lector universitar doctor la Facultatea de Comunicare și Relații Publice, Școala Naţională de Studii Politice și Administrative, unde susține cursuri de Mass-media și societate, Psihologia mass-media și Metodologia cercetării. Oana este doctor în științele comunicării (abordând rolului mass-media în procesul de europenizare) și a beneficiat de o bursă de cercetare Fulbright în cadrul James M. Cox Jr. Center for International Mass Communication Training and Research, University of Georgia, USA. De asemenea, este cercetător în cadrul Centrului de Cercetare în Comunicare, Media Studies Lab (în prezent fiind implicată în proiecte de cercetare privind dezinformarea digitală), precum și în proiecte externe privind educația și politicile publice. Interesele ei de cercetare privesc efectele media și educația.

Mihaela Stîngu este cercetător și lector la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea din București. Are un doctorat în formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice și, în 2019, a câștigat o bursă de cercetare de la Fundația Arhimede din Estonia. Mihaela a lucrat în proiecte de cercetare și dezvoltare la nivel național în colaborare cu Centrul Educația 2000+, UNICEF, Ministerul Educației Naționale, UEFISCDI, și la nivel internațional în proiecte Erasmus+ și de consultanță. Interesele sale de cercetare sunt dezvoltarea profesională a profesorilor și învățământul superior.

Elena Trifan, doctor în sociologie, este cercetător (analist) în proiectul Eurostudent implementat de UEFISCDI. Are peste șapte ani de experiență în cercetare în domeniile educației și social. Este conferențiar la SNSPA, unde predă cursuri de sociologie și antropologie.

Petrișor L. Țucă este șeful departamentului de asigurare a calității la Universitatea „POLITEHNICA" din București. În 2021 a devenit doctorand la aceeași universitate și desfășoară activități de cercetare privind transformările digitale ale învățământului superior. Din toamna anului 2020 este membru al comisiei permanente de științe inginerești ARACIS și a colaborat cu Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) în calitate de expert în politici educaționale.În perioada 2018-2020, a fost președintele Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România (ANOSR). De asemenea, a fost membru titular al consiliului de conducere al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și membru invitat al Consiliului Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS) și al Comisiei de Dialog Social (CDS) a Ministerului Educației (ME).

Alex Usher este președintele Higher Education Strategy Associates, o companie de consultanță sectorială cu sediul în Toronto, Canada, care oferă consiliere guvernelor, instituțiilor și corporațiilor din sectorul învățământului superior cu privire la politici și strategii. Pe lângă faptul că este cel mai recunoscut expert în învățământ superior din Canada, activitatea sa politică acoperă aspecte precum accesul la educație, finanțarea învățământului superior și măsurarea performanței instituționale. Lucrările sale implică șase continente și lucrează frecvent pentru Comisia Europeană, Banca Mondială și alte agenții de dezvoltare din Asia și Africa. De asemenea, dl Usher este autorul unei populare pastile zilnice privind învățământul superior canadian, numită „One Thought to Start Your Day".

Andreea Verteș-Olteanu este lector universitar doctor la Facultatea de Drept, din cadrul Universității de Vest din Timișoara, România, responsabilă de cursuri, seminarii și cursuri practice de Drept constituțional, Drept internet, Dreptul internet al Uniunii Europene și Limbajul juridic. În cercetările sale, ea se concentrează pe subiecte de drept constituțional și dreptul internetului, fiind interesată și de aspectele comparative și interdisciplinare (în principal drept și literatură). Lucrarea sa de doctorat a abordat răspunderea civilă a furnizorilor de servicii de internet și, în continuare, a fost interesată de subiecte care abordează libertatea de exprimare, confidențialitate și proprietate intelectuală în era digitală.

Jonathan Williams este vicepreședinte și director de cercetare la Higher Education Strategy Associates, o companie de consultanță sectorială cu sediul în Toronto, Canada. A desfășurat activități de cercetare în domeniul politicii învățământului superior cu clienți sau parteneri din peste 25 de țări, inclusiv în numele OECD și al Băncii Mondiale. Jonathan este Fellow Knox și absolvent al Harvard Kennedy School of Government.

Adrian Curaj · Jamil Salmi · Cezar Mihai Hâj *Editori*

Învățământul superior din România

Provocări și oportunități

2022

Această carte include o serie de articole relevante de cercetare politică, elaborate în cadrul proiectului „Calitate în învăţământul superior: internaţionalizare şi baze de date pentru dezvoltarea învăţământului românesc", cofinanțat prin Programul Operațional „Capital Uman", beneficiar Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI). Proiectul urmărește dezvoltarea şi implementarea de măsuri sistemice în învăţământul terţiar pentru creşterea nivelului calităţii în învăţământului superior şi adaptarea universităţilor la cerinţele pieţei muncii, și la standardele internaționale.

Publicația se concentrează pe domenii de interes pentru învățământul superior românesc, cum ar fi: măsuri sistemice pentru îmbunătățirea accesului, participării și absolvirii studenților (vulnerabili), promovarea mai bună a învățământului superior românesc pentru atragerea studenților, precum și instrumente pentru o utilizare mai eficientă a datelor la nivelul învățământului superior. Fiecare articol include propuneri de politici bazate pe dovezi care ar putea susține noi inițiative strategice în învățământul superior, inclusiv elaborarea de noi inițiative legislative. În plus, colecția de articole spune o povestea unui sistem de învățământ superior care a avut de înfruntat provocări semnificative, pentru a se alinia la tendințele europene și internaționale, precum și pentru a răspunde imperativelor naționale.

Pe parcursul ultimelor trei decenii, de la căderea Cortineri de Fier, învățământul superior românesc a suferit transformări semnificative, urmărind alinierea la ultimele evoluții și tendințe la nivel european și internațional. Legea educației naționale nr. 1/2011 a creat cadrul pentru implementerea integrală a liniilor de acțiune ale Procesului Bologna, luând în considerare faptul că România era deja parte a celui mai mare proces interguvernamental european – în prezent Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) – în calitate de membru fondator.

Totuși, de la adoptarea acestui cadru normativ, legea a suferit numeroase modificări, făcând dificilă respectarea și implementarea într-o manieră coerentă. Mai mult, în prezent România este în plin proces de elaborare a strategiei de alocare a fondurilor structurale europene 2021-2027, pornind de la două documente strategice – noul Program Operațional Educație și Ocupare și Planul Național de Redresare și Reziliență, care evidențiază prioritățile de reformă și investiții la nivel național.

Nu în ultimul rând, anul 2022 este un moment bun pentru a analiza nivelul de implementare a obiectivelor și măsurilor incluse în Strategia Națională pentru Învățământul Terțiar 2015-2020, Strategia Europa 2020 și liniile de acțiune ale Procesului Bologna pentru perioada 2010 – 2020. Prin urmare, acum poate fi un moment important pentru a evalua impactul documentelor și acțiunilor strategice din ultimul deceniu și, eventual, pentru a elabora o nouă Lege a Educației Naționale, mai bine adaptată la realitățile actuale, pornind de la inițiativa recentă a Președintelui României – viziunea strategică România Educată, care a fost asumată politic și de Guvernul României.

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014-2020.
Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.

CC BY NC SA