UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale 2014-2020

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014 - 2020

EUROSTUDENȚI ÎN ROMÂNIA

Raport național privind condițiile de viață și de studiu ale studenților din România, realizat în cadrul proiectului POCU-INTL 126766, Activitatea 4.7

Grupul de lucru pentru elaborarea raportului a fost compus din:
Bogdan Florian (Coordonator),
Oana Derviș, Andreea Gheba, Bogdan Florian, Elena Trifan (experți analiză date)

UEFISCDI, septembrie 2022

uefiscdi Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării

Calitate în învățământul superior: INTERNAȚIONALIZARE ȘI BAZE DE DATE

MINISTERUL EDUCAȚIEI

CUPRINS

Introducere 4
Metodologie, ipoteze și întrebări de cercetare 8
Aplicarea chestionarului EUROSTUDENT în România, runda VII 9
I. Studenții și sistemul educațional 14
1.1 Rute educaționale și tranziția spre educația universitară 16
1.2 Participarea la nivelul terțiar de educație în România 22
1.3 Tranziția de la nivelul secundar la cel terțiar al sistemului educațional 26
Profilul socio-demografic al studenților non-tradiționali 28
Concluzii 30
Bibliografie 32
II. Student angajat sau angajat student 34
2.1 Evoluții și tendințe globale în angajarea studenților 35
2.2 Muncă și studii – Recenzie literatură 36
Consecințe/efecte ale angajării studenților 36
Diferențe socio-demografice între studenții angajați 39
2.3 Studenți și piața muncii în România – rezultatele studiului EUROSTUDENT 41
Studenții care lucrează în timpul studiilor 42
Caracteristicile studenților care lucrează și impactul asupra calității vieții 43
Concluzii 53
Bibliografie 55
III. Studenții vulnerabili 58
3.1 Factori care limitează accesul la învățământul superior 59
3.2 Vulnerabilitățile studenților în funcție de mediul de proveniență 62
Statutul educațional al părinților 62
Bunăstarea materială a părinților 67
3.3 Vulnerabilitățile studenților cu dizabilități 70
3.4 Măsuri de politică publică pentru creșterea accesului și incluziunii 73
Concluzii 77
Bibliografie 78
O agendă de politici publice în domeniul educației universitare 81
Anexă. Secțiunile chestionarului EUROSTUDENT VII aplicat în România 85

Listă de tabele și grafice

Tabel 1. Distribuția studenților în funcție de poziția pe piața muncii 42
Tabel 2. Distribuția bugetului de timp al studenților – analiză longitudinală 46
Tabel 3. În ce măsură dizabilitățile avute au reprezentat un obstacol în...? 72

Grafic 1 - Pondere persoane care au amânat tranziția în învățământul superior (%) 27
Grafic 2 - Flexibilitatea sistemelor universitare din perspectiva accesului și a participării 28
Grafic 3 - Distribuția pe ramuri de științe a studenților non-tradiționali din România 29
Grafic 4 - Distribuția pe domenii de studii a studenților non-tradiționali (medii eșantion EUROSTUDENT) 30
Grafic 5. Distribuția la nivelul țărilor participante a motivației de a lucra 44
Grafic 6. Bugetul de timp al studenților, total și pe tipuri de activități. Date ES VII, pe țări. 45
Grafic 7. Distribuția bugetului de timp al studenților în funcție de situația financiară a părinților/tutorilor 48
Grafic 8. Distribuția bugetului de timp al studenților în funcție de sprijinul public 49
Grafic 9. Distribuția percepției asupra performanței academice în comparație cu ceilalți colegi, în funcție de gradul de ocupare al studenților 52
Grafic 10. Statutul educațional părinților raportat de studenții din țările participante la studiu 63
Grafic 11. Evoluția nivelului de educație al părinților studenților din România în perioada 2017-2020 63
Grafic 12. Efectul nivelului de educație al părinților asupra situației materiale a părinților 64
Grafic 13. Prezența studenților pe piața muncii pentru acoperirea costurilor cu locuirea în funcție de nivelul de educație al părinților 65
Grafic 14. Dificultățile financiare declarate de studenți în funcție de nivelul de educație al părinților 65
Grafic 15. Distribuția studenților pe domenii de studiu, în funcție de nivelul de educație al părinților 66
Grafic 16. Situația materială a părinților raportată de studenții din țările participante la studiu 67
Grafic 17. Autoidentificarea ca student/angajat în rândul studenților activi pe piața muncii în funcție de starea materială a părinților 69
Grafic 18. Distribuția studenților pe domenii de studiu, în funcție de starea materială a părinților 69
Grafic 19. Ponderea studenților cu dizabilități, după tipul dizabilității și gravitatea acesteia 70
Grafic 20. Media veniturilor totale lunare ale studenților în funcție de tipul de dependență financiară (lei) 71
Grafic 21. Cât de mult sunteți sprijinit/ă pe parcursul studiilor, public sau instituțional, în ceea ce privește deficiențele pe care le aveți? 71
Grafic 22. Vârsta studenților 72
Grafic 23. Dificultățile financiare declarate de studenții care auto raportează dizabilități limitative 73

Introducere

Cercetarea națională EUROSTUDENT este un studiu longitudinal care se desfășoară periodic în diverse state europene, începând din anul 2000. Scopul acesteia este explorarea condițiilor sociale și economice în care își petrec viața studenții și studentele. Condițiile de viață și cele de studiu sunt considerate determinante pentru evaluarea rezultatelor educației și pentru înțelegerea apariției unor fenomene nedorite, precum abandonul universitar, eșecul pe piața muncii (șomajul în rândul persoanelor tinere) sau rata scăzută de acces în continuarea unei cariere academice la nivel de studii universitare de doctorat. Participarea la educația universitară este din ce în ce mai diferită între statele membre ale Uniunii Europene și nu numai. În partea vestică a continentului și în cea centrală, ratele de participare la educația universitară au crescut constant în perioada recentă, în timp ce în zonele estice și periferice ale acestuia au rămas constante sau au scăzut. Pe măsură ce universitățile din Europa de Vest se pregătesc de o universalizare a accesului la educația universitară un clivaj tot mai mare se creează. Statele est – europene nu reușesc să găsească soluțiile de politici publice adecvate pentru a susține tranziția de la sistemele educaționale universitare destinate elitelor către o masificare eficientă a accesului la acest nivel educațional. Analizele din prezentul volum au fost grupate tematic și urmăresc trei (3) tematici generale: studenții și sistemul educațional din România; statutul pe piața muncii al studenților în timpul derulării perioadei de studii și vulnerabilități socio-economice ale studenților.

Coordonarea metodologică, la nivel european, este asigurată de German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW) din Hanovra care administrează un consorțiu alcătuit din șapte organizații de cercetare științifică din diverse state europene. În România, cercetarea s-a desfășurat prin parteneriatul dintre Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) și Unitatea de Cercetare în Educație (UCE) din cadrul Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație (CNPEE), în urma desemnării Ministerului Educației (ME). Finanțarea activităților de elaborare a metodologiei și de adaptare a instrumentelor de colectare a datelor, de consolidare a bazei de date, de analiză a datelor și redactare a prezentului raport național a fost susținută și prin intermediul proiectului POCU-INTL 126766, ”Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc”, implementat de UEFISCDI in parteneriat cu ME (2019-2022).

Capitolele acestui raport abordează tematici actuale, importante pentru înțelegerea contextului socio-economic din care provin studenții înmatriculați în universitățile din România și a efectelor pe care acesta îl produce asupra carierei educaționale și profesionale a acestora. Primul capitol ”Studenții și sistemul educațional” propune o analiză exploratorie a rutelor educaționale parcurse de o persoană pe parcursul nivelului liceal de educație care duc spre înmatricularea în învățământul universitar și, mai departe, spre absolvirea acestuia. Sistemul educațional din România este unul relativ rigid, neexistând căi paralele de acces între nivelurile educaționale diferite. Accesul la învățământ universitar, în acest context, este condiționat de absolvirea studiilor liceale, urmate de susținerea și promovarea examenului de bacalaureat. Pierderile din cohorta de elevi de liceu sunt considerabile, în principal datorită acestui traseu liniar, ratele de absolvire ale bacalaureatului fiind, în ultimii 10 ani, în medie de aproximativ 66% dintre

cei care se înscriu la susținerea examenului. Dintre aceste persoane unele nu se înscriu în anul școlar / universitar următor pentru a urma cursurile de licență ale unei universități din România.

Flexibilitatea rutelor educaționale este relevantă pentru elaborarea politicilor publice în domeniul educației. Crearea unor rute flexibile de acces și de tranziție în interiorul aceluiași nivel educațional, dar și între niveluri, ocupă, la nivel internațional, o poziție importantă pe agenda de politici publice. Spre exemplu, Agenda pentru Educație 2030 a Organizației Națiunilor Unite, recomandă, printre altele, dezvoltarea rutelor flexibile pentru învățare în cadrul sistemelor naționale ale statelor (http://www.iiep.unesco.org/en/our-expertise/flexible-learning-pathways-higher-education).
Flexibilizarea parcursului educațional este una dintre măsurile de politici publice care determină o creștere a echității în cadrul sistemului educațional. Efectele pe care acest tip de politici publice le-au produs la nivelul altor sisteme educațional au inclus o creștere a participării la educație, ca rezultat direct a creșterii accesului diferitelor grupuri sociale la servicii educaționale. În contextul sistemului românesc de educație, marcat de inechități marcante și persistente, aceste politici pot duce, în timp, la îmbunătățirea accesului și participării la educație a grupurilor vulnerabile.

Cel de-al doilea capitol ”Student angajat sau angajat student” abordează tematica echilibrului dintre participarea la activități educaționale și participarea pe piața muncii pe care persoanele care sunt înmatriculate la programe de studii universitare trebuie să îl gestioneze. Studiile realizate asupra domeniului universitar după 2010, au documentat fenomenul tot mai amplu al angajării studenților pe piața muncii încă din timpul primilor ani de înscriere la ciclul de studii de licență. În ceea ce privește studenții și studentele înmatriculate în programe de nivel master rata de angajare este extrem de ridicată, atingând probabil valori de peste 80% la nivel național. Aceste valori indică faptul că stereotipul clasic al studenților care alocă resurse semnificative de timp parcurgerii activităților educaționale, în cadrul tradițional al universității dar și în afara acestuia, este mult îndepărtat de realitate. Datele colectate prin ancheta EUROSTUDENT permit realizarea unor profiluri diferențiate ale persoanelor înmatriculate în programe de studii de nivel universitar.

Problema echilibrului dintre cele două roluri, cel de angajat și cel de student, este una actuală. Un raport recent[1], realizat pe baza datelor colectate în ancheta EUROSTUDENT, runda VI, constata faptul că studenții din România alocă 38 de ore pe săptămână pentru muncă. Fenomenul este unul interesant și marchează o diferență vizibilă între studenții din partea nordică și vestică a Europei și cei din zona centrală și estică a continentului. Datele colectate în cadrul rundei VII al anchetei EUROSTUDENT sunt analizate în acest capitol pentru a descrie profilul studenților și studentelor din România care sunt angajați în timpul în care sunt înmatriculați la programe de studii universitare. La nivel de politici publice efectele acestei situații sunt de două tipuri. Pe de o parte, la nivelul programelor de studii, concluziile capitolului, pot fi utilizate ca informație în vederea replanificării unor activități educaționale și a modificării programelor de studii. Corelarea sau chiar includerea experienței de muncă a studenților cu experiența de învățare ar

[1] Raport disponibil la adresa: www.eurostudent.eu/download_files/documents/TR_paid_jobs.pdf

putea contribui la creșterea relevanței și atractivității programelor de studii universitare sau la reducerea abandonului universitar. La nivel sistemic, concluziile analizei pot fi utilizate pentru a identifica și dezvolta diferite forme de sprijin a studenților care lucrează astfel încât fenomenul angajării să descrească ca intensitate, cel puțin în perioada studiilor de licență. Instrumentele tradiționale de tipul asigurării unor spații de cazare în cămine și a unor cantine, precum și diferitele forme de burse acordate studenților, reprezintă, în mod evident elemente insuficiente pentru susținerea materială a acestora pe perioada studiilor. Analiza datelor privind bugetul de timp al studenților este completată de analiza datelor privind veniturile și cheltuielile studenților pentru a identifica punctele cheie care pot fi abordate prin instrumente de politici publice în domeniul educației universitare.

Capitolul al treilea ”Studenții vulnerabili” are ca obiectiv analiza situației în care se află persoanele înmatriculate în sistemul național de învățământ superior care au diferite vulnerabilități. Persoanele dezavantajate se află adesea la intersecția mai multor cauze ale vulnerabilităților lor. Adesea, genul, statutul socio-economic , apartenența la un grup etnic minoritar sau dizabilitățile reprezintă cauzele cele mai importante ale vulnerabilității și ale inechității. Abandonul universitar reprezintă efectul cel mai des întâlnit al vulnerabilităților și decalajelor care există în interiorul sistemului educațional, inclusiv la nivel universitar. Politicile publice care vizează reducerea decalajelor și echilibrarea inechităților sunt, în cazul particular al sectorului universitar din România, destul de puțin reprezentate. Problematica vulnerabilităților este relativ mai puțin dezbătută în context universitar și al accesului și participării la educația de nivel universitar. Spre exemplu, metodologia de finanțare din fonduri publice include doar trei indicatori care măsoară capacitatea universităților de a asigura condiții de studiu echitabile pentru studenți (IC 4.1, IC 4.2 și IC 4.4), iar ponderile asociate acestora sunt unele dintre cele mai mici.

Capitolul are ca obiectiv explorarea vulnerabilităților studenților care au participat la ancheta EUROSTUDENT. Dimensiunile avute în vedere în cadrul analizei vizează genul (existența unor diferențe în băieți și fete care influențează participarea lor la educația universitară și interacțiunea lor cu sistemul educațional); situația financiară (existența unor diferențe semnificative între studenți în funcție de statutul socio-economic al familiilor de proveniență); dizabilitățile studenților (cu accentuarea modului în care persoanele vulnerabile percep piedicile în participarea la educație pe care dizabilitatea pe care o au le ridică). Analiza prezentată în cadrul acestui capitol urmărește deschiderea unei dezbateri mai ample în cadrul căreia să fie analizat conceptul de vulnerabilitate dar, mai ales, cadrul de politici publice prin intermediul căruia universitățile și organizațiile publice aflate în subordinea Ministerului Educației pot propune diferite instrumente de îmbunătățire a situației și sprijinire a persoanelor vulnerabile. Această dezbatere poate fi încadrată în contextul analizelor realizate deja pe baza datelor anchetei

EUROSTUDENT disponibile în cadrul unor rapoarte care prezintă situația studenților vulnerabili în ceea ce privește accesul și participarea la educația universitară[2].

Analizele prezentate în aceste capitole își propun să informeze și să descrie o realitate socială a sistemului universitar din România. Dincolo de aceasta însă, analizele prezentate se înscriu într-un context mai amplu. Comparațiile cu alte state din Europa, referințele la date statistice la nivel european precum și referințele la cadrele strategice la nivel european și național sunt necesare și prezente în funcție de temele abordate. În plus, fiecare capitol include o recenzie a literaturii academice relevante pentru tematica discutata, pentru a oferi un cadru teoretic semnificativ analizelor derulate și pentru a sublinia utilitatea acestora. Nu în ultimul rând, implicațiile acestor analize, în contextul reformelor care se prefigurează în sistemul universitar în perioada următoare sunt evidente. În contextul adoptării unui nou cadru legislativ pentru învățământul superior, datele și analizele prezentate pot fi utilizate pentru proiectarea și implementarea unui cadru legislativ dar și a unor politici publice care să răspundă nevoilor populației studențești și implicit ale sistemului universitar din România.

[2] Vezi rapoartele disponibile aici: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/ES_IB_Financial_difficulties_health_WEB.pdf sau http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/04/Intelligence-Brief-2.pdf

Metodologie, ipoteze și întrebări de cercetare

EUROSTUDENT[3] este un studiu longitudinal, derulat din trei în trei ani, care își propune colectarea și analiza informațiilor privind populația studențească din diferite state membre ale ”Zonei Europene a Învățământului Superior” (European Higher Education Area). Populația vizată este alcătuită din persoanele înmatriculate la un program de studii în cadrul unei organizații care administrează programe de studii de nivel ISCED 5, 6 sau 7. Instrumentul de colectare a datelor este un chestionar de tip omnibus care cuprinde 11 teme de analiză. Datele obținute pot fi analizate și sunt comparabile atât între statele participante cât și în timp, structura instrumentului de colectare a datelor fiind relativ similară de la o ediție la alta.

România participă la implementarea studiului de la cea de-a treia rundă a acestuia, derulată în perioada 2005-2008. Din anul 2012, studiul este administrat, la nivel național, de către Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației, în prezent Centrul Național pentru Politici și Evaluare în Educație, Unitate de Cercetare în Educație (CNPEE - UCE).

Scopul acestui studiu este acela de a oferi o descriere detaliată a profilului populației de studenți care sunt înscriși în cadrul universităților din România.

Datele analizate în acest Raport sunt de două tipuri: date primare, obținute în urma aplicării instrumentului EUROSTUDENT și date secundare, provenite din diferite baze de date administrate de UEFISCDI.

În cazul particular al României, sunt incluse în populația vizată de acest studiu persoanele înmatriculate în programele de studii de nivel licență și master. O mențiune specială este legată de nivelul ISCED 5, studii universitare de scurtă durată, care în sistemul național de învățământ din România nu are corespondent. Colegiile universitare care funcționează în unele universități din România nu au în acest moment un statut clar definit în cadrul sistemului național de educație. De asemenea diplomele de studii conferite de aceste colegii nu au un corespondent clar pe piața muncii și nu conțin referințe clare la competențele și nivelurile de dezvoltare ale acestora Persoanele care fac parte, în mod uzual, din populația investigată sunt înmatriculate în universități, sau alte forme de organizații care administrează programe de studii de nivel universitar. În cadrul acestei populații sunt incluse persoane indiferent de naționalitatea acestora, de tipul programului de studii urmat (la zi, la distanța etc.), de forma / conținutul programului de studii și de statutul legal al instituției de învățământ superior. Pe de altă parte, din populația investigată sunt excluse persoanele care și-au întrerupt temporar sau definitiv studiile (deși formal dețin încă statutul

[3] Detalii privind Metodologia generală a studiului pot fi consultate atât pe pagina web www.eurostudent.eu, cât și în cadrul celei mai recente publicații disponibile la adresa: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

de persoană înmatriculată în învățământul universitar); persoane aflate în stagii de mobilitate (de exemplu cei înscriși în programul Erasmus); persoane înmatriculate în programe de studii de nivel ISCED 8 (studii doctorale); persoane înmatriculate la instituții de învățământ superior super-specializate (militare, de ordine publică, din domeniul securității naționale etc.); persoane înmatriculate în programe de studii de nivel ISCED 5 sau 6 care nu sunt recunoscute la nivel național drept programe de studii care oferă calificări de nivel universitar (spre exemplu colegiile universitare sau programele de studii postliceale).

Metoda de eșantionare utilizată nu este una unitară, însă pentru asigurarea unei comparabilități a datelor este solicitată realizarea unui eșantion reprezentativ la nivel național a persoanelor înmatriculate în instituții de învățământ superior.

Chestionarul utilizat este unul de tip omnibus și conține 7 teme generale care descriu situația socio-economică a studenților precum și experiența lor personală privind perioada studiilor universitare (structura chestionarului se poate consulta în Anexa 1). Variabilele cuprinse în chestionar sunt standardizate, cu o flexibilitate limitată a modificării structurii acestora în funcție de particularități ale sistemelor naționale de învățământ superior din țările care participă la studiu. De asemenea, stabilitatea acestora în timp este destul de mare, astfel încât pot fi realizate analize longitudinale pe serii de timp.

În cazul particular al României există unele devieri de la convențiile metodologice utilizate la nivelul consorțiului care implementează studiul EUROSTUDENT. În România nu există organizații care administrează programe de studii de nivel universitar care să nu fie, din punct de vedere legal, universități, sau a căror denumire să nu conțină acest termen. Astfel, toate instituțiile de învățământ superior sunt considerate universități și, din acest punct de vedere, nu există termen de comparație cu alte state participante la studiu. De asemenea, în România nu există, din punct de vedere al recunoașterii legale, alte forme de certificare a finalizării unui program de studii universitare în afara diplomei de licență și a celei de master. Cu alte cuvinte, programe de studii de scurtă durată, sau module tematice de studii nu sunt recunoscute si certificate ca atare la nivelul sistemului de învățământ superior. Totodată, datorită dimensiunii foarte reduse, din perspectiva numărului de persoane, programele de studii post-universitare nu sunt incluse în populația de referință care constituie baza de eșantionare pentru implementarea studiului.

Aplicarea chestionarului EUROSTUDENT în România, runda VII

În România, colectarea datelor pentru ediția a VII-a a studiului EUROSTUDENT s-a derulat în perioada noiembrie 2020 - ianuarie 2021. Colectarea datelor a fost realizată prin intermediul unui chestionar online, autocompletat de către persoanele cuprinse în eșantion. Pentru a spori vizibilitatea acestui chestionar și a stimula participarea și completarea chestionarului, studiul EUROSTUDENT a fost derulat simultan cu Chestionarul Național Studențesc, un studiu național care măsoară nivelul de satisfacție a studenților față de învățământul superior.

Universitățile publice și private din România au fost înștiințate cu privire la derularea acestor studii și le-a fost solicitată completarea datelor de contact în Registrul Matricol Unic (RMU) pentru toți

studenții înmatriculați la programe de studii de nivel licență sau master. Ulterior, toții studenții ale căror date de contact au fost înregistrate în RMU au primit invitație electronică pentru completarea chestionarului. În conformitate cu prevederile metodologice ale studiului EUROSTUDENT și cu practica uzuală pentru cercetările sociale care utilizează chestionare online invitația inițială a fost urmată de încă două reveniri în vederea finalizări sau a completării chestionarului, la intervale de aproximativ o săptămână. Eșantionul obținut în urma acestui demers este unul de oportunitate, fiind alcătuit din persoane care dețin resursele tehnice necesare completării chestionarului (computer / acces la internet). Cu toate acestea volumul eșantionului precum și ponderările realizate ulterior permit interpretarea rezultatelor într-o notă generală, chiar dacă reprezentativitatea eșantionului pentru populația de studenți din România nu poate fi stabilită riguros matematic.

Populația țintă a cuprins un total de 311.352 persoane. Eșantionul rezultat și validat în urma activităților de control și asigurare a calității datelor fiind de 19.637 persoane, ceea ce reprezintă o rată de răspuns de 6%. Criteriile care au fost utilizate pentru construirea variabilei de ponderare au fost: vârsta, genul, nivelul de studiu, domeniul de studiu și dimensiunea localității unde se află instituția de învățământ superior.

Chestionarul EUROSTUDENT, în versiunea sa în limba română, a cuprins un total de 76 de itemi / variabile structurate pe următoarele categorii principale:

- Caracteristici demografice ale populației studențești
- Informații socio-economice
- Tranziția spre educația universitară și în interiorul sistemului educațional.
- Tipuri și moduri de organizare a studiilor
- Bugetul de timp al studenților și statutul lor pe piața muncii
- Resursele de care dispun studenții / Cheltuielile studenților
- Studenții și locuirea
- Mobilitatea internațională a studenților
- Evaluarea propriei situații și planuri de viitor.

Datele colectate au fost ponderate astfel încât structura eșantionului să corespundă cu cea din populație în ceea ce privește caracteristici precum sexul, grupa de vârstă, nivelul de studii, domeniul de studii și mărimea centrului universitar. Majoritatea respondenților (65%) au fost studenți înmatriculați în programe de studii de nivel licență, în timp ce 21% dintre respondenți au fost studenți ai ciclului masteral. Jumătate dintre studenții care au participat la studiu aveau vârsta mai mică de 22 de ani. Eșantionul a inclus și aproximativ 20% persoane care au declarat o vârstă de peste 31 de ani, majoritatea dintre acestea fiind înscrise în programe de studii de nivel masterat.

Distribuția în funcție de gen este favorabilă femeilor, care reprezintă 55% dintre respondentele anchetei. Această structură a eșantionului a corespuns situației constatate la nivel de sistem, datele publicate anterior în *Raportul privind starea finanțării învățământului superior (2019)*[4] referitoare la sistemul național de învățământ superior fiind similare.

Analiza distribuției de gen pe *domenii* de studii indică însă că în învățământul superior din România există diferențe semnificative de gen între femei și bărbați. Domenii precum științele educației, științe sociale, sănătate și asistență socială, arte și științe umaniste sunt preponderent destinate femeilor. Domenii precum inginerie, prelucrare și construcții, servicii, agricultură, silvicultură, piscicultură și științe veterinare sunt populate majoritar de către bărbați. Această tendință de segregare pe genuri în funcție de domeniile de studii își are originea în structura de gen a populației liceale, în funcție de profilul și specializările oferite de către unitățile de învățământ preuniversitar din ciclul secundar (licee, colegii naționale, colegii tehnice etc.). Notăm însă faptul că, la nivel universitar nu există domenii de studii care să înregistreze o paritate, sau un echilibru al studenților din perspectiva genului.

Aproape toți studenții și studentele care au răspuns în cadrul anchetei EUROSTUDENT (97%) dețin cetățenia *română*. Acest fapt poate fi datorat și limitărilor existente în perioada 2020 – 2021 cu privire la libera circulație a persoanelor. Remarcăm totuși nivelul extrem de redus al mobilității internaționale, consistent cu datele colectate în rundele anterioare ale studiului, care nu au fost afectate de condițiile excepționale specifice pandemiei. Există totuși și unele situații excepționale, în care mobilitatea internațională a fost posibilă, în special prin participarea online la activități educaționale în alte universități din diferite state europene.

Un fenomen despre care se discută mai rar în România este sprijinul acordat studentelor și studenților care au copii în întreținere. Datele prezentate în acest volum indică faptul că există, cel puțin în eșantionul acoperit prin ancheta, aproximativ 13% dintre studenți și studente care au cel puțin un copil în întreținere.

Studenții din România provin, majoritar (60%), din familii în care părinții nu dețin studii universitare. Doar 40% dintre studenți au declarat că au cel puțin un părinte care deține o certificare de nivel universitar. Deși aceste date sunt consistente cu structura pe niveluri educaționale a populației României, conform datelor publicate de Institutul Național de Statistică, ele totuși indică faptul că, în ciuda celor peste 30 de ani de acces liber la educație universitară, acoperirea acesteia la nivelul populației rămâne relativ redusă. În ciuda creșterii participării la educație de nivel universitar și a reformelor implementate la nivel de sistem ca urmare a participării României la ”Procesul de la Bologna”, situația din România este în continuare semnificativ diferită de cea a statelor membre ale Uniunii Europene. România se află printre ultimele țări din punctul de vedere al ponderii populației cu studii superioare.

[4] Vezi http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2021/12/raport_public_2020.pdf

Din perspectiva indicatorilor care măsoară tradițional, în astfel de cercetări, statutul socio-economic al familiei de proveniență observăm faptul că persoanele cuprinse în eșantionul anchetei EUROSTUDENT declară în proporție majoritară (54%) că provin din familii cu o situație financiară medie. Aproximativ un sfert dintre respondenți declară ca provin din familii cu o situație financiară proastă sau foarte proastă și doar 20% autoevaluează situația financiară a familiei ca fiind bună sau foarte bună. Este evident că sistemul de sprijin acordat de către stat sau universități este subdimensionat și nu acoperă necesitățile grupului destul de mare de persoane care provin din medii familiale cu o situație economică precară.

Un alt indicator utilizat în evaluarea statutului socio-economic al persoanelor, condițiile de locuit, ne arată faptul că majoritatea studenților din România se află încă într-o situație de dependență față de familia de proveniență. Astfel 54% dintre studenți locuiesc cu părinții pe perioada derulării studiilor universitare. Doar 6% dintre studenți locuiesc în cămine universitare și alte 11% locuiesc în locuințe comune cu alți prieteni sau colegi. Relevant este procentul celor care locuiesc deja, din perioada studenției alături de un partener.

Indicatorii financiari măsurați în cadrul anchetei au vizat atât veniturile cât și cheltuielile studenților, atât în valoare absolută cât și din perspectiva surselor de proveniență respectiv al destinației acestora.

Analiza principalelor categorii de cheltuieli lunare identifică o ierarhie a dimensiunilor acestora: mâncare, chirie, activități sociale și de petrecere a timpului liber. Cheltuielile legate de activitățile sociale și de petrecere a timpului liber, cât și alte cheltuieli de zi cu zi, sunt plătite într-o măsură semnificativ mai ridicată din buzunarul propriu al respondenților. Totuși, aproximativ un sfert dintre respondenți au declarat că întâmpină dificultăți financiare, procent similar cu cei care au declarat că familia lor întâmpină dificultăți financiare. Cei mai mulți dintre studenți sunt dependenți de sprijinul financiar provenit din partea familiei.

Raportul dintre timpul alocat studiilor și cel dedicat muncii este foarte diferit între studenții înscriși la licență și cei înmatriculați în programe de studii de nivel masteral. Munca plătită are, de departe, ponderea cea mai însemnată în bugetul de timp al studenților de la masterat (în medie 26 de ore pe săptămână), fiind semnificativ mai redusă în cazul studenților la licență (doar 13 ore pe săptămână). Cel mai îndelungat timp alocat activităților de învățare este înregistrat în cazul studenților care urmează programe de studii mai lungi de trei ani. Acești sunt și categoria de studenți care declară că au un loc de muncă, chiar și cu normă redusă, cel mai rar. Este evident faptul că domenii specializate precum medicina sau arhitectura necesită un timp mai îndelungat pentru activități educaționale și, în același timp, limitează foarte mult posibilitatea studenților de a munci în paralel cu participarea la activitățile educaționale. De asemenea, trebuie subliniat faptul că persoanele înmatriculate la programe de studii de nivel masteral, au un dublu status, cel de angajat și cel de student și, adesea, cel de părinte.

Aproximativ 8% din totalul respondenților și respondentelor au declarat că au avut cel puțin o experiență de mobilitate în străinătate (studii, internship-uri, cursuri de limbă, vizite de cercetare, vizite

de studiu, școli de vară/iarnă etc.). Persoanele înscrise la nivel masteral fiind cei care au participat într-o măsură mai mare. Datele arată că genul, existența unei dizabilități sau situația financiară influențează într-o oarecare măsură participarea la studii în altă țară. Această egalizare a participării la programe de studii în alte state a fost posibilă în perioada pandemiei datorită organizării online a activităților educaționale.

I. Studenții și sistemul educațional

Una dintre provocările sistemului de educație din România este reținerea în interiorul sistemului a unui număr cât mai mare de persoane, înmatriculate în diferite programe de studii. Abandonul școlar, pierderile înregistrate la tranziția dintre diferite niveluri educaționale, migrația și reglementările stricte care asigura funcționarea sistemului educațional sunt cauzele principale ale acestei provocări. Datorită faptului că principiul care stă la baza asigurării necesarului de resurse pentru organizațiile care furnizează programe educaționale este *finanțarea urmează persoana* (elevi sau studenți) această provocare a ajuns, în timp, să amenințe buna funcționare și chiar existența a numeroase unități școlare sau universități. În absența unei reforme structurale a sistemului de finanțare din bugetul de stat a universităților reducerea constantă a cohortelor demografice, abandonul școlar și pierderile înregistrate în tranziția de la nivelul secundar la cel terțiar, vor determina contracția și reducerea capacității organizaționale a universităților.

Care sunt soluțiile pe care o strategie sau politică publică în domeniul educației le poate propune în vederea menținerii și atragerii mai multor persoane pentru participarea la programe de studii de nivel terțiar, universitar sau non-universitar? Care sunt principalele caracteristici ale reformelor instituționale implementate în alte state europene, cu sisteme universitare stabile, în vederea creșterii accesului și participării la programe educaționale? În condițiile reducerii dimensiunii cohortelor demografice și a menținerii unei politici de alocare a resurselor financiare de la bugetul de stat bazate pe numărul de persoane care sunt înmatriculate cum poate fi asigurată buna funcționare a sistemului universitar?

Abordăm, pe parcursul acestui capitol, o analiză instituțională a reformelor pe care sistemele educaționale europene le-au parcurs și examinăm principalele efecte pe care acestea le-au produs. Argumentăm faptul că diversificarea și crearea unor rute alternative în cadrul sistemului educațional produc, în timp, o flexibilizare a ofertei educaționale care determină o creștere a echității de oportunități educaționale. Creșterea ratelor de cuprindere în sistemul educațional, universalizarea participării la nivelul secundar superior (liceal) și masificarea educației universitare sunt rezultate directe ale reformelor instituționale ale sistemelor educaționale europene din perioada anilor 1960 și 1970. Examinarea rezultatelor și efectelor pe care politicile publice implementate în diferite state vest-europene, dar și în alte state democratice, arată faptul că acestea parcurg o etapă de tranziție de la educația universitară masificată spre etapa universalizării accesului la acest nivel educaționale.

Prin comparație, statele central și est europene au inițiat abia la începutul anilor 1990 tranziția de la un sistem educațional terțiar de tip elitist spre masificarea acestuia. Există însă

diferențe semnificative în ceea ce privește rezultatele și efectele acestei tranziții. Unele state au reușit, mai bine decât altele să asigure o creștere sustenabilă și constantă a participării la educația universitară. România se află în grupul statelor care au înregistrat o creștere rapidă a participării la educația universitară, însă foarte scurtă ca perioadă de timp, urmată de o stagnare și chiar de o ușoară tendință de reducere a participării la educație. Reducerea cohortelor demografice, adesea invocată ca explicație pentru scăderea numărului de persoane înmatriculate în universități, este doar o explicație superficială. Provocarea mult mai serioasă provine din faptul că ponderea populației care reușește să obțină un certificat de absolvire a unui program educațional de nivel terțiar, universitar sau non-universitar, este, în cazul grupului de state din care și România face parte, constantă. Aceste date propun elaborarea unei ipoteze legate de absența unor politici la nivel de sistem educațional care să susțină participarea la educație și tranziția de la un nivel educațional la altul care să permită persoanelor care provin din diferite medii socio-economice să acceadă la nivelul terțiar al sistemului educațional.

Concluzia pe care o argumentăm este aceea că, în absența unor politici publice care să determine diversificarea rutelor educaționale la nivel secundar (gimnazial și liceal), a celor care să permită tranziția verticală dar și orizontală între diferite tipuri de programe de studii în cadrul sistemului terțiar, diversificarea ofertei educaționale universitare și non-universitare, dar și flexibilizarea rutelor de acces la programe educaționale de nivel terțiar, sistemul educațional din România va continua să traverseze o perioadă de stagnare și criză instituțională. Subfinanțarea cronică a sistemului universitar, absența performanțelor și vizibilității internaționale atât în ceea ce privește educația universitară cât și cercetarea științifică sunt realități deja argumentate și descrise în numeroase studii și rapoarte. În condițiile în care România se află printre statele care alocă cele mai puțin resurse publice pentru finanțarea educației universitare și a cercetării în universități, sub 1% din produsul intern brut anual în ultimii 20 de ani, starea de fapt descrisă statistic va persista sau se va degrada. Chiar dacă, de regulă, susținerea prin investiții publice în sistemul educațional este un element necesar pentru implementarea cu succes a politicilor publice care vizează creșterea accesului și participării la programe de studii, unele modificări puțin costisitoare pot fi avute în vedere. Dimensiunea socială a echității de oportunitate educațională este esențială în înțelegerea, proiectarea și implementarea măsurilor în acest domeniu. Înțelegerea faptului că strategiile și politicile publice în acest domeniu trebuie urmărite constant pe perioade îndelungate de timp este un alt element pe care ne propunem să îl argumentăm.

1.1 Rute educaționale și tranziția spre educația universitară

Lumea contemporană a cunoscut, într-o perioadă relativ scurtă de timp, o evoluție rapidă și o schimbare instituțională semnificativă a universităților. După cel de-al doilea război mondial și, într-un ritm tot mai accentuat după perioada anilor 1980, universitățile precum și rolul studiilor universitare s-au modificat tot mai mult în societățile democratice. Putem urmări transformarea organizațională și instituțională a universităților și a raportului dintre acestea și alte instituții sociale de-a lungul a trei etape: educația universitară pentru elite, masificarea și universalizarea acesteia (Trow, 2008). Această etapizare ne permite să înțelegem funcția socială a educației universitare și a organizațiilor care o administrează și o fac disponibilă, dincolo de abordările stereotipe de tipul celor care vizează o relație cauzală directă între universitate și piața muncii. Pentru a putea descrie schimbările prin care a trecut educația universitară putem urmări zece caracteristici instituționale și organizaționale ale acesteia (Brennan et al., 2004).

Etapa educației universitare de elită poate fi, pe scurt, descrisă, drept acea perioadă în care programele de studii vizează pregătirea unei clase sociale de elită, care să ocupe poziții de putere politică în societate. În această etapă, educația universitară se adresa și era accesată de un număr redus de persoane, care dețin o pondere de maxim 15% din cohorta eligibilă pentru studii universitare. Etapa masificării vizează transmiterea și perpetuarea unui set de abilități și competențe precum și a unor cunoștințe necesare în domenii de activitate tehnice sau economice, în special în poziții superioare în aceste domenii. În această etapă accesul și participarea populației cresc semnificativ astfel încât între 16% și 50% din cohorta eligibilă se înscrie în programele de studii universitare. În cele din urmă, etapa universalizării studiilor universitare vizează pregătirea tuturor cetățenilor pentru adaptarea acestora la provocările și schimbările rapide tehnologice și sociale care se produc. Accesul universal la studii universitare permite teoretic participarea tuturor persoanelor la diferite forme de programe de studii și la diferite forme de certificare a acestora. Totuși, certificarea, în sine, nu mai reprezintă un scop în sine, așa cum este în etapele anterioare.

Este foarte important să putem înțelege consecințele, în special în ceea ce privește politicile publice în domeniul educației, ale acestor etape sau faze de evoluție a educației universitare. De regulă, considerăm că sistemul educațional are o structură liniară, în cadrul căreia există diferite momente în care copii ”trec” de la un nivel la altul folosind un set unic de etape și reguli. Astfel, în cazul României, spre exemplu, accesul de la nivelul secundar inferior (așa-numitul gimnaziu) la cel secundar superior (liceul) se face prin intermediul ”evaluării naționale”, un examen unic pentru toți elevii și elevele. Apoi, pragul următor este cel al tranziției de la ciclul secundar superior(liceu) la cel terțiar, care poate fi universitar sau non-universitar. În acest moment, tot pe baza unui examen unic elevii și elevele sunt departajate și își pot continua educația în funcție de absolvirea sau nu a bacalaureatului. Chiar dacă există teoretic posibilitatea pentru persoanele care nu reușesc să obțină

un anumit nivel de certificare a cunoștințelor să reîncerce absolvirea examenului de bacalaureat, aceasta este relativ rar utilizată. Totuși, transformarea universităților, din organizații care se adresează elitelor în organizații care administrează universalizarea accesului la educație implică o abordare diferită, inclusiv în ceea ce privește rutele de acces.

În acest sens, accesul la educația universitară și, mai ales modul în care el este social perceput se modifică în cele trei faze de evoluție ale instituțiilor universitare (Brennan et al., 2004; Paradeise et al., 2009; Trow, 2008). În etapa în care educația universitară se adresează cu precădere elitelor, accesul și participarea sunt considerate un privilegiu care se datorează fie nașterii într-un anumit mediu social, fie unui talent deosebit, aparte. În etapa masificării, acest privilegiu se transformă într-un *drept* bazat pe obținerea unor calificări / certificări. În etapa universalizării însă, acest *drept* devine practic **o obligație** pentru cetățeni, indiferent de aspectele legate de clasa socială sau mediul socio-economic de proveniență. Simultan mecanismele de selecție și admitere in acest nivel al educației universitare sunt diferite de la o etapă de dezvoltare la alta. În faza educației universitare adresate elitelor, selecția este, de regulă, de tip meritocratic, bazată pe performanțele școlare anterioare. În această fază o importanță crucială în vederea accesului la învățământ universitar o au resursele (financiare dar și de capital social) de care dispune familia de proveniență. Părinții care dispun de resurse financiare și de o rețea socială dezvoltată pot asigura condițiile necesare pentru pregătirea copiilor pentru trecerea cu succes a examenelor necesare pentru accesul la învățământul universitar. În etapa masificării, chiar dacă selecția meritocratică rămâne mecanismul principal de selectare a persoanelor care dobândesc dreptul de a participa la programe de studii de nivel universitar, sunt utilizate și unele instrumente *compensatorii* care asigură echitatea de oportunități educaționale. În acest context, rolul statului prin dezvoltarea și implementarea unor politici publice în domeniul educației devine important. În cele din urmă, în etapa universalizării accesul la educația universitară devine unul *deschis*. În această etapă ținta politicilor publice nu o mai reprezintă accesul sau participarea în sine, cât realizarea unor anumite standarde educaționale la nivelul grupurilor sociale, fie că acestea sunt definite drept grupuri etnice, clase sociale sau în alt fel.

Modificarea sistemelor de învățământ, în special a componentei universitare a acestora, este un fenomen care, după al doilea război mondial, a marcat reformele instituționale la nivelul statelor. Transformarea educației universitare într-o activitate destinată maselor, indiferent de clasa socială, a fost, cu atât mai importantă cu cât a deschis și a determinat în perioada anilor 1950 - 1990, cel puțin la nivel european, mobilitatea socială. Dacă înainte de cel de-al doilea război mondial educația universitară era destinată doar persoanelor provenind din elita socială, fapt care nu era nici măcar contestat la nivel politic, după 1945 accesul la educația universitară devine o necesitate pentru funcționarea statelor europene (Brennan et al., 2004; Kogan, Maurice (Brunel University, Uxbridge et al., 2006; Leibfried et al., 2015; Schuetze & Slowey, 2002; Trow, 2008). Etapa masificării educației universitare este în mod evident legată de democratizarea treptată a

societăților europene. Statele democratice au nevoie de personal administrativ educat, dar și de cetățeni, profesioniști, tehnicieni care să dețină abilități și competențe specifice pe care sistemele educaționale centrate pe învățământul de nivel secundar (superior sau inferior) nu le puteau satisface.

Momentul tranziției de la universitatea care asigura educația elitelor la universitatea care răspunde masificării educației de nivel terțiar nu este unul care să poată fi izolat temporal. Mai degrabă el ar putea fi înțeles drept un proces care se desfășoară în decade. Astfel, transformarea pe care universitățile au suferit-o după cel de-al doilea război mondial este cel mai bine descrisă drept o reformă instituțională (Bleiklie et al., 2013; Kogan, Maurice (Brunel University, Uxbridge et al., 2006; P. Maassen & Olsen, 2007; Olsen, 2007). Reformele instituționale vizează nu doar simple modificări ale unor instrumente sau mecanisme care reglementează sau asigurarea cotidiana a sistemelor sociale. Acest tip de reforme au implicații profunde asupra instituțiilor sociale, asupra regulilor care determină comportamentul individual și, în timp, chiar la structura sistemelor sociale ample, precum cel politic sau economic. Astfel de reforme au loc in timp, nu pot fi marcate de un anumit eveniment izolat.

Reforma instituțională prin care instituțiile universitare au trecut de la etapa elitelor la masificare poate fi urmărită de-a lungul a mai multe decade, după debutul acesteia din anii 1950. Spre exemplu, creșterea accesului și a participării cohortelor la programe de studii de nivel universitar, sau mai simplu spus creșterea numărului de studenți, se produce progresiv în Europa, în special în zona vestică a acesteia. Datele statistice arată că în anii 1950 participarea la educația universitară era de aproximativ 5% din cohorta relevantă în statele europene, în apropierea anilor 1980 această pondere a crescut la o valoare aflată între 10% și 20%, pentru ca în preajma anilor 2000 media, la nivelul tuturor statelor europene să depășească 30% din populația căreia vârsta îi permitea accesul la acest nivel educațional (Trow, 2008). Această creștere spectaculoasă este însă inegal distribuită, datorită contextelor naționale ale statelor de pe continentul european și este încă și mai dezechilibrată dacă avem în vedere contextul global. În Europa există cazuri în care populația de studenți s-a dublat într-o perioadă relativ scurtă. În Franța spre exemplu, în 1960 erau înregistrați aproximativ 200.000 de studenți, iar în 1965 erau peste 400.000, ulterior în 1975 existau peste 800.000 de persoane înmatriculate în învățământul superior. Danemarca, Marea Britanie și alte state europene înregistrează evoluții similare ale numărului de studenți înmatriculați în învățământul universitar.

Masificarea învățământului superior se produce și în statele din zona estică a Europei, chiar dacă în cazul lor condițiile istorice sunt diferite. Cu toate acestea, în perioada 1970 – 1990 există cazuri în care rata de înmatriculare a populației de vârsta teoretică pentru accesul la studii universitare aproape se dublează: Bulgaria și Cehoslovacia înregistrează creșteri semnificative ale acestui indicator (Florian, 2014). Pe de altă parte în state precum România sau Albania rata de

înmatriculare în învățământul universitar stagnează sau chiar scade în același interval de timp. Situația este similară în unele state din Asia Centrală, precum Tadjikistan sau Uzbekistan (Brennan et al., 2004) unde ratele de înscriere în programele de studii de nivel universitar stagnează pe parcursul anilor 1980 și chiar 1990. După 1990 creșterea participării, masificarea, învățământului universitar continuă și devine accelerată în state, precum România, în care această fusese blocată politic în perioada anterioară. În timp ce participarea la educație universitară continuă și în perioada anilor 2000, în multe state această urmând să depășească pragul de 50% din cohortă, în state precum România tendința este una de stagnare a participării, undeva în jurul valorii de 25% din cohorta de vârstă teoretică pentru participarea la educație universitară.

Reforma instituțională a sistemului universitar pe care am descris-o doar din perspectiva creșterii numărului de studenți este însă mult mai profundă. Ea poate fi rezumată în răspunsul pe care diferite state îl oferă, individual sau colectiv, prin politici publice la întrebarea ”Ce fel de universitate ne dorim pentru ce tip de societate dorim să dezvoltăm?” (P. Maassen & Olsen, 2007; Olsen, 2007). Relația dintre democratizare și expansiunea sistemului universitar este evidentă după cel de-al doilea război mondial, când, numeroase state europene trec de la regimuri totalitare la regimuri politice democratice. Chiar și în cazuri mai puțin revoluționare, în care sistemele politice existente înainte războiului erau deja bazate pe instituții democratice, dezvoltarea acestora și creșterea accesului la procesul decizional politic, inclusiv prin dezvoltarea societății civile și a controlului cetățenilor asupra deciziei politice, implică o dezvoltare a participării la educația universitară. Prin contrast, estul Europei, aflat sub dominația politică a regimurilor de tip totalitar sau autoritar, nu cunoaște o expansiune similară a educației universitare. Această tranziție și reformă instituțională impusă de masificare este continuată astăzi de presiunea pe care universalizarea educației universitare o impune asupra sistemelor educaționale universitare. În acest context, întrebarea care a stat la baza reformelor instituționale din ultimii 40 de ani din sistemul universitar devine și mai importantă.

Una dintre modificările de conținut foarte importante care au însoțit fenomenul masificării numerice a populațiilor universitare este legată de obiectivele programelor educaționale universitare și de certificarea obținută la absolvirea acestora. Programele de studii universitare au suferit schimbări importante, de la o diversificare semnificativă a domeniilor în care sunt organizate, la o diversificare din ce în ce mai mare în interiorul ramurilor de știință. Aceste schimbări au fost simultane cu o dezvoltare a cercetării științifice și a specializărilor în interiorul fiecărei ramuri științifice în parte. Ceea ce însă s-a schimbat mai lent a fost certificarea studiilor absolvite. Unele studii arată faptul că, de regulă, certificarea a rămas relativ inflexibilă, programele de studii fiind de regulă finalizate cu o diplomă la finalul lor. Există însă și situații, în special în domeniul tehnic, în care unele state au implementat și dezvoltat certificări de parcurs, orientate spre deprinderea unor competențe profesionale specifice. Astfel ,persoanele care renunța la un program de studii la un moment dat nu părăsesc sistemul universitar fără a obține o certificare a cunoștințelor

sau competențelor obținute. Suedia este un astfel de caz (Trow, 2008). Diferențierea programelor de studii, a certificărilor obținute este însoțită de o diversificare și dezvoltare internă a universităților. Astfel, organizațiile universitare, care în mod tradițional sunt alcătuite din facultăți și / sau departamente care sunt alcătuite la rândul lor din catedre, devin, treptat, organizații complexe care înglobează centre de studii, centre de formare profesională, biblioteci, colegii și multe alte forme de organizare a activităților specifice. Pe măsură ce tranziția de la forma universității care se adresa unei elite spre universitatea masificată s-a derulat, diversitatea organizațională a crescut la rândul ei.

Procesul de tranziție de la universitățile de elită la cele de masă nu este unul liniar și nici măcar similar în state diferite. Majoritatea statelor europene, spre exemplu, au ales o dezvoltare care a avut la bază creșterea numărului de organizații de tip universitar, care au fost înființate pentru a gestiona programe de studii noi, diferite de cele tradiționale gestionate de universitățile existente deja. Astfel au apărut diferențieri inclusiv de titulatură ale acestor organizații. Acest proces poate fi parțial observat, cel puțin până la jumătatea anilor 1990 și în cazul României (Miroiu & Florian, 2015), unde au funcționat în cadrul sistemului universitar atât *universități* cât și *școli superioare, academii, institute politehnice* etc. Sistemul acesta de diversificare instituțională este similar celor din alte state europene, precum Franța, unde există diferite denumiri asociate organizațiilor care gestionează programe de studii de nivel terțiar universitar sau non-universitar. În alte contexte naționale există o dualitate organizațională, care continuă dualitatea existentă la nivelul secundar al sistemului educațional. În state precum Olanda sau Germania, spre exemplu, există universități care gestionează exclusiv cercetarea științifică și programe de studii academice, orientate spre aspectele teoretice și organizațiile care gestionează programele de studii profesionale sau orientate spre dimensiunea aplicată a științelor, dar care nu poartă titulatura de universitate.

Diversificarea și diversitatea organizațională și a ofertei educaționale este uneori însoțită și de o flexibilitate și diversitate a certificărilor prin diplome de studii. Aproape întotdeauna însă există o vizibilă legătură cu diversitatea organizațională a specializărilor existente la nivelul sistemului secundar de educație. Existența unor rute educaționale diferite în ciclul secundar superior, uneori și inferior, determină existența unor rute educaționale diversificate și la nivelul educației universitare. Aceste rute educaționale diferite, care își au originea în reformele sistemelor naționale de educație din Europa anilor 1960, chiar dacă asigurau flexibilitate și ofereau opțiuni s-au rigidizat în timp. Astfel, spre finalul anilor 1980, începutul anilor 1990 cercetările în domeniul educației au început să argumenteze faptul că, practic, parcursul educațional al majorității elevilor din statele europene era cumva stabilit încă de la vârsta de 11 – 12 ani, în funcție de ruta educațională pe care se înscriau la nivel secundar inferior și superior. Cei care reușeau să acceadă la o rută ”academică” ajungeau, în proporție covârșitoare (peste 80%) să urmeze cel puțin studii universitare de licență și masterat, ceilalți, care accesau o rută ”profesională” sau ”vocațională” nu accesau studii universitare echivalente. Această ierarhizare avea la bază diferențe de status socio-

economic între familiile de provenienţă şi a determinat o conservare a poziţiei de clasă în cele din urmă, chiar dacă, intenţia iniţială a fost aceea de stimulare a flexibilităţii sociale (Neave, 1989). În acest context, reformele instituţionale ale sistemelor educaţionale naţionale din Europa au vizat, pe parcursul anilor 1970 şi 1980 o diversificare a rutelor educaţionale şi a tranziţiei între acestea în cadrul nivelului secundar. Asigurarea oportunităţilor de a accede la învăţământul universitar pentru cvasi-totalitatea cohortelor din grupa de vârste 16 – 19 ani, inclusiv prin reformarea nivelului secundar superior si modificarea instrumentelor de certificare a absolvirii acestuia (spre exemplu bacalaureat diferenţiat dar cu diplome care permiteau admiterea la studii universitare) a fost esenţială pentru alimentarea masificării educaţiei universitare începută după 1992 (Neave, 1989). Succesul reformelor care au generat masificarea educaţiei universitare a fost asigurat şi de o altă măsură. Deschiderea admiterii în universităţi pentru toate persoanele care solicitau acest lucru. State precum Germania, Austria sau Franţa au permis accesul la studii universitare tuturor persoanelor care doreau să se înmatriculeze. Selecţia viitorilor absolvenţi se muta în interiorul universităţii, al programelor de studii şi nu mai era una realizată arbitrar la admiterea în organizaţia universitară. State precum Marea Britanie sau Grecia, pe de altă parte, au menţinut politica numărului de locuri limitate la programe de studii şi au preferat selecţia pre-înscriere, prin diferite forme de examinare sau departajare a candidaţilor (Neave, 1989).

Provocarea masificării educaţiei universitare, aşadar, a venit relativ simultan pentru universităţile din statele vest şi est-europene, dar, în ceea ce priveşte contextul legislativ, cadrul de politici publice şi, evident contextul social şi politic, cu mari diferenţe. Pe de o parte diferite politici publice au pregătit şi au generat masificarea educaţiei universitare în statele vest-europene. De cealaltă parte, masificarea în centrul si estul Europei a venit datorită unui mecanism de tip economic, al cererii şi ofertei. Blocat pentru mult timp din raţiuni politice sau de planificare economică (Eisemon et al., 2010; Mihăilescu & Vlăsceanu, 1994; Miroiu & Florian, 2015; Sadlak, 1986) accesul la educaţia universitară a devenit disponibil tuturor cetăţenilor din statele central şi est europene, ca urmare a revoluţiilor politice ale anilor 1989 – 1990. Masificarea s-a produs atât din perspectiva cererii pentru educaţie universitară cât şi din perspectiva ofertei, prin apariţia a numeroase organizaţii private care ofereau program de studii de nivel universitar (Brennan et al., 2004; Miroiu & Florian, 2015). În România, masificarea educaţiei universitare s-a produs în principal prin apariţia universităţilor private şi, în cazul universităţilor de stat, prin apariţia locurilor ”cu taxă”. De altfel, datele statistice analizate în diferite rapoarte, precum cele privind starea finanţării învăţământului superior, publicate de CNFIS (*RAPORT PUBLIC 2020 Starea Finanţării Învăţământului Superior*, 2021), este evidenţiat faptul că, pentru perioade foarte îndelungate de timp numărul locurilor disponibile în universităţile de stat care au primit finanţare din surse publice a rămas stabil. Creşterea (şi ulterior descreşterea) numărului de studenţi înmatriculaţi în universităţile din România s-a datorat universităţilor private şi locurilor cu taxă disponibile în

universitățile publice[5]. În absența unor politici publice care să creeze premisele unei masificări a educației universitare sustenabile, care să creeze legături și puncte de tranziție relevante între nivelurile educaționale secundar și universitar, creșterea numărului de studenți a stagnat sau chiar a început să înregistreze o tendință descendentă.

Flexibilizarea rutelor de tranziție de la nivelul secundar la cel terțiar, universitar sau non-universitar, a presupus o *rearticulare* a sistemelor naționale de educație (Neave, 1989). Modificările au vizat atât tranziția verticală între nivelul secundar și cel terțiar, cât și tranziția orizontală, în interiorul nivelului terțiar, în special de la programele de studii post-secundare non-universitare spre cele de nivel universitar. Astfel de modificări au dus, în timp, nu doar la o masificare constantă și continuă a educației universitar, dar și la o îmbunătățire a echității sociale și a egalității de oportunități educaționale. În prezent, sistemele educaționale se confruntă cu o nouă provocare, cea a instruirii imigranților dar și a studenților non-tradiționali (Baker & Irwin, 2021; Schuetze & Slowey, 2002). Este din ce în ce mai vizibil faptul că universitățile din statele dezvoltate, democratice intră în etapa universalizării educației universitare. Mai mult această tendință a devenit recent un obiectiv al politicilor publice și al strategiilor internaționale, prin introducerea *politicilor pentru flexibilizarea rutelor educaționale* între Țintele de Dezvoltare Sustenabilă promovate de Organizația Națiunilor Unite ca strategie de dezvoltare globală în decada 2020 – 2030 (Martin & Godonoga, 2020).

În acest context, ne propunem să aflăm în ce măsură sistemul românesc de educație universitară poate susține o evoluție similară, dinspre masificare spre universalizarea accesului la educație de nivel terțiar. Datele disponibile în urma anchetei EUROSTUDENT ne permit să identificăm principalele provocări și să formulăm unele propuneri de subiecte de politici publice în domeniul educației care să producă, în timp, o evoluție favorabilă a sistemului educațional din România.

1.2 Participarea la nivelul terțiar de educație în România

Datele statistice indică faptul că, în România, etapa masificării educației universitare s-a încheiat undeva în jurul anului 2010. *Raportul privind starea învățământului superior*[6] documentează faptul că din anul 2013 până în anul 2021 (ultimul pentru care sunt disponibile date

[5] Datele statistice oficiale, publicate anual de Ministerul Educației Naționale se regăsesc aici: https://www.edu.ro/rapoarte-publice-periodice

[6] Raport publicat anual de Ministerul Educației Naționale, disponibil aici: https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2021/Transparenta/Stare%20invatamant/Raport_stare_invatamant_superior_RO_2020_2021.pdf

statistice oficiale) numărul total de studenți înmatriculați în universitățile din România, indiferent de ciclul de studii, a scăzut de la 870 de mii de persoane la 560 de mii de persoane. Reducerea numărului de studenți este vizibilă în special în cazul programelor de studii de nivel licență unde avem astăzi mai puțini studenți și studente cu aproape 100.000 de persoane decât în anul 2013. Prin contrast, programele educaționale de nivel masteral au înregistrat o ușoară creștere a numărului de persoane înmatriculate, de aproximativ 8000 de persoane în aceeași perioadă de timp. Scăderea numărului de persoane înmatriculate în programele de educație universitară este însoțită și de o reducere a ratei brute de cuprindere, indicator care măsoară participarea la educație prin raportare la cohorta cu vârste adecvate participării la un anumit nivel de educație. Astfel, în cazul educației universitare, ponderea tinerilor cu vârste între 19 și 23 de ani care erau înscriși într-un program de studii universitare a scăzut de la 40% în 2011 la 38% în 2021.

O altă caracteristică pe care datele statistice o indică este identificarea unui proces de rigidizare, de eliminare a oricăror rute educaționale sau programe de studii diferite de cele tradiționale aflate în oferta educațională a universităților. Astfel, formele de educație care nu presupun participarea fizică directă la activitățile educaționale au dispărut aproape definitiv. Potrivit datelor statistice *învățământul seral* a dispărut complet din anul 2016, studenții înmatriculați la programe de studii organizate *la distanță* au scăzut ca număr de la 50 de mii de persoane în 2013 la 28 de mii de persoane, iar numărul celor înscriși în programe de studii organizate *la fără frecvență* a cunoscut o tendință similară de înjumătățire. Astfel ,probabil în următoarea decadă, programele de studii oferite de universități vor fi organizate exclusiv la forma de zi, cu participarea fizică obligatorie.

În cele din urmă, ratele de abandon universitar sunt semnificative iar valoarea acestora crește. Este important să menționăm aici faptul că o treime dintre studenți sunt persoane înmatriculate în anul I de studii, ulterior pe măsură ce numărul de ani de studii crește ponderea studenților înmatriculați scade. Mai mult, constatăm faptul că durata medie de timp pe care o persoană o petrece înmatriculată în programe de studii de nivel universitar este de aproximativ 1,5 ani, adică aproximativ jumătate din timpul teoretic necesar pentru absolvirea unui program de studii de nivel licență. În perioada 2013 - 2021 anual universitățile au pierdut între 8% și 11% dintre studenții înmatriculați. Studii recente (Herțeliu et al., 2022) avansează valori mult mai mari ale indicatorilor care măsoară abandonul universitar. La nivel național, pentru cohorta care a început studiile universitare în anul universitar 2015 / 2016, 48% dintre persoanele care s-au înmatriculat în anul I nu au finalizat programul de studii la care s-au înscris, la cinci ani de la înmatriculare.

Cum putem explica această stagnare a masificării educației universitare în România? Care sunt cauzele ratelor foarte mari de abandon universitar? Cum putem explica faptul că, în ciuda unei tendințe globale de flexibilizare și diversificare a ofertei educaționale de nivel universitar sistemul

educațional din România se îndreaptă în direcția opusă, ce a rigidizării și reducerii ofertei educaționale?

Răspunsurile trebuie căutate în cel puțin două domenii și surse de date. Pe de o parte viziunea sau strategia guvernamentală privind sistemul educațional, exprimată prin legislație, strategii, programe și politici publice. Analiza instituțională și evaluarea de politici publice ne pot oferi unele explicații privind modalitatea în care legislația la nivel național privind sistemul de educație, instituțiile specializate ale finanțării și asigurării calității și alte mecanisme reglează și determină anumite comportamente organizaționale ale universităților. O altă sursă de informații o reprezintă datele empirice, colectate și prezentate în cadrul anchetei EUROSTUDENT. Acestea au avantajul de a oferi o viziune longitudinală, în timp, a modului în care a evoluat sistemul educațional din România și de a permite comparații relevante la nivel internațional.

Chiar dacă în acest capitol ne vom concentra analiza asupra datelor empirice provenite din ancheta EUROSTUDENT, este esențială o scurtă incursiune în analiza instituțională. Sistemul educațional din România prezintă câteva caracteristici instituționale aparte, care îl diferențiază de cele din statele vest europene, membre ale Uniunii Europene (Usher & Williams, 2022). Trebuie să avem în vedere că, inclusiv analiza comparativă a datelor de sondaj colectate, aceste caracteristici instituționale determină, în bună parte, realitatea pe care datele la nivel de sistem o descriu. Dincolo de unele cauzalități interne sistemului românesc de educație, sau a unor chestiuni particulare și circumstanțiale, aceste patru caracteristici importante marchează și influențează decisiv realitatea observată și descrisă prin datele statistice.

Sistemul educațional din România se află, atât la nivel secundar cât și la nivel terțiar într-un proces de contracție și reducere a ofertei educaționale aproape completă. De la un sistem secundar care oferea peste 80 de specializări diferite în cadrul ”liceelor”, care includea certificări diverse cu diferite corespondențe pe piața muncii (Tsantis & Pepper, 1979), astăzi nivelul secundar superior cuprinde doar unități școlare cu denumiri diferite, 10 grupe de specializări care includ aproape 40 de specializări diferite[7]. În zona educației universitare diversitatea organizațională a dispărut complet. Sistemul național de învățământ superior este astăzi alcătuit exclusiv din *universități*, alte tipuri de organizații (institute, academii, școli înalte) dispărând definitiv (Usher & Williams, 2022). Mai mult, programele de studii gestionate de universități tind să devină exclusiv programe “academice”, organizate sub forma tradițională, cu prezență la zi, cu durată reglementată de 3, 4 sau 6 ani (în funcție de domeniul de studii) la nivelul licență. Programele de scurtă durată sau cele organizate la distanță, sau prin intermediul noilor tehnologii informaționale, au dispărut

[7] A se vedea Raportul privind starea finanțării învățământului superior 2017 – 2018, disponibil aici: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/01/Raport_public-CNFIS_2017-2018-integrat.pdf

aproape în totalitate din oferta educațională universitară. Al doilea aspect instituțional important este legat de tendințele economice și demografice care au însoțit procesul tranziției spre un stat democratic, capitalist.

Unul dintre rezultatele cele mai notabile ale acestor procese, vizibil și prin intermediul efectelor pe care le produce în sistemul educațional, este cel al clivajului din ce în ce mai pronunțat dintre rural și urban în ceea ce privește accesul și participarea la educație. Datele statistice indică faptul că, din diferite cauze, accesul persoanelor care trăiesc în mediul rural la un program de studii de nivel universitar este extrem de dificil. Datele oficiale la nivel de sistem indică faptul că peste 60% dintre absolvenții de bacalaureat din mediul rural NU se înmatriculează într-un program de studii de nivel universitar. O a treia caracteristică importantă a sistemului educațional o reprezintă reducerea drastică a înmatriculărilor în universitățile private. O dată cu reducerea demografică a cohortei, menținerea ridicată a numărului de locuri finanțate de la bugetul de stat în universitățile de stat populația de studenți înmatriculați în universități private (și pe locuri cu taxă în universitățile de stat) a scăzut dramatic. Sectorul privat al educației universitare în România a cunoscut o evoluție complet atipică, înregistrând timp de aproape 10 ani o expansiune rapidă urmată de o contracție aproape la fel de rapidă în următorii 10 ani ai existenței sale. Din 2011 până în prezent au fost desființate nu mai puțin de 16 universități private. În cele din urmă, sistemul educațional din România, și în special sistemul terțiar reprezintă cel mai slab susținut sector, dacă ne referim la alocările de resurse din fonduri publice de la bugetul de stat. Anul 2020 a înregistrat cea mai *generoasă* alocare bugetară pentru învățământul universitar care a reprezentat 0,58% din Produsul Intern Brut (PIB)[8]. Aceste caracteristici instituționale i-au determinat pe unii autori să trateze comparativ România mai degrabă alături de state estice, precum Kazahstan, Ucraina, Rusia, în analizele comparative, modelul de evoluție instituțională fiind similar.

Datele provenite din ancheta EUROSTUDENT permit atât analize descriptive și comparative la nivel național, între diferite momente de timp, dar și realizarea unor comparații cu alte state, chiar dacă, din punct de vedere instituțional există puține similitudini între sistemul național de educație și cele existente în statele vest europene.

[8] Vezi Raportul privind starea finanțării învățământului superior 2021, disponibil aici: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2021/12/raport_public_2020.pdf

1.3 Tranziția de la nivelul secundar la cel terțiar al sistemului educațional

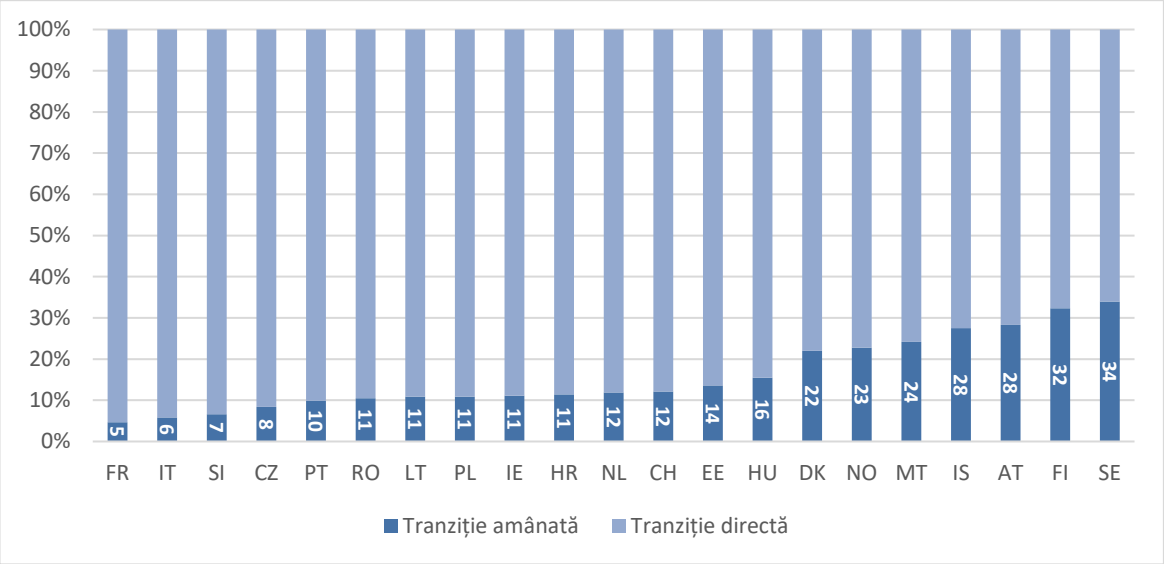
Datele colectate în cadrul anchetei EUROSTUDENT permit descrierea a două categorii de studenți considerate *netradiționale*. Indicatorii care permit diferențierea acestor categorii de studenți fac referire la ruta de acces, sau admiterea în învățământul universitar și la momentul tranziției dinspre nivelul secundar spre cel terțiar universitar, care poate fi imediat după absolvirea examenului de bacalaureat (în cazul României) sau amânat pentru mai mult de un an de la absolvirea acestuia. Din această perspectivă, la nivelul populației explorate în cadrul studiului EUROSTUDENT, identificăm, de regulă, două tipuri de studenți *netradiționali*: persoane admise printr-o metodă alternativă celei tradiționale și persoane care, deși au urmat ruta tradițională, au întârziat înscrierea în învățământul universitar.

Datorită caracteristicilor sistemului educațional din România, studenții *netradiționali* înmatriculați în universități aparțin unei singure categorii ,cea a persoanelor care au amânat înscrierea într-un program de studii de nivel universitar mai mult de 6 luni după obținerea diplomei de bacalaureat (Lazăr et al., 2022). Această definiție statistică a studenților non tradiționali se datorează faptului că în România, potrivit legislației existente, pentru a putea obține calitatea de student este absolut necesară deținerea unei diplome de bacalaureat, sau un echivalent al acesteia recunoscut formal de Ministerul Educației. Astfel, potrivit metodologiei utilizate în cadrul studiului EUROSTUDENT, nu pot fi înregistrate cazuri de persoane care au dobândit calitatea de student prin utilizarea unei metode alternative de acces, cum ar fi spre exemplu recunoașterea experienței dobândite prin muncă, sau a unor examene de recunoaștere sau testare a abilităților sau competențelor deținute.

Trecerea de la studiile liceale la cele universitare se realizează, în toate statele care au participat la EUROSTUDENT, imediat după momentul absolvirii. Doar 16% dintre studenți au declarat că au amânat pentru mai mult de doi ani înscrierea într-un program de studii de nivel universitar, în timp ce doar 8% au declarat faptul că au avut posibilitatea de a deveni studenți folosind o rută alternativă (Šaukeckienė et al., 2021). În cazul României, 11% din studenți fac parte din categoria studenților *nontradiționali,* fiind persoane care s-au înscris într-un program de studii universitare la mai mult de doi ani după obținerea diplomei de bacalaureat. Comparativ cu alte țări, România se află într-o zonă de mijloc, în ceea ce privește participarea la educația universitară a studenților *nontradiționali*. În țări precum Suedia (34%), Finlanda (32%), Austria (28%) sau Islanda (28%) ponderea persoanelor care amână intrarea în învățământul universitar este mai mare. În state precum Franța (5%) sau Italia (6%) ponderea acestor studenți este mult mai mică. Explicațiile sunt legate de diferite contexte de politici publice în domeniul educației. Spre exemplu, în Suedia sistemul de admitere la studii universitare este foarte selectiv și înregistrează rate de

respingere de aproximativ 60% anual; în Finlanda se adaugă și serviciul militar obligatoriu care duce la o întârziere a tranziției (Šaukeckienė et al., 2021). Italia sau Franța, au sisteme sociale mai dezvoltate, care permit tinerilor să urmeze studii universitare într-un număr mult mai mare, prin subvenționarea sau asigurarea condițiilor de locuire și satisfacere a nevoilor de bază pentru studenți.

GRAFIC 1 - PONDERE PERSOANE CARE AU AMÂNAT TRANZIȚIA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR (%)

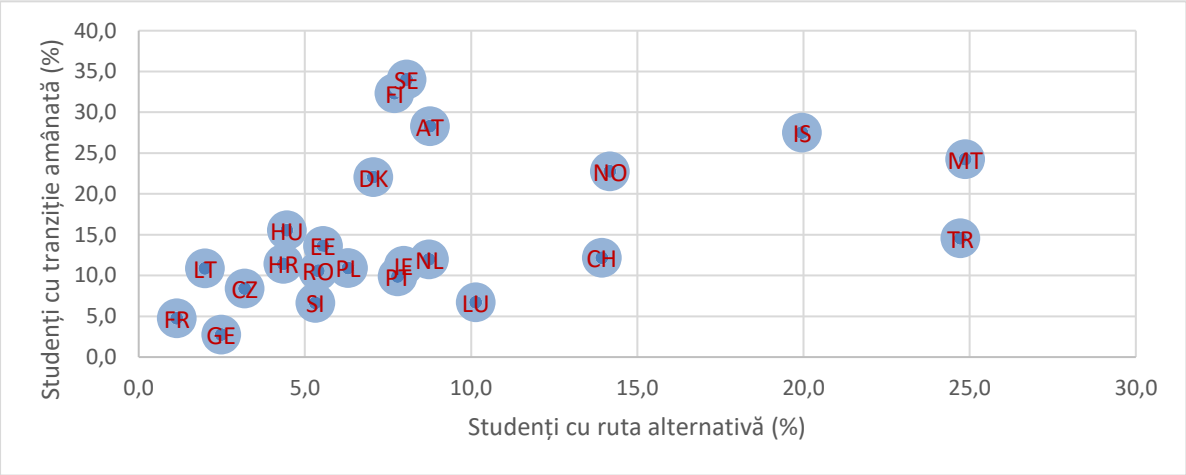


Sursa datelor: Baza de date Eurostudent, (http://database.eurostudent.eu/)

Nivelul de flexibilitate al unui sistem educațional măsoară pe de o parte ponderea studenților care au amânat tranziția spre învățământul universitar, după absolvirea liceului și obținerea certificărilor necesare pentru accesul la acest nivel educațional. Un alt indicator la fel de important, care contribuie la creionarea unei distincții între sistemele educaționale este dată de șansele pe care le are o persoană de a accede la învățământul universitar și prin alte rute educaționale, în afara celei clasice. După cum arătam, această posibilitate lipsește și în cazul României, datorită existenței obligativității legale de a deține o diplomă de bacalaureat sau echivalent al acesteia, pentru a putea obține calitatea de student. Totuși, există în România persoane care au urmat rute alternative pentru accesul la programe de studii universitare. Aceștia reprezintă aproximativ 5,3% dintre persoanele care au răspuns chestionarului și sunt persoane care s-au înmatriculat în învățământul superior la mai mult de șase luni dar mai puțin de 2 ani după absolvirea examenului de bacalaureat. De asemenea o parte dintre aceste persoane sunt persoane care dețin certificate de absolvire a ciclului secundar obținute în alte state și care au parcurs procedura de recunoaștere a diplomelor, ceea ce le-a întârziat accesul la educația universitară cu mai mult de 6 luni. Analiza comparativă a datelor indică faptul că România se află în grupa statelor ale căror sisteme sunt rigide în ceea ce privește accesul și tranziția la educație de nivel universitar. Franța este singurul stat din zona vestică europeană care se află în acest grup. Apartenența României la acest grup se datorează trăsăturilor comune la nivel de sistem, datorate moștenirii sovietice din perioada premergătoare anilor 1990,

precum și exclusivității acordate diplomei de bacalaureat drept unică certificare care asigură dreptul de continuare a studiilor la nivel universitar. Putem observa faptul că, spre deosebire de grupul statelor ale căror sisteme educaționale sunt relativ rigide în ceea ce privește procedurile de acces în educația universitară, cazurile în care această flexibilitate este vizibilă sunt de regulă doar într-un dintre cele două caracteristici măsurate prin intermediul indicatorilor EUROSTUDENT. Statele au flexibilizat accesul și participarea la educația universitară și au atras o pondere mai mare a studenților *non-tradiționali*, fie prin încurajarea participării la educație universitară la mai mult de doi ani după finalizarea studiilor liceale, fie prin înlesnirea înscrierii prin recunoașterea certificărilor de alt tip decât diploma de bacalaureat. Norvegia, Islanda și Malta sunt singurele state care înregistrează ponderi mari ale studenților *non-tradiționali* înscriși pentru ambii indicatori (Šaukeckienė et al., 2021).

GRAFIC 2 - FLEXIBILITATEA SISTEMELOR UNIVERSITARE DIN PERSPECTIVA ACCESULUI ȘI A PARTICIPĂRII



Profilul socio-demografic al studenților non-tradiționali

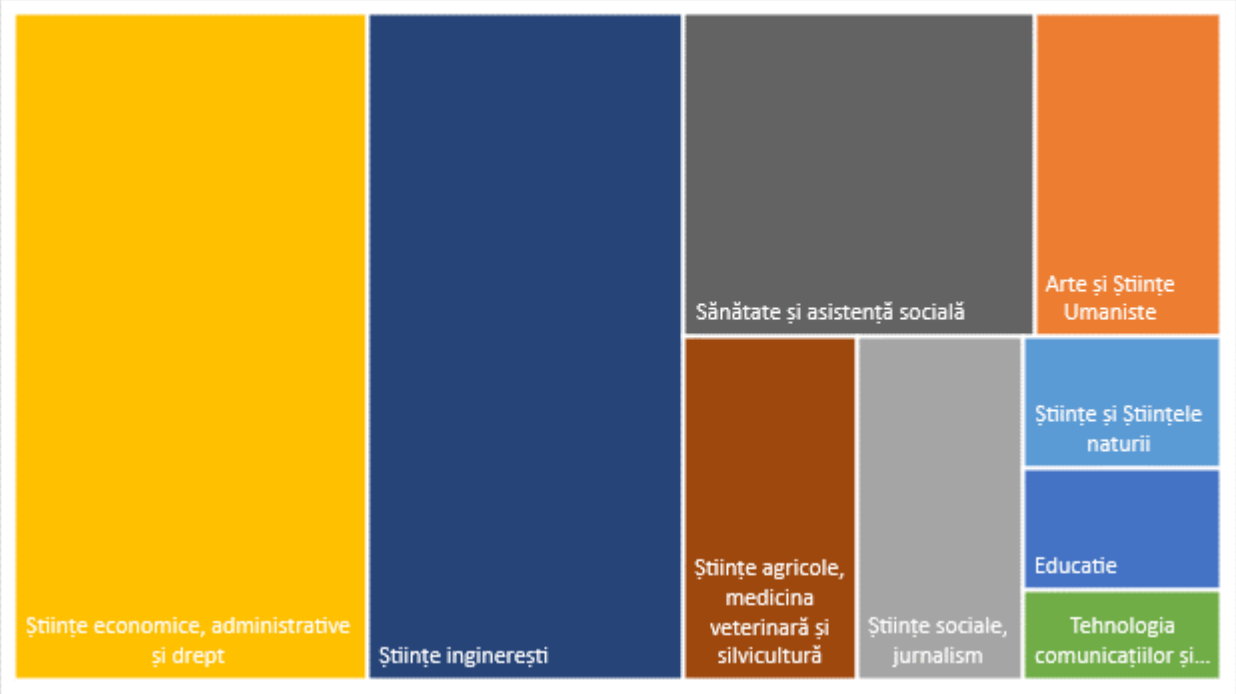
Amânarea înscrierii în nivelul universitar al parcursului educațional poate avea diferite cauze, de natura personală sau instituțională. Recuperarea pe parcursul vieții active a persoanelor care au amânat înscrierea în programe de studii de nivel universitare ar putea fi un obiectiv de politici publice în domeniul educației. Beneficiile unor astfel de măsuri sunt evidente la nivel individual dar și socio-economic, facilitând accesul la educația universitară, un nivel superior de calificare și flexibilizare a forței de muncă. La nivelul eșantionului EUROSTUDENT, studenții care amână tranziția spre programele de studii universitare sunt, de regulă, persoane cu vârsta peste treizeci de ani, o treime dintre aceștia au cel puțin un copil și ocupă un loc de muncă. Studenții *non-tradiționali*, se înmatriculează de obicei în programe de studii de nivel terțiar, non-universitar, în acele state unde astfel de programe de studii sunt disponibile. În cele din urmă aceste persoane au părinți care nu au absolvit studii universitare, în majoritatea cazurilor, semnificativă fiind, în acest

caz, diferența față de studenții tradiționali care provin preponderent din familii în care există cel puțin un părinte absolvent de programe de studii universitare.

Studenții *non-tradiționali* înmatriculați în universitățile din România au caracteristici similare celor constatate la nivelul întregului eșantion analizat în studiul EUROSTUDENT. Două treimi dintre aceștia (66%) au vârste mai mari de treizeci de ani; o jumătate dintre ei (53%) au cel puțin un copil și aproape toți (81%) dețin un loc de muncă cu cel puțin o normă parțială (minim 20 de ore pe săptămână). În cazul României, toți studenții *non-tradiționali* sunt înmatriculați în programe de studii de nivel universitar, datorită faptului că sectorul terțiar non-universitar este puțin dezvoltat ca dimensiune și ultra specializat în ceea ce privește programele de studii. Majoritatea absolută (70%) a studenților care au amânat tranziția spre sectorul universitar studiază în programe de nivel licență și sunt înmatriculați (85%) în alte centre universitare decât Bucureștiul.

Una dintre cele mai mari diferențe între România și celelalte state care au participat la ancheta EUROSTUDENT o reprezintă distribuția studenților non-tradiționali în funcție de ramura de știință în care este încadrat programul de studii la care sunt înscriși.

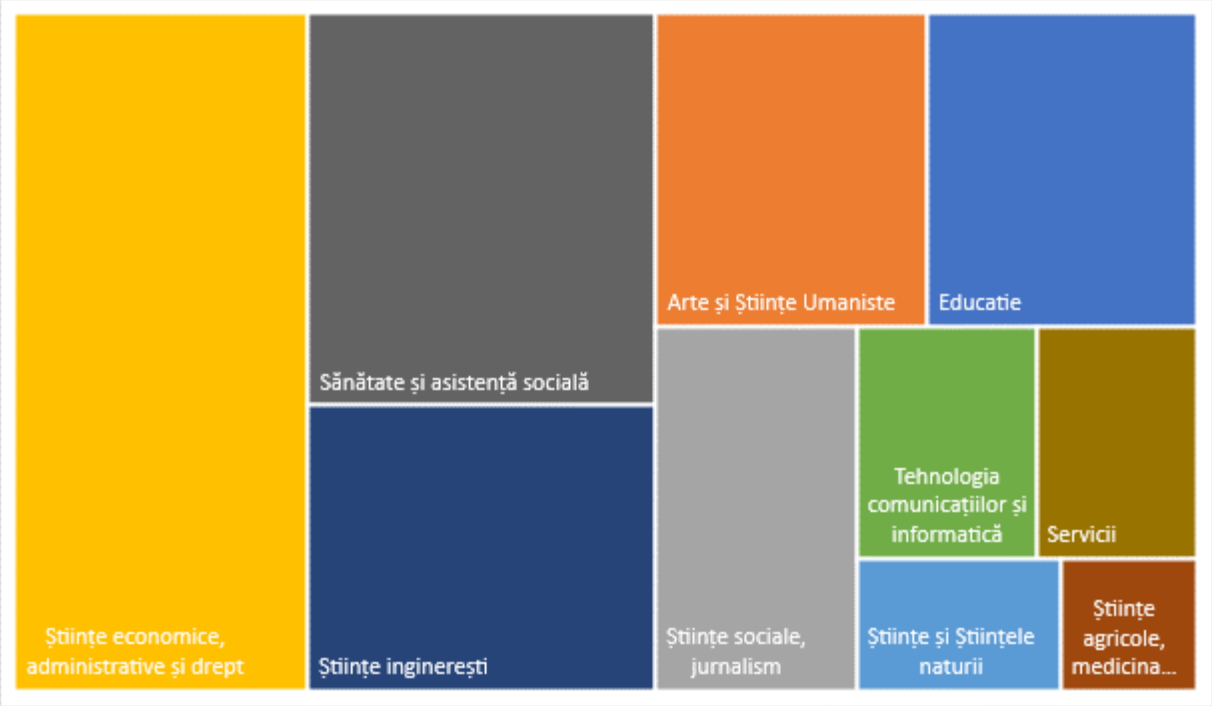
GRAFIC 3 - DISTRIBUȚIA PE RAMURI DE ȘTIINȚE A STUDENȚILOR NON-TRADIȚIONALI DIN ROMÂNIA



Studenții din România care amână tranziția spre învățământul superior se înscriu preponderent în programe de studii din domeniul științelor economice, administrative și dreptului, sau în domeniul științelor inginerești. În ceea ce privește prima categorie explicațiile pot fi legate de locul de muncă deja deținut și necesitatea obținerii unei certificări superioare celei oferite de învățământul liceal pentru obținerea unei promovări. Alegerea științelor inginerești reprezintă un

rezultat mai interesant, datorită perioadei mai lungi a programului de studii, care pentru persoanele care au amânat tranziția la învățământul universitar poate reprezenta o provocare suplimentară. Prin comparație cu valorile medii calculate la nivelul eșantionului EUROSTUDENT, domenii precum asistența socială, științele sociale sau educația atrag mai puțini studenți non-tradiționali.

GRAFIC 4 - DISTRIBUȚIA PE DOMENII DE STUDII A STUDENȚILOR NON-TRADIȚIONALI (MEDII EȘANTION EUROSTUDENT)



Concluzii

Studenții înmatriculați în universitățile din România sunt persoane, care urmează un parcurs relativ liniar și neîntrerupt prin înscrierea în programe de studii de nivel universitar imediat după absolvirea studiilor liceale. Una dintre provocările cele mai importante pentru sistemul universitar este dezvoltarea unor mecanisme instituționale care să permită flexibilizarea rutelor educaționale atât pe verticală, între ciclul secundar și cel terțiar universitar, cât și pe orizontală, în interiorul sistemului educațional universitar.

În România, participarea la studii universitare este condiționată legal de obținerea diplomei de Bacalaureat. Instituțional nu există instrumente care să permită parcurgerea unei rute alternative de acces spre nivelul educațional. Mecanisme, precum recunoașterea experienței de învățare anterioare sau testarea competențelor deținute de o persoană, dobândite prin activități la locul de muncă, utilizate în alte state nu sunt încă utilizate în sistemul de educație universitară din România. Din acest motiv, România este una dintre țările în care persoanele care amână tranziția spre educația

universitară se reîntorc în sistem relativ târziu, după mai mult de zece ani de la absolvirea liceului. Crearea rutelor alternative de acces la programe de studii de nivel terțiar universitar și non-universitar, ar putea determina atât o creștere a numărului de studenți, cât și o mai mare diversificare a specializărilor din programele de studii de nivel terțiar non-universitar.

Amânarea tranziției spre educația universitară, după absolvirea examenului de bacalaureat, duce la înscrierea în programele de studii universitare a unor persoane, ale căror caracteristici socio-demografice trebuie să fie cunoscute pentru a putea adapta activitățile educaționale nevoilor specifice ale acestora. Ponderea relativ redusă a studenților non-tradiționali din universitățile din România se datorează și faptului că nevoile acestora nu sunt cunoscute și nici adresate în organizarea programelor de studii universitare. Studenții non-tradiționali sunt persoane adulte, cu vârste apropiate de treizeci de ani, care au cel puțin un copil și care dețin un loc de muncă. Astfel, aceste persoane sunt nevoite să reconcilieze programul participării la activitățile educaționale tradiționale (cursuri și seminare) cu programul de muncă și cu responsabilitățile familiale pe care le implică îngrijirea copiilor.

Flexibilizarea rutelor de acces spre și în interiorul sistemului educațional universitar reprezintă una dintre condițiile dezvoltării și diversificării ofertei educaționale a învățământului universitar. Tranziția de la un sistem educațional de elită, spre masificarea educației universitare a putut fi realizată în condițiile în care exista o cohortă care nu avusese anterior acces la studii universitare. Momentul actual al evoluției sistemelor universitare în care etapa masificării urmează a fi înlocuită de cea a universalizării este un moment cheie în implementarea unor astfel de instrumente. Universalizarea accesului la educație universitară reprezintă un obiectiv strategic de politică publică în domeniul educației, care poate duce, în timp, la creșterea nivelului de specializare și competență a forței de muncă și la dezvoltarea socială și economică a unui stat.

Bibliografie

Baker, S., & Irwin, E. (2021). Disrupting the dominance of 'linear pathways': how institutional assumptions create 'stuck places' for refugee students' transitions into higher education. *Research Papers in Education*, *36*(1), 75–95. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633561

Bleiklie, I., Enders, J., & Lepori, B. (2013). Introduction: Transformation of universities in Europe. *Higher Education*, *65*(1), 1–4. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9577-5

Brennan, J., King, R., & Lebeau, Y. (2004). The role of universities in the transformation of societies. An international research project (Issue November). https://doi.org/0 7492 0513 X

Eisemon, T. O., Mihailescu, I., Vlasceanu, L., Zamfir, C., Sheehan, J., & Davi, C. H. (2010). Higher Education Reform in Romania. *European Education*, *31*(2), 39–62. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934310239

Florian, B. (2014). Exploring the Communist Higher Education System. Contributions towards a Theoretical Framework. *International Review of Social Research*, *4*(2), 5–24. https://doi.org/10.1515/irsr-2014-0008

Herțeliu, C., Alexe Coteț, D., Hâj, C. M., & Pârvan, A. T. (2022). Defining and Measuring Dropout Phenomenon in Romanian Public Universities. In J. Salmi, A. Curaj, & C. M. Hâj (Eds.), *Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities* (pp. 93–118). https://doi.org/10.1007/978-3-030-94496-4

Kogan, Maurice (Brunel University, Uxbridge, U., Bauer, M. (Gotteborg U., Ivar, B. (University of B., & Henkel, Mary (Brunel University, Uxbridge, U. (Eds.). (2006). *Transforming Higher Education. A Comparative Study*. https://doi.org/10.1080/13636829700200297

Lazăr, M. (coord. ., Iftode, O. (UCE), Plăeșu, A. (UCE), Goia, D. (UCE), Dalu, A. M. (UCE), Dervis, O. (UEFISCDI), Gheba, A. (UEFISCDI), & Trifan, E. (UEFISCDI). (2022). *Raportul național EUROSTUDENT VII 2018-2021. Condițiile de viață și de studiu ale studenților*. http://eurostudent.uefiscdi.ro/wp-content/uploads/2022/10/Raport-national-EUROSTUDENT-7_România.pdf

Leibfried, S., Huber, E., Lange, M., Levy, J. D., Nullmeier, F., & Stephens, J. D. (Eds.). (2015). *The Oxford Handbook of Transformations of the State* (1st-st ed.). Oxford University Press.

Maassen, P., & Olsen, P. J. (2007). University Dynamics and European Integration. In P. (University of O. Maassen & J. P. (University of O. Olsen (Eds.), *Higher Education Dynamics* (Vol. 19). Springer.

Martin, M., & Godonoga, A. (2020). *SDG 4-Policies for Flexible Learning Pathways in Higher Education Taking Stock of Good Practices Internationally*. *March*, 52. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372817/PDF/372817eng.pdf.multi%0Ahttp://www.iiep.unesco.org/

Mihăilescu, I., & Vlăsceanu, L. (1994). HIGHER EDUCATION STRUCTURES IN ROMANIA. In *Higher Education in Europe* (Vol. 19, Issue 4, pp. 79–93). https://doi.org/10.1080/0379772940190412

Miroiu, A., & Florian, B. (2015). *Universitatea românească azi*. Tritonic.

Neave, G. (1989). On Articulating Secondary School, Higher Education and 1992. *European Journal of Education*, *24*(4), 351–363. https://doi.org/10.2307/1503303

Olsen, J. P. (2007). *Europe in Search of political Order*. Oxford University Press.

Paradeise, C., Reale, E., Bleiklie, I., & Ferlie, E. (Eds.). (2009). *University Governance. Western European Comparative Perspectives*. Springer Science+Business Media. http://books.google.com/books?id=YxKPW2-GUw0C&pgis=1

RAPORT PUBLIC 2020 Starea finanțării învățământului superior. (2021). http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2021/12/raport_public_2020.pdf

Sadlak, J. (1986). Comparing Higher Education Planning Approaches in Western and Eastern Europe. *European Journal of Education*, *21*(4), 397–408.

Šaukeckienė, V., Jėckaitė, V., Kendrali, E., & Haugas, S. (2021). *Flexible Pathways into and within Higher Education*. http://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/04/TR_FLP_EVII.pdf

Schuetze, H. G., & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, *44*, 309–327. https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1019898114335

Trow, M. (2008). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *International Handbook of Higher Education*, 243–280. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2_13

Tsantis, A. C. (The W. B., & Pepper, R. (1979). *Romania - Industrialization of an agrarian economy under socialist planning*. http://documents.worldbank.org/curated/en/1979/01/828144/romania-industrialization-agrarian-economy-under-socialist-planning

Usher, A., & Williams, J. (2022). Losing Ground: Romanian Higher Education Since 2006 in Comparative Perspective. *Higher Education in Romania: Overcoming Challenges and Embracing Opportunities*, 211–230. https://doi.org/10.1007/978-3-030-94496-4

II. Student angajat sau angajat student

Acest capitol se va concentra pe analiza relației studenților care lucrează cu mediul universitar și piața muncii. Analiza urmărește să observe factorii care determină sau predispun studenții să aibă un loc de muncă, dar și modul în care locul de muncă le afectează pozitiv sau negativ calitatea vieții și dezvoltarea profesională. În această investigație vom porni de la datele colectate pe parcursul aplicării studiului EUROSTUDENT în România în perioada 2019-2020, dar și pe cele colectate de celelalte țări participante.

Din perspectiva ideilor enunțate în spațiul public din România despre relația studenților cu piața muncii putem observa două poziții contradictorii. Pe de o parte, studenții sunt constrânși să își găsească un loc de muncă, mai ales pentru a acumula experiență ce ar putea fi folosită după absolvire atunci când vor fi și constrânși financiar să își găsească un loc de muncă, în special pentru că angajatorii de multe ori preferă candidați cu experiență. Pe de altă parte, în mediul universitar, cadrele didactice pot considera că un loc de muncă în perioada studiilor acaparează atenția studenților de la acumularea cunoștințelor necesare pentru a putea finaliza cu succes studiile. Astfel, majoritatea studenților sunt prinși între aceste două poziții, iar pentru o parte dintre ei, se poate adăuga și presiunea financiară de a avea un loc de muncă pentru a-și putea susține studiile. O analiză interesantă confirmă aceste tendințe existente și la nivelul mediului academic estonian, pe care o pun pe seama marketizării educației, viziunea în care studenții sunt clienți ai sistemului educațional, viitori angajați și consumatori de bunuri. Așadar, această situație determină un ciclu de insatisfacție și nemulțumire legată de sistemul academic, în care, pe de o parte studenții sunt nemulțumiți de pregătirea academică pe care o primesc, se angajează și nu mai acordă atenția necesară studiilor, pe de altă parte, profesorii observă că studenții sunt mai puțin motivați să participe la cursuri, iar în consecință scad cerințele pe care le au de la ei, iar astfel studenții devin din ce în ce mai nemulțumiți de calitatea educației pe care o primesc. Tot acest ciclu primește și presiunile de la angajatori care consideră că educația superioară nu are aplicativitate practică și nu îi pregătește pe studenți pentru piața muncii contribuie perpetuarea acestui cerc vicios al nemulțumirii legate de sistemul universitar estonian (Mägi et al., 2012, p.260). Acest tip de tendințe vor fi analizate în secțiunea următoare. Capitolul este organizat după cum urmează, secțiunea următoare va trece în revistă tendințele globale, așa cum este cea menționată mai sus de marketizare a educației superioare, care pot influența relația studenților cu mediul universitar și cu locul de muncă. A doua secțiunea va trece în revista principalele abordării și studii privind studenții care lucrează în timpul studiului. Iar a treia secțiune prezintă rezultatele analizei bazate pe datele colectate în cadrul studiului EUROSTUDENT luând în calcul discuțiile teoretice prezentate în secțiunile anterioare.

2.1 Evoluții și tendințe globale în angajarea studenților

Cel mai important aspect de avut în vedere în prezentarea contextului în angajarea studenților este perspectiva istorică. Creșterea numărului de studenți care lucrează este legată de un așa numit proces de democratizare a învățământului superior – ce a însemnat transformarea învățământului superior de la un învățământ pentru elite (care aveau suportul social și economic pentru a putea accesa și finaliza studiile) la un învățământ disponibil maselor. Această trecere a însemnat și creșterea numărului studenților care muncesc în afara mediului academic pentru a-și susține studiile. După cum observă și un raport (Trow, 1973) din 1973 din Statele Unite comisionat de Carnagie Commision on Higher Education un loc de muncă în perioada studiilor are implicații asupra semnificației de a fi student, asupra curriculumului (se poate presupune că vor fi mai puține lecturi), asupra motivațiilor studenților și asupra relațiilor dintre studenți și profesorii lor. Și este greu de descurajat această practică, mai ales când este făcută din necesitate de către elevii nevoiași. Ea poate fi ignorată atunci când este vorba de studentul ocazional «sărac, dar capabil» care trebuie să muncească pentru taxele și întreținerea sa. Dar este o situație diferită atunci când proporția studenților care lucrează este de 30, 40 sau 50 la sută (ibid, p 10).

În Spațiul EHEA cea mai importantă și recentă transformare este adoptarea procesului Bologna. Sunt nenumărate analize care urmăresc modul în care această transformare a afectat studenții și studiul (Curaj et al., 2012; Huisman, 2019; Klemenčič, 2019; Vögtle, 2019). Unul dintre principiile EHEA este creșterea accesului la educație superioară pentru studenții din diferite medii. Însă modul în care Procesul Bologna a fost adoptată a fost diferit de la țară la țară. Însă o observație generală poate fi extrasă, într-un studiu privind implicațiile procesului Bologna asupra echității educației superioare, Marina Elias Andreu și John Brennan (2012)[9] atrag atenția că studenții din clasa muncitoare sunt suprareprezentați în domeniile cu un profil clar definit pe piața muncii, astfel încât să aibă mai multe posibilități de a obține un loc de muncă în viitor și în care există mai mult posibilitatea de a combina studiile cu un loc de muncă: 48,3% sunt din clasa muncitoare, în timp ce 39,3% provin din clasa de mijloc.

Dar pe lângă acest proces de ”democratizare” un alt fenomen important a afectat modul în care au fost organizate societățile și implicit mediul universitar. *Noul management public* care a survenit ca urmare a transformării neoliberale globale a modificat complet modul în care funcționează relația dintre stat și economie și implicit rolul instituțiilor publice. O analiză (Schulze-

[9] Curaj, Adrian; Scott, Peter; Vlăsceanu, Lazăr; Wilson, Lesley (2012). European Higher Education at the Crossroads Volume 1095 || Implications of the Bologna Process for Equity in Higher Education. , 10.1007/978-94-007-3937-6(Chapter 6), 101–118. doi:10.1007/978-94-007-3937-6_6

Cleven & Olson, 2017) care descrie consecințele acestor transformări analizează trei modele universitare, Statele Unite, Germania și Norvegia arată cum în toate se observă creșterea antreprenorialismului, responsabilității, competiției și scăderea alocării finanțării publice. Această abordare reprezintă un pod între consecințele adoptării procesului Bologna în UE și discuțiile din spațiul SUA despre privatizare și comercializarea mediului universitar. În centrul acestor transformării se află discursul care mută creativitatea umană/capitalul uman ca singura forța mobilizatoare pentru progresul societății. Autorii au denumit acest proces capitalism academic – încercarea autorităților publice de a-și schimba poziția din cei care ghidează direct educația superioară la o poziționare mai subtilă prin încurajarea unor acțiuni specifice determinate de criteriul performanței. Termenul cuprinde și modul în care acest criteriu este folosit în procesul decizional pentru a stimula organizațiile educaționale din sectorul universitar spre a avea mai mult contact cu procesele de producție ale companiilor private (815). Cercetările privind diferențele naționale converg spre a susține că de cele mai multe ori țările ajung să aleagă dintre trei opțiuni: creșterea numărului de studenți, menținerea unui nivel ridicat al subvenționării publice și reducerea costului general al învățământului superior.

Un alt factor care cauzează schimbări a modului în care este văzut sistemul de educație este rolul din ce în ce mai important al cunoașterii care devine cea mai importantă formă de capital global - de aici și termenul de „capitalismul cunoașterii”.

2.2 Muncă și studii – Recenzie literatură

Există numeroase studii care analizează diferite aspecte care sunt legate de a avea un loc de muncă în perioada studiilor. Prezenta recenzie trece în revistă principalele tematici abordate în studiile despre muncă în perioada studiilor: consecințe/efecte ale angajării studenților și diferențe socio-demografice între studenții angajați și ceilalți colegi.

Consecințe/efecte ale angajării studenților

Consecințele angajării în perioada studiilor pot fi clasificate în trei categorii în funcție de studiile care au urmărit aceste aspecte: investiție în capitalul uman, impactul asupra succesului academic și impactul asupra calității vieții.

Investiția în capitalul uman

O serie de studii investighează impactul pozitiv pe care îl poate avea un loc de muncă în perioada studiilor. O cercetare desfășurată în cadrul studenților din Europa Centrală a evidențiat că principala motivație a studenților de a se angaja pentru obținerea de venituri pe termen scurt, în timp ce achiziționarea de capital social și cultural are o importanță secundară. Studenții mai tineri

sunt mai motivați să lucreze pentru veniturile pe termen scurt, mai ales că intrarea pe piața forței de muncă pare relativ îndepărtată pentru ei, iar motivele de construire a carierei nu sunt luate în considerare în mod temeinic (Fényes & Hajnalka, 2021). Iar în ceea ce privește poziția socială și economică obținerea de competențe profesionale și experiență profesională este o motivație mai puternică pentru cei care au o poziție socială economică mai privilegiată, în timp ce studenții din medii defavorizate sunt motivați mai ales de obținerea veniturilor rapide. Alte studii au evidențiat că angajarea în timpul studiilor poate avea și efecte pozitive, poate oferi experiența profesională necesară care va fi recompensată pe piața muncii după absolvire. Mai multe studii au constatat că ocuparea unui loc de muncă în timpul facultății are un efect pozitiv asupra rezultatelor de pe piața muncii, cum ar fi salariul, statutul profesional și probabilitatea de angajare (Light, 2001). Ocuparea unui loc de muncă pe durata unui semestru poate fi bună și pentru dezvoltarea personală, deoarece îmbunătățesc înțelegerea pieței muncii și duce la creșterea încrederii în sine și la dezvoltarea abilităților sociale (Curtis & Shani, 2002).

Impactul asupra succesului academic

O întrebare importantă cu privire la angajarea studenților este legată de efectul acesteia asupra succesului academic. Există numeroase dovezi care indică cum munca în timpul studiilor universitare are un efect negativ asupra notelor, progresului academic și retenției studenților. Totuși, efectul angajării studenților este mai nuanțat. Remenick & Bergman (2021) a constatat că studenții care sunt angajați mai puțin de 8 ore nu sunt afectați, în timp ce Hood et al., (1992) au observat că au chiar rezultate academice mai bune decât colegii lor care nu lucrează deloc. În SUA, studenții care lucrează în afara campusului par să fie afectați în mod negativ, în timp ce studenții care au un loc de muncă în campus nu sunt deloc afectați sau chiar sunt afectați în mod pozitiv(Ehrenberg & Sherman, 1987). Alt factor care pare să afecteze impactul asupra succesului academic este anul de studiu în care studenții lucrează în timpul programului de studii. Kohen et al., (1978) au constatat că dacă studenții muncesc în primii 2 ani, atunci acest lucru are un efect negativ asupra progresului academic, în timp ce pentru locurile de muncă începute după efectul dispare.

Alte studii au analizat relația dintre locul de muncă și ratele de abandon. Hovdhaugen, (2015) constată că studenții care lucrează cu normă întreagă și studiază cu normă întreagă au mai puține șanse de a finaliza programul de studii decât studenții care lucrează cu normă redusă sau care nu lucrează deloc. Cu toate acestea, autorul sugerează că există un prag de 20 de ore pentru cât de mult pot munci studenții fără a le afecta șansele de a finaliza studiile. Similar, Roksa (2011) constată că ocuparea unui loc de muncă de până la 20 de ore pe săptămână facilitează finalizarea studiilor, în timp ce studenții care lucrează mai mult de 35 de ore pe săptămână au mai puține șanse de a finaliza studiile, atunci când se controlează mediul familial al studenților și tipul de instituție. În schimb, Moulin et al. (2013) nuanțează situația, observând că riscul de abandon din cauza

numărului prea mare de ore de muncă afectează studenții care renunță la studii, însă nu afectează studenții care se transferă la un alt program de studiu sau la o altă instituție

Un alt posibil impact asupra succesului academic este legat de rezultatul la examene. Béduwé & Giret (2021) sugerează că angajarea studenților, în special atunci când este cu normă întreagă și, mai ales, în timpul perioadelor de examene, poate determina creșterea ratei de eșec la examene. În plus, chiar și pentru cei care reușesc să împace munca și studiul, angajarea în timpul studiilor poate prelungi timpul petrecut în învățământul superior (ibid.). Un număr destul de mare de studii au examinat în mod empiric efectele ocupării unui loc de muncă în timpul studiilor universitare asupra duratei studiilor și a probabilității de abandon școlar. Spre exemplul studiul realizat de Tur-Sinai et al., (2017) concluzionează că locurile de muncă din primii 2 ani de studii universitare au avut un efect negativ semnificativ din punct de vedere statistic asupra probabilității de a obține o primă diplomă în termen de 6 ani de la începerea studiilor, în timp ce dacă angajarea începe în al treilea an de studii efectul nu mai vizibil.

Alți factori analizați au fost abordările privind învățarea și natura experienței de muncă. Analiza realizată de Tuononen et al. (2016) a urmărit să exploreze modul în care munca în timpul studiilor este legată de succesul academic. Autorii au argumentat că procesele de învățare ale studenților sunt un factor important de luat în considerare, deoarece acestea sunt legate atât de ritmul de studiu al studenților, cât și de natura muncii și că efectele directe și indirecte pot varia atunci când sunt luate în considerare abordările de învățare. Studiul sugerează că, dacă accentul este pus pe abilitățile de organizare ale studenților și pe sprijinirea învățării la nivel profund, studenții sunt mai capabili să creeze legături benefice între experiența profesională și studiu și, în acest sens, programele integrate în muncă ar putea fi utile pentru a îmbunătăți învățarea studenților și a-i ajuta să integreze experiența profesională în studiile universitare.

Impactul asupra calității vieții

Hall (2010) analizează impactul pe care îl are locul de muncă asupra activităților de recreere și timpului de studiu ale studenților australieni. Cu toate că echilibrarea rolurilor de angajat și de student este mai dificilă pentru aceștia din cauza dedicării unui timp prea puțin pentru studiu, mulți studenți par a fi pregătiți să facă acest schimb și fie își îmbunătățesc abilitățile de gestionare a timpului, fie acceptă note mai mici și/sau durează mai mult timp pentru a-și finaliza studiile. Însă, acest schimb se poate întâmplă pentru un anumit timp de ore. Studenții la zi nu pot continua să își crească numărul orelor de lucru, să reducă orele de studiu și de petrecere a timpului liber și, în același timp, să reușească să își finalizeze cursurile în mod satisfăcător. Iar pe măsură ce presiunile care îi determină pe studenți să se îndrepte spre locul de muncă continuă să crească, atunci tot mai mulți studenți își vor întrerupe studiile, se vor converti la studii cu fracțiune de normă sau vor avea restanțe. În ciuda acestor dificultăți întâmpinate de studenții care lucrează multe ore, autorii nu au constatat nicio corelație între orele de lucru și satisfacția față de experiența universitară. Deși munca

are un impact negativ asupra studiului, a timpului liber și chiar a prezenței la cursuri (Ford et al., 1995), aceasta nu diminuează satisfacția față de experiența generală la universitate. Un alt studiu realizat tot în Australia,(Burston, 2017) a constatat că există un deficit de timp între timpul de studiu recomandat și timpul alocat. Un dezechilibru negativ între orele de muncă și orele de studiu poate influența modul în care studenții care lucrează obțin abilitățile, competențele și cunoștințele necesare pentru profesie. Timpul este o resursă limitată și reprezintă o problemă în contextul învățământului superior dacă progresul și performanța academică sunt compromise din cauza angajamentelor profesionale.

Diferențe socio-demografice între studenții angajați

Printre cele mai importante aspecte demografice ale studenților este stocul socio-educațional („*social and educational background*”). Multe dintre studii, în special cele din spațiul anglo-saxon, analizează impactul apartenenței la o anumită clasă socială în angajarea în timpul studiilor. Moreau & Leathwood (2006) analizează cum își construiesc studenții din clasa muncitoare din Marea Britanie echilibrul între studii și muncă. Studenții din grupurile sociale vulnerabile sunt mai predispuși să lucreze în timpul studiilor decât cei din grupurile sociale privilegiate. Mai mult, aceștia lucrează în medie mai multe ore în timpul semestrului, în timp ce veniturile ambelor categorii sunt similare, ceea ce indică faptul că studenții din clasa muncitoare primesc un tarif orar mai scăzut. Un exemplu și mai clar este studiul realizat de Costa et al. (2020) ce analizează experiența studenților care nu se pot baza pe susținerea familiei (care nu au relații cu familia). Autorii pornesc de la premisa că instituțiile de învățământ superior sunt construite pe o structură de putere susținută de formele dominante de capital care, la rândul lor, dictează regulile câmpului de acțiune socială și îi obligă pe actorii săi să se supună - conștient sau nu - practicilor care legitimează poziția lor socială ca formă de recunoaștere și legitimare a practicilor. Studiile privind învățământul superior, axate în special pe experiența studenților, au atras atenția asupra acestui fenomen ca o formă înrădăcinată de inegalitate socială care explică de ce studenții din clasa muncitoare nu simt că aparțin mediului academic. Cercetarea arată că aceștia resimt inegalitățile sociale ca un fenomen exacerbat de un set de factori inter relaționați. Lipsa resurselor cheie, cum ar fi plata chiria, și/sau inexistența unei plase de siguranță în viețile lor indică faptul că sursele de capital ale acestora sunt deficitare și ineficiente în a ocoli obstacolele cu care se confruntă.

Jacob et al. (2018) contribuie la literatura existentă prin examinarea inegalității în mai multe dimensiuni ale angajării studenților: programul de lucru, salariile, legătura dintre locul de muncă și domeniul de studiu sau amplasare locului de muncă. Autorii observă că studenții care au origine socială privilegiată nu se angajează în timpul studiilor dacă nu sunt disponibile locuri de muncă bune. În consecință, dacă lucrează, studenții din clasele privilegiate au mai multe șanse decât studenții de origine socială vulnerabilă să aibă locuri de muncă avantajoase și de calitate superioară.

În plus, studenții din medii mai privilegiate obțin acces la locuri de muncă bune datorită performanțelor școlare (în medie) mai bune, capitalului social și cultural sau sprijinului și rețelelor parentale directe. În schimb, pentru studenții cu origini mai puțin privilegiate, nevoile financiare reprezintă un motiv important pentru a lucra. Prin urmare, acești studenți acceptă orice loc de muncă pe care îl obțin, indiferent de calitatea acestuia. Astfel, la scurt timp după înscriere, este de așteptat ca diferențele sociale să se adâncească. Însă, pe parcursul studiilor, pe măsură ce studenții dobândesc competențe profesionale, capacitatea de angajare pentru locuri de muncă mai bune se îmbunătățește pentru toți studenții, indiferent de origine. Această îmbunătățire compensează dezavantajele inițiale ale studenților cu origini sociale mai dezavantajate, iar inegalitatea socială în ceea ce privește ocuparea forței de muncă pe durata studiilor scade. În concluzie, diferențele de origine socială în ceea ce privește ocuparea forței de muncă sunt mai mari în rândul studenților din primul an și scad pe parcursul studiilor.

O analiză care cercetează cauzele și consecințele angajării studenților din Estonia (Beerkens et al., 2011) evidențiază rezultate diferite față de studiile precedente. Cu toate că majoritatea studenților lucrează, studenții care provin din familii mai bogate sunt mai predispuși să aibă un loc de muncă cu normă întreagă decât cei din familii mai sărace. Autorii observă că ocuparea forței de muncă nu este determinată în primul rând de motive financiare, deoarece nu observă o corelație între mediul familial și ocuparea forței de muncă. Autorii sugerează că problematica ratei mari de angajare a studenților din Estonia este determinată și de calitatea scăzută a învățământului superior. O perspectivă diferită față de această situație este oferită de studiul realizat de Mägi et al. (2012) care observă că marketizarea educației superioare ar putea fi o cauză pentru această situație, menționat la începutul capitolului. Marketizarea în învățământul superior se referă la utilizarea practicilor de marketing în instituțiile de învățământ superior. Această abordare poate fi determinată de numeroși factori, cum ar fi: creșterea concurenței, scăderea finanțării guvernamentale sau creșterea costului educației. Astfel, dacă studenții au multe opțiuni, instituțiile de învățământ superior sunt nevoite să adopte diferite strategii pentru a-i atrage pe aceștia (Guilbault, 2016, p. 1).

Un studiu interesant legat de caracteristicile socio-demografice, care poate fi relevant și pentru cazul României, unde mulți dintre studenții care lucrează sunt mai în vârstă, este studiul realizat de Mercer et al. (2016) pe o cohortă de studenți de vârstă netradițională care s-au adaptat la un loc de muncă plătit în timp ce urmau studii universitare la zi. Adoptând o abordare calitativă pentru a explora acest aspect, au fost realizate interviuri semi-structurate cu 14 studenți de vârstă netradițională. Constatările au indicat că participanții au simțit că trebuie să facă compromisuri atât în sfera academică, cât și în cea socială pentru a se adapta la cerințele de timp conflictuale; a existat o dorință de a menține calitatea vieții experimentată înainte de a intra în universitate; iar impactul muncii și al studiilor a reprezentat o provocare atât pentru angajamentul lor academic, cât și pentru relațiile personale. Etapa în care se aflau participanții în cursul vieții înseamnă că este probabil ca

aceștia să aibă un număr mai mare de cerințe și responsabilități externe decât studenții de vârstă tradițională, de exemplu rate, soți sau copii. Pentru participanții la prezentul studiu, astfel de responsabilități ar putea însemna că pentru unii dintre ei nu au avut de ales decât să își mențină securitatea financiară, in timp ce pentru alții era vorba de menținerea unui stil de viață confortabil. Cu toate acestea, acest lucru ar putea avea un cost atunci când vine vorba de relații, unii participanți au ales să se abțină de la căutarea activă a unei relații intime deoarece erau foarte ocupați, lucru care nu pare să fi fost documentat în literatura anterioară.

Un alt aspect mai puțin documentat este presiunea autoimpusă pentru a reuși ce a arătat că unii participanți s-au forțat fizic și mental, lăsând puțin timp pentru alte activități. Acest lucru ar putea fi legat, de asemenea, de lipsa de timp pentru a menține relațiile cu ceilalți. Deși au atribuit acest lucru faptului că sunt mai în vârstă și că văd educația ca pe o ultimă șansă, există, de asemenea, dovezi convingătoare că studenții mai în vârstă au tendința de a avea o abordare foarte diferită a învățării față de colegii lor mai tineri. De exemplu, într-un alt studiu, Mercer (2001) subliniază faptul că elevii mai în vârstă sunt mai predispuși să adopte o abordare mai profundă asupra învățării. În mod similar, Richardson (1997) a constatat că studenții de vârstă netradițională sunt mai puțin predispuși să memoreze informații pentru o sarcină specifică decât omologii lor mai tineri. În timp ce aceste stiluri de învățare trebuie încurajate în mod activ, menținerea unei abordări profunde a învățării necesită mai mult timp decât adoptarea unei abordări superficiale. Consecința acestei situații pentru studenții cu vârste netradiționale poate fi, de asemenea, sentimentul de a nu-și putea atinge întregul potențial academic.

2.3 Studenți și piața muncii în România – rezultatele studiului EUROSTUDENT

Această secțiune prezintă rezultatele studiului EUROSTUDENT în ceea ce privește modul în care studenții își alocă timpul și relația pe care aceștia o au cu piața muncii. Datele prezentate în această analiză sunt preluate și sunt disponibile pe platforma EUROSTUDENT[10], iar o parte dintre ele au fost prelucrate pentru acest capitol din baza de date. În ceea ce privește relația cu piața muncii, ne referim la gradul de ocupare al studenților în timpul semestrelor, fiind luate în calcul atât locurile de muncă stabile, cât și cele ocazionale, desfășurate din când în când în timpul semestrului. În plus, secțiunea prezintă și motivațiile studenților de a lucra și relația dintre locul de muncă și domeniul de studiu al studenților.

[10] https://database.eurostudent.eu/

Studenții care lucrează în timpul studiilor

A avea un loc de muncă în timpul studiilor a devenit o practică destul de frecventă în rândul studenților la nivel global (Masevičiūtė et al., 2018). După cum descrie secțiunea dedicată recenziei literaturii de specialitate, aspectele cele mai importante referitoare la studenții care jonglează cu cele două activități sunt legate de motivația studenților de a lucra și cum le influențează activitatea academică, dar și calitatea vieții. Datele colectate prin intermediul EUROSTUDENT ne pot oferi informații despre caracteristicile studenților din România care lucrează, motivația angajării și bugetul de timp ne poate indica anumite aspecte referitoare la calitatea vieții acestora.

Gradul de angajare al studenților din România a crescut cu 5 procente, față de runda anterioară, de la 34% la 39%. Această tendință de creștere a procentului studenților care lucrează este observabilă și dacă analizăm datele de la EUROSTUDENT din valurile precedente (Tabel 1). Astfel, procentul din runda actuală plasează studenții din România aproape de media EUROSTUDENT, unde 39% dintre studenți au un loc de muncă stabil. Însă, în ceea ce privește locurile de muncă ocazionale, 6% dintre studenții din România se încadrau în această categorie, același procent fiind înregistrat și în runda ES VI. Acesta reprezintă cel mai mic procent dintre toate țările participante, media ES VII fiind 16%. Pe de altă parte, 55% dintre studenții din România nu aveau un loc de muncă, comparativ cu media EUROSTUDENT – 48%.

TABEL 1. DISTRIBUȚIA STUDENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE POZIȚIA PE PIAȚA MUNCII

Runda (perioada de aplicare)	IV (2009-2010)	V (2012-2014)	VI (2016-2018)	EVII (2019-2020)
Studenți cu loc de muncă stabil	26%	20%	34%	39%
Studenți cu loc de muncă ocazional	7,4%	8%	6%	6%
Studenți care nu lucrează	66%	68%	60%	55%

Surse: EUROSTUDENT IV, EUROSTUDENT V, EUROSTUDENT VI, EUROSTUDENT VII

Congruent cu informațiile prezentate mai sus, datele ne arată că cei mai mulți studenți din România care lucrează au loc de muncă stabil. Astfel, 81% dintre aceștia declară că lucrează peste 20 de ore pe săptămână, un procent similar cu cel din runda ES VI (83%). La nivelul țărilor participante, România este pe locul doi după Polonia, ca pondere a studenților care lucrează peste 20 de ore – media ES VII fiind de 56% dintre studenți care lucrează peste 20 de ore pe săptămână. Astfel, dacă privim la literatura prezentată mai sus, putem deduce că pentru studenții din România care lucrează depun eforturi mai mari față de cei care nu lucrează și că în acest fel, le poate fi

periclitat succesul academic și le poate prelungi perioada de studiu. Dar acest lucru afectează și experiența academică.

Dacă ne analizăm datele referitoare la autoidentificarea studenților din România care lucrează, aceștia se văd majoritar ca fiind angajați. Procentul studenților care se identifică în primul rând ca angajați crește în runda prezentă la 58% dintre studenții angajați, față de 52% în runda anterioară. Acest procent este unul ridicat, comparativ cu media EUROSTUDENT de 35%. Mai mult, studenții din România se află pe primul loc în ceea ce privește ponderea celor care se identifică mai degrabă ca angajați decât studenți, comparativ cu studenții din Danemarca sau Olanda, de exemplu, care se identifică în proporție de 90%, respectiv 86% în primul rând drept studenți. Modul în care o persoană care studiază și lucrează se identifică drept student sau angajat poate descrie relația pe care aceasta o are cu programul de studiu pe care îl urmează și poate să influențeze rezultatele academice.

Caracteristicile studenților care lucrează și impactul asupra calității vieții

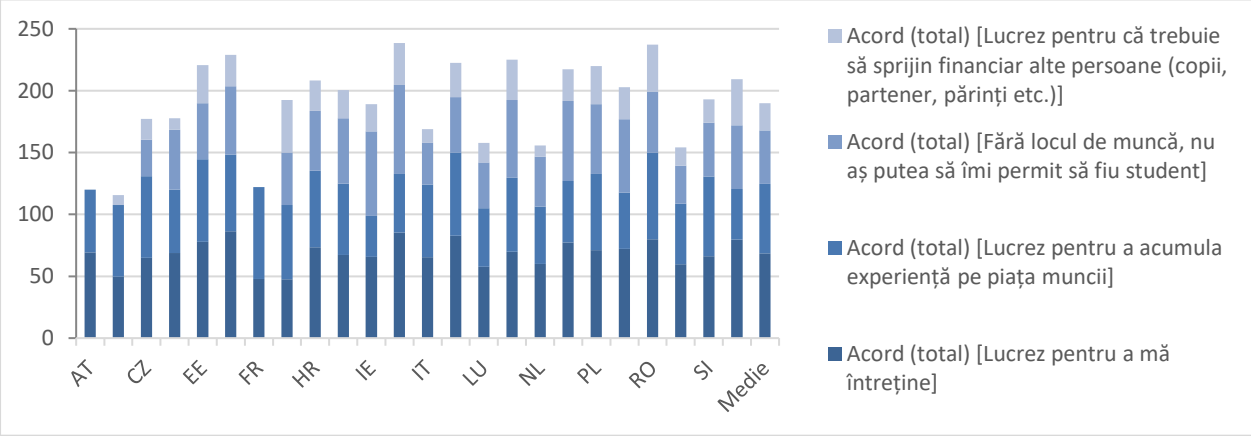
Pentru a observa care sunt caracteristicile celor care lucrează vom folosi două tipuri de indicatori: motivația studenților de a lucra și modul în care studenții își împart bugetul de timp.

Motivația studenților de a lucra în paralel cu studiile

În ceea ce privește motivația de lucra, cei mai mulți dintre studenți au menționat nevoia de a acoperi costurile vieții de zi cu zi: 80% dintre studenții care au un loc de muncă lucrează pentru a se întreține[11]. Procentul este mai mare cu 10 puncte față de media EUROSTUDENT, studenții din România plasându-se pe locul al treilea, după Finlanda și Lituania (Vezi Grafic 1). De asemenea, procentul este în creștere față de runda anterioară, când 67% dintre studenți menționau această motivație.

[11] Întrebarea măsoară în ce măsură studenții sunt de acord cu afirmația ”Lucrez pentru a mă întreține”. Procentul este cumulat pentru variantele ”Foarte mare” și ”Mare măsură”.

GRAFIC 5. DISTRIBUȚIA LA NIVELUL ȚĂRILOR PARTICIPANTE A MOTIVAȚIEI DE A LUCRA



Sursa date: ES VII.
***Notă**: Întrebarea permite răspunsuri multiple, graficul prezintă răspunsurile cumulate pentru polul pozitiv al scalei ("foarte mare", "mare măsură"), astfel încât totalul acestora depășește 100%.*

A doua cea mai importantă motivație pentru a lucra în timpul studiilor este pentru a dobândi experiență pe piața muncii. Aproximativ 70% dintre studenții din România au menționat această motivație ca fiind importantă în a avea un loc de muncă. Procentul este, de asemenea, în creștere față de runda anterioară, când 63% dintre studenții apreciau astfel. În contextul țărilor participante la ES VII, România se plasează pe primul loc din punct de vedere al importanței acordate dobândirii de experiență pe piața muncii, ca motivație de angajare/muncă. În runda anterioară România se plasa pe locul al patrulea, după studenții din Georgia, Franța și Estonia, raportat la acest indicator.

În ceea ce privește motivația de a lucra pentru a-și finanța studiile, procentul celor care menționează acest tip de motivație este de 50%. Procentul este în creștere față de runda anterioară, când 43% dintre studenți se identificau cu această situație. Comparativ, la nivelul țărilor participante, România se plasează aproape de media EUROSTUDENT (50%).

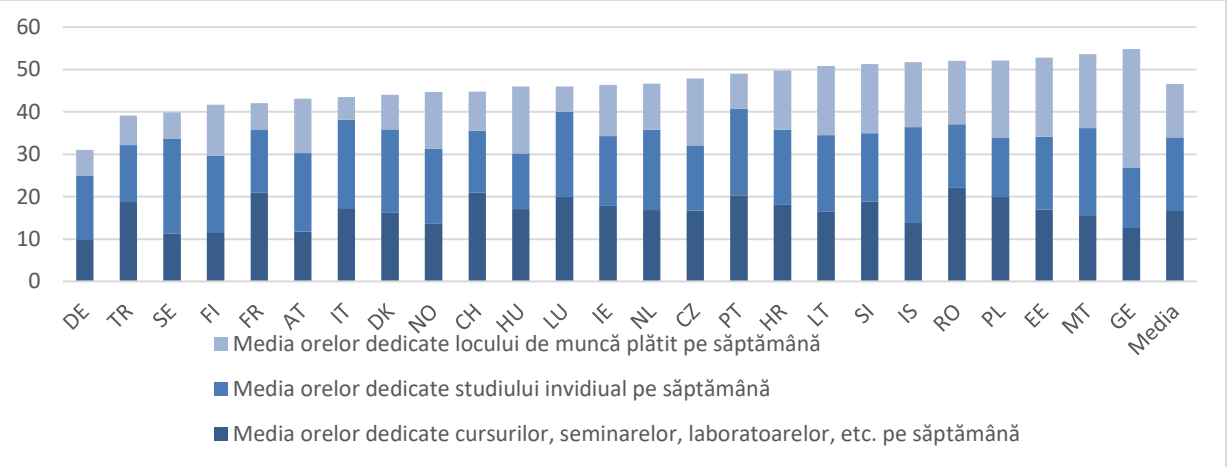
În plus, studenții din România înregistrează al doilea cel mai mare procent (38%), comparativ cu celelalte țări participante, al celor care lucrează pentru a susține alte persoane. Procentul este mai mult decât dublu față de media EUROSTUDENT, de 17%. Această situația era prezentă și în runda anterioară, când 31% dintre studenți lucrau pentru a susține alte persoane, comparativ cu media EUROSTUDENT VII de 18%. Această situație poate fi explicată de faptul că studenții care au un loc de muncă provin din familii cu situații financiare dificile sau foarte dificile, conform datelor ES VII. Astfel, 62% dintre cei care provin din familii cu situații financiare foarte dificile și 45% dintre cei cu situații financiare dificile au menționat că lucrează pentru a întreține pe cineva. De asemenea, o altă explicație poate fi legată de vârsta mai înaintată a studenților care lucrează și care pot întreține și membrii ai propriei familii – copii sau parteneri.

Bugetul de timp al studenților

Bugetul de timp al studenților descrie cum ajung aceștia să își împartă timpul între activitățile de studiu și cele legate de un loc de muncă plătit. Modul în care aceștia aleg să își împartă orele poate depinde de situația lor financiară sau domeniul de studiu pe care aceștia îl urmează. La rândul său, structura bugetului poate influența succesul academic sau șansele pe piața muncii. Însă, o încărcare prea mare cu sarcini academice și de la locul de muncă poate să afecteze starea emoțională și calitatea vieții studenților.

Datele colectate prin intermediul studiului EUROSTUDENT, la nivelul anului 2020, arată un buget mediu de timp de 52 de ore/săptămână pe care studenții din România îl dedică activităților de studiu (cursuri, seminare, laboratoare și studiu individual) și pentru muncă salariată. Comparativ cu datele din runda anterioară din 2017, se remarcă o creștere importantă, cu aproximativ 6 ore – bugetul mediu de timp menționat atunci fiind de 46 de ore. Mai mult decât atât, aceștia se plasează deasupra mediei țărilor participante, unde studenții au indicat un buget de timp mediu de 47 de ore pe care le dedică activităților specificate. Bugetul de timp mediu al studenților din România este al patrulea cel mai mare buget de timp dintre țările participante (după Georgia, Muntenegru, Estonia și Polonia – vezi Grafic 2).

GRAFIC 6. BUGETUL DE TIMP AL STUDENȚILOR, TOTAL ȘI PE TIPURI DE ACTIVITĂȚI. DATE ES VII, PE ȚĂRI.



Sursă date: ES VII

Bugetul de timp în funcție de tipul activității

În ceea ce privește bugetul de timp dedicat activităților specifice, sunt observate anumite diferențe față de datele din runda anterioară. Studenții din România dedică prezenței la cursuri, seminare, laboratoare, etc., în medie, aproximativ 22 ore/săptămână (vezi Tabelul 2). Comparativ cu runda anterioară se observă o creștere cu aproximativ două ore. Dacă în runda anterioară, comparativ cu statele participante, studenții români se aflau printre primii la timpul dedicat

participării la ore, în studiul actual se află chiar pe primul loc, cu 22 de ore, față de media EUROSTUDENT de 17 ore.

De asemenea, a crescut, comparativ cu runda anterioară, și media orelor dedicate studiului individual la 15 ore, apropiindu-se de media EUROSTUDENT de 17 ore. În runda anterioară, media orelor dedicate studiului individual a fost mult mai redusă, de aproximativ 13 ore, față de media EUROSTUDENT de 17 ore. Aceeași tendință se observă și în ceea ce privește munca remunerată: media timpului dedicat acesteia a crescut la 15 ore, față de runda anterioară când studenții indicau un timp mediu de 13 ore petrecut la locul de muncă.

TABEL 2. DISTRIBUȚIA BUGETULUI DE TIMP AL STUDENȚILOR – ANALIZĂ LONGITUDINALĂ

	Timp dedicat participării la cursuri, seminare, laboratoare	Timp dedicat studiului individual	Timp dedicat locului de muncă plătit
România ES VII	22 ore	15 ore	15 ore
Media ES VII	17 ore	17 ore	13 ore
România ES VI	20 ore	13 ore	13 ore
Media ES VI	17 ore	17 ore	12 ore

Sursă date: ES VI, ES VII.

O analiză mai detaliată a datelor privind studenții din România evidențiază diferențe evidente între alocarea bugetului de timp în funcție de anumite caracteristici demografice și de condițiile de studiu. Astfel, diferențe considerabile sunt observate în funcție de ***nivelul studiilor***. Studenții înscriși la cursuri universitare de lungă durată petrec cel mai mult timp, în medie 28 de ore/săptămână, la cursuri, seminare, laboratoare, etc. Studenții înscriși la licență petrec în medie 23 de ore pentru aceste activități, pe când studenții care urmează cursurile masterale petrec cel mai puțin timp, în medie 16 ore. Pe de altă parte, studenții înscriși la programe de lungă durată dedică cel mai mult timpul activităților cumulate de studiu[12], tendință observată și în cazul celorlalte țări participante la studiu. Astfel, studenții înscriși la cursuri universitare de lungă durată dedică în medie locului de muncă remunerat doar patru ore comparativ cu studenții la licență care dedică în medie 13 ore. Studenții de la master, la rândul lor, sunt cei care dedică cel mai multe ore în medie locului de muncă plătit: 26 de ore.

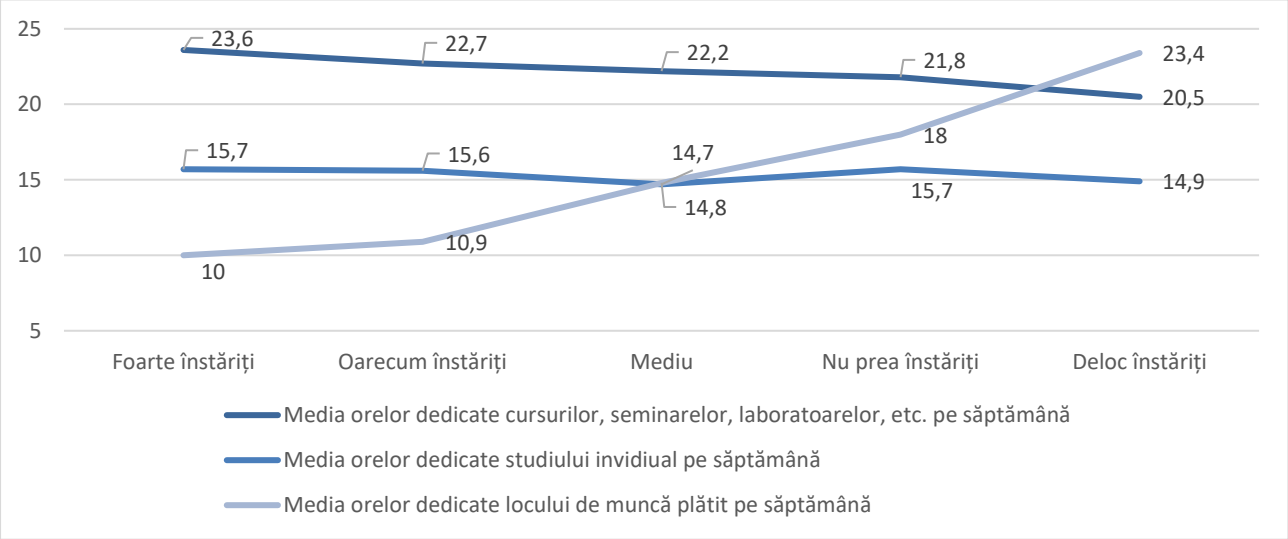
[12] Cursuri, seminare, laboratoare și studiu individual

Dacă analizăm alocarea bugetului de timp în funcție de ***domeniul de studiu***, diferențele sunt evidente între domeniile cu studii de lungă durată și celelalte. Pentru studenții din România cele mai multe ore dedicate studiului la cursuri sunt în domeniul *Medicinei* (26 ore), iar cele mai puține în domeniul *Afaceri, administrație și drept* (19 ore). De asemenea, studenții de la medicină dedică cel mai mult timp și studiului individual (18 ore), în timp ce studenții care studiază *Agricultură, silvicultură, pescuit și științe veterinare* cel mai puțin (11 ore). Un motiv ar putea fi, pentru aceștia din urmă, dar și pentru studenții la *Afaceri, administrație și drept,* faptul că aceștia dedică, comparativ cu celelalte domenii, cel mai mult timp locului de muncă plătit – 19 ore pentru ambele domenii.

Diferențe importante sunt și în ceea ce privește ***condițiile de locuire.*** Astfel, studenții care locuiesc cu părinții dedică mai mult timp studiului (23 de ore/săptămână, în medie la cursuri, seminare, laboratoare, etc. și 16 ore/săptămână, în medie studiului individual) față de studenții care locuiesc fără părinți (21 de ore în medie la cursuri, seminare, laboratoare, etc. și 14 ore în medie studiu individual). Însă diferențele considerabile apar în ceea ce privește timpul dedicat locului de muncă plătit. Astfel, studenții care locuiesc cu părinții petrec în medie, nouă ore/săptămână la locul de muncă plătit, pe când cei care nu locuiesc cu părinții petrec 22 de ore. Având în vedere că diferențele de medii între timpul dedicat studiului nu sunt atât de mari între cele două categorii, însă sunt semnificative în ceea ce privește locul de muncă, se observă o încărcare mai mare a bugetului de timp pentru studenții care nu locuiesc cu părinții.

De asemenea, diferențe în distribuția bugetului de timp apar și în ceea ce privește ***contextul familial*** (vezi Grafic 3). Similar cu analiza anterioară, în timp ce media orelor dedicate studiului (atât prin prezența la cursuri, seminare, cât și studiul individual) nu scade foarte mult, în funcție de condiția părinților, media orelor dedicate locului de muncă plătit crește semnificativ pe măsură ce cresc dificultățile financiare ale părinților. Astfel, dacă pentru studenții care provin din familii cu situații financiare bune și foarte bune, timpul mediu dedicat studiului și muncii este de 49 de ore, la cei care provin din familii cu situații financiare proaste și foarte proaste acesta este de 56, respectiv 59 de ore.

GRAFIC 7. DISTRIBUȚIA BUGETULUI DE TIMP AL STUDENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE SITUAȚIA FINANCIARĂ A PĂRINȚILOR/TUTORILOR

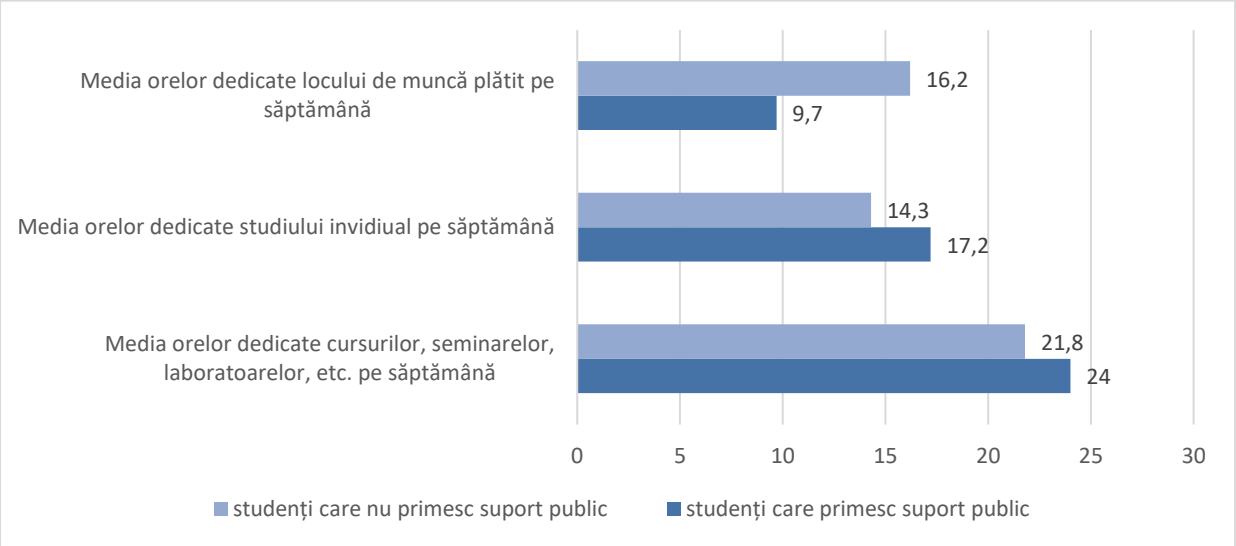


Sursă date: ES VII

Sunt și alți factori care interacționează cu modul în care se face distribuția bugetului de timp, spre exemplu, ***localitatea în care se află universitatea***. Datele arată că studenții din orașele mai mari petrec mai multe ore, în medie 17 ore, la locul de muncă plătit, decât studenții care studiază în orașe mai mici, care petrec în medie 13 ore. De asemenea, studenții care primesc sprijin public[13] dedică în medie mai puține ore, în ceea ce privește locul de muncă plătit, spre deosebire de cei care nu primesc (vezi Grafic 3) Aceste aspecte indică importanța contextului economic asupra modului în care studenții își distribuie bugetul de timp. Studenții care provin din familii cu dificultăți financiare, din orașe mici și care nu primesc sprijin public dedică mai mult timp locului de muncă, fără să afecteze în mod semnificativ timpul dedicat studiului, indicând o încărcare mai mare a timpului care poate să creeze dificultăți în ceea ce privește calitatea vieții acestora.

[13] În România, sprijinul public este reprezentat de diferite tipuri de burse pe care universitățile le oferă studenților, fie în funcție de performanță și merit, fie în funcție de criterii sociale.

GRAFIC 8. DISTRIBUȚIA BUGETULUI DE TIMP AL STUDENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE SPRIJINUL PUBLIC



Sursă date: ES VII

Aspecte descriptive despre profilul studenților care lucrează:

- 35% dintre studenții la licență lucrează în perioada cursurilor, față de 70% dintre studenții la master lucrează în perioada cursurilor și 11% dintre studenții înscriși la programe de lungă durată lucrează în perioada cursurilor;
- 53% dintre studenții în domeniul Educație au un loc de muncă stabil în perioada cursurilor, urmați de cei la Agricultură și cei la Afaceri, administrație și drept;
- 61% dintre studenții care provin din familii în care părinții au cel mult studii gimnaziale au un loc de muncă;
- 41% dintre studenții care au cel puțin unul dintre părinți cu studii postliceale și 32% dintre cei care au cel puțin unul dintre părinți cu studii superioare, lucrează în perioada cursurilor;
- 79% dintre cei cu tranziție întârziată - studenți care au intrat pentru prima dată în educație superioară la mai mult de 24 de luni după ce au părăsit sistemul școlar pentru prima dată -față de 34% dintre cei care au avut tranziție directă, lucrează în perioada cursurilor;
- 15% dintre studenții sub 22 de ani au un loc de muncă, față de 41% dintre cei între 22-24 de ani, 62% dintre cei între 25-29 de ani și 80% dintre cei peste 30 de ani;
- 36% dintre persoanele de gen feminin lucrează, față de 43% dintre persoanele de gen masculin;

Intensitatea studiului

Indicatorul intensitatea studiului grupează studenții în funcție de volumul de muncă săptămânal pentru activitățile legate de studiu (cursuri predate și timp de studiu individual) într-o săptămână tipică. O tendință importantă care se observă în rândul studenților din România este creșterea procentului studenților care dedică mai mult de 40 de ore pentru activități legate de studiu. În cadrul studiului EUROSTUDENT, mai mult de 40 de ore pentru activități legate de studiu reprezintă un nivel de studiu de intensitate ridicată. Așadar, studenții care au intensitate ridicată de studiu reprezentă 38% din total în cazul României, comparativ cu runda anterioară când aceștia reprezentau 28%. În plus, ponderea acestora este mai mare decât media EUROSTUDENT de 32%. În consecință, scade și procentul studenților implicați în studiu cu intensitate scăzută, respectiv cei care alocă între 0 și 20 de ore pe săptămână activităților legate de studiu, la 16%, față de 23% în runda anterioară. O posibilă explicație poate fi legată de schimbarea modului în care s-au desfășurat cursurile în perioada restricțiilor din pandemie.

Satisfacția față de bugetul de timp – Calitatea vieții studenților care lucrează

Bugetul de timp ne poate oferi informații și despre calitatea vieții studenților care lucrează. Împărțirea bugetului de timp între studii și un loc de muncă poate reduce timpul de odihnă sau de relaxare pentru studenți. Un program de studiu prea încărcat poate să producă nemulțumiri în rândul studenților afectându-le bunăstarea emoțională sau îi pot împiedica să aibă un loc de muncă, afectându-le bunăstarea materială, în special în rândul studenților cu situații materiale precare. De asemenea, un loc de muncă în timpul studiilor poate afecta disponibilitatea de a dedica timp pentru cursuri și studiu individual. Pe lângă informațiile despre modul în care studenții își împart orele dintr-o săptămână, gradul de satisfacție referitor la acest lucru este la fel de important în ceea ce privește bunăstarea emoțională, materială și calitatea vieții studenților.

- *Gradul de satisfacție al studenților cu privire la timpul alocat cursurilor și seminarelor*

Datele EUROSTUDENT VII de la nivel național arată că majoritatea studenților din România (56%) se declară mulțumiți de timpul petrecut la cursuri, într-o ușoară scădere (cu patru procente) față de runda anterioară. Ponderea este apropiată, dar mai mică, decât media EUROSTUDENT de 60%. De asemenea, în ceea ce privește ponderea studenților care sunt nemulțumiți de timpul dedicat cursurilor și seminarelor se observă o polarizare. Astfel, 22% dintre studenții din România ar dori să petreacă mai puțin timp la cursuri, seminare, etc, în timp ce un procent identic ar dori să petreacă mai mult timp. Această polarizare este prezentă și în ceea ce privește media EUROSTUDENT, unde 20% dintre studenți ar dori să petreacă mai puțin timp, și un procent similar, 20% ar dori să petreacă mai mult timp. Comparativ cu runda anterioară, în rândul studenților din România, se observă o creștere a ponderii celor care ar dori să petreacă mai puțin timp la cursuri cu patru procente. O posibilă explicație legată de această tendință este legată

de organizarea în online a majorității activităților de predare din cauza măsurilor de prevenție a pandemiei Covid19.

- *Gradul de satisfacție al studenților în ceea ce privește timpul dedicat studiului individual*

În ceea ce privește satisfacția cu bugetul de timp dedicat studiului individual, 41% dintre studenții din România sunt mulțumiți cu timpul dedicat studiului individual, aproape de media EUROSTUDENT de 43%. În schimb, există diferențe în ceea ce privește distribuția studenților care nu sunt mulțumiți cu timpul dedicat studiului individual. Comparativ cu runda anterioară, se observă o ușoară scădere a dorinței de studiu individual, ponderea celor care doresc să petreacă mai mult timp cu studiul individual a scăzut de la 50% la 46%. Astfel, crește procentul studenților care ar dori să petreacă mai puțin timp în studiu individual, de la 8% la 13%. La nivelul țărilor participante, distribuția studenților în funcție de gradul de nemulțumire este diferită, 40% dintre studenți își doresc să dedice mai mult timp studiului individual, iar 18% mai puțin.

- *Gradul de satisfacție al studenților cu privire la timpul petrecut la locurile de muncă plătite*

Satisfacția legată de timpul petrecut la locul de muncă este relativ ridicată la nivelul studenților din România. Aproximativ 58% dintre studenții care au un loc de muncă plătit sunt mulțumiți de timpul petrecut cu acesta. Tendința este similară cu runda anterioară, într-o ușoară scădere de la 60%. Gradul de satisfacție legat de timpul petrecut la locul de muncă al studenților din România este mai ridicat față de media EUROSTUDENT, unde 48% dintre studenți se declară mulțumiți. În plus, se observă o tendință de creștere a dorinței/nevoii de a petrece mai mult timp la locul de muncă. Astfel, aproximativ 36% dintre studenții din România ar dori să petreacă mai mult timp la locul de muncă, spre deosebire de 31% în runda anterioară. Comparativ cu media EUROSTUDENT, procentele din România sunt similare, la nivelul țărilor participante se înregistrează o medie de 39% dintre studenți care vor să dedice mai mult timp locului de muncă, în timp ce 12% vor să dedice mai puțin.

- Gradul de satisfacție al studenților cu privire la timpul petrecut în locuri de muncă plătite în domeniul studiilor

Datele EUROSTUDENT VII, la nivel național, arată că studenții care lucrau în același domeniu cu cel al studiilor, se declară în general satisfăcuți de timpul dedicat locului de muncă (52%). Comparativ cu datele anterioare se observă o scădere a gradului de satisfacție, ponderea celor mulțumiți a scăzut cu 6 procente față de runda anterioară. De asemenea, scade și numărul studenților care și-ar dori să petreacă mai puțin timp la locul de muncă la 12%, față de 18% în runda anterioară. Astfel, se observă o tendință semnificativă de creștere a dorinței de a petrece mai mult timp la locul de muncă de la 24% în cadrul ESVI, la 37%în ESVII.

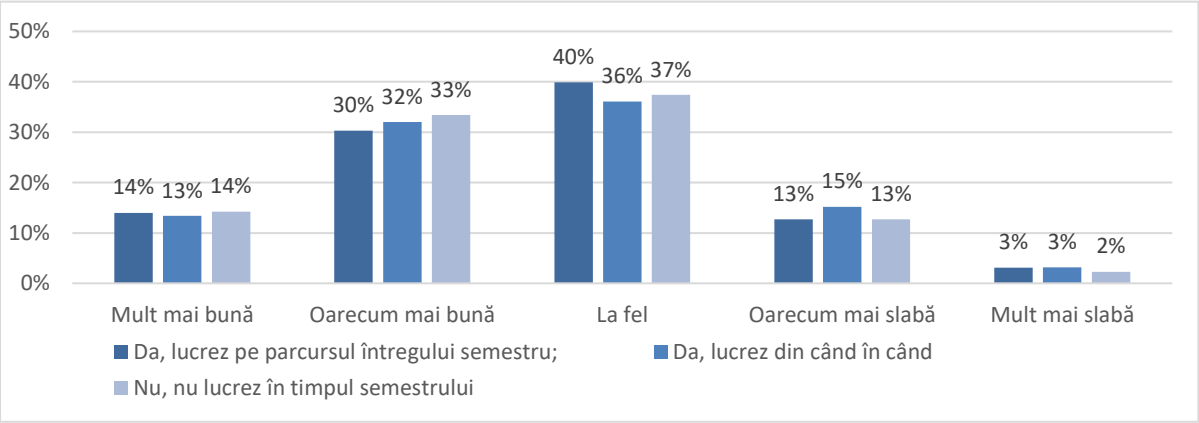
- Gradul de satisfacție al studenților cu privire la timpul petrecut în locuri de muncă plătite (locuri de muncă care nu au legătură cu studiile)

Gradul de satisfacție al studenților care lucrează în locuri de muncă fără legătură cu studiile este mai redus decât cel al celor care lucrează în domeniul studiilor. Cu toate acestea, ponderea acestora este relativ ridicată, aproximativ 45% dintre aceștia sunt mulțumiți de timpul pe care îl petrec la locul de muncă. Comparativ cu media EUROSTUDENT de 39%, studenții din România sunt pe locul al patrulea în ceea ce privește satisfacția legată de bugetul de timp dedicat locului de muncă ce nu are legătură cu studiile, după cei din Elveția, Olanda și Suedia. Însă, comparativ cu datele de la ESVI, când studenții din România ocupau locul doi, ca grad de mulțumire cu bugetul de timp dedicat locului de muncă ce nu are legătură cu studiile, după cei din Olanda, se observă o scădere a gradului de mulțumire cu opt procente a timpului petrecut la locul de muncă care nu este în domeniul studiului. De altfel, se observă o creștere semnificativă a dorinței/nevoii de a petrece mai mult timp la locul de muncă. Aproximativ 37% dintre studenții din România care lucrează într-un loc de muncă diferit de studii ar dori să petreacă mai mult timp la locul de muncă, comparativ cu 27% în runda anterioară.

Impactul asupra succesului academic

În ceea ce privește percepția asupra succesului academic, nu sunt observate diferențe semnificative între studenții din România care lucrează și cei care nu au un loc de muncă (Vezi Grafic 5). Procentele sunt similare pentru cei care consideră că au rezultate mult mai bune decât ceilalți colegi ai lor, indiferent dacă au un loc de muncă constant în timpul anului, dacă lucrează ocazional sau nu au un loc de muncă. Aceeași situație este prezentă și în cazul studenților care apreciază că au o situație mai bună sau mai slabă decât ceilalți colegi.

GRAFIC 9. DISTRIBUȚIA PERCEPȚIEI ASUPRA PERFORMANȚEI ACADEMICE ÎN COMPARAȚIE CU CEILALȚI COLEGI, ÎN FUNCȚIE DE GRADUL DE OCUPARE AL STUDENȚILOR



Sursă date: ES VII

Nici din perspectiva satisfacției legate de studii nu sunt observate diferențe semnificative între studenții care lucrează și cei care nu. Singura diferență mai importantă este legată de satisfacția în ceea ce privește sprijinul primit din partea universității pentru a echilibra locul de muncă cu studiile. Astfel, studenții care lucrează constant sunt în mai mare măsură mulțumiți de sprijinul pe care îl primesc –31% dintre aceștia consideră sprijinul pe care îl primesc ca fiind suficient sau cu totul suficient, pe când doar 21% dintre cei care nu au loc de muncă consideră astfel. Această situație poate să fie determinată și de diferențele menționate în funcție de domeniul de studiu în ceea ce privește gradul de ocupare. Astfel, studenții care lucrează sunt cei cărora facultatea prin caracteristicile domeniului de studiu le oferă sprijin în a echilibra studiile cu locul de muncă.

Concluzii

Angajarea studenților din România în perioada cursurilor a crescut cu cinci procente, față de runda anterioară din 2016-2018, de la 34% la 39%. Acest nivel plasează studenții din România aproape de media EUROSTUDENT (39%) a studenților care au un loc de muncă stabil. Majoritatea studenților din România care lucrează au un loc de muncă stabil, astfel putem observa o polarizare clară între studenții care au un loc de muncă și care se identifică majoritar ca angajați, lucrând peste 20 de ore pe săptămână și studenții care nu lucrează (58% dintre studenți).

Contextul socio-economic familial și vârsta studenților sunt cele mai importante caracteristici care descriu studenții din România care lucrează. A avea un loc de muncă depinde de vârstă, în mare parte studenții de vârstă netradițională sunt cei care au loc de muncă, sunt persoane care au în îngrijire alte persoane și au alte responsabilități decât cei care nu lucrează și sunt mai tineri. Astfel, 79% dintre studenții cu tranziție întârziată - studenți care au intrat pentru prima dată în educație superioară la mai mult de 24 de luni după ce au părăsit sistemul școlar pentru prima dată -față de 34% dintre cei care au avut tranziție directă, lucrează în perioada cursurilor. Această observație este întărită și dacă observăm vârsta studenților care lucrează, 15% dintre studenții sub 22 de ani au un loc de muncă, față de 41% dintre cei între 22-24 de ani, 62% dintre cei între 25-29 de ani și 80% dintre cei peste 30 de ani.

Studenții care provin din familii cu venituri mai mici și stoc educațional scăzut sunt mai predispuși să aibă un loc de muncă, 61% dintre studenții care provin din familii în care părinții au cel mult studii gimnaziale au un loc de muncă, 41% dintre studenții care au cel puțin unul dintre părinți cu studii postliceale, în timp ce doar 32% dintre cei care au cel puțin unul dintre părinți cu studii superioare, lucrează în perioada cursurilor. Contextul familial influențează și alocarea bugetului de timp, studenții care provin din familii cu o situație financiară precară dedică mai mult timp locului de muncă plătit și un buget de timp relativ similar studiului, ceea ce indică un grad de încărcare mai mare a timpului mai mare pentru aceștia.

De asemenea și nivelul de studii, cât și domeniul de studii contează foarte mult în poziția pe care studenții din România o au pe piața muncii, doar 11% dintre studenții înscriși la programe de lungă durată lucrează în perioada cursurilor, în timp ce 70% dintre studenții de la nivel masteral au un loc de muncă. Domeniul de studii este un alt factor important care influențează angajarea studenților, studenții care studiază *Educație*, urmați de cei la *Agricultură* și cei la *Afaceri, administrație și drept* au în pondere mai mare un loc de muncă, față de celelalte domenii de studii.

Studenții din România au al patrulea cel mai mare buget de timp dintre țările participante. Comparativ cu runda anterioară se observă o creștere a mediei fiecărei categorii de buget de timp alocat (studiu în clasă, studiu individual și loc de muncă). În ceea ce privește satisfacția legată de alocarea bugetului de timp, Datele EUROSTUDENT VII de la nivel național arată că majoritatea studenților din România (56%) se declară mulțumiți de timpul petrecut la cursuri, În ceea ce privește satisfacția cu bugetul de timp dedicat studiului individual, 41% dintre studenții din România sunt mulțumiți cu timpul dedicat studiului individual, aproape de media EUROSTUDENT de 43%. Aproximativ 58% dintre studenții care au un loc de muncă plătit sunt mulțumiți de timpul petrecut cu acesta. Gradul de satisfacție legat de timpul petrecut la locul de muncă al studenților din România este mai ridicat față de media EUROSTUDENT, unde 48% dintre studenți se declară mulțumiți. În plus, se observă o tendință de creștere a dorinței/nevoii de a petrece mai mult timp la locul de muncă. Această tendință de creștere a nevoii de petrece mai mult la locul de muncă poate fi explicată prin analiza motivațiilor de a lucra, unde cei mai mulți dintre studenți au menționat motivația de a acoperi costurile vieții de zi cu zi - 80%. Ceea ce înseamnă că motivul pentru care studenți își doresc să petreacă mai multe ore la locul de muncă este pentru că mai multe ore implică o plată mai mare. Procentul este mai mare cu 10 puncte față de media EUROSTUDENT, studenții din România plasându-se pe locul al treilea în ceea ce privește această motivație după cei din Finlanda și Lituania. De asemenea, studenții din România se plasează pe primul loc din punct de vedere al importanței acordate dobândirii de experiență pe piața muncii și înregistrează al doilea cel mai mare procent (38%), comparativ cu celelalte țări participante, al celor care lucrează pentru a susține alte persoane. În schimb, activitatea și performanța academică din perspectiva studenților nu le este afectată din datele disponibile și colectate prin EUROSTUDENT.

Bibliografie

Andreu, M. E., & Brennan, J. (2012). Implications of the Bologna Process for Equity in Higher Education. In *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 101–118). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_6

Béduwé, C., & Giret, J. F. (2021). Student employment in France: Hindrance rather than help for higher educational success? *Journal of Education and Work*, *34*(1), 95–109. https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1875127

Beerkens, M., Mägi, E., & Lill, L. (2011). University studies as a side job: Causes and consequences of massive student employment in Estonia. *Higher Education*, *61*(6), 679–692. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9356-0

Burston, M. A. (2017). I work and don't have time for that theory stuff: time poverty and higher education. *Journal of Further and Higher Education*, *41*(4), 516–529. https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1135885

Costa, C., Taylor, Y., Goodfellow, C., & Ecochard, S. (2020). Estranged students in higher education: navigating social and economic capitals. *Cambridge Journal of Education*, *50*(1), 107–123. https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1648639

Curaj, A., Deca, L., Egron-Polak, E., & Salmi, J. (2012). Higher Education Reforms in Romania Between the Bologna Process and National Challenges.

Curtis, S., & Shani, N. (2002). The Effect of Taking Paid Employment During Term-time on Students' Academic Studies. *Journal of Further and Higher Education*, *26*(2), 129–138. https://doi.org/10.1080/03098770220129406

Ehrenberg, R. G., & Sherman, D. R. (1987). Employment While in College, Academic Achievement, and Postcollege Outcomes: A Summary of Results. *The Journal of Human Resources*, *22*(1), 1–23. https://doi.org/10.2307/145864

Fényes, & Hajnalka. (2021). Paid work alongside higher education studies as an investment in human capital. https://doi.org/10.25656/01:22883

Ford, J., Bosworth, D., & Wilson, R. (1995). Part-time work and full-time higher education. *Studies in Higher Education*, *20*(2), 187–202. https://doi.org/10.1080/03075079512331381693

Guilbault, M. (2016). Students as customers in higher education: reframing the debate. *Journal of Marketing for Higher Education*, *26*(2), 132–142. https://doi.org/10.1080/08841241.2016.1245234

Hall, R. (2010). The work-study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of Education and Work*, *23*(5), 439–449. https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969

Hood, A. B., Craig, A. F., & Ferguson, B. W. (1992). The impact of athletics, part-time employment, and other activities on academic achievement. *Journal of College Student Development*, *33*, 447–453.

Hovdhaugen, E. (2015). Working while studying: the impact of term-time employment on dropout rates. *Journal of Education and Work*, *28*(6), 631–651. https://doi.org/10.1080/13639080.2013.869311

Huisman, J. (2019). The Bologna process in European and post-Soviet higher education: institutional legacies and policy adoption. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, *32*(4), 465–480. https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1597686

Jacob, M., Gerth, M., & Weiss, F. (2018). Student employment: social differentials and field-specific developments in higher education. *Journal of Education and Work*, *31*(1), 87–108. https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1395513

Klemenčič, M. (2019). 20 Years of the Bologna Process in a Global Setting: the external dimension of the Bologna Process revisited. *European Journal of Higher Education*, *9*(1), 2–6. https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1570670

Kohen, A. I., Nestel, G., & Karmas, C. (1978). Factors Affecting Individual Persistence Rates in Undergraduate College Programs. *American Educational Research Journal*, *15*(2), 233. https://doi.org/10.2307/1162462

Light, A. (2001). In-School Work Experience and the Returns to Schooling. *Journal of Labor Economics*, *19*(1), 65–93. https://doi.org/10.1086/209980

Mägi, E., Jaakson, K., Aidla, A., Kirss, L., & Reino, A. (2012). Full-time employed students as university consumers–consequences and triggers of marketisation of higher education. *European Journal of Higher Education*, *2*(2–3), 248–266. https://doi.org/10.1080/21568235.2012.698486

Masevičiūtė, K., Šaukeckienė, V., & Ozolinčiūtė, E. (2018). *Combining Studies and Paid Jobs. Thematic Review*.

Mercer, J. (2001). Mature Students: The Same but Different. *Anthropology in Action* , *8*(3), 30–36.

Mercer, J., Clay, J., & Etheridge, L. (2016). Experiencing term-time employment as a non-traditional aged university student: a Welsh study. *Research in Post-Compulsory Education*, *21*(3), 181–195. https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1195168

Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Balancing paid work and studies: Working (-class) students in higher education. *Studies in Higher Education*, *31*(1), 23–42. https://doi.org/10.1080/03075070500340135

Moulin, S., Doray, P., Laplante, B., & Street, M. C. (2013). Work intensity and non-completion of university: longitudinal approach and causal inference. *Journal of Education and Work*, *26*(3), 333–356. https://doi.org/10.1080/13639080.2011.653554

Remenick, L., & Bergman, M. (2021). Support for Working Students: Considerations for Higher Education Institutions. *Journal of Continuing Higher Education*, *69*(1), 34–45. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1777381

Richardson, J. T. E. (1997). Dispelling some myths about mature students in higher education: Study skills, approaches to studying, and intellectual ability. In P. Sutherland (Ed.), *Adult Learning: A Reader* (pp. 166–174). Kogan Page.

Roksa, J. (2011). Differentiation and work: inequality in degree attainment in U.S. higher education. *Higher Education*, *61*(3), 293–308. https://doi.org/10.1007/s10734-010-9378-7

Schulze-Cleven, T., & Olson, J. R. (2017). Worlds of higher education transformed: toward varieties of academic capitalism. *Higher Education*, *73*(6), 813–831. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0123-3

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education.

Tuononen, T., Parpala, A., Mattsson, M., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). Work experience in relation to study pace and thesis grade: investigating the mediating role of student learning. *Higher Education*, *72*(1), 41–58. https://doi.org/10.1007/s10734-015-9937-z

Tur-Sinai, A., Romanov, D., & Zussman, N. (2017). The true effect of students' employment on the duration of studies. *Applied Economics*, *49*(33), 3328–3340. https://doi.org/10.1080/00036846.2016.1259749

Vögtle, E. M. (2019). 20 years of Bologna - a story of success, a story of failure. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, *32*(4), 406–428. https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1594717

III. Studenții vulnerabili

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 a celor 49 de țări care fac parte în prezent 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 prezent și în Agenda de Modernizare a Învățământului Superior a Comisiei Europene, făcând accesul egal la educație o prioritate pentru acțiune. Strategiile avute în vedere pentru atingerea acestui scop implică, în multe cazuri, țintirea directă sau indirectă a așa-numiților studenți vulnerabili.

Categoria studenților vulnerabili include persoanele care necesită sprijin suplimentar atât în ceea ce privește accesul la educație, cât și pentru a-și termina studiile. Atenția dedicată acestor studenți poate fi corelată atât cu cerințele vizând accesul echitabil la educație, cât și cu noi presiuni economice. La nivel European este deja cunoscut faptul că investițiile în extinderea numărului de studenți care au acces la educație superioară sunt indispensabile, având în vedere capitalul uman înalt calificat necesar pentru a ocupa locurile de muncă în „societatea cunoașterii" 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.

Din punct de vedere normativ, prioritizarea studenților vulnerabili la nivel de politică educațională este profund legată de angajamentul social față de egalitatea de șanse, deoarece se referă la unul dintre serviciile care pot influența cel mai mult șansele de realizare ale unui individ în viață. Relația dublă a educației cu polarizarea socială este bine documentată. În primul rând, eforturile legate de accesul egal la educație pot atenua dezechilibrul de oportunități cauzat de alte inegalități socio-economice (Augustine şi colab., 2009). În al doilea rând, menținerea status quo-ului nu doar păstrează inegalitățile actuale (Calarco, 2014), ci este o rețetă clară pentru consolidarea privilegiilor (Augustine şi colab., 2009). Din punct de vedere empiric, multe studii au asociat, de asemenea, școlarizarea 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 înaintată" (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 printr-un accent mai puternic pe reducerea inegalității în calitatea educației (Coady,

Dizioli, 2017). În cele din urmă, datele arată, de asemenea, că educația are un impact pozitiv asupra angajamentului civic și social (Campbell, 2006)

Iar dacă argumentele de natură normativă nu sunt convingătoare, se poate arăta că eforturile pentru includerea studenților vulnerabili pot reprezenta o strategie viabilă pentru creșterea ratei de educație în vederea menținerii unei piețe competitive a muncii. În condițiile în care 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, nu se poate vorbi despre extinderea accesului la învățământul superior fără a discuta despre barierele tradiționale care limitează accesul studenților vulnerabili la educație.

3.1 Factori care limitează 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, poziționarea geografică, mediul migrațional, rasa și etnia, precum și nivelul educațional și nivelul socio-economic al părinților (EUROSTUDENT VII, Synopsis).

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 de proveniență al studenților (domiciliul în mediul rural/urban, care este strâns corelat cu nivelul de educație al părinților), etnie, dizabilitate, sex și vârstă.

Cel mai relevant grup demografic de persoane între 18 și 24 de ani excluse din învățământul terțiar 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 cei proveniți din mediul rural reprezentau doar 28% dintre studenții înscriși în universitățile publice (ANS). Cu alte cuvinte, o persoană vârsta potrivită domiciliul într-un oraș din România avea in 2020 de două ori mai multe șanse să urmeze un program public de învățământ superior decât o persoană din mediul rural. În cifre, doar 132.0711 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.[14]

[14] Deși cifrele menționate includ și studenții mai în vârstă înscriși la universitate, ele ilustrează cu succes discrepanța.

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), în timp ce reprezentau doar 0,23% din studenții înscriși la studii academice la acea vreme - aproape de zece ori mai puțin.

Persoanele cu dizabilități sunt și ele semnificativ subreprezentate în învățământul superior, în 2020 reprezentând 0,23% din studenți (conform datelor de la Ministerul Educației, raportate de universități în platforma ANS), în timp ce, conform datelor oficiale, cuprind 0,75% din grupa de vârstă relevantă (conform datelor ANPD). De asemenea, trebuie remarcat faptul că persoanele cu dizabilități reprezintă aproximativ 19% din populație la nivel european, ceea ce ne-ar putea semnala faptul 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 și 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.[15]

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 comunicațiilor - TIC și știință, tehnologie, inginerie și matematică - STEM, România compensează prin faptul că femeile sunt suprareprezentate în educație cu 80%.[16]

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). Ar putea fi argumentat că, mai ales dacă nivelul general de studii în rândul populației este scăzut, includerea studenților maturi devine o problemă importantă din punct de vedere al echității: având în vedere discrepanțele socio-economice evidente dintre persoanele care reușesc tranziția directă către învățământul superior și cele care nu reușesc

[15] "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.

[16] Diferența dintre femeile și bărbații români înscriși la disciplinele Tehnologiei Informației şi 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)

să facă acest pas, se poate dovedi că grupul potențial al studenților maturi conține preponderent indivizi din familii cu dificultăți socio-economice. Conform unui raport UE din 2019 privind politicile de incluziune socială în învățământul superior, în țările care au reușit să-și crească în ultimii ani 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 șanse mai mari să locuiască acasă în timp ce studiază cu normă întreagă și să favorizeze universitățile cu taxe de școlarizare mai mici.[17] De asemenea, cererile tind să fie mai mari atunci când piața muncii este mai slabă și concentrate 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.

Însă în prezent, în România, nu există o cale de acces la învățământul superior pentru indivizii fără diplomă de bacalaureat, iar pentru indivizii care o obțin este de așteptat 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 școlar final și, la fel ca în Irlanda, studenții din medii sociale mai favorizate au mai multe resurse (culturale, 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% (2015), în timp ce în 2020 România rămâne semnificativ mai scăzut (conform datelor din Registrul național al studenților/ 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 din clasele sociale asociate muncii manuale sau necalificate, studenții cu dizabilități/deficiențe și studenții din comunitatea grupurilor etnice migratoare irlandeze.[18]

---

[17] 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

[18] 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

3.2 Vulnerabilitățile studenților în funcție de mediul de proveniență

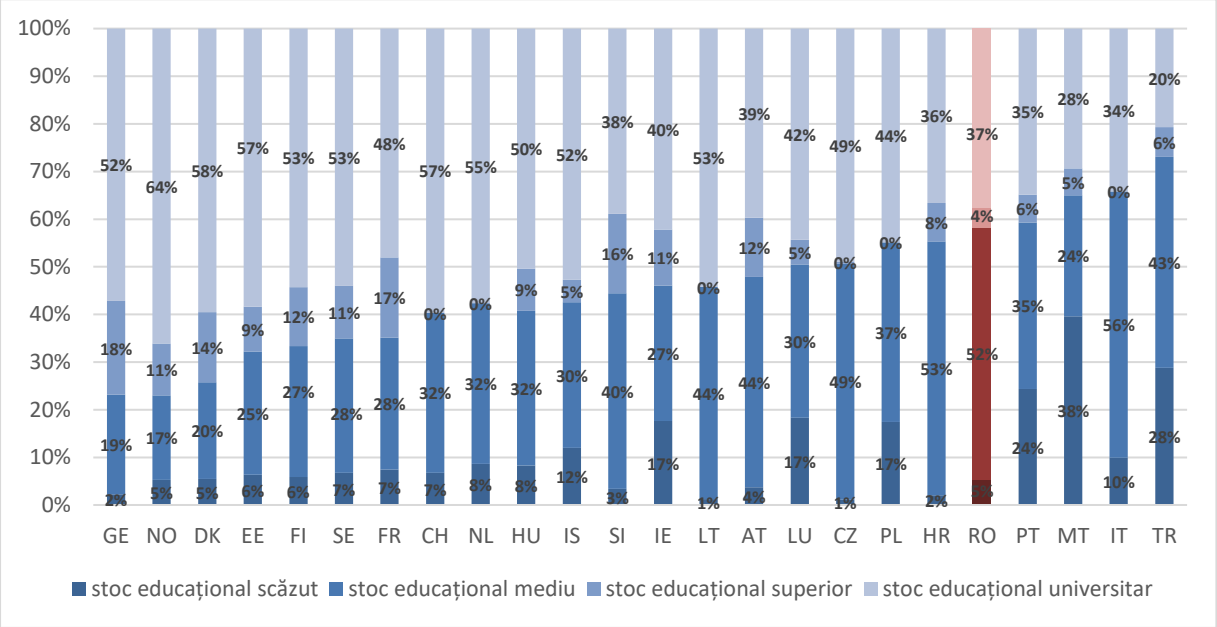
În prezent, conform Eurostat, România se află la coada clasamentului când vine vorba de cetățeni adulți cu studii superioare – doar 19% dintre cetățenii români cu vârsta între 25 și 64 de ani se încadrează în această categorie, în condițiile în care media la nivelul Uniunii Europene este de aproximativ 33% (Eurostat 2022). În acest context, analiza corelațiilor dintre mediul socio-economic de proveniență al studenților și parcursul educațional, precum și identificarea provocărilor specifice pentru grupuri diferite de studenți, în funcție de mediul de proveniență, sunt necesare pentru configurarea unor politici publice menite să îmbunătățească atât accesul la educație superioară, cât și calitatea acesteia.

În literatura de specialitate au fost identificate, de-a lungul timpului, corelații semnificative între statutul educațional și economic al părinților și performanța academică (Coleman et al 1966; Berkowitz et al 2017; Czarnecki 2018; OECD 2019), tipul de instituții de învățământ superior și domeniile de studii urmate de studenți (Triventi 2013; Håvard și Wiborg 2019), precum și dificultățile materiale întâmpinate pe parcursul studiilor. Datele EUROSTUDENT prezentate în secțiunile următoare permit investigarea acestor corelații pentru participanții la învățământul superior din România, făcând posibilă identificarea particularităților specifice țării noastre. Condițiile socio-economice ale mediului din care provin studenții sunt descrise prin doi indicatori – nivelul de educație al părinților și percepția studenților privind situația financiară a părinților.

Statutul educațional al părinților

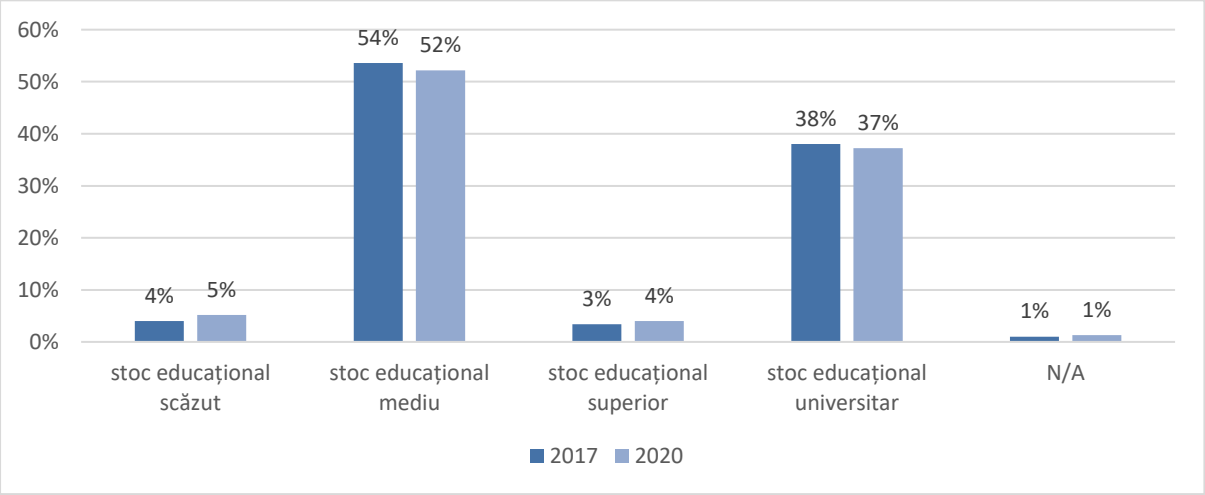
Peste jumătate dintre respondenți (57%) provin din medii familiale fără experiență de studii superioare, 40%având părinți care au terminat doar liceul. Comparativ cu media europeană (43% dintre studenții europeni provin din medii familiale fără experiență de studii superioare), România se situează astfel în categoria țărilor în care studenții provin mai ales din rândul categoriilor sociale cu studii medii. Grupa țărilor cu acest profil, din care mai fac parte, cu procente similare Ungaria, Polonia și Republica Cehă, iar cu niveluri mai ridicate decât România – Portugalia, Malta, Italia, și Turcia, reprezintă aproximativ o treime din țările participante la studiu care au raportat rezultate pe această dimensiune.

GRAFIC 10. STATUTUL EDUCAȚIONAL PĂRINȚILOR RAPORTAT DE STUDENȚII DIN ȚĂRILE PARTICIPANTE LA STUDIU
Sursa date: ES VII



Dintre studenții cu cel puțin un părinte cu studii superioare (41%), peste jumătate au cel puțin un părinte cu studii de licență (22%), 13% au cel puțin un părinte cu studii de master, iar cei care au cel puțin un părinte cu doctorat sunt într-o proporție foarte scăzută (2,9%), după cum era de așteptat. Proporțiile nu denotă însă o modificare semnificativă a nivelului de studii al părinților față de rezultatele etapei VI a studiului EUROSTUDENT.

GRAFIC 11. EVOLUȚIA NIVELULUI DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR STUDENȚILOR DIN ROMÂNIA ÎN PERIOADA 2017-2020
Sursa date: ES VI-RO (2017), ES VII-RO (2020)

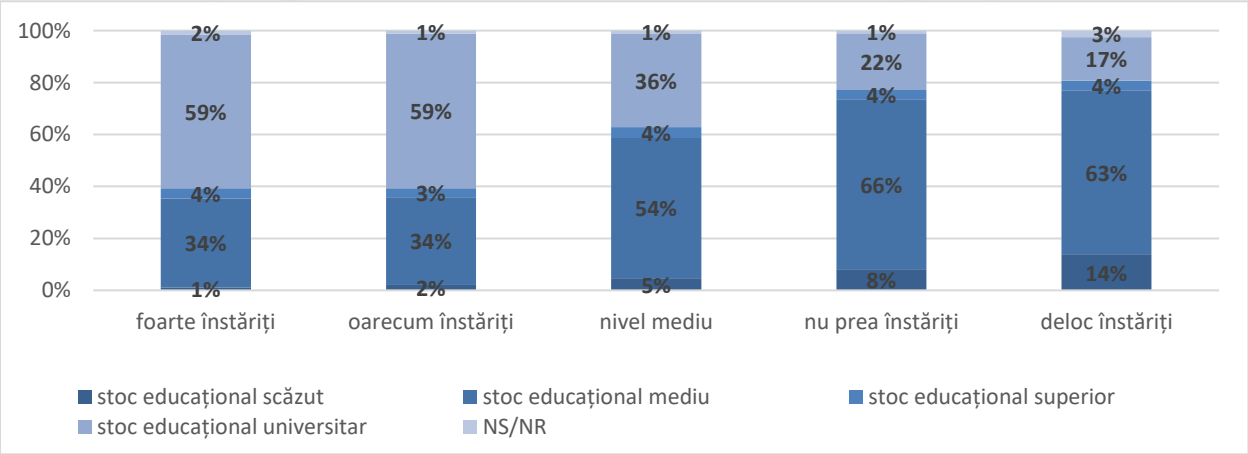


În ceea ce privește nivelul de educație al mamei și cel al tatălui observăm rate similare, ceea ce reflectă o tendință de egalitate în ceea ce privește nivelul de studii în cuplu, în cazul familiilor studenților.

Rata de incidență a background-ului educațional universitar scade odată cu înaintarea în vârstă a studenților, cea mai scăzută fiind în rândul studenților de peste 30 de ani (25%), cu 3 procente mai mică decât cea înregistrată în 2017 (EUROSTUDENT VI). De asemenea, din punct de vedere al tranziției spre învățământul superior, conform datelor colectate, 15% dintre studenții cu o tranziție întârziată spre învățământul superior provin din familii fără educație terțiară, pe când doar 5% dintre studenții cu o tranziție directă sunt în aceeași situație. Este de menționat faptul că tranziția întârziată se referă la o perioadă mai mare de 24 luni între momentul absolvirii bacalaureatului și înmatricularea pentru prima oară la facultate.

În ceea ce privește distribuția pe sexe, nu există diferențe notabile, înregistrându-se doar o mică diferență (+3%) în favoarea studentelor care au cel puțin un părinte cu studii superioare non-terțiare.

GRAFIC 12. EFECTUL NIVELULUI DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR ASUPRA SITUAȚIEI MATERIALE A PĂRINȚILOR

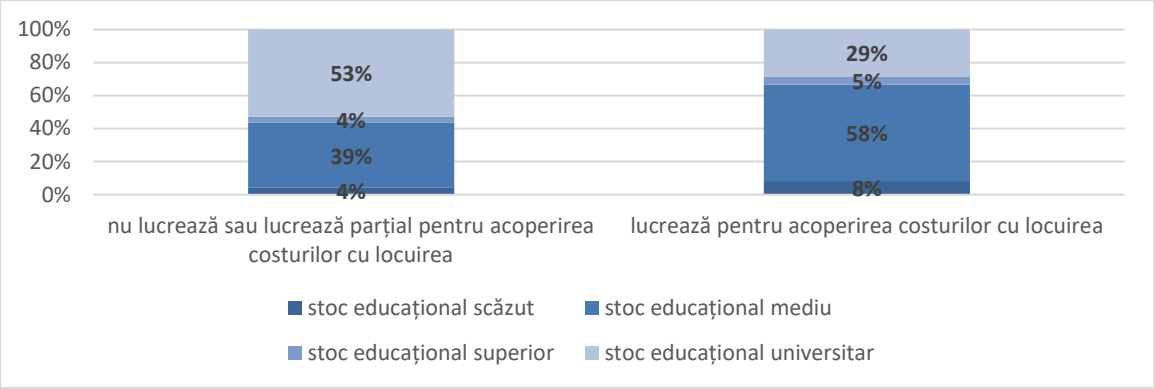


Sursa date: ES VII-RO

Efectul nivelului de educație al părinților asupra situației materiale a părinților percepute de respondenți este semnificativ, 63% dintre studenții care consideră că situația financiară a părinților este foarte bună având cel puțin un părinte cu studii terțiare, iar 76% dintre studenții care consideră că părinții nu sunt deloc înstăriți neavând niciun părinte cu studii superioare.

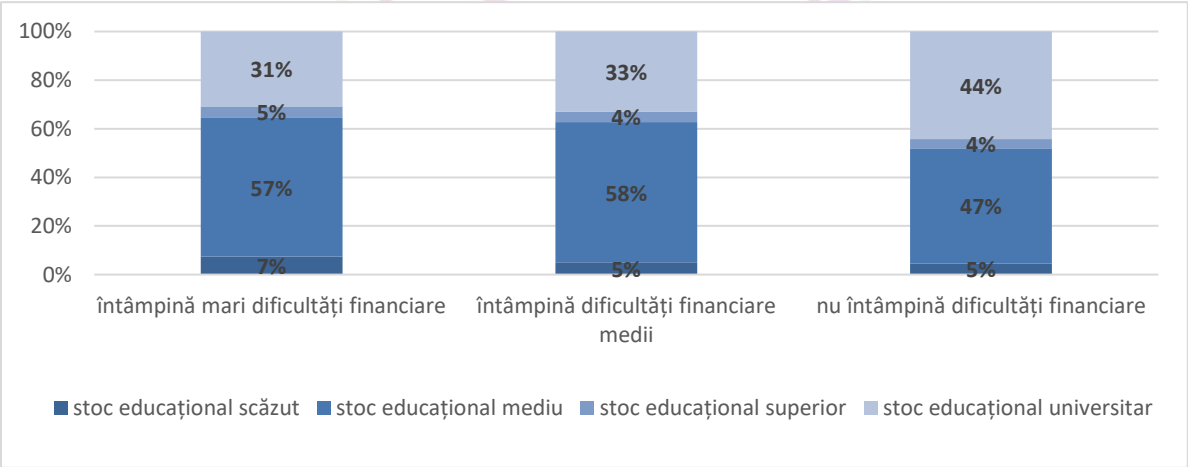
GRAFIC 13. PREZENȚA STUDENȚILOR PE PIAȚA MUNCII PENTRU ACOPERIREA COSTURILOR CU LOCUIREA ÎN FUNCȚIE DE NIVELUL DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR

Sursă date: ES VII



Diferențele dintre mediile de proveniență ale studenților sunt puse în evidență și de corelația dintre nivelul de educație al părinților și sursele de venit de care depind studenții. Cu toate că, în general, studenții sunt întreținuți de părinți, se remarcă faptul că mai mulți studenți care provin din medii cu educație superioară depind de veniturile părinților (47%) decât cei care nu au stoc educațional universitar în familie (31%), cu 68% dintre cei din urmă declarând că depind de veniturile proprii sau de sprijinul provenit de la stat. Aceștia din urmă sunt în mai mare măsură nevoiți să muncească pe perioada studiilor pentru acoperirea costurilor cu locuirea și să dedice mai mult de 20 de ore pe săptămână activităților aducătoare de venit.

GRAFIC 14. DIFICULTĂȚILE FINANCIARE DECLARATE DE STUDENȚI ÎN FUNCȚIE DE NIVELUL DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR



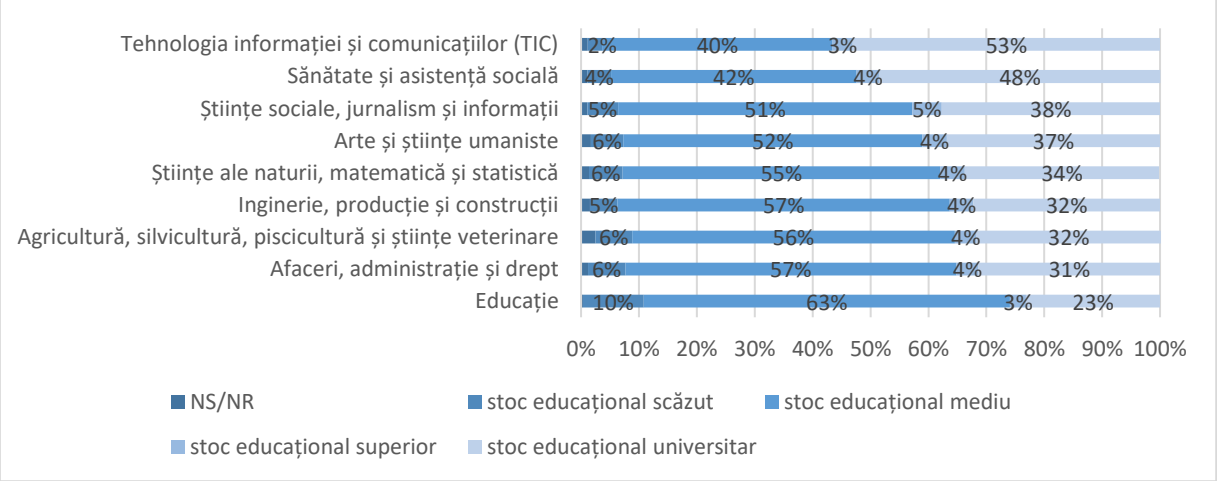
Sursă date: ES VII

Dificultățile financiare declarate de studenți se diminuează pe măsură ce nivelul de educație al părinților crește, rezultatele fiind similare cu cele obținute în implementarea precedenta a studiului. Pentru studenții care lucrează, un alt aspect care variază în funcție de contextul familial privește bugetul de timp alocat studiului și se referă la timpul săptămânal petrecut cu activități

legate de studiu (asistare la cursuri și studiu individual) comparativ cu timpul petrecut cu activitățile plătite de pe piața muncii. Studenții care provin din medii cu experiență de educație universitară declară că dedică în medie aproape 40 de ore pe săptămână studiului, și doar 12 ore serviciului plătit, pe când cei care provin din familii cu stoc educațional gimnazial sau mai redus lucrează în medie 23 de ore pe săptămână, dedicând doar 34 de ore studiului. Aceste date pot fi coroborate cu cele legate de motivele pentru care studenții aleg să lucreze. Peste jumătate (57%) dintre cei cu părinți fără educație universitară declară că afirmația „Fără locul de muncă, nu aș putea să îmi permit să fiu student" descrie într-o măsură foarte mare situația în care se află, comparativ cu doar 39% dintre cei cu cel puțin un părinte absolvent de studii superioare. În schimb, o proporție asemănătoare de respondenți din ambele grupuri (69%, respectiv 72%) sunt de acord că afirmația „Lucrez pentru a căpăta experiență pe piața muncii" li se aplică în mare măsură, în timp ce 31% dintre studenții fără background educațional universitar și doar 28% din cei ai căror părinți au studii superioare declară că această afirmație li se aplică parțial sau chiar deloc.

În cazul studenților care nu lucrează, nu există diferențe semnificative cu privire la bugetul de timp dedicat studiului în funcție de contextul educațional familial. Însă, în funcție de tipul programului de studii, putem observa în continuare diferențe majore între studenții înscriși la programe de studii cu licență și master integrat (medicină, medicină veterinară și arhitectură) și cei înscriși în programe standard de licență sau master. Peste 60% dintre studenții înscriși la programe de studii de lungă durată cu licență și master integrat au cel puțin un părinte cu studii superioare, comparativ cu 39%, respectiv 38% în cazul celor care urmează programe de licență sau master clasice.

GRAFIC 15. DISTRIBUȚIA STUDENȚILOR PE DOMENII DE STUDIU, ÎN FUNCȚIE DE NIVELUL DE EDUCAȚIE AL PĂRINȚILOR



Sursă date: ES VII

Domeniul de studii în care studenții cu stoc educațional familial de tip universitar sunt cel mai slab reprezentați este, de departe, cel înscris în aria educațională a științelor educației (23%).

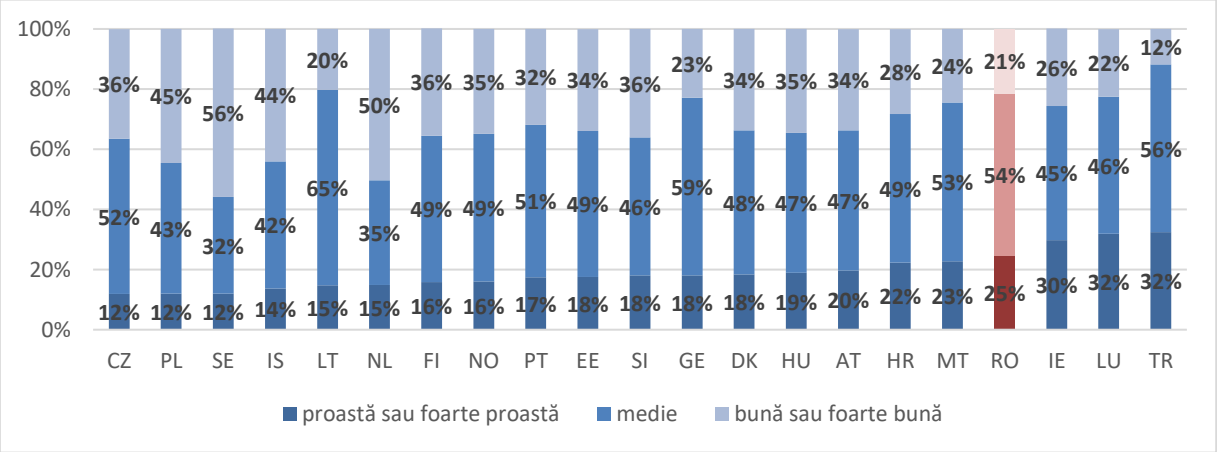
Următoarele domenii cu reprezentare redusă sunt *administrarea afacerilor și drept* (31%), *Agricultură, silvicultură, piscicultură și științe veterinare* (31%), *inginerie, producție și construcții* (32%) și *științele naturii, matematică și statistică* (34%). La polul opus se regăsesc domeniile *TIC* (53%) și *sănătate și asistență socială* (48%). În cazul celorlalte arii de studii (*arte și științe umaniste, științe sociale, jurnalism și informații*) procentele sunt de aproape 40%.

Corelațiile dintre starea materială a părinților și educația acestora, dar și dintre nivelul de studii al părinților și tipul programului sau domeniul de studiu al studenților, relevă faptul că studenții care au cel puțin un părinte cu studii superioare se regăsesc într-un procent mai mare în domeniul TIC, urmat îndeaproape de domeniul sănătății, ramuri de studiu cu un prestigiu ridicat, fapt ce sugerează existența unor inegalități relevante în ceea ce privește accesul la o educație care să permită în mai mare măsură mobilitatea socială. Studii recente atestă faptul că masificarea învățământului superior duce la inflația creditelor educaționale (Reimer și Pollak 2010), iar distincțiile între domeniile de studiu devin predictori din ce în ce mai relevanți pentru viitorul statut socio-economic (Reimer, Noelke și Kucel 2008; Kelly, O'Connell și Smyth 2010).

Bunăstarea materială a părinților

Raportat la întregul lot de studenți, proporția celor care consideră că bunăstarea materială a părinților este foarte bună este redusă (3%), de două ori mai mică decât a celor care se situează la extrema cealaltă și care evaluează starea materială a părinților ca fiind foarte proastă (6%). Între cele 24 de țări participante la studiu, România se plasează printre țările cu o pondere însemnată a studenților care evaluează mai degrabă negativ bunăstarea părinților. Astfel, aproximativ 25% dintre studenții din România evaluează bunăstarea materială a părinților ca fiind proastă sau foarte proastă, după Irlanda (30%), Luxemburg (32%) și Turcia (32%).

GRAFIC 16. SITUAȚIA MATERIALĂ A PĂRINȚILOR RAPORTATĂ DE STUDENȚII DIN ȚĂRILE PARTICIPANTE LA STUDIU



Sursă date: ES VII

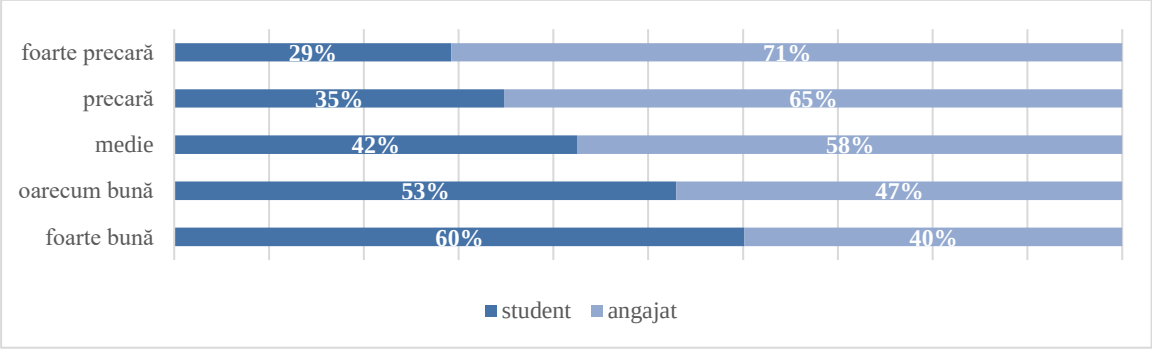
Analizând datele raportate pe categorii de vârstă, putem observa că studenții maturi au șanse mai mari să raporteze o bunăstare materială precară a părinților. Aceste date sunt consistente cu rezultatele din runda precedentă. În continuare, studenții de până în 22 de ani tind în proporție mai mare decât ceilalți să considere că provin din medii cu o bunăstare materială destul de bună, cei cu vârsta între 25-29 de ani tind în mai mare măsură decât restul să perceapă situația financiară a părinților ca fiind medie, iar cei de 30 de ani și peste sunt cei mai înclinați să aprecieze starea materială a părinților ca fiind destul de proastă.

În ceea ce privește distribuția pe sexe, se observă o diferență între studenții și studentele care consideră că situația financiară a părinților este proastă sau foarte proastă, rata fiind de 27% în rândul bărbaților comparativ cu 23% în rândul femeilor. O posibilă explicație ar putea viza rata mai mică de participare la învățământul superior în rândul femeilor care provin din medii sărace. În literatura de specialitate este documentată tendința părinților din medii dezavantajate din punct de vedere socio-economic de a prioritiza educația copiilor de sex masculin (Christensen 2019), însă ar fi nevoie de cercetări mai ample pentru a confirma aceasta tendință în cazul României, mai ales ținând cont de alte studii existente conform cărora, din rândul absolvenților de Bacalaureat din mediul rural, cei mai mulți sunt de sex feminin (CNFIS 2019, 21).

Raportat la tipul de stoc educațional familial, deși rate similare de studenți consideră că situația financiară a familiei este medie, studenții fără stoc educațional universitar în familie tind să declare în mai mare măsură starea materială a părinților ca fiind precară. Astfel, doar 0,7% dintre aceștia cred că situația financiară a părinților este foarte bună și 7% dintre ei cred că este destul de bună, comparativ cu 5%, respectiv 29% în cazul studenților care au cel puțin un părinte cu studii superioare. Totodată, în continuarea discuției din secțiunea precedentă despre tendința de segregare orizontală în funcție de domeniul de studiu, studenții înmatriculați la programe universitare cu licență și master integrat (medicină, medicină veterinară și arhitectură)) evaluează starea materială a părinților ca fiind destul de bună în mai mare măsură (24%), decât cei de la celelalte programe universitare - licență (18%) și masterat (15%), în cazul masteratului înregistrându-se o creștere de 2 procente față de studiul precedent.

Nu în ultimul rând, în rândul studenților activi pe piața muncii, când vine vorba de auto-identificarea ca student sau angajat, se poate observa o tendință pronunțată ca studenții care raportează o stare materială a părinților bună sau foarte bună să își asume mai degrabă identitatea de student decât pe cea de angajat. Acești studenți declară în proporții mai mici că lucrează pentru a se întreține, spre deosebire de cei care raportează că starea materială a familiei din care provin este una precară.

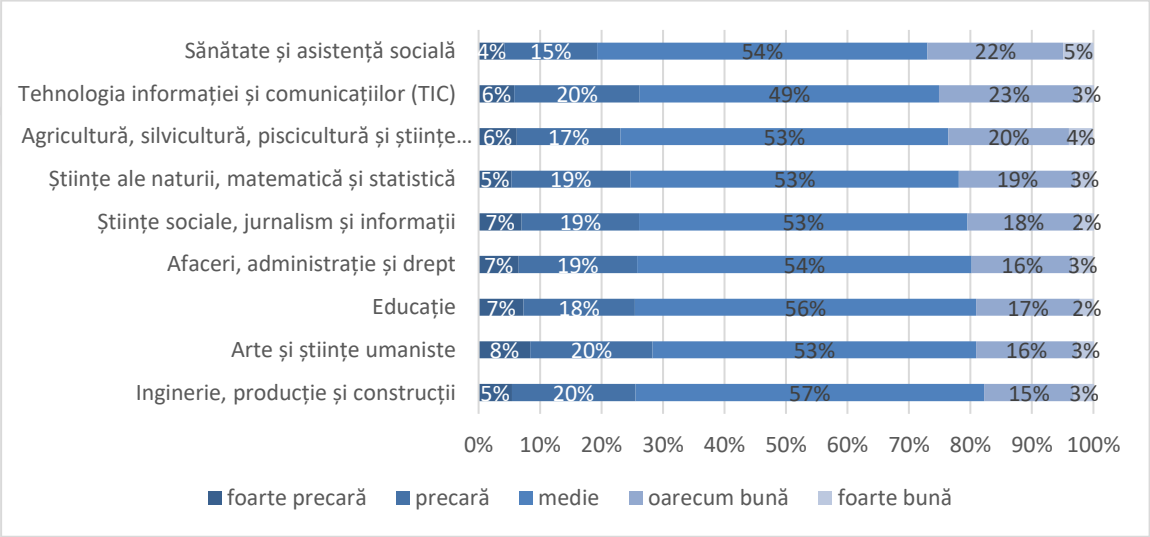
GRAFIC 17. AUTOIDENTIFICAREA CA STUDENT/ANGAJAT ÎN RÂNDUL STUDENȚILOR ACTIVI PE PIAȚA MUNCII ÎN FUNCȚIE DE STAREA MATERIALĂ A PĂRINȚILOR



Sursă date: ES VII

În ceea ce privește relația dintre starea materială a părinților și domeniul de studiu la care sunt înscriși studenții, diferențele nu sunt atât de notabile ca cele care priveau relația dintre nivelul de educație al părinților și domeniul de studii. Domeniul *sănătate și asistență socială* înregistrează procente mai ridicate de studenți care apreciază situația financiară a părinților ca fiind bună și foarte bună (27%), urmat îndeaproape de domeniul *tehnologia informației și comunicațiilor* (25%). Celelalte domenii au asociate procente cuprinse între 18% (*inginerie, producție și construcții*) și 23% (*Agricultură, silvicultură, piscicultură şi ştiinţe veterinare*).

GRAFIC 18. DISTRIBUȚIA STUDENȚILOR PE DOMENII DE STUDIU, ÎN FUNCȚIE DE STAREA MATERIALĂ A PĂRINȚILOR



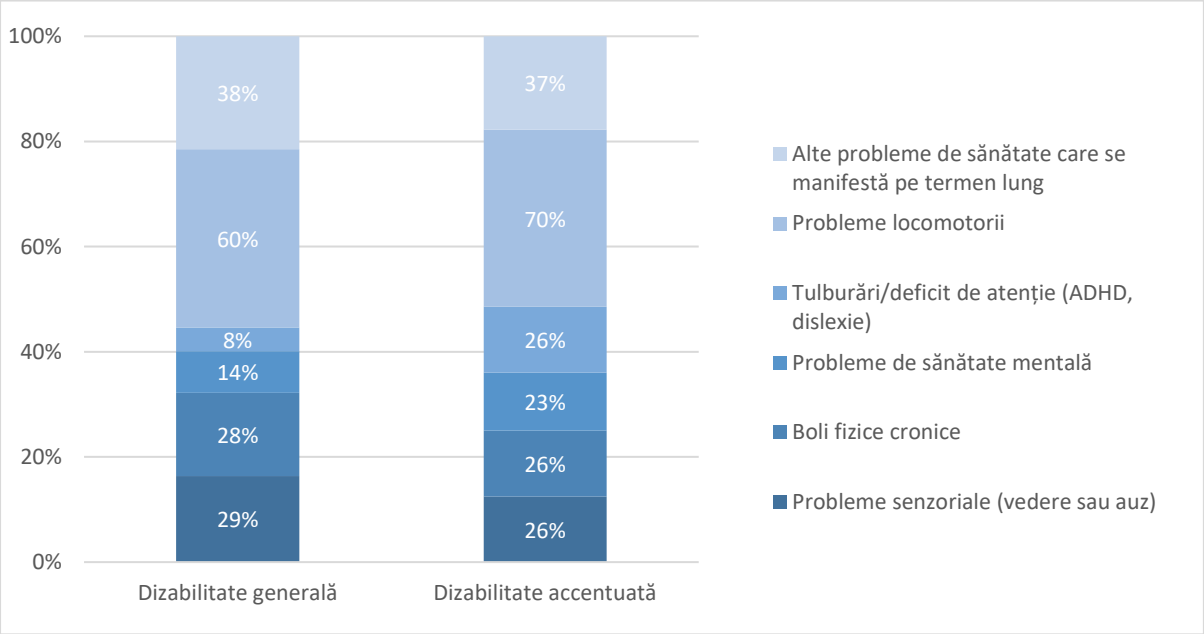
Sursă date: ES VII

3.3 Vulnerabilitățile studenților cu dizabilități

După cum menționam la începutul articolului, persoanele cu dizabilități sunt semnificativ subreprezentate în învățământul superior românesc, iar această subreprezentare devine aparentă și comparând datele obținute în cadrul studiului EUROSTUDENT VII. Dacă la nivel național, doar 5% dintre respondenți au declarat că suferă de dizabilități limitative în muncă/studii, procentul mediu la nivelul celorlalte țări participante la studiu a fost de aproximativ trei ori mai mare, ajungând aproape de 15%. Chiar și luate separat, aceste date pot semnala o problemă importantă de acces la învățământul superior în rândul persoanelor cu dizabilități din România.

În rândul persoanelor care au declarat o dizabilitate, fie aceasta generală sau mai accentuată, cele mai întâlnite deficiențe în rândul persoanelor cu acces la învățământul superior pot fi observate în graficul de mai jos:

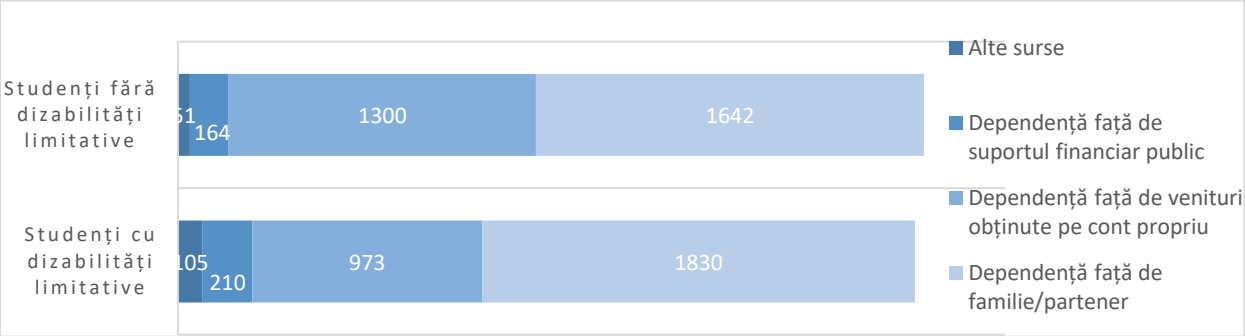
GRAFIC 19. PONDEREA STUDENȚILOR CU DIZABILITĂȚI, DUPĂ TIPUL DIZABILITĂȚII ȘI GRAVITATEA ACESTEIA



Sursă date: ES VII

Datele medii obținute cu privire la venituri confirmă faptul că studenții cu dizabilități se bazează într-o mai mare măsură pe sprijinul financiar al familiei, iar în ceea ce privește sprijinul public, deși aceștia beneficiază de sprijin public mai mare, diferența medie între ei și studenții care nu au declarat dizabilități în termeni de suport financiar public este de doar 54 de lei.

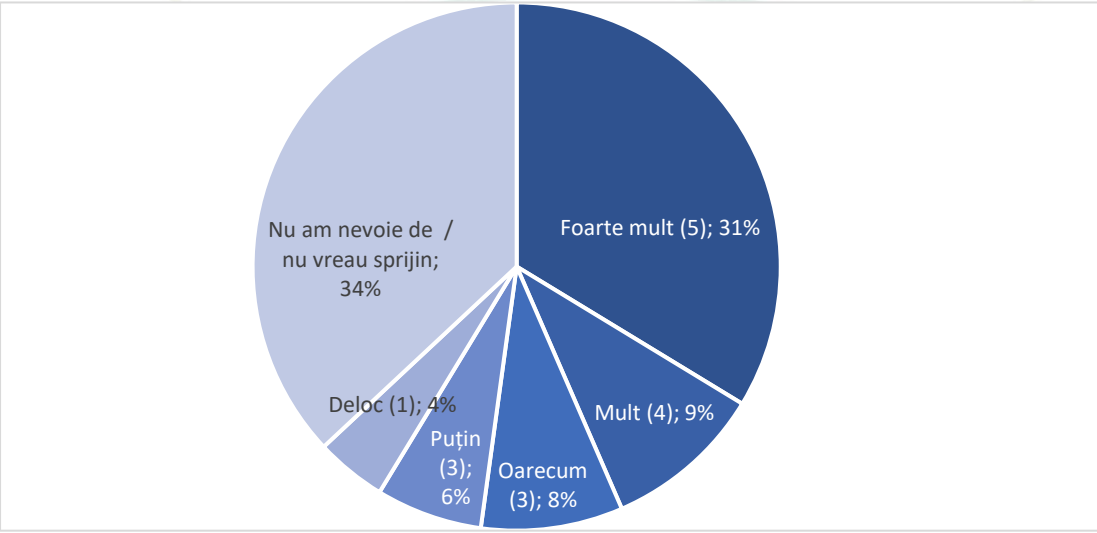
GRAFIC 20. MEDIA VENITURILOR TOTALE LUNARE ALE STUDENȚILOR ÎN FUNCȚIE DE TIPUL DE DEPENDENȚĂ FINANCIARĂ (LEI)



Sursă date: ES VII

De altfel, doar 35% dintre studenții cu dizabilități limitative au declarat că sunt sprijiniți public sau instituțional în proporție mare și foarte mare, 10% dintre aceștia raportând că sprijinul public primit este mic sau lipsește cu desăvârșire.

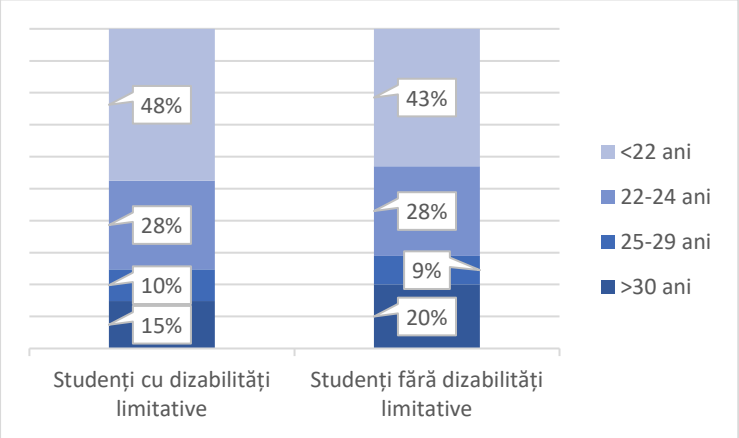
GRAFIC 21. CÂT DE MULT SUNTEȚI SPRIJINIT/Ă PE PARCURSUL STUDIILOR, PUBLIC SAU INSTITUȚIONAL, ÎN CEEA CE PRIVEȘTE DEFICIENȚELE PE CARE LE AVEȚI?



Sursă date: ES VII

Dependența de sprijinul familiei este confirmată și de faptul că în rândul studenților mai în vârstă scade procentul persoanelor cu dizabilități limitative. Nu există motive să asumăm că există diferențe semnificative între grupurile de vârsta ale persoanelor cu dizabilități în rândul populației largi, prin urmare diferențele înregistrate în rândul studenților pot semnala lipsa accesului la învățământul superior.

GRAFIC 22. VÂRSTA STUDENȚILOR



Sursă date: ES VII

Conform respondenților care au declarat dizabilități limitative, acestea sunt un obstacol substanțial atât în realizarea activităților de zi cu zi, cât și în urmarea studiilor, deci necesitatea sprijinului este una resimțită accentuat.

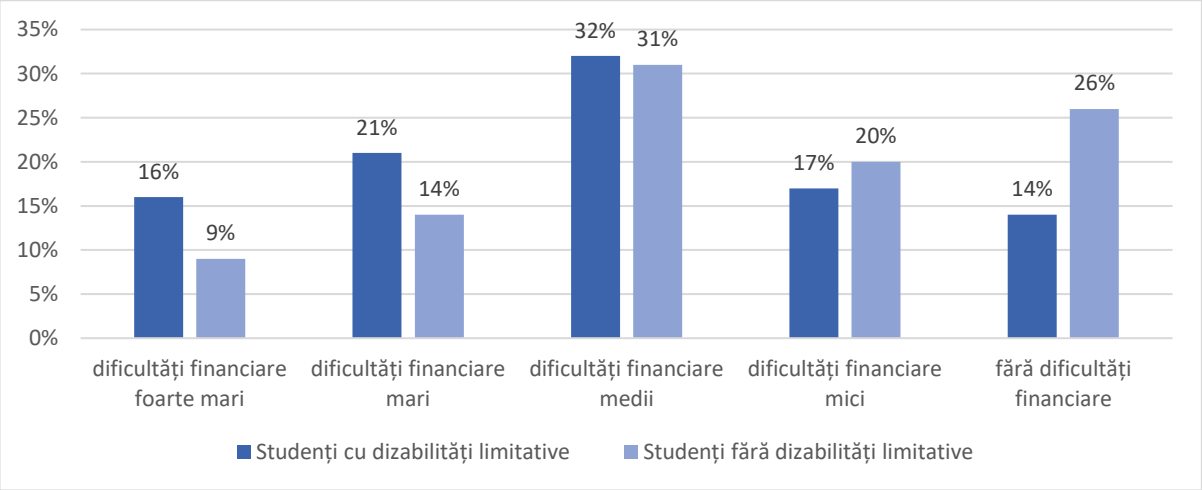
TABEL 3. ÎN CE MĂSURĂ DIZABILITĂȚILE AVUTE AU REPREZENTAT UN OBSTACOL ÎN…?

	Realizarea activităților de zi cu zi	Urmarea studiilor
Un mare obstacol	0.36	0.35
Un obstacol, dar nu foarte mare	0.52	0.61
Niciun obstacol	0.1	0

Sursă date: ES VII

Conform așteptărilor, dificultățile financiare declarate de studenții care auto raportează dizabilități limitative sunt mai accentuate, comparativ cu restul studenților, după cum se poate observa din graficul de mai jos:

GRAFIC 23. DIFICULTĂȚILE FINANCIARE DECLARATE DE STUDENȚII CARE AUTO RAPORTEAZĂ DIZABILITĂȚI LIMITATIVE



Sursă date: ES VII

Prin urmare, imaginea oferită de datele colectate prin intermediul studiului EUROSTUDENT este una îngrijorătoare, dar ea poate sta la baza justificării unor propuneri viitoare de politici publice care să crească accesul persoanelor dezavantajate la învățământul superior.

3.4 Măsuri de politică publică pentru creșterea accesului și incluziunii

Este important de menționat că majoritatea vulnerabilităților discutate în acest capitol nu apar direct nivel universitar, dar 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 din mediul urban, în comparație cu distribuția în populație a persoanelor cu aceste caracteristici (CNFIS, 2019): doar 6% dintre absolvenții de liceu provin din licee din mediul rural și reprezintă doar 0,08% din absolvenții de studii superioare. 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 și să propună politici care să o rezolve. În prezent, deși acest context este abordat în legislație și în unele proiecții, s-ar putea face mai mult din perspectiva politicilor publice.

Creșterea accesului la învățământul universitar este unul dintre cei trei piloni ai reformei în învățământul terțiar românesc, concentrându-se pe promovarea și încurajarea nivelului de învățământ terțiar extins, în special pentru grupurile subreprezentate. Principalele direcții de politică la nivel național intenționează să abordeze următoarele: rutele către învățământul terțiar,

sprijinul financiar, grupurile subreprezentate, cursanții netradiționali și informațiile privind oportunitățile și rezultatele educaționale.[19]

Ca recomandări existente care reies din alte analize care vizează echitatea în învățământul terțiar, menționăm conectarea 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 cererea de pe piața muncii și de studenți.[20] S-a recomandat ca aceste acțiuni să fie completate de un sistem național de granturi bazate pe nevoi pentru acoperirea costurilor studiului programului și a costurilor de trai. Consilierea și sprijinul social special la nivel universitar au fost, de asemenea, semnalate ca domenii care necesită îmbunătățiri semnificative.[21]

În această direcție, Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE) este cel mai important proiect național (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) care are 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.[22] Componenta pentru învățământul superior (intervenții la nivel universitar și programe punte) își propune să susțină 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 creștere economică din România, precum agricultură, inginerie, știință și medicină) și una competitivă (programe de vară de conexiune pentru liceeni - cursuri, parteneriate între licee, universități și piața muncii, programe de tutorat în campus – sau prin centre de învățare, pentru servicii de sprijin academic, în concordanță cu nevoile studenților).[23]

---

[19] Conform Strategiei Naționale pentru Învățământul Terțiar 2015-2020 (https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie_inv_tertiar_2015_2020.pdf)

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

[21] "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

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

[23] În cadrul programului ROSE - Scheme de granturi universitare, toate universitățile implementează granturi din schema de granturi competitive de sprijin pentru studenți și 38 de granturi pentru granturile centrelor 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.

Alături de aceste acțiuni, pentru a sprijini cursanții din mediul rural sau din alte grupuri defavorizate, Ministerul Educației din România continuă să implementeze mai multe programe sociale: locuri speciale pentru absolvenții din mediul rural, burse, subvenții pentru cazare și mese, subvenții parțiale pentru transport. Potrivit datelor de la începutul actualului an universitar 2020-2021, peste 6.500 de studenți erau înscriși în „locuri speciale", dintre care circa 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 circa 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).

Cu toate acestea, după cum reiese și din rezultatele prezentate în primele secțiuni ale acestui capitol, multe deficiențe și inechități 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 la facultate.[24] Alții au fost informați de profesorii lor de la liceu care știau despre aceste politici de la foști elevi, deoarece nu primiseră informații din alte surse. 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 în asimilarea locurilor speciale în oferta lor educațională și o mai bună diseminare a 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.

În ceea ce privește politicile mari la nivelul sistemului de învățământ superior, se poate spune că în ultima decadă acestea au făcut progrese când vine vorba de problema incluziunii studenților vulnerabili. Metodologiile de finanțare publică care reglementează alocarea bugetară a

[24]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

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 studenți prezenți prin alocarea de resurse bugetare în funcție de numărul de studenți înscriși în fiecare program de studii, schemele de finanțare oferă și stimuli direcți pentru incluziune.[25] Cele două componente principale ale finanțării instituționale care recompensează sau încurajează și sprijină în mod direct universitățile care implementează politici instituționale care vizează studenții defavorizați sunt Fondul de Dezvoltare Instituțională și Finanțarea suplimentară. Ambele sunt în vigoare din anul 2016 și ambele au componente care vizează direct aceste politici sau rezultatele acestora:

a) Fondul de Dezvoltare Instituțională (FDI), care este un mecanism direct care sprijină universitățile în implementarea planului lor strategic instituțional, se acordă pe baza rezultatelor unei competiții de proiecte între universități, una dintre direcțiile de finanțare fiind consolidarea echității și accesul social la educație. Prin intermediul Fondului de Dezvoltare Instituțională (FDI), 41 de proiecte instituționale care se concentrează pe echitate și acces au fost implementate în 2020 în 41 de universități din România, în total peste 200 de proiecte fiind implementate din 2016.

b) Finanțarea suplimentară (FS), care alocă resurse financiare pe baza indicatorilor de performanță, cuprinde 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.

Aceste exemple semnalează faptul că există o orientare la nivel național către satisfacerea criteriilor de incluziune socială a studenților vulnerabili, chiar dacă multe dintre inițiativele enumerate sunt încă în stadiul incipient când vine vorba de această dimensiune. Ce devine aparent, inclusiv din numărul limitat de analize existente ale acestor dezvoltări, este necesitatea unei direcționări mai precise a instrumentelor existente, precum și o continuare a monitorizării efectelor acestor politici asupra grupurilor de studenți vulnerabili. În acest sens, alături de alte instrumente, continuarea implementării rundelor de cercetare socială din cadrul EUROSTUDENT oferă atât informații utile privind grupurile vulnerabile de studenți, precum și comparabilitate la nivel european.

[25]Metodologiile anuale de finanțare publică pot fi consultate pe pagina CNFIS, disponibilă la următoarea adresă: http://www.cnfis.ro/finantare/finantarea-de-baza/. Acestea sunt disponibile doar în limba română.

Concluzii

Având în vedere cerințele socio-economice de creștere a accesului la învățământul superior, precum și considerațiile generale legate de echitate, problema incluziunii studenților vulnerabili devine una acută. Conform datelor socio-demografice disponibile la nivel național care descriu populația studențească, mai multe grupuri demografice sunt sever subreprezentate la nivelul educației terțiare. Mai mult decât atât, acești indivizi sunt defavorizați substanțial chiar și în circumstanțele „fericite" care presupun accesarea studiilor superioare, conform imaginii obținute prin intermediul studiului EUROSTUDENT VII. La prima vedere, devine clar că studenții din mediul rural, studenții din 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. În al doilea rând, cei mai defavorizați membri ai societății au dificultăți în finalizarea învățământului terțiar într-un ritm convențional.

În plus, analizând rezultatele obținute prin intermediul studiului EUROSTUDENT, coroborate cu 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 atât sprijinirea și dezvoltarea acțiunilor de politică publică existente, cât și implementarea de programe suplimentare pentru a aborda problemele inegalității în învățământul superior. Aceeași concluzie poate fi trasă prin examinarea 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.

Bibliografie

Alexe, D., Murgescu, M., Hâj, C., Toderaș, N., Stăvaru, AM., Cismaru, DM, Gologan, D. (2015), Politici publice privind echitatea în învățământul superior: Studii de impact [Politici publice privind echitatea în învățământul superior: Studii de impact], București: UEFISCDI.

Augustine, J. M., Cavanagh, S. E., Crosnoe, R. (2009) "Educația maternă, îngrijirea timpurie a copilului și reproducerea avantajului", Forțele sociale 88, alineatul (1): 1-29.

Baker, D. (2014) Societatea școlarizată: Transformarea educațională a culturii globale, Stanford, CA: Stanford University Press.

Berkowitz, Ruth, Hadass Moore, Ron Avi Astor și Rami Benbenishty. 2017. „A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement." *Review of Educational Research* 87(2), 425–469;

Centrul German pentru Studii Superioare de Cercetare și Știință (DZHW) (2018) Condițiile sociale și economice ale vieții studențești în Europa: EUROSTUDENT VI 2016-2018. Sinopsis de indicatori, Bielefeld: W Bertelsmann Verlag.

Christensen, MacKenzie. 2019. „Feminization of Poverty: Causes and Implications.", în Leal Filho Walter, Aanabela Azul, Luciana Brandli, Pinar Ozuyar și Tony Wall (editori).*Gender Equality. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-319-70060-1_6-1(accesată în data de 11.04.2022);

Coady, D. și Dizioli, A. (2018) "Inegalitatea veniturilor și educația revizuite: persistența, endogeneitatea și eterogenitatea", Applied Economics, 50(25): 2747-2761.

Coleman, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld și Robert York. 1966. *Equality of Educational Opportunity*. US Government Printing Office;

Comisia Europeană (2021) Uniunea egalității: Strategia pentru drepturile persoanelor cu handicap 2021-2030 Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.

Comisia Europeană. 2010. *Communication from the Commission - EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponibilă la adresa: http://aei.pitt.edu/42633/ (accesată în data de 11.04.2022);

Comisia Europeană. 2017. Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor privind o nouă agendă a UE pentru învățământul superior. Disponibilă la adresa: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX:52017DC0247(accesată în data de 11.04.2022);

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS). 2019. *Raport public 2017-2018 - Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun*. Disponibil la adresa http://www.cnfis.ro/rapoarte-cnfis/ (accesată în data de 11.04.2022);

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, București: Comunicare.ro.

Czarnecki, Krzysztof. 2018. „Less inequality through universal access? Socioeconomic background of tertiary entrants in Australia after the expansion of university participation."*Higher Education* 76: 501–518;

Desjardins, R. și Schuller, T. (2006) Măsurarea efectelor educației asupra sănătății și implicării civice/sociale. Paris: OCDE/CERI.

Eurostat. 2022. *Population by educational attainment level, sex, age and labour status (%)* [Fișier cu date: EDAT_LFS_9904]. Disponibil la adresa: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFS_9904__custom_2135279/default/table?lang=en (accesată în data de 11.04.2022);

Gwosć, C, 2019, Income inequality among students in European Higher Education, *EUROSTUDENT Intelligence Brief*, 1/2019. Disponibil online, aici: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_INTELLIGENCE_BRIEF_12019.pdf (accesat în data de 2.03.2022);

Hauschildt K., Gwosć C., Schirmer H., Wartenbergh-Cras F., 2021, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. EUROSTUDENT VII Synopsis of Indicators 2018–2021*, DZHW. Disponibil online, aici: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf (accesat în data de 2.03.2022);

Helland, Håvard și Øyvind N. Wiborg. 2019. "How do parents' educational fields affect the choice of educational field?" *The British journal of sociology* 70(2): 481-501 ;

Kelly, Elish,Philip O'Connell și Emer Smyth. 2010 „The Economic Returns to Field of Study and Competencies among Higher Education Graduates in Ireland."*Economics of Education Review* 29(4): 650–7;

Kottmann, A. Vossensteyn, J.J. Kolster, R.Veidemane, A. Blasko, Zs. Biagi, F. și Sánchez-Barrioluengo M. 2019. Politici de incluziune socială în învățământul superior: dovezi din partea UE - Prezentare generală a politicilor majore de extindere a participării aplicate în UE 28, EUR 29801 RO, Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, Luxemburg

Ministerul Educației Naționale (2018). Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015 – 2020.

Ministerul Educației, Ordin Nr. 3102/2022 din 8 februarie 2022 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind organizarea admiterii în ciclurile de studii universitare de licență, de master și de doctorat, Monitorul Oficial al României;

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2019.„How does socio-economic status influence entry into tertiary education?"*Education Indicators in Focus,* 69.Paris: OECD Publishing;

Reimer, David și Reinhard Pollak. 2010. „Educational Expansion and Its Consequences for Verticaland Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany." *European Sociological Review* 26(4): 415–30;

Reimer, David, Clemens Noelke și Aleksander Kucel. 2008 „Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective: An Analysis of 22 European Countries."*International Journal of Comparative Sociology* 49(4/5): 233–56;

The European Ministers in charge of Higher Education. 2001. *Towards the European Higher Education Area [Prague Ministerial Communique]*. Disponibil la adresa: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2001_Prague/44/2/2001_Prague_Communique_English_553442.pdf (accesată în data de 11.04.2022).;

The European Ministers in charge of Higher Education. 2020. *Rome Ministerial Communique*. Disponibil la adresa: http://ehea.info/Upload/RomeMinisterialCommunique.pdf (accesată în data de 11.04.2022);

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

Triventi, Moris. 2013. „Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries." *European Sociological Review* 29 (3):489–502;

Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior (UEFISCDI) (2015) Direcții strategice pentru dezvoltarea echității în învățământul superior, București: UEFISCDI.

Zajacova, A. și Lawrence, E. M. (2018) "Relația dintre educație și sănătate: reducerea disparităților printr-o abordare contextuală". Revizuirea anuală a stării sănătății publice, 39: 273-289.

O agendă de politici publice în domeniul educației universitare

Agenda politicilor publice în domeniul învățământului universitar cuprinde, de regulă, teme precum asigurarea calității proceselor educaționale și de cercetare științifică, finanțarea din surse publice sau identificarea unor surse alternative de finanțare, internaționalizarea și sporirea atractivității programelor de studii sau creșterea relevanței programelor de studii universitare în raport cu cerințele pieței muncii. Analiza datelor disponibile în urma anchetei EUROSTUDENT indică faptul că, din perspectiva studenților, membrii ai comunității academice, prioritățile care ar putea fi introduse pe agenda de politici publice ar putea fi revizuite. Tranziția dinspre nivelul secundar al sistemului educațional dar și ulterior în cadrul sistemului educațional universitar între programe de studii este o astfel de prioritate. Flexibilizarea rutelor educaționale, dezvoltarea acelor instrumente și metodologii care permit recunoașterea experienței de învățare și a competențelor dobândite în contexte non-tradiționale, este unul dintre obiectivele de politici publice argumentate în primul capitol al acestui raport. Recunoașterea statului pe piața muncii al studenților, care sunt într-o proporție din ce în ce mai mare angajați pe perioada studiilor universitare, reprezintă o a doua prioritate pe care acest raport o explorează. Organizarea tradițională a activităților educaționale, de tip față în față, conținuturile disciplinelor, orarul și alte aspecte de natură tehnică pot fi reproiectate, în contextul nevoii de reconciliere a experienței de muncă a studenților cu activitatea specifică statului de student. În cele din urmă, diferitele vulnerabilități ale studenților, da la cele care țin de mediul socio-economic de proveniență până la cele datorate dizabilităților reprezintă un alt element care trebuie să fie avut în vedere în cadrul politicilor educaționale adresate persoanelor înscrise sau care doresc sa se înscrie în programe de studii de nivel universitar.

Argumentele prezentate arată faptul că aceste obiective nu sunt limitate la contextul din România. La fel ca și în alte state accesul și participarea la educația universitară, în România, sunt relativ rigide. Aproape toți studenții înmatriculați în programe de studii la universități din România, ca și în state precum Franța sau Italia, parcurg un drum liniar și neîntrerupt prin înscrierea în programe de studii de nivel universitar imediat după absolvirea studiilor liceale. Una dintre provocările cele mai importante pentru sistemul universitar este dezvoltarea unor mecanisme instituționale care să permită flexibilizarea rutelor educaționale atât pe verticală, între ciclul secundar și cel terțiar universitar, cât și pe orizontală, în interiorul sistemului educațional universitar.

Flexibilizarea rutelor de acces în programele de studii universitare, precum și a tranziției în interiorul sistemului universitar între diferite programe de studii, din domenii similare sau chiar din domenii științifice diferite are beneficii directe. Pe de o parte o oferta educațională diversificată poate determina atragerea unui număr mai mare de studenți, inclusiv persoane din alte state care doresc să urmeze programe de studii universitare. Pe de altă parte persoanele care fie aleg

întreruperea parcursului educațional, fie doresc să își aleagă alte specializări, pe parcursul carierei educaționale pot utiliza aceste instrumente și astfel ar putea contribui la reducerea ratei abandonului universitar.

Sistemul educațional din România se confruntă, la fel cu cele din alte state europene, cu tranziția de la etapa masificării educației universitare spre cea a universalizării participării la educația universitară. Participarea la nivelul de studii universitare este însă în România stagnantă. După o creștere rapidă înregistrată de la jumătatea anilor 1990 spre jumătatea anilor 2000, ponderea populației care participă la programe de studii universitare a rămas constantă. Mai mult decât atât, la nivel european persoanele care dețin calificări și certificări ale competențelor de nivel universitar devin din ce în ce mai numeroase, ponderea acestora fiind din ce în ce mai mare raportată la populație. Pe măsură ce forța de muncă din statele europene tinde să devină mai bine educată și să dețină competențe superioare, competitivitatea societăților care nu reușesc să universalizeze accesul la educație universitară va tinde să scadă. În plus, creșterea accesului la educație universitară poate contribui și la creștere prosperității economice, la dezvoltarea unor noi sectoare economice și la creșterea bunăstării generale.

România este una dintre țările în care persoanele care întrerup parcursul educațional după absolvirea ciclului secundar se reîntorc târziu, după mai mult de zece ani, și în proporție relativ redusă, în sistemul educațional. Unul dintre obstacolele principale îl reprezintă obținerea certificatului de bacalaureat, dar și statutul de angajat, care nu le permite participarea la activitățile tradiționale din programele de studii. Ponderea relativ redusă a studenților non-tradiționali din universitățile din România se datorează și faptului că nevoile acestora nu sunt cunoscute și nici adresate în organizarea programelor de studii universitare. Studenții non-tradiționali sunt persoane adulte, cu vârste apropiate de treizeci de ani, care au cel puțin un copil și care dețin un loc de muncă. Astfel, aceste persoane sunt nevoite să reconcilieze programul participării la activitățile educaționale tradiționale (cursuri și seminare) cu programul de muncă și cu responsabilitățile familiale pe care le implică îngrijirea copiilor.

Flexibilizarea rutelor educaționale este o provocare adresate sistemelor educaționale din majoritatea statelor est-europene, organizate tradițional pe baza sistemului sovietic care a reprezentat modelul de organizare instituțională înainte de 1989. Reformele implementate, în special în contextual procesului Bologna și care au culminat, în România, cu adoptarea Legii Educației Naționale în 2011, au dus la schimbări instituționale importante. Integrarea cercetării științifice în universități, eforturile de evaluare și îmbunătățire a calității programelor de studii, stimularea formării consorțiilor universitare și consolidarea unui sistem de finanțare publică diversificat, transparent și predictibil, sunt unele dintre cele mai importante rezultate ale acestor reforme. Acestea au contribuit decisiv la masificarea educației universitare și deschiderea acesteia către grupuri largi care anterior nu beneficiau de accesul la acest nivel

educațional. În acest context, o nouă etapă de dezvoltare instituțională pare să se prefigureze, pentru consolidarea și dezvoltarea în context European și internațional a universităților din România.

Un alt element important este legat de statutul de angajat deținut de tot mai multe persoane care dețin și statul de student. Datele EUROSTUDENT arată că aproximativ 40% dintre studenții din România sunt angajați pe perioada participării la studii universitare. Există un clivaj evident în cadrul populației studențești între acele persoane care dețin un loc de muncă și cele care nu lucrează. Programele de studii sunt însă în continuare organizate și proiectate pentru persoane care pot dedica majoritatea bugetului de timp studiilor de tip tradițional. Cu alte cuvinte, cel puțin jumătate dintre studenți nu se regăsesc sau nu pot să se adapteze cerințelor formale ale programelor de studii în care sunt înmatriculați.

În funcție de grupa de vârste ponderile studenților care sunt angajați sunt din ce în ce mai mari. Astfel dacă doar 15% din persoanele care au cel mult 22 de ani lucrează, aproape 80% dintre cele cu vârsta de minim 30 de ani sunt angajate. Interesant este faptul că în grupa de vârste 25 – 29, în care se situează aproape toate persoanele înmatriculate în programe de studii de nivel masteral, două treimi (69%) sunt angajați. Nevoia reorganizării și reproiectării programelor de studii de nivel masteral este evidentă. Mai mult, certificarea competențelor și semnificația acestei certificări pe piața muncii ar trebui revizuită. Programele de studii de nivel masteral, erau, până spre jumătatea anilor 1990 programe de studii de nivel academic, care reprezentau o etapă în pregătirea academică pentru dezvoltarea unei cariere în cercetarea științifică. În prezent, este evident faptul că majoritatea cursanților înscriși în aceste programe urmăresc o consolidare a cunoștințelor deținute și o certificare de nivel superior a competențelor utilizate pe piața muncii.

Deținerea unui loc de muncă indică adesea și apartenența studenților la o categorie vulnerabilă. Astfel, 61% dintre studenții care provin din familii în care părinții au cel mult studii gimnaziale au un loc de muncă. Contextul familial influențează și alocarea bugetului de timp, studenții care provin din familii cu o situație financiară precară dedică mai mult timp locului de muncă plătit și un buget de timp relativ similar studiului, ceea ce indică un grad de încărcare mai mare a timpului mai mare pentru aceștia.

Alte surse ale vulnerabilităților, dincolo de familia de proveniență sunt legate de mediul de rezidență, studenții proveniți din medul rural fiind în mod evident subreprezentați, față de colegii și colegele lor din mediul urban. În plus, persoanele provenite din mediul rural dețin mai puține resurse financiare, pe care de regulă sunt nevoite să și le asigure personal și primesc un sprijin mult mai redus din partea familiei.

Argumentele desprinse din analiza datelor colectate în runda VII al EUROSTUDENT ne permite să identificăm și să descriem aceste provocări drept unele sistemice. Comparația față de valurile anterioare ale studiului, România participând încă din runda III, ne arată faptul că provocările identificate și explorate în acest raport sunt sistemice și se regăsesc în timp. Formularea

unor politici publice care să adreseze aceste provocări devine din ce în ce mai necesară, în contextul în care reformele structurale inițiate în contextul procesului Bologna și al participării la Spațiul European al Învățământului Superior se apropie de final.

Anexă. Secţiunile chestionarului EUROSTUDENT VII aplicat în România

1. **Situația actuală a studiilor**: Întrebări despre programul de studii urmat și despre intenția de continuare a studiilor

   Informații solicitate: programul de studii urmat; forma de învățământ, instituția de învățământ superior în care învață și localitatea în care se află aceasta; continuarea studiilor – ciclul de studii următor.

2. **Contextul studiilor**: Întrebări despre studiile preuniversitare și universitare

   Informații solicitate: locul și anul absolvirii studiilor preuniversitare; anul înscrierii pentru prima dată în învățământul superior; anul începerii programului de studiu actual; tipuri de competențe necesare pentru admiterea la facultate; deținerea unui loc de muncă plătit înainte de înscrierea la prima facultate.

3. **Condiții de studiu**: Întrebări despre condițiile de studiu, despre orele alocate cursurilor, gradul de satisfacție privind programul de studiu

   Informații solicitate: evaluarea posibilelor dificultăți în procesul de studiu; gradul de satisfacție cu privire la programul de studii; bugetul de timp alocat studiului; gradul de satisfacție privind bugetul de timp; gradul de satisfacție privind sprijinul primit din partea instituției de studii superioare; evaluarea performanței personale în cadrul programului de studiu; evaluarea șanselor de angajare după absolvirea programului de studii.

4. **Condiții de viață:** Întrebări despre condițiile de locuit, despre costurile pentru întreținere și studii, surse de venit

   Informații solicitate: condiții de locuire (persoane, loc, satisfacție în privința locuinței); timpul de navetă; venitul mediu lunar (surse de venit); deținerea unui loc de muncă plătit (în timpul semestrului sau între semestre); costuri lunare pentru întreținere și studiu (cu surse de acoperire); evaluarea dificultăților financiare; participarea în programe de internship; informații despre programul de internship urmat;

5. **Mobilitate internațională**: Întrebări despre studiile urmate în afara țării

   Informații solicitate: participare la un program de studii oferit de o instituție de învățământ superior din străinătate (tipul de diplomă, țara în care a urmat programul și durata acestuia, creditele obținute și dificultăți de recunoașterea a acestora, tipul de program, sursele de finanțare), intenția de a participa la un program de studii în străinătate; impedimente pentru urmarea de studii în străinătate;

6. **Date personale**: Întrebări despre student

   Informații solicitate: data nașterii; genul; locul nașterii părinților; informații despre cetățenia familiei; competențele lingvistice deținute; situația familială proprie (număr copii, vârstă copii), problemele de sănătate ale studentului și măsura în care instituția de învățământ ține cont de acestea.

7. **Context familial**: Întrebări despre părinți

   Informații solicitate: cel mai înalt nivel de educație al părinților, statutul economic al părinților.