



QUO VADIS, ACADEMIA?

**Repere pentru o reformă de profunzime
în învățământul superior**

Coordonatori:

Mihaela Singer

Ligia Sarivan

CUPRINS

În căutarea reperelor: cuvânt înainte	7
(Mihaela Singer)	
1. Reforma învățământului superior: repere europene	15
(Laura Dumbrăveanu, Alexandra Mateiaș, Luminița Catană)	
1.1. Realizarea Spațiului European Comun pentru Învățământul Superior. Bologna: de la Declarație la Proces.....	15
1.2. Noua structură a sistemului de învățământ superior. Trei cicluri universitare: licență, masterat, doctorat.....	20
1.3. Asigurarea unui sistem de credite transferabile. Oportunități pentru mobilitatea în spațiul european.....	22
1.4. Un sistem al calității în învățământul superior european. Standarde, mecanisme, instituții.....	32
1.5. Relansarea cercetării în învățământul superior european. Miza celui de-al treilea ciclu universitar	42
1.6. Implementarea procesului Bologna. Consecințe asupra curriculumului	49
1.7. Reforma învățământului superior european. O radiografie de etapă	58
2. Reforma învățământului superior în România: opinii ale anului 2005	67
2.1. Univers universitar românesc. Un studiu pe eșantion reprezentativ (Cornelia Novak)	67
2.2. Schimbare și continuitate în învățământul superior românesc. Reprezentări ale principalilor actori ai sistemului (Nicoleta Bercu, Simona Velea)	79
3. Reforma învățământului superior: un cadru de referință pentru curriculumul universitar	115
(Ligia Sarivan, Mihaela Singer)	
3.1. Conceptualizări necesare. Principii de construire și dezvoltare a curriculumului	115
3.2. Un mecanism de generare a unui curriculum modern. Cadrul de derivare a competențelor	128

Respect pentru oameni și cărți

3.3. Un mecanism de organizare curriculară. Cadrul de proiectare a planului de învățământ.....	140
3.4. Dezvoltarea curriculară în ciclurile al doilea și al treilea. Câteva repere	168
3.5. Proiectarea programelor de studiu. De la retorică la realitatea centrării pe student.....	180
3.6. Perspective metodologice: De la cursul magistral la predarea interactivă	191
4. Reforma învățământului superior: între Cadrul European al Calificărilor și tentative pentru dezvoltarea unui cadru național.....	202
(Laura Căpiță, Matei Cerkez, Octavian Mândruț, Ligia Sarivan, Mihaela Singer)	
4.1. Problema calificărilor la nivel european. Jaloane cronologice și clarificări conceptuale.....	202
4.2. Spre un cadru național al calificărilor în România	210
4.3. Influența pieței muncii asupra calificărilor. O diagnoză pe baza ofertelor din presă.....	223
4.4. Creditarea, echivalarea și certificarea studiilor. Suplimentul la diplomă	229
5. Un curriculum centrat pe competențe pentru formarea inițială a profesorilor: de la deziderat la realitate	236
(Ligia Sarivan, Mihaela Singer)	
5.1. Noi provocări. Cariera didactică față în față cu societatea cunoașterii.....	236
5.2. Cum funcționează pregătirea pentru cariera didactică? Au cuvântul beneficiarii.....	239
5.3. Profesorul-expert și competențele sale. De la un mod de gândire specific la un mod de predare specific	245
5.4. Didactici de specialitate. De la definirea la formarea competențelor didactice	258
5.5. Pregătirea pentru cariera de profesor în context transdisciplinar. Didactici ale ariilor curriculare.....	278

Respect pentru oameni și cărți

ANEXE	288
ANEXA 1: Chestionar pentru cadre didactice universitare	289
ANEXA 2: Chestionar pentru studenți	295
ANEXA 3: Liste de verificare pentru construirea componentelor curriculumului	299
ANEXA 4: Extras dintr-un posibil catalog al cursurilor – un exemplu privind interrelaționarea unor cursuri de matematică într-un curriculum bazat pe modularitate	301
ANEXA 5: Baza conceptuală pentru Cadrul European al Calificărilor	302
ANEXA 6: Suplimentul de Diplomă – un model de completare astfel încât să reflecte centrarea pe competențe	307
ANEXA 7: Prelucrarea statistică a datelor primare rezultate din aplicarea chestionarelor	313
ANEXA 8: Documente europene referitoare la Procesul Bologna – o prezentare sintetică	362
ANEXA 9: Un exemplu de programă de studiu	366
ANEXA 10: Planuri cadru pentru învățământ la distanță	369
ANEXA 11: Repere pentru configurarea activității de practică	376
ANEXA 12: Acronime	383
Mulțumiri	384
Bibliografie	386
Summary	391
Table of contents	415

1. Reforma învățământului superior: repere europene

Realizarea spațiului european comun pentru învățământul superior constituie un deziderat care depășește retorica unificării europene. Departate de a fi un imperativ strategic al momentului, dictat de contextul geo-politic și economic actual, ideea descinde dintr-o lungă tradiție culturală a „desconsiderării” granițelor statale. Pentru ca această idee să prindă contur și să devină realitate obiectivă, este nevoie de un efort concertat al țărilor membre ale Uniunii Europene și al aceloră candidate, în vederea aplicării unor reforme de substanță, care să armonizeze sistemele actuale. Cantonarea în sfera declarativului și recursul la cosmetizări formale vor eșua, în acest context, ca orice formă fără fond. Esența problemei constă în reconfigurarea tradiției academiei-fără-frontiere prin focalizarea pe tipul de învățare adecvat societății cunoașterii. Unde ne aflăm de fapt în acest demers? Pentru o imagine mai clară, trecem în revistă pașii întreprinși la nivel european pe linia conceptualizării și implementării unei reforme comprehensive a învățământului superior.

1.1. Realizarea Spațiului European Comun pentru Învățământul Superior. Bologna: de la Declarație la Proces

În perioada postbelică, ideea realizării unui spațiu cultural comun națiunilor europene a fost considerată în același timp o provocare și o necesitate. Primele încercări s-au materializat în înființarea unei organizații – Consiliul Europei (1949) – printre activitățile acestuia numărându-se elaborarea unei serii de convenții și acorduri internaționale, ratificate ulterior de către statele membre. În vederea realizării spațiului cultural european comun, *Convenția Europeană pentru Cultură* (European Cultural Convention, Paris, 19.12.1954) recomandă o serie de acțiuni ce vizează încurajarea cetățenilor fiecărei țări membre a Consiliului Europei pentru studierea limbilor, istoriei și culturii celorlalte țări semnatare și identificarea unor trăsături comune acestor culturi. De asemenea, în cadrul acestei convenții este specificat faptul că fiecare stat care ratifică documentul trebuie să faciliteze schimburile profesionale pentru persoanele implicate în diferite programe culturale internaționale, aflate în derulare la acel moment.

Acest moment poate fi legat în timp de Întâlnirea Rectorilor Universităților Europene cu ocazia celui de-al nouălea centenar al celei mai vechi universități din Europa, la Bologna în 1988. În cadrul acestei reuniuni s-a elaborat „*Magna Carta Universitatum*” – care prezintă posibile direcții de acțiune comune de pus în practică în cadrul universităților din țările participante. Acest document propune:

Respect pentru oameni și cărți

- promovarea, la nivel național, a unor politici educaționale care să încurajeze echivalarea statutului absolventului, a titlurilor/calificărilor și a examenelor;
- elaborarea unor acorduri între universități, în legătură cu mobilitatea studenților.

Pe acest fond a apărut *Declarația de la Sorbona* (Sorbonne Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System, 1988) semnată de către miniștrii în funcțiune pentru învățământ, din patru state europene: Germania, Franța, Italia, Marea Britanie.

Unsprezece ani mai târziu, *Declarația de la Bologna* (1999) pune bazele realizării unui *Spațiu European pentru Învățământul Superior* (European Higher Education Area, EHEA) prin implementarea la nivel național și instituțional, a unor direcții de acțiune comune. Tot aici erau reliefate ca principii de funcționare a universităților: autonomia universitară; îmbinarea predării/învățării cu activitatea de cercetare; promovarea tradițiilor academice existente la nivel european.

„*Convenția pentru Recunoașterea Calificărilor pentru Învățământul Universitar din Europa*” (Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, Lisabona, 1997) a marcat un alt moment cheie în dezvoltarea unui spațiu european pentru învățământul superior. În vederea creării acestui cadru comun, s-a încercat uniformizarea terminologiei, pentru ca în toate țările semnatare ale *Convenției*, universitățile să se poată raporta la același fond de semnificații; dintre termenii definiți în acest document menționăm: acces, admitere, evaluare, instituții ale învățământului superior, programe de studiu, perioade de studiu, calificări, diplome/recunoașterea diplomelor. În acest moment, putem remarca două aspecte importante care au constituit momente cheie pentru Procesul Bologna: pe de o parte s-au pus în discuție subiecte precum recunoașterea diplomelor, a perioadelor de studiu și a calificărilor și înființarea unor servicii în cadrul universităților, abilitate să autorizeze aceste procese, iar pe de altă parte, s-a creat un cadru comun de referință pentru discuțiile ulterioare pe această temă, care urmau să se deruleze la nivel internațional.

Având ca fundament cele două realizări importante – Uniunea (economică și monetară) Europeană și Convenția de la Lisabona din 1997, respectiv, dezvoltarea unei *Europe a cunoașterii și promovarea recunoașterii internaționale a diplomelor și a calificărilor* – în continuare se remarcă tendința armonizării structurilor sistemelor de învățământ superior la nivel european. În cadrul acestei concertări internaționale s-au stabilit două criterii ale cooperării interuniversitare la nivel european, respectând însă principiul autonomiei universitare:

- recunoașterea unanimă a două cicluri universitare de bază: licență și post-licență;

Respectiv utilizarea unui sistem de credite transferabile (European Credit Transfer System - ECTS) în universități.

Pentru a facilita creșterea mobilității studenților, în universități s-a pus un tot mai mare accent pe studierea limbilor moderne și pe însușirea utilizării noilor tehnologii informaționale, activități care au permis studenților ca pe parcursul unui ciclu universitar să continue studiile, în mai multe universități – în țară și străinătate, pentru perioade delimitate de timp.

În afara acordurilor internaționale în domeniile educației, formării și culturii, în cadrul Uniunii Europene, mai precis în conținutul *Tratatului de la Amsterdam* (1997), s-au abordat probleme³ referitoare la dezvoltarea coeziunii economice și sociale a UE⁴, argument puternic în vederea realizării unui Spațiu European pentru Învățământul Superior. Astfel, cele patru momente prezentate anterior surprind „dorința” statelor europene de a împărtăși și de a-și contura un fond comun de valori și o identitate comună.

Ca urmare a liberei circulații a persoanelor, a serviciilor și a capitalurilor în cadrul Uniunii Europene și pe fondul globalizării⁵, la nivel european s-a dezvoltat procesul de mobilitate a persoanelor în două direcții: în sectorul pieței locurilor de muncă și în sensul continuării pregătirii academice și profesionale. În acest sens au avut loc mai multe întâlniri între reprezentanții ministerelor educației și reprezentanții managementului academic din mai multe țări europene începând cu întâlnirea de la Bologna, 1999 (unde au participat 29 de state europene), și finalizând cu cea de la Bergen, 2005 (la care au fost prezente 45 de state, unele chiar din afara Europei), abordându-se problematica învățământului superior. În cadrul acestor reuniuni s-a stabilit ca scop final crearea unui Spațiu European pentru Învățământul Superior (EHEA) până în anul 2010. Fiecare dintre aceste întâlniri s-a finalizat cu elaborarea unui document⁶. Până în prezent, în urma a patru întâlniri –

³ Din perspectiva realizării coeziunii economice și sociale a UE, problemele abordate în cadrul Tratatului de la Amsterdam (17.06.1997) se referă în principal la locul cuvenit muncii și drepturilor cetățenilor privind libera circulație a persoanelor și la crearea unor instituții și/sau proceduri capabile să asigure buna funcționare a unei Uniuni extinse.

⁴ „Coeziunea economică și socială”, prezentă ca sintagmă pentru prima dată într-un act oficial în cadrul UE în Actul Unic European (17.02.1986), a fost tratată pe larg în conținutul Tratatului de la Amsterdam. În acest document se specifică faptul că, în vederea realizării proiectului european al unei Uniuni Economice și Monetare prin intermediul unei Piețe Unice, sunt condiții sine qua non de îndeplinit: pregătirea profesională temeinică, formarea unei personalități armonioase din perspectiva valorilor comune și distribuția și ocuparea forței de muncă.

⁵ Aici, termen abordat cu sens economic, prin care înțelegem o tendință a companiilor multinaționale de a concepe strategii la nivel mondial, conducând la realizarea unei Piețe Globale Unificate.

⁶ Pentru eventuale aprofundări ulterioare, în Anexa 8 se găsesc referințe ale principalelor documente europene privind procesul Bologna. Lista conține atât coordonatele documentului, cât și enumerarea principalelor aspecte vizate.

Bologna 1999; Praga 2001; Berlin 2003; Bergen 2005 – s-au conturat zece direcții de acțiune pentru îndeplinirea acestui deziderat comun: adoptarea unor modalități de recunoaștere a perioadelor de studiu; adoptarea unui sistem de cursuri universitare organizat pe două cicluri principale: studii efectuate pentru licență și studii efectuate post-licență; stabilirea unui sistem de credite transferabile, acceptat de comun acord; promovarea mobilității studenților și a personalului academic și administrativ din cadrul universităților; promovarea cooperării europene în direcția asigurării calității în învățământul superior; promovarea dimensiunii europene⁷; învățarea pe tot parcursul vieții; relația dintre instituțiile din învățământul superior și studenți; promovarea atractivității învățământului superior; restructurarea ciclurilor din învățământul superior și delimitarea ciclului trei – de doctorat – cu un accent pus pe activitatea de cercetare; elaborarea unui cadru comun al calificărilor în cadrul EHEA prin intermediul ratificării, de către toate statele prezente, a Convenției de la Lisabona din 1997, cât și prin raportarea la problemele identificate prin NARIC (National Academic Recognition Information Centres – Rețeaua de centre naționale academice de informare privind recunoașterea internațională a diplomelor și perioadelor de studii în străinătate) și ENIC (European Networks of Information Centres – Rețeaua europeană a centrelor de informare); adoptarea unui sistem de standarde privind asigurarea calității în învățământul superior cât și a unor direcții de implementare a lor, propus de ENQA (The European Network for Quality Assurance in Higher Education – *Rețeaua europeană pentru asigurarea calității în învățământul superior*) și de alți parteneri ai acestei rețele. De remarcat este faptul că dimensiunea socială⁸ a învățământului superior este privită ca o importantă direcție de acțiune transversală.

O serie de alte evenimente cu participare internațională a reprezentanților universităților europene a condus la realizarea unor proiecte pilot comune. De exemplu, în urma conferinței de la *Salamanca* (2001) a luat ființă *Asociația Universităților din Europa* (The European Universities Association, EUA), organizație care în acest moment coordonează și monitorizează derularea unui proiect pilot intitulat *TRENDS in European Higher Education*. Acest proiect își propune să examineze atent procesele de implementare a reformelor în învățământul superior la nivel instituțional, în diferite universități europene, răspunzând la întrebarea referitoare la impactul Procesului Bologna asupra dezvoltării

⁷ Prin promovarea dimensiunii europene înțelegem realizarea unor cadre și rețele instituționale europene pentru toate celelalte direcții de acțiune prezente în Declarația de la Bologna și în declarațiile ulterioare.

⁸ Dimensiunea socială a învățământului superior se referă la: suportul financiar alocat pentru fiecare student pe toată durata studiilor; posibilitățile de angajare ale studenților, pe perioada studiilor; media fondurilor alocate per student, în cadrul unui sistem național de învățământ superior; costul studiilor; accesul în diferite cicluri universitare etc.

instituționale. Până în prezent s-au derulat patru faze din acest proiect. Rapoartele fiecărei etape surprind informații referitoare la: tipul de atitudine instituțională față de reforma din învățământul superior; modalități concrete de angajare în sensul implementării acestei reforme; introducerea celor trei cicluri; impactul reformei structurale; gradul de integrare pe piața muncii a absolvenților care au obținut licența; asigurarea calității; recunoașterea calificărilor și a diplomelor; legătura dintre învățământul superior și activitatea de cercetare. Ca urmare a analizei proiectului european *TRENDS* (faza a patra), referitor la activitățile derulate în cadrul reformei învățământului superior în diverse țări europene, s-a remarcat faptul că s-au creat premisele pentru ca *Universitatea să-și poată regândi curriculumul, în acord cu direcțiile de reformă și să reflecteze asupra relației dintre predare/învățare, design-ul curricular și competențele de format ale absolventului*. Acest lucru se poate realiza prin intermediul unor procese precum: raționalizarea actualei oferte de cursuri universitare; introducerea predării/învățării/evaluării bazate pe competențe; crearea unor trasee curriculare individualizate și flexibile din perspectiva centrării pe student. Ca urmare a derulării acestui proiect s-a ajuns la concluzia că aceste schimbări pot fi posibile cu respectarea următoarelor condiții: internaționalizarea cursurilor universitare (structură comună a traseelor, a specializărilor și a programelor de studiu, în universitățile europene); creșterea gradului de mobilitate a studenților (prin parcurgerea unor module de studiu, semestre sau an universitar, în diverse instituții de învățământ superior europene); îmbunătățirea comunicării la nivel internațional (crearea unui fond comun de semnificații la care să se raporteze strategiile europene, naționale și instituționale pentru învățământul superior).

O altă inițiativă concretă, în sensul implementării unor direcții de acțiune stabilite la nivel european, o constituie realizarea unui consorțiu universitar, care în anul 2000 a decis realizarea unui proiect pilot denumit *TUNING Educational Structures in Europe*⁹, coordonat de două universități: Universitatea din Duesdo, Bilbao, Spania și Universitatea din Groningen, Olanda. Direcțiile de acțiune propuse spre implementare sunt: adoptarea unui sistem comun de recunoaștere a perioadelor de studii; adoptarea structurii învățământului superior cu două cicluri (licență și post-licență); stabilirea unui sistem de credite transferabile. Acest proiect își propune în mod particular să identifice puncte de referință comune pentru a putea elabora seturi de profiluri profesionale și de rezultate ale învățării, în termeni de competențe generale și specifice și de seturi de cunoștințe și deprinderi, pentru fiecare disciplină de studiu, pentru diferite specializări în primele două cicluri ale învățământului universitar.

⁹ Până în acest moment s-au derulat două faze ale acestui proiect (2000-2002; 2003-2004).

1.2. Noua structură a sistemului de învățământ superior. Trei cicluri universitare: licență, masterat, doctorat

În spațiul unic al Uniunii Europene se prevede ca forța de muncă să aibă, în cea mai mare parte a ei, calificare înaltă, obținută prin învățământ superior. O altă dimensiune vizată este mobilitatea neîngrădită a forței de muncă. Aceasta se bazează pe existența unui cadru european comun al calificărilor în care să se înscrie coerent fiecare cadru național al calificărilor. Se pot obține astfel profesii care să fie recunoscute și acceptate pe întreaga piață a forței de muncă.

Pentru a facilita adoptarea pe scară largă a unei *structuri unice* s-a pus problema reformării structurale a sistemelor de învățământ superior din țările Europei care au fost și sunt încă foarte diferite. Cea mai apreciată structură a fost aceea cu trei cicluri succesive și cumulative: ciclul I, de *licență* sau *Bachelor* cu durată de trei sau patru ani; ciclul al doilea, cu durată de 1-2 ani, care conduce la titlul de *Master* și ciclul al treilea, care conduce la titlul de *Doctor*. Studiile din învățământul seral, cu frecvență redusă și cele „la distanță”, din ciclul întâi au durate variabile, reglementate de instituția care le organizează. După cum reiese din documentele europene¹⁰, ciclul al doilea durează un an sau doi ani, după cum timpul de învățare necesar pentru absolvirea primului ciclu, exprimat în credite recunoscute în întregul spațiu al învățământului superior european, a fost mai mare sau mai mic. Ca excepție, alături de structura 3+2+3 ani, funcționează o structură în care primele două cicluri sunt contopite, de tipul: 3+2/3 ani, numită, în literatura de specialitate *ciclul unic* sau *ciclul lung de masterat*. Acesta este adoptat pentru profesii pentru care s-a considerat că, în 3 ani, nu se obține o calificare satisfăcătoare, acceptabilă pe piața muncii. Ciclul de doctorat constă dintr-o perioadă de 3 ani de studii universitare și dintr-o perioadă de cel mult alți 3 ani în care este elaborată și susținută teza de doctorat.

Cel puțin deocamdată, instituțiile și sistemele de învățământ superior naționale folosesc criterii și proceduri diferite de *admitere* în fiecare ciclu de învățământ. Conform *Comunicatului Conferinței de la Berlin* (19 septembrie 2003), accesul în învățământul superior este permis tuturor pe baza capacității individuale de învățare demonstrată prin absolvirea studiilor precedente. Cu toate acestea, principiul autonomiei universitare permite fiecărei facultăți luarea deciziei cu privire la introducerea unui concurs de admitere. De asemenea, se poate recurge la stabilirea unui număr fix de admitși în ciclul I, pentru o disciplină, pentru un tip de licență,

¹⁰ În principal este vorba despre Ghidul de utilizare a ECTS (ECTS Users Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement, Directorate General for Education and Culture, Brussels, 2004).

pentru care se dă concurs. Există o practică de a cere candidaților să fi obținut o notă limită de absolvire a învățământului secundar și o altă practică de a face selecția după primul an de studiu din ciclul I, după performanțele atinse de studenți. În ciclul al doilea, unele instituții garantează accesul tuturor celor care au titlul de *Bachelor*, cu excepția studenților străini, care sunt examinați; altele îi primesc doar pe studenții care au avut în primul ciclu rezultate foarte bune. Există preferințe și pentru selecția după primul an din al II-lea ciclu, după criteriul performanței. Admiterea în ciclul de doctorat se face prin concurs.

Obținerea titlurilor, la fiecare sfârșit de ciclu, presupune trecerea unui examen final. După obținerea titlului de *Bachelor*, continuarea studiilor se poate face prin masterat în specialitate sau în alte domenii. După obținerea titlului de *Master*, se poate candida pentru obținerea titlului de *Doctor* sau a altui titlu de *Master*, iar după un doctorat se poate obține un alt doctorat.

Implementarea structurii cu trei cicluri: riscuri și dificultăți¹¹

Adoptarea noii structuri, cu trei cicluri, a ridicat probleme, în special, cu privire la eficiența primului ciclu, precum și la dificultățile întâmpinate de studenți și profesori, cauzate de restructurări și de adaptarea curriculumului la noile structuri.

Structura unică, de 4-5 ani, are la nivelul anului 2005 o pondere foarte redusă, față de momentul debutului Procesului Bologna, în timp ce structura cu ciclul I, de 3 ani, de licență, sau *Bachelor*, urmat de ciclul de masterat cu durată de 1-2 ani este dominantă. Dar primul ciclu este pus sub semnul întrebării, pe scară largă, fiind considerat prea scurt pentru a da o calificare acceptată pe piața muncii. Conferința de la Bergen recomanda, ca soluție, mai mult dialog care să implice guvernele, instituțiile de învățământ superior și pe partenerii lor sociali pentru a crește nivelul de angajare a absolvenților cu calificări de tip licență. Și permisivitatea trecerii din ciclul I în ciclul al II-lea, care diferă de la o țară la alta sau de la o instituție la alta, a provocat discuții și nemulțumiri. Acolo unde se asigură caracterul deschis al învățământului este posibilă, cel puțin în principiu, continuarea studiilor la orice nivel prin întoarcerea în sistemul universitar. Noile tendințe de valorificare oficială a competențelor dobândite în educația non formală sau informală, sporesc și ele șansele de integrare a studenților.

Studenților deja admiși, reforma le perturbă, într-o măsură, programul de studii, prin schimbarea planurilor de învățământ. Profesorii trebuie să-și înnoiască cursurile și modul de lucru, sistemul de evaluare, deci trebuie să facă eforturi de formare.

¹¹ Acest paragraf face referire la concluziile prezentate în Raportul Proiectului European, *Trends IV*, (ENQA, 2005) în care se analizează situația unor sisteme naționale ale învățământului superior din Europa în conformitate cu implementarea direcțiilor de acțiune stabilite prin Declarația de la Bologna și completate ulterior.

1.3. Asigurarea unui sistem de credite transferabile. Oportunități pentru mobilitatea în spațiul european

În construirea Spațiului European pentru Învățământul Superior și în funcționarea lui, mobilitatea studenților și a cadrelor didactice universitare a crescut și crește continuu. Libertatea de mișcare poate prezenta riscul de a se crea disfuncții în instituțiile de învățământ și inechitate pentru studenți, prin subevaluarea sau supraevaluarea locală a rezultatelor învățării. De aceea a fost elaborat un mecanism care să asigure comparabilitatea în ceea ce privește cantitatea și calitatea ofertei educaționale a instituțiilor și a rezultatelor obținute de studenți: *Sistemul European de Transferare și Acumulare de Credite* (European Credit Transfer and Accumulation System) al cărui acronim este ECTS. Pentru ca rezultatele învățării să fie cunoscute și comparate, a fost conceput un document special, anume *Suplimentul la Diplomă* (The Diploma Supplement), al cărei acronim este DS.

Sistemul European de Transferare și Acumulare de Credite (ECTS)

Sistemul European de Transferare și Acumulare de Credite se dorește a fi un mecanism de reglaj care să aducă o contribuție majoră la creșterea calității educației. Dacă, într-o primă fază, au existat preocupări doar pentru realizarea unui *Sistem European de Transferare a Creditelor* (desemnat prin acronimul ECTS) acumulate de studenți și de recunoaștere a studiilor universitare anterioare în cazul trecerii într-o universitate din altă țară, ulterior preocupările s-au diversificat. Acum „ECTS îi ajută pe cei care învață să se deplaseze pentru studii în alte țări, în interiorul unei țări, al unui oraș sau al unei regiuni ca și între diferite tipuri de instituții; de asemenea el acoperă studiul independent și experiența de muncă. ECTS face programele de studiu ușor de citit și de comparat. El poate fi folosit de toate tipurile de programe, oricare ar fi modul lor de a fi oferite/realizate ca și pentru scopurile educației de-a lungul vieții. El se utilizează pentru studenții mobili, cât și pentru cei care nu se deplasează; poate fi folosit pentru acumulare într-o instituție și pentru transfer între instituții”¹².

În cadrul ECTS, *un credit* este unitatea de măsură a „cantității de muncă” (workload) a unui student. Un an de studiu complet se estimează astfel încât un student de nivel mediu care învață consecvent la toate disciplinele din planul de învățământ să poată îndeplini toate obiectivele care i se propun. Pentru un an de studiu sunt alocate 60 de credite și corespunde cu 1500-1800 ore de învățare. În consecință, unui credit ECTS îi sunt repartizate 25-30 de ore de învățare acumulate

¹² ECTS Users Guide *European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*, Directorate – General for Education and Culture, Brussels, 17 august 2004, p. 3.

prin cursuri, seminarii, studiu independent și particular, realizare de proiecte, evaluări, activități practice, activitate de laborator. Un credit se obține după realizarea muncii cerute pentru el și după o evaluare adecvată. În mod oficial, se acordă numărul de credite corespunzătoare cantității de învățare realizate de student, pentru fiecare curs de un an sau de o jumătate de an dintr-un ciclu. Rezultatele învățării sunt descrise sub formă de competențe. Corpul profesoral stabilește care sunt rezultatele învățării necesare pentru dobândirea fiecărui credit. Studentul poate dobândi competențe mai multe sau mai aprofundate decât i se cere. Competențele reprezintă o combinație dinamică de cunoștințe, însușiri, abilități și atitudini. Ele pot fi specifice unei discipline sau pot fi generale. Pot fi formate în diferite module sau unități de curs și evaluate în diverse stadii. Competențele de atins prin parcurgerea fiecărui/ei modul / unitate de curs sunt cuprinse în documentele: *Pachetele de informație / Catalogul Cursului* (Information Package / Course Catalogue), elaborate în cadrul universităților, de fiecare facultate.

Stabilirea corectă a cantității de învățare necesară pentru obținerea unui credit este esențială pentru calitatea evaluării. Proiectul *Armonizarea structurilor educaționale din Europa* (Tuning Educational Structures in Europe) recomandă parcurgerea a patru etape în stabilirea cantității de muncă a studentului pentru un an de studiu, echivalent cu 60 de credite.

În *prima etapă* se stabilește dacă respectivul program de studii va fi alcătuit din module sau discipline și se alocă fiecăruia un număr preliminar de credite. Structurarea programului se face în acord cu rezultatele scontate și cu timpul de învățare necesar pentru atingerea acestor rezultate.

În *etapa a doua* se estimează *încărcătura/cantitatea de muncă a studentului*. Pentru precizarea activităților educaționale pe care trebuie să le realizeze acesta, se iau în considerare:

- *tipurile de cursuri*: conferință, seminar, seminar de cercetare, muncă de laborator sau practică, studiu personal dirijat, studiu independent, proiect, stagiul într-un domeniu de muncă etc.
- *tipurile de activități de învățare*: urmărirea de prelegeri, practicarea de deprinderi tehnice ori de laborator, redactarea de eseuri, rapoarte, referate etc., citirea de cărți sau documente, prezidarea de discuții, dezbateri etc.
- *tipurile de evaluare*: examinare orală sau scrisă, prezentare orală, test, portofoliu, teză, raport despre un domeniu de muncă, evaluare continuă etc.

Apoi se corelează cantitatea de muncă a studentului, exprimată în ore, cu numărul de credite prestabilite pentru fiecare disciplină sau modul.

În *etapa a treia*, adecvarea încărcăturii de muncă estimată de profesori este verificată prin evaluarea acesteia de către studenți, folosindu-se, de obicei, chestionarul pe care studenții îl completează fie în timpul procesului de învățare, fie la sfârșit.

În *etapa a patra* poate avea loc o ajustare a încărcăturii de muncă și/sau a activităților educaționale.

Recunoașterea creditelor acumulate de un student într-o universitate atunci când se transferă în altă universitate se produce cu siguranță când între cele două instituții există un *acord oficial: Learning Agreement* și, doar uneori, în funcție de politica instituției de primire, când un asemenea acord nu există. *Copia Documentelor ECTS* și *Suplimentul la Diplomă* permit informarea rapidă asupra studiilor anterioare.

Fiecare instituție care acordă diplome sau titluri de absolvire poate cere pentru un anumit titlu un număr de credite, în limita legii care îi reglementează activitatea. Se pot acorda credite și pentru învățarea prin muncă în producție și pentru parcurgerea ciclului doctoral.

Pentru a face comparabile rezultatele obținute de studenții din diferitele universități în care este adoptat ECTS, acest sistem prevede o *scală de evaluare* (The ECTS grading scale) specifică, dar care poate fi folosită în paralel cu o altă scală particulară, care se poate echivala cu scala generalizată pentru ECTS. Conform scalei ECTS, studenții sunt considerați promovați dacă obțin rezultatele cerute pentru fiecare modul/disciplină. În caz contrar, sunt nepromovați, ajungându-se în situație de eșec. Cei promovați se împart la rândul lor în cinci categorii, notate după valoarea descrescătoare a performanțelor, cu literele A, B, C, D, E. Această distribuție se face prin raportarea rezultatelor fiecărui student la cohorta din care face parte. Conform distribuției pe curba lui Gauss, alocarea acestor calificative studenților dintr-o anumită grupă/an de studiu, se face în felul următor: A – pentru primii 10%; B – pentru următorii 25%; C – pentru următorii 30%; D – pentru următorii 25%; E – pentru ultimii 10%. Nepromovații se împart și ei în două categorii: aceea indicată prin Fx, în care sunt cuprinși cei care au lacune ușor de depășit și categoria F, în care se găsesc cei care trebuie să muncească mult pentru a atinge nivelul minim cerut. Categoriile A–E nu se echivalează cu calificative de tipul „excelent”, „bun” etc. Lotul pe care se face evaluarea pentru a stabili nivelurile de exigență într-o instituție și rangurile de clasificare a rezultatelor per modul/disciplină trebuie să fie de cel puțin 30 de studenți, dar este bine să fie mult mai mare.

Funcționarea „ECTS este reglementată de cinci documente importante: *Pachetul de informare / Catalogul cursului* (Information Package / Course Catalogue); *Cererea studentului* (ECTS Student Application Form); *Contractul de*