



Spațiul European al Învățământului Superior în 2012:

Procesul Bologna Raport de implementare



Comisia
Europeană





Spațiul European al Învățământului Superior în 2012:

**Procesul Bologna
Raport de implementare**



Acest document este publicat de Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură (EACEA P9 Eurydice).

ISBN 978-92-9201-328-8
doi:10.2797/25367

Acest document este disponibil și pe internet
<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Text finalizat în aprilie 2012.

© Agenția Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură, 2012.

Conținutul acestei publicații poate fi reprodus parțial, cu excepția folosirii sale în scopuri comerciale și cu condiția ca paragrafele citate să fie precedate de o trimitere către „rețeaua Eurydice”, urmate de data publicării documentului.

Permisiunea de a reproduce întregul document trebuie adresată EACEA P9 Eurydice.

Traducerea a fost realizată de Mircea Ștefan Racoviceanu

Agencia Executivă pentru Educație, Audiovizual și Cultură
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Website: <http://www.eurydice.org>

CUVÂNT ÎNAINTE



Prezentul raport a fost pregătit pentru Conferința Ministerială de la București, din anul 2012 – primul eveniment de acest tip care a avut loc după lansarea Spațiului European al Învățământului Superior, în 2010, Această conferință are loc într-o perioadă dificilă pentru Europa, marcată de un șomaj care atinge niveluri record în multe părți ale continentului, deosebit de îngroșător fiind șomajul înregistrat în rândul populației tinere. Este un moment potrivit să ne întrebăm, pe de-o parte, cum poate ajuta Procesul Bologna instituțiile de învățământ superior în găsirea unor soluții pentru a face față crizei, iar pe de altă parte, este un bun moment de evaluare a progresului, după un deceniu de eforturi în implementarea reformelor.

Mai întâi, așa cum se prezintă în raport, Procesul Bologna a înregistrat rezultate remarcabile pe parcursul acestui prim deceniu, imprimând o serie de schimbări pozitive învățământului superior european. Fundamentele Spațiului European al Învățământului Superior au fost astfel stabilite, facilitând accesul la o educație de calitate superioară și oportunități de mobilitate mai extinse pentru toți cei implicați. Procesul Bologna este o poveste europeană de succes de care ar trebui să fim mândri.

Cu toate acestea, sunt încă foarte multe de făcut. Tocmai din cauza faptului că traversăm o perioadă de criză am convingerea că este cel mai bun moment să accelerăm atât ritmul cât și direcția schimbării.

Procesul Bologna a furnizat un cadru general de manifestare a eforturilor comune depuse în sensul reformării și modernizării sistemelor noastre de învățământ superior. Avem acum nevoie să ne asigurăm că rezultatele eforturilor noastre se vor concretiza în beneficii reale pentru toți cei implicați, fie ei studenți, personal didactic sau nedidactic, dar și pentru întreaga economie și societate, pe o scară mai largă. Trebuie să investim în continuare în îmbunătățirea calității, în stimularea mobilității, în asigurarea relevanței ofertei educaționale pentru piața muncii și, mai mult decât atât, trebuie să dezvoltăm semnificativ oportunitățile de acces în învățământul superior a unui număr cât mai mare de persoane.

De ce este acest program atât de important? În primul rând, deoarece Europa are nevoie de mai mulți absolvenți. Viitoarele locuri de muncă vor solicita oameni cu abilități mai multe și mai bune și, dacă ne dorim să rămânem competitivi la nivel mondial, trebuie să continuăm programul comun de implementare a tuturor reformelor agreeate să contribuie la dezvoltarea unei economii globale bazată pe cunoaștere. Este ceea ce stă la baza strategiei Europa 2020 a Uniunii Europene și constituie totodată un element vital pentru regenerarea economică și pentru asigurarea sustenabilității generale a continentului european. Această strategie nu va însemna nimic dacă reformele privind educația și învățământul superior nu sunt tratate cu cea mai mare seriozitate. Cetățenii noștri trebuie să fie capabili să-și dezvolte întregul lor potențialul, așa cum și țările noastre urmăresc să atingă niveluri superioare de dezvoltare.

Acest raport transmite un mesaj clar tuturor provocărilor cărora va trebui să le facem față în anii următori. El se bazează pe informații oficiale calitative și cantitative din fiecare țară, combinând într-un raport unitar contribuțiile separate de evaluare anterioare ale tuturor organizațiilor (Eurydice, Eurostat, Eurostudent), sub supervizarea Grupului de urmărire a implementării Procesului Bologna (*Bologna Follow Up Group*). Cred că rezultatul reprezintă un succes incontestabil. Imaginea comparativă clară privind modul în care au fost tratate la nivel național reformele și modernizarea învățământului superior furnizează un bogat material de studiu care va fi utilizat în dezbaterile privind învățământul superior din toată Europa, dincolo de momentul Conferinței Ministeriale de la București.

Conferința marchează un moment crucial în istoria Procesului Bologna – trecerea de la acordurile interguvernamentale, de la adaptările și reacțiile de sistem – făcute uneori într-o viteză foarte mare, la implementarea sănătoasă, realizată pe baze solide. Vom continua să lucrăm împreună pentru a ne atinge obiectivele comune.

Drumul care urmează să fie parcurs și care a fost deschis de Declarația Conferinței Ministeriale de la București, trebuie parcurs la nivelul întregului Spațiului al Învățământului Superior. Vă promit că veți avea tot sprijinul Comisiei Europene în această călătorie.



Androulla Vassiliou
Comisar european pentru
Educație, Cultură, Multilingvism și Tineret

CUPRINS

Cuvânt înainte	3
Sinteză	7
Introducere	15
1. Contextul spațiului european al învățământului superior	19
1.1. Populația școlară în învățământul superior	19
1.2. Instituții de învățământ superior	22
1.3. Cheltuielile publice în învățământul superior	23
Concluzii	28
2. Diplome universitare și calificări	29
2.1., Structuri Bologna	31
2.2. Instrumente Bologna	44
2.3. Recunoașterea calificărilor	55
Concluzii	57
3. Asigurarea calității	59
3.1. Asigurarea calității la nivel extern	60
3.2. Asigurarea internă a calității	68
Concluzii	70
4. Dimensiunea socială în învățământul superior	71
4.1. Informații statistice privind impactul <i>istoricului</i> studenților asupra participării și a rezultatelor înregistrate de aceștia în învățământului superior	72
4.2. Abordări strategice pentru lărgirea accesului și extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior	79
4.3. Deschiderea unor trasee de acces la învățământul superior și furnizarea unor servicii adecvate pentru studenți	83
4.4. Taxe și sprijin financiar	90
Concluzii	100
5. Rezultatele reale și angajabilitatea	103
5.1. Randamentul învățământului superior: niveluri atinse în învățământul superior	104
5.2. Rata de absolvire și politicile de îmbunătățire a acesteia	105
5.3. Absolvenții și piața muncii: șomajul și tranziția de la școală la serviciu	112
5.4. Beneficii personale din educație: performanțe financiare și educaționale	119
5.5. Discrepanțe între calificările obținute în învățământul superior și cererea de pe piața muncii	121
Concluzii	125
6. Învățarea pe tot parcursul vieții	127
6.1. Înțelegerea la nivel național a conceptului de învățare pe tot parcursul vieții	128
6.2. Învățarea pe tot parcursul vieții – misiune asumată de instituțiile de învățământ superior	130

6.3.	Finanțarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții	131
6.4.	Promovarea flexibilității în programele educaționale care vizează învățământul superior	132
6.5.	Recunoașterea educației anterioare	142
6.6.	Participarea studenților mai în vârstă și a studenților cu tranziție întârziată în structurile formale de învățământ superior	145
Concluzii	148	
7. Mobilitate		151
7.1.	Tipuri de mobilități	153
7.2.	Fluxuri ale mobilităților studentești	154
7.3.	Măsuri de promovare și de sprijin pentru mobilitățile studentești	164
7.4.	Mobilitatea personalului universitar	171
Concluzii	173	
Referințe bibliografice		175
Glosar și observații metodologice		181
I. Coduri, abrevieri și acronime		181
II. Termeni generali		182
III. Terminologie statistică		188
IV. Baze de date	195	
V. Observații cu privire la cifrele furnizate de Eurostat		200
Lista Figurilor		211
Mulțumiri		215

Procesul Bologna și obiectivele sale pentru 2020

Procesul Bologna a transformat fața învățământului superior european. Într-adevăr, în toate țările au intervenit și au fost aplicate schimbări semnificative care au permis apariția Spațiului European al Învățământului Superior și care au pus bazele unui învățământ superior care servește unei game crescânde de cereri lansate de comunitate și societate; structurile din învățământul superior au fost modificate, s-au dezvoltat sisteme de asigurare a calității, au fost implementate mecanisme de facilitare a mobilității și au fost identificate o serie de probleme privind dimensiunea socială a învățământului superior. Nu are precedent un astfel de proiect care, pe bază de cooperare voluntară, armonizează și implementează obiective comune pentru sistemele de învățământ superior din 47 de țări.

Cu toate acestea, conștienți de faptul că acest al doilea deceniu al prezentului mileniu a dat naștere unor noi provocări, la întâlnirea ministerială de la Leuven/Louvain-la-Neuve din 2009, participanții au făcut referiri la problemele care trebuie să fie avute în vedere într-un mediu în continuă schimbare. Ei au făcut apel la necesitatea existenței unor criterii de calitate în învățământul superior și au stabilit următoarele patru obiective principale pentru deceniul în curs:

- Finalizarea reformei structurale și aprofundarea implementării acesteia printr-o înțelegere consistentă a sa și prin utilizarea instrumentelor dezvoltate deja;
- Implementarea unui sistem de asigurare a calității în învățământul superior, conectarea acestuia cu cercetarea și cu învățarea pe tot parcursul vieții și promovarea angajabilității;
- Transformarea dimensiunii sociale în realitate prin garantarea faptului că accesul într-o instituție de învățământ superior și absolvirea acesteia reflectă diversitatea populațiilor Europei;
- Numărul celor care studiază sau beneficiază de o perioadă de formare în străinătate să fie de cel puțin 20 % din totalul absolvenților de pe teritoriul Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS) ⁽¹⁾.

Raportul

Raportul care reflectă cadrul Declarației de la Leuven/Louvain-la-Neuve reprezintă rezultatul unui efort conjugat, deșus de Eurostat și Eurydice la care s-a alăturat și Eurostudent, a fost supervizat de Grupul pentru urmărirea implementării Procesului Bologna, mai exact de un grup de lucru stabilit de acest organism. În concordanță cu misiunea specifică și metodologia instituțiilor specializate în colectarea datelor, menționate anterior, raportul descrie stadiul implementării Procesului Bologna în 2012 din diferite perspective, analizând informații care se referă la perioada 2010-2011, precum și informații din perioade anterioare pentru unele dintre valorile statistice. În consecință, raportul furnizează date statistice dar și informații contextualizate și compară datele sociale și economice cu privire la viața studenților. Evidențele statistice sunt completate cu descriptori normativi de sistem, precum și cu analize privind modul de funcționare a acestor sisteme. Indicatorii de performanță folosiți anterior au fost revizuiți de către Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna și integrați în raport ca indicatori Bologna.

Indicatorii de performanță folosiți anterior din graficele cuprinse în raport au valori diferite reprezentate prin culori diferite: verde închis, verde deschis, galben, portocaliu și roșu. Prin comparație cu exercițiile

⁽¹⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

anterioare, culoarea verde închis este mai puțin răspândită decât până acum, pentru unele dintre liniile de acțiune. Acest aspect este determinat de faptul că s-a folosit o abordare mai nuanțată în evaluarea liniilor de acțiune sau de faptul că domeniul de aplicare a indicatorului a fost extins.

Prezentul raport conține șapte capitole:

1. Contextul Spațiului European al Învățământului Superior
2. Grade didactice și calificări
3. Asigurarea calității
4. Dimensiunea socială în învățământul superior
5. Rezultate efective și angajabilitate
6. Învățare pe tot parcursul vieții
7. Mobilități

Parcurs transversal aceste capitole oferă răspunsuri la trei categorii de întrebări:

- Cine poate avea acces la învățământul superior și cum se petrece acest proces?
- Cum sunt organizate structurile în învățământul superior și ce marchează evoluția de la un ciclu educațional la altul? Care este experiența pe care o trăiește studentul în perioada în care se află într-o structură de învățământ superior?
- Care sunt beneficiile de care se bucură studentul în urma absolvirii unei instituții de învățământ superior? Care sunt rezultatele învățământul superior?

În următoarele paragrafe vom încerca să furnizăm răspunsuri la acest set de întrebări prin intermediul informațiilor cuprinse în cele șapte capitole ale raportului: aceeași metodă o vom folosi și pentru a arăta cum accentuează dimensiunea socială diferitele obiective și linii de acțiune ale Procesului Bologna. Dimensiunea socială nu constituie o linie de acțiune specifică sau separată.

O remarcă preliminară: finanțarea învățământului superior

Prezentul exercițiu de raportare are loc în mijlocul unei crize financiare, astfel încât întrebarea legată de finanțarea învățământului superior capătă o importanță deosebită. Nivelul cheltuielilor publice variază foarte mult în interiorul Spațiului European al Învățământului Superior și reacția față de criza financiară nu a fost uniformă. Din acest punct de vedere țările pot fi împărțite în trei categorii: țările din prima grupă nu au înregistrat nicio diminuare a cheltuielilor publice destinate învățământului de nivel terțiar – ba chiar, în unele țări, s-a înregistrat chiar o creștere a acestora, în cea de-a doua categorie s-a înregistrat o diminuare care nu a depășit 5 %, iar în cea de-a treia grupă de țări s-a semnalat o reducere considerabilă a cheltuielilor publice alocate acestui domeniu. Dacă cele trei grupe de țări sunt privite în ansamblu, este evident că apare o diminuare în totalul cheltuielilor publice alocate învățământul superior ⁽²⁾.

Accesul la învățământul superior

Unul dintre obiectivele Procesului Bologna îl constituie creșterea numărului și accentuarea diversității populației de studenți. Trebuie amintit aici că dimensiunea socială a fost definită prin accesul echitabil și finalizarea cu succes a unei instituții de învățământ superior de către o diversitate de populații.

(2) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 1, secțiunea 1.3,

Din punctul de vedere al accesului la învățământul superior, înmatriculările în învățământul superior au crescut între 1999 și 2009, cu toate că această dezvoltare nu a fost uniformă ⁽³⁾. Mai mult decât atât, cifrele arată că pe parcursul primului deceniu de Proces Bologna, în învățământul superior au fost admise mai multe femei decât bărbați. Totuși, această cifră trebuie privită în corelație cu domeniile de studiu specifice. Populația feminină domină domenii ca: educația, medicina veterinară, sănătate și asistență socială, iar populația masculină, pe de altă parte, este predominantă în domenii ca: informatica, ingineria și profesiile conexe, servicii de transport ⁽⁴⁾.

Această creștere generală a ratelor de participare este compensată, în unele țări, de o rată de participare relativ redusă a primei generații de migranți în învățământul superior. Totuși, acest fenomen particular, nu este corelat doar de problemele legate de accesul și admiterea în învățământul superior, iar o explicație poate fi găsită în participarea la nivelurile educaționale preuniversitare, deoarece este mult mai probabil ca elevii care provin din familii de migranți să abandoneze școala înainte de absolvire ⁽⁵⁾. În câteva sisteme de învățământ superior au fost identificate în mod oficial grupurile slab reprezentate și atragerea lor a devenit un obiectiv vizat de o gamă de acțiuni politice (de exemplu, introducerea unor scheme de sprijin financiar, a unui regim special special de admitere sau a unor sisteme de sprijin și consiliere). Aceste grupuri sunt definite și identificate pe baza mai multor criterii, inclusiv statutul etnic și/sau de migrant, genul, mediul geografic (rural – urban și/sau zone dezavantajate – zone bogate) sau vârsta (persoane mature – studenții care sunt admiși în mod obișnuit în instituțiile de învățământ superior). Cu toate acestea, indiferent de abordarea politică, doar câteva țări și-au stabilit obiective cantitative pe care să le atingă ⁽⁶⁾.

Obiectivul de a crește numărul și diversitatea populației de studenți se leagă și de obiectivul de extindere a criteriilor de admitere astfel încât toți aceia care dispun de capacitatea de a-și completa studiile într-o instituție de învățământ superior să li se ofere și oportunitatea să o facă, indiferent de realizările anterioare pe care aceștia le-au obținut în sistemul formal de educație. Acest lucru implică stabilirea unor trasee alternative de acces la învățământul superior, bazate pe recunoașterea cunoștințelor și competențelor dobândite în afara contextelor formale de învățare. Cifrele arată că sistemele de învățământ superior din țările vest-europene sunt caracterizate de o mai mare flexibilitate în ceea ce privește cerințele și calificările solicitate la admitere, prin comparație cu alte țări din SEIS. Totuși, chiar și în aceste țări, se întâmplă foarte rar ca mai mult de unul din zece studenți, să fie admis în învățământul superior ca urmare a parcurgerii unei astfel de rute alternative. Datele disponibile arată, de asemenea, că este mai probabil ca persoanele care își reiau studiile după o întrerupere sau cele caracterizate de un fundal educațional sau social defavorizat să utilizeze mai frecvent trasee non-tradiționale de acces la învățământul superior ⁽⁷⁾.

Facilitarea evoluției educaționale prin intermediul structurilor, proceselor și instrumentelor Bologna

Procesul Bologna a încurajat schimbarea la nivel de sistem prin implementarea unor instrumente menite să ducă la creșterea transparenței în domeniu la nivel național și la convergența sistemelor naționale de învățământ superior. Aceste instrumente includ: sistemul educațional compus din trei cicluri și dezvoltarea subsecventă a unui cadru comun de calificări, Sistemul european de Transfer al Creditelor (ECTS) cu eliberarea unui Supliment la diploma de studii și sistemul de asigurare a calității.

Angajamentul de a adopta diplome și grade universitare comparabile și ușor de interpretat și un **sistem educațional compus din trei cicluri** sunt deja implementate în 47 de țări. În 26 de țări, ponderea studenților care participă la programe de studiu care corespund sistemului Bologna cu două cicluri este de 90 % și, în alte 13 țări, 70-89 % dintre studenți participă la programe de studiu care

(3) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 1, secțiunea 1.1.

(4) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.1.

(5) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.1.

(6) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.2.

(7) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.3.

corespund cu sistemul Bologna. În unele țări, ponderea studenților înmatriculați în astfel de programe este încă redusă deoarece modificările legislative au fost implementate relativ târziu. Cu toate acestea, în aproape toate țările, au fost implementate programe integrate pentru domeniile educaționale care pregătesc profesioniști pentru sectoarele de activitate reglementate prin directiva UE 2005/36/EC și/sau legislația națională solicită studii cu o durată de 5-6 ani: medicină, stomatologie, farmacie, arhitectură și medicină veterinară și, într-o măsură mai redusă, politehnică, drept, teologie și formarea cadrelor didactice ⁽⁸⁾.

Ponderea celor care dețin o diplomă de absolvire a primului ciclu educațional și care își continuă studiile în ciclul educațional următor prezintă diferențe pe teritoriul SEIS. În timp ce în majoritatea țărilor un procent cuprins între 10-24 % își continuă studiile în cel de-al doilea ciclu, în 13 sisteme educaționale acest procent înregistrează valori cuprinse între 75-100 %. În aceste țări, nivelurile înalte de admitere directă din primul în cel de-al doilea ciclu ar putea constitui un indiciu care semnalează faptul că primul ciclu nu este încă suficient de dezvoltat astfel încât să permită absolvenților accesul imediat la piața muncii ⁽⁹⁾.

În ceea ce privește **cadrul național al calificărilor**, acesta ar trebui implementat și pregătit pentru auto-certificare conform Cadrului global al calificărilor pentru Spațiul European al Învățământului Superior până în 2012, Nouă țări declară că au parcurs toate cele zece etape preliminare, așa cum au fost formulate de Grupul de lucru SEIS privind Cadrul calificărilor, iar un alt grup de țări au șanse mari de a se alătura acestora. Cu toate acestea, cadrul calificărilor, care clasifică obiectivele de învățare, abilitățile și competențele (sau ce este de așteptat ca studentul să știe, să înțeleagă și să poată face), nu face o distincție clară între rezultatele urmărite, așa cum sunt ele prezentate în descrierile programelor de studii și obiectivele atinse de student, cu alte cuvinte, implementarea unui cadru al calificărilor va trebui să implice și conexiunea dintre obiectivele de învățare și modalitatea de evaluare a performanțelor studenților. De asemenea, cadrul calificărilor nu este legat în mod oficial de procedurile și deciziile de recunoaștere a diplomelor de studiu, fie pentru scopuri academice sau profesionale ⁽¹⁰⁾.

Participarea și performanțele înregistrate de studenții din învățământul superior depind de o mare varietate de factori. Cel mai important dintre ele se referă la gradul în care aceste sisteme au capacitatea de a răspunde nevoilor studenților, asigurându-se că situația financiară a acestora nu constituie o barieră, fie pentru accesul, fie pentru progresul lor educațional și că le sunt asigurate servicii și mijloace de sprijin adecvate pe tot parcursul perioadei de studii. Este important de menționat că studenții care se bucură de o situație financiară mai bună sunt aceia care beneficiază de contribuții bănești din partea părinților, sume care se adaugă veniturilor proprii.

O privire asupra implementării **ECTS** ca sistem de transfer și acumulare a creditelor indică faptul că acest proces este aproape finalizat. Totuși, realizarea unei legături între obiectivele de învățare și creditele transferabile nu este încă finalizată și, în unele cazuri, sunt utilizate alte sisteme compatibile de transfer al creditelor în locul ECTS. Mai mult decât atât, creditele ECTS pot fi alocate unor scopuri diferite făcând astfel dificilă interpretarea diplomelor de studiu ⁽¹¹⁾.

În ceea ce privește **asigurarea calității**, au fost elaborați recent indicatorii de evaluare, iar accentul cade pe stadiul asigurării externe a calității, pe nivelul participării studenților la asigurarea externă a calității și pe nivelul participării internaționale. În general, rezultatele confirmă schimbările impresionante care au avut loc, de la lansarea Procesului Bologna. Creșterea înregistrată în domeniul asigurării calității a fost foarte rapidă și au fost marcate o serie de repere importante în cooperarea europeană. Cu toate acestea, în ceea ce privește participarea părților interesate la procesul de asigurare externă a calității, mai sunt de parcurs câteva etape până când studenții să poată participa în mod sistematic la toate procesele relevante. Mai mult decât atât, nivelul participării internaționale la

⁽⁸⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 2, secțiunea 2.1.

⁽⁹⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 2, secțiunea 2.1.

⁽¹⁰⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 2, secțiunea 2.2.1.

asigurarea calității este extrem de diferit pe teritoriul SEIS. În plus, trebuie remarcat faptul că asigurarea calității se concentrează de cele mai multe ori pe procesul de predare/învățare, în timp ce serviciile de sprijin și de cercetare pentru studenți sunt excluse. Conformitatea procedurilor de recunoaștere instituțională față de cadrul legal al Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor depășește de asemenea obiectivele curente în domeniul asigurării calității. În plus, raportul subliniază faptul că, în ciuda importanței acordate de miniștri în Declarația de la Bergen din 2005 îmbunătățirii recunoașterii reciproce a acreditărilor sau a deciziilor privind asigurarea calității, mai multe țări rămân reticente în ceea ce privește delegarea responsabilității către terți, pentru asigurarea externă a calității dincolo de granițele naționale ⁽¹²⁾.

În concluzie, elementele enumerate mai sus confirmă realizările atinse până în prezent de Procesul Bologna. În ciuda diferitelor metode utilizate pentru realizarea prezentului raport, considerăm că instrumentele sunt în cea mai mare parte a lor, cel puțin din punct de vedere formal, cele adecvate. Cu toate acestea, implementarea cu succes a acestora depinde în principal de utilizarea lor sistemică. Constatările prezentate în raport sugerează că implementarea ECTS, a învățării centrate pe student, a cadrului calificărilor și a asigurării interne a calității, toate depind de implementarea cu succes a elementelor legate de performanțele atinse în procesul de învățare și a relației dintre acestea și diferitele linii de acțiune. Mai mult decât atât, punerea în aplicare a structurii educaționale cu trei cicluri de studiu necesită completări.

Gradul de participare a studenților și rezultatele pe care le obțin aceștia pe parcursul perioadei de studiu în instituțiile de învățământ superior depind de mai mulți factori. Cel mai important dintre ele este definit de capacitatea acestor sisteme de a veni în întâmpinarea nevoilor studenților, de a se asigura că situația lor financiară nu constituie o barieră fie pentru accesul, fie pentru progresul educațional și de a le oferi servicii corespunzătoare pentru a-i sprijini pe parcursul perioadei de studii. Din tabelele furnizate de Eurostudent rezultă că studenții care se bucură de o situație financiară mai bună sunt aceia care beneficiază de contribuții bănești din partea părinților, sume care se adaugă veniturilor proprii ⁽¹³⁾.

În ceea ce privește reglementările financiare, raportul demonstrează o diversitate remarcabilă în ceea ce privește sistemele de taxe și de sprijin care operează în Spațiul European al Învățământului Superior. Aceste reglementări variază de la situațiile în care studenții nu plătesc nicio taxă, până la cele în care sunt plătite toate taxele și de la situațiile în care studenții primesc sprijin financiar până la cele în care sprijinul financiar primit este foarte redus. Mai mult decât atât, atât nivelul relativ al taxelor și al sistemelor de sprijin financiar (aplicat pe teritoriul unei țări) cât și nivelul lor absolut (aplicat între țări) este extreme de divers pe teritoriul SEIS. De aceea, studenții din SEIS traversează perioada de studii din învățământul superior în condiții economice foarte diferite, iar acest aspect trebuie avut în vedere în discuțiile legate de politicile europene privind chestiunile legate de finalizarea studiilor de nivel terțiar și de mobilitate ⁽¹⁴⁾.

Rezultate efective și gradul de angajabilitate

Accesul în învățământul superior nu este suficient. De aceea, prezentul raport vizează și rezultatele înregistrate după această etapă. Datele disponibile în acest moment, în ciuda celor care lipsesc, indică faptul că există diferențe foarte mari între țările SEIS. Mai mult decât atât, este pe punctul de a fi adoptată o abordare comună și o modalitate de definire a strategiei de îmbunătățire a ratelor de absolvire în SEIS. Până în prezent, doar o mică parte a țărilor a adoptat strategii naționale coerente

(1) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 2, secțiunea 2.2.2.

(2) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 3.

(3) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.4.

(4) Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.4.

de abordare a situațiilor în care studenții nu-și finalizează studiile și, în unele țări, nu sunt prevăzute niciun fel de măsuri care să abordeze această problemă.

Rezultatele obținute în învățământul superior se măsoară aici prin gradul de participare la procesul educațional și de finalizare a studiilor, precum și după perspectivele de a primi un loc de muncă ale proaspeților absolvenți. Ratele de finalizare a studiilor sunt monitorizate la nivel național și/sau instituțional, în cele mai multe țări. Aceste date sunt utilizate pentru pregătirea statisticilor anuale, a analizelor de eficiență, a planurilor de admitere și a dialogului cu toate părțile implicate. Cu toate acestea, există limite în ceea ce privește posibilitatea de a compara datele la anumite niveluri. Datele statistice privind finalizarea studiilor, disponibile în 22 țări din SEIS, arată că circa trei din patru studenți admiși în învățământul superior își finalizează studiile și absolvă o instituție de nivel terțiar. Acest fapt poate fi argumentat prin aceea că implementarea structurii cu două cicluri educaționale și introducerea creditelor ECTS facilitează întreg procesul. În plus, reluarea studiilor în învățământul superior, într-o etapă ulterioară, este înlesnită de utilizarea sistemului de credite transferabile.

În general, pe parcursul ultimilor zece ani, numărul persoanelor de sex masculin care au fost admise în învățământul a fost inferior celui reprezentat de persoanele de sex feminin. Cu toate acestea, femeile sunt încă slab reprezentate în rândul absolvenților cu studii doctorale.

Un indicator foarte relevant pentru un sistem de învățământ superior este gradul în care participarea la acest tip de studii se transmite din generație în generație. S-a demonstrat cu diferite ocazii că nivelul educațional al părinților influențează într-o măsură foarte mare participarea copiilor la procesul educațional deși ultimele date arată că această corelație s-a mai diminuat. În cele mai multe dintre țările din SEIS, totuși, probabilitatea relativă ca elevii ai căror părinți au o educație de nivel mai înalt să studieze într-o instituție de învățământ superior este de două până la de cinci ori mai mare în comparație cu cei ai căror părinți au o educație de nivel mediu. De fapt, tradiția familiei în materie de educație (părinți cu studii superioare) exercită o influență mult mai puternică asupra probabilității ca și copiii să urmeze cursurile unei instituții de învățământ superior, în comparație cu situațiile în care această tradiție lipsește sau în care părinții sunt migranți ⁽¹⁵⁾.

În ceea ce privește angajabilitatea, valorile medii pentru perioada 2006 – 2010 arată că nivelul educațional este invers proporțional cu nivelul ratei șomajului (cu cât este mai ridicat nivelul de instruire, cu atât se reduce probabilitatea ca absolventul să-și găsească un loc de muncă). Cu toate acestea, la o privire mai atentă se observă că, în mai multe țări, rata șomajului în rândurile absolvenților ultimilor ani este considerabil mai ridicată în comparație cu cea a tinerilor care au mai multă experiență. În plus, în medie, aproximativ o cincime dintre tinerii care au calificări obținute ca urmare a absolvirii unei instituții de învățământ superior sunt angajați în posturi care de multe ori nu necesită o pregătire de acest nivel. Aceste aspecte pot constitui câteva semne ale problemelor legate de tranziția dintre învățământul superior și piața muncii. Trebuie avut în vedere totuși că datele disponibile reflectă sistemul de clasificare definit prin nivelurile ISCED 5A și 5B și nu permit o analiză mai atentă în ceea ce privește eficiența structurii pe trei cicluri educaționale ⁽¹⁶⁾. De aceea, relevanța primului ciclu pentru piața muncii și impactul său asupra progresului social reprezintă chestiuni care vor avea nevoie să fie analizate mai amănunțit în următoarele rapoarte.

Învățarea pe tot parcursul vieții

Învățământul superior reprezintă doar un element al învățării pe tot parcursul vieții. În ciuda faptului că învățarea pe tot parcursul vieții a fost una dintre temele centrale ale Procesului Bologna, documentele oficiale conțin puține informații în acest sens. Doar în câteva țări, documentele oficiale care se referă la problematica învățământului superior includ o definiție a învățării pe tot parcursul vieții. Chiar și în

⁽¹⁵⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 4, secțiunea 4.1.

țările în care astfel de documente există, este dificil să se stabilească natura activităților care se încadrează în acest concept. Carta universităților europene pentru învățarea pe tot parcursul vieții, dezvoltată de Asociația Universităților Europene (EUA), la care se referă ministrii în Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve, ar trebui să susțină definirea mai exactă a acestui concept.

În absența unei înțelegeri exhaustive a conceptului, structura cea mai puternic asociată cu învățarea pe tot parcursul vieții include fie cursuri de educație nonformală furnizate de instituții de învățământ superior, în paralel cu programele formale de studiu, sau programe finalizate cu obținerea unei diplome derulate sub forma unor alte acorduri și reglementări, diferite de planurile educaționale tradiționale, cu durată integrală de studiu. Raportul prezintă faptul că nevoile studenților diferiți de cei tradiționali sunt adresate diferit în unele țări din SEIS. De exemplu, în ciuda faptului că în majoritatea țărilor au fost implementate opțiuni flexibile de studiu care se adresează studenților diferiți de cei tradiționali, în mai multe țări asemenea trasee flexibile solicită investiții financiare personale mai mari în comparație cu programele tradiționale de studii ⁽¹⁷⁾.

Mai mult decât atât, în aproximativ două treimi dintre țări există și un statut oficial al studentului, diferit de cel al studentului "la zi", care urmează integral cursurile unei instituții de învățământ superior, cea mai obișnuită alternativă fiind aceea a studentului care urmează cursurile unei instituții de învățământ superior în regim redus de timp. Vârsta reprezintă un factor semnificativ în decizia studenților de a-și continua studiile în regim redus de timp, studenții mai în vârstă (de 30 de ani și peste) fiind mult mai predispuși să se înscrie în astfel de programe de studiu, în comparație cu cei mai tineri. Datele disponibile indică de asemenea faptul că, în aproximativ jumătate dintre țările Bologna, este posibil pentru studenții maturi să li se recunoască studiile precedente pentru accesul în învățământul superior sau pentru trecerea de la un nivel la altul în sistemul educațional ⁽¹⁸⁾. Cu toate acestea, recunoașterea studiilor precedente este de multe ori subiectul unor limitări diverse și poate conduce destul de rar la obținerea unei distincții care să certifice completarea studiilor într-o instituție de învățământ superior.

Îmbunătățirea mobilității

Pentru prima dată în cadrul Procesului Bologna, s-a stabilit o țintă cantitativă pentru mobilitatea studenților: până în 2020 cel puțin 20 % dintre absolvenții de învățământ superior din SEIS să fi avut o perioadă de studiu sau de formare în străinătate. Totuși, nivelul de încredere a datelor statistice, nu este încă suficient de reprezentativ pentru a măsura atingerea acestui obiectiv. Pe de altă parte, s-au stabilit o serie de amendamente metodologice considerabile, care vor facilita utilizarea mai bună și mai comprehensivă a datelor privind mobilitatea, în special în domeniul creditelor aferente perioadei de mobilitate, și din care vor rezulta imagini mai clare asupra acestor aspecte în următorii ani ⁽¹⁹⁾.

Datele disponibile în prezent, și care se concentrează mai ales pe mobilitatea de studiu, arată că majoritatea statelor Bologna înregistrează valori ale ratei mobilității (la primire și la trimitere), în interiorul SEIS, de sub 10 %, mai mult de jumătate dintre statele Bologna având valori care se situează sub 5 %. Prin combinarea datelor existente cu date mult mai complete privind mobilitatea studenților se va facilita o mai bună evaluare a performanțelor generale ale acestora în corelație cu obiectivele stabilite pentru viitor ⁽²⁰⁾.

Raportul mai prezintă și obstacolele reale care apar în calea mobilității studenților, modul în care acestea sunt percepute și faptul că reprezintă elemente cărora va trebui să li se găsească o soluție în următorii ani. Acest lucru este cu atât mai important, cu cât percepția și impactul unor astfel de

⁽¹⁶⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 5.

⁽¹⁷⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 6, secțiunea 6.4.2.

⁽¹⁸⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 6, secțiunea 6.5.

⁽¹⁹⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 7.

⁽²⁰⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 7, secțiunea 7.2.

obstacole variază în funcție de statutul social. Iar, dacă acest aspect nu este tratat cu suficientă seriozitate, creșterile privind rata mobilității pot eșua într-o nouă dimensiune a inegalităților sociale.

Țările și-au mai exprimat de asemenea dorința pentru o mobilitate echilibrată a studenților și, în acest sens într-adevăr, datele curente prezintă fluxuri dezechilibrate ale mobilității între anumite țări și continente. Motivele dezechilibrelor în mobilitate sunt foarte multe, foarte variate și unele – cum ar fi inegalitățile de ordin economic dintre țări – nu pot fi tratate cu ușurință. Cu toate acestea, obstacolele legate de chestiuni administrative și legale și în particular cele legate de recunoașterea perioadelor de studii în străinătate, sunt încă raportate ca fiind foarte des întâlnite ⁽²¹⁾.

Decalajul informațional și obstacolele apărute în calea mobilității studenților se reflectă de multe ori și în discuțiile legate de mobilitatea personalului didactic și nedidactic din instituțiile de învățământ superior. Există la nivel conceptual o lipsă de claritate în ceea ce privește categoria de personal care ar trebui luată în calcul, în viitoarele baze de date statistice și, la nivel european, singurele informații statistice reprezentative disponibile care sunt colectate, se referă la programul Erasmus. Principalele obstacole apărute în calea mobilității personalului, remarcate la nivelul țărilor din SEIS, sunt legate de competențele lingvistice, chestiunile de natură juridică și circumstanțele personale ⁽²²⁾.

Raportul arată că, de la lansarea Procesului Bologna, mai multe țări și instituții și-au extins considerabil paleta de programe educaționale oferite în parteneriat. Aceste programe în parteneriat oferă o structură mult mai clară în care perioadele de mobilitate sunt mult mai ușor de integrat și de recunoscut și unde învățământul superior european prezintă o formă tangibilă, într-o realitate instituțională. Cu toate acestea, în timp ce în prezent există o multitudine de programe în parteneriat la nivel european, există încă un număr redus de diplome oferite în parteneriat, deoarece obstacolele la nivel legislativ și administrativ împiedică implementarea acestora. Mai mult decât atât, doar un număr foarte mic de studenți pot participa la aceste tipuri de programe ⁽²³⁾.

⁽²¹⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 7, sections 7.2.4 & 7.3.4.

⁽²²⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 7, secțiunea 7.4.

⁽²³⁾ Pentru detalii suplimentare vezi Capitolul 2, secțiunea 2.1.4.

INTRODUCERE

Contextul Bologna

Declarația de la Bologna a fost semnată în 1999 de către miniștrii responsabili pentru învățământul superior din 29 de țări europene. Acest eveniment a pus în mișcare cel mai semnificativ proces de cooperare europeană care a avut loc vreodată în domeniul învățământului superior. De această dată, reformele realizate au avut efect asupra unor țări din Europa și din afara ei, iar numărul țărilor semnatare oficial a crescut la 47, Kazahstan-ul fiind cel mai recent stat semnatar ⁽²⁴⁾.

Procesul Bologna: de la Sorbona la Leuven/Louvain-la-Neuve, 1998-2009

Mobilitatea studenților și a cadrelor didactice	Mobilitatea studenților, cadrelor didactice, cercetătorilor și a personalului administrativ	Dimensiunea socială a mobilității	Portabilitatea împrumuturilor și a granturilor Îmbunătățirea datelor legate de mobilitate	Atenție acordată vizelor și permiselor de muncă	Provocări legate de acordarea vizelor și a permiselor de muncă, sistemele de pensii și de recunoaștere	Obiectiv de 20 % până în 2020 pentru mobilitatea studenților
Un sistem comun cu două cicluri de studiu	Diplome universitare clare și comparabile	Recunoaștere echitabilă. Dezvoltarea unor specializări comune, recunoscute	Incluziunea nivelului doctoral în ciclul al treilea de studii	A fost lansat Cadru Național al Calificărilor în SEIS	Cadru Național al Calificărilor până în 2010	Cadru Național al Calificărilor până în 2012
		Dimensiunea socială	Acces egal	Consolidarea dimensiunii sociale	Decizia de a produce planuri naționale de acțiune cu monitorizare efectivă	Obiectivele la nivel național pentru dimensiunea socială – să poată fi cuantificate până în 2020
		Învățarea pe tot parcursul vieții (LLL)	Alinierea politicilor naționale de învățare pe tot parcursul vieții Recunoașterea învățării anterioare (RPL)	Trasee educaționale flexibile în învățământul superior	Rolul învățământului superior în Parteneriatele de învățare pe tot parcursul vieții care susțin angajabilitatea	Învățarea pe tot parcursul vieții + o responsabilitate publică implicând parteneriate puternice Apelul de abordare a angajabilității
Utilizarea creditelor	Un sistem de credite (ECTS)	ECTS și Suplimentul la Diplomă (DS)	ECTS pentru acumularea de credite		Necesitatea utilizării coerente a unor instrumente și practici de recunoaștere	Continuarea implementării instrumentelor Bologna
	Cooperare europeană în domeniul asigurării calității	Cooperare între asigurarea calității și recunoașterea academică	Asigurarea calității la nivel instituțional, național și european	Au fost adoptate Standardele europene și Liniile directoare pentru asigurarea calității	Crearea Registrului european de Asigurare a Calității (EQAR)	Calitatea – un numitor comun pentru SEIS
O Europă a cunoașterii	Dimensiuni europene în învățământul superior	Atractivitatea Spațiului European al Învățământului Superior	Corelații între învățământul superior și domeniile de cercetare	Cooperare internațională pe baza valorilor și a dezvoltării sustenabile	Adoptarea unei strategii de îmbunătățire a dimensiunii globale a Procesului Bologna	Consolidarea dialogului politic la nivel mondial prin intermediul Forumului politic Bologna
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009
Declarația de la Sorbona	Declarația de la Bologna	Declarația de la Praga	Declarația de la Berlin	Declarația de la Bergen	Declarația de la Londra	Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve

⁽²⁴⁾ Declarația de la Budapesta-Viena privind Spațiul European al Învățământului Superior, 12 martie 2010.

În tabelul de mai sus sunt surprinse principalele etape ale conferințelor ministeriale derulate în cadrul Procesului Bologna, până în anul 2009. Se observă cu ușurință că o parte dintre temele principale pot fi urmărite pe parcursul întregului prim deceniu. Aceste teme includ: un sistem comun al diplomelor universitare, un sistem european de credite transferabile, chestiuni legate de mobilitate și de cooperarea în domeniul asigurării calității, cadrul național al calificărilor, învățarea pe tot parcursul vieții, angajabilitatea și dimensiunea socială a învățământului superior.

Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve ⁽²⁵⁾ prezintă programul de acțiune pentru noul deceniu, stabilind ținte noi de atins în ceea ce privește mobilitatea, în 2020 și obiective clare pentru celelalte linii principale de acțiune. Toate aceste ținte și obiective sunt analizate în prezentul raport, iar analizele combinate realizate pe parcursul următoarelor șapte capitole au scopul de a prezenta o imagine a realităților curente din Spațiul European al Învățământului Superior, care a fost lansat odată cu Declarația de la Budapesta-Viena, din martie 2010 (vezi Glosar și observații metodologice pentru lista oficială a statelor semnatare).

Prezentare generală a raportului

Prezentul raport integrat a fost pregătit pentru Conferința Ministerială europeană de la București, România, din 26-27 aprilie 2012,

Raportul oferă o imagine asupra stadiului implementării Procesului Bologna din mai multe perspective, utilizând datele culese în prima jumătate a anului 2011, Sunt furnizate atât informații calitative cât și date statistice și sunt acoperite toate aspectele principale referitoare la reformele din învățământul superior care au drept scop o bună funcționare a Spațiului European al Învățământului Superior.

Prezentul raport este un succes al Rapoartelor de urmărire a implementării Procesului Bologna și a fost dezvoltat ca un exercițiu integral de colaborare între Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna (BFUG), pe de-o parte și Eurostat, Eurostudent și Eurydice, pe de altă parte, parteneriat la care se va face referire, pe tot parcursul analizei, utilizându-se sintagma „colectorii de date”.

Informațiile calitative au fost colectate prin intermediul unui chestionar care a fost transmis membrilor BFUG, după consultarea cu actorii naționali relevanți, de către reprezentanții Bologna din 45 de state, între ianuarie și mai 2011, Informațiile privind FRI a Macedoniei și Rusia sunt doar parțiale, din cauza necompletării chestionarului. Din Marea Britanie și Belgia s-au primit câte două răspunsuri pentru fiecare. De aceea, Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord sunt tratate ca sisteme de învățământ superior separate de cel al Scoției, iar Comunitățile flamandă și franceză din Belgia sunt de asemenea considerate ca fiind sisteme distincte de învățământ superior. Chestionarul a acoperit toate subiectele analizate în prezentul raport, cu excepția mobilității. Informațiile privind mobilitatea au fost culese de grupul de lucru pentru mobilitate al BFUG, în cooperare cu colectorii de date, în toamna anului 2010, Motivul acestei colectări mai timpurii a datelor a fost determinat de faptul că informațiile erau necesare grupului de lucru pentru elaborarea unei strategii privind mobilitatea în SEIS.

Raportul se bazează în principal pe informații oficiale privind legislația, politicile și reglementările naționale, care au fost completate cu date statistice colectate de Eurostat și de date provenind din sondajele efectuate asupra populației de studenți din Europa, furnizate de Eurostudent. Datele Eurostat au fost extrase din bazele de date the UOE, LFS și EU-SILC ⁽²⁶⁾. Mai mult decât atât, Eurostat a derulat o culegere de date specifică pentru țările din SEIS care nu iau parte la exercițiile periodice de colectare de date. Datele furnizate de Eurostudent provin din setul de date Eurostudent IV care este analizat în detaliu în publicația Eurostudent, 2011: *Condițiile sociale și economice ale vieții de student în Europa*.

⁽²⁵⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței miniștrilor responsabili cu învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

⁽²⁶⁾ Pentru mai multe detalii vezi Glosar și observații metodologice.

Activitatea colectorilor de date a fost supravegheată de Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna, mai specific, de un grup de lucru înființat special pentru a urmări toate aspectele legate de acest proces de raportare. Grupul a fost prezidat *ex aequo* de Germain Dondelinger (Luxemburg) și de Andrejs Rauhvargers (Letonia). O strânsă colaborare s-a stabilit între grupurile de lucru BFUG care au analizat individual chestiuni legate de mobilitate, dimensiunea socială, deschiderea internațională, cadrul național al calificărilor și recunoașterea academică. Nu s-au dezvoltat relații cu grupul de lucru privind instrumentele de monitorizare a transparenței deoarece s-a stabilit că această tematică depășește obiectivele prezentului raport.

Raportul este structurat în șapte capitole tematice, fiecare dintre ele deschizându-se cu o parte introductivă care prezintă relevanța subiectului în Procesul Bologna și obiectivele asupra cărora s-a căzut de acord, contribuția grupurilor de lucru BFUG la raport și o prezentare generală a conținutului capitolului.

1. CONTEXTUL SPAȚIULUI EUROPEAN AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Cele 47 de state din Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) trebuie să implementeze politici în contexte foarte diferite. Acest prim capitol al raportului stabilește perimetrul de acțiune pentru seturile de comparații care se vor prezenta cu privire la diferențele existente între țările care fac parte din SEIS. Capitolul furnizează un cadru de prezentare și de înțelegere a diferitelor structuri, dimensiuni și condiții de funcționare a instituțiilor de învățământ superior din SEIS.

Prezentare generală a capitolului

În continuare prezentăm structura capitolului curent. În primul rând, este analizată populația școlară din țările SEIS precum și tendințele care se înregistrează în domeniul participării la sistemul terțiar de educație, pentru persoanele cu vârsta cuprinsă între 18 și 34 de ani. Mai este analizat gradul în care proiecțiile demografice sunt luate în calcul în documentele oficiale care se referă la învățământul superior. În cel de-al doilea rând, în cadrul capitolului sunt clasificate instituțiile de învățământ superior și se prezintă diversitatea acestora în diferite țări. În final, este comparat nivelul cheltuielilor publice din învățământul superior din țările SEIS, ca și nivelul schimbărilor intervenite în acest domeniu, înainte și după criza economică.

1.1. Populația școlară în învățământul superior

Dimensiunea populației școlare în învățământul superior este foarte diversă în cele 47 de țări care fac parte din SEIS. Valorile totale sunt prezentate în Figura 1.1 și variază între 754, în Liechtenstein și 9 909 160, în Rusia (anul academic 2008/09). Doar Rusia singură deține mai mult de 25 % din populația școlară din învățământul superior din întregul SEIS, în timp ce studenții din primele cinci țări cu cel mai mare efectiv de studenți din educația terțiară (Rusia, Turcia, Ucraina, Germania și Marea Britanie) reprezintă peste 50 % din populația de studenți din SEIS. Franța, Polonia, Italia și Spania au de asemenea peste 1 500 000 studenți, în timp ce în 14 țări (dintre cele în care există date disponibile) numărul studenților este sub 200 000. Este o trecere în revistă care ilustrează destul de bine diversitatea contextelor naționale în cadrul statelor din SEIS.

Figura 1.1: Numărul studenților înmatriculați în instituții de educație terțiară, după nivelul ISCED, 2008/09

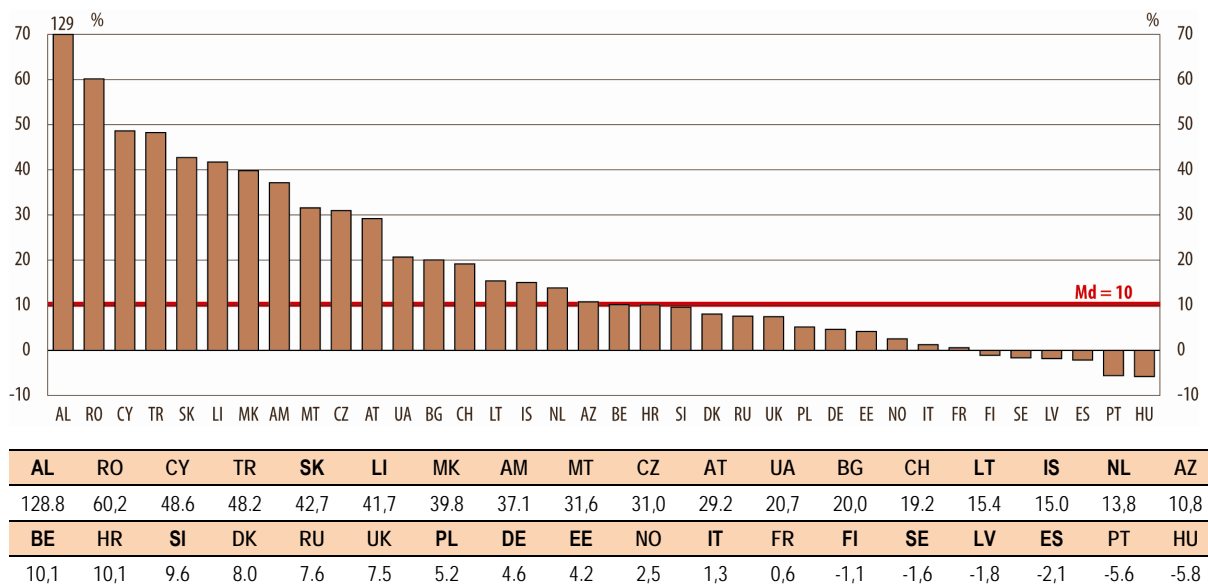
Număr	RU	TR	UA	DE	UK	FR	PL	IT	ES	RO	NL	BE	SE
TOTAL	9909160	2924281	2798693	2438600	2415222	2172855	2149998	2011713	1800834	1098188	618502	425219	422580
ISCED 5A	7513119	2013638	2364541	1998060	1806862	1548740	2096200	1966014	1472132	1069723	609868	205507	377191
ISCED 5B	2244125	874697	399332	440540	526667	552397	21304	6300	251491	573	885	207207	25478
ISCED 6	151916	35946	34820	:	81693	71718	32494	39399	77211	27892	7749	12505	19911
Număr	CZ	HU	PT	AT	FI	BG	AL	SK	DK	CH	NO	LT	IE
TOTAL	417573	397679	373002	308150	296691	274247	242590	234997	234574	233488	219282	210744	182609
ISCED 5A	360029	358445	357325	258519	275777	242574	223032	222519	198786	165680	211095	146422	126794
ISCED 5B	32638	32323	398	31160	122	27724	17450	2061	28725	48732	1258	61383	48494
ISCED 6	24906	6911	15279	18471	20792	3949	2108	10417	7063	19076	6929	2939	7321
Număr	AZ	AM	HR	MD	LV	SI	EE	MK	CY	IS	MT	LI	
TOTAL	180276	154639	139069	135147	125360	114391	68399	65200	30986	16919	10352	754	
ISCED 5A	142903	121444	92230	116084	102211	76318	42915	62836	17451	16312	9650	724	
ISCED 5B	35644	31803	43737	17205	21124	36079	23019	2135	13092	325	628	:	
ISCED 6	1729	1392	3102	1858	2025	1994	2465	229	443	282	74	30	

Observații: Anul de referință pentru Albania este 2009/10,

Sursa: Eurostat, UOE și colecții suplimentare de date pentru alte țări din SEIS.

În ceea ce privește modificările care au avut loc în totalul populației școlare din învățământul superior între 2003/04 și 2008/09, imaginea de ansamblu rămâne la fel de variată (vezi Figura 1.2). A existat o ușoară diminuare în ceea ce privește numărul total de studenți în acești cinci ani, în timp ce – în unele țări – numărul studenților a crescut considerabil, ca în Albania. În România, Cipru, Turcia, Slovacia și Liechtenstein s-a înregistrat de asemenea o creștere de peste 40 %. În general, populația școlară din învățământul superior a crescut cu mai mult de 10,4 % în jumătate dintre țările SEIS, în această perioadă.

Figura 1.2: Modificări în numărul total al studenților înmatriculați în instituții de educație terțiară între 2003/04 și 2008/09

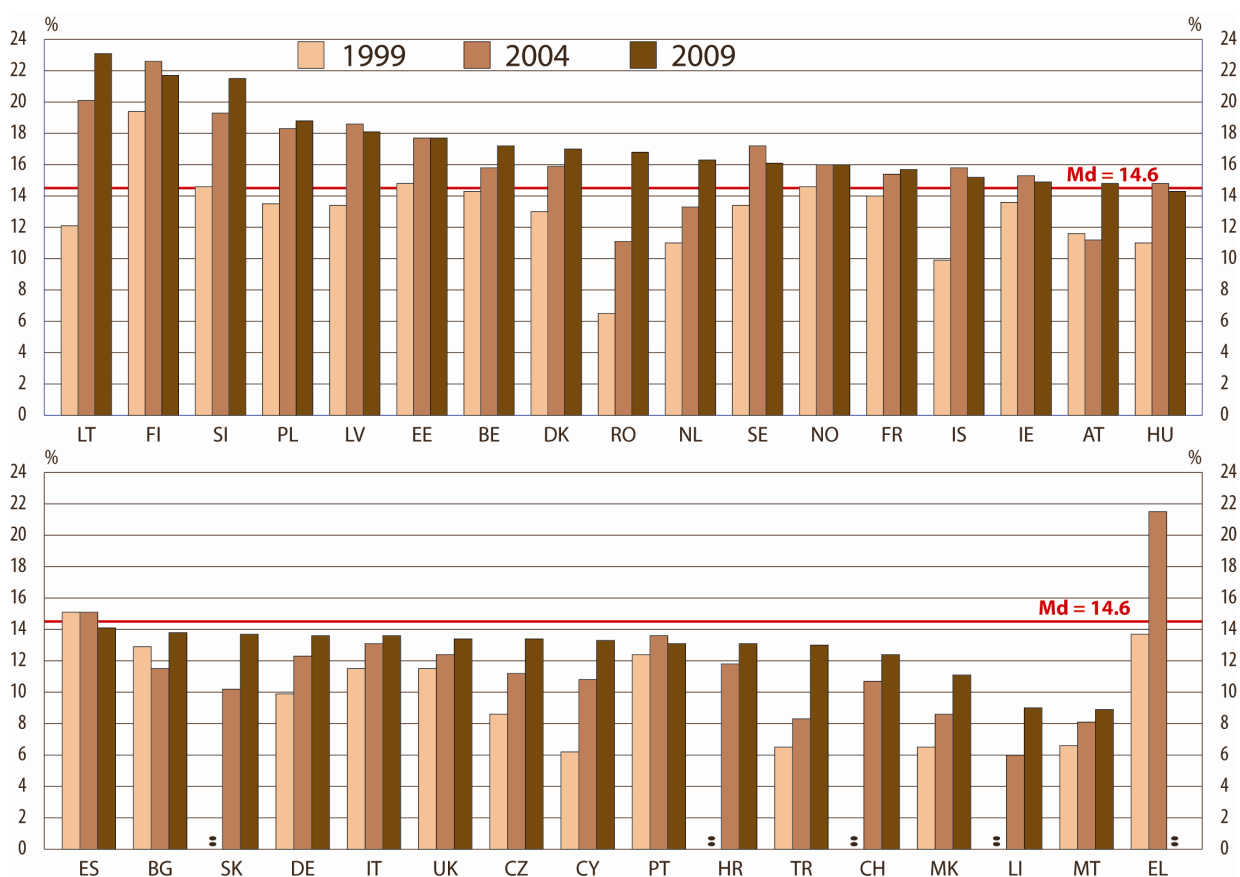


Observații: Albania: din 2003/04 până în 2009/10,

Sursa: Eurostat, UOE și colecții suplimentare de date pentru alte țări din SEIS.

Într-adevăr, modificările care au avut loc în structura populației școlare din învățământul superior depind de mai mulți factori, de exemplu, de evoluția demografică. De aceea, tendințele apărute în domeniul înmatriculărilor – numărul studenților evaluat ca pondere dintr-o populație relevantă – trebuie să fie de asemenea analizate. Astfel de tendințe confirmă cele constatate mai sus privind creșterile înregistrate în ceea ce privește numărul de studenți. Așa cum se arată și în Figura 1.3, gradul de participare la învățământul terțiar a crescut cu o treime între anii 1999 și 2009, în toate țările, reflectând o deplasare către transformarea învățământului superior într-un învățământ „de masă”. Cu toate acestea, creșterea înregistrată la nivelul ratelor de participare nu este una echilibrată, din punct de vedere al țărilor analizate. În țările cu cele mai mari rate absolute de creștere atinse de numărul de studenți, în cadrul grupei cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani, ratele de participare au crescut de asemenea cu mai mult de 50 %. Un număr de alte țări au experimentat o dezvoltare și mai puțin echilibrată, atingând un vârf la jumătatea anilor 2000 și înregistrând ulterior de atunci reduceri ușoare pentru nivelul ratelor de participare la programele de studii din învățământul superior. Doar Spania prezintă o descreștere continuă a nivelului ratelor de participare pe parcursul deceniului care a trecut.

Figura 1.3: Înmatriculări în instituții de educație terțiară ale persoanelor cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani (% din totalul populației), 1999-2009



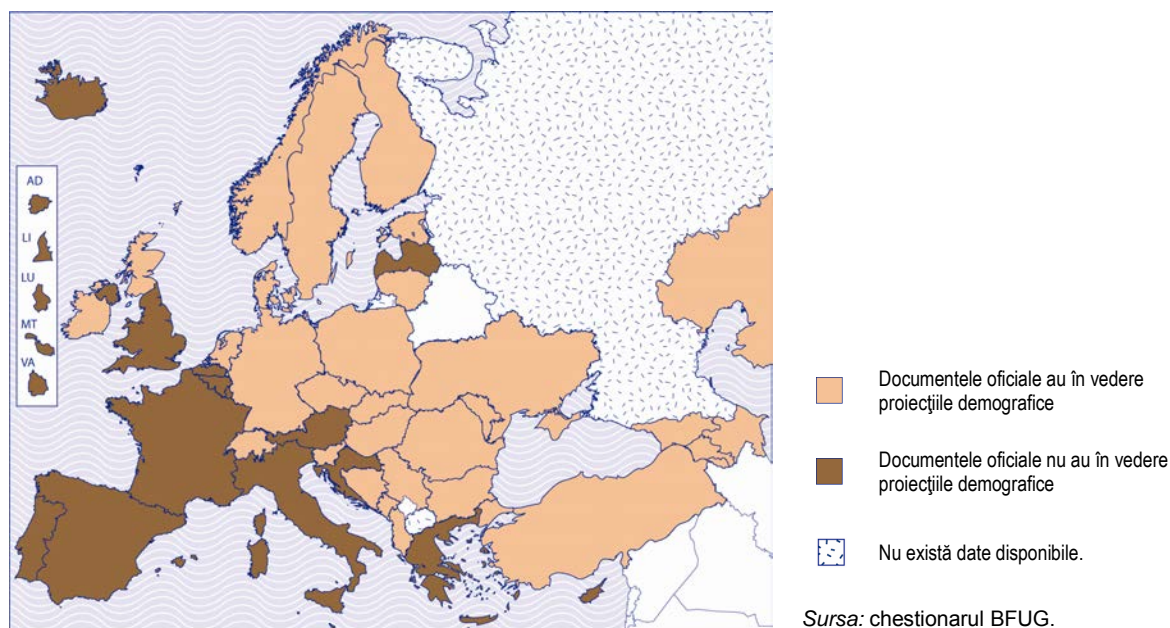
	LT	FI	SI	PL	LV	EE	BE	DK	RO	NL	SE	NO	FR	IS	IE	AT	HU
1999	12,1	19,4	14,6	13,5	13,4	14,8	14,3	13,0	6,5	11,0	13,4	14,6	14,0	9,9	13,6	11,6	11,0
2004	20,1	22,6	19,3	18,3	18,6	17,7	15,8	15,9	11,1	13,3	17,2	16,0	15,4	15,8	15,3	11,2	14,8
2009	23,1	21,7	21,5	18,8	18,1	17,7	17,2	17,0	16,8	16,3	16,1	16,0	15,7	15,2	14,9	14,8	14,3
	ES	BG	SK	DE	IT	UK	CZ	CY	PT	HR	TR	CH	MK	LI	MT	EL	
1999	15,1	12,9	:	9,9	11,5	11,5	8,6	6,2	12,4	:	6,5	:	6,5	:	6,6	13,7	
2004	15,1	11,5	10,2	12,3	13,1	12,4	11,2	10,8	13,6	11,8	8,3	10,7	8,6	6,0	8,1	21,5	
2009	14,1	13,8	13,7	13,6	13,6	13,4	13,4	13,3	13,1	13,1	13,0	12,4	11,1	9,0	8,9	:	

Observații: Datele au fost sortate după nivelul înmatriculărilor în învățământul terțiar în anul 2009.

Sursa: Eurostat, baza de date UOE.

Evoluția demografică și numărul variabil de studenți de la o țară la alta au fost de asemenea avute în vedere la conturarea obiectivelor și politicilor destinate a fi aplicate în învățământul superior. Figura 1.4 arată că, în aproximativ 60 % dintre țări, documentele oficiale pentru învățământul superior iau în calcul în mod explicit proiecțiile demografice. Pe de-o parte, multe țări își manifestă îngrijorarea cu privire la descreșterea numerică a populației tinere și la modul în care aceste schimbări vor afecta gradul de participare în învățământul superior și finanțarea acestuia. Pe de altă parte, câteva state se pregătesc să facă față cererii crescânde în domeniul diversificării nevoilor unei populații într-o continuă îmbătrânire și accesului în învățământul superior a unor categorii mai puțin tipice de persoane.

Figura 1.4: Proiecții demografice în documentele oficiale pentru politicile privind învățământul superior, 2010/11



1.2. Instituții de învățământ superior

Tipul și numărul instituțiilor de învățământ superior variază de asemenea în rândul țărilor din SEIS. Instituțiile de învățământ superior pot avea orientare academică sau orientare profesională; acestea pot funcționa ca instituții de stat sau particulare, cu finanțare publică sau privată sau ar putea fi diferențiate pe baza unor alte deosebiri posibil de aplicat într-un anumit context național sau altul.

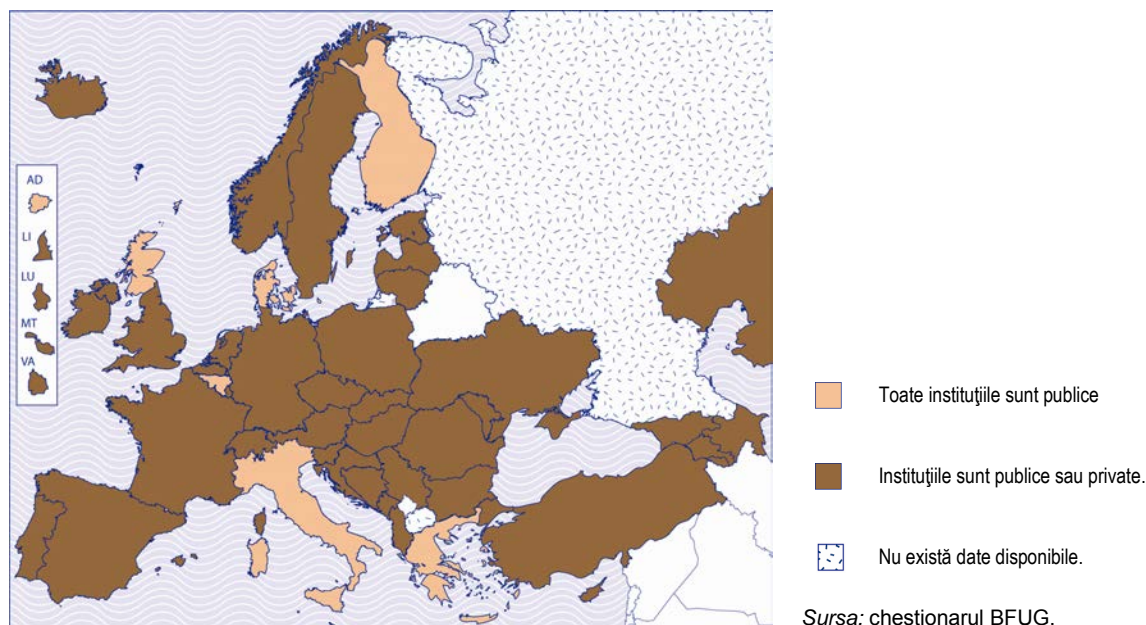
În primul rând, instituțiile de învățământ superior pot avea orientare academică sau orientare profesională. Cu toate acestea, această diferențiere continuă să capete o lipsă de claritate din ce în ce mai accentuată. În multe țări, vechile diferențe dintre instituțiile de învățământ superior cu orientare academică și cele cu orientare profesională încă mai există în mod formal, dar – parțial datorită Procesului Bologna – diferențele actuale se diminuează sau au încetat să mai existe cu totul. De exemplu, în mai multe cazuri, atât instituțiile de învățământ superior cu orientare academică cât și cele cu orientare profesională pot oferi atât programe de studiu cu caracter academic cât și profesional. Aceasta înseamnă totodată că, în timp ce este posibil să existe o distincție (formală) între instituții, nu există nicio diferență în ceea ce privește calitatea diplomelor acordate. În alte cazuri, este posibil să nu existe nicio distincție între instituții, dar este posibil să existe o diferență între orientarea programelor de studiu. De aceea, este foarte dificil să se realizeze o tipologie clară a statelor plecând de la această dimensiune. Din acest motiv, o astfel de tipologie nu a fost inclusă în prezentul raport.

O a doua diferențiere poate fi făcută între instituțiile de învățământ superior publice și private. Această diferențiere se referă în principal la sursa de finanțare și anume se pune întrebarea dacă instituțiile de învățământ superior sunt finanțate în principal din surse publice sau private (pentru o definiție mai detaliată, vezi Glosarul și observațiile metodologice). O semnificație suplimentară a acestui aspect

este dată și de faptul că instituțiile de învățământ superior constituite din fonduri private, dar finanțate în principal din surse publice sunt considerate aici drept instituții publice.

În Figura 1.5 sunt prezentate statele în care se aplică diferențierea dintre instituțiile publice și private. Așa cum se arată în figură, există în marea majoritate a țărilor din SEIS atât instituții de învățământ superior publice cât și private. Cu toate acestea, ponderea instituțiilor private poate să difere foarte mult de la o țară la alta. În timp ce în unele țări există mai multe instituții private decât publice, în câteva alte țări numărul instituțiilor private este destul de mic în comparație cu numărul instituțiilor publice de învățământ superior. Toate instituțiile sunt considerate publice în șase sisteme educaționale (Andorra, Belgia (Comunitatea franceză), Danemarca, Finlanda, Grecia și Italia).

Figura 1.5: Tipuri de instituții de învățământ superior: publice sau private (sursa de finanțare), 2010/11



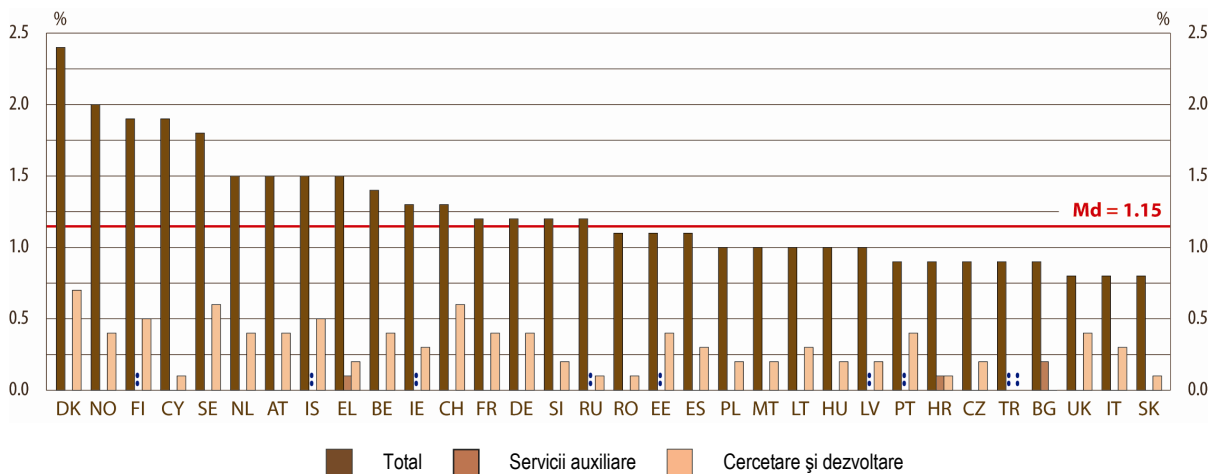
1.3. Cheltuielile publice în învățământul superior

Deoarece instituțiile europene de învățământ superior sunt finanțate predominant din surse publice, este de asemenea interesant să efectuăm o comparație între cheltuielile publice alocate învățământului superior în SEIS. Această secțiune este dedicată unei astfel de comparații, pe baza indicatorilor Eurostat. Privit independent, niciunul dintre indicatorii prezentați nu poate oferi o bază suficientă pentru realizarea unei comparații între țările din SEIS dar, luați în ansamblu, ei pot oferi o imagine generală care include atât similitudini cât și diferențe. Totuși, trebuie făcută observația că, din cauza faptului că ultimele date disponibile în bazele de date UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat) sunt din 2008, acești indicatori nu reflectă încă efectele crizei economice, deși aceasta a avut un impact semnificativ asupra nivelului cheltuielilor publice din majoritatea statelor (vezi EACEA/Eurydice, 2011b). Din acest motiv, vor fi analizate date suplimentare către finalul acestei secțiuni. Datele au fost culese în concordanță cu Clasificarea Funcțiilor Guvernamentale – COFOG (în ceea ce privește diferențele dintre UOE și COFOG data, vezi Glosarul și observațiile metodologice).

Unul dintre indicatorii care ilustrează nivelul cheltuielilor publice pentru educația terțiară îl reprezintă raportul dintre cheltuielile publice și PIB. Acest indicator „reprezintă ponderea veniturilor disponibile, generate într-o economie, care sunt alocate învățământului superior” (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 75). Așa cum se arată și în Figura 1.6, în 2008, cheltuielile publice anuale în învățământul superior a înregistrat cel mai ridicat nivel în Danemarca și în Norvegia, raportat la nivelul produsului intern brut (peste 2 %) al țării de referință. Această cheltuială publică anuală a înregistrat cel mai redus nivel în Slovacia (0,78 % din PIB). Valoarea mediană a cheltuielilor publice anuale în învățământul superior, în SEIS a fost de 1,15 % din PIB.

Împreună cu totalul cheltuielilor publice alocate educației terțiare, în Figura 1.6 se prezintă de asemenea cheltuielile directe destinate serviciilor auxiliare și activităților de cercetare și dezvoltare. În toate statele, cheltuielile directe destinate serviciilor auxiliare reprezintă o mică parte din totalul cheltuielilor, în timp ce sumele alocate cercetării și dezvoltării se pot ridica până aproape de jumătate din totalul cheltuielilor destinate educației terțiare, așa cum este cazul în Elveția (49 %), Portugalia (47 %) și Marea Britanie (46 %). În țările în care cheltuielile publice destinate cercetării și dezvoltării sunt ridicate, ponderea cheltuielilor destinate educației de bază este mai redusă (cheltuielile destinate educației de bază reprezintă partea din totalul cheltuielilor care rămâne după ce se scad cheltuielile directe destinate serviciilor auxiliare și activităților de cercetare și dezvoltare). Cheltuielile destinate educației de bază includ de asemenea și sumele acordate studenților, ca sprijin financiar și care va fi prezentat în detaliu în Figura 4.20. Ponderea acestui sprijin financiar influențează nivelul general al cheltuielilor; de exemplu, sprijinul acordat studenților are o pondere considerabilă în totalul cheltuielilor publice destinate educației, atât în Danemarca cât și în Norvegia.

Figura 1.6: Cheltuielile publice anuale în educația terțiară ca % din PIB, 2008



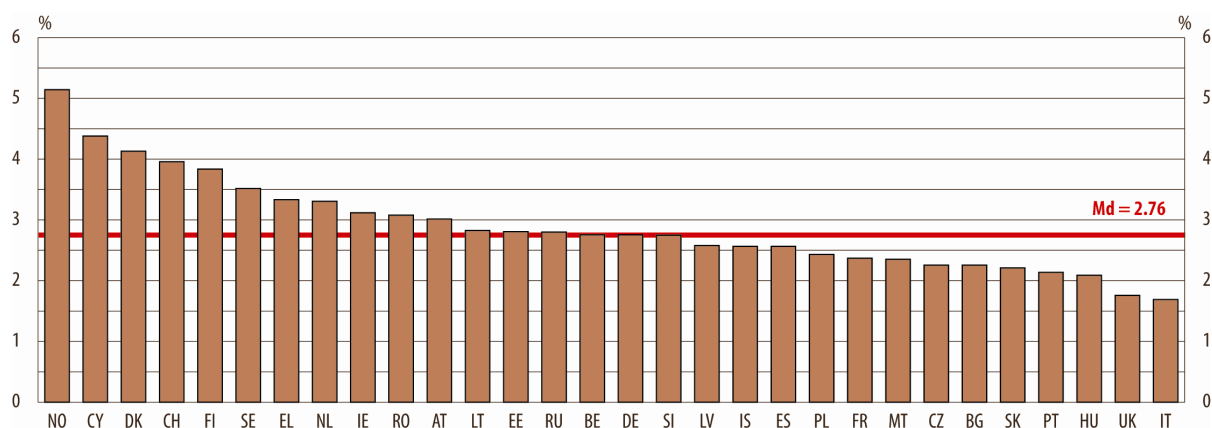
	DK	NO	FI	CY	SE	NL	AT	IS	EL	BE	IE	CH	FR	DE	SI	RU
Total	2,41	2,05	1,89	1,86	1,82	1,52	1,49	1,49	1,48	1,37	1,32	1,29	1,25	1,22	1,21	1,18
Servicii auxiliare	0,00	0,01	:	0,01	0,00	0,00	0,01	:	0,11	0,02	:	0,00	0,04	0,02	0,00	:
Cercetare și dezvoltare	0,74	0,41	0,52	0,14	0,62	0,44	0,40	0,52	0,22	0,38	0,33	0,63	0,40	0,36	0,17	0,06
	RO	EE	ES	PL	MT	LT	HU	LV	PT	HR	CZ	TR	BG	UK	IT	SK
Total	1,12	1,11	1,07	1,04	1,04	1,03	1,02	1,00	0,95	0,94	0,93	0,91	0,86	0,84	0,84	0,78
Servicii auxiliare	0,00	:	0,00	0,00	0,00	0,00	0,04	:	:	0,08	0,01	:	0,19	0,00	0,02	0,04
Cercetare și dezvoltare	0,11	0,45	0,27	0,16	0,17	0,27	0,19	0,20	0,44	0,06	0,18	:	0,02	0,39	0,34	0,11

Observații: Rusia: 2009; România: 2007; Turcia: 2006; Grecia: 2005.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Cheltuiala publică în învățământul superior poate fi de asemenea comparată cu alte cheltuieli publice alocate la nivel național. În Figura 1.7 se prezintă cheltuiala publică anuală alocată educației terțiare ca procent în totalul cheltuielii publice. Țările cu cea mai mare pondere a cheltuielilor alocate pentru educația terțiară sunt Norvegia (5.14 %), Cipru (4.38 %) și Danemarca (4.13 %), în timp ce statele cu cel mai redus procent bugetar alocat învățământului superior sunt Italia (1,69 %) și Marea Britanie (1,76 %). Valoarea mediană a cheltuielilor alocate pentru educația terțiară, în statele din SEIS, este de 2,76 % din buget.

Figura 1.7: Cheltuielile publice anuale în învățământul terțiar ca % din cheltuiala publică totală, 2008



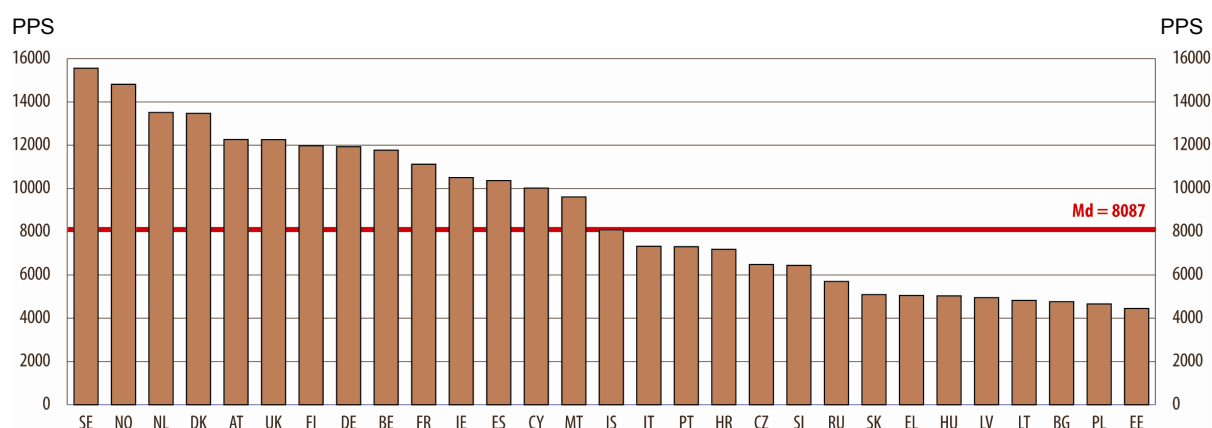
NO	CY	DK	CH	FI	SE	EL	NL	IE	RO	AT	LT	EE	RU	BE
5.14	4.38	4.13	3.96	3.84	3.52	3.33	3.31	3.12	3.08	3.01	2.83	2.81	2.80	2.76
DE	SI	LV	IS	ES	PL	FR	MT	CZ	BG	SK	PT	HU	UK	IT
2.76	2.75	2.58	2.57	2.56	2.43	2.37	2.35	2.26	2.26	2.21	2.14	2.09	1.76	1.69

Observații: Rusia: 2009; România: 2007; Grecia: 2005.

Sursa: Eurostat, (bazele de date UOE).

Un al treilea indicator prin care se analizează cheltuiala publică în educația terțiară este totalul cheltuielilor anuale în instituțiile de educație terțiară pe student echivalent, cu frecvență integrală (FTE). Acest indicator „reflectă investiția financiară a unei țări în raport cu dimensiunea populației școlare în învățământul superior” (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 77). Așa cum reiese și din Figura 1.8, valoarea cheltuielilor anuale în instituțiile de educație terțiară pe student echivalent este cea mai ridicată în Suedia, Norvegia, Olanda și Danemarca (peste 13.000 Euro PPS) și cea mai scăzută în Letonia, Lituania, Bulgaria, Polonia și Estonia (mai puțin de 5.000 Euro PPS). Valoarea mediană pentru SEIS este de 8.087 Euro PPS.

Figura 1.8: Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PPS, 2008



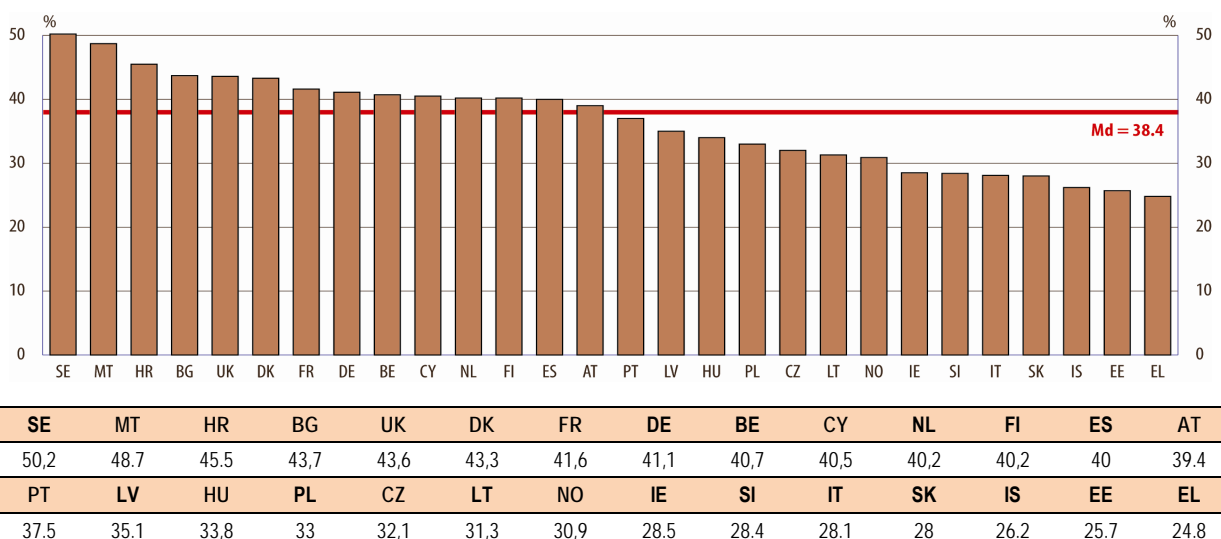
SE	NO	NL	DK	AT	UK	FI	DE	BE	FR	IE	ES	CY	MT	IS
15 557	14 817	13 512	13 468	12 261	12 257	11 965	11 928	11 766	11 118	10 501	10 363	10 014	9 604	8 087
IT	PT	HR	CZ	SI	RU	SK	EL	HU	LV	LT	BG	PL	EE	
7 326	7 307	7 183	6 483	6 441	5 701	5 089	5 050	5 033	4 951	4 823	4 763	4 657	4 451	

Observații: Rusia: 2009; Irlanda: 2007; Ungaria: 2006; Grecia: 2005.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Cu toate acestea, datele prezentate trebuie interpretate cu prudență. Din informațiile prezentate rezultă că există o relație pozitivă între nivelul cheltuielilor pe student și nivelul bunăstării naționale (măsurată în PIB pe locuitor). O modalitate de control a unor astfel de diferențe, în ceea ce privește bunăstarea, este să se analizeze cheltuielile alocate pe student raportate la PIB-ul pe locuitor (ambele în Euro PPS). Așa cum se arată și în Figura 1.9, în timp ce imaginea rămâne aceeași pentru unele țări, (de exemplu, Suedia apare ca fiind țara care alocă sumele cele mai mari pe student echivalent), câteva țări cu un PIB redus (de exemplu, Croația și Bulgaria) depun un efort financiar mai substanțial, raportat la gradul lor de bunăstare, în comparație cu alte țări, cu un PIB pe locuitor mai ridicat.

Figura 1.9: Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PPS, raportat la PIB-ul pe locuitor, în euro PPS, 2008



Observații: Irlanda: 2007; Ungaria: 2006; Grecia: 2005.

Sursa: Eurostat.

Cu toate acestea, indicatorii menționați prezintă doar o comparație statică între țări, pentru anul 2008. Pentru o imagine mai comprehensivă în ceea ce privește nivelul cheltuielilor publice alocate pentru educația terțiară, ar trebui să examinăm și schimbările care au intervenit asupra nivelului cheltuielilor, pe o perioadă de timp, în țările analizate. Aceste aspecte sunt cu atât mai importante cu cât analiza se realizează în lumina recente crize economice. Raportul Eurydice cu privire la *Modernizarea Învățământului Superior în Europa* subliniază că în unele țări au fost introduse reduceri bugetare din anul 2008/09 și până în 2009/10. Cele mai severe reduceri bugetare au fost aplicate în Irlanda, Letonia și Islanda (EACEA/Eurydice 2011b, p. 41). Cu toate acestea, din 2009/10 până în 2010/11, cheltuielile publice în învățământul superior au crescut în majoritatea țărilor, parțial datorită adoptării unor pachete de stimulare. Este foarte adevărat că unele țări, respectiv Islanda, Irlanda și Grecia au efectuat reduceri bugetare importante în acel an (EACEA/Eurydice 2011b, p. 42).

La o abordare cumulativă (adică însumând toate reducerile bugetare din 2008 și din anii următori), Asociația Universităților Europene (EUA) raportează diminuări și mai severe în bugetele alocate învățământului superior (EUA, 2011a). În conformitate cu raportul și site-ul EUA, tăieri bugetare majore s-au resimțit în Ungaria, Grecia, Islanda, Italia, Irlanda, Letonia și Marea Britanie⁽²⁷⁾. Mai mult decât atât, câteva alte state au suferit cel puțin reduceri moderate (EUA 2011a, pp. 2-4; EUA, 2011b).

Trebuie menționat totuși, că existența sau apariția unor reduceri în bugetele învățământului superior nu înseamnă în mod necesar diminuarea resurselor pentru învățământul superior. În unele cazuri (de exemplu, în Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), cheltuielile publice sunt înlocuite de contribuții private (de exemplu, percepute de la absolvenți, sub formă de taxe). Astfel de reduceri în

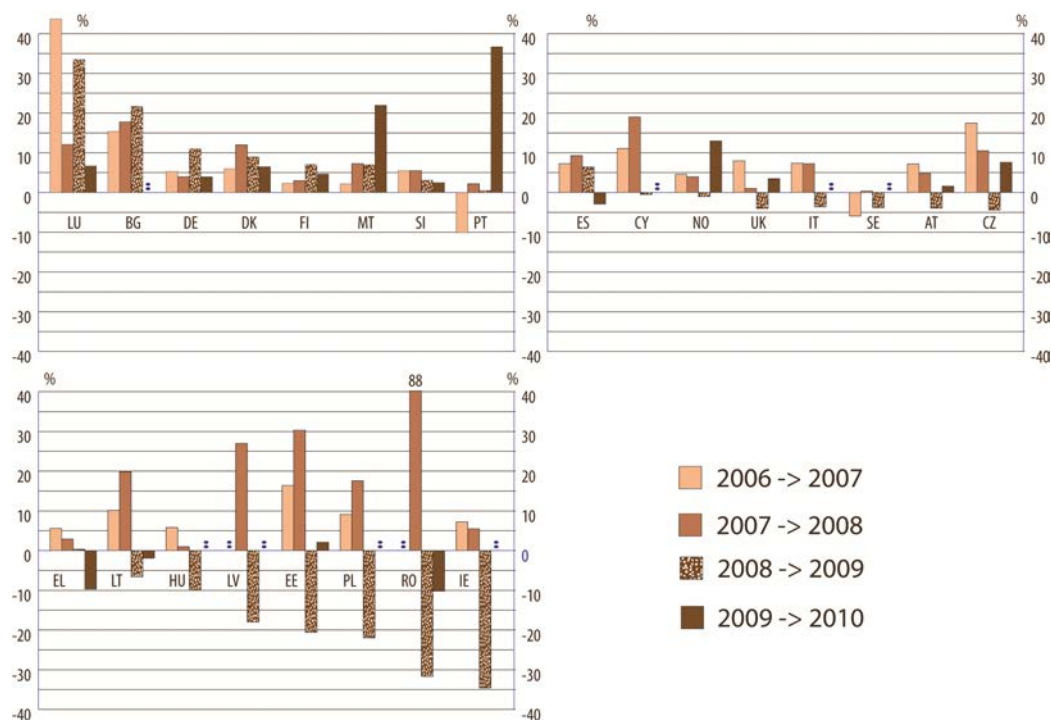
⁽²⁷⁾ Datele se referă la Marea Britanie în totalitate. Totuși, în Scoția nu au fost prevăzute reduceri de buget.

nivelul cheltuielilor publice sunt diferite de reducerile de cheltuieli care nu implică și alte fluxuri de finanțare, noi sau diferite.

Mai mult decât atât, introducerea reducerilor bugetare în învățământul superior nu s-a constituit sub forma unui răspuns uniform față de criza economică apărută în Europa. Din acest motiv, în Figura 1.10 analizăm modificările intervenite la nivelul cheltuielilor publice pe intervale de patru ani (din 2006 până în 2007, din 2007 până în 2008, din 2008 până în 2009 și, unde au existat date disponibile, din 2009 până în 2010). Deoarece în baza de date UOE nu au existat date disponibile, pentru 2009 și 2010, au fost utilizate în cadrul analizei date culese în conformitate cu clasificarea COFOG. Din păcate, în această bază există date disponibile pentru un număr foarte mic de țări.

În Figura 1.10, țările sunt prezentate pe trei grupuri. În primul grup de țări, nu s-a înregistrat nicio reducere în quantumul cheltuielilor publice alocate educației terțiare după criză (nici din 2008 până în 2009 și nici din 2009 până în 2010). În schimb, nivelul cheltuielilor publice alocate educației terțiare a crescut considerabil în unele țări, cel puțin într-unul dintre anii care au urmat crizei, în special în Luxemburg, Bulgaria, Malta și Portugalia (deși în cazul ultimei țări, a existat o reducere bugetară destul de mare, înainte de criză, începând cu 2006 și până în 2007).

Figura 1.10: Modificările anuale intervenite în nivelul cheltuielii publice destinate educației terțiare, între 2006 și 2010



	LU	BG	DE	DK	FI	MT	SI	PT	ES	CY	NO	UK
2006-2007	43,7	15,4	5,3	5,8	2,3	2,2	5,5	-10,1	7,3	11,1	4,6	7,6
2007-2008	12,1	17,8	4,1	12,1	3,0	7,3	5,5	2,2	9,3	19,0	4,3	0,8
2008-2009	33,5	21,7	11,0	9,4	7,1	7,0	3,1	0,5	6,4	-0,5	-0,9	-3,5
2009-2010	6,7	:	3,7	6,5	4,7	22,0	2,5	36,7	-2,9	:	12,7	3,5
	IT	SE	AT	CZ	EL	LT	HU	LV	EE	PL	RO	IE
2006-2007	7,4	-5,9	7,2	17,5	5,6	10,1	5,8	:	16,4	9,1	:	7,2
2007-2008	7,3	0,4	4,8	10,5	2,9	19,8	1,0	27,1	30,3	17,6	88,3	5,5
2008-2009	-3,6	-3,8	-3,9	-4,4	0,3	-6,6	-10,0	-18,5	-20,6	-22,0	-31,7	-34,6
2009-2010	:	:	1,6	7,6	-9,7	-1,9	:	:	2,1	:	-10,2	:

Observații: În cadrul fiecărui grup, datele sunt sortate după nivelul schimbărilor intervenite în perioada 2008 – 2009.

Sursa: Eurostat (conturile naționale, statisticile financiare guvernamentale, COFOG).

În cel de-al doilea grup de țări, în timp ce cheltuielile publice alocate învățământului superior s-au redus după 2008 (pentru cel puțin un an), diminuarea nu a depășit 5 % și/sau a fost compensată printr-o creștere în anii care au urmat crizei.

În sfârșit, cheltuiala publică pentru educația terțiară s-a redus considerabil pentru un al treilea grup de țări. Cele mai mari reduceri s-au înregistrat în Irlanda (34,6 %, din 2008 până în 2009) și România (31,7 %, din 2008 până în 2009 și 10,2 %, în 2009 și 2010). Cu toate acestea, cheltuiala publică în România a crescut considerabil înainte de criză (88,3 % în 2007 și 2008), ceea ce ar putea fi parțial explicat printr-o creștere semnificativă a nivelului populației școlare în învățământul superior (vezi Figura 1.2). Și în alte țări din acest grup s-a înregistrat, de asemenea, o creștere relativ mare a nivelului cheltuielilor destinate educației terțiară înainte de criză.

Aceste date ilustrează foarte bine faptul că statele au răspuns în mod foarte diferit crizei și perioadei de recesiune care a urmat în ceea ce privește cheltuiala publică alocată educației terțiare. Cu toate acestea, mediana pentru perioada cuprinsă între 2008 și 2009 a fost negativă, indicând o reducere cu 2,2 % a nivelului cheltuielilor publice în învățământul terțiară.

Concluzii

Țările din SEIS trebuie să implementeze reforme în contexte foarte variate. Numărul de studenți variază foarte mult de la o țară la alta. Mai mult decât atât, în timp ce schimbările intervenite în domeniul demografic constituie o preocupare constantă pentru cele mai multe state, unele țări trebuie să facă față unor creșteri relativ importante în numărul populației școlare din învățământul superior, în timp ce altele pot anticipa o reducere a acestuia. Astfel de diferențe pot avea un impact important asupra principalelor obiective și a vitezei de implementare a reformelor în învățământul superior.

Diferențe există, de asemenea, și în ceea ce privește orientarea și finanțarea instituțiilor de învățământ superior. În timp ce, în unele state, toate instituțiile de învățământ superior sunt finanțate în primul rând din surse publice, în alte state există un număr important de instituții private. Mai mult decât atât, nivelul cheltuielilor publice variază foarte mult de la o țară din SEIS la alta. Și, în mod similar, reacțiile statelor față de recenta criză economică diferă de asemenea foarte mult în regiune: în timp ce cheltuiala publică a crescut considerabil în unele țări, după 2008, au existat diminuări bugetare considerabile în alte țări. Totuși, unul dintre efectele crizei a constat într-o reducere generală în nivelul cheltuielilor publice alocate învățământului superior.

2. DIPLOME UNIVERSITARE ȘI CALIFICĂRI

Contextul Bologna

Adoptarea unui sistem care permite parcurgerea și compararea cu ușurință a diplomelor și a gradelor universitare, cu scopul de a promova accesul mai facil pe piața muncii a cetățenilor europeni și competitivitatea internațională a sistemului de învățământ superior european, se numără printre liniile centrale de acțiune ale Declarației de la Bologna. Raportul Tendințe I, pregătit înainte de adoptarea Declarației de la Bologna în 1999, a demonstrat marea varietate a sistemelor de învățământ superior în Europa: sisteme care cuprind succesiunea Licență-Master, în unele țări; programe lungi (cu durata de patru ani) care conduc la obținerea unei diplome, echivalente în linii mari cu cea de Master din alte țări; unele sisteme care au mai multe niveluri, incompatibile cu sistemele care cuprind succesiunea Licență-Master (EUA, 1999). Principala concluzie a raportului, care a fost împărtășită de semnatarii Declarației de la Bologna, a fost că este necesară o transparență mai mare și o încredere mai consistentă în sistemele de învățământ superior dacă se dorește îmbunătățirea competitivității și creșterea atractivității globale a Europei. Tendințe I a mai demonstrat că există un potențial considerabil pentru convergența sistemelor europene de învățământ superior cu două cicluri (Licență-Master), având o durată de trei-patru ani și, respectiv, unul-doi ani, cu un nivel de pre-licență existent în câteva țări (EUA, 1999).

De aceea, Declarația de la Bologna a lansat un apel pentru adoptarea unui sistem bazat în esență pe două cicluri principale – ciclul de licență și masterat – și a stipulat cerințele de acces la cel de-al doilea ciclu: „Accesul la cel de-al doilea ciclu se va face doar după finalizarea cu succes a primului ciclu de studii, cu o durată de minimum trei ani”⁽²⁸⁾. Unele țări au adoptat deja sistemul bazat pe două cicluri până în anul 2001⁽²⁹⁾. La conferința de la Berlin, din 2003, miniștrii au ajuns la concluzia că această restructurare pe scară largă este în curs de desfășurare și s-au angajat ca, până în anul 2005⁽³⁰⁾, să fie inițiată cel puțin prima fază a implementării sistemului educațional cu două cicluri de studiu. Datorită importanței cercetării, ca parte integrantă a sistemului de învățământ superior în toată Europa, la Berlin, miniștrii au considerat de asemenea necesar să meargă dincolo de abordarea celor două cicluri de studiu din învățământului superior și să includă și nivelul doctoral – cel de-al treilea ciclu – al acestui plan. Miniștrii au mai luat decizia de a elabora un cadru general integrat al calificărilor pentru Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) și, în acest context, au solicitat BFUG să analizeze cât de rapid ar putea fi conectat învățământul superior cu primul ciclu din cadrul general al calificărilor.

În 2005, la momentul conferinței de la Bergen a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, sistemul Bologna era implementat la scară largă și peste jumătate dintre studenți, în cele mai multe dintre țările europene, erau înmatriculați într-un sistem educațional cu două cicluri de studiu. Cu toate acestea, existau încă o serie de obstacole la trecerea dintr-un ciclu în celălalt. În anii care au urmat, s-au înregistrat unele progrese, Raportul de urmărire a implementării Procesului Bologna, din 2009, concluzionând că mulți absolvenți ai primului ciclu au întâmpinat dificultăți la admiterea în cel de-al doilea ciclu. Unele dintre aceste dificultăți au fost determinate de faptul că nu toate programele de studiu aferente ciclului întâi permiteau acces direct în ciclul al doilea și, de aceea, s-a recomandat o mai mare transparență în acest sens.

Programele de studiu derulate în parteneriat și diplomele acordate în urma absolvirii acestora s-au dezvoltat și au fost încurajate în peisajul învățământului superior european, post Bologna. Încă din 2001, în Declarația de la Praga, miniștrii au solicitat o extindere a ariei curriculare oferite în parteneriat de instituții din țări diferite și orientarea către recunoașterea diplomelor acordate în urma absolvirii programelor de studiu derulate în parteneriat, cu scopul de a promova dimensiunea europeană a

⁽²⁸⁾ Declarația de la Bologna din 19 iunie 1999.

⁽²⁹⁾ Spre un Spațiu European al Învățământului Superior: Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Praga, 19 mai 2001.

⁽³⁰⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.

învățământului superior ⁽³¹⁾. Lansarea programului Erasmus Mundus de către Comisia Europeană, în anul 2004, a dat un impuls suplimentar dezvoltării programelor de masterat în parteneriat, ca mijloc de creștere a atractivității învățământului superior european, atât în Europa cât și în lume.

Progresul realizat în vederea dezvoltării unor structuri academice mai convergente a fost facilitat de un număr de “instrumente” pre-existente care au fost introduse prin Procesul Bologna pentru susținerea transparenței și a recunoașterii reciproce. De remarcat este faptul că Sistemul european de credite transferabile și acumulare (ECTS) și Suplimentul la diploma de studii (DS) au constituit elementele centrale în implementarea reformelor Bologna, încă de la începutul acestui proces. Mai mult decât atât, cadrul național al calificărilor din fiecare stat s-a adăugat ca un al treilea instrument de susținere în dezvoltarea unei transparențe mai mari în Spațiul European al Învățământului Superior.

ECTS a fost menționat în Declarația de la Bologna, din 1999, în contextul transferului de credite, “ca fiind mijlocul cel mai adecvat de promovare a mobilității studentești”, urmărindu-se atribuirea creditelor către studenții străini ⁽³²⁾. Cu toate acestea, întregul proces a însemnat mai mult decât atât: “Creditele pot fi dobândite, de asemenea, în contexte independente de cel al învățământului superior, inclusive în activitățile legate de învățarea pe tot parcursul vieții, cu condiția ca acestea să fie recunoscute de universitățile de primire implicate” ⁽³³⁾. În Declarația de la Praga, miniștrii au transmis un mesaj clar, și anume acela că “este absolut necesar un sistem de credite transferabile, cum este ECTS sau un sistem compatibil cu ECTS, cu condiția să ofere simultan atât funcția de transferabilitate cât și funcția de acumulare” ⁽³⁴⁾. În 2003, la Berlin, miniștrii au subliniat că ECTS nu trebuie să fie utilizat doar pentru transferul de credite, ci și pentru acumulare ⁽³⁵⁾, iar la Bergen, în 2005, au căzut de acord cu privire la intervalele orientative în care se înscriu creditele, pentru primele două cicluri de studiu.

Suplimentul la diploma de studii, care a fost dezvoltat de către Comisia Europeană, Consiliul Europei și UNESCO, în anii ‘90, este un format standardizat care conține o descriere a naturii, nivelului, contextului, conținutului și statutului studiilor finalizate de o persoană și înregistrate în originalul diplomei de absolvire. Comunicatul de la Berlin subliniază faptul că obiectivul Suplimentului la diploma de studii este să crească transparența nivelului educațional atins de o persoană, cu scopul de a-i îmbunătăți șansele de a dobândi un loc de muncă mai bun și mai sigur și de a facilita recunoașterea academică pentru continuarea studiilor. La Berlin, miniștrii au căzut de acord asupra faptului că, începând cu 2005, toți absolvenții să primească Suplimentul la diploma de studii în mod automat și gratuit.

Cel de-al treilea instrument introdus și dezvoltat prin intermediul Procesului Bologna este cadrul național al calificărilor (NQF). Acesta este un instrument care descrie și definește în mod clar diferențele dintre calificări, la nivelul tuturor ciclurilor de studiu și în toate sferile educaționale. În 2005, la întâlnirea de la Bergen, miniștrii au adoptat Cadrul general al calificărilor pentru Spațiul European al Învățământului Superior (FQ-SEIS) și s-au angajat în dezvoltarea unui cadru național al calificărilor în fiecare stat, care să abordeze structura educațională cu trei cicluri și să aplice descriptorii generici bazați pe obiective de învățare, competențe și credite. Adoptarea Cadrului European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF), în 2008, la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene a accentuat orientarea către obiective de învățare, competențe și credite și corelarea lor cu profilul calificărilor. În mod ideal cadrul național al calificărilor funcționează în strânsă legătură atât cu ECTS cât și cu Suplimentul la diploma de studii.

Recunoașterea diplomelor universitare a stat la baza Procesului Bologna încă de la lansarea sa și s-a bucurat de o atenție semnificativă pe tot parcursul implementării acestuia. Prin asigurarea unei recunoașteri echitabile a diplomelor universitare, în practică, dar și în teorie, se asigură și funcționarea *sine qua non* a Spațiului European al Învățământului Superior.

⁽³¹⁾ Spre un Spațiu European al Învățământului Superior: Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Praga, 19 mai 2001.

⁽³²⁾ Declarația The Bologna of 19 June 1999.

⁽³³⁾ Ibid.

⁽³⁴⁾ Spre un Spațiu European al Învățământului Superior: Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior Praga, 19 mai 2001.

⁽³⁵⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 Septembrie 2003.

Grupurile de lucru BFUG cu privire la Cadrul calificărilor și la recunoașterea acestora

În perioada 2009-2012 Grupul de lucru privind Cadrul calificărilor la nivel național a fost mandatat să ducă mai departe și să facă recomandări legate de principalele chestiuni politice privind cadrul calificărilor existent la nivel național în diferitele state. Concomitent, prezentul raport se concentrează pe progresul realizat în domeniul implementării cadrului național al calificărilor din fiecare stat. Strânsa cooperare dintre Grupul de lucru pe probleme de raportare și Grupul de lucru privind Cadrul calificărilor la nivel național a garantat faptul că aceste sarcini complementare au fost continuate într-o manieră clară și coerentă.

În perioada 2009-2012 Grupul de lucru pe probleme de recunoaștere a diplomelor universitare a avut sarcina de a urmări implementarea recomandărilor analizei planurilor naționale de acțiune pe probleme de recunoaștere, cu scopul de a face ca recunoașterea calificărilor și a creditelor transferabile să fie mai coerentă pe teritoriul SEIS și să îmbunătățească recunoașterea diplomelor universitare obținute în spațiul SEIS și în alte țări din lume. Cooperarea a fost foarte mult înlesnită și de faptul că Andrejs Rauhvargers, unul dintre președinții Grupului de lucru pe probleme de raportare este de asemenea și președintele Grupului de lucru pe probleme de recunoaștere a diplomelor universitare, precum și unul dintre autorii prezentului raport.

Prezentare generală a capitolului

În acest capitol sunt prezentate structurile și instrumentele care stau la baza Procesului Bologna și ale recunoașterii diplomelor universitare. Prima secțiune se adresează implementării structurii educaționale academice cu trei cicluri. Cea de-a doua secțiune se referă la instrumentele Bologna – Cadrul național al calificărilor, ECTS și Suplimentul la diploma de studii. Secțiunea a treia acoperă elementele legate de implementarea Convenției de la Lisabona, cu privire la Recunoașterea atestatorilor obținute în învățământul superior ⁽³⁶⁾.

2.1. Structuri Bologna

2.1.1. Structura și implementarea primelor două cicluri de studiu (licență/BA și masterat/MA)

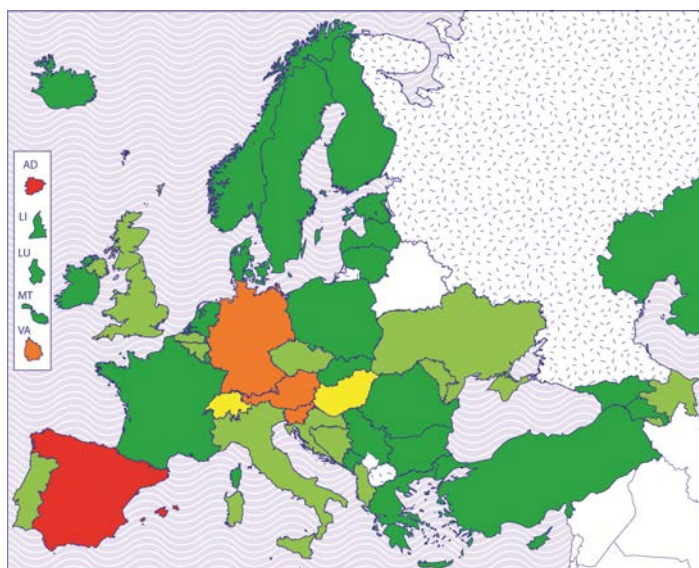
Obligația de a adopta diplome universitare comparabile și ușor de interpretat și implementarea unui sistem academic cu două cicluri de studiu sunt menționate ca fiind primele două linii de acțiune în Declarația de la Bologna, din 1999, semnată inițial de 29 de țări și fiind apoi implementată în 47 de state care constituie Spațiul European al Învățământului Superior. Stadiul de implementare a celor două cicluri a constituit un indicator important în toate cele trei exerciții de urmărire a implementării Procesului Bologna din 2005 (Grupul de evaluare a implementării Procesului Bologna, 2005), 2007 (Grupul de evaluare a implementării Procesului Bologna, 2007) și 2009 (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009), precum și în Evaluarea independentă a implementării Procesului Bologna din 2010 (CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC, 2010). Cadrul general al calificărilor pentru SEIS, adoptat în 2005, reglementează nivelurile creditelor transferabile: 180-240 credite ECTS pentru primul ciclu (studiile de licență) și 90-120 credite la nivelul celui de-al doilea ciclu (studiile de masterat), cu cel puțin 60 credite pentru un an universitar.

Această secțiune analizează cât de pozitivă a fost implementarea sistemului educațional cu două cicluri, precum și modelele caracteristice ale sistemului academic cu două cicluri de studiu care au apărut ulterior. Se mai analizează situația privind accesul între cele două cicluri Bologna, precum și implementarea unui al treilea ciclu și includerea studiilor pe termen scurt în primul ciclu Bologna.

O primă privire asupra rezultatelor referitoare la acest indicator, în 2009 și în 2012, sugerează că imaginea de ansamblu a evoluat foarte puțin. Cu toate acestea, o explicație importantă pentru această concluzie aparentă, este că, în 2009, răspunsurile primite din diferite țări se bazează pe progresele realizate în adoptarea legislației privind introducerea modelului Bologna, în timp ce, în 2012, distribuția pe țări se bazează pe date statistice care prezintă ponderea studenților care studiază de fapt în programe educaționale concepute după modelul Bologna.

⁽³⁶⁾ Convenția cu privire la recunoașterea atestatorilor obținute în învățământul superior în statele din regiunea Europei, Lisabona, 11 aprilie 1997.

Figura 2.1: Indicatorul de performanță nr. 1: Stadiul implementării primului și a celui de al doilea ciclu, 2010/11



	Raportul din 2012*	Raportul din 2009**
■	26	31
■	13	10
■	2	3
■	4	3
■	2	1

* Surse: Eurostat și chestionarul BFUG, 2011,

** Sursa: Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009.

Graficul performanțelor evaluate

- Cel puțin 90 % dintre toți ⁽³⁷⁾ studenții sunt înmatriculați într-un sistem educațional care conține două cicluri de studiu, adică în concordanță cu principiile Bologna.
- 70-89 % dintre studenți sunt înmatriculați într-un sistem educațional care conține două cicluri de studiu, adică în concordanță cu principiile Bologna.
- 50-69 % dintre studenți sunt înmatriculați într-un sistem educațional care conține două cicluri de studiu, adică în concordanță cu principiile Bologna.
- 25-49 % dintre studenți sunt înmatriculați într-un sistem educațional care conține două cicluri de studiu, adică în concordanță cu principiile Bologna.
- sub 25 % dintre studenți sunt înmatriculați într-un sistem educațional care conține două cicluri de studiu, adică în concordanță cu principiile Bologna SAU
A fost adoptată și este în curs de implementare o legislație care prevede instituirea unui sistem de studiu în concordanță cu principiile Bologna.

Observații: Indicatorul este definit ca pondere a studenților care studiază în programe care se subscriu modelului Bologna (în %).
Datele Eurostat reflectă situația din 2009/10, Acolo unde datele Eurostat nu au fost disponibile, valorile au fost estimate după rezultatele obținute în sondajul BFUG.
Eurostat furnizează o singură valoare pentru Marea Britanie.

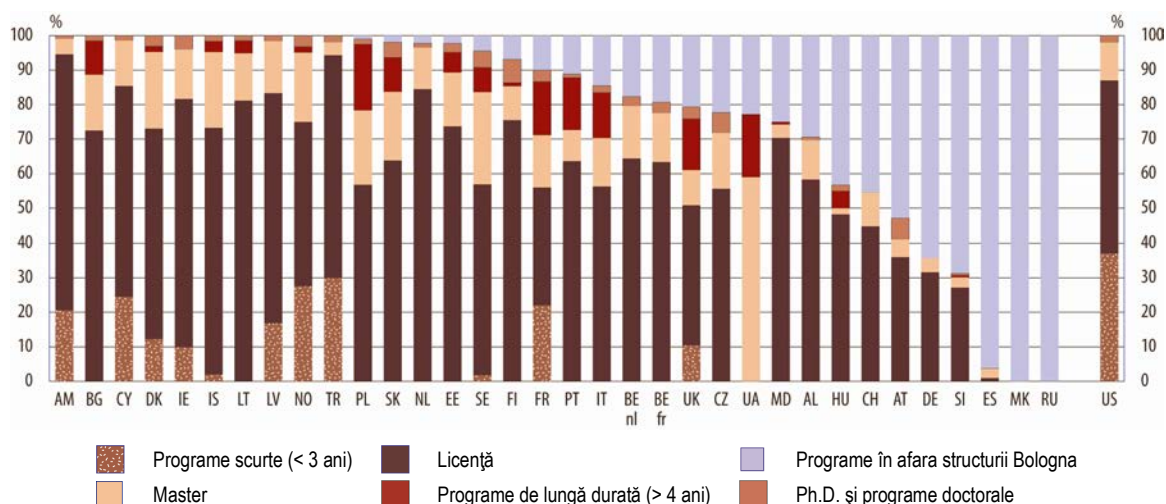
În doar jumătate dintre țări, ponderea studenților care învață în structuri care corespund sistemului academic Bologna, cu două cicluri de studiu, este de peste 90 % și se încadrează între 70-89 % în alte 25 % dintre țări. În același timp aproape toate țările încă dispun de programe integrate pe termen lung, în acele domenii educaționale în care studenții se pregătesc pentru profesii reglementate și pentru care directiva UE 2005/36/EC ⁽³⁸⁾ și/sau legislația națională impune cinci – șase ani de studii: medicină, stomatologie, farmacie, arhitectură și medicină veterinară și, într-o măsură mai mică, politehnică, științe juridice, teologie, psihologie, formarea cadrelor didactice. Exemple menționate mai rar sunt artele, științele și altele. Deși programele integrate pe termen lung au fost menținute, a existat în general un impact produs de Procesul Bologna chiar și în acest domeiu, cu orientarea către dezvoltarea și implementarea unor obiective de învățare și a unor instrumente cum ar fi ECTS și Suplimentul la diploma de studii.

În unele țări, în special în Andorra și Spania, dar și în Austria, Germania, Vatican și Slovenia, ponderea studenților înmatriculați în programe care corespund sistemului academic Bologna, cu două cicluri de studiu, este relativ scăzută. Acest aspect se datorează fie schimbărilor legislative care stipulează că transferul către adoptarea structurilor Bologna s-a produs cu o oarecare întârziere, sau că termenele limită pentru implementarea reformelor au fost aplicate cu întârziere. În aceste țări, implementarea practică a reformelor a fost inițiată relativ recent și va dura probabil câțiva ani pentru ca studenții înmatriculați în sistemul anterior să devină absolvenți.

⁽³⁷⁾ "Toți" = Toți studenții care ar putea fi implicați în sistemul educațional cu 2 cicluri de studiu adică NU aceia care sunt înscriși în programe doctorale și NU aceia care iau parte la programe educaționale de nivel terțiar, pe termen scurt. Au fost luați în considerare studenții din TOATE domeniile de studiu.

⁽³⁸⁾ Directiva 2005/36/EC a Parlamentului European și a Consiliului din 7 septembrie 2005 privind Recunoașterea calificărilor profesionale. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, L255/22, 30.9.2005.

Figura 2.2: Ponderea studenților înmatriculați în programe educaționale care urmăresc structura Bologna pe trei cicluri, după ciclu, 2008/09



Sursa: Eurostat.

Din Figura 2.2 rezultă că în zece dintre cele 34 sisteme de învățământ superior pentru care există date disponibile toți studenții sunt înmatriculați în programe a căror structură urmărește sistemul ciclurilor de studiu Bologna. La cealaltă extremă, în patru țări: Austria (47 %), Germania (36 %), Slovenia (31 %) și Spania (4 %), mai puțin de jumătate dintre studenți sunt înmatriculați în programe a căror structură urmărește sistemul ciclurilor de studiu Bologna. În două țări – FRI a Macedoniei și Rusia – în 2008, programele de studiu încă nu erau pliate pe structurile Bologna în ceea ce privește programele educaționale în învățământul superior.

Programe educaționale de scurtă durată (mai puțin de trei ani) au fost identificate în 11 țări, cu un număr de înmatriculări reprezentând între 2 % (în Islanda și Suedia) și 30 % (în Turcia) din totalul numărului de studenți. Aceasta marchează o diferență semnificativă între sistemul european și sistemul american de învățământ, unde 37 % dintre studenți erau înmatriculați în programe de studiu cu o durată mai mică de trei ani.

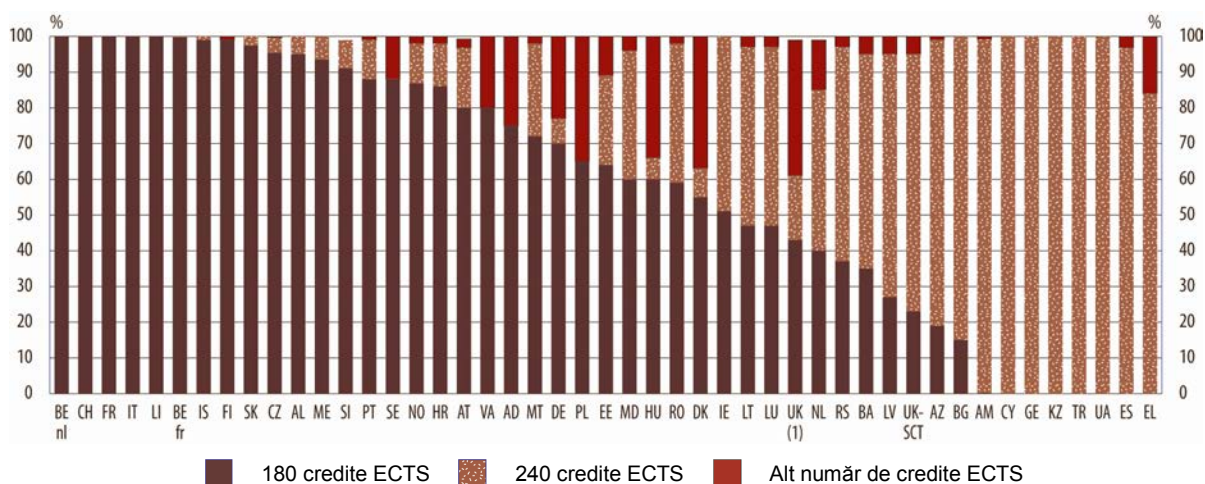
În peste trei sferturi dintre țări există programe de studiu pe termen lung care acoperă primele două cicluri. Ponderea studenților înmatriculați în acest tip de programe se întinde de la 1 %, în Finlanda și Moldova, până la 19 %, în Polonia.

Cele mai întâlnite modele și numărul de credite aferente primului ciclu de studii

În Figura 2.3 se prezintă ponderea programelor de studii care asigură obținerea unui număr de 180 credite ECTS, 240 credite ECTS sau a unui alt număr de credite. Au fost colectate de asemenea și date privind ponderea studenților înmatriculați în aceste programe. Acestea confirmă aceleași tendințe și de aceea nu au fost prezentate separat.

În țările SEIS, în cadrul programelor educaționale aferente primului ciclu de studii, nu există modele care să se aplice independent. În cele mai multe țări, în primul ciclu, funcționează o combinație dintre modelele care permit obținerea a 180 credite ECTS, a celor cu 240 credite ECTS și a unor modele cu o altă durată. Un model unic de licență, cu 180 credite ECTS, există doar în Comunitatea flamandă din Belgia, Franța, Italia, Liechtenstein și Elveția. În timp ce în Finlanda este de asemenea predominant modelul care permite obținerea a 180 credite ECTS, datele prezentate aici acoperă doar universitățile, iar sistemul de învățământ superior profesional nu a fost inclus. Modelul care permite obținerea a 180 credite ECTS este predominant – cu peste 75 % dintre programe – în 14 alte sisteme de învățământ superior.

Figura 2.3: Ponderea programelor din primul ciclu de studiu cu 180 credite ECTS, 240 credite ECTS sau cu alt număr de credite, 2010/11



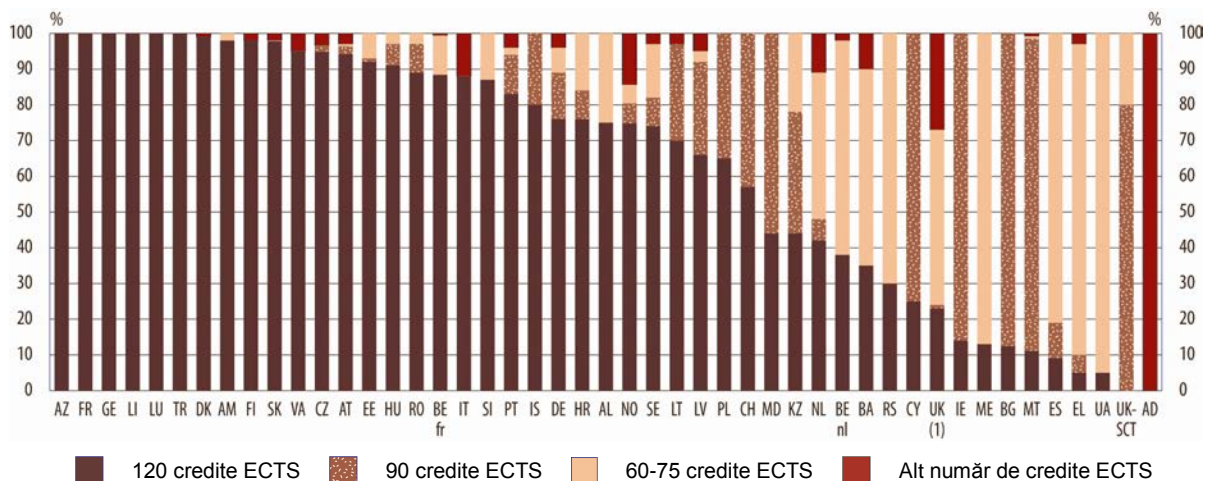
Sursa: chestionarul BFUG.

UK (1) = Marea Britanie-Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

Un model unic, cu 240 credite ECTS, se găsește în Armenia, Cipru, Georgia, Kazakhstan, Turcia și Ucraina și este foarte răspândit în peste 75 % dintre programele de studiu din Azerbaidjan, Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Grecia, Spania și Letonia. Și Olanda ar trebui adăugată acestui grup deoarece, în timp ce ponderea programelor cu 240 credite ECTS se ridică la aproximativ 45 %, ponderea studenților înmatriculați în cadrul acestui model este de 70 %.

Cele mai întâlnite modele și numărul de credite aferente celui de-al doilea ciclu de studii

Figura 2.4: Ponderea programelor din cel de-al doilea ciclu de studii (master) cu 60-75, 90, 120 sau alt număr de credite ECTS, 2010/11



Sursa: chestionarul BFUG.

UK (1) = Marea Britanie-Anglia/Țara Galilor/Irlanda de Nord

În cel de-al doilea ciclu de studii (Figura 2.4), modelul care permite obținerea a 120 credite ECTS este de departe cel mai răspândit, fiind prezent în 42 sisteme de învățământ superior. Acesta este singurul model existent în Albania, Armenia, Azerbaidjan, Franța, Georgia, Liechtenstein, Luxemburg și Turcia și este utilizat în peste 75 % dintre programe în alte 18 sisteme de învățământ superior. Modelul care permite obținerea a 60-75 credite ECTS este prezent în 27 țări și este predominant în opt sisteme de învățământ superior. Modelul care permite obținerea a 90 credite ECTS este mai puțin răspândit: deși este prezent în 21 de sisteme de învățământ superior, în doar șase dintre acestea – Bulgaria, Cipru, Irlanda, Moldova, Spania și Marea Britanie (Scoția) – reprezintă cel puțin 50 % dintre programe. În 17 sisteme de învățământ superior, există de asemenea programe care permit obținerea unui număr de credite diferit de 60-75, 90 sau 120 credite ECTS. Cu toate acestea, cu excepția Andorrei, aceste programe nu depășesc 10 % din totalul celor existente. Tendințele menționate mai sus au fost

confirmate și prin datele referitoare la ponderea studenților înmatriculați în programele de studiu aferente ciclului al doilea.

În țările din SEIS, nu există modele independente care să fie aplicate la nivelul programelor din primul sau din cel de-al doilea ciclu: în primul ciclu, în cele mai multe țări există o combinație între programele care permit obținerea unui număr de 180 de credite ECTS, a 240 de credite ECTS și/sau programe de altă durată. În ciclul secund, cel mai des întâlnit model este cel care permite obținerea a 120 de credite ECTS. De aceea, modelul cu 180+120 de credite ECTS ("3+2") este cel mai răspândit dar, la nivelul țărilor din SEIS, se întâlnesc și alte combinații ale modelelor prezentate.

Programe în afara modelelor Bologna caracteristice

În 31 de sisteme de învățământ superior este confirmată existența unor programe educaționale la nivel de licență, în afara modelului tipic Bologna, care permite obținerea unui număr de 180-240 credite ECTS. În general, acestea sunt programe integrate/pe termen lung, care conduc fie la obținerea unei diplome de licență sau de masterat (după absolvirea celui de-al doilea ciclu de studii) și care, în unele țări, încă mai sunt caracterizate de durată în ani și nu în numărul de credite. În cele mai multe dintre aceste țări, programele existente în afara modelului Bologna aferent ciclului de licență, se desfășoară în domeniile: medicină, stomatologie, medicină veterinară și asistență medicală și, în cele mai multe cazuri, implică 1-8 % din populația școlară înmatriculată în învățământul superior. Mai mult decât atât, la domeniile de studiu specificate anterior se mai adaugă și un număr de programe integrate menționate de un număr mic de sisteme educaționale (între două și șapte, în funcție de disciplină): inginerie, arhitectură, teologie, formarea cadrelor didactice, artele, drept și farmacie.

Durata obișnuită a acestor programe integrate, care conduc la profesii reglementate, este determinată în general de legislația națională și de directiva UE 2005/36/EC în țările EU/EEA. În general, este evaluată la 300-360 credite ECTS sau cinci – șase ani, în funcție de profesia despre care este vorba. Unele țări menționează de asemenea programe mai scurte care, fie pregătesc absolvenții pentru anumite profesii, sau constituie calificări intermediare în cadrul unor programe care se finalizează cu obținerea unei diplome de licență. Durata unor asemenea programe poate varia între 60 credite ECTS (un an) și 180 credite ECTS (trei ani). Cea mai frecventă durată a unui program scurt pare să fie de 120 credite ECTS (doi ani), așa cum se întâlnesc în Andorra, Comunitatea franceză din Belgia, Croația, Danemarca, Norvegia și Suedia.

În unele cazuri, diferențierea față de modelele Bologna obișnuite au loc de asemenea atunci când programele de studii prin care se pregătesc specialiștii în domeniile menționate sunt restructurate pe sistemul cu două cicluri de studiu. În aceste cazuri, durata combinată a primului și a celui de-al doilea ciclu este specificată, în general, în conformitate cu cerințele particulare ale profesiei. Astfel, în Belgia, Bulgaria, Danemarca, Finlanda, Islanda, Luxemburg, Olanda, Ucraina și Marea Britanie, unele programe de masterat (ciclul al doilea) au o durată mai lungă decât în mod curent – până la 180 credite ECTS, acesta fiind cazul pentru medicină, stomatologie, farmacie, medicină veterinară, arhitectură, drept sau teologie.

Accesul la următorul ciclu educațional

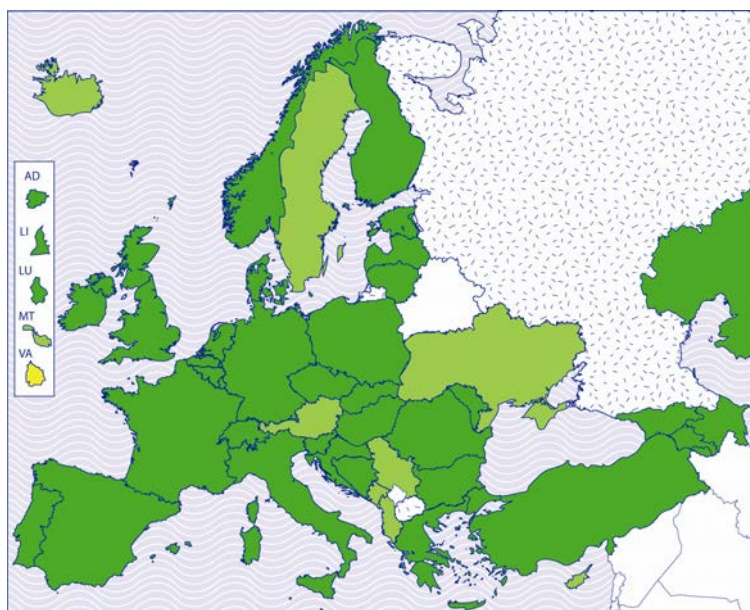
Declarația de la Bologna subliniază că diploma de absolvire a primului ciclu de studii este o cerință de admitere în cel de-al doilea ciclu de studii. În Declarația de la Berlin din 2003, miniștrii responsabili pentru învățământul superior au adus o clarificare și anume: „Diploma de absolvire a primului ciclu de studii, în sensul Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior, dă acces la înscrierea în cel de-al doilea ciclu de studii. Diplomele de absolvire a celui de-al doilea ciclu de studii ar trebui să permită accesul la studiile doctorale.”⁽³⁹⁾. Totuși, doi ani mai târziu, la Bergen, miniștrii au admis că, „mai există încă o serie de obstacole de acces între cicluri”⁽⁴⁰⁾ și, în 2007, la Londra, au subliniat că, „în viitor, eforturile ar trebui să se concentreze pe îndepărtarea barierelor care au mai rămas în calea accesului și a progresului între cicluri”⁽⁴¹⁾.






⁽³⁹⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.


⁽⁴⁰⁾ Spațiul European al Învățământului Superior – Atingerea obiectivelor. Comunicatul Conferinței miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Bergen, 19-20 mai 2005.

⁽⁴¹⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

Figura 2.5: Indicatorul de performanță nr. 2: Accesul la ciclul educațional următor, 2010/11*








	Raportul din 2012*	Raportul din 2009**
	37	42
	9	2
	1	4
	0	0
	0	0

 Nu există date disponibile.

* Sursa: chestionarul BFUG, 2011,

** Sursa: Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009.

Graficul performanțelor evaluate

-  Toate diplomele de absolvire a primului ciclu de studii permit accesul la programele ciclului doi de studii și toate diplomele de absolvire a celui de-al doilea ciclu permit accesul către cel puțin un program din ciclul al treilea de studii, fără probleme majore de tranziție ⁽⁴²⁾.
-  Există câteva diplome de absolvire a primului ciclu de studii (mai puțin de 25 %) care nu permit accesul în ciclul al doilea de studii sau câteva diplome de absolvire a celui de-al doilea ciclu care nu permit accesul către ciclul al treilea.
-  Există câteva diplome de absolvire a primului ciclu de studii (mai puțin de 25 %) care nu permit accesul în ciclul al doilea de studii și câteva diplome de absolvire a celui de-al doilea ciclu care nu permit accesul către ciclul al treilea.
-  Există un număr semnificativ (25-50 %) de diplome de absolvire ale primului și/sau ale celui de-al doilea ciclu de studii care nu permit accesul către ciclul următor.
-  Cele mai multe (peste 50 %) dintre diplomele de absolvire ale primului și/sau ale celui de-al doilea ciclu de studii nu permit accesul către ciclul următor sau nu există niciun fel de structuri care să permită accesul către ciclul următor.

Observație: Accesul către nivelul următor de studii este definit ca fiind dreptul candidaților calificați de a se înscrie și de a fi luați în considerare pentru admitere (definiție utilizată în Convenția de la Lisabona cu privire la Recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior). Indicatorul măsoară ponderea programelor de licență care permit accesul către programele de masterat. Criteriile de evaluare sunt prezentate în tabelul de mai sus.

În marea majoritate a țărilor, programele de studiu aferente primului ciclu permit teoretic accesul către nivelul următor de studii. Totuși, în unele țări, există fie unele diplome de absolvire a primului ciclu de studii (mai puțin de 25 %) care nu permit accesul în cel de-al doilea ciclu (Albania, Suedia și Ucraina) sau unele diplome de absolvire a celui de-al doilea nivel care nu permit accesul în cel de-al treilea ciclu (Austria, Cipru, Islanda, Muntenegru, Malta și Serbia).

Într-un număr foarte mare de sisteme de învățământ superior, toate programele de masterat îi califică pe absolvenții acestora pentru accesul direct în ciclul al treilea de studii. În 11 țări (Austria, Belgia (Comunitatea franceză), Croația, Cipru, Danemarca, Vatican, Islanda, Irlanda, Malta, Muntenegru și Serbia) nu acesta este cazul tuturor programelor de nivelul doi, ci doar a 75-100 % dintre ele. Mai mult decât atât, sunt de asemenea admiși absolvenții programelor aferente ciclului secundar cu o diplomă de Master cât și cei care dețin o diplomă obținută în urma parcurgerii unui program integrat de lungă durată (300+ credite ECTS).

Chiar dacă accesul este permis, conform definiției din Convenția de la Lisabona cu privire la Recunoașterea atestatelor obținute în învățământul superior, statele au menționat o serie de motive pentru care nu toate programele aferente ciclului întâi de studii permit accesul direct în ciclul al doilea, iar acest aspect este reproșat de multe ori diferențierii care se face între programele de tip "academic"

⁽⁴²⁾ Măsurile compensatorii solicitate studenților care provin din alte domenii de studiu nu vor fi considerate drept „probleme majore de tranziție”.

și cele de tip “profesional”. Din această cauză, de multe ori, se solicită absolvenților programelor de tip “profesional” să parcurgă programe suplimentare de tip “punte” pentru accesul în ciclul al doilea într-un program de tip “academic”. Într-adevăr, în multe țări, nu există programe de nivel secundar, de tip “profesional”, sau numărul acestora este foarte mic, care să permită trecerea directă în ciclul al doilea, după absolvirea primului ciclu. Totuși, deși teoretic există posibilitatea de a participa la programe de nivel secund, în practică studenții trebuie să facă față unor cerințe suplimentare pentru a putea fi admiși în ciclul al doilea.

Irlanda reprezintă un alt exemplu unde, deși teoretic accesul între cele două cicluri se poate face direct, în practică lucrurile stau altfel. Aici există două categorii diferite de programe de licență – *ordinary bachelor* și *bachelor honours*. Doar cea de-a doua categorie este avută în vedere în cazul trecerii directe din ciclul întâi în ciclul al doilea, în timp ce absolvenții cu o diplomă de licență *ordinary bachelor* trebuie să parcurgă o serie de trasee educaționale speciale pentru a li se permite accesul în ciclul secund.

Analiza rezultatelor legate de indicatorul „accesul la ciclul educațional următor” indică faptul că există încă destule elemente controversate legate de acces. Apare o diferență clară între accesul teoretic și admiterea propriu-zisă și, de aceea, este nevoie să se clarifice chestiunile legate de semnificația termenilor „acces” și „admitere”, cu specificarea mai exactă a măsurilor suplimentare care determină admiterea în ciclul al doilea de studii și a gradului în care aceste măsuri pot fi privite ca instrumente de extindere a accesului sau ca obstacole în calea admiterii directe.

Reglementări privind trecerea de la primul la cel de-al doilea ciclu educațional

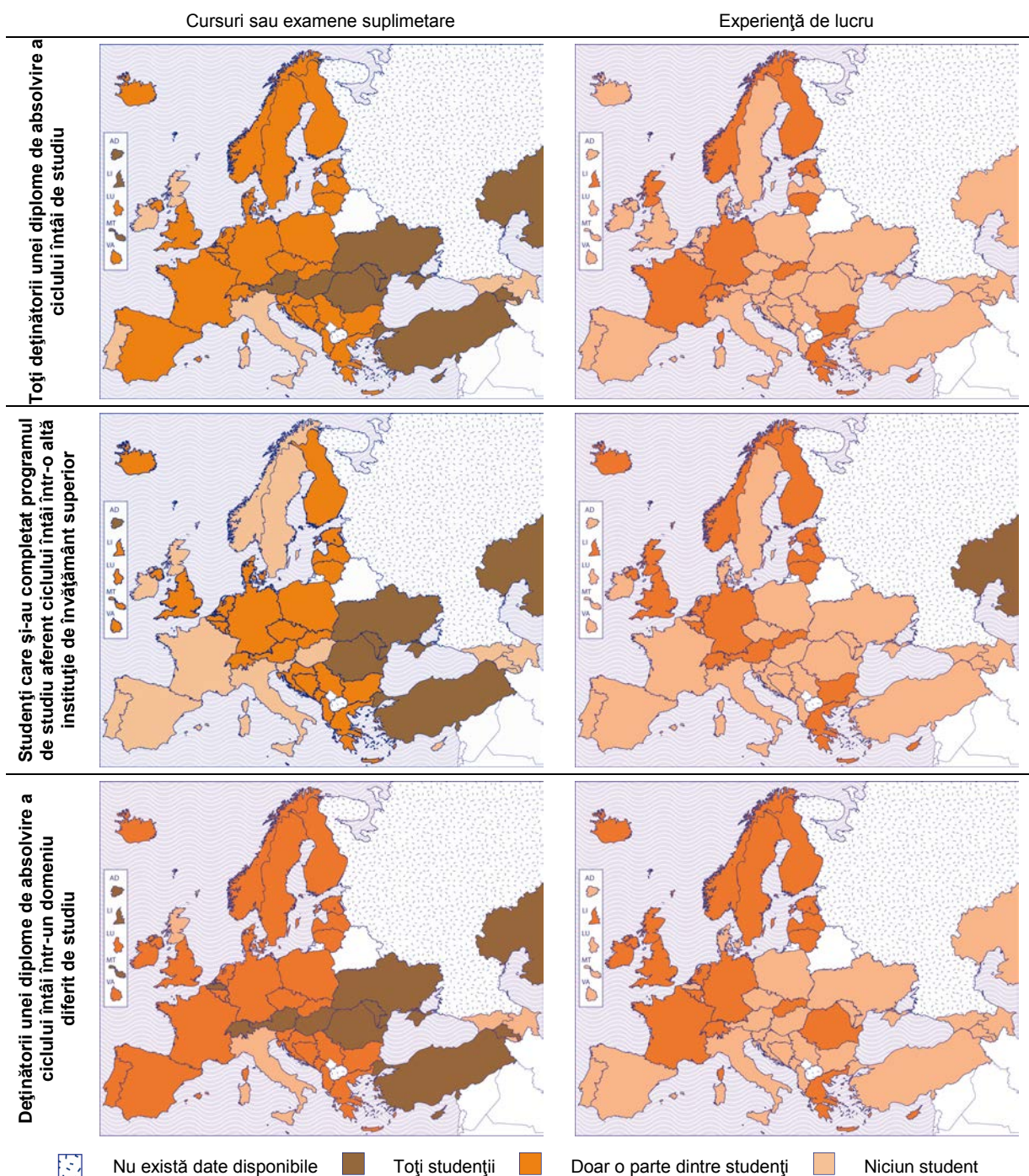
În ceea ce privește măsurile practice, accesul în ciclul următor de studii poate include susținerea unor examene suplimentare, participarea la cursuri suplimentare sau deținerea obligatorie a unei experiențe de lucru într-un anumit domeniu, vezi Figura 2.6.

Cerința de a susține examene sau de a participa la cursuri suplimentare. În ciuda tendinței generale de simplificare a accesului în ciclul următor de studii, nu sunt deloc dificil de identificat situațiile în care, unora sau tuturor studenților, li se solicită să susțină examene suplimentare sau să participe la alte cursuri, pentru a li se permite accesul în ciclul secundar de studii. În șase țări, toți studenții trebuie să susțină examene sau să participe la cursuri suplimentare, chiar dacă își păstrează domeniul de studii. În alte 27 de țări există categorii de studenți care trebuie să parcurgă un traseu similar.

În 21 de sisteme de învățământ superior, sunt cazuri în care, fie o parte, fie toți absolvenții unei instituții, care și-au finalizat cursurile de licență și doresc să își continue studiile de masterat într-o altă instituție de învățământ superior, trebuie să susțină examene sau să participe la cursuri suplimentare. Mai mult decât atât, în marea majoritate a țărilor, toți sau doar o parte dintre deținătorii unei diplome de licență într-un domeniu de studiu diferit trebuie să susțină examene suplimentare sau să finalizeze cursuri suplimentare. În țări în care sistemele de învățământ superior au o organizare binară, cum sunt Belgia, Danemarca și Olanda, cursurile sau examinările de tip “punte” sunt privite ca o modalitate de extindere a accesului către studii suplimentare. Aici, obiectivele de învățare stabilite pentru nivelul de licență, în instituțiile de tip „profesional”, pot să nu permită accesul într-un program de masterat și de aceea sistemele de cursuri “punte” deschid noi trasee educaționale accesibile și studenților din aceste instituții.

Cerința de a avea experiență de lucru. Cerința de a avea experiență de lucru este mai rar întâlnită decât cea a măsurilor “punte”. În peste jumătate din numărul țărilor, nu există nicio solicitare legată de experiența de lucru care să condiționeze accesul în programele de masterat. În aproximativ jumătate din numărul țărilor, o parte dintre candidații care dețin o diplomă de absolvire a primului ciclu de studii, de la o altă instituție de învățământ superior sau într-un domeniu diferit de studii, pot fi solicitați să demonstreze faptul că dețin o experiență de lucru anterioară. În peste un sfert dintre țări, instituțiile de învățământ superior pot solicita o experiență de lucru anterioară pentru admiterea în anumite programe de studiu. În Cipru, Danemarca, Germania și România se subliniază că experiența de lucru se solicită doar pentru programele de master care cer în mod expres acest lucru (de exemplu, MBA). În Estonia și Finlanda experiența de lucru se solicită în special pentru admiterea la programele de master din instituțiile profesionale de învățământ superior.

Figura 2.6: Studenților care dețin un titlu de absolvire a primului ciclu li se poate cere să susțină un examen sau să urmeze cursuri suplimentare pentru a fi admiși în programele aferente ciclului al doilea, 2010/11



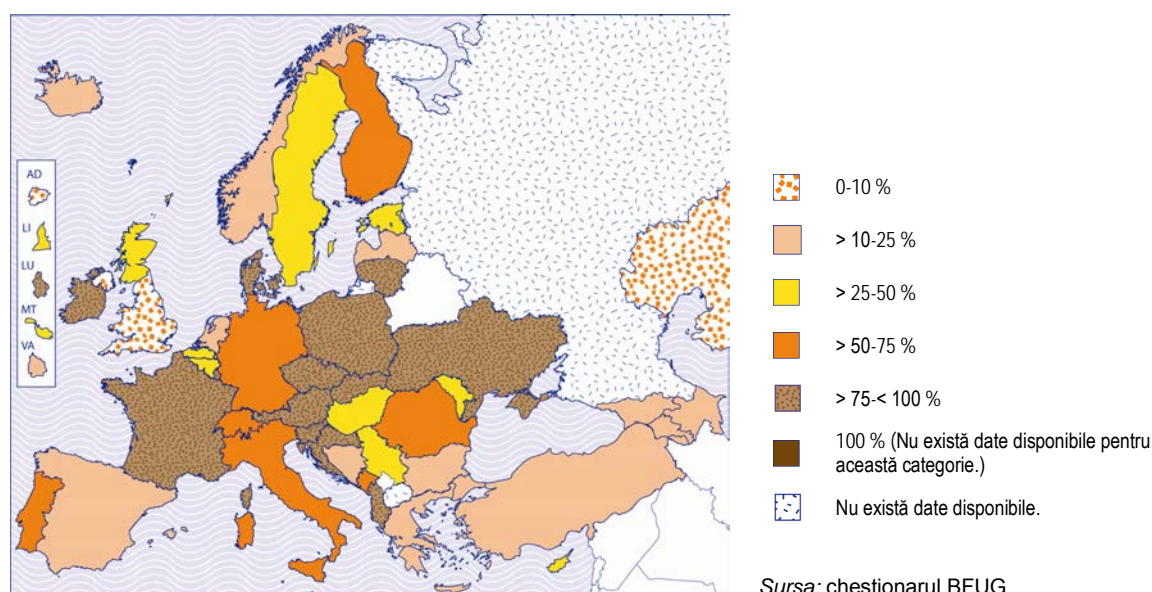
Sursa: chestionarul BFUG.

Pondere reală a absolvenților ciclului de licență care își continuă studiile cu ciclul de masterat. Posibilitatea formală de admitere în ciclul următor de studii a fost monitorizată de BFUG, încă de la primul raport de urmărire a implementării Procesului Bologna, în 2005. Pentru prima dată, prezentul raport analizează numărul real de studenți care sunt admiși în ciclul al doilea, după absolvirea primului ciclu de studii. Ponderile celor care dețin o diplomă de absolvire a primului ciclu de studii și care își continuă studiile în ciclul următor diferă într-o foarte mare măsură de la o țară la alta (vezi Figura 2.7). În timp ce, în majoritatea țărilor, există un procent de fie 10-24 % sau de 25-50 % care își continuă studiile în ciclul al doilea, în 13 sisteme educaționale, această pondere ia valori între 75-100 %. Republica Cehă raportează că această tendință a mers totuși prea departe, deoarece aproape toți absolvenții cu o diplomă de licență sunt admiși în ciclul al doilea.

La celălalt capăt al spectrului, Andorra, Kazakhstan și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord) raportează că numărul studenților care își continuă studiile în ciclul secundar atinge între 0 și 10 % din totalul populației studențești.

Unele dintre comentariile suplimentare, la nivel de țară, sunt relevante pentru înțelegerea mai exactă a acestei imagini. În Andorra și Cipru, grupuri mari de studenți aleg să-și continue studiile aferente ciclului al doilea în străinătate. Austria, Comunitatea franceză din Belgia, Estonia, Finlanda, Germania și Muntenegru raportează că absolvenții primului ciclu din universități aleg să-și continue studiile de masterat într-o proporție mult mai mare decât omologii lor care provin din instituții de învățământ superior de tip „profesional” și care pot intra pe piața muncii mai rapid, pe baza diplomei de licență. În alte țări, numărul mare de studenți cu diplomă de licență care aleg să-și continue studiile în ciclul al doilea se explică prin faptul că piața muncii încă nu este pregătită să absoarbă în mod corespunzător absolvenții cu o diplomă de licență (Croatia) sau prin reducerea posibilităților de angajare ca urmare a efectelor cauzate de criza economică (Italia).

Figura 2.7: Ponderea studenților cu diplomă de licență care își continuă studiile într-un program de ciclu secundar (într-o perioadă de doi ani de la absolvirea primului ciclu), 2010/11



2.1.2. Programe cu ciclu scurt în învățământul superior

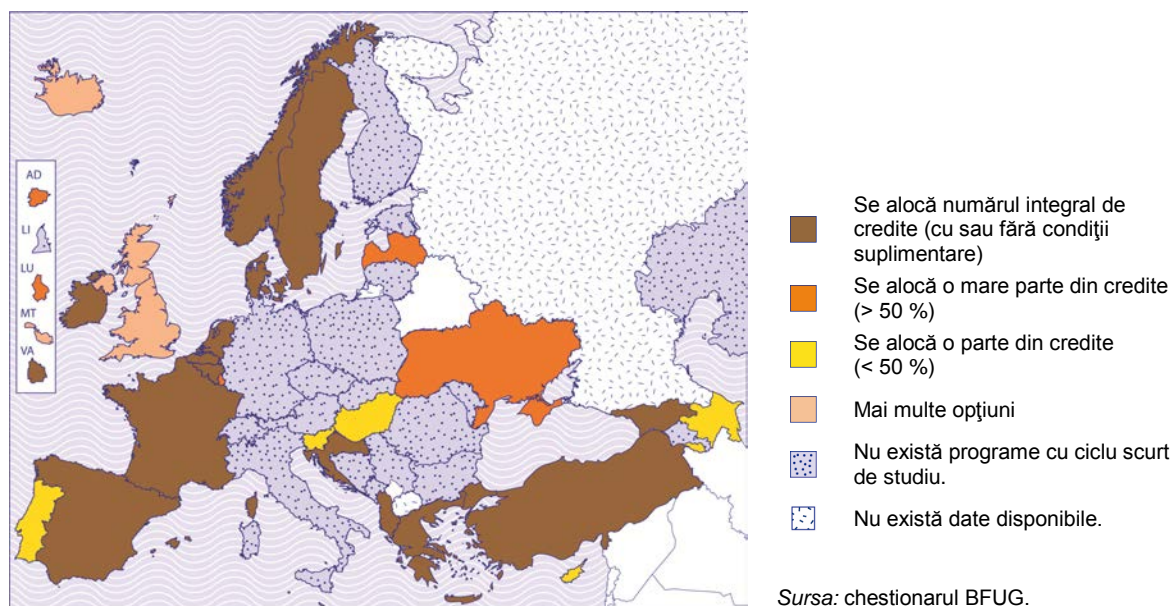
În Declarația de la Berlin din 2003, miniștrii au cerut o analiză mai amănunțită privind „modalitățile în care programele cu ciclu scurt de studiu din învățământul superior pot fi corelate cu primul ciclu din Cadrul Calificărilor pentru SEIS”⁽⁴³⁾. Programele cu ciclu scurt de studiu au fost adaptate din Cadrul Calificărilor SEIS prin furnizarea unor structuri educaționale suplimentare în cadru sau corelate cu primul ciclu de studii (nivelul de licență). În ansamblu, programe cu ciclu scurt de studiu corelate cu programele de licență există în aproximativ jumătate din numărul țărilor din SEIS. Cele mai multe dintre aceste țări consideră programele cu ciclu scurt de studiu ca parte a structurilor de învățământ superior, excepție făcând Azerbaijan, Cipru, Grecia, Portugalia și Slovenia, care consideră că aceste programe fac parte din sistemul terțiar dar nu și din învățământul superior.

La continuarea studiilor într-un program la nivel de licență, absolvenții unui program cu ciclu scurt de studiu pot deseori să primească numărul integral de credite alocate pentru studiile lor (vezi Figura 2.8). În unele țări, numărul integral de credite este alocat doar în cazul continuării studiilor într-un program de licență de tip „profesional”. În Norvegia și Suedia, dar și în programele de tip „profesional” din învățământul superior din Danemarca, studiile de scurtă durată sunt integrate în cadrul primului ciclu de studii, în timp ce în Comunitatea flamandă din Belgia, Islanda, Letonia și Marea Britanie, este posibilă obținerea numărului integral de credite dacă acest aspect este reglementat între instituția care derulează programul de scurtă durată și instituția care derulează

⁽⁴³⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.

programul de licență. În Islanda și în Marea Britanie, există mai multe tipuri de programe de scurtă durată, care permit obținerea unui număr diferit de credite, în cadrul programelor aferente primului ciclu de studii.

Figura 2.8: Alocarea creditelor pentru programele cu ciclu scurt de studii în comparație cu creditele pentru ciclul de licență într-un domeniu similar de studiu, 2010/11



2.1.3. Programe cu trei cicluri de studiu

Ponderea estimată a absolvenților celui de-al doilea ciclu care își continuă studiile în ciclul al treilea este cuprinsă, în cele mai multe țări, fie în intervalul de 5-10 % fie în intervalul de 10-15 %. Cele mai mici valori se înregistrează în Malta – 0,8 % și în Ucraina – 3 %, iar cea mai ridicată pondere depășește 20 % (Moldova, Serbia și Elveția) și chiar 30 %, în cazul Austriei și al Franței.

Zece țări raportează că absolvenții primului ciclu de studii au de asemenea posibilitatea de a fi admiși în programe aferente ciclului al treilea. Selecția se bazează pe anumite criterii și pe o serie de decizii care se aplică individual. În realitate, în cele mai multe dintre cazuri, doar un procent cuprins între 0-2,5 % dintre absolvenții primului ciclu, care dețin o diplomă de licență, pot fi admiși în programe corespunzătoare ciclului al treilea. Pentru cei care dețin o diplomă de licență și se înscriu la doctorat, durata studiilor este mai lungă, de multe ori, iar Danemarca și Finlanda raportează că traseul educațional pe care studenții trebuie să îl parcurgă poate include și obținerea unei diplome de absolvire a ciclului secundar.

În nouă țări, toate programele doctorale sau majoritatea lor sunt structurate, în timp ce, în 14 țări situația este caracterizată printr-o mixtură de programe structurate și programe de cercetare tradiționale, independente, bazate pe supervizare. Modelul tradițional domină în continuare în 11 sisteme educaționale. În Comunitatea franceză din Belgia, studiile de doctorat includ formare pentru cercetare, echivalentul a 60 credite ECTS, în urma cărora se acordă un certificat de cercetare, care se adaugă cercetării supervizate, în timp ce în Marea Britanie (Scoția), una dintre opțiunile pe care le au studenții este să participe la un program doctoral, după parcurgerea unui curs de master cu durata de un an.

Școlile doctorale par să fi avut o dezvoltare rapidă pe teritoriul Spațiului European al Învățământului Superior și în prezent se regăsesc în 30 de sisteme de învățământ superior. În mai multe cazuri, școlile doctorale sunt organizate cu scopul de a forma studenții la nivel de doctorat, în cadrul unei discipline sau al unui grup de discipline asociate. În acest mod, specializarea individuală a candidaților la doctorat în anumite materii de studiu este însoțită de un program de studiu cross-curricular care are ca scop dezvoltarea unor competențe generale. Există două categorii de școli doctorale în Comunitatea franceză din Belgia: *Graduate Colleges*, care sunt organizate în jurul unei discipline specifice și *Graduate Schools*, care au o structură tematică.

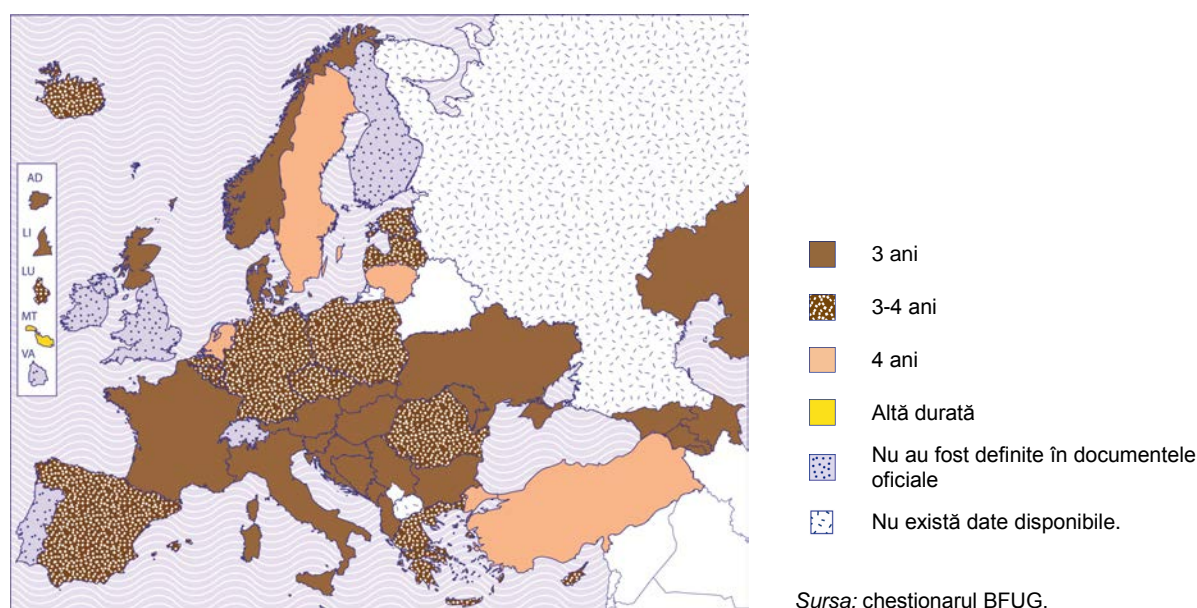
În Austria, o altă versiune a școlilor doctorale reunește candidații la doctorat care desfășoară o activitate de cercetare pe un subiect sau pe o temă particulară și care sunt formați de o echipă de oameni de știință.

Olanda și Norvegia sunt exemple de țări în care școli doctorale de dimensiuni extinse pot fi organizate la nivel național, în paralel cu activități de formare la nivel de doctorat, derulate în instituții individuale de învățământ superior. În alte țări, școlile doctorale sunt organizate în cadrul universităților. În Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), modelul principal îl reprezintă școlile doctorale instituționale dar, în Scoția, în funcție de dimensiunea instituției, școlile doctorale pot fi constituite fie în jurul unei discipline specifice, fie organizate la nivelul unei facultăți sau la nivel instituțional. În mai multe țări, programele aferente celui de-al treilea ciclu de studii pot să conducă, de asemenea, la obținerea unor diplome de doctorat în discipline tehnice sau economice (Danemarca), diplome de doctorat profesional (Irlanda, România și Marea Britanie) sau doctorat în arte (Suedia). Azerbaijanul a păstrat un sistem cu două niveluri de doctorat, în care poate fi obținută o a doua diplomă de doctorat dacă, după obținerea primei diplome, se continuă cercetarea pentru o perioadă de încă patru sau cinci ani.

Există un grad considerabil de suprapunere între conceptele „programe structurate” și „școală doctorală” și semnificația acestora este în continuă evoluție. Cu toate acestea, evidențele provenind de la Consiliul asociației universităților europene pentru educație de nivel doctoral sugerează că există un grad mare de acceptare a faptului că este nevoie ca instituțiile de învățământ să se angajeze activ în dezvoltarea unor programe cu structuri care să depășească modelul tradițional „maestru-discipol” și că există o nevoie reală pentru unități strategice suplimentare de coordonare care, în acest moment, se regăsesc sub denumirea generică de „școli doctorale”. Implementarea și conceptele pot varia de la un spațiu educațional la altul, dar obiectivul general de accentuare a responsabilității instituționale în ceea ce privește educația la nivel doctoral este acceptat în unanimitate pe continentul european.

Așa cum se prezintă în Figura 2.9, cea mai des întâlnită perioadă de studiu alocată programelor doctorale cu durată integrală este de trei ani, iar în opt țări aceasta se întinde pe trei-patru ani. Există și patru țări care nu fac nicio încercare de a-și defini sau reglementa durata studiilor de doctorat. Se estimează că durata actuală este cuprinsă între trei și patru ani, în cele mai multe țări.

Figura 2.9: Durata programului integral de studii aferent ciclului al treilea, așa cum este definită în documentele naționale oficiale, 2010/11

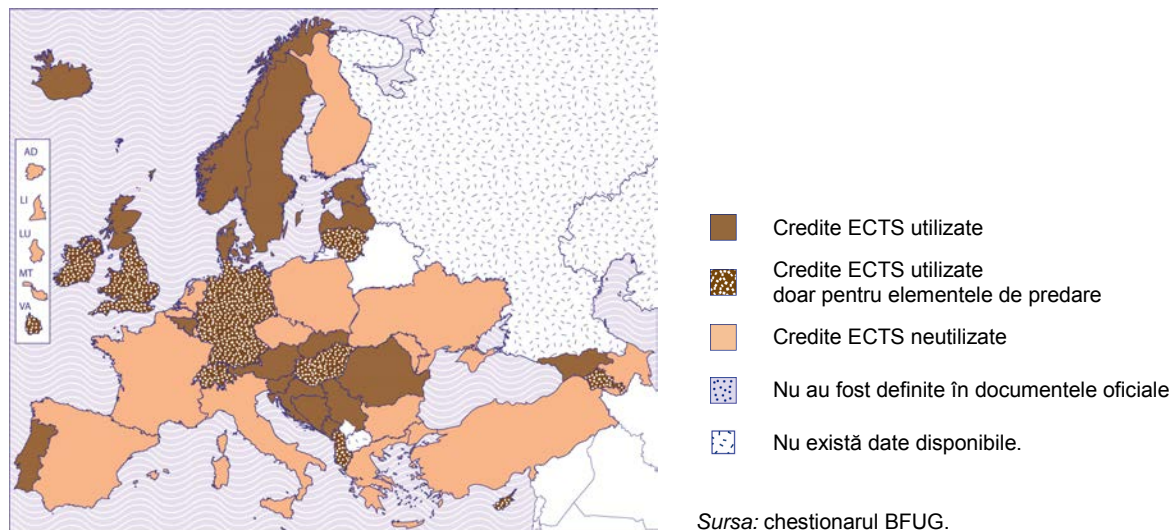


Toate țările care dispun de un cadru național al calificărilor au inclus studiile de doctorat în sistemul de învățământ. Informațiile transmise pentru prezentul raport sugerează, de asemenea, că utilizarea creditelor ECTS în cazul studiilor de doctorat a căpătat o amploare din ce în ce mai mare. În prezent, 18 sisteme educaționale utilizează creditele ECTS pentru întregul sistem al studiilor de doctorat (vezi Figura 2.10) și alte 10 sisteme le folosesc numai pentru cursurile de predare. În 18 alte țări nu se solicită utilizarea creditelor ECTS în cadrul sistemului de învățământ doctoral.

În ansamblu, rezultatele sugerează că dezvoltarea studiilor de doctorat în cadrul celui de-al treilea ciclu de studii se află în plin progres. Există un număr relativ mare de țări în care studiile structurate de doctorat constituie încă modelul predominant de formare la nivel doctoral. Școlile doctorale funcționează atât la nivel instituțional, cât și la nivel național, în unele țări, și nu urmează un anumit model specific de organizare. Școlile doctorale pot fi organizate mai mult sub forma unor structuri care

asigură un cadru organizațional pentru desfășurarea studiilor structurate de doctorat. Alternativ, acestea mai pot fi organizate astfel încât să faciliteze studiile multidisciplinare, permițând atât dezvoltarea unor competențe transversale atât de utile cât și/sau a unor platforme de cooperare între doctoranzi. O a treia variantă este aceea că școlile doctorale pot fi organizate cu scopul de a oferi o structură suport pentru predarea cursurilor aferente celui de-al treilea ciclu de studii universitare.

Figura 2.10: Utilizarea creditelor ECTS în programul doctoral, 2010/11



2.1.4. Diplome universitare și programe în parteneriat

Încă din Declarația de la Praga, din 2001, miniștrii responsabili pentru învățământul superior au cerut să se acorde o atenție sporită programelor academice oferite în parteneriat, de instituții din țări diferite, ceea ce ar fi dus, în mod firesc, la creșterea numărului de diplome universitare oferite în comun de acestea și la recunoașterea reciprocă a calificărilor, cu scopul de a promova dimensiunea europeană a învățământului superior⁽⁴⁴⁾. Programele dezvoltate în parteneriat de mai multe universități din țări diferite și care acordă diplome comune au potențialul de a stimula dezvoltarea diferitelor linii de acțiune ale Procesului Bologna. De exemplu, diplomele comune solicită dezvoltarea în parteneriat a curriculumului, asigurarea în parteneriat a calității și luarea unor decizii comune privind recunoașterea reciprocă a unor segmente din programele de studiu parcurse de studenți în instituțiile partenere. Pentru ca programele dezvoltate în parteneriat și diplomele comune să se bucure de succes, instituțiile partenere pot utiliza instrumentele Bologna, cum ar fi: sistemul de credite ECTS, Suplimentul la diplomă, Cadrul național al calificărilor și orientarea către atingerea obiectivelor de învățare și, în consecință, pot încuraja implementarea acestor instrumente (Tauch & Rauhvargers, 2002).

În anumite rapoarte se consideră că cea mai mare problemă în acest domeniu o constituie modalitatea de acordare a diplomelor comune. O dificultate majoră poate fi aceea că în legislația națională diplomele comune pot să nu fie deloc menționate. În acest caz, programele dezvoltate în parteneriat și diplomele comune trebuie să îndeplinească integral același set de reguli ca și programele și diplomele standard, iar caracteristicile specifice ale acestora nu mai sunt recunoscute. În timp ce instituțiile își reclamă autonomia în dezvoltarea unor programe inovatoare, dezvoltate în parteneriat, procedurile diferite impuse de anumite chestiuni cum ar fi dezvoltarea ariei curriculare și asigurarea calității trebuie tratate și sprijinite la nivel național.

Din acest motiv, la Conferința de la Berlin, din 2003, miniștrii responsabili pentru învățământul superior și-au declarat angajamentul de a susține la nivel național îndepărtarea oricăror obstacole de ordin juridic din calea implementării procedurilor de recunoaștere a acestui tip de diplome și sprijinul activ pentru dezvoltarea și asigurarea unui nivel ridicat al calității curriculei integrate care să conducă la obținerea unor diplome comune⁽⁴⁵⁾. În prezent, 35 de țări raportează că legislația lor națională

⁽⁴⁴⁾ Spre un Spațiu European al Învățământului Superior: Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Praga, 19 mai 2001.

⁽⁴⁵⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.

permite atât implementarea unor programe dezvoltate în parteneriat cât și acordarea unor diplome comune. Armenia, Croația, Cipru și Vaticanul raportează că legislația în vigoare, cu privire la acordarea unor diplome comune, nu este suficient de clară, permite funcționarea unor programe dezvoltate în parteneriat, dar nu permite acordarea acestui tip de diplome. În opt țări, (Bulgaria, Finlanda, Irlanda, Kazahstan, Liechtenstein, Moldova, Elveția și Ucraina) legislația nu se adresează sub nicio formă programelor dezvoltate în parteneriat sau diplomelor comune și acest aspect conduce deseori la dificultăți în practică, atât în ceea ce privește implementarea programelor în parteneriat, cât și în ceea ce privește acordarea unor diplome comune (Tauch & Rauhvargers, 2002).

Estimările pe țări, cu privire la ponderea instituțiilor de învățământ superior care acordă diplome comune și sunt implicate în programe dezvoltate în parteneriat sunt prezentate în Figurile 2.11 și 2.12. Situația variază foarte mult de la o țară la alta. În cinci țări, ponderea instituțiilor implicate în programe dezvoltate în parteneriat și care acordă diplome comune se situează între 75 și 100 %.

Figura 2.11: Estimarea ponderii instituțiilor care participă la programe în parteneriat, 2010/11

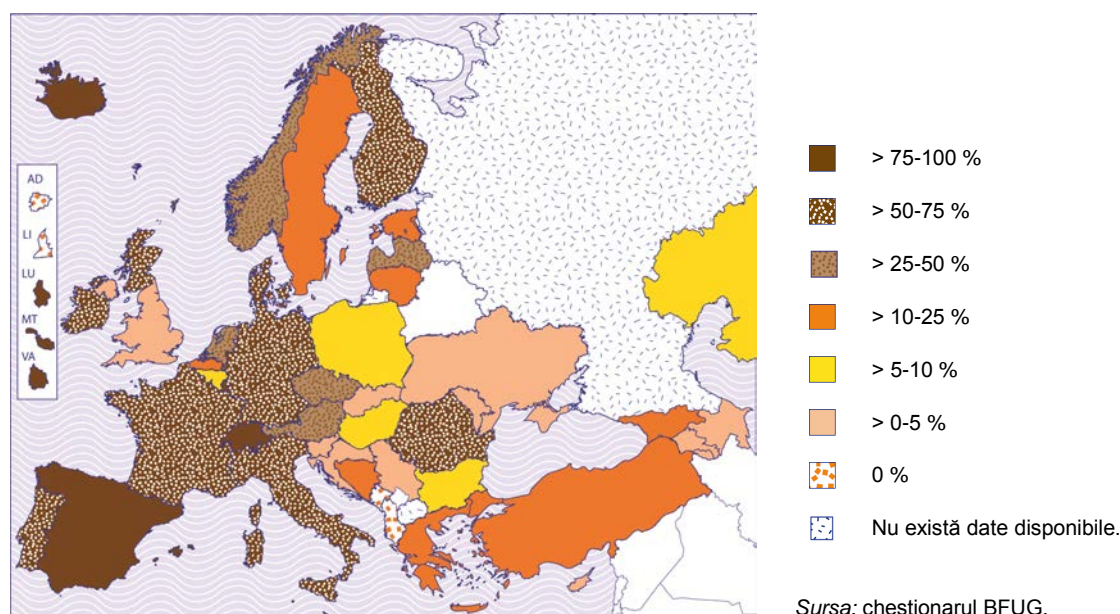
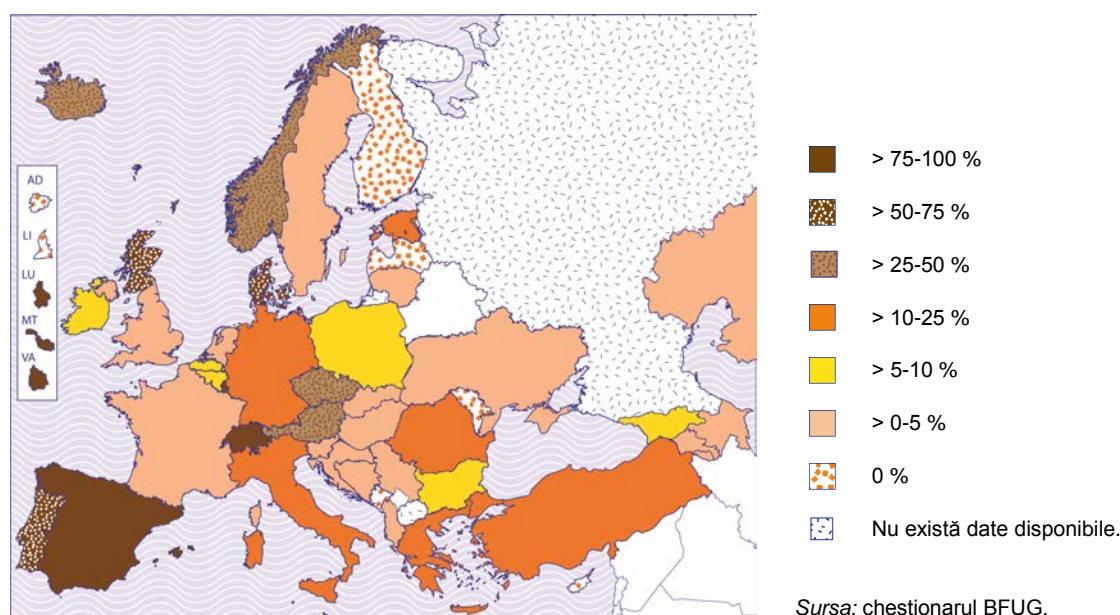


Figura 2.12: Estimarea ponderii instituțiilor care acordă diplome universitare în parteneriat, 2010/11



La celălalt capăt al spectrului se situează Albania, Andorra, Liechtenstein și Muntenegru, unde nu există niciun program dezvoltat în parteneriat. Alte zece sisteme de învățământ superior au doar 0-5 % dintre instituțiile de învățământ superior implicate în programe dezvoltate în parteneriat. În Andorra, Cipru, Finlanda, Letonia și Moldova, instituțiile de învățământ superior sunt implicate în programe dezvoltate în parteneriat, dar nu acordă și diplome comune, deși în Letonia legislația permite acordarea acestora încă din august 2011.

În multe țări, participarea la programe dezvoltate în parteneriat este mult mai răspândită decât acordarea unor diplome comune. Această tendință este observată chiar și în țările în care ponderea instituțiilor de învățământ superior implicate în programe dezvoltate în parteneriat este de 50-75 %. Șase țări raportează că nu au avut absolvenți ai unor programe dezvoltate în parteneriat, în 2009/10. Cele mai ridicate estimări privind studenții înmatriculați în programe dezvoltate în parteneriat și absolvenții cărora li s-au acordat diplome comune, emise de instituțiile educaționale implicate, sunt în Marea Britanie (Scoția) și Vatican – peste 10 % – urmate de Austria with 5-7.5 % și Bosnia și Herțegovina, Luxemburg, Kazakhstan și Spania, cu 2,5-5 %.

Statele apreciază că cele mai populare domenii de studiu pentru programele dezvoltate în parteneriat/diplomele comune sunt matematica și științele, ingineria și tehnologia, precum și științele economice și comerciale. Urmează apoi studiile legate de regiuni sau țări ale lumii, științele juridice, umaniste și medicale, educația, cultura și artele. Limbile străine, științele sociale, agricultura și silvicultura, precum și programele interdisciplinare sunt de asemenea menționate în acest sens.

Principalele concluzii sunt că un număr din ce în ce mai mare de țări își revizuiesc legislația cu scopul de a permite și de a încuraja programele dezvoltate în parteneriat și că un număr din ce în ce mai mare de studenți sunt implicați în astfel de programe. Cu toate acestea, studenții înmatriculați în aceste programe nu primesc întotdeauna o diplomă comună, emisă de toate instituțiile implicate.

Deși lipsesc datele precise legate de evaluarea implementării programelor dezvoltate în parteneriat și a diplomelor comune acordate de universități, situația de ansamblu la nivelul SEIS este foarte inegală, cu țări în care nu există nicio instituție implicată sau cu un număr foarte mic de instituții implicate, în timp ce, în alte țări, aproape toate instituțiile oferă cel puțin un program de studiu derulat în parteneriat cu o instituție dintr-o altă țară.

2.2. Instrumente Bologna

2.2.1. Cadrul național al calificărilor

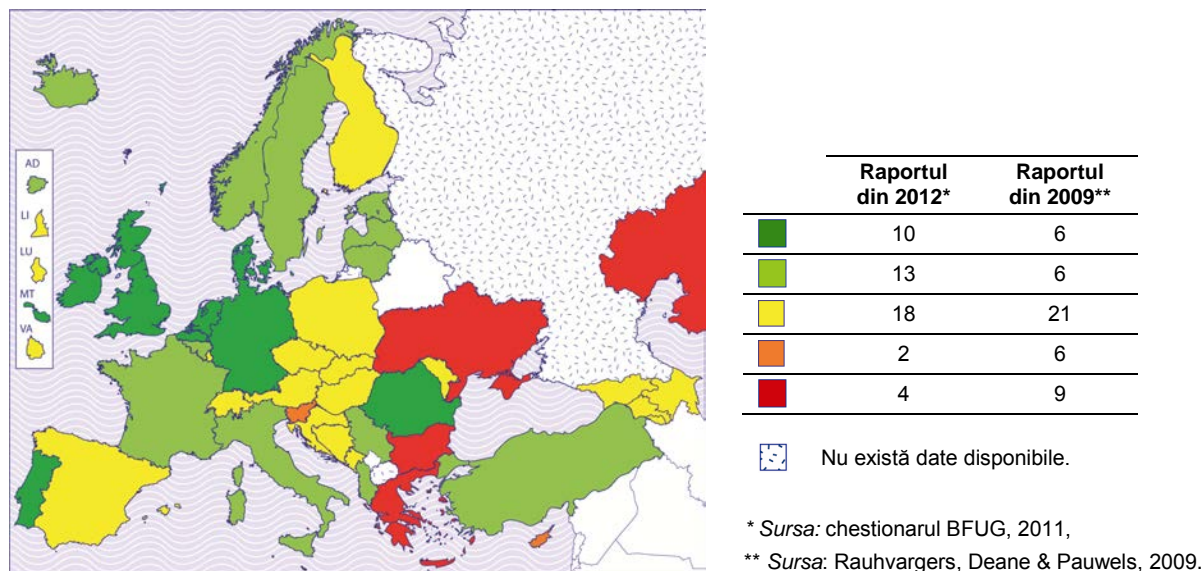
Cadrul calificărilor la nivel național a intrat pe agenda Bologna în perioada cuprinsă între 2001 și 2003. Atunci exista un număr relativ redus de țări în Europa în care se implementase un cadru național al calificărilor – Irlanda, Marea Britanie și, la nivel experimental, Danemarca. Între anii 2001 și 2003, au fost organizate mai multe seminare de prezentare a politicilor Bologna cu privire la cadrul național al calificărilor în urma cărora s-a ajuns la concluzia că implementarea unui cadru național al calificărilor descriind calificările din punct de vedere al nivelului, volumului de muncă, obiectivelor de învățare și al profilului angajatului ar fi utilă atât la nivel național, cât și nivelul SEIS. Cadrul calificărilor la nivel național avea potențialul de a face ca sistemele de învățământ superior să fie mai transparente, să furnizeze puncte comune de referință pentru nivelurile calificărilor și să consolideze, de asemenea, legăturile dintre calificări și obiectivele de învățare.

La Berlin, în declarația lor din 2003, miniștrii au încurajat statele membre „să elaboreze un cadru comparabil și compatibil al calificărilor pentru sistemele de învățământ superior din țările lor, sistem care să caute să descrie calificările din punct de vedere al volumului de muncă, nivelului, obiectivelor de învățare, competențelor și profilului”⁽⁴⁶⁾. Miniștrii au încercat, de asemenea, să elaboreze cadrul global al calificărilor pentru SEIS. Doi ani mai târziu, la Bergen, miniștrii au adoptat Cadrul general al calificărilor pentru SEIS și s-au angajat în elaborarea cadrului național pentru calificările compatibile

⁽⁴⁶⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.

cu acest cadru global al calificărilor din SEIS până în 2010 ⁽⁴⁷⁾. Cu toate acestea, din cauza perioadei lungi de timp necesare efectuării modificărilor pentru implementarea unor programe și calificări bazate pe obiective de învățare, precum și a perioadei necesare derulării procedurilor de autoevaluare, inclusiv a implicării experților străini, 2010 s-a dovedit a fi un termen limită nerealist. În 2009, la Leuven/Louvain-la-Neuve, miniștrii au declarat: „Obiectivul nostru este de a implementa cadrul național al calificărilor și de a ne pregăti pentru auto-certificarea realizată în corelație cu Cadrul global al calificărilor pentru SEIS până în 2012” ⁽⁴⁸⁾.

Figura 2.13: Indicatorul de performanță nr. 3: Implementarea unui cadru național al calificărilor, 2010/11 *



Graficul performanțelor evaluate

- Etapa a 10-a: Cadrul Național al Calificărilor și-a auto-certificat compatibilitatea cu Cadrul global al calificărilor pentru Spațiul European al Învățământului Superior.
- Etapele 7-9:
 - 9. Calificările au fost introduse în Cadrul Național al Calificărilor.
 - 8. Programele de studiu au fost restructurate și planificate pe baza obiectivelor de învățare incluse în Cadrul Național al Calificărilor.
 - 7. Implementarea Cadrului Național al Calificărilor a fost inițiată de stabilirea acordurilor privind rolurile și responsabilitățile instituțiilor de învățământ superior, înființarea agenției/agențiilor pentru asigurarea calității și a altor organisme.
- Etapele 5-6:
 - 6. Cadrul Național al Calificărilor a fost adoptat în legislația națională sau în alte foruri politice de nivel înalt.
 - 5. Au avut loc consultări/discuții la nivel național, iar părțile implicate au căzut de acord în privința formei de implementare a Cadrului Național al Calificărilor.
- Etapa a 4-a: Părțile implicate au căzut de acord în privința structurii nivelurilor, a descriptorilor de nivel (obiectivele de învățare) și în ceea ce privește gama de credite ce urmau să fie acordate.
- Etapele 3-1:
 - 3. S-a stabilit procesul de dezvoltare a Cadrului Național al Calificărilor, s-au identificat părțile implicate și s-au stabilit comitetele de implementare.
 - 2. S-au definit și s-a căzut de acord cu privire la obiectivele Cadrului Național al Calificărilor.
 - 1. Organismele naționale responsabile pentru învățământul superior și/sau ministerul educației au luat deciziile de inițiere a implementării Cadrului Național al Calificărilor.

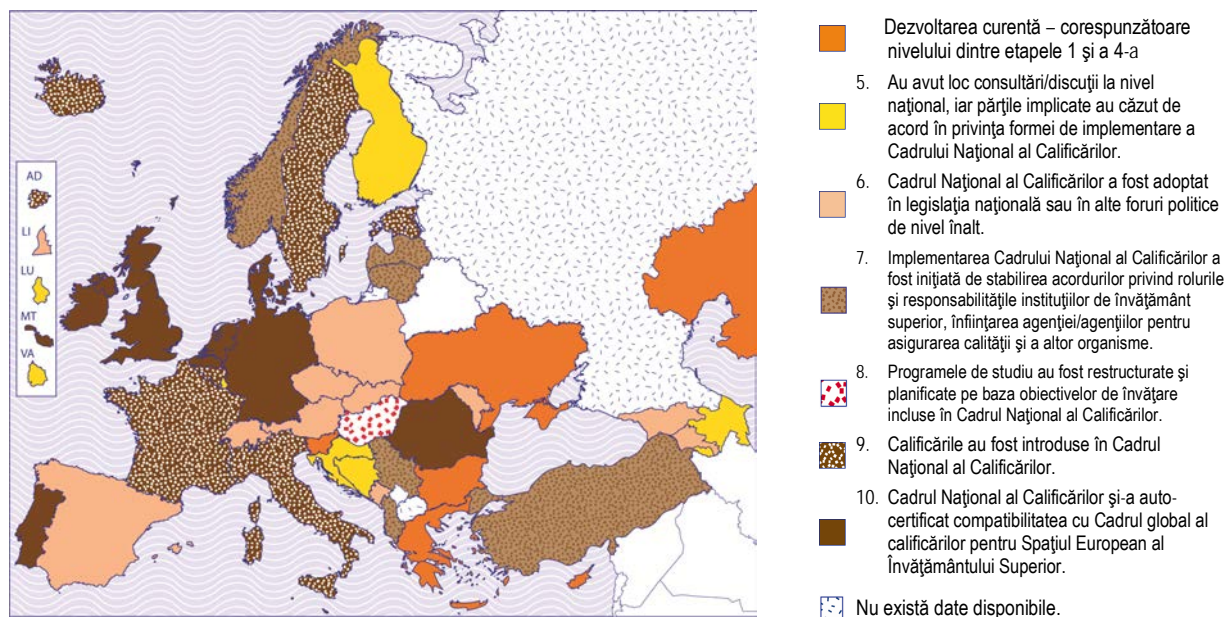
Observație: Indicatorul este definit de stadiul curent al implementării Cadrului Național al Calificărilor. Stadiul de implementare a fost evaluat în conformitate cu cele zece etape de implementare a Cadrului Național al Calificărilor, definite de grupul de lucru pentru implementarea Cadrului Național al Calificărilor în SEIS, pentru păstrarea aceluiași criterii de măsurare, ca în 2009, cele 10 etape de implementare au fost transformate în rezultate care înregistrează atingerea obiectivelor, așa cum se prezintă în tabelul de mai sus.

Comunitatea flamandă din Belgia, Danemarca, Germania, Irlanda, Malta, Olanda, Portugalia, România și Marea Britanie (atât Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord cât și Scoția) au parcurs toate cele 10 etape în implementarea cadrului național al calificărilor. Un alt grup de 13 sisteme de învățământ superior are toate șansele de a se alătura primului grup, pe parcursul anului 2012. Aceste

⁽⁴⁷⁾ Spațiul European al Învățământului Superior – Atingerea obiectivelor. Comunicatul Conferinței miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Bergen, 19-20 mai 2005.

țări trebuie să finalizeze procedura de auto-certificare, iar o parte dintre țări trebuie să mai finalizeze, de asemenea, și noua structură a programelor de studii pe baza obiectivelor de învățare – și aceasta va necesita mai mult timp și efort. Următorul grup de 18 țări, care se află în zona galbenă, a adoptat Cadrul Național al Calificărilor în legislație sau în alte foruri decizionale de nivel înalt, cum este cazul în Azerbaijan, Bosnia și Herțegovina, Croația, Finlanda, Vatican și Luxemburg, care au finalizat până în prezent discuțiile inițial și fundamentale cu toate părțile implicate. Cipru și Slovenia au pregătit și au convenit asupra propunerii privind structura nivelurilor, a descriptorilor de nivel și a gamei de credite și, de aceea, se situează în zona portocalie. Bulgaria, Grecia, Kazahstan și Ucraina se găsesc în primele etape de implementare și în acest stadiu se află în etapa în care concep și se pun de acord cu privire la propunerea legată de adoptarea structurii cadrului Național al Calificărilor.

Figura 2.14: Progresul realizat în dezvoltarea unui Cadru Național al Calificărilor, în conformitate cu cele zece etape, 2010/11



Sursa: chestionarul BFUG.

În prezent, principalul obiectiv se constituie în mod evident pe finalizarea etapelor necesare pentru implementarea Cadrului Național al Calificărilor. Mai multe țări trebuie încă să mai depună eforturi considerabile pentru atingerea angajamentelor asupra cărora au căzut de acord. Restructurarea programelor de studiu și corelarea lor cu obiectivele de învățare necesită mult timp și efort, ca și includerea calificărilor în Cadrul Național al Calificărilor și parcurgerea ultimei etape, cea de auto-certificare. Cu toate acestea, chiar și după finalizarea acestor etape, nu se poate spune că întregul proces s-a încheiat, deoarece asigurarea funcționării în practică a Cadrului Național al Calificărilor depășește provocările determinate de dezvoltarea acestei structuri. Asigurarea funcționării practice a Cadrului Național al Calificărilor va fi una dintre principalele provocări careia vor trebui să îi facă față, în anii următori, cei 47 de membri ai SEIS.

2.2.2. Credite transferabile, obiective de învățare și învățarea centrată pe student

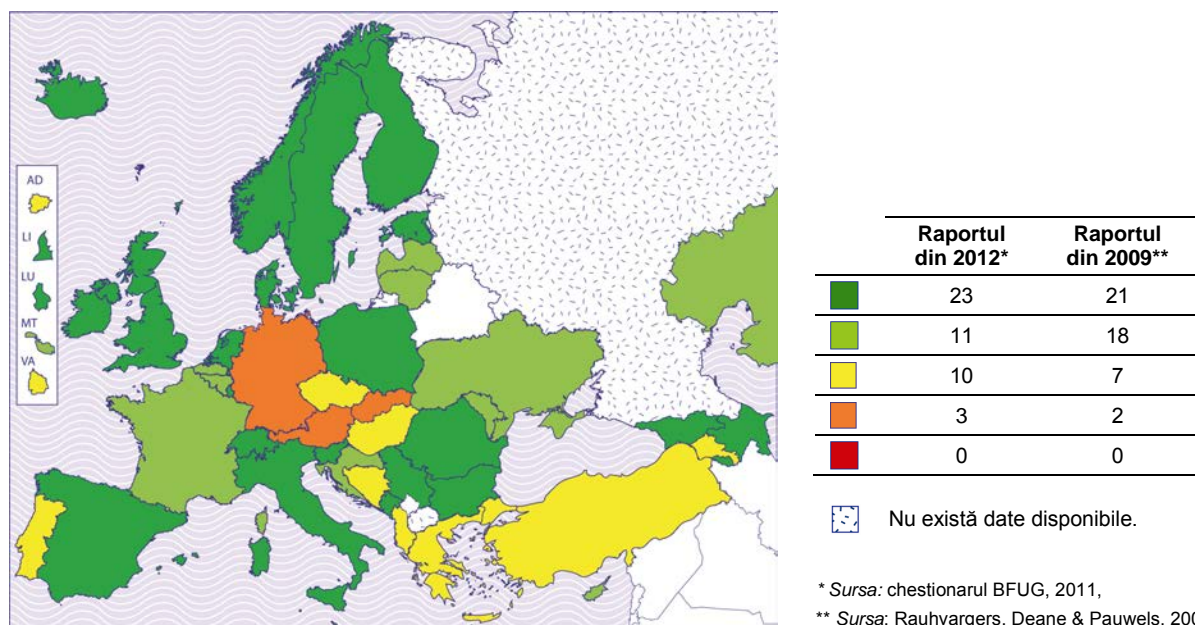
Sistemul European pentru Transferul și Acumularea Creditelor (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) este un sistem de credite centrat pe student, bazat pe volumul de muncă pe care un student trebuie să îl realizeze în vederea atingerii unor obiective de învățare specifice. A fost introdus inițial în 1989 cu scopul de a facilita recunoașterea perioadelor de studiu în străinătate. Mai recent, s-a dezvoltat într-un sistem de acumulare care va fi implementat în toate programele educaționale, la nivel instituțional, regional, național și european. Acumularea de credite, adică alocarea de credite pentru fiecare

⁽⁴⁸⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

componentă a unui program de studiu și determinarea numărului total de credite necesare pentru parcurgerea integrală a programului, este o practică în plină dezvoltare în țările de pe teritoriul SEIS.

Implementarea adecvată a sistemului ECTS este foarte importantă pentru atingerea obiectivelor Bologna. Utilizarea sa pentru acumularea de credite determină o mai mare transparență a programelor de studiu și facilitează utilizarea obiectivelor de învățare dobândite într-o altă instituție, din țara de proveniență sau din străinătate, dar și a celor dobândite în afara sistemului formal de educație. Implementarea adecvată a sistemului ECTS este una dintre liniile de acțiune Bologna care solicită foarte mult efort. În etapele preliminare, principala provocare a constituit-o transformarea sistemului ECTS dintr-un sistem de transfer de credite într-un sistem de transfer și de acumulare autentică a creditelor. În prezent, cel mai solicitant element îl constituie corelarea tuturor componentelor programului cu obiectivele de învățare. Și acest aspect se reflectă în rezultatele prezentate cu privire la atingerea indicatorilor de implementare a sistemului ECTS.

Figura 2.15: Indicatorul de performanță nr. 8: Stadiul implementării sistemului ECTS, 2010/11*



Graficul performanțelor evaluate

- Creditele ECTS sunt alocate tuturor componentelor din toate programele de învățământ superior și permit transferul și acumularea de credite. Creditele ECTS sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, iar acest lucru se poate demonstra.
- Creditele ECTS sunt alocate tuturor componentelor din peste 75 % din programele de învățământ superior și permit transferul și acumularea de credite ȘI creditele ECTS sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, iar acest lucru se poate demonstra.
SAU Creditele sunt alocate tuturor componentelor din toate programele de învățământ superior, se utilizează un sistem de credite compatibil ECTS care permite transferul și acumularea de credite ȘI creditele sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, iar acest lucru se poate demonstra.
- Creditele ECTS sunt alocate în proporție de 50-75 % dintre programele de învățământ superior ȘI creditele ECTS sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, iar acest lucru se poate demonstra **SAU** Creditele ECTS sunt alocate tuturor componentelor din peste 75 % din programele de învățământ superior, permițând transferul și acumularea de credite, dar creditele ECTS nu sunt corelate încă cu atingerea obiectivelor de învățare.
- Creditele ECTS sunt alocate în cel puțin 49 % dintre programele de învățământ superior **SAU** Este utilizat un sistem național de credite care nu este însă integral compatibil încă cu ECTS
- Creditele ECTS sunt alocate în mai puțin de 49 % dintre programele de învățământ superior **SAU** Sistemul ECTS este utilizat în toate programele, dar numai pentru transferul de credite.

34 de țări sunt localizate în categoriile colorate cu verde închis sau verde deschis, indicând faptul că sistemul ECTS este foarte bine reprezentat. Mai mult decât atât, nu există nicio țară în care creditele ECTS să fie alocate în mai puțin de 50 % dintre programe, deși există trei țări, Austria, Germania și Slovacia, unde valoarea numerică se apropie de 50 %. Zece țări se află în zona galbenă, cu creditele ECTS alocate fie în 50-75 % dintre programe și demonstrabil corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, fie cu creditele ECTS utilizate în peste 75 % dintre programe, dar fără stabilirea, până în prezent, a unei colerații între acestea și atingerea obiectivelor de învățare.

În ansamblu, implementarea sistemului ECTS ca sistem de transfer și acumulare de credite în sensul cuantificării volumului de muncă a studenților pare să fie foarte aproape de a fi finalizată. În același

timp, în șapte țări – Andorra, Austria, Franța, Germania, Grecia, Vatican și Turcia – creditele ECTS sunt utilizate pentru transfer și acumulare în 50-74 % dintre programele educaționale (Figura 2.16), deci finalizarea procesului este departe de a fi atinsă.

O comparație între Figurile 2.16 și 2.17 arată că acțiunea de corelare a sistemului de credite cu obiectivele de învățare a fost implementată într-o măsură mai redusă comparativ cu utilizarea sistemului ECTS pentru transferul și acumularea de credite. Într-adevăr, tocmai implementarea acestei corelări a creditelor cu obiectivele de învățare este cea care împiedică finalizarea implementării integrale a sistemului ECTS. Numai în 19 sisteme de învățământ superior (Figura 2.17) toate componentele programelor de studiu sunt corelate în mod sistematic și comprehensiv cu obiectivele de învățare, în timp ce în nouă sisteme – Austria, Comunitățile franceză și flamandă din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Republica Cehă, Germania, Vatican, Portugalia și Ucraina – toate componentele programelor de studiu sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, în mai puțin de 50 % dintre programe. În trei țări – Albania, Ungaria și Slovacia – componentele programelor de studiu nu sunt corelate deloc cu atingerea obiectivelor de învățare.

Figura 2.16: Ponderea programelor care utilizează creditele ECTS pentru acumulare și transfer la nivelul tuturor elementelor programului de studiu, 2010/11

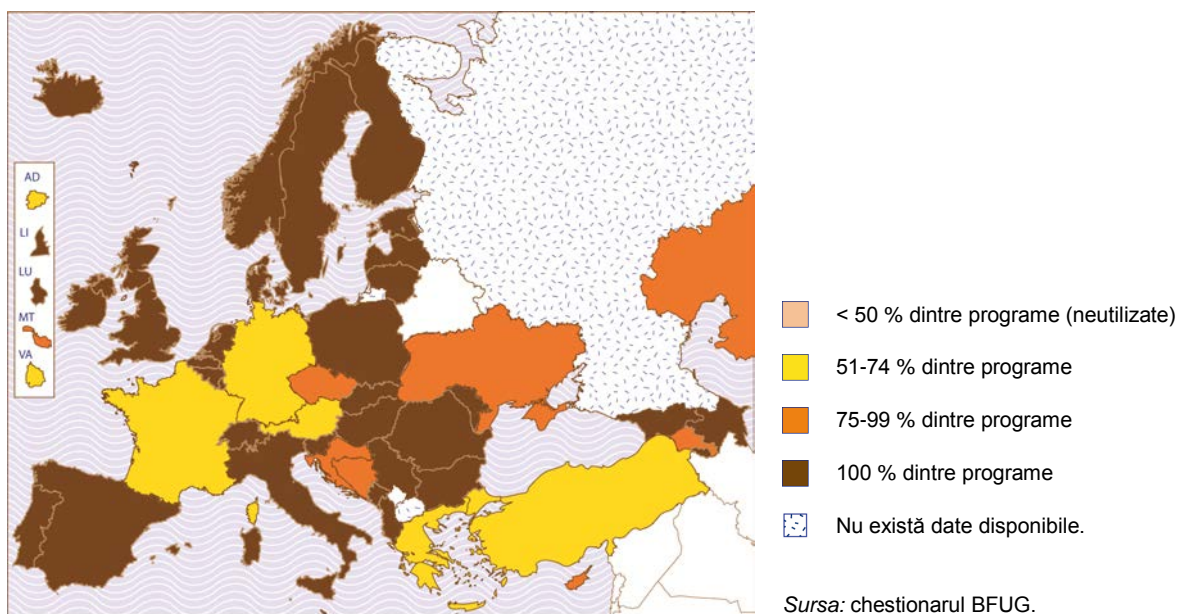
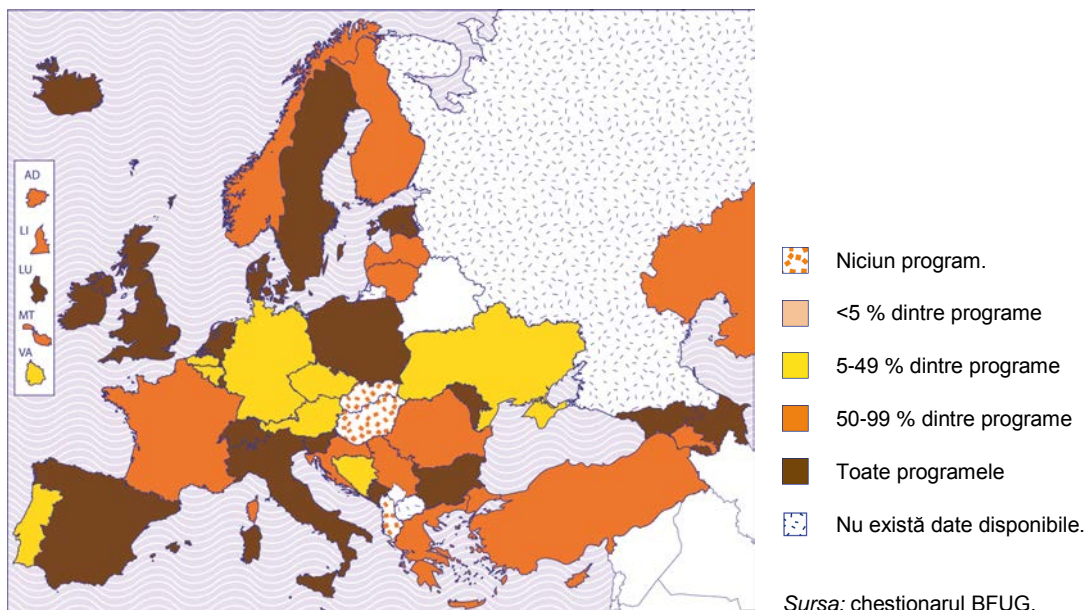


Figura 2.17: Gradul în care sistemul de credite ECTS este corelat cu obiectivele de învățare în programele de studiu din învățământul superior, 2010/11



Comparând Figurile 2.16 și 2.17 rezultă că mai sunt încă foarte multe de făcut în domeniul corelării tuturor componentelor programelor de studiu cu atingerea obiectivelor de învățare. Acest aspect a fost implementat într-o măsură mai redusă decât utilizarea sistemului ECTS pentru transferul și acumularea de credite. Într-adevăr, tocmai implementarea acestei corelări a creditelor cu atingerea obiectivelor de învățare este cea care împiedică finalizarea implementării integrale a sistemului ECTS. Doar în 19 sisteme de învățământ superior (Figura 2.17) toate componentele programelor de studiu sunt corelate în mod sistematic și comprehensiv cu obiectivele de învățare, în timp ce în nouă sisteme – Austria, Comunitățile franceză și flamandă din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Republica Cehă, Germania, Vatican, Portugalia și Ucraina – toate componentele programelor de studiu sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, în mai puțin de 50 % dintre programe. În trei țări – Albania, Ungaria și Slovacia – componentele programelor de studiu nu sunt corelate deloc cu atingerea obiectivelor de învățare.

Alocarea creditelor. Sistemele de creditare au evoluat semnificativ în ultimii ani. Principalele etape parcurse au fost: alocarea creditelor pe baza orelor de interacțiune student-cadru didactic, alocarea creditelor pe baza volumului de lucru depus de student, iar în prezent tendința este de a acorda creditele atât pe baza volumului de lucru depus de student cât și pe baza atingerii obiectivelor de învățare.

Noua abordare are următoarea semnificație: creditele sunt acordate cu condiția ca studentul să fi depus un anumit volum de lucru, cuantificabil, și să poată demonstra că a atins obiectivele de învățare cerute. Rezultatele sondajului arată că în jumătate din numărul sistemelor (24), instituțiile de învățământ superior acordă creditele studenților pe baza unui algoritm care are în vedere volumul de muncă depusă și atingerea obiectivelor de învățare. Azerbaijan, Malta și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord și Scoția) sunt sisteme în care creditele se acordă numai pe baza atingerii obiectivelor de învățare. Nouă sisteme (Andorra, Austria, Comunitatea flamandă din Belgia, Danemarca, Germania, Grecia, Liechtenstein, Slovacia și Elveția) acordă creditele doar pe baza volumului de muncă depusă de student. Faptul că în unele țări, în care componentele programelor de studiu sunt corelate cu atingerea obiectivelor de învățare, pentru toate sau pentru cea mai mare parte a acestor programe (Andorra, Danemarca, Liechtenstein și Elveția), creditele se acordă pe baza volumului de muncă depusă de student sugerează doar că atingerea obiectivelor de învățare planificate este o condiție *sine qua non*, în timp ce numărul de credite se calculează pe baza volumului de muncă.

În cele mai multe țări, există o anumită valoare a numărului de ore de studiu per student aferente unui credit: în general aceasta se înscrie într-un interval cuprins între 25 și 30 de ore. Patru țări (Croatia, Republica Cehă, Norvegia și România) nu au un număr recomandat de ore per credit, dar instituțiile de învățământ superior sunt încurajate să utilizeze sistemul ECTS. În Bosnia și Herțegovina, Letonia, Muntenegru și Turcia, numărul orelor de interacțiune student-cadru didactic – care poate varia de la zece (Bosnia și Herțegovina) la un maximum de 13 ore (Letonia) – se stabilește separat față de numărul standard de ore de studiu care definește volumul de lucru al studentului. Ar trebui menționat aici faptul că, în unele țări care au început să utilizeze sistemul de credite mai recent, s-au creat sisteme de credite care permit de asemenea și acumularea acestora. Totuși, a face ca aceste sisteme să permită și transferul de credite constituie încă o provocare serioasă.

Principalele concluzii care derivă din alocarea creditelor sunt: este de apreciat faptul că în nicio țară numărul de credite nu se acordă numai pe baza orelor de interacțiune student-cadru didactic. Cu toate acestea, există un număr de țări care încă își mai bazează sistemul de alocare a creditelor doar pe volumul orelor de lucru per student, în special pentru că există un număr redus de programe ale căror componente sunt corelate integral cu atingerea obiectivelor de învățare. În general, implementarea sistemului de credite ECTS, ca sistem de transfer și acumulare, a câștigat mult teren, dar buna funcționare a sa, în contextul unei abordări mai obiective de orientare spre învățare, rămâne încă o provocare importantă.

Înțelegerea și utilizarea conceptului de „obiective de învățare“

Definirea obiectivelor de învățare. Cele mai multe țări utilizează două modele binecunoscute și necontradictorii de definire a atingerii obiectivelor de învățare. Unul provine din cadrul global al SEIS și se referă la: ceea ce studentul trebuie să dovedească că știe, înțelege și poate să facă (Adam, 2006) (de exemplu, Andorra, Azerbaidjan, Comunitatea franceză din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Cipru, Finlanda, Malta, Turcia și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord)). Celălalt model provine din Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (*European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) “cunoștințe, abilități și competențe” ⁽⁴⁹⁾ (de exemplu, Danemarca, Letonia, Muntenegru, Norvegia și Slovenia). În unele țări, aceste definiții sunt împărțite în mai multe categorii. Există totuși unele țări care nu au căzut de acord cu privire la utilizarea unei definiții la nivel național în ceea ce privește atingerea obiectivelor de învățare (de exemplu, Germania, Liechtenstein, Olanda și Elveția). Mai există și alte definiții care par a fi compatibile cu cele două modele prezentate deja, cum ar fi: “Obiectivele de învățare exprimă în mod explicit cunoștințe, competențe și alte abilități” (Republica Cehă), “cunoștințe, abilități și atitudini” (Estonia și Serbia), “obiectivele de învățare se concretizează în cunoștințe și abilități și corespund unei autonomii și unor responsabilități ...” (Croatia), “abilități pe care este de așteptat ca studenții să le dobândească” (Suedia), “cunoștințe, abilități sau aptitudini” (Marea Britanie, Scoția), “abilități și competențe” (Vatican).

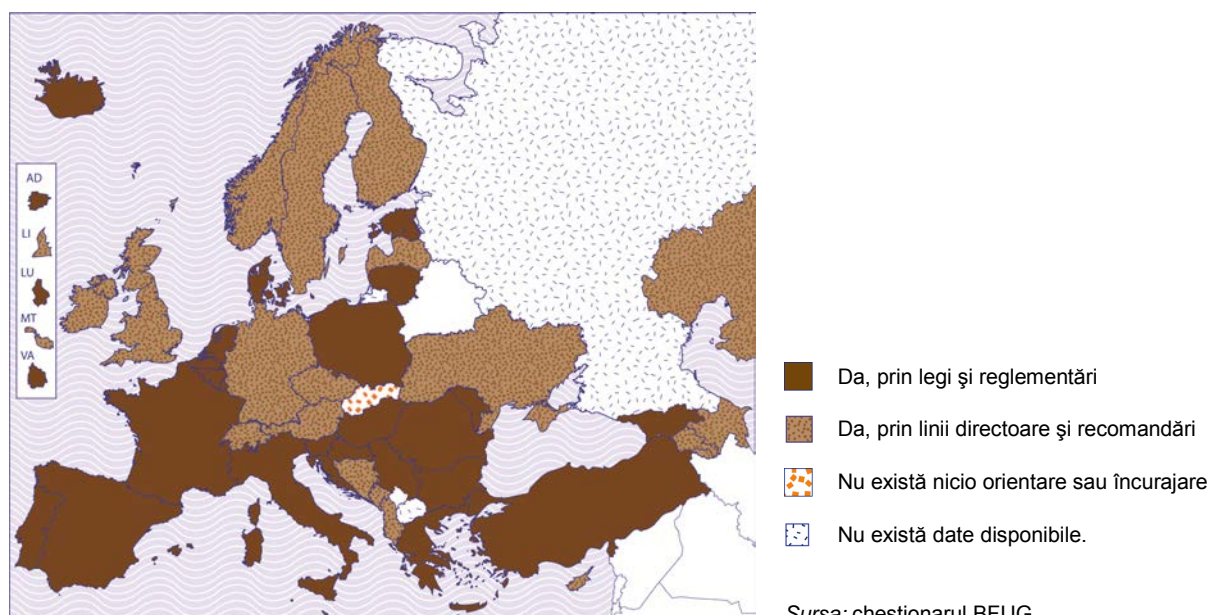
Cu toate acestea, în unele țări, sunt utilizate definiții specifice la nivel național care nu sunt în mod necesar compatibile cu celelalte definiții, adoptate pe o scară mai largă. Câteva exemple sunt: “rezultate general măsurabile ale procesului de învățare care permit instituțiilor de învățământ superior să aprecieze dacă studenții și-au dezvoltat competențele necesare” (Armenia), “abilitatea de a demonstra cunoștințe și/sau competențe, reprezentarea orală și scrisă a informațiilor dintr-un curs” (Bulgaria), “Obiectivul de învățare reprezintă o calificare dezvoltată prin finalizarea cu succes a unui program academic” (Georgia), “nucleul de competențe stabilite în concordanță cu [...] solicitările impuse [...] de atingere a unui anumit nivel al competențelor profesionale” (Kazakhstan).

Orientarea la nivel național în sensul utilizării obiectivelor de învățare pentru dezvoltarea curriculumului și pentru evaluarea studenților. Orientarea sau încurajarea utilizării obiectivelor de învățare prin politici naționale este stipulată în legislația a 25 sisteme de învățământ superior, iar 21 de sisteme încurajează utilizarea obiectivelor de învățare prin intermediul liniilor directoare sau al recomandărilor. Doar într-o singură țară (Slovacia), nu există niciun fel de încurajare de utilizare a obiectivelor de învățare la nivel central. Croatia și Republica Cehă raportează că sunt în curs de implementare a unor proiecte importante cu privire la acest aspect. (vezi Figura 2.18)

Implementarea ECTS, învățarea centrată pe student, implementarea cadrului național al calificărilor, asigurarea internă a calității, la nivelul instituțiilor de învățământ superior și alte linii importante de acțiune – toate acestea depind de implementarea cu succes a obiectivelor de învățare. În același timp, implementarea adecvată a acestor linii de acțiune poate necesita o durată mai mare de timp, în comparație cu schimbările structurale. Concluziile de mai sus sugerează că acele țări care optează pentru a nu face obligatorie abordarea bazată pe obiective de învățare prin directive și reglementări ar trebui să își intensifice activitățile pentru a încuraja implementarea abordării bazate pe obiective de învățare.

⁽⁴⁹⁾ Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții. 2008/C 111/01. Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, 6.5.2008.

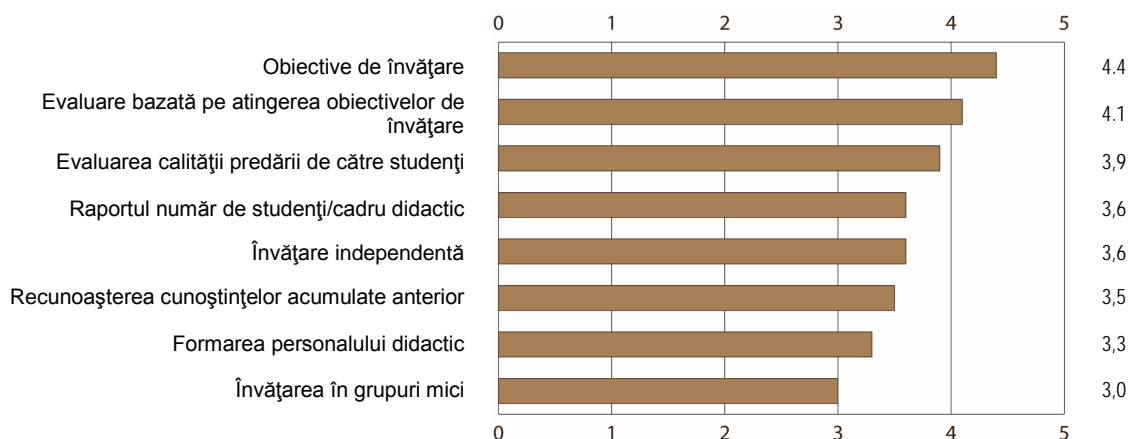
Figura 2.18: Orientarea și/sau încurajarea utilizării obiectivelor de învățare în politicile naționale, 2010/11



Monitorizarea utilizării obiectivelor de învățare și evaluarea performanțelor studenților prin implementarea procedurilor de asigurare a calității se aplică în cele mai multe sisteme de învățământ superior, excepție făcând Azerbaidjanul, Slovacia, Elveția și Turcia. Cele mai multe țări care monitorizează utilizarea obiectivelor de învățare se referă în primul rând la asigurarea externă a calității și la procedurile specifice de acreditare/certificare a programelor educaționale. Se pare că modelul utilizat pe scara cea mai largă este evaluarea directă a implementării obiectivelor de învățare de către evaluatori externi. Belgia, Republica Cehă și Finlanda menționează implicarea procedurilor interne de asigurare a calității, cu monitorizare externă sub forma unei proceduri de audit, iar Armenia utilizează feedback-ul pe care îl oferă părțile implicate.

Programe de formare pentru implementarea învățării centrate pe student sau pe obiectivele de învățare sunt disponibile în cele mai multe țări. Seminare și conferințe și/sau consultări cu personalul, precum și alte activități de formare, au loc în 21 țări. Un număr de țări (Armenia, Azerbaidjan, Letonia, Polonia, Serbia și Ucraina) pun în circulație materiale de reglementare metodologică, în timp ce altele (Comunitatea flamandă din Belgia, Croația, Estonia, Finlanda, Lituania, România, Spania și Suedia) au alocate resurse financiare naționale sau europene pentru proiecte importante în acest domeniu. Măsurile de sprijin sunt deseori organizate de grupurile de experți naționali Bologna, ministere, conferințe ale rectorilor, agenții de asigurare a calității sau de către alte agenții. În general, participarea la sesiunile de formare pentru implementarea învățării centrate pe student se face pe bază de voluntariat, deși în 12 sisteme de învățământ superior (Albania, Austria, Comunitatea franceză din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Republica Cehă, Islanda, Irlanda, Letonia, Moldova, România, Turcia și Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor, Irlanda de Nord și Scoția) pentru unele grupuri de personal participarea este obligatorie. Categoriile de personal pentru care formarea este obligatorie variază de la o țară la alta și pot să includă de la directori de instituții, decani, directori de școli postuniversitare, coordonatori Bologna și responsabili cu calitatea din instituții de învățământ superior (Turcia), până la lectori debutanți, profesori stagiați sau stagiați postdoctorali (Marea Britanie). În Letonia, aceste tematici de formare sunt incluse în formarea profesională obligatorie pentru toate categoriile didactice până la nivelul de profesor. De asemenea, pentru toate categoriile de personal din 16 țări și doar pentru anumite categorii de personal, în alte opt țări, este disponibilă formarea profesională pe bază de voluntariat în domeniul utilizării obiectivelor de învățare. Cu toate acestea, într-o treime din țări, nu există nicio ofertă de formare care să se adreseze învățării centrate pe obiective de învățare sau pe student sau astfel de sesiuni de formare ce sunt disponibile doar pentru anumite grupuri de personal. Acesta poate fi un alt motiv pentru progresul lent al liniilor de acțiune care depind de implementarea obiectivelor de învățare.

Figura 2.19: Importanța elementelor învățării centrate pe student în țările din SEIS (dintr-un scor total de 5), 2010/11



Sursa: chestionarul BFUG.

Țărilor li s-a solicitat să evalueze o serie de elemente ale învățării centrate pe student pe o scară de la unu (fără importanță) la cinci (vezi Figura 2.19). Cele mai bine cotate două elemente au fost în mod detașat Obiectivele de învățare și Evaluarea bazată pe atingerea obiectivelor de învățare. Au urmat Evaluarea calității predării de către studenți și Învățarea independentă. Aspectul cel mai slab cotate a fost Învățarea în grupuri mici. În plus, țările au accentuat importanța mai multor aspecte pe care le-au considerat esențiale pentru implementarea unor activități didactice centrate în mod real pe student. S-a pus accentul pe dezvoltarea abilității studentului de a gândi critic și de a se angaja independent în chestiuni legate de programa de studiu, precum și faptul că studenții ar trebui să participe cu adevărat la toate aspectele vieții academice. Participarea studenților la activitățile legate de cercetare și dezvoltare a fost încă unul dintre dezideratele aduse în discuție. Țările au semnalat de asemenea că serviciile de sprijin, cum ar fi: consilierea academică și profesională, tutoratul, consilierea psihologică etc. au un rol foarte important în implementarea învățării centrate pe student și că întregul proces are nevoie ca diferitele categorii de actori implicați să fie identificate, iar rolurile lor să fie bine (re)definite.

În concluzie, cel puțin la nivel formal, marea majoritate a țărilor aplică definiția obiectivelor de învățare utilizată în Cadrul general al calificărilor din SEIS sau din Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții, în timp ce compatibilitatea unora dintre definițiile naționale ale obiectivelor de învățare cu cele două definiții menționate deja poate fi pusă sub semnul întrebării. Se pune totuși întrebarea: cât de bine sunt cunoscute aceste definiții?, cât de bine sunt înțelese și aplicate în practică de către personalul didactic din instituțiile de învățământ superior care trebuie să le utilizeze în cadrul cursurilor pe care le predau? În majoritatea țărilor, introducerea unei abordări bazate pe obiectivele de învățare, în special în ceea ce privește evaluarea studenților, este încurajată doar prin recomandări pe bază de voluntariat. Deși există unele țări care au o experiență îndelungată în funcționarea instituțiilor de învățământ superior pe baza de recomandări și linii directoare, în alte țări emiterea unei recomandări nu duce neapărat la imediata aplicare a acesteia, ceea ce ar putea fi un motiv pentru care punerea lor în aplicare durează mai mult decât era de așteptat. În majoritatea țărilor, urmărirea atingerii obiectivelor de învățare pentru dezvoltarea curriculum-ului este monitorizată direct printr-un program de evaluare externă a asigurării calității, în timp ce, într-un număr mai redus de țări, asigurarea internă a calității este principala responsabilitate.

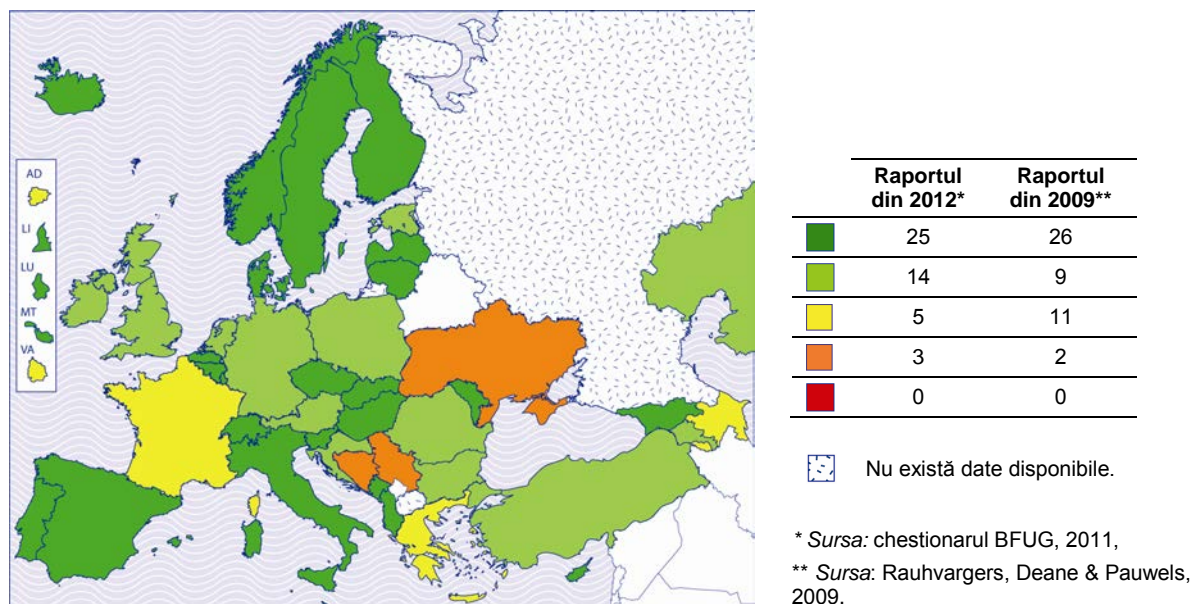
Deși sunt unele țări în care există o experiență lungă de a îndruma instituțiile de învățământ superior folosind recomandările și liniile directoare, în altele emiterea unei recomandări nu duce neapărat la un follow-up imediat, și acesta ar putea fi un motiv pentru care punerea în aplicare a acestor probleme durează mai mult timp decât era de așteptat. În majoritatea țărilor, folosirea rezultatelor procesului de învățare pentru dezvoltarea curriculum-ului este monitorizată în mod direct de evaluări de program în asigurarea externă a calității, în timp ce în mai puține țări, asigurarea internă a calității are responsabilitate primară.

Țările consideră că cele mai importante elemente pe drumul implementării unor procese de învățare autentic centrate pe student sunt obiectivele de învățare și rezultatele bazate pe evaluare performanțelor academice ale studenților. Învățarea cu adevărat centrată pe student este o problemă complexă, dificil de integrat în realitatea de zi cu zi din învățământul superior. Aceasta ar trebui să includă acțiuni care să garanteze că studenții învață cum să gândească critic, participă la viața academică și li sunt oferite mai multă independență și responsabilitate.

2.2.3. Suplimentul la diploma de studii

Suplimentul la diploma de studii a fost dezvoltat în 1998 de un grup de lucru sponsorizat de Consiliul European, Comisia Europeană și CEPES UNESCO și a fost adoptat ca instrument de asigurare a transparenței încă de la Declarația de la Bologna, în 1999.

Figura 2.20: Indicatorul de performanță nr. 7: Stadiul implementării utilizării Suplimentului la diploma de studii, 2010/11*



Graficul performanțelor evaluate

- Fiecare absolvent primește un Supliment la diploma de studii, în formatul elaborat de EU/CoE/UNESCO pentru Suplimentul la diplomă și într-o limbă europeană de largă circulație. Suplimentul la diplomă este:
 - automat
 - gratuit
- Fiecare absolvent primește un Supliment la diploma de studii, în formatul elaborat de EU/CoE/UNESCO pentru Suplimentul la diplomă și într-o limbă europeană de largă circulație. Suplimentul la diplomă este:
 - gratuit
- Unii absolvenți SAU anumite programe primesc un Supliment la diplomă, în formatul elaborat de EU/CoE/UNESCO pentru Suplimentul la diploma de studii și într-o limbă europeană de largă circulație. Suplimentul la diplomă este gratuit.
- Unii absolvenți SAU anumite programe primesc un Supliment la diplomă, în formatul elaborat de EU/CoE/UNESCO pentru Suplimentul la diploma de studii și într-o limbă europeană de largă circulație. Suplimentul la diplomă nu este gratuit.
- Emiterea sistematică a Suplimentului la diplomă, în formatul elaborat de EU/CoE/UNESCO pentru Suplimentul la diploma de studii și într-o limbă europeană de largă circulație nu a fost încă inițiată.

Observație: Indicatorul măsoară gradul de implementare a Suplimentului la diploma de studii după patru criterii:

- 1) Suplimentul la diplomă se eliberează fiecărui absolvent
- 2) Suplimentul la diplomă se eliberează automat,
- 3) Suplimentul la diplomă se eliberează într-o limbă europeană de largă circulație;
- 4) Suplimentul la diplomă se eliberează gratuit.

Date cantitative privind emiterea Suplimentului la diploma de studii. Dincolo de performanțele atinse la nivelul statelor în ceea ce privește indicatorii care caracterizează implementarea Suplimentului la diploma de studii (Figura 2.20), din datele furnizate de țările din SEIS rezultă că Suplimentul la diploma de studii este eliberat automat doar în 25 de sisteme de învățământ superior. În celelalte 22 de sisteme, fie toate Suplimentele la diplomele de studii sunt eliberate la cerere, fie doar acelea care se emit într-o limbă diferită de limba națională. În Andorra, Azerbaidjan, Franța, Grecia și Vatican, Suplimentele la diplomele de studii nu sunt primite de către toți absolvenții, iar în Bosnia și Herțegovina, Serbia, Turcia și Ucraina, Suplimentul la diploma de studii se eliberează pentru o taxă care variază de la 10 euro, în Ucraina, până la 50-100 euro, în Serbia. În aproape toate țările,

Suplimentul la diploma de studii este redactat în limba sau limbile naționale și în engleză – “limba europeană de largă circulație” dominantă.

Monitorizarea națională a succesului și utilității implementării Suplimentului la diploma de studii. Doar șapte sisteme de învățământ superior (Comunitatea franceză din Belgia, Germania, Italia, Moldova, Muntenegru, Slovenia și Suedia) raportează că au lansat studii de monitorizare a modului în care angajatorii utilizează Suplimentul la diploma de studii, iar în Comunitatea franceză din Belgia și în Germania rezultatele acestor studii nu se cunosc încă. Slovenia și Suedia confirmă că numărul angajatorilor care sunt la curent cu existența Suplimentului la diploma de studii nu depășește 10 % și că, pentru mulți dintre aceștia, Suplimentul nu prezintă un interes foarte mare. În același timp, în Moldova, angajatorii ar aprecia ca Suplimentul la diplomă să fie mult mai detaliat, cu toate că apreciază prezența obiectivelor de învățare și menționarea competențelor generale și specifice ale absolvenților. În ceea ce privește monitorizarea utilizării Suplimentului la diploma de studii în instituțiile de învățământ superior, mai puțin de jumătate dintre țări declară că are loc o astfel de monitorizare și numai Croația, Franța, Serbia și Vatican au furnizat și o serie de rezultate ale acestui proces de monitorizare.

Exemple de reacții naționale privind utilizarea Suplimentelor la diplomele de studii. Toate țările au fost invitate să furnizeze un exemplu de formular completat al Suplimentului la diploma de studii. Mai puțin de jumătate dintre țări au transmis formularele de Supliment la diplomă, iar două dintre aceste țări au trimis formularele necompletate însoțite de o descriere a sistemului național de învățământ. Pentru toate exemplele care au fost transmise, formatul documentelor a fost cel aprobat de Consiliul Europei, UNESCO și Comisia Europeană. Cu toate acestea, principalele neajunsuri au fost următoarele: unele dintre documente nu au inclus o descriere a sistemului de învățământ sau au inclus doar o diagramă fără alte comentarii, sau alternativ, o descriere sumară a sistemului de învățământ, dar fără niciun fel de alte grafice și mai puțin de jumătate dintre Suplimentele la diplomele de studii transmise au furnizat informații privind sistemul de asigurare a calității în instituția de învățământ superior care a organizat cursurile și/sau programul de studii și a oferit calificarea numai o treime dintre Suplimentele la diplomele de studii au făcut referiri cu privire la cerințele de acces și de admitere la programul de studii respectiv (studii sau calificări) și în două treimi dintre Suplimentele la diplomele de studii transmise obiectivele de învățare nu au fost nici măcar menționate.

Cu toate acestea, o treime dintre mostrele de Suplimente la diplomele de studii au inclus și tentative de prezentare a obiectivelor de învățare pe care în mod normal absolventul ar trebui să le atingă, la finalizarea programului de studiu. Totuși, în cele mai multe dintre aceste cazuri, formularea se referea la obiective generale și nu la obiective de învățare reale, prezentate sub forma a “ceea ce absolventul cunoaște, înțelege și este capabil să pună în practică”.

Tote neajunsurile prezentate anterior au dus la concluzia că, în cele mai multe cazuri, Suplimentul la diplomă nu este suficient de bine pregătit și, de aceea, nu oferă utilizatorilor informațiile de care aceștia au nevoie. Instituțiile de învățământ superior nu respectă întotdeauna indicațiile pe completare ale Suplimentului la diplomă adoptate în 2007 de Comitetul Interguvernamental al Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor⁽⁵⁰⁾ și de aceea este necesar să se întreprindă acțiuni de diseminare pe o scară mai largă a notelor explicative privind Suplimentul la diploma de studii precum și realizarea unor sesiuni de formare a personalului implicat. Aceste rezultatele adaugă un plus de credibilitate concluziilor care au semnalat faptul că implementarea lentă a abordării bazate pe obiective de învățare constituie un obstacol în calea atingerii obiectivelor și liniilor de acțiune Bologna.

⁽⁵⁰⁾ Vezi notele explicative privind Suplimentul la diploma de studii pe http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ds/ds_en.pdf

2.3. Recunoașterea calificărilor

Recunoașterea calificărilor s-a situat în centrul Procesului Bologna încă de la lansarea acestuia, în cea de-a doua parte a anilor '90. Recunoașterea calificărilor poate fi considerată a fi deopotrivă elementul central, un obiectiv operațional în sine, dar și un instrument capabil să susțină implementarea la capacitate maximă a SEIS. În ultimele două decenii, au fost dezvoltate, adoptate și implementate diferite instrumente la nivel european, național, regional și instituțional având ca scop facilitarea recunoașterii echitabile a calificărilor obținute și/sau a perioadelor de studii petrecute într-o altă țară. Așa cum s-a prezentat în analiza din 2007 a Planurilor Naționale de Acțiune pentru Recunoașterea Calificărilor (Rauhvargers & Rusakova, 2008), în ciuda semnării și/sau a ratificării Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea calificărilor de către cele mai multe dintre țările din SEIS (până în anul 2012 Grecia era singura țară care nu semnase și nu ratificase Convenția), mai există încă o serie de probleme legale care împiedică implementarea principiilor Convenției de la Lisabona cu privire la recunoașterea calificărilor și a textelor adiționale în acele țări care nu și-au ajustat legislația națională și nu au adoptat principiile menționate anterior. În Declarația lor de la Leuven/Louvain-la-Neuve, miniștrii responsabili pentru învățământul superior au solicitat BFUG, "să urmărească implementarea recomandărilor din analiza planurilor naționale de acțiune pe probleme de recunoaștere" ⁽⁵¹⁾ ceea ce a fost realizat de Grupul de lucru privind recunoașterea calificărilor în SEIS, vezi raportul final (SEIS – Grupul de lucru privind recunoașterea calificărilor, 2012).

Sondajul BFUG arată că, în marea majoritate a țărilor (30), când se pune problema continuării studiilor, instituțiile de învățământ superior iau deciziile finale în ceea ce privește recunoașterea calificărilor obținute și a perioadelor de studiu efectuate în alte țări. În cadrul grupului de țări menționate, în 15 țări deciziile privind recunoașterea calificărilor sunt luate la nivelul central al instituțiilor de învățământ superior, în timp ce în cele mai multe dintre celelalte țări, aceste decizii se iau la nivelul individual al facultăților și al departamentelor. Acest aspect duce la creșterea riscului ca personalul care ia deciziile respective să aibă cunoștințele necesare cu privire la cadrul legal general și o experiență insuficientă în ceea ce privește evaluarea calificărilor sau a creditelor obținute în contexte educaționale din alte țări.

În două țări (Republica Cehă și Danemarca), instituțiile de învățământ superior au și principala responsabilitate în ceea ce privește decizia de recunoaștere. Cu toate acestea, în Danemarca, centrul ENIC/NARIC poate evalua și certifica nivelul de conformitate a calificărilor astfel încât acestea să corespundă cerințelor generale de admitere în instituțiile de învățământ superior. Ceea ce înseamnă că instituțiile de învățământ superior nu pot respinge certificările obținute în alte țări dacă Centrul danez ENIC/NARIC a apreciat că acestea sunt comparabile cu cele daneze. Pe de altă parte, instituțiile au libertatea de a examina suplimentar acceptarea și admiterea studenților care dispun de calificări pe care Centrul danez ENIC-NARIC le-a evaluat și pe care le-a declarat ca nefiind comparabile cu cele daneze. În Republica Cehă, ministerul educației ia deciziile privind recunoașterea calificărilor, și nu instituțiile de învățământ superior, în cazurile în care aceste calificări au fost obținute în țări cu care Republica Cehă are încheiate acorduri bilaterale privind recunoașterea. În Cipru și în Grecia, deciziile privind recunoașterea academică sunt luate de centrele naționale ENIC/NARIC.

În 12 țări, luarea deciziilor privind recunoașterea academică a calificărilor obținute în alte țări reprezintă responsabilitatea ministerului educației sau a autorităților guvernamentale centrale (Figura 2.21). În Turcia, deciziile privind recunoașterea sunt luate de Înalțul Consiliu Educațional (YOK) fără participarea instituțiilor de învățământ superior. În cel puțin patru țări, deciziile privind recunoașterea sunt încă luate de autorități naționale fără a fi solicitată implicarea centrelor ENIC și NARIC sau a instituțiilor de învățământ superior. Astfel de practici pot avea un impact nefavorabil asupra autonomiei instituțiilor de învățământ superior și pot să le limiteze capacitatea de a selecta și de a admite studenți în concordanță cu regulile și criteriile proprii de admitere.

⁽⁵¹⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

Figura 2.21: Instituțiile care iau deciziile finale privind recunoașterea calificărilor obținute în altă țară, în scopuri academice, 2010/11

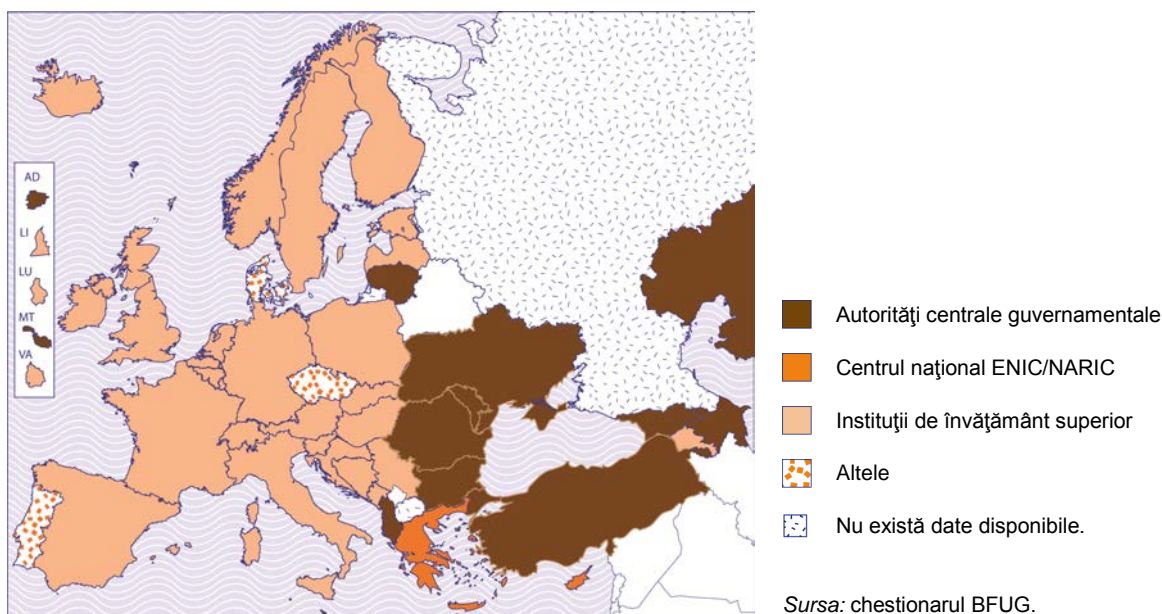
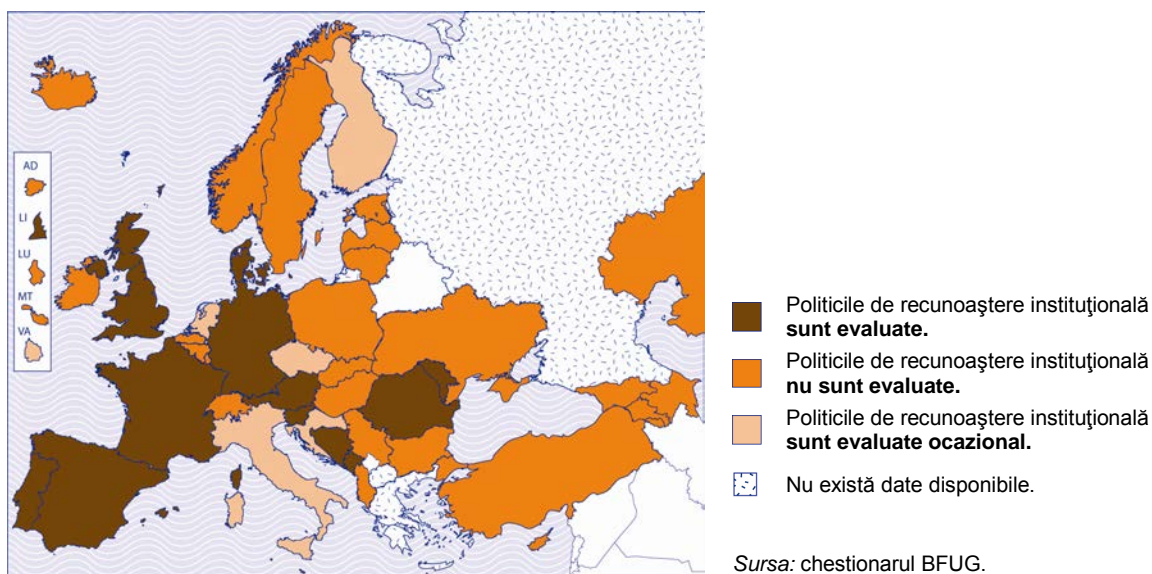


Figura 2.22: Evaluarea politicilor de recunoaștere a instituțiilor de învățământ superior în procesele externe de asigurare a calității, 2010/11



Analiza din 2007 a Planurilor naționale de acțiune pentru recunoașterea calificărilor a indicat de asemenea că unele țări raportează probleme în implementarea Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor corelată cu autonomia instituțiilor de învățământ superior. Aceste țări raportează că ele nu pot oferi nicio garanție privind respectarea principiilor Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor, deoarece nu se pot pronunța cu privire la practicile întreprinse de diversele instituții autonome. În timp ce astfel de declarații sunt nesănătoase din punct de vedere juridic, trebuie menționat că, la 14 ani după adoptarea Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor, aceste țări nu au reușit să garanteze că procedurile lor instituționale de recunoaștere sunt conforme cu cele prevăzute în Convenție.

Una dintre posibilele soluții ar fi ca recunoașterea calificărilor în instituțiile de învățământ superior să constituie o parte a proceselor de asigurare a calității. Asigurarea calității ar avea în acest caz rolul de a evalua nivelul de conformitate cu Convenția de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor. Implicarea asigurării calității și aplicarea principiilor sale ca soluții la această problemă este logică deoarece calitatea procedurilor de recunoaștere în cadrul unei instituții de învățământ superior poate fi

acoperită prin sistemul intern de asigurare a calității, în același fel în care sunt derulate și alte proceduri academice sau administrative. Pe de altă parte, instituțiile de învățământ superior au acceptat implementarea sistemelor externe și interne de asigurare a calității și tocmai de aceea introducerea principiilor Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor prin intermediul sistemului de asigurare a calității și, în special prin sistemul intern de asigurare a calității, ar trebui să fie mai simplă decât prin intermediul unor măsuri cu caracter de directivă. Cu toate acestea, doar un număr redus de țări au luat măsuri în această direcție. Figura 2.22 prezintă faptul că politicile privind recunoașterea sunt evaluate de regulă prin acțiuni externe de asigurare a calității în doar 14 țări, în timp ce, în majoritatea țărilor, recunoașterea la nivelul instituțiilor de învățământ superior nu este evaluată deloc.

Grupul de lucru pe probleme de recunoaștere academică din SEIS accentuează de asemenea necesitatea întăririi legăturii dintre asigurarea calității și recunoaștere, propunând ca instituțiile de învățământ superior și agențiile de asigurare a calității să includă proceduri de asigurare a conformității privind recunoașterea instituțională și cadrul legal al Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor în chestiuni legate atât asigurarea internă a calității, cât și de asigurarea externă a calității. Grupul de lucru mai sugerează că țările ar trebui să fie încurajate să analizeze și, acolo unde este nevoie, să modifice legislația națională astfel încât aceasta să devină conformă cu principiile Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor și cu textele legale auxiliare, până în anul 2015. Miniștrii trebuie să își stabilească pentru Conferința Ministerială din 2015 ca termen limită pentru finalizarea acestei sarcini.

Concluzii

În acest capitol au fost analizate structurile și instrumentele care stau la baza Procesului Bologna cât și nivelul implementării Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor (LRC).

Analiza a demonstrat că, în timp ce introducerea structurii cu cele trei cicluri de studiu în cele mai multe instituții și programe educaționale a constituit una dintre cele mai semnificative realizări ale procesului, în toate statele încă mai există programe de învățământ în afara structurii Bologna. În cele mai multe cazuri, programele existente în afara structurilor Bologna se aplică profesiilor reglementate (de exemplu, medicină, farmacie și arhitectură), dar și altor domenii de studiu. În prezentul capitol se mai specifică faptul că în multe dintre țările din SEIS, programele cu ciclu scurt de studiu nu au fost integral legate sau echivalente cu programele aferente primului ciclu Bologna și, de multe ori, ele sunt privite ca nefăcând parte din sistemul de învățământ superior.

Contrar percepției obișnuite, nu există un singur model pentru structura cu trei cicluri de studiu, iar modelele existente variază nu doar de la o țară la alta ci și în interiorul granițelor unor țări. Aceasta se aplică în particular studiilor din primul ciclu, unde – așa cum este cazul mai multor țări din SEIS – modelul care permite obținerea a 180 credite ECTS în primul ciclu de studii coexistă cu programe care pot duce la obținerea unui număr de 240 credite ECTS, precum și cu alte programe care se supun unor alte structuri. Situația în cel de-al doilea ciclu este relativ mai omogenă, cele mai multe dintre programe urmând o structură care permite obținerea a 120 credite ECTS.

Într-un progres constant și continuu se află dezvoltarea celui de-al treilea ciclu de studii – studiile de doctorat. Studiile de doctorat sunt caracterizate printr-o diversitate semnificativă la nivelul țărilor și al instituțiilor, în particular în ceea ce privește durata acestora, structurile instituționale și utilizarea sistemului ECTS. Caracterul lor variază de la programe structurate de învățământ superior, derulate în cadrul diferitelor modele de școli doctorale sau postuniversitare, până la activități supervizate de cercetare independentă.

Deși comunicatele de la Bologna accentuează importanța asigurării accesului direct la nivelul universitar următor după finalizarea fiecărui ciclu de studii, chestiunea parcurgerii întregului ciclu educațional (licență – masterat – doctorat) încă mai stârnește discuții foarte animate. Obstacolele pot fi observate cu ușurință între primul și cel de-al doilea ciclu și între cel de-al doilea și cel de-al treilea ciclu. Cu toate acestea, în anumite contexte și, în special în sistemele de învățământ superior cu organizare binară, un „obstacol” de tipul cursurilor-”punte” ar putea fi mai bine înțeles drept o

caracteristică a sistemului care urmărește să faciliteze progresul. Se mai poate observa că dimensiunea populațiilor actuale de studenți, care parcurg trasee educaționale și progresează de la un ciclu la altul, variază foarte mult de la o țară la alta. În unele țări, numărul mare de studenți care trec din ciclul întâi în ciclul al doilea poate fi un indicator al faptului că primul ciclu nu este încă suficient de bine dezvoltat astfel încât să ofere o calificare care să permită accesul pe piața muncii.

Chiar dacă în prezentul capitol este recunoscută lipsa unor date sigure cu privire la nivelul de implementare a unor cursuri și programe derulate în comun de mai multe instituții de învățământ superior, informațiile disponibile sugerează că pe teritoriul SEIS există o mare varietate în acest domeniu. În timp ce în unele țări, aproape toate instituțiile oferă cel puțin un program în parteneriat cu alte instituții, în alte țări nu există nicio instituție implicată sau numărul acestora este foarte mic. Datele disponibile indică și faptul că studenții care participă la astfel de cursuri sau programe primesc în foarte rare cazuri o diplomă recunoscută de toate instituțiile organizatoare.

În ceea ce privește implementarea Instrumentelor Bologna – respectiv a Cadrului național al calificărilor în fiecare stat, a Sistemului European de Transfer și Acumulare a Creditelor (ECTS) și a Suplimentului la diplomă – funcționarea optimă a acestor instrumente depinde de înțelegerea și de implementarea abordării obiectivelor de învățare. Acest aspect este departe de a fi realizat, iar progresul în acest domeniu este întârziat de numeroși factori. De exemplu, conceptul de „obiective de învățare” constituie încă subiectul multor interpretări, iar personalul din învățământul superior nu are întotdeauna acces la formare în acest domeniu.

În sfârșit, analiza implementării Convenției de la Lisabona cu privire la Recunoașterea calificărilor (LRC) arată că, în ciuda semnării și/sau ratificării sale, de cele mai multe dintre țările din SEIS, implementarea actuală are nevoie de îmbunătățiri suplimentare. Acest proces ar putea fi facilitat prin includerea recunoașterii calificărilor și/sau a perioadelor de studiu în străinătate în sistemele de asigurare a calității în învățământul superior.

3. ASIGURAREA CALITĂȚII

Declarația de la Bologna a încurajat cooperarea europeană în domeniul asigurării calității în învățământul superior, urmărindu-se dezvoltarea unor criterii și metodologii comparabile. De aceea, încă de la începutul procesului, s-a pus întotdeauna un accent puternic pe calitate. Toate declarațiile și comunicatele ministeriale care au urmat au acordat de asemenea o atenție deosebită programelor de lucru care se concentrează pe asigurarea calității în educația europeană. La conferința de la Berlin, din 2003, miniștrii au recunoscut principalele responsabilități în ceea ce privește asigurarea calității în instituțiile de învățământ superior și au convenit asupra elementelor de bază pe care sistemele de asigurare a calității ar trebui să le includă, până în 2005 și care cuprind: o definiție a responsabilităților organelor și instituțiilor implicate, evaluarea programelor și a instituțiilor, inclusiv evaluarea internă, examinarea externă, participarea studenților și publicarea rezultatelor, un sistem de acreditare, certificare sau procedure comparabile, precum și participarea, cooperarea și crearea de rețele la nivel internațional.

Doi ani mai târziu, la întâlnirea de la Bergen din mai 2005, miniștrii au adoptat „Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior” (ESG). Aceste standarde și linii directoare sunt destinate a fi aplicate în toate instituțiile de învățământ superior și în agențiile europene care se ocupă de asigurarea calității și au scopul de a promova încrederea reciprocă concomitent cu respectarea diverselor contexte și arii tematice la nivel național și instituțional. În 2008 a urmat stabilirea Registrului european pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (EQAR). EQAR este un registru al acelor agenții care acționează semnificativ în sensul aplicării ESG. Declarația din 2009 de la Leuven/Louvain-la-Neuve a subliniat de asemenea că asigurarea calității va rămâne o prioritate într-un peisaj în care noile instrumente, mecanisme și inițiative sunt astfel concepute încât să furnizeze informații din ce în ce mai complete despre instituțiile de învățământ superior.

Prezentare generală a capitolului

Prezentul capitol se referă la progresele înregistrate în dezvoltarea sistemelor de asigurare a calității în interiorul Spațiului European al Învățământului Superior și acoperă elemente legate atât de asigurarea calității la nivel extern cât și la nivel intern. În acest capitol, atenția se concentrează pe dimensiunea până la care sistemele de asigurare a calității sunt conforme cu Standardele și liniile directoare pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG). Sunt urmărite principalele diferențe care apar între sistemele europene de asigurare a calității, precum și dezvoltarea unor tendințe în sensul unei internaționalizări la scară extinsă în domeniul asigurării calității. Apoi atenția se îndreaptă spre progresul realizat în asigurarea calității la nivel extern, inclusiv în ceea ce privește gradul de implicare a diverselor categorii de factori cheie. Ultima secțiune se adresează progresului înregistrat în domeniul sistemelor interne de asigurare a calității.

3.1. Asigurarea calității la nivel extern

3.1.1. Caracterul și orientarea sistemelor naționale de asigurare a calității

Asigurarea calității în învățământul superior poate fi înțeleasă prin intermediul politicilor, procedurilor și practicilor menite să atingă, să mențină sau să perfecționeze calitatea, așa cum este aceasta înțeleasă într-un context specific.

De la lansarea Procesului Bologna, în 1999, a existat o transformare rapidă a sistemelor de asigurare externă a calității în Europa. Îmbunătățirea calității în învățământul superior și implementarea unor sisteme de asigurare a calității au constituit priorități de prim rang pentru multe, dacă nu pentru toate țările europene. Dezvoltarea Spațiului European al Învățământului Superior poate fi privită cu siguranța drept un catalizator al acestui proces prin faptul că asigurarea calității este un element legat în mod clar de stabilirea încrederii tuturor părților interesate. În momentul adoptării lor, în 2005, Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității (ESG), au impulsivat cooperarea europeană în domeniu. Registrului european pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (EQAR) a fost implementat trei ani mai târziu și, până în ianuarie 2012, 28 agenții din 13 state erau listate în Registru. Țările de proveniență a agențiilor cuprinse în Registrul EQAR sunt: Austria, Belgia, Bulgaria, Croația, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Irlanda, Olanda, România și Spania.

Doar câteva țări aveau implementat un sistem extern clar de asigurare a calității înainte de Procesul Bologna. Cu toate acestea, după lansarea Procesului Bologna, 22 de țări și-au înființat agenții naționale pentru asigurarea calității, jumătate dintre acestea fiind deschise începând cu 2005 (Eurydice, 2010). În câteva țări, cum ar fi Danemarca, Franța și Italia, noile agenții au fost înființate sau au înlocuit instituții deja existente.

Unsprezece țări din SEIS nu dispun de agenții naționale pentru asigurarea calității. Printre acestea se numără acele state în care învățământul superior rezează un sector de dimensiuni reduse, precum Andorra, Liechtenstein, Luxemburg și Malta. Totuși, în aceste țări, dimensiunea redusă a sectorului nu înseamnă că asigurarea calității este neglijată, ci mai degrabă că poate fi dezvoltată o abordare diferită, adecvată realității existente. În cazul Andorrei, deși responsabilitatea cade în sarcina guvernului, practica actuală de evaluare externă este derulată prin intermediul altor instituții naționale de asigurare a calității – cel mai adesea de agenția națională spaniolă (ANECA). Luxemburgul și-a dezvoltat de asemenea o abordare progresistă a evaluării centrate pe îmbunătățirea calității, care include atât factorii implicați cât și internaționalizarea pe scară largă a acestei orientări, în timp ce Liechtenstein solicită instituțiilor sale de învățământ superior să fie acreditate de oricare dintre agențiile de asigurare a calității listate în EQAR.

Deși, practic, toate țările SEIS și-au stabilit într-o formă sau alta sisteme externe de asigurare a calității, există diferențe semnificative în ceea ce privește filozofia și abordarea din spatele acestor sisteme. În ciuda adoptării Standardelor și liniilor directoare comune pentru SEIS, aceste sisteme sunt într-adevăr încă foarte diverse în orientarea lor.

O distincție importantă care se desprinde este legată de accentul care cade, în asigurarea calității, pe instituții, pe programe sau pe ambele. O a doua distincție ridică o întrebare privind gradul în care agenția națională de asigurare a calității sau organismul național de decizie în acest domeniu este investit cu autoritatea de a da permisiune de funcționare unor instituții sau programe. Chiar dacă o serie de caracteristici ale sistemelor naționale fac ca în realitate lucrurile să fie mult mai complexe (de exemplu, guvernele pot să aibă sau nu autoritatea de a emite diplome la nivel central), aceste orientări oferă o imagine bună de ansamblu în ceea ce privește abordarea asigurării calității.

Este demn de menționat faptul că marea majoritate a sistemelor de asigurare a calității se concentrează în prezent mai degrabă pe o combinație de instituții și programe (24 țări) decât numai pe programe (7 țări) sau numai pe instituții (4 țări). Această imagine sugerează că sistemele de asigurare a calității devin din ce în ce mai complexe, pe măsura evoluției lor.

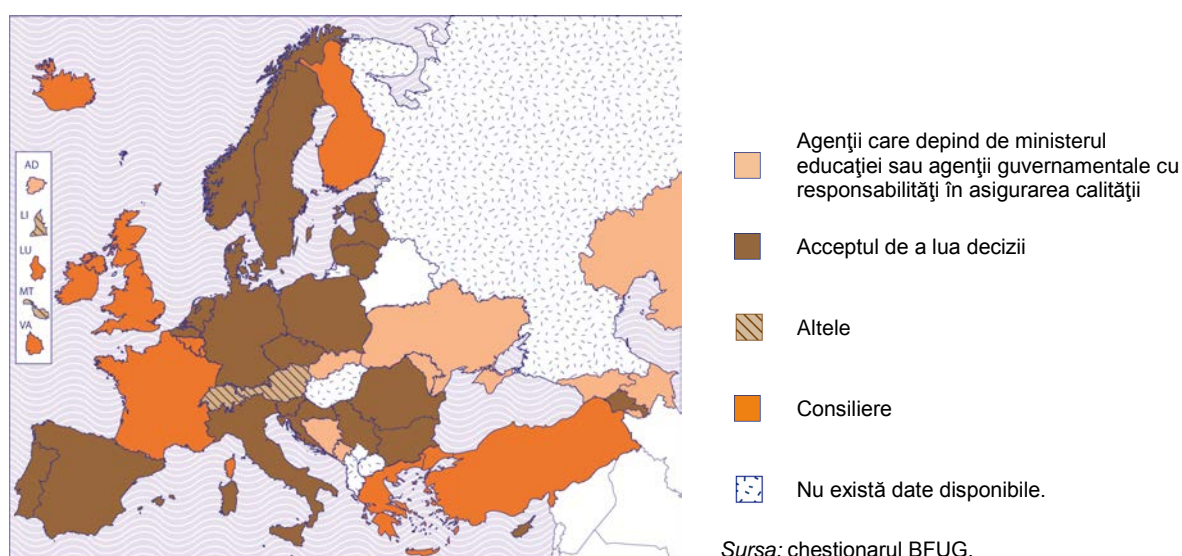
În sistemele în care organismele/agențiile responsabile cu asigurarea calității au autoritatea de a permite sau de a interzice funcționarea unor programe și/sau a unor instituții sau acolo unde acestea consiliază guvernele în luarea unor astfel de decizii, asigurarea calității poate fi percepută, în termeni largi, ca având un caracter de supervizare. În aceste cazuri, obiectivul său general este de a garanta că este atins un prag minim în ceea ce privește calitatea. Desigur că agențiile pot să joace și alte roluri – inclusiv acela de a oferi consiliere și sprijin în probleme legate de îmbunătățirea calității. În câteva țări, acest aspect este într-adevăr menționat în mod specific, dar toate aceste roluri suplimentare sunt mai degrabă secundare, subordonate celui de factor de decizie, care permite funcționarea programelor și/sau a instituțiilor.

În alte sisteme, agențiile responsabile cu asigurarea calității depun rapoarte cu privire la modalitatea în care instituțiile administrează chestiunile legate de asigurarea calității și, deși au „doar” un rol consultativ, caută să sprijine îmbunătățirea calității. Într-o astfel de structură, accentul cade în principal pe responsabilizarea instituțiilor de învățământ superior pentru a întreprinde acțiuni legate de îmbunătățirea calității. Acestea sunt și sistemele în care este cel mai probabil să se deruleze procese externe mai „blânde” de asigurare a calității, care își propun să garanteze că sunt luate măsurile necesare privind îmbunătățirea calității, la nivelul instituțiilor, și în care se intervine mai puțin în procesele de luare a deciziilor la nivel instituțional.

Conform acestui criteriu, majoritatea sistemelor educaționale de pe teritoriul SEIS au mai degrabă un caracter de supervizare. Într-adevăr, 21 de țări și-au deschis agenții care au puterea decizională – aici fiind incluse și țări în care agenția poate face o propunere de decizie, iar guvernul este responsabil cu luarea deciziei respective. Unsprezece sisteme dispun de agenții care au un caracter orientat mai mult spre consiliere și spre îmbunătățirea calității. Patru țări (Austria, Liechtenstein, Malta și Elveția) indică existența unei situații mixte, cu agenții diferite având orientări diferite (vezi Figura 3.1).

Este de asemenea interesant de menționat faptul că nu toate evaluările realizate de agențiile cu rol de „supervizare” au un impact asupra finanțării unor instituții sau programe. Astfel, în cinci sisteme (Bulgaria, Cipru, Germania, Liechtenstein și Polonia) nu există niciun impact al evaluării asupra finanțării, cu toate că recente modificări în legislație din Polonia au scopul de a altera această realitate, implementându-se posibilitatea acordării unor finanțări suplimentare programelor considerate a fi de o calitate excepțională, stabilită pe baza unor criterii de asigurare a calității. Pe de altă parte, în cazul unora dintre agențiile care sunt orientate mai degrabă spre îmbunătățirea calității, evaluările pot avea un impact mai mare asupra aspectelor legate de finanțare. Este cazul Franței, Luxemburgului și Marii Britanii.

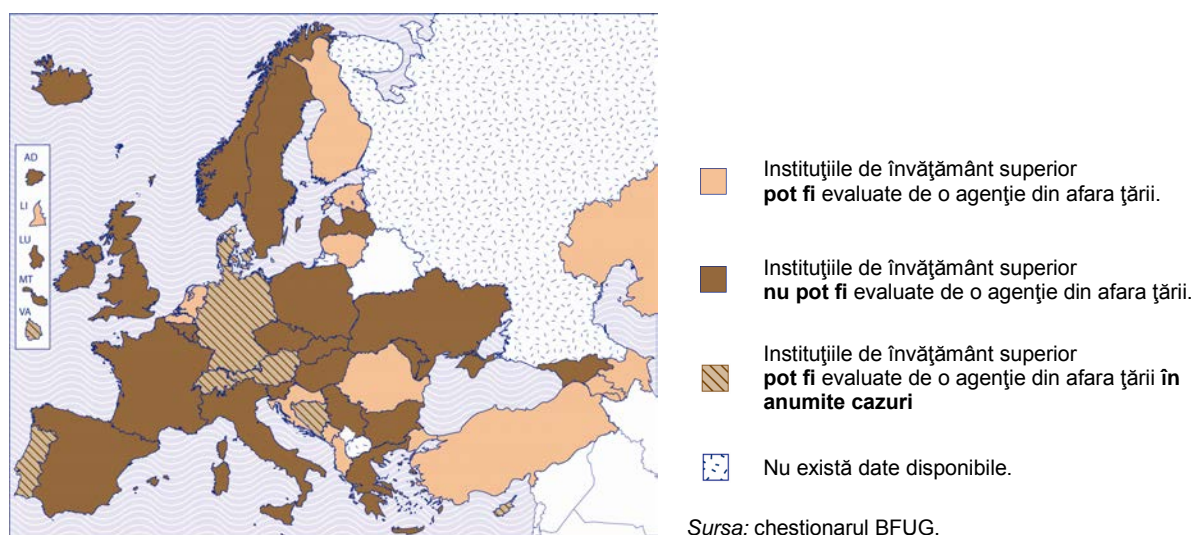
Figura 3.1: Principalele rezultate obținute de agențiile de asigurare a calității în domeniul evaluării externe, 2010/11



3.1.2. Capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a fi evaluate de agenții non-naționale

La nivel european, în dezbaterile privind asigurarea calității, s-a accentuat importanța funcționării sistemelor naționale pe baza unor relații de încredere reciprocă. O măsură semnificativă a gradului în care se dezvoltă această încredere este dată de permisiunea pe care guvernele o acordă sau nu instituțiilor de învățământ superior pentru a fi evaluate de către o agenție de asigurare a calității dintr-o altă țară atunci când realizează, de exemplu, că agenția funcționează în deplină conformitate cu Standardele și liniile directoare pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG). Acesta este într-adevăr un obiectiv semnificativ al aplicării standardelor și totodată principalul motiv pentru implementarea Registrului European al Agențiilor de Asigurare a Calității (EQAR). Cu toate acestea, este posibil ca prin astfel de practici responsabilitatea națională în domeniul asigurării calității să fie contestată, deci nu există nicio evidență clară din care să rezulte că evaluarea realizată de agenții non-naționale va căpăta un caracter comun în SEIS, în special în sistemele în care principalul rezultat al asigurării calității este decizia de acordare a permisiunii de funcționare a instituțiilor sau programelor. De asemenea, este una dintre chestiunile care poate fi percepută diferit de către sistemele mai mici și mai mari de învățământ superior.

Figura 3.2: Capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a fi evaluate de agenții din afara țării de origine, 2010/11



Chestiunea evaluării instituțiilor de învățământ superior de către o agenție din afara țării se referă în primul rând la evaluarea externă obligatorie sau la îndeplinirea criteriilor pentru acreditare. 14 sisteme naționale susțin că toate instituțiile de învățământ superior de pe teritoriul lor au deplina libertate de a fi evaluate de alte agenții naționale, în afară de cea din țara de origine. Un număr de ale opt țări sugerează că, în anumite condiții, unele instituții pot parcurge acest traseu. În Austria și Cipru, instituțiile publice de învățământ superior pot apela la serviciile unor agenții non-naționale, dar instituțiile private nu se bucură în egală măsură de această libertate. În Danemarca și Germania, instituțiile de învățământ superior pot apela la agenții non-naționale de asigurare a calității doar în cazul acreditării unor programe dezvoltate în parteneriat, în timp ce alte categorii de programe pot fi evaluate dar nu și acreditate de agenții non-naționale de asigurare a calității. Moldova și Spania indică faptul că instituțiile pot să parcurgă procesele de evaluare apelând la alte agenții, ceea ce le conferă un plus de prestigiu. Cu toate acestea, acest lucru este posibil doar dacă au fost acreditate mai întâi de structuri aparținând sistemului național. Această acțiune poate fi percepută mai degrabă ca o dublare a eforturilor decât ca o dovadă de încredere și bună cooperare între state, de aceea țările care recurg la practici de acest tip sunt prezentate pe hartă cu aceeași culoare ca acelea în care nu se utilizează evaluarea unor agenții din alte țări.

La nivelul câtorva sisteme naționale se mai subliniază și faptul că, indiferent dacă instituțiile de învățământ superior nu pot să fie evaluate de către o agenție din afara țării, ele au totuși libertatea de a alege ca, pentru anumite domenii de studiu, să fie acreditate de organizații internaționale de acreditare. Există și exemple de cooperare între agenții naționale de asigurare a calității în evaluarea instituțiilor de învățământ superior și/sau a unor anumite programe.

Ar trebui de asemenea menționat că această realitate evoluează cu mare rapiditate. Polonia este un exemplu în care noua legislație, intrată în vigoare în octombrie 2011, oferă în prezent o bază astfel încât instituțiile de învățământ superior să fie evaluate de agenții internaționale iar rezultatele să fie luate în considerare și la nivelul sistemului național de asigurare a calității.

3.1.3. Evaluarea sistemelor naționale conform ESG

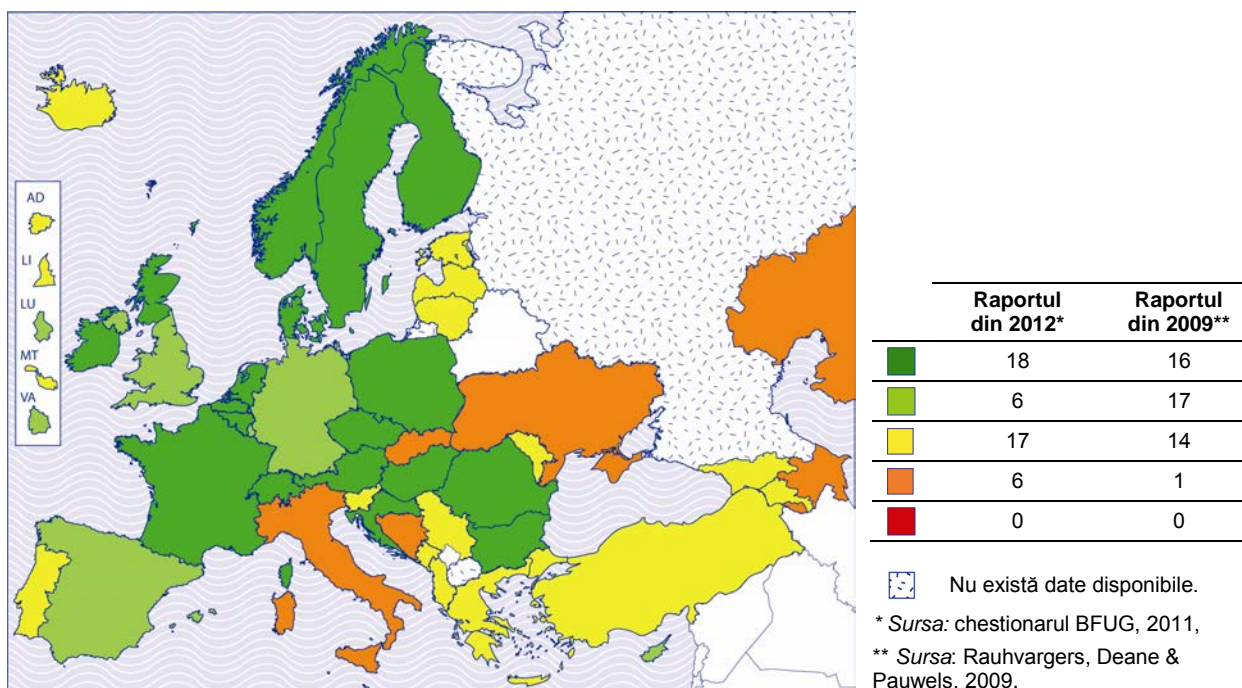
Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG) au fost dezvoltate de grupul denumit E4 (ENQA, ESU, EUA și EURASHE) și a fost adoptat de miniștri în 2005, la Bergen (Norvegia). Standardele și liniile directoare au fost stabilite pentru a fi aplicate în toate instituțiile de învățământ superior și în agențiile de asigurare a calității în Europa, indiferent de structura, funcția și dimensiunea sistemului național în care sunt localizate. Standardele ESG nu includ “proceduri” detaliate deoarece atât procedurile instituționale cât și cele utilizate de agențiile de asigurare a calității la nivel național constituie elemente importante ale funcționării autonome a acestora. Standardele ESG “recunosc primatul sistemelor naționale de învățământ superior, importanța autonomiei instituționale și a agenției de asigurare a calității în cadrul acestor sisteme naționale, precum și cerințele specifice ale diferitelor discipline academice” (ENQA 2005, p. 13).

Aceasta se reflectă și în poziția miniștrilor asumată prin Declarația de la Berlin (2003): “conform principiului autonomiei instituționale, principala răspundere în domeniul asigurării calității în învățământul superior revine fiecărei instituții de învățământ în parte, ceea ce constituie baza unei responsabilități reale în sistemul academic, în cadrul sistemului național de asigurare a calității”. De aceea, prin ansamblul de standarde și linii directoare, s-a căutat găsirea unui echilibru corespunzător între crearea și dezvoltarea unei culturi interne a calității și rolul pe care procedurile de asigurare externă a calității pot să îl joace (ENQA 2005, p. 11). Într-adevăr, următoarele principii menționate în Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG) arată că asigurarea calității ar trebui să se concentreze pe:

- creșterea preocupării studenților, dar și a angajatorilor și a societății, într-un sens mai larg, față de chestiunile care privesc calitatea în învățământul superior;
- importanța deosebită acordată autonomiei instituționale, însoțită de recunoașterea faptului că ea atrage după sine și uriașe responsabilități;
- necesitatea ca asigurarea externă a calității să fie adecvată scopului propus iar plusul de responsabilitate pe care îl adaugă asupra instituțiilor să fie necesar și adecvat atingerii obiectivelor propuse.

Trei indicatori privind asigurarea calității în SEIS au fost incluși pe lista indicatorilor de evaluare. Datorită înregistrării unui progres masiv în domeniul dezvoltării sistemelor de asigurare a calității în ultimul deceniu, acești indicatori au fost formulați recent pentru a reflecta cât mai bine acordul ministerial în privința principalelor chestiuni legate de dezvoltarea ulterioară a elementelor legate de asigurarea calității în anii care vor urma. Aceștia se concentrează pe nivelul de dezvoltare a sistemelor externe de asigurare a calității, nivelul participării studenților la asigurarea externă a calității și nivelul participării internaționale la asigurarea externă a calității.

Figura 3.3: Indicatorul de performanță nr. 4: Nivelul de dezvoltare a sistemelor externe de asigurare a calității 2010/11*



Graficul performanțelor evaluate

- Un sistem de asigurare a calității este complet operațional la nivel național. Agenția/agențiile de asigurare a calității a/au fost evaluate și sunt conforme cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică tuturor instituțiilor și/sau programelor și acoperă următoarele elemente principale:

 - predarea
 - serviciile de sprijin pentru studenți
 - sistemul intern de asigurare/management al calității
- Un sistem de asigurare a calității este complet operațional la nivel național. Agenția/agențiile de asigurare a calității a/au fost evaluate și sunt conforme cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică tuturor instituțiilor și/sau programelor și acoperă o parte dintre elemente principale menționate.
- Un sistem de asigurare a calității este operațional la nivel național. Sistemul de asigurare a calității nu a fost evaluat pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică tuturor instituțiilor și/sau programelor și acoperă predarea, serviciile de sprijin pentru studenți și sistemul intern de asigurare/management al calității.

SAU

Un sistem de asigurare a calității este operațional la nivel național. Sistemul de asigurare a calității a fost evaluat și este conform cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică unor instituții și/sau programe și acoperă o parte dintre elemente principale menționate.
- Un sistem de asigurare a calității este operațional la nivel național. Sistemul de asigurare a calității nu a fost evaluat pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică tuturor instituțiilor și/sau programelor și acoperă o parte dintre elemente principale menționate.
- Un sistem de asigurare a calității este operațional la nivel național. Sistemul de asigurare a calității nu a fost evaluat pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Sistemul de asigurare a calității se aplică unor instituții și/sau programe și acoperă o parte dintre elemente principale menționate.

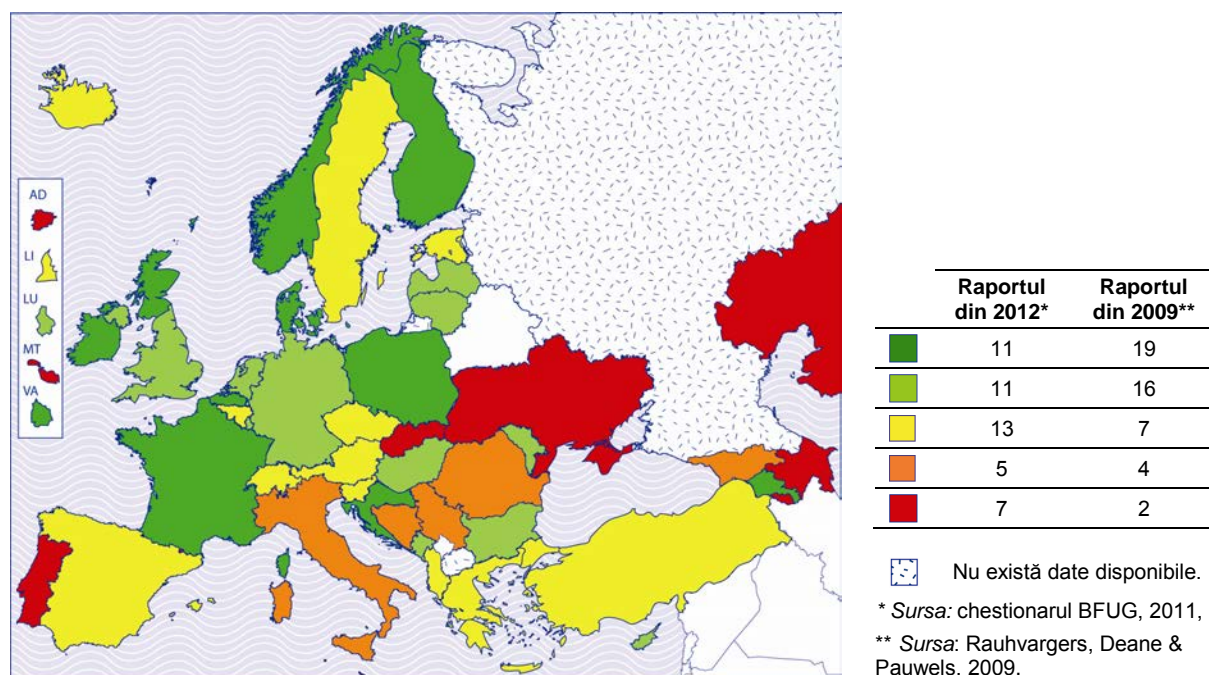
Indicatorul 4 se concentrează pe nivelul de dezvoltare a sistemelor externe de asigurare a calității. El combină elemente care evaluează cât de cuprinzător este sistemul, gradul în care sistemul de asigurare a calității acoperă elementele cheie (predarea, serviciile de sprijin pentru studenți, sistemul intern de asigurare/management al calității) și dacă agențiile sau alte organisme responsabile din sistem au fost evaluate pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene din SEIS. Acest proces de evaluare constituie o cerință obligatorie atât pentru calitatea de membru plin al ENQA, cât și pentru agențiile listate în EQAR. Acest indicator este foarte dificil de atins și reprezintă el însuși o expresie a progresului realizat în domeniul asigurării calității, în primul deceniu al Procesului Bologna.

Țările sunt împărțite în patru categorii. Nu există țări în zona roșie, ceea ce ar fi indicat absența unor sisteme adecvate de asigurare a calității. Șase țări sunt localizate în zona portocalie. Țările din această categorie și-au deschis agenții naționale de asigurare a calității sau alte organisme cu responsabilitate în domeniul asigurării calității, care nu au fost încă evaluate pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene. Mai mult decât atât, sistemul nu acoperă toate elementele cheie privind asigurarea calității.

17 țări se găsesc în zona galbenă. Toate acestea sunt țări care au implementat un sistem amplu de asigurare a calității la nivel național, care acoperă toate aspectele prioritare în domeniul asigurării calității. Cu toate acestea, agențiile naționale din aceste țări nu au fost încă evaluate pentru stabilirea conformității cu Standardele și liniile directoare europene.

Șase sisteme se află în prezent în zona verde deschis și 18 în zona verde. În ambele cazuri, un sistem complet de asigurare a calității este operațional, sistemul a fost evaluat și este conform cu Standardele și liniile directoare europene. Diferența dintre cele două situații provine din gradul în care sunt acoperite principalele elemente privind asigurarea calității (predarea, serviciile de sprijin pentru studenți, sistemul intern de asigurare a calității) și care sunt acoperite parțial, în țările din zona verde deschis.

Figura 3.4: Indicatorul de performanță nr. 5: Nivelul participării studenților la asigurarea calității, 2010/11*



Graficul performanțelor evaluate

- În toate materialele care analizează asigurarea calității se apreciază că studenții participă la aceste activități pe cinci niveluri:
 - în structurile de conducere ale agențiilor naționale de asigurare a calității;
 - ca membri cu drepturi depline sau ca observatori în echipe de analiză externă a calității;
 - la pregătirea rapoartelor de auto-evaluare;
 - în procesele de luare a deciziilor pentru analiză externă a calității;
 - în procedurile de *follow-up*.
- Studenții participă la patru dintre cele cinci niveluri menționate anterior.
- Studenții participă la trei dintre cele cinci niveluri menționate anterior.
- Studenții participă la două dintre cele cinci niveluri menționate anterior.
- Studenții nu pot să participe sau participă doar la unul dintre nivelurile menționate anterior

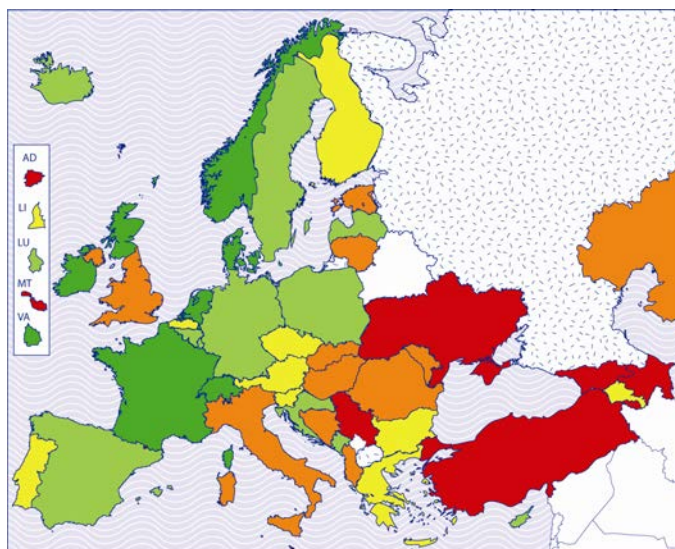
Una dintre cele mai remarcabile caracteristici ale dezvoltării sistemelor de asigurare a calității în Europa, pe parcursul ultimului deceniu, o constituie recunoașterea importanței participării efective a actorilor implicați la asigurarea calității și, în special, importanța participării studenților ca grup cheie al reprezentanților învățământului superior. Toate documentele Bologna subliniază faptul că studenții ar trebui să fie pe deplin angajați în îmbunătățirea și consolidarea învățământului superior și a propriilor lor experiențe de învățare. Forma acestui tip de angajament ar trebui să fie cât mai largă, implicând studenții în toate chestiunile cărora li se adresează sistemele de asigurare a calității. De aceea, indicatorul menționat anterior are în vedere prezența studenților în structurile de conducere ale agențiilor naționale de asigurare a calității, în echipele de analiză externă a calității, la pregătirea rapoartelor de auto-evaluare, în procesele de luare a deciziilor și în procedurile de *follow-up*. Acestor elemente li se atribuie o pondere specifică egală, deoarece toate sunt considerate a fi modalități esențiale prin care vocea studenților ar trebui să se facă auzită, după care se poate trece la acțiune, conform viziunii lor.






Rezultatele globale arată că există încă un spațiu considerabil pentru progres. În prezent, doar 11 sisteme de învățământ superior demonstrează că studenții sunt prezenți sistematic în toate aceste structuri legate de sistemele de asigurare a calității, cu toate că un număr considerabil de țări (11) indică faptul că studenții sunt implicați în patru dintre cele cinci arii menționate. Dintre aceste țări, aspectul cel mai puțin acoperit se referă la lipsa implicării studenților în procedurile de *follow-up*.


Un grup de 13 sisteme se găsesc în zona galbenă, indicând faptul că studenții sunt implicați sistematic în trei dintre cele cinci arii menționate. În aceste cazuri, pe lângă lipsa implicării studenților în procedurile de *follow-up*, cel mai frecvent este ca studenții să nu fie implicați în procesele de luare a deciziilor care rezultă din activitatea de evaluare.

Cinci țări se găsesc în prezent în zona portocalie, cu studenți care se implică în două dintre cele cinci domenii identificate. Un număr de alte șapte țări se găsesc în zona roșie, indicând faptul că studenții sunt absenți sau sunt prezenți doar într-unul dintre cele cinci domenii identificate.

Figura 3.5: Indicatorul de performanță nr. 6: Nivelul participării internaționale la procesele legate de asigurarea externă a calității, 2011/12*








	Raportul din 2012*	Raportul din 2009**
	8	16
	11	12
	10	4
	11	14
	7	2

 Nu există date disponibile.

* Sursa: chestionarul BFUG, 2011,

** Sursa: Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009.

Graficul performanțelor evaluate

-  În toate cazurile sunt îndeplinite următoarele patru aspecte:
 - agențiile au calitatea de membri cu drepturi depline ai ENQA și/sau sunt listate în EQAR;
 - omologi/experti internaționali participă în în structurile de conducere ale organismelor naționale de asigurare a calității;
 - omologi/experti internaționali participă în calitate de membri/observatori la evaluarea echipelor;
 - omologi/experti internaționali participă la procedurile de *follow-up*.
-  Sunt îndeplinite trei dintre cele patru aspecte menționate.
-  Sunt îndeplinite două dintre cele patru aspecte menționate.
-  Este îndeplinit unul dintre cele patru aspecte menționate.
-  Nu există participare internațională.

Așa cum s-a subliniat în acest capitol, dezvoltarea asigurării calității după lansarea Procesului Bologna a fost extrem de rapidă care a fost marcată de existența unui număr important de repere majore în cooperarea europeană în acest domeniu. De aceea, era de așteptat că indicatorul privind nivelul participării internaționale la procesele legate de asigurarea externă a calității va fi deosebit de dificil de calculat la nivelul țărilor din SEIS.

Rezultatele arată însă diferit. Distribuția țărilor este remarcabilă, cu opt sisteme în zona verde închis și șapte la cealaltă extremă, în zona roșie. Concomitent, celelalte 32 de sisteme sunt foarte uniform distribuite pe celelalte trei categorii. Țările din afara Uniunii Europene stau puțin mai rău la acest indicator decât cele din interiorul Uniunii Europene. În mare parte acest rezultat se datorează primului criteriu – calitatea de membru al ENQA/prezența pe lista EQAR. În prezent, membrii ENQA sunt în mare parte state ale Uniunii Europene și există doar o singură agenție dintr-o țară din afara Uniunii Europene listată în EQAR.

3.1.4. Implicarea angajatorilor în sistemele de asigurare a calității

Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG) accentuează nu numai importanța prezenței studenților și a omologilor lor la nivel internațional în structurile de asigurare a calității, ci și importanța rolului altor categorii de actori interesați – și, în particular, al angajatorii. Într-adevăr, standardele ESG precizează că asigurarea calității programelor și a distincțiilor academice trebuie să includă „*feedback* regulat din partea angajatorilor, al reprezentanților pieței forței de muncă și din partea altor organizații relevante“.

Concluziile prezentului raport indică faptul că implicarea angajatorilor a devenit o caracteristică a asigurării calității în multe sisteme naționale. Într-adevăr, 28 de țări afirmă că există la nivel național cerințe formale privind implicarea angajatorilor – în organisme de conducere sau în echipe de evaluare externă. În cele 14 țări care afirmă că nu există cerințe formale privind implicarea angajatorilor, la nivel național, nu înseamnă că nu există o implicare din partea acestora. De ex, Marea Britanie indică faptul că implicarea angajatorilor depinde de orientarea instituției de învățământ superior aflată în curs de evaluare. Totuși, în acest caz, principiul autonomiei instituționale primează în fața cerințelor formale privind implicarea angajatorilor.

3.2. Asigurarea internă a calității

Prezentul raport, fără să aibă nicio contribuție directă din partea instituțiilor de învățământ superior, poate să ofere doar o imagine limitată cu privire la stadiul dezvoltării sistemelor interne de asigurare a calității.

3.2.1. Cerințe formale pentru instituțiile de învățământ superior pentru implementarea unor sisteme interne de asigurare a calității

Țările au fost solicitate să specifice dacă există anumite cerințe formale privind implementarea unor sisteme interne de asigurare a calității la nivelul instituțiilor de învățământ superior. Este interesant de observat că în toate sistemele de învățământ, cu excepția a patru dintre ele, asemenea cerințe sunt cel mai des încorporate în legislația privind învățământul superior.

Excepțiile se înregistrează în Estonia, Slovacia, Ucraina și Marea Britanie. În Estonia și Marea Britanie, motivația se găsește în sistemul legislativ la nivelul căruia funcționează instituțiile de învățământ superior. Într-adevăr, chiar dacă nu există cerințe legale formale ca instituțiile să dispună de sisteme interne de asigurare a calității, există așteptări clare în domeniul calității stabilite de agențiile naționale de asigurare a calității.

3.2.2. Responsabilități legate de dezvoltarea sistemelor interne de asigurare a calității

Conform informațiilor furnizate de țările din SEIS, elementele principale ale sistemelor interne de asigurare a calității sunt cel mai adesea stabilite de instituțiile de învățământ superior. Cu toate acestea, în câteva țări acestea cad în sarcina altor actori. O serie de țări, printre care se numără Grecia, Irlanda, Italia, Spania, Elveția și Marea Britanie subliniază rolul important jucat de agenția națională privind asigurarea calității în stabilirea priorităților legate de evaluarea externă. Aceste priorități au apoi, un impact major clar asupra modului în care sunt organizate procesele legate de calitatea internă.

Azerbaidjan și Muntenegru sunt singurele țări care afirmă că ministerul educației este principalul responsabil pentru determinarea punctelor de interes către care trebuie să se orienteze asigurarea internă a calității, deși Muntenegru subliniază și că ministerul acționează la propunerile pe care le înaintează Consiliul învățământului superior. Câteva alte țări aduc în discuție rolul ministerului căruia i se mai pot alătura și alți actori. Este cazul Georgiei, Liechtensteinului și Spaniei.

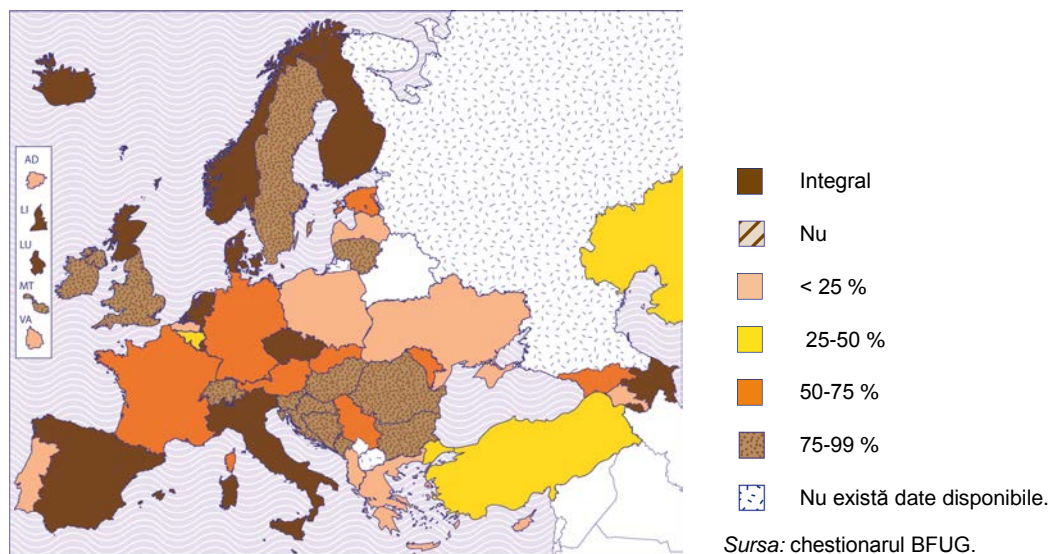
3.2.3. Strategii instituționale pentru îmbunătățirea continuă a calității

Mai multe țări raportează rezultate foarte pozitive cu privire la numărul instituțiilor care și-au publicat o strategie de îmbunătățire continuă a calității în ultimii 5 ani. Într-adevăr, 25 de sisteme naționale consideră că acest număr depășește 75 % dintre instituțiile de învățământ superior, iar 12 sisteme susțin că toate instituțiile de învățământ superior de pe teritoriul lor și-au publicat o astfel de strategie.

Există, totuși, unele sisteme care se plasează la cealaltă extremă. 11 sisteme naționale estimează că numărul instituțiilor de învățământ superior de pe teritoriul lor care și-au publicat o astfel de strategie se situează între 0-25 %. Trei sisteme estimează că acest număr se situează între 25-50 % și opt își plasează estimările între 50 și 75 %.

În general, dacă aceste date reflectă relativ exact realitățile naționale, rezultă că instituțiile de învățământ superior au făcut eforturi considerabile pentru a-și dezvolta strategiile în domeniul îmbunătățirii calității, în ultimii ani.

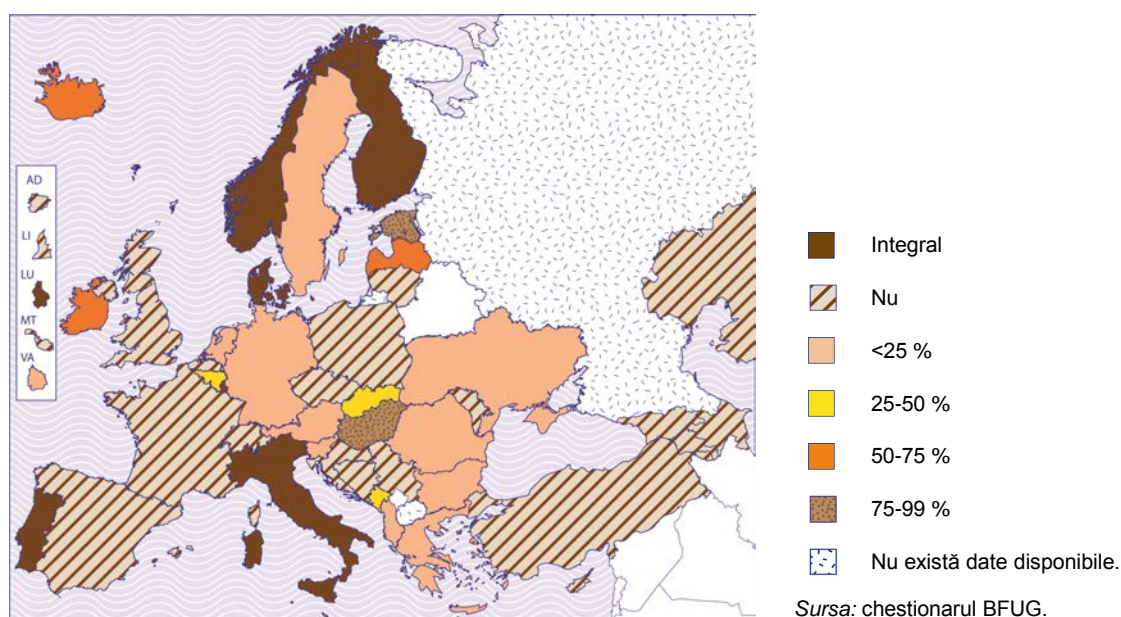
Figura 3.6: Publicarea strategiilor instituționale pentru îmbunătățirea continuă a calității în ultimii 5 ani, 2010/11



3.2.4. Publicarea rapoartelor de evaluare cu privire la aspecte critice și negative din domeniul asigurării calității

Față de cele prezentate anterior, instituțiile care publică rapoartele rezultatelor critice sau negative înregistrate în domeniul asigurării calității se prezintă semnificativ diferit. În acest caz, se detașează un număr important de sisteme (22) care afirmă că nicio instituție de învățământ superior de pe teritoriul lor nu publică astfel de rapoarte, iar alte 11 optează pentru cea mai scăzută pondere (1 %-25 %). La extrema cealaltă se găsește un grup format din șase țări care declară că toate instituțiile de învățământ superior publică astfel de rapoarte. Cu toate acestea, în același grup se regăsește de exemplu Italia care raportează de asemenea că agenția națională de asigurare a calității nu a efectuat niciun fel de evaluări externe. Deci acest rezultat rămâne ipotetic. Doar opt sisteme de învățământ înregistrează valori cuprinse între 25 și 99 %.

Figura 3.7: Publicarea rapoartelor de evaluare cu privire la aspecte critice și negative din domeniul asigurării calității de către instituțiile de învățământ superior, 2010/11



Motivul unei atât de mari diversități în privința acestor rezultate nu este foarte clar, deoarece în general țările au furnizat foarte puține explicații suplimentare. Cu toate acestea, este foarte probabil ca în țările în care toate instituțiile dau publicității rapoartele referitoare la aspectele critice sau negative sunt fie societăți foarte deschise și transparente, fie instituțiile de învățământ au obligația să publice rapoartele de evaluare – indiferent dacă acestea prezintă aspecte pozitive sau negative.

Concluzii

Prezentul raport oferă dovezi incontestabile asupra faptului că valul activităților legate de asigurarea calității care s-au bucurat de o mare apreciere imediat după lansarea Procesului Bologna, în 1999, continuă și astăzi. În ciuda faptului că Standardele și liniile directoare europene pentru asigurarea calității sunt comune tuturor statelor din SEIS, sistemele naționale rămân foarte diverse în orientare și mod de acțiune. Marea majoritate a sistemelor de asigurare a calității se concentrează în prezent atât pe instituții cât și pe programe. Ceea ce sugerează că, în timp ce în fazele incipiente ale dezvoltării sistemelor externe de asigurare a calității accentul cădea mai degrabă pe evaluarea programelor, cu timpul acestea au evoluat, iar punctele de interes s-au deplasat către evaluarea cadrului instituțional. Cu toate acestea, atenția acordată programelor dispare complet foarte rar și, de aceea, sistemele pot căpăta o complexitate aparte în încercarea lor de a răspunde unor cerințe atât de variate venite din partea societății. Pe măsura creșterii complexității, este importantă păstrarea vigilenței în ceea ce privește impactul asigurării calității asupra instituțiilor de învățământ superior. În particular, este vitală garantarea faptului că poziția exprimată în Declarația Ministerială de la Berlin, din 2003 – și anume aceea că principala responsabilitate pentru asigurarea calității cade în sarcina instituțiilor de învățământ superior themselves – este viabilă în practică.

Lista indicatorilor care au fost utilizați pentru întocmirea prezentului raport reflectă principalele chestiuni legate de Standardele și liniile directoare europene privind asigurarea calității în Spațiul European al Învățământului Superior (ESG) și trasează obiective următoare pentru perioada de până în 2020. În domeniul asigurării calității, căruia i s-a acordat o atenție deosebită încă de la lansarea Procesului Bologna, există încă un spațiu considerabil pentru îmbunătățiri, chiar dacă rezultatele confirmă transformările impresionante care au avut loc în peisajul învățământului superior. În particular, implicarea tuturor categoriilor de actori interesați în toate aspectele relevante legate de asigurarea calității constituie un principiu acceptat dar, în realitate, este încă departe de a fi integrat în totalitate. Raportul mai arată și că, în ciuda înființării Registrului European al Asigurării Calității (EQAR), multe țări au rămas reticente față de responsabilitățile pe care le au și care decurg din asigurarea externă a calității, dincolo de granițele naționale.

4. DIMENSIUNEA SOCIALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Contextul Bologna

În cadrul Procesului Bologna, dimensiunea socială și-a făcut simțită prezența în declarații, în 2001, deci mult mai târziu în comparație cu alte aspecte care au făcut obiectul preocupărilor sale. Cu toate acestea, în anii care au urmat, dimensiunea socială și-a câștigat o atenție semnificativă. În 2001, Declarația de la Praga s-a concentrat pe includerea studenților și pe necesitatea de a crea oportunități de mobilitate disponibile pentru toți. În 2003, la Berlin, miniștrii s-au concentrat mai atent pe problemele legate de coeziunea socială a populației școlare din învățământul superior și pe inegalitățile sociale și de gen. În particular, ei au menționat necesitatea de a îndepărta obstacolele legate de statutul social și economic al studenților, obstacole analizate pe baza unor date comparabile. Aceste angajamente, generale și specifice, de a face ca învățământul superior să fie accesibil tuturor, au fost reînnoite la Bergen, în 2005, unde s-a subliniat obligația guvernelor de a ajuta pe studenții care provin din „grupurile sociale dezavantajate” să aibă acces la educație.

În ciuda menționării repetate a aspectelor legate de dimensiunea socială în contextul construirii unui Spațiu European al Învățământului Superior (SEIS), nu a existat o definiție exactă și acceptată de comun acord a dimensiunii sociale în învățământul superior, până în anul 2007. În acel an, la Londra, miniștrii au căzut de acord asupra unei definiții cuprinzătoare și asupra obiectivelor ce urmau să fie atinse în acest domeniu. Conform acestei definiții, „studenții au acces la învățământul superior, participă și își finalizează studiile la toate nivelurile, iar acest proces trebuie să reflecte cât mai exact diversitatea populațiilor”. Miniștrii au accentuat de asemenea faptul că „studenții [trebuie să își poată completa studiile fără obstacole legate de statutul lor social și economic]”⁽⁵²⁾. Raportul din 2007 al BFUG, Grupul de lucru privind dimensiunea socială și datele legate de mobilitate a clarificat și mai mult faptul că dimensiunea socială este înțeleasă ca un proces care urmărește atingerea unui obiectiv global (Procesul Bologna, Grupul de lucru privind dimensiunea socială și datele privind mobilitatea cadrelor didactice și a studenților în țările participante, 2007). Cu alte cuvinte, dimensiunea socială este definită ca o sferă largă de activități prin care guvernele pot pune în practică politici.

În 2007, miniștrii au căzut de acord și în ceea ce privește raportarea progreselor realizate în domeniul dezvoltării dimensiunii sociale și, în 2009, au decis asupra unui set de obiective cuantificabile „pentru extinderea participării generale și creșterea participării grupurilor slab reprezentate”, cu scopul de a le atinge până în anul 2020⁽⁵³⁾. Eurostudent și Eurostat (2009) au accentuat de asemenea și necesitatea de a avea mai multe cercetări comparative privind dimensiunea socială a învățământului superior, bazate pe date recente, care să fie apoi utilizate de factorii de decizie.

Având la bază acest apel, pentru date comparabile și mai exacte, care a fost preluat și de miniștri, în Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve, Eurydice a analizat dimensiunea socială în Spațiul European al Învățământului Superior (EACEA/Eurydice 2010, 2011b) și a ajuns la concluzia că au avut loc transformări semnificative în sistemele de învățământ superior, dar că rămân încă prezente o serie de provocări care trebuie avute în vedere. În particular, s-a ajuns la concluzia că numărul țărilor care și-au stabilit obiective specifice legate de dimensiunea socială este foarte mic și că monitorizarea participării grupurilor slab reprezentate nu a fost încă dezvoltată într-o măsură semnificativă. Rapoartele Eurydice indică și faptul că, deși în multe țări se aplică măsuri speciale de sprijin al anumitor grupuri, în funcție de statutul socio-economic, genul, dizabilitățile, etnicitatea acestora etc., aceste măsuri constituie foarte rar elemente centrale ale politicilor privind învățământul superior.

⁽⁵²⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

⁽⁵³⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

BFUG Grupul de lucru privind dimensiunea socială

Prin activitățile sale, Grupul de lucru privind dimensiunea socială (2010-2012) a oferit sprijin suplimentar în ceea ce privește cooperarea pe aspecte privind dimensiunea socială, în învățământul superior. Grupul a fost investit cu responsabilitatea de a administra informațiile legate de progresul înregistrat la nivel național de țările din SEIS, de a defini indicatori comparabili privind dimensiunea socială în învățământul superior și de a colecta exemple de bune practici din acest domeniu. Grupul de lucru a mai explorat și posibilitatea de creare a unui Observator european privind dimensiunea socială în învățământul superior. La realizarea prezentului capitol am beneficiat într-o mare măsură de strânsa cooperare cu grupul de lucru, ai cărui membri au furnizat consiliere cu privire la problemele care trebuie abordate, precum și comentarii detaliate legate de proiectele aflate în lucru.

Prezentare generală a capitolului

Bazându-se pe rapoartele precedente și pe rezultatele obținute de Grupul de lucru în domeniul dimensiunii sociale, acest capitol aduce laolaltă informațiile statistice disponibile cu privire la evenimentele anterioare din viața studentului și rezultatele academice precum și date administrative privind dimensiunea socială și finanțarea învățământului superior în țările semnatare din SEIS. Capitolul se deschide printr-o prezentare generală privind participarea la învățământul superior și rezultatele obținute, pe baza indicatorilor disponibili referitori la istoricul activității studenților. Pe de-o parte, acești indicatori delimitează contextul pentru analiza ulterioară a politicilor privind dimensiunea socială în învățământul superior. Pe de altă parte, indicatorii ajută la evaluarea atingerii obiectivelor stabilite de ministrii de resort. Această secțiune, predominant statistică este urmată de o analiză a diferitelor abordări naționale cu privire la extinderea participării la învățământul superior. În particular, accentul va cădea pe stabilirea aspectelor legate de definirea grupurilor slab reprezentate în mod expres sau pe identificarea unor alte abordări și politici care se adresează grupurilor slab reprezentate. Drept urmare, prezentul capitol tratează aspecte specifice privind dimensiunea socială în învățământul superior, așa cum s-a subliniat în declarația de la Bologna, respectiv la traseele alternative de acces la învățământul superior, care nu se adresează persoanelor și grupurilor consacrate, și serviciilor de orientare și consiliere profesională de care pot dispune studenții pe parcursul perioadelor de studii. Capitolul se încheie cu o serie de concluzii privind aspectele financiare legate de învățământul superior prin realizarea unor comparații între cele mai importante categorii de costuri pe care trebuie să le plătească studenții (de exemplu, taxele de școlarizare) și datele privind veniturile studenților prin sprijin direct și prin sprijin public indirect, sprijin acordat de familie suport și autofinanțare, prin desfășurarea unor activități remunerate. Scopul acestei acțiuni este de a analiza modul în care sistemele de finanțare sunt orientate către sprijinul și stimularea politicilor care susțin dimensiunea socială, prin obiectivele politicilor de extindere a participării.

4.1. Informații statistice privind impactul istoricului studenților asupra participării și a rezultatelor înregistrate de aceștia în învățământului superior

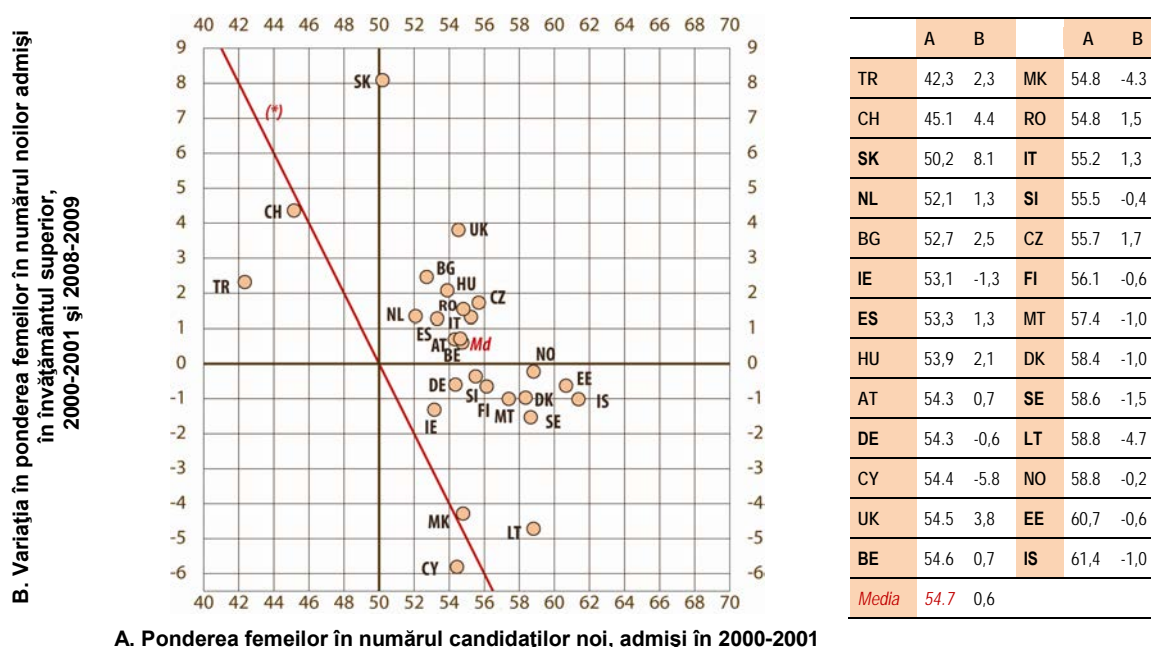
Necesitatea de extindere a învățământului superior, într-o perioadă în care piețele forței de muncă și economiile bazate pe cunoaștere impun învățământului superior specializări din ce în ce mai performante a fost, în mod repetat, reafirmată de către toate statele semnatare ale declarației Bologna și ale altor declarații internaționale. Capitolul 1 din prezentul raport a furnizat o imagine de ansamblu a tendințelor în ceea ce privește participarea la învățământul superior, indicând deplasarea continuă către "masificarea" sistemelor de învățământ superior (vezi Figura 1.3). Această secțiune oferă date privind participarea și rezultatele obținute în învățământul superior de grupuri specifice ale populației școlare. Obiectivul acestor indicatori este de a stabili contextul pentru o analiză ulterioară a dimensiunii sociale în învățământul superior.

4.1.1. Echilibrul de gen în învățământul superior

Miniștri au căzut de acord că persoanele și grupurile care iau parte la activitățile și programele din învățământul superior trebuie să reflecte cât mai fidel cu puțință compoziția populației la nivel global. Un indicator foarte important în această privință îl reprezintă repartiția în funcție de gen a studenților. În acest sens, din punct de vedere istoric se înregistrează o inversare a tendinței ca, în învățământul superior, persoanele de gen masculin să fie mai numeroase decât cele de gen feminin.

În Figura 4.1 se arată că, la începutul primului deceniu al Procesului Bologna, numărul de femei admise în învățământul superior era mai mare decât numărul bărbaților. Aspectul este reflectat de faptul că, exceptând Elveția și Turcia, toate țările din SEIS pentru care au existat date disponibile s-au poziționat la dreapta liniei verticale marcând 50 %. Această dezvoltare a continuat pe parcursul deceniului în jumătate din numărul de țări. Pentru acele țări poziționate deasupra liniei orizontale care marchează 0 %, ponderea femeilor admise în învățământul superior a înregistrat creșteri între 2000-2001 și 2008-2009.

Figura 4.1: Ponderea femeilor în numărul candidaților noi, admiși în educația terțiară, în 2000/01 și variația înregistrată în 2008/09 față de 2000/01

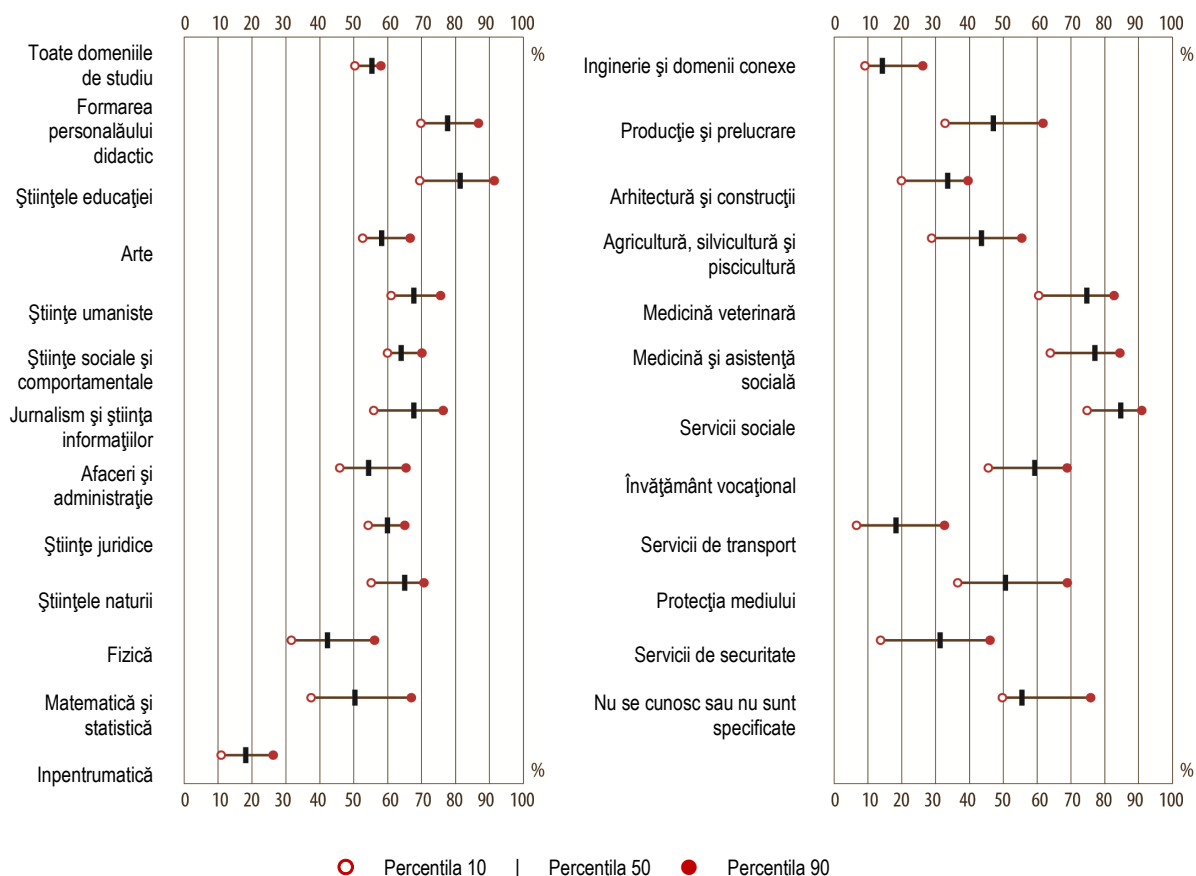


(*) = Linia la care diferența în ponderea femeilor ar acoperi exact decalajul de gen.
Observație: Valoarea pentru 2000-2001 corespunde nivelului mediu pentru anii academici 1999/2000 și 2000/01, iar cea pentru 2008-2009 mediei pentru anii academici 2007/08 și 2008/09.
Sursa: Eurostat, UOE.

În ansamblu, cifra indică faptul că dezechilibrul legat de paritatea de gen a crescut ușor pe parcursul primului deceniu Bologna. Cu toate acestea, se observă cu ușurință evoluții foarte diverse în acest domeniu. De exemplu, dintre cele 26 de țări pentru care există date disponibile, în 12 țări, ponderea femeilor admise în învățământul superior a fost mai mare la începutul deceniului, dar până în 2009, s-a înregistrat o echilibrare a balanței de gen. Într-o singură țară, Cipru, această imagine a înregistrat o răsturnare cu 180° și, în prezent, numărul bărbaților admiși în învățământul superior îl depășește pe cel al femeilor. În Elveția, la începutul deceniului, numărul femeilor admise în învățământul superior era mai mic decât numărul bărbaților (45,1 % în 2000/01), dar până în 2009 aproape că s-a ajuns la atingerea parității. Prin comparație, în Republica Slovacă, populația școlară din învățământul superior a prezentat un echilibru de gen, la începutul deceniului (50,2 % dintre cei admiși erau femei), dar, până la sfârșitul deceniului, țara a înregistrat a patra cea mai ridicată pondere a numărului de femei admise în învățământul superior.

Este totuși nevoie ca supra-reprezentativitatea femeilor în învățământul superior să fie analizată mai în profunzime. La examinarea balanței de gen după domeniul de studiu, se observă o cu totul altă imagine (Figura 4.2; pentru gradul de acoperire pe țări, vezi Glosarul și observații metodologice). Femeile sunt mai numeroase în domenii ca: educația, științele veterinare, sănătatea și asistența socială. Bărbații, pe de altă parte, predomină în domenii ca: informatica, ingineria și domeniile conexe și în serviciile de transport. Și, atât în domeniul matematicii cât și în cel al științelor, dar și domenii legate de fabricare și prelucrare sau de protecția mediului înconjurător, mediana înregistrează o valoare în jurul a 50 %, ceea ce indică faptul că nivelul amplitudinii la nivelul țărilor este foarte mare.

Figura 4.2: Ponderea femeilor în totalul noilor admiși în educația terțiară după domeniul de studiu (mediana și centilele 10/90), în anul academic 2008/09



Sursa: Eurostat, UOE.

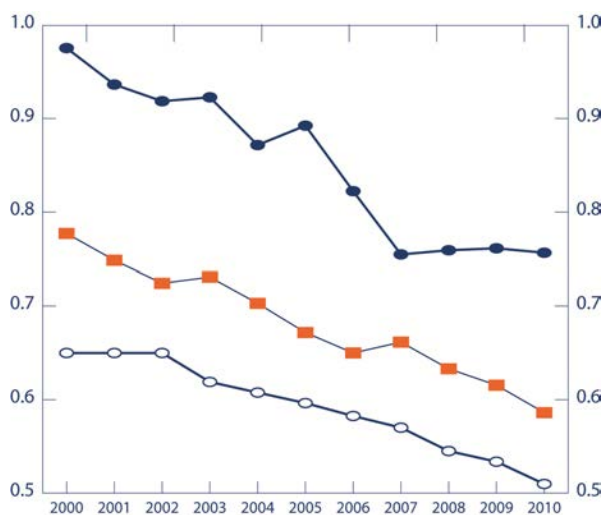
Acest indicator subliniază faptul că, atunci când avem în vedere importanța participării la învățământul superior în funcție de gen, o imagine de ansamblu asupra domeniilor de studiu nu oferă informații suficiente. Privită global, participarea femeilor la învățământul superior este destul de ridicată, dar această imagine trebuie corelată cu informațiile care rezultă din analiza domeniilor specifice de studiu. În plus, un studiu recent al rețelei Eurydice (EACEA/Eurydice, 2009) subliniază de asemenea problema segregării pe verticală în învățământul superior, arătând că femeile sunt încă slab reprezentate în zona absolvenților de studii doctorale.

Pe baza indicatorilor care definesc gradul de participare la învățământul superior după gen, nivelul rezultatelor obținute în funcție de gen (vezi Figura 4.3; pentru detalii suplimentare privind gradul de acoperire pe țări, vezi și Glosarul și observațiile metodologice) sprijină concluziile deja raportate: în ultimul deceniu, șansele bărbaților de a ajunge să participe la învățământul de nivel terțiar au fost descrescătoare, comparativ cu cele ale omologilor lor de sex feminin. Cifrele demonstrează că încă din 2000, raportul probabilităților privind participarea la învățământul terțiar a femeilor și a bărbaților a avut valori subunitare, ceea ce înseamnă că persoanele de sex masculin au avut șanse relative mai mici de a ajunge să aibă studii superioare, în comparație cu persoanele de sex feminin. Pe parcursul deceniului, aceste șanse au scăzut progresiv, atingându-se un raport median al probabilităților mai

mic de 0,6 până în 2010. Aceasta nu înseamnă că scade numărul bărbaților care se înscriu în învățământul superior ci că balanța de ansamblu se înclină în favoarea femeilor.

Figura mai arată și că s-au redus diferențele dintre țările în care raportul probabilităților privind participarea la învățământul terțiar a femeilor și a bărbaților era cea mai scăzută (P25) și acelea în care raportul probabilităților atingea valori aproape similare (P75). Totuși, din punct de vedere al balanței amintite, creșterea a fost negativă, deoarece țările care se bucurau de situațiile cele mai echilibrate au înregistrat diminuări mai puternice decât țările care aveau deja rate scăzute în 2000.

Figura 4.3: Nivelul participării după gen: raportul probabilităților privind participarea la învățământul terțiar a femeilor și a bărbaților, 2000-2010



	Percentila 25	P50	Percentila 75
	○	■	●
2000	0,65	0,78	0,98
2001	0,65	0,75	0,94
2002	0,65	0,72	0,92
2003	0,62	0,73	0,92
2004	0,61	0,70	0,87
2005	0,60	0,67	0,89
2006	0,58	0,65	0,82
2007	0,57	0,66	0,75
2008	0,55	0,63	0,76
2009	0,53	0,62	0,76
2010	0,51	0,59	0,76

Sursa: Eurostat, LFS.

Observație: Linile din figură reflectă țările corespunzătoare percentilelor 25, 50 și 75 și prezintă șansele (sau raportul probabilităților) ca bărbații, în comparație cu femeile să participe la învățământul superior. De exemplu, în 2010, pentru țara care înregistra valoarea mediană (P50), pentru fiecare 100 de femei care participă la învățământul superior ar exista un număr corespunzător de doar 59 de bărbați. În 2000, se înregistrau 78 de bărbați pentru fiecare 100 de femei din învățământul superior.

4.1.2. Migranții în învățământul superior

Integrarea europeană și globalizarea, în general, au condus la creșterea migrației trans-frontaliere. În multe țări, o cotă semnificativă a populației rezidente nu deține cetățenia țării în care locuiește sau s-a născut în străinătate. Acest aspect aduce în atenție o nouă dimensiune a învățământului superior: participarea migranților. Într-un Spațiu European al Învățământului Superior care oferă tuturor acces la învățământul superior⁽⁵⁴⁾, migranții ar trebui să aibă o pondere corespunzătoare în populația școlară din învățământul superior, direct proporțională cu numărul acestora.

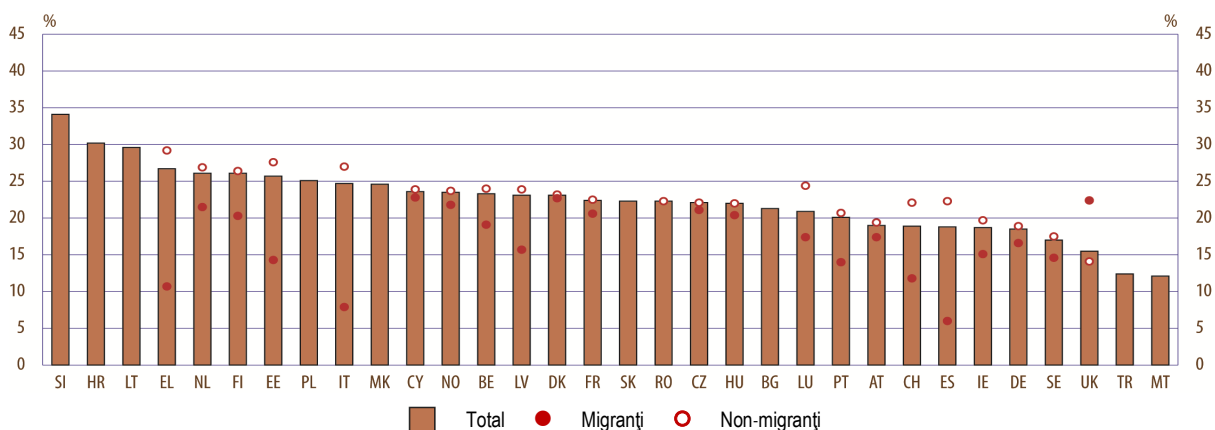
Figura 4.4 ilustrează ratele de participare ale migranților, în comparație cu non-migranții. În acest context, migranții au fost definiți ca indivizi care s-au născut într-o altă țară, diferită de țara de referință. Cu toate acestea, este dificil de stabilit dacă un individ trăiește într-o țară de mai mult timp sau dacă ace(a)sta s-a mutat recent într-o altă țară (de exemplu, cu scopul de a studia). În concluzie, ratele de participare pentru migranți iau în calcul populația școlară internațională din învățământul superior dar, în același timp, aceasta nu include cea de-a doua generație de migranți, născuți în țara în care prima generație și-a efectuat studiile. Sunt aspecte care accentuează dificultățile unei evaluări precise a participării migranților la învățământul superior.

Din datele care analizează diferențele între migranții și non-migranții care studiază în învățământul superior, și care se referă la 22 de țări, rezultă că, în aproape toate țările, ratele de participare pentru migranți sunt mai reduse decât cele ale non-migranților. În zece dintre aceste țări, decalajul depășește cinci puncte procentuale, cu Estonia, Grecia, Italia, Spania și Elveția prezentând cele mai mari decalaje.

⁽⁵⁴⁾ Spațiul European al Învățământului Superior – Atingerea obiectivelor. Comunicatul Conferinței miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Bergen, 19-20 mai 2005.

Un al doilea grup de patru țări (Cipru, Republica Cehă, Danemarca și Ungaria) au rate de participare identice (sau foarte asemănătoare) pentru cele două grupuri. În aceste țări, migranții participă la învățământul superior în aceeași măsură ca non-migranții, atingându-se astfel obiectivele stabilite de ministrii responsabili pentru învățământul superior. Marea Britanie se găsește printre țările în care migranții înregistrează o rată de participare mult mai ridicată decât non-migranții (22,4 % vs 14,1 %). Această situație excepțională poate fi parțial explicată prin atractivitatea pe care o prezintă sistemul de învățământ superior din Marea Britanie pentru studenții internaționali, așa cum se poate observa și din imaginea care ilustrează mobilitățile la primire ale studenților (vezi Figura 7.1, din capitolul 7).

Figura 4.4: Ratele de participare la educația terțiară a migranților, non-migranților și populația totală, 2009



	SI	HR	LT	EL	NL	FI	EE	PL	IT	MK	CY	NO	BE	LV	DK	FR
Total	34,1	30,2	29,6	26,7	26,1	26,1	25,7	25,1	24,7	24,6	23,6	23,5	23,3	23,1	23,1	22,4
Migranți	:	:	:	10,7	21,5	20,3	14,3	:	7,9	:	22,8	21,8	19,1	15,7	22,7	20,6
Non-migranți	:	:	:	29,2	26,9	26,4	27,6	:	27	:	23,9	23,7	24	23,9	23,2	22,5
	SK	RO	CZ	HU	BG	LU	PT	AT	CH	ES	IE	DE	SE	UK	TR	MT
Total	22,3	22,3	22,1	22	21,3	20,9	20,1	19	18,9	18,8	18,7	18,5	17	15,5	12,4	12,1
Migranți	:	:	21,1	20,4	:	17,4	14	17,4	11,8	6	15,1	16,6	14,6	22,4	:	:
Non-migranți	:	22,3	22,1	22	:	24,4	20,7	19,4	22,1	22,3	19,7	18,9	17,5	14,1	:	:

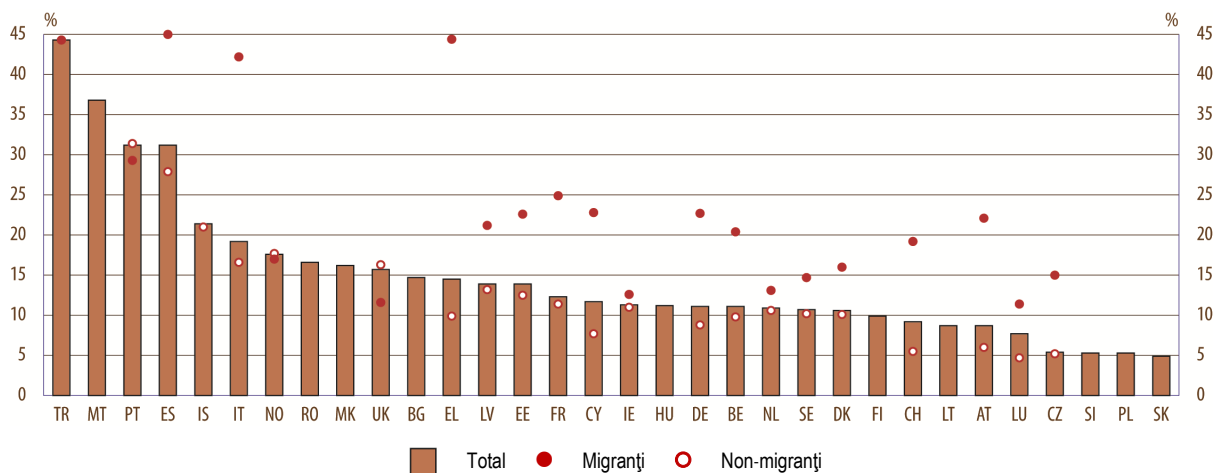
Observație: În acest context, migrantul este o persoană care s-a născut într-o altă țară, diferită de țara de referință (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice).

Sursa: Eurostat, LFS.

Figura 4.5 oferă date privind abandonul școlar și permite realizarea unor comparații între studenții cu istoric de migranți și populația non-migrantă.

Din figură se observă că există o probabilitate mult mai mare ca studenții care fac parte din prima categorie să abandoneze școala mai devreme decât cei care fac parte din cea de-a doua categorie. Ceea ce înseamnă că motivele care determină o rată relativ scăzută de participare a migranților la învățământul superior nu sunt legate (doar) de problemele de acces și de admitere în învățământul superior, ci pot fi identificate destul de clar la nivelurile educaționale anterioare. De exemplu, în țările în care se semnalează decalaje mari în învățământul superior în ceea ce privește rata de participare a migranților și a non-migranților (Figura 4.4), datele privind abandonul școlar timpuriu (Figura 4.5) arată de asemenea că există o probabilitate mult mai mare ca studenții cu un istoric de migrant să abandoneze prematur școala, în comparație cu populația non-migrantă. Imaginea este deosebit de izbitoare în ceea ce privește Grecia (cu o diferență de 34,5 procente), Italia (cu o diferență de 25,6 procente) și Spania (cu o diferență de 17,1 procente). Ceea ce indică faptul că măsurile de încurajare a participării persoanelor cu istoric de migrant trebuie să înceapă mult mai devreme, înainte ca aceștia să ajungă în învățământul superior.

Figura 4.5: Rata abandonului școlar în rândurile populației migrante, non-migrante și în totalul populației, 2009



	TR	MT	PT	ES	IS	IT	NO	RO	MK	UK	BG	EL	LV	EE	FR	CY
Total	44.3	36.8	31.2	31.2	21.4	19.2	17.6	16.6	16.2	15.7	14.7	14.5	13.9	13.9	12.3	11.7
Migranți	44.3	:	29.3	45.0	:	42.2	17.0	:	:	11.6	:	44.4	21.2	22.6	24.9	22.8
Non-migranți	:	:	31.4	27.9	21.0	16.6	17.7	:	:	16.3	:	9.9	13.2	12.5	11.4	7.7
	IE	HU	DE	BE	NL	SE	DK	FI	CH	LT	AT	LU	CZ	SI	PL	SK
Total	11,3	11,2	11,1	11,1	10,9	10,7	10,6	9,9	9,2	8,7	8,7	7,7	5,4	5,3	5,3	4,9
Migranți	12,6	:	22,7	20,4	13,1	14,7	16,0	:	19,2	:	22,1	11,4	15,0	:	:	:
Non-migranți	11,0	:	8,8	9,8	10,6	10,2	10,1	:	5,5	:	6,0	4,7	5,2	:	:	:

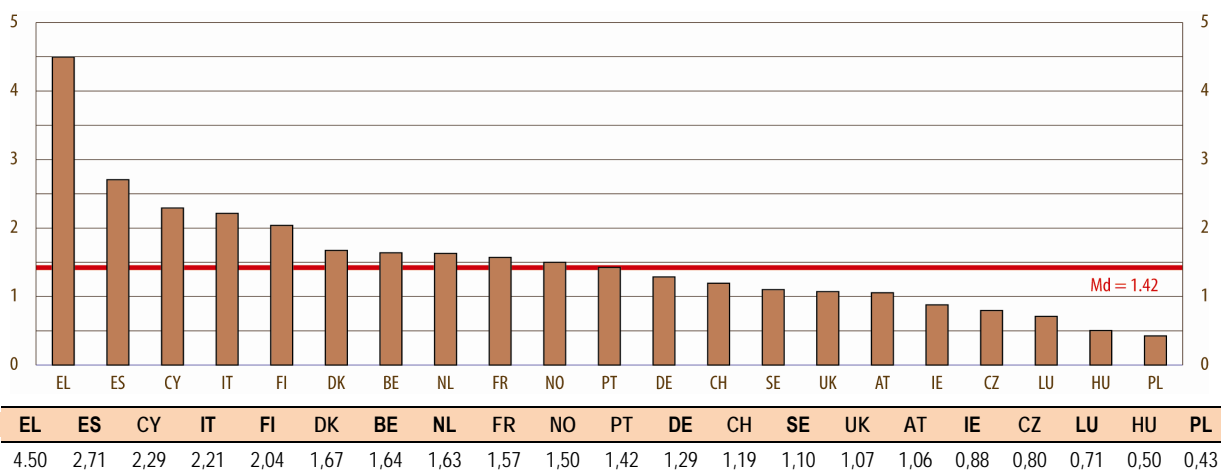
Observații: În acest context, cei care abandonează prematur școala sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 de ani, care au cel puțin studii de nivel secundar inferior și nu se mai află înscrise în sistemul de educație sau formare continuă (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice).

În acest context, migrantul este o persoană care s-a născut într-o altă țară, diferită de țara de referință (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice).

Sursa: Eurostat, LFS.

Figura 4.6 prezintă probabilitatea relativă ca populația non-migrantă se înscrie în învățământul superior, în comparație cu populația migrantă. Se arată că în cinci țări – Grecia, Spania, Cipru, Italia și Finlanda – non-migranții au șanse semnificativ mai mari de a obține rezultate academice mai bune decât migranții (raportul probabilităților este mai mare decât 2). Pe de altă parte, în Irlanda, Republica Cehă, Luxemburg, Ungaria și Polonia, raportul probabilităților pentru non-migranți este mai mic decât 1, ceea ce înseamnă că în aceste țări, migranții au șanse mai mari în raport cu non-migranții de a studia înQ învățământul superior.

Figura 4.6: Gradul de participare după statutul de migrant: raportul probabilităților ca non-migranții să studieze în învățământul superior în comparație cu migranții, 2009



Observație: În acest context, migrantul este o persoană care s-a născut într-o altă țară, diferită de țara de referință (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice).

Sursa: Eurostat, LFS.

4.1.3. Influența nivelului de educație a părinților asupra gradului de participare la învățământul superior

Un indicator puternic pentru aprecierea echitabilității unui sistem de învățământ superior îl constituie gradul în care cunoștințele obținute prin educație sunt transmise mai departe, de la o generație la alta. Dacă țările din SEIS doresc să-și îndeplinească obiectivele stabilite prin Declarația de la Londra, conform căreia studenții ar trebui să aibă capacitatea de a-și finaliza studiile independent de statutul și istoricul lor social și economic, ar trebui să acorde o atenție deosebită efectului pe care îl are nivelul educațional parental. S-a arătat în mai multe rânduri că nivelul educațional al părinților are o influență covârșitoare asupra performanțelor educaționale ale studenților (de exemplu, Koucký, Bartušek & Kovařovic, 2010), chiar dacă datele statistice arată și că această corelație s-a mai diminuat (Eurostat/Eurostudent, 2009).

Figura 4.7 prezintă raportul probabilităților pentru obținerea unei calificări în învățământul superior, comparând studenți ai căror părinți sunt foarte educați (dispun de o calificare obținută în urma absolvirii unei instituții de educație terțiară) cu studenți ai căror părinți au o educație medie (dispun de o calificare obținută în urma absolvirii unei instituții de învățământ secundar superior sau a unei instituții de educație post-secundară, non-terțiară). Se arată că, în aproape toate țările, probabilitatea de continuare a studiilor în învățământul terțiar este puternic determinată de istoricul educațional al părinților. În Danemarca, Slovenia sau Suedia, impactul istoricului educațional al părinților este evident, dar relativ slab. În cele mai multe dintre celelalte țări din SEIS, totuși, probabilitățile relative pentru studenții cu părinți foarte educați de a-și continua studiile în învățământul superior sunt între două și cinci ori mai ridicate decât pentru studenții ai căror părinți au un nivel educațional mediu. În Slovacia și România, probabilitățile relative sunt și mai ridicate, șansele celor cu părinți foarte educați de a face o facultate fiind de 10 și respectiv de 13 ori mai mari.

Figura 4.7: Gradul de participare după istoricul educațional: raportul probabilităților dintre studenții cu părinți foarte educați (la nivel de educație terțiară), în comparație cu studenți ai căror părinți au studii medii (la nivelul învățământului secundar superior și al învățământului post-secundar non-terțiar) de a-și continua studiile în învățământul superior, 2009



RO	SK	CZ	MT	BG	LT	EE	LV	HU	AT	PL	LU	FR	DE	IT	CH
12,95	9,77	5,55	5,38	4,56	4,41	4,12	3,95	3,79	3,77	3,55	3,49	3,46	3,42	3,39	3,30
EL	NO	TR	IS	BE	PT	ES	UK	CY	FI	NL	IE	SI	SE	DK	
3,25	3,21	3,20	3,04	3,01	2,89	2,89	2,87	2,76	2,61	2,50	2,47	1,97	1,79	1,63	

Sursa: Eurostat, LFS modul ad-hoc 2009.

Aceste concluzii sunt confirmate de datele Eurostudent privind istoricul educațional al studenților înmatriculați în învățământul superior (Eurostudent, 2011). În particular, cercetarea Eurostudent indentifică faptul că sistemele de învățământ superior din România și din Slovacia se numără printre cele mai exclusive sisteme din punct de vedere social, adică sunt sisteme caracterizate de o subreprezentare semnificativa a studenților cu un istoric educațional modest.

Deoarece în Figurile 4.6 și 4.7 se utilizează aceeași abordare statistică, este posibilă realizarea unei comparații între influența statutului de migrant și influența istoricului educațional al părinților asupra probabilității ca studenții să obțină o diplomă de absolvire a unei instituții de învățământ superior. Comparația între cei doi indicatori arată că, în timp ce în unele țări statutul de migrant nu limitează șansele de obținere a unei diplome de absolvire a unei instituții de învățământ superior, în toate țările istoricul educațional al părinților este relevant pentru accesul și finalizarea unui program de studii în învățământul superior. Cu alte cuvinte, statutul de migrant nu influențează șansele studenților de a-și continua studiile în învățământul superior la fel de mult ca istoricul educațional al părinților.

*

În ansamblu, analiza datelor privind participarea și finalizarea studiilor în învățământul superior indică faptul că obiectivul de a oferi șanse egale tuturor cetățenilor din SEIS nu a fost încă atins. În următoarea secțiune se va efectua o analiză și mai detaliată a abordărilor strategice pe care țările le utilizează pentru extinderea accesului și a participării la programele de studiu din învățământul superior.

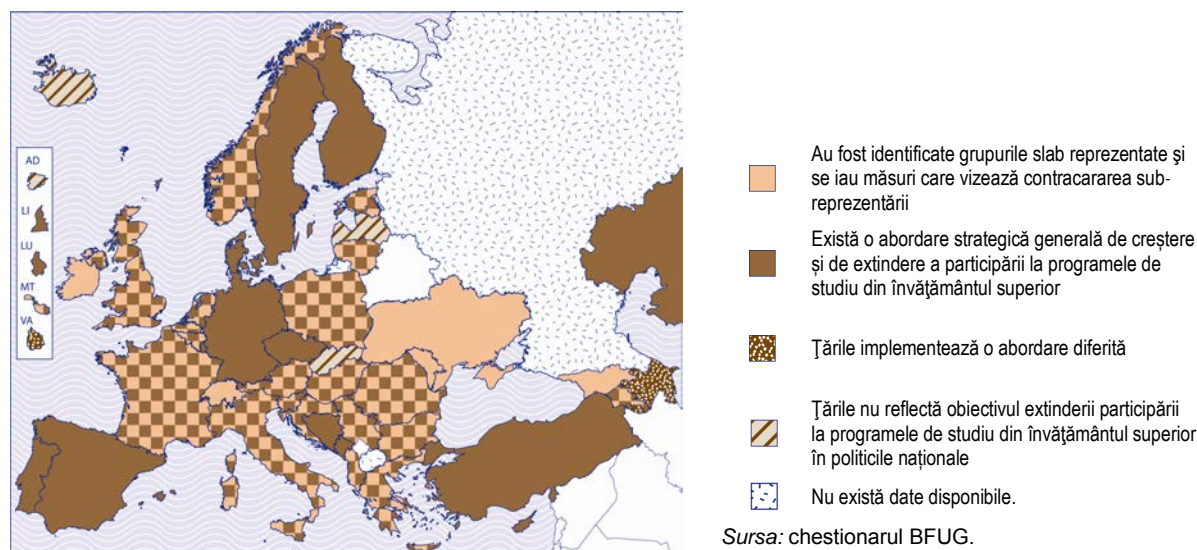
4.2. Abordări strategice pentru lărgirea accesului și extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior

Bazându-se pe datele statistice privind caracteristicile originii și formării studenților, această secțiune oferă o imagine de ansamblu a abordărilor naționale legate de extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior și care reflectă diversitatea populație în țările din SEIS. Se prezintă o imagine de ansamblu a măsurilor politice strategice adoptate pentru atingerea acestui obiectiv precum și mecanismele de monitorizare puse în aplicare. Scopul propus este acela de a înțelege diferitele mecanisme prin care este abordată extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior.

4.2.1. O privire de ansamblu asupra principalelor abordări

În conformitate cu exercițiul de raportare, aproape toate țările din SEIS sunt preocupate de extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, așa cum este menționat și în documentele Procesului Bologna. Doar patru țări (Andorra, Islanda, Letonia și Slovacia) nu au acest obiectiv reflectat în politicile privind învățământul superior.

Figura 4.8: Abordări politice la nivel național privind extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, 2010/11



Abordările privind extinderea accesului la învățământul superior poate lua diferite forme: o abordare strategică generală care se adresează tuturor categoriilor de studenți, măsuri care se concentrează pe diferite grupuri slab reprezentate, sau – în cele mai multe cazuri – o combinație a celor două. Azerbaijan și Vatican sunt două sisteme de învățământ superior care declară că sunt preocupate de extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, dar raportează că abordarea strategică nu poate fi descrisă nici ca generală, și nici ca orientată spre atingerea acestui obiectiv. Figura 4.8 oferă o imagine de ansamblu a situației din țările de pe teritoriul SEIS.

Abordarea strategică generală

Sistemele de învățământ superior se adresează slabei reprezentări printr-o abordare strategică generală orientată spre crearea unui mediu care oferă oportunități egale pentru toți de a lua parte la programele educaționale. Este de așteptat ca aceste măsuri să aibă un impact pozitiv nu doar asupra nivelului general de participare la învățământul superior, ci și asupra numărului de studenți care provin din grupuri dezavantajate. În timp ce majoritatea țărilor din SEIS combină acțiuni de strategie politică generală cu măsuri bine direcționate, 13 țări se concentrează mai mult pe prima abordare. Dintr-o perspectivă geografică, abordarea strategică generală este foarte des întâlnită în țările nordice, deoarece în trei dintre acestea – Danemarca, Finlanda și Suedia – reprezintă principalul mecanism care se adresează slabei reprezentări.

Câteva țări indică faptul că abordarea strategică generală privind extinderea participării la învățământul superior se referă la reglementările financiare pe care le-au pus în practică (Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Croația, Danemarca, Finlanda, Italia, Luxemburg, Norvegia, România și Slovenia). Aceste țări subliniază în mod frecvent că sistemul de taxe și sprijinul financiar disponibile pentru studenți au scopul de a permite tuturor celor interesați să studieze în învățământul superior și să se înscrie în programe de studiu organizate la acest nivel, indiferent de statutul sau de situația lor socio-economică. Mai multe detalii privind aceste aspecte se găsesc în secțiunea 4.4, care se adresează sistemelor de finanțare a învățământului superior și care descrie cele mai importante elemente privind taxele și sprijinul financiar acordat studenților din sistemele naționale din SEIS.

Odată cu măsurile financiare menționate, țările mai raportează că o abordare strategică generală se referă deseori la schimbările structurale care au loc în sistemele lor de învățământ superior. Scopul acestor măsuri este de a adapta structurile existente în învățământul superior astfel încât sistemul să atragă o gamă mai largă de grupuri sociale, inclusiv grupuri care au fost slab reprezentate în trecut. O astfel de adaptare structurală poate fi legată de introducerea unor noi programe de studiu în învățământul superior (de exemplu, în Cipru), inclusiv a programelor cu ciclu scurt de studiu (de exemplu, în Luxemburg) sau a programelor de orientare profesională (de exemplu, în Franța). Adaptarea structurală mai poate fi legată și de dezvoltarea unor instituții publice vocaționale de învățământ superior (de exemplu, în Polonia) sau a unor instituții care se concentrează pe livrarea de structuri educaționale flexibile în învățământul superior (de exemplu, în Italia). În afară de acestea, unele țări raportează că sistemele lor de învățământ superior au căpătat mai multă disponibilitate în ceea ce privește recunoașterea obiectivelor de învățare achiziționate în afara contextelor educaționale formale (de exemplu, Franța, Germania, Italia și Suedia), ceea ce poate fi de asemenea privită ca o ajustare menită să îmbunătățească participarea la învățământul superior.

În sfârșit, eforturile de a obține o echitate în învățământul superior sunt deseori completate prin acțiuni care au loc în alte zone ale sistemelor educaționale. Aceste acțiuni pot avea loc cu preponderență la nivelul învățământului secundar superior și pot, de exemplu, să includă servicii de orientare și consiliere care se adresează absolvenților de învățământ secundar superior (Republica Cehă, Franța și Olanda). Scopul acestora este de a se asigura că elevii sunt suficient de bine informați atunci când fac alegeri referitoare la cariera lor viitoare și că privesc învățământul superior ca pe una dintre opțiunile posibile. Programele de pregătire pentru candidații la programele de studiu din învățământul superior (la care face referire Republica Cehă) intră de asemenea în această categorie de măsuri.

Abordări strategice care se adresează unor grupuri specifice slab reprezentate

Odată cu abordarea strategică generală, multe dintre țările din SEIS iau măsuri care se adresează unor grupuri specifice slab reprezentate. Cinci sisteme de învățământ superior (Georgia, Irlanda, Moldova, Elveția și Ucraina) se concentrează mai degrabă pe măsuri specifice, decât pe acțiuni strategice cu caracter general sau pe combinarea ambelor abordări.

Acțiunile cu orientare specifică pot acoperi diferite categorii de studenți. Raportul BFUG arată că studenții cu dizabilități reprezintă grupul cel mai des abordat prin măsuri specifice (aproximativ jumătate din numărul țărilor din SEIS fac referiri la această categorie de studenți). Scopul acestor acțiuni este de a adapta mediul de studiu astfel încât studenții cu dizabilități să se poată integra în sistemul de învățământ superior în condiții de egalitate cu ceilalți studenți. A doua categorie de studenți abordată mai des prin măsuri strategice specifice este categoria celor pentru care situația socio-economică reprezintă o barieră în calea admiterii sau a continuării studiilor în învățământul superior (20 dintre țările din SEIS fac referiri la această categorie de studenți). Cu toate că statutul socio-economic scăzut este definit diferit de la o țară la alta, măsurile se concentrează cel mai adesea pe abordarea familiilor cu venituri reduse, a familiilor cu istoric educațional modest sau a orfanilor. Acești studenți sunt de multe ori eligibili pentru forme variate de sprijin financiar, în particular granturi și subvenții, menite să compenseze handicapul lor economic. În unele sisteme (de exemplu, Scoția), studenții cu un statut socio-economic scăzut sunt abordați și prin servicii speciale de orientare și consiliere, precum și prin programe pregătitoare care au scopul de a le îmbunătăți șansele de acces la învățământul superior și de a obține rezultate bune pe parcursul studiilor.

Câteva sisteme de învățământ superior identifică în mod formal și alte grupuri slab reprezentate și le abordează printr-o gamă variată de acțiuni strategice (de exemplu, scheme de sprijin financiar, regimuri speciale de admitere și servicii de orientare și consiliere). Aceste grupuri sunt definite pe baza unor criterii variate, inclusiv etnia și/sau statutul de migrant, genul, criteriul geografic (zone rurale față de zone urbane și/sau zone defavorizate față de zone prospere) sau vârstă (studenți maturi sau mai în vârstă, față de studenții care fac parte din grupa de vârstă obișnuită pentru a studia în învățământul superior). În cadrul acestor categorii generale, țările își exprimă deseori preocuparea față de anumite aspecte specifice la nivel național. De exemplu, în ceea ce privește statutul etnic sau cel de migrant, Georgia acordă o atenție particulară studenților azeri și armeni, în timp ce Croația se concentrează asupra studenților din comunitatea Roma. Trebuie de asemenea menționat faptul că, în unele țări, grupurile slab reprezentate sunt definite pe baza unor criterii care sunt strâns legate de istoria lor recentă. Acest aspect se aplică unor țări din Balcani și unor țări est-europene (de exemplu, Armenia, Georgia și Moldova), unde studenții ai căror părinți participă la conflicte militare sunt recunoscuți ca fiind grupuri slab reprezentate în învățământul superior și abordați prin măsuri speciale.

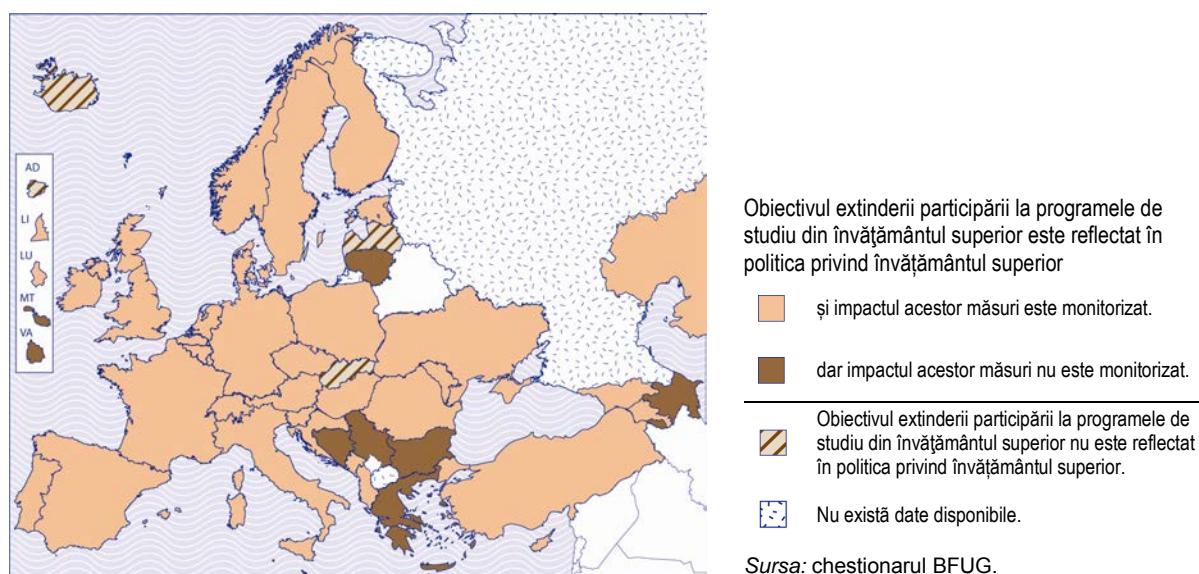
Obiective cantitative

Indiferent care este abordarea strategică menită să se adreseze problemelor legate de slaba reprezentare, doar câteva țări (de exemplu, Armenia, Austria, Irlanda, Finlanda și Norvegia) fac referire la o serie de indicatori cantitativi pe care urmăresc să îi atingă. În Irlanda, de exemplu, Planul național de acțiune pentru un acces echitabil la învățământul superior 2008-2013 stabilește obiective foarte concrete, care specifică atingerea unor rate de admitere de cel puțin 54 %, până în anul 2020, pentru toate grupurile socio-economice, iar studenții maturi ar trebui să constituie cel puțin 20 % din totalul studenților înmatriculați în programe de studiu cu durată integrală, până în anul 2013. În Finlanda, în conformitate cu Planul de dezvoltare pentru educație și cercetare, 2007-2012, ponderea studenților imigranți în învățământul superior ar trebui să corespundă cu ponderea acestora în totalul populației.

4.2.2. Monitorizare

Cele mai multe dintre țările din SEIS indică faptul că pun în aplicare sistematic activități care permit monitorizarea compoziției masei de studenți, conform mai multor caracteristici (de exemplu, gen, dizabilități, vârstă, origini și istoric social, statutul de migrant etc.) și astfel pot evalua efectul măsurilor care urmăresc extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior. Aceste activități de monitorizare fac parte de multe ori din sistemul național, regulat, statistic de monitorizare și rezultatele lor sunt de obicei publicate în rapoarte statistice sau de cercetare. Există câteva țări care declară că abordează chestiunile legate de extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior prin diferite inițiative strategice, dar că nu raportează nicio activitate de monitorizare sistematică care le-ar putea permite să evalueze efectul acestor măsuri asupra compoziției masei de studenți. În Figura 4.9 se găsește un rezumat al situației înregistrate în țările de pe teritoriul SEIS.

Figura 4.9: Existența unor activități de monitorizare care permit evaluarea efectului măsurilor întreprinse pentru extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, 2010/11



Cu toate că majoritatea țărilor au pus deja în aplicare activități de monitorizare care le permit să obțină date privind compoziția masei de studenți, sistemele de monitorizare nu acoperă întotdeauna toate grupurile definite ca fiind slab reprezentate și/sau acestea nu permit surprinderea și colectarea tuturor caracteristicilor relevante ale studenților. Aceste aspecte sunt determinate uneori de diverse constrângeri juridice, în particular de faptul că, în unele contexte, monitorizarea anumitor aspecte privind compoziția masei de studenți este interzisă din punct de vedere legal. De exemplu, în Estonia și Finlanda, este imposibilă colectarea datelor legate de istoricul etnic și socio-economic al studenților.

Ar trebui de asemenea menționat că exercițiul de raportare BFUG nu prezintă întotdeauna, în mod sistematic, relația dintre activitățile de monitorizare și impactul real al acestor activități asupra dezvoltării de strategii în domeniul prezentat, pe teritoriul SEIS. De fapt, există doar un număr mic de țări care fac referiri clare asupra faptului că datelor obținute prin monitorizare sunt utilizate sistematic ca referințe pentru planificarea strategică a unor inițiative politice viitoare. Prin urmare, se pare că mai este încă mult de lucru asupra operaționalizării legăturii dintre culegerea datelor și dezvoltarea unor strategii în domeniu în the majoritatea țărilor din SEIS.

4.3. Deschiderea unor trasee de acces la învățământul superior și furnizarea unor servicii adecvate pentru studenți

Obiectivul de a spori numărul și diversitatea populației școlare în învățământul superior merge mână în mână cu necesitatea de creare a unui mediu instituțional care apreciază recrutarea cursanților non-tradiționali și acordă o atenție deosebită păstrării studenților în sistemul de învățământ superior până la finalizarea studiilor. Acest aspect a fost recunoscut de miniștrii responsabili pentru învățământul superior care au subliniat, în cadrul Declarației de la Londra, că dimensiunea socială în învățământul superior ar trebui să includă eforturile de creare a unor trasee educaționale mai flexibile de acces la învățământul superior și de continuarea a studiilor la nivel academic, precum și furnizarea unor servicii adecvate pentru studenți ⁽⁵⁵⁾. Referințe similare au fost incluse și în Declarațiile de la Bergen și de la Louvain/Louvain-la-Neuve ⁽⁵⁶⁾.

În această secțiune sunt prezentate aspecte specifice privind dimensiunea socială în învățământul superior așa cum sunt subliniate în cadrul declarațiilor de la Bologna. Mai întâi este descrisă imaginea de ansamblu a traseelor alternative de acces la învățământul superior, care pot fi utilizate de viitorii studenți, cei care nu pot să îndeplinească în mod normal cerințele tradiționale de acces. Secțiunea analizează apoi gama serviciilor celor mai obișnuite, disponibile pentru studenți, referindu-se în particular la serviciile de orientare academică și profesională și la serviciile de consiliere psihologică. Alte măsuri la care au făcut referire miniștrii, respectiv crearea unor trasee educaționale mai flexibile de acces la învățământul superior, vor fi examinate în Capitolul al 6-lea privind învățarea pe tot parcursul vieții. În Capitolul al 5-lea, care tratează chestiuni legate de rezultatele obținute în învățământul superior și influența lor asupra angajabilității, vor fi analizate politicile care se adresează finalizării studiilor în învățământul superior și a modului în care diferitele sisteme de învățământ superior abordează problema studenților cu rezultate slabe și a abandonului școlar.

4.3.1. Trasee alternative de acces la învățământul superior

Traseele non-tradiționale (sau alternative) de acces în învățământul superior sunt înțelese în mod obișnuit ca trasee de acces care se adresează candidaților la învățământul superior care nu îndeplinesc cerințele tradiționale de admitere. Ceea ce se poate întâmpla fie pentru că aceștia au parcurs un traseu vocațional scurt în învățământul secundar superior (adică un program care nu permite accesul în învățământul superior) sau din cauză că au abandonat sistemul inițial de învățământ, înainte de completarea nivelului secundar superior. În contextul politic curent, promovarea ideii că „niciun talent nu ar trebui lăsat în urmă”, precum și tematica traseelor non-tradiționale de acces în învățământul superior câștigă din ce în ce mai mult teren. Obiectivul prevede extinderea criteriilor de admitere astfel încât toți aceia care au capacitatea de a-și continua studiile într-o instituție de învățământ superior să i se ofere ocazia să o facă, indiferent de rezultatele pe care le-au obținut în etapele educaționale anterioare.

O imagine de ansamblu asupra situației curente

Analiza traseelor alternative de acces la învățământul superior trebuie derulată într-o strânsă relație cu structurile curente ale sistemelor de învățământ secundar superior. De fapt, una dintre cele mai importante caracteristici a multora dintre sistemele de învățământ secundar superior o reprezintă absența unei delimitări clare între traseele academice și vocaționale. Ceea ce înseamnă că programe vocaționale din învățământul secundar superior conduc uneori la obținerea unor calificări standard care permit accesul la programe de studii în învățământul superior. În general, aceasta poate fi privită ca o tendință pozitivă, care contribuie la echilibrarea și la creșterea egalității între diferitele opțiuni și trasee educaționale. Cu toate acestea, o astfel de permeabilitate între învățământul general și cel

⁽⁵⁵⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

⁽⁵⁶⁾ Spațiul European al Învățământului Superior – Atingerea obiectivelor. Comunicatul Conferinței miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Bergen, 19-20 mai 2005.

Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

vocațional nu există deocamdată în toate statele. În plus, mai multe țări sunt caracterizate printr-o pondere relativ ridicată a numărului de elevi care abandonează prematur sistemul de învățământ, adică elevi care abandonează învățământul secundar superior înainte de finalizarea sa (pentru informații specifice pe țară cu privire la abandonul școlar prematur, vezi Figura 4.5).

Figura 4.10 oferă o imagine de ansamblu a situației curente din Spațiul European al Învățământului Superior în privința traseelor alternative de acces la învățământul superior. Țările din SEIS sunt împărțite în două grupuri. Primul include țările în care certificatul tradițional de absolvire a învățământului secundar superior (general sau vocațional) nu reprezintă singura opțiune de admitere în învățământul superior și unde există cel puțin un traseu alternativ de acces la învățământul superior. Cel de-al doilea grup este format din țările în care diploma standard de absolvire a învățământului secundar superior rămâne singura opțiune de admitere în învățământul superior ⁽⁵⁷⁾.

Figura 4.10: Trasee alternative la învățământul superior pentru candidații non-tradiționali, 2010/11

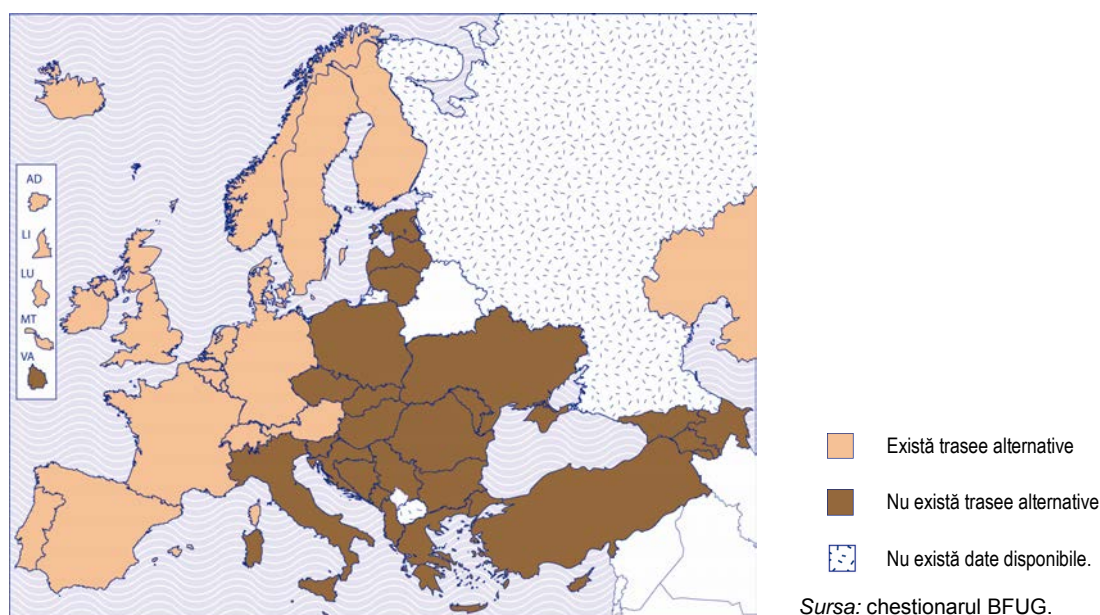


Figura arată că, din cele 47 de sisteme de învățământ superior pentru care există date disponibile, 22 de sisteme de învățământ superior au implementat deja cel puțin un traseu alternativ de admitere în învățământul superior, în timp ce în celelalte 25 de sisteme accesul la învățământul superior este condiționat de posesia unui certificat de absolvire a învățământului secundar superior. În ansamblu, figura arată că sistemele de învățământ superior din țările din Vestul Europei sunt caracterizate printr-o flexibilitate mai mare legată de cerințele de admitere decât celelalte țări din SEIS.

Modalitățile alternative de admitere în învățământul superior pot lua diferite forme și pot fi bazate pe o gamă diversă de metode și abordări. Cel mai adesea, o opțiune alternativă de admitere implică recunoașterea cunoștințelor și abilităților pe care potențialii studenți non-tradiționali le-au achiziționat și le-au dezvoltat în afara contextelor educaționale formale (adică prin diferite activități de învățare nonformală, experiență profesională, voluntariat, etc.). Aceasta ar putea implica, de asemenea, și extinderea domeniului de aplicare al calificărilor acceptate la admiterea în învățământul superior, ceea ce înseamnă că programele de formare de scurtă durată (sau alte programe/calificări “non-tradiționale”) pot îndeplini condițiile care permit admiterea în învățământul superior. În plus, în unele țări, candidaților care nu au cunoștințele și abilitățile necesare pentru studiul în învățământul superior li se dă posibilitatea de a urma diverse programe pregătitoare specifice, care să le permită ulterior

⁽⁵⁷⁾ Cel de-al doilea grup include câteva țări (cum ar fi Republica Cehă, Slovenia și Turcia), unde, în condiții excepționale, candidaților deosebit de talentați care doresc să fie admiși în învățământul superior, dar care nu dețin o diplomă de absolvire a învățământului secundar superior, li se poate permite accesul într-o instituție de învățământ superior. Cu toate acestea, deoarece această reglementare se referă doar la cazurile excepționale și câteodată doar la anumite domenii de studiu (de exemplu, programe de educație artistică, în Republica Cehă și Slovenia), aceste țări nu pot fi privite ca având structuri care permit organizarea sistematică a unor trasee alternative de acces la învățământul superior. În plus, cel de-al doilea grup include și țările în care candidații pot fi admiși în învățământul superior și fără calificările necesare, dar nu li se poate acorda o diplomă de absolvire a învățământului superior dacă nu își finalizează studiile aferente nivelului de învățământ secundar superior (este cazul, de exemplu, al Republicii Cehe și Ucrainei).

accesul în învățământul superior. Următoarea sub-sectiune oferă informații mai detaliate cu privire la diferitele abordări care pot fi observate pe teritoriul SEIS.

Recunoașterea cunoștințelor și abilităților dobândite în afara contextelor educaționale formale

În țările în care, în paralel cu diplomele standard formale, admiterea în învățământul superior se poate face și pe baza recunoașterii educației nonformale și informale, de cele mai multe ori legislația se referă explicit la aceste opțiuni. Cu toate acestea, cadrul legal reglementează această opțiune în moduri diferite și în grade diferite, de la o țară la alta. În unele țări, legislația se referă la alternative de acces la învățământul superior într-un fel relativ deschis, adică nu se referă la nicio categorie specifică de cursanți non-tradiționali și nici la abordările care se pot utiliza în procedurile alternative de admitere (de exemplu, Finlanda și Suedia). Există și situații în care cadrul legislativ care reglementează activitatea în acest domeniu este mai rigid și oferă detalii suplimentare privind diferite aspecte, inclusiv legate de categoriile de cursanți eligibili sau de metodele și abordările care ar trebui utilizate la evaluarea competențelor și abilităților candidaților non-tradiționali (de exemplu, Germania și Spania). Marea Britanie reprezintă un caz specific, deoarece nu există reglementări care să se refere la căi alternative de acces în învățământul superior, deși instituțiile de învățământ superior acceptă în mod normal candidați non-tradiționali, care nu îndeplinesc cerințele standard de admitere. Acest aspect se leagă de faptul că universitățile sunt instituții autonome, responsabile pentru calitatea diplomelor pe care le oferă și de recrutarea populației școlare în învățământul superior. De aceea ele își pot stabili propriile criterii și condiții de admitere. Totuși, la nivel național, a fost susținută implementarea traseelor alternative de acces la învățământul superior: Agenția de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (QAA) a publicat un cod de practică, în care au fost specificate o serie de evidențe care pot fi luate în considerare la evaluarea capacității unui potențial student non-tradițional. În conformitate cu acest document, evidențele pot include toate dovezile privind educația anterioară a candidaților, inclusiv cea acumulată la locul de muncă.

Programe pregătitoare pentru candidații non-tradiționali la învățământul superior

În paralel cu recunoașterea educației nonformale și informale anterioare, unele țări au pus în aplicare programe pregătitoare speciale care se adresează candidaților non-tradiționali la învățământul superior, care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a-și dezvolta abilitățile cerute de admiterea în învățământul superior, înainte de a deveni studenți într-o instituție de învățământ superior. Aceste programe sunt destinate în primul rând candidaților care au parcurs un program de scurtă durată în învățământul secundar superior și nu constituie o cale de acces la învățământul superior, deschisă tuturor sau celor care au părăsit sistemul de învățământ secundar superior, înainte de absolvire. Cel mai adesea, absolvirea acestor programe conduce la obținerea unei diplome recunoscute ca o alternativă la diploma de absolvire a învățământului secundar superior. Oferta de cursuri pregătitoare pentru candidații non-tradiționali la învățământul superior este destul de răspândită în Irlanda și pe tot teritoriul Marii Britanii.

Ar trebui de asemenea menționat că în aproape toate țările, există oportunități variate pentru studenții maturi care nu dispun de o diplomă de admitere în învățământul superior astfel încât aceștia să poată parcurge programe educaționale care să le permită obținerea unei diplome de absolvire a învățământului secundar superior. Aceste programe poartă generic denumirea de „a doua șansă” și sunt livrate de obicei pe baza unor reglementări flexibile, diverse, cum ar fi, cursurile serale, cursurile cu frecvență redusă sau cursurile la distanță. În ciuda faptului că aceste tipuri de structuri educaționale nu sunt luate în calcul de datele prezentate în Figura 4.10, ele joacă un rol important în a le oferi candidaților non-tradiționali oportunitatea de a obține o calificare standard care să le permită accesul la studii în învățământul superior.

Statistici și monitorizare

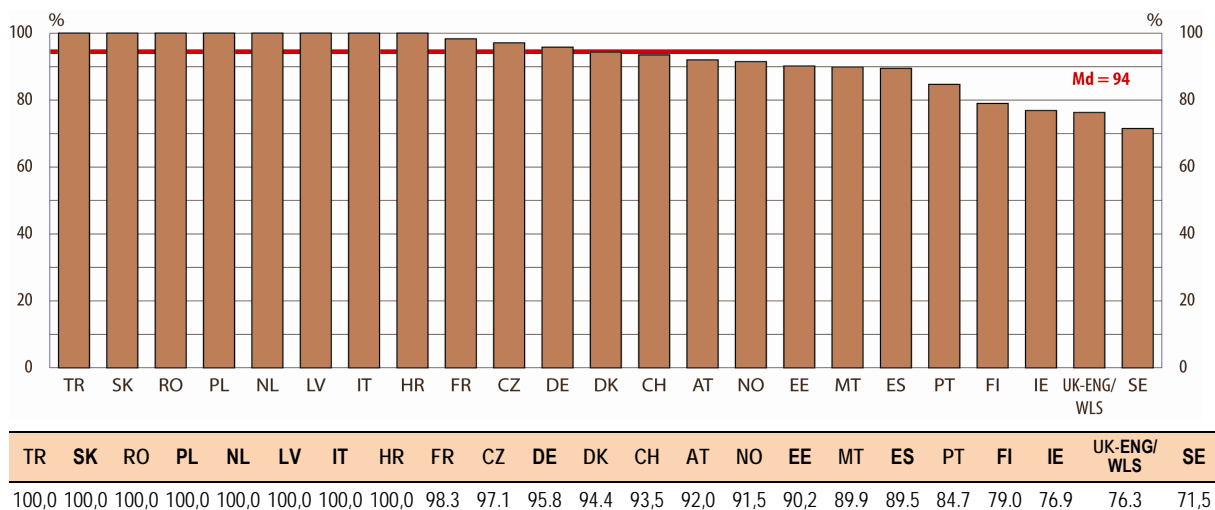
Mai mult decât atât, dincolo de analiza diferitelor abordări ale traseelor alternative de acces la învățământul superior, este de asemenea importantă analiza gradului în care aceste opțiuni alternative sunt utilizate în practică. Deși țările raportează existența cel puțin a unui traseu alternativ de admitere în învățământul superior, de multe ori acestea se află în imposibilitatea de a furniza

informații privind numărul sau ponderea studenților care sunt admiși în sistem pe baza unor proceduri alternative de admitere. Ceea ce indică faptul că, în majoritatea țărilor, acest domeniu nu constituie subiectul unei monitorizări regulate, la nivel de sistem.

Acolo unde sunt disponibile date cantitative (respectiv în țările care au raportat astfel de date pentru exercițiul BFUG) traseele alternative de acces la învățământul superior înregistrează doar cel mult 5 % din totalul admișilor. Doar în Marea Britanie (Anglia) se raportează o pondere semnificativ mai ridicată a celor care au fost admiși în învățământul superior pe baza unui traseu non-tradițional de admitere (aproximativ 28 % din totalul admișilor).

Informațiile furnizate de autoritățile centrale pot fi comparate cu cele rezultate din recenta cercetare Eurostudent (Eurostudent, 2011), care permite cuantificarea rolului traseelor tradiționale și non-tradiționale de admitere ⁽⁵⁸⁾ în diferitele sisteme de învățământ superior (Figura 4.11). Datele acoperă 22 țări și se bazează pe răspunsurile studenților la întrebarea „Care este traseul de acces pe care l-ați urmat pentru admiterea în învățământul superior?”.

Figura 4.11: Studenții sunt admiși în învățământul superior conform unui traseu reglementat (absolvirea învățământului secundar superior) în %, 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Figura arată că în Turcia, Slovacia, România, Polonia, Olanda, Letonia, Italia și Croația, toți studenții care sunt admiși în învățământul superior se află în posesia unui certificat tradițional (o diplomă) de absolvire a învățământului secundar superior. Ceea ce confirmă informațiile furnizate în Figura 4.10, conform cărora cele mai multe dintre aceste țări nu oferă nicio posibilitate sistematică de acces la învățământul superior dacă potențialii candidați nu dispun de o calificare standard certificată printr-o diplomă tradițională de absolvire a învățământului secundar superior. Doar Olanda raportează cei care aspiră să studieze în învățământul superior, candidați non-tradiționali cu vârste de peste 21 de ani, pot fi admiși în învățământul superior pe baza recunoașterii educației anterioare. Cu toate acestea, în conformitate cu datele Eurostudent, această posibilitate este rareori aplicată în practică.

La cealaltă extremă se situează Finlanda, Irlanda, Marea Britanie (Anglia și Țara Gallilor) și Suedia, unde între 70 % și 80 % dintre studenții din învățământul superior sunt admiși în sistem prin intermediul traseelor tradiționale de acces, în timp ce restul populației școlare din învățământul superior optează pentru un traseu alternativ. Informațiile contextuale menționate în textul de mai sus

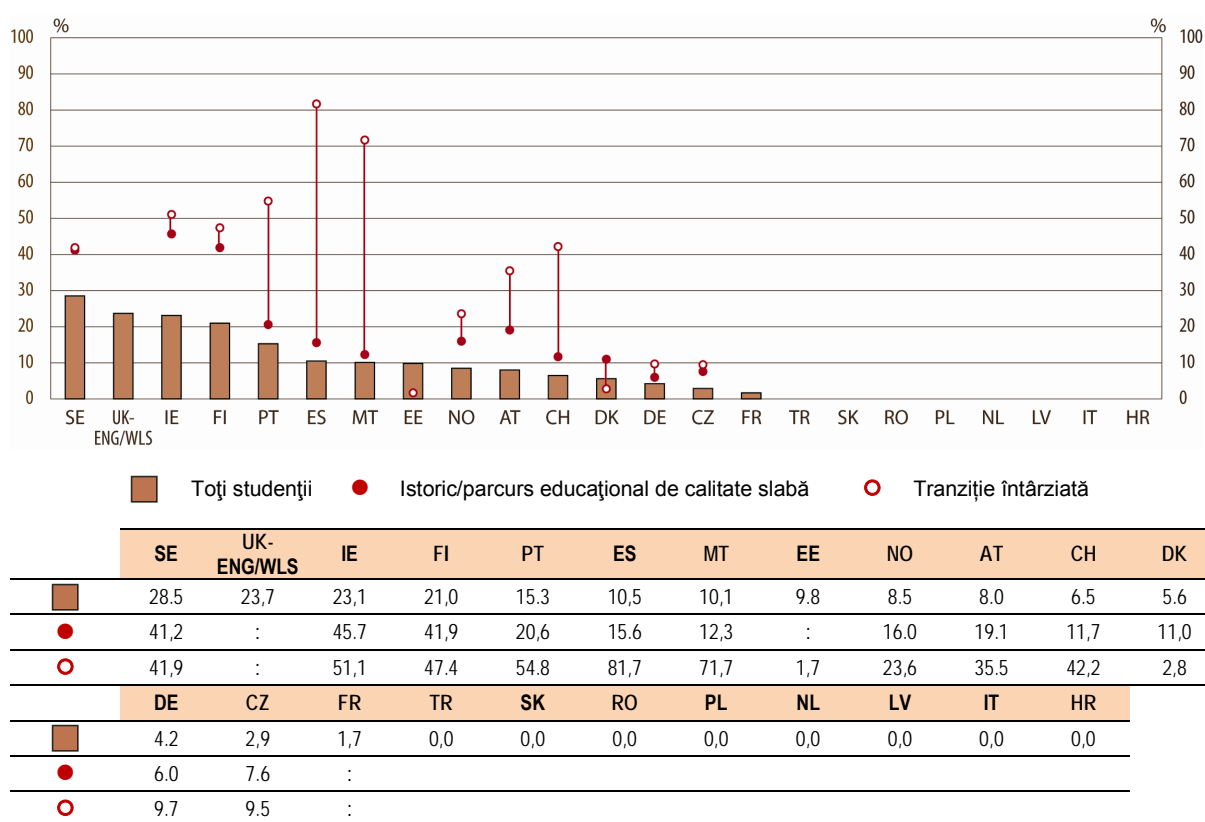
⁽⁵⁸⁾ În cadrul cercetării Eurostudent, următoarele trasee de acces intră în categoria traseelor non-tradiționale sau alternative de acces: 1. Formarea profesională/Experiența de lucru/Acreditarea educației anterioare (APR); 2. Examenle speciale pentru testarea aptitudinilor sau examene speciale de admitere; 3. Educația post-secundară non-terțiară (pentru mai multe detalii, vezi Eurostudent, 2011). Ultima categorie (adică educația post-secundară non-terțiară) poate explica o serie de discrepanțe care apar între Figurile 4.10, 4.11 și 4.12. Acestea se referă la situațiile din Republica Cehă și Estonia, unde diploma de absolvire a învățământului secundar superior constituie o condiție necesară de admitere în învățământul superior (adică traseele alternative de acces nu au fost indicate sub Figura 4.10), dar este posibil ca ea să poată fi obținută prin participarea la programe de tip „a doua șansă”, care au fost încadrate la educație post-secundară non-terțiară (adică traseele alternative de acces au fost indicate sub Figurile 4.11 și 4.12).

confirmă faptul că toate aceste țări au implementat deja cel puțin un traseu alternativ de acces la învățământul superior, respectiv accesul bazat pe recunoașterea cunoștințelor și abilităților achiziționate în afara contextelor educaționale formale (Finlanda, Irlanda, Suedia și Marea Britanie) sau pe cursuri pregătitoare pentru candidații non-tradiționali la învățământul superior (Irlanda și Marea Britanie).

Majoritatea de 11 țări, situate în partea centrală a spectrului, respectiv Franța, Germania, Danemarca, Elveția, Austria, Norvegia, Malta, Spania și Portugalia, raportează că dispun de o abordare strategică sistematică a traseelor alternative de acces la învățământul superior pentru candidații non-tradiționali (Figura 4.10). În aceste țări, traseele alternative de acces reprezintă între 2 % și 15 % din din toate variantele de admitere, ceea ce indică faptul că sunt o opțiune care se aplica în practică în diferite grade.

Cercetarea Eurostudent oferă de asemenea informații privind caracteristicile acelor care sunt admiși în învățământul superior în urma parcurgerii unor trasee de acces non-tradiționale (Figura 4.12).

Figura 4.12: Studenții sunt admiși în învățământul superior după parcurgerea unor trasee alternative după profilul educațional și traseele de tranziție în %, 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Datele arată că studenții care aparțin categoriei de cursanți întârziți în tranziție (vezi Glosarul și observațiile metodologice; pentru o analiză mai detaliată a acestei categorii de studenți vezi și Capitolul 6, Figura 6.14) și celor caracterizați printr-un statut educațional sau social modest (vezi Glosarul și observațiile metodologice) apelează mai frecvent la traseele non-tradiționale de acces. În Finlanda, Irlanda și Suedia mai mult de unul din trei studenți caracterizați printr-un statut educațional sau social modest sau care sunt întârziți în tranziție au optat pentru un traseu alternativ de acces pentru a intra în învățământul superior. Ceea ce confirmă și faptul că tematica traseelor alternative de acces la învățământul superior ar trebui să fie privită ca o componentă-cheie a dezbaterilor privind dimensiunea socială în învățământul superior.

Evoluții de perspectivă

În ceea ce privește evoluția ulterioară în domeniul traseelor alternative de acces la învățământul superior, unele țări privesc implementarea cadrului național al calificărilor din fiecare stat, bazat pe

atingerea obiectivelor de învățare, ca pe un mijloc de îmbunătățire a dezvoltării acestor trasee alternative de acces la învățământul superior. Se așteaptă ca trecerea la niște obiective de învățare să susțină traseele alternative în două moduri diferite. În primul rând, o clară identificare a cunoștințelor, abilităților și competențelor necesare studiului în învățământul superior ar putea să permită implementarea măsurilor de recunoaștere a educației nonformale și informale ca parte a procedurilor standard de admitere. Iar în cel de-al doilea rând, este de așteptat de asemenea ca, în fiecare stat, cadrul național al calificărilor să contribuie la clarificarea conținutului diferitelor calificări naționale, care ar putea permite o mai bună înțelegere a unor anumite certificate și calificări “non-tradiționale”, urmând ca acestea să fie potențial acceptate de instituțiile de învățământ superior ca o alternativă la diplomele standard de absolvire a învățământului secundar superior. Din aceste motive, impactul implementării cadrului național al calificărilor din fiecare stat asupra traseelor alternative de admitere în învățământul superior constituie o temă demnă de abordat în cadrul unor analize viitoare.

4.3.2. Servicii pentru studenți

Serviciile pentru studenți furnizate în cadrul sectorului învățământului superior sunt privite în mod normal ca parte integrantă a of dimensiunii sociale, deoarece acestea sunt elemente care contribuie la calitatea experienței studentești și la extinderea accesului la învățământul superior. Acestea pot să îi susțină pe potențialii studenți înainte de admiterea în învățământul superior, să contribuie la performanțele și la succesul studenților pe parcursul perioadei de studii și să îi însoțească pe absolvenții învățământului superior în tranziția lor către piața muncii. Aceste servicii au de asemenea un rol crucial în atingerea obiectivelor legate de creșterea caracterului incluziv al învățământului superior, așa cum au subliniat miniștrii responsabili pentru învățământul superior în Declarația lor de la Londra, din 2007 ⁽⁵⁹⁾.

O imagine de ansamblu a structurilor educaționale

În timp ce instituțiile de învățământ superior pot oferi o gamă foarte variată de servicii pentru studenți, exercițiul de raportare BFUG a acordat o atenție particulară celor trei tipuri de servicii, și anume: serviciilor de orientare academică, serviciilor de orientare profesională și serviciilor de consiliere psihologică. S-a intenționat furnizarea unei imagini de ansamblu asupra gradului în care aceste servicii sunt asigurate de instituțiile de învățământ superior.

Datele disponibile indică faptul că atât serviciile de consiliere academică cât și serviciile de consiliere profesională sunt disponibile în mod normal în the majoritatea țărilor. Doar Andorra, Croația, Muntenegru și Ucraina indică faptul că aceste servicii nu sunt incluse programele standard ale instituțiilor de învățământ superior, iar în Bulgaria și Georgia, sunt prevăzute doar servicii de orientare profesională. Furnizarea serviciilor de consiliere psihologică pare să aibă cea mai redusă incidență: doar aproximativ două treimi din numărul țărilor raportează că instituțiile de învățământ superior de pe teritoriul lor furnizează în mod obișnuit aceste servicii studenților. Totuși, acest aspect poate fi determinat de faptul că serviciile de consiliere psihologică sunt de multe ori asigurate mai degrabă de furnizori externi și nu de instituțiile de învățământ superior (pentru detalii suplimentare, vezi informațiile privind aspectele organizaționale, analizate în continuare).

În afară de gama de servicii menționată anterior, aproximativ jumătate din numărul țărilor oferă informații cu privire la alte tipuri de servicii disponibile în mod obișnuit studenților din învățământul superior. Aceste servicii includ în general servicii de asistență medicală și servicii de cazare, precum și servicii legate de activități sportive, sociale și culturale pentru studenți.

Mai multe sisteme de învățământ superior (Comunitatea flamandă din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Republica Cehă, Croația, Danemarca, Islanda, Irlanda și Slovenia) asigură furnizarea unor servicii specifice pentru studenții cu nevoi speciale, în special pentru studenții cu dizabilități. Scopul acestei categorii de servicii este de a le asigura studenților cu nevoi speciale sprijin academic și orientare profesională adaptate nevoilor lor și susținerea necesară pentru ca ei să poată parcurge perioada de studii pe picior de egalitate cu ceilalți studenți.

⁽⁵⁹⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

Câteva țări (de exemplu, Muntenegru și Marea Britanie (Scoția)) se referă la furnizarea serviciilor de orientare academică și profesională care se adresează viitorilor studenți în învățământul superior, în particular elevilor din învățământul secundar superior. Aceste servicii iau îndeosebi forma unor activități/programe variate care au ca scop creșterea motivației elevilor care doresc să se înscrie în învățământul superior și care permit viitorilor studenți să facă cele mai adecvate alegeri pentru viitoarea lor carieră profesională.

Modele organizaționale

Din perspectivă organizațională, serviciile pentru studenți furnizate de instituțiile de învățământ superior constituie un domeniu foarte complex. În timp ce un anumit număr de servicii sunt deseori asigurate la nivel central de către instituțiile de învățământ superior, altele pot fi asigurate la nivel de facultăți sau de departamente. De exemplu, în Slovenia, există câțiva furnizori de servicii pentru studenți, care funcționează la nivel central și au responsabilități privind o serie de aspecte și domenii ale vieții studenților, inclusiv orientarea academică și orientarea profesională, servicii legate de cazare, mobilității studențești, activități pentru timpul liber etc. În paralel, facultățile oferă servicii suplimentare, servicii academice și servicii de orientare profesională mai specifice adresate studenților. Similar, în Republica Cehă, serviciile pentru studenți sunt furnizate de unități speciale de consiliere precum și în cadrul unor departamente distincte, în birourile decanului, în birourile de studiu etc.

Instituțiile individuale de învățământ superior nu au responsabilitatea de a furniza în mod obligatoriu întreaga gamă de servicii disponibile către studenți. Ceea ce se aplică, mai ales în ceea ce privește serviciile de asistență medicală sau cele de consiliere psihologică, servicii care sunt furnizate de cele mai multe ori de instituții externe. În Serbia, de exemplu, serviciile de orientare academică și profesională sunt organizate, de cele mai multe ori, în cadrul instituțiilor de învățământ superior (de exemplu, în centre de orientare profesională), în timp ce serviciile de consiliere psihologică sunt asigurate, în cea mai mare parte a lor, de furnizori externi, în particular centre medicale și policlinici.

Unele țări și-au dezvoltat entități legale, independente, responsabile pentru furnizarea diverselor servicii pentru studenți. Este cazul Norvegiei, unde serviciile pentru studenți cad în responsabilitatea Organizației pentru bunăstarea studenților și în responsabilitatea celor 24 de sucursale locale ale acesteia. Organizația asigură susținere în domeniul serviciilor de cazare, masă și de asistență medicală pentru studenți, precum și în cel al serviciilor legate de activitățile sportive, sociale și culturale pentru studenți. O situație similară poate fi observată în Germania, unde o instituție publică, "Studentenwerk", cu sucursale în toată țara, oferă servicii de aceeași factură. În Danemarca funcționează o instituție cu conducere autonomă, care asigură furnizarea serviciilor de consiliere psihologică pentru studenți.

Serviciile pentru studenți și cadrul legislativ

Cadrul legislativ național din fiecare țară abordează furnizarea serviciilor pentru studenți în moduri diferite. În timp ce în unele țări, din punct de vedere legal, este obligatoriu ca instituțiile de învățământ superior să ofere anumite tipuri de servicii studenților, în alte țări nu există astfel de obligații. De exemplu, în Republica Cehă și Suedia, în conformitate cu reglementările privind învățământul superior, instituțiile publice din acest sector sunt obligate să ofere candidaților, studenți și alte categorii de persoane, informații și servicii de consultanță referitoare la programele de studii din învățământul superior, precum și informații privind oportunitățile pieței muncii pentru absolvenți. În Danemarca, universitățile sunt obligate prin lege să ofere servicii speciale de consiliere academică și profesională studenților expuși pericolului de abandon școlar. În Norvegia, în conformitate cu Legea privind Organizațiile pentru bunăstarea studenților, toate instituțiile de învățământ superior sunt obligate să colaboreze cu aceste organizații. Marea Britanie funcționează după un model diferit: instituțiile de învățământ superior nu sunt obligate să dezvolte structuri care să ofere servicii pentru studenți, datorită autonomiei lor instituționale. Cu toate acestea, lipsa unor directive explicite nu este echivalentă în mod necesar cu absența serviciilor pentru studenți. Scoția, de exemplu, raportează că toate instituțiile de învățământ superior scoțiene oferă servicii de orientare academică și profesională, servicii de consiliere psihologică, iar multe dintre acestea oferă și servicii complete de sănătate pentru studenți.

Finanțarea serviciilor pentru studenți

Bugetele instituțiilor de învățământ superior apar în mare parte ca principala sursă de finanțare a diferitelor servicii pentru studenți. Totuși, câteva țări fac de asemenea referire și la alte surse financiare.

În țări precum Republica Cehă, Estonia, Finlanda și Slovenia, Fondul Social European pare să joace un rol important în dezvoltarea serviciilor disponibile pentru studenți, în învățământul superior. Acest proces are loc fie prin finanțarea unor proiecte care se concentrează pe structuri care permit furnizarea serviciilor pentru studenți, sau unor inițiative având un scop mai extins și în care serviciile pentru studenți reprezintă doar una dintre zonele de acțiune. Un al doilea caz poate fi ilustrat prin proiectul estonian "Primus", care are ca obiectiv să sprijine calitatea dezvoltării învățământului superior și să crească nivelul competitivității absolvenților. Proiectul constă din șase linii majore de acțiune, una dintre ele fiind orientată spre susținerea a 19 instituții de învățământ superior și furnizarea serviciilor necesare studenților înmatriculați în aceste instituții.

Surse complementare de finanțare se pot identifica la nivelul diferitelor fonduri naționale. Este cazul Danemarcei, unde serviciile pentru studenți sunt finanțate parțial printr-un acord politic la nivel central, care include inițiative în domeniul cercetării, educației, inovației și al antreprenoriatului. În plus, unele universități primesc de asemenea un grant special (în total 10 milioane DKK, în 2009/10) pentru a testa diferite inițiative în domeniul consilierii și orientării profesionale.

În țările în care există diverse entități independente care furnizează servicii pentru studenți, acestea dispun de surse variate de finanțare. De exemplu, în Norvegia, Organizațiile pentru bunăstarea studenților sunt parțial finanțate prin contribuțiile obligatorii ale studenților și parțial prin contribuții guvernamentale, iar în Danemarca, biroul care asigură consiliere psihologică pentru studenți este finanțat de stat.

4.4. Taxe și sprijin financiar

Încă din 2001, ca parte a dezbaterilor privind dimensiunea socială în învățământul superior, miniștrii au afirmat în mai multe rânduri necesitatea de a construi sisteme de învățământ superior în care studenții să-și poată finaliza studiile fără obstacole legate de istoricul lor social și economic. În acest context următoarele întrebări capătă o importanță deosebită: *Cum sunt structurate sistemele de finanțare a învățământului superior?* și *Există un echilibru între taxele de studiu pentru studenți și măsurile de sprijin financiar disponibile pentru aceștia?*

Chestiunile legate de taxele de studiu pentru studenți și măsurile de sprijin financiar disponibile pentru aceștia sunt dificil de înțeles și de comparat cu precizie și claritate la nivel european. Aceasta, deoarece realitățile naționale sunt complexe și trebuie luate în considerare mai multe aspecte. De exemplu, afirmația „studenții plătesc taxe de studiu în țara X” poate părea clară, dar este evident că nu prezintă suficiente informații pentru a permite înțelegerea sistemului educațional din țara menționată. De asemenea, termenul de „studenți” se referă la toți studenții sau doar la unii dintre aceștia? Dacă se referă doar la o parte a studenților, care au fost criteriile după care se determină categoria de studenți care plătește taxe de studiu? Care sunt sumele pe care studenții le plătesc, care este marja de valori în care este cuprins cuantumul taxelor? Taxele se plătesc la înmatriculare sau după absolvire? Chiar dacă s-ar răspunde tuturor acestor întrebări, informațiile sunt încă insuficiente pentru a permite înțelegerea și evaluarea realității. Restul imaginii va trebui să fie completată cu informații referitoare la sistemul de sprijin pentru studenți. Au posibilitatea studenții sau familiile lor să acceseze surse de sprijin financiar public în formă de burse/ subvenții, credite sau împrumuturi bancare sau să se bucure de reduceri de taxe sau de alte avantaje fiscale? Dacă da, în ce condiții și după ce criterii?

De aceea, această secțiune urmărește să prezinte doar câteva modele și abordări mai importante din sisteme naționale de învățământ superior, privind principalele elemente ale sistemelor naționale în care se aplică taxe de studiu și se acordă sprijin financiar pentru studenți. Secțiunea se concentrează mai degrabă pe învățământul superior subvenționat decât pe structurile educaționale din sectorul privat. Cu toate acestea, în cele ce urmează se prezintă doar o imagine de ansamblu a acestui subiect deosebit de complex pentru a cărui detaliere ar fi nevoie de informații mult mai vaste din surse naționale.

4.4.1. Costuri suportate de studenți

Informațiile privind cheltuielile făcute de studenți oferă prima parte a imaginii privind modul în care sunt structurate sistemele de finanțare a învățământului superior și a gradului în care acestea susțin dimensiunea socială în învățământul superior.

Figura 4.13 oferă o imagine generală asupra sistemului de taxe în primul ciclu de studiu – ciclul de licență. Nu s-a făcut nicio diferențiere aici între diferitele tipuri de taxe (taxe de studiu față de taxe administrative, de exemplu) deoarece există practici diferite cu privire la denumirile pe care le poartă taxele în diferite țări. De aceea, de exemplu, o taxă administrativă într-un sistem educațional poate fi considerată drept taxă de studiu într-un alt sistem sau viceversa. De asemenea, informațiile prezentate în Figura 4.13 nu au în vedere nici cuantumul taxelor care se plătesc. Cu toate acestea, se face o diferențiere între țări în ceea ce privește categoriile de studenți care plătesc taxe (țări în care toți studenții plătesc taxe și țări în care doar unii studenții plătesc taxe). Pe această hartă, principalul element de referință îl constituie originea studenților și/sau studenții cărora li se aplică același regim de taxe ca și studenților care provin dintr-o anumită zonă (de exemplu, regimul de taxe care se aplică în țările Uniunii Europene studenților care provin din alte state ale UE).

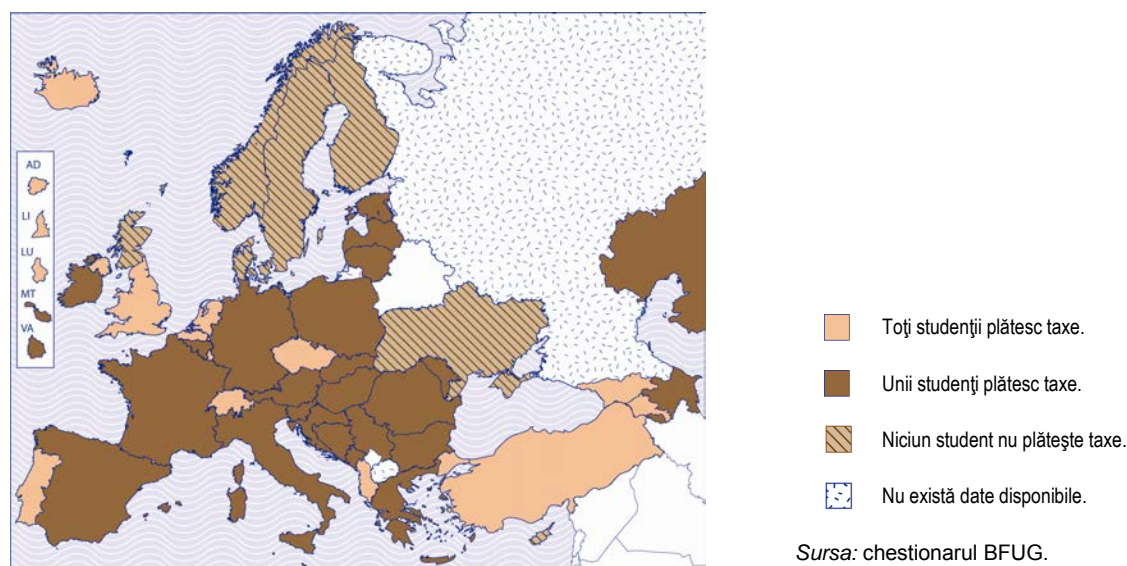
Pe această hartă, referința principală este dată de studenții din țara de origine și / sau studenții cărora li se aplică același regim de taxare ca studenților din țara de origine (de exemplu, în țările Uniunii Europene, studenților din alte state ale UE).

În ansamblu, este evident că pe teritoriul Spațiului European al Învățământului Superior se plătesc foarte frecvent taxe de studiu. Într-adevăr, doar în șapte sisteme de învățământ superior, primul ciclu de studii este organizat fără să se recurgă la taxe. Există aspecte clare, culturale și geografice, care definesc astfel de modele, deoarece acestea pot fi identificate predominant ca o caracteristică a sistemelor nordice.

Pentru aproximativ jumătate din numărul de țări din SEIS, taxele de studiu se plătesc doar de către anumite categorii de studenți. Ceea ce implică faptul că se aplică o serie de criterii pentru a face distincție între cei care plătesc și cei care nu plătesc taxe de studiu în aceste țări.

Deocamdată, în 14 sisteme de învățământ superior, toți studenții trebuie să plătească taxe de studiu. Cu toate acestea, situația din Republica Cehă trebuie menționată deoarece, în cazul său, chiar dacă toți studenții plătesc taxe, de fapt se plătește doar o taxă de înmatriculare care este nesemnificativă în comparație cu taxele de studiu care se percep în multe alte țări.

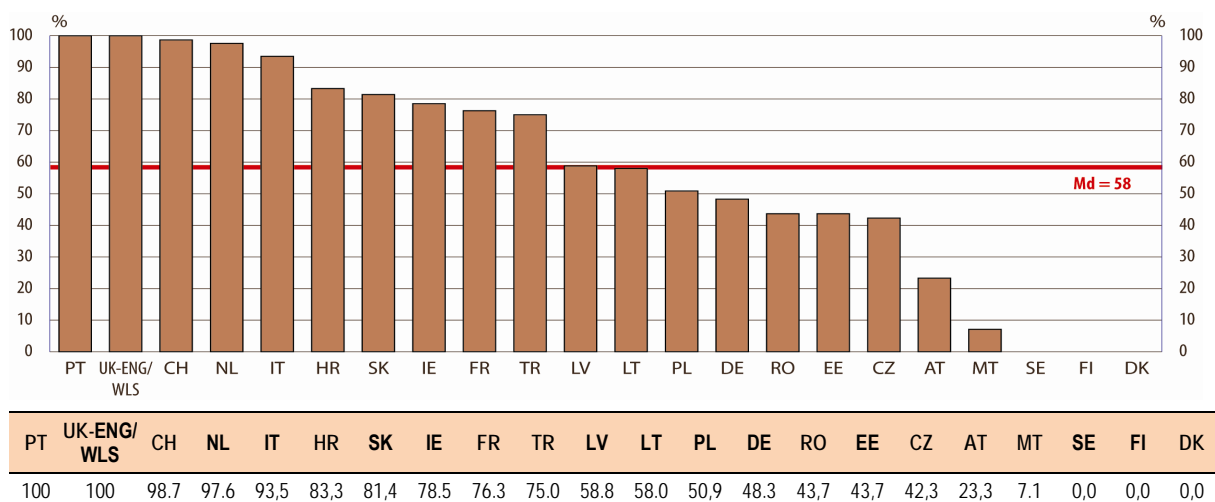
Figura 4.13: Frecvența taxelor de studiu în primul ciclu (licență), 2010/11



Datele Eurostudent întăresc aceste constatări. Într-adevăr, Figura 4.14 ilustrează marea diversitate a sistemelor și oferă o imagine mai exactă a ponderii studenților plătitori de taxe în țările participante la Eurostudent. Toți sau practic toți studenții sunt plătitori de taxe în Italia, Olanda, Portugalia, Elveția și Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), iar în Țările Nordice niciun student nu plătește taxe. Un număr de alte 5 țări înregistrează peste 70 % dintre studenți în rândul plătitorilor de taxe, în timp ce alte 7 țări

au peste 40 % studenți plătitori de taxe de studiu. În afară de țările nordice, unde nu se plătesc taxe de studiu, doar Malta (7 %) și Austria (23 %) înregistrează ponderi generale reduse de studenți plătitori de taxe de studiu.

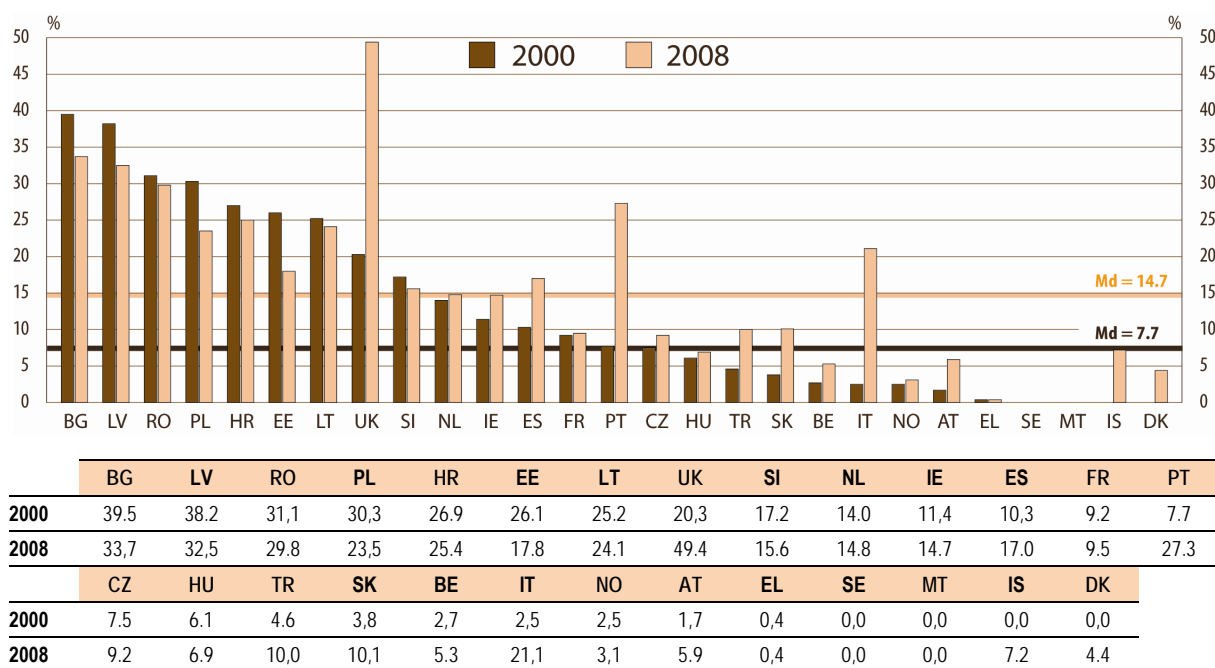
Figura 4.14: Ponderea studenților care plătesc taxe, în primul ciclu educațional (licență), 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Diferențele care apar în abordările legate de taxe sunt reflectate și în informațiile furnizate de Eurostat privind ponderea finanțării private în totalul cheltuielilor instituțiilor de învățământ superior (Figura 4.15). În rândul țărilor pentru care există date disponibile, a existat o creștere globală constantă în ceea ce privește această pondere, între 2000 și 2008, cu o valoare mediană atingând aproape 15 %. Cu toate acestea, această tendință este departe de a fi uniformă și un număr considerabil de țări înregistrează o pondere statică sau descrescătoare a cheltuielilor în învățământul superior. De aceea, diferențele de la o țară la alta sunt izbitoare. Există un grup semnificativ de țări (12) în care ponderea cheltuielilor private rămâne mai mică sau egală cu 10 %, în 2008. Un număr de alte 6 țări se încadrează între 10-20 %, iar alte șase țări ating valori cuprinse între 20-30 %. Țările cu cea mai semnificativă pondere de cheltuieli private sunt Marea Britanie (49,4 %), Bulgaria (33,7 %) și Letonia (32,5 %).

Figura 4.15: Ponderea finanțării private în totalul cheltuielilor instituțiilor de învățământ superior (2000, 2008)



Observație: Datele sunt sortate după ponderea finanțării private în totalul cheltuielilor instituțiilor de învățământ superior, în 2000.

Sursa: Eurostat, UOE.

CINE PLĂTEȘTE TAXE?

Este evident că există diferențe majore de la o țară la alta în ceea ce privește existența și cuantumul taxelor. Este de asemenea adevărat că există diferențe considerabile privind criteriile utilizate pentru a determina categoriile de studenții care plătesc taxe și sumele pe care trebuie să le plătească aceștia.

În unele țări, considerentele financiare (condiția economică a studenților) se utilizează ca și criterii pentru aplicarea taxelor. În alte țări, rezultatele academice stau la baza sistemului de criterii care se aplică pentru diferențierea categoriilor de studenți care plătesc sau nu taxe și/sau a nivelului taxelor. În Slovenia, diferențierea se face pe baza statutului studenților: studenții înscriși în programe de studiu cu durată redusă plătesc taxe, iar studenții înscriși în programe de studiu cu durată integrală nu plătesc taxe.

Cu toate acestea, majoritatea țărilor aplică o combinație a criteriilor prezentate. Letonia, Lituania și Ungaria combină criteriile bazate pe rezultatele academice cu cele bazate pe tipul programului de studiu. Atât Comunitatea franceză cât și Comunitatea flamandă din Belgia combină criteriile financiare privind condiția economică a studenților cu criteriile referitoare la tipul programului de studiu. Franța combină criteriile financiare cu rezultatele academice. Cipru și Spania combină criteriile financiare atât cu rezultatele academice cât și tipul programului de studiu. În ceea ce privește Ciprul, totuși, ar trebui avut în vedere că în primul ciclu, studenții din Cipru și din UE care studiază în instituții publice de învățământ superior nu plătesc taxe. În cazul Spaniei, totuși, decizia ca studenții să plătească sau nu taxe este determinată doar de criteriile financiare care se evaluează la nivelul familiei din care provine studentul. O serie de alte criterii se aplică apoi în privința sumelor care se plătesc drept taxe. În Republica Cehă, Polonia și Slovacia, instituțiile de învățământ superior au libertatea de a-și stabili nivelul taxelor pentru programele care se predau într-o limbă străină. În Republica Cehă, acest sistem se aplică și studenților care își prelungesc durata prevăzută pentru studii dincolo de anul academic. Cu toate acestea, în toate celelalte cazuri, taxele sunt limitate la sumele plătite drept taxe de admitere. În Letonia, chiar dacă majoritatea studenților plătesc taxe, sumele aferente unui credit pentru programele predate într-o limbă străină sunt în general mai ridicate decât cele pentru programele predate în limba națională.

Impactul taxelor asupra studenților ca indivizi depinde de o serie de factori. Nivelul taxelor reprezintă o problemă importantă, chiar dacă acestea îi afectează pe studenți în mod diferit, în funcție de situația lor economică personală. Mai mult decât atât, autoritățile publice au, de asemenea, posibilitatea să atenueze impactul taxelor prin proiectarea și implementarea unor sisteme adecvate de sprijin.

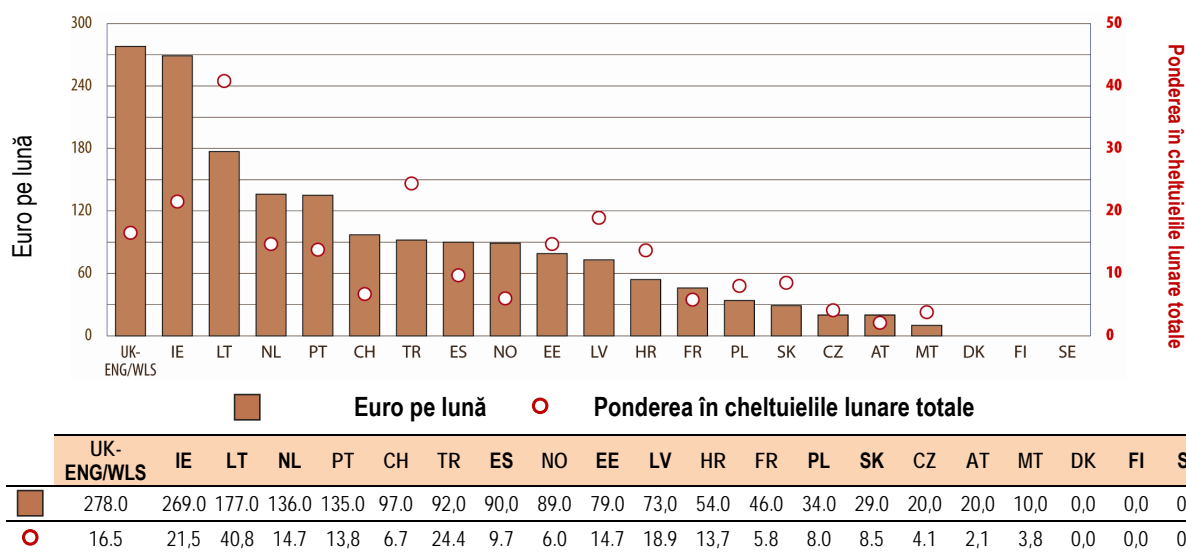
Figura 4.16 arată că, în majoritatea țărilor Eurostudent care percep taxe de școlarizare pentru studenții înscriși la ciclul de licență, valoarea medie a taxelor este mai mică de 100 de euro pe lună. Sume mult mai mari se percep ca taxe în Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), Irlanda, Lituania și, unde valorile lunare variază de la peste 170 EUR la aproape 280 EUR. În Danemarca, Finlanda și Suedia, studenții înscriși în ciclul de licență nu plătesc niciun fel de taxe.

Semnificația relativă a taxelor exprimate ca pondere din cheltuielile lunare totale ale studenților variază foarte mult de la o țară la alta. În jumătate din țările din SEIS, studenții înscriși în ciclul de licență trebuie să aloce taxelor mai puțin de 10 % din cheltuielile totale.

Într-un grup de țări – Irlanda, Turcia și Lituania – ponderea taxelor de studiu variază între 1/5 și 2/5 din totalul cheltuielilor lunare ale studenților. De aceea, se poate aprecia că, pe lângă costurile de cazare, această categorie de cheltuieli are o greutate specifică semnificativă în bugetul studenților.

În afară de cele trei Țări Scandinave, care au exclusiv complet taxele, în alte trei țări – Republica Cehă, Malta și Austria – impactul relativ al taxelor este destul de redus (sub 5 % din valoarea cheltuielilor lunare).

Figura 4.16: Taxele lunare ca parte din totalul cheltuielilor lunare pentru studenții la nivel de licență care nu locuiesc cu părinții, 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Aceste grupuri de țări nu rămân totuși intacte atunci când sunt aplicate diferite elemente ulterioare privind proiectarea sistemelor de taxe. Rămâne totuși întrebarea legată de numărul studenților care plătesc într-adevăr taxe de școlarizare. În Italia, Turcia, Irlanda, Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), Olanda, Portugalia, Croația, Republica Slovacă, Elveția și Franța, cel puțin 75 % sau mai mult dintre studenții înscriși la licență sunt plătitori de taxe. În Italia, Marea Britanie (Anglia și Țara Galilor), Olanda, Portugalia și Elveția, ponderea acestora este de practic 100 %.

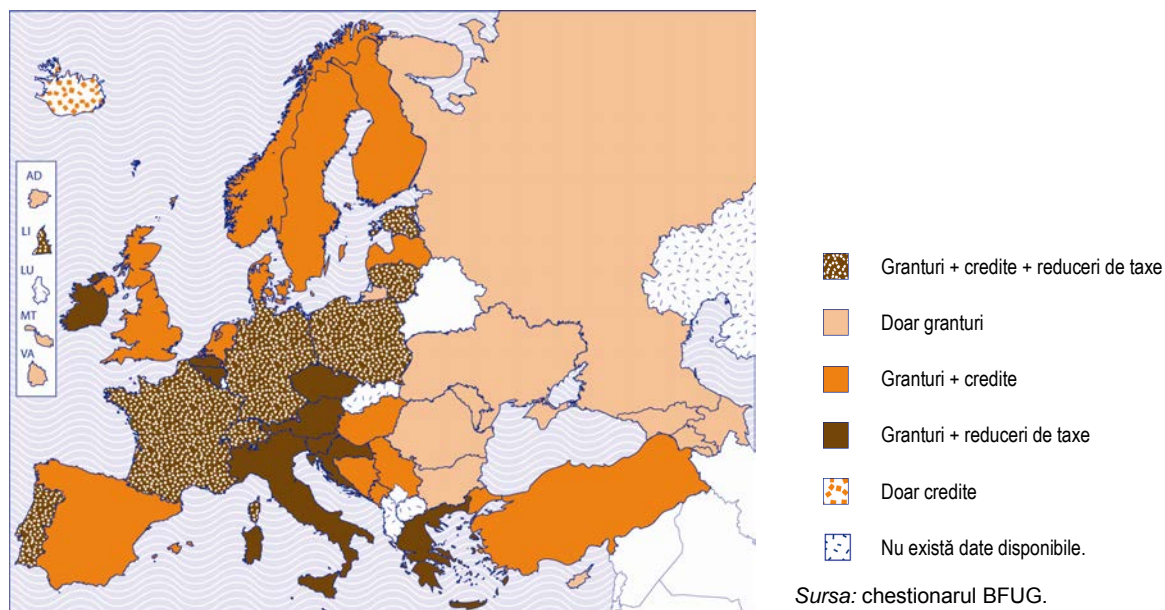
4.4.2. Veniturile studenților și sprijinul public

Cuantumul taxelor nu ar trebui analizat izolat de datele legate de sprijinul acordat studenților și de veniturile acestora. Într-adevăr, doar atunci când informațiile despre taxe și cele despre sprijinul financiar sunt analizate împreună, poate rezulta o imagine clară a sistemului național care să fie apoi evaluată din perspectiva studentului.

Figura 4.17 prezintă principalele forme de sprijin financiar care se acordă studenților pe teritoriul SEIS. Este interesant de examinat aici care sunt principalele modele de sprijin menționate și faptul că acestea reprezintă și câteva diferențe semnificative, geografice și culturale. 13 sisteme menționează bursele ca principala sursă de sprijin financiar pentru studenți și este interesant că marea majoritate a acestor sisteme sunt localizate în Europa Centrală și de Est. Creditele bancare sunt deseori o modalitate importantă de sprijin financiar, dar doar în cazul Islandei, acestea constituie prima formă, exclusivă, de sprijin. Sunt relativ dese cazurile în care creditele bancare funcționează într-un sistem complementar care include și bursele, așa cum se întâmplă în 14 sisteme educaționale. În unele sisteme, cum ar fi Comunitatea franceză din Belgia, sprijinul acordat studenților sub formă de credite bancare are o rată de absorbție atât de redusă încât acestea nici nu pot fi considerate drept o categorie principală de sprijin financiar pentru studenți.

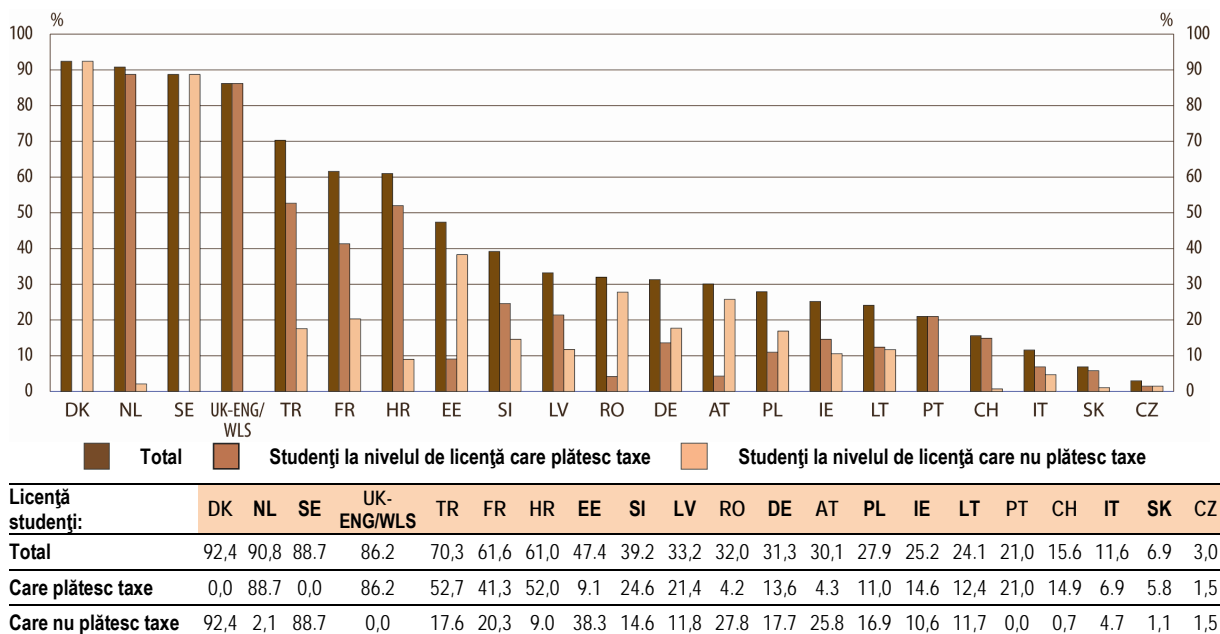
Măsurile de sprijin financiar, sub formă de burse și credite bancare și care îi vizează pe studenți nu reprezintă, totuși, singurele forme de sprijin financiar. Reducerile de taxe pentru părinți joacă de asemenea un rol semnificativ în multe țări. Într-adevăr, în șapte țări din SEIS, reducerile de taxe pentru părinți se adaugă bursei pentru studenți, reprezentând principala formă de sprijin financiar, în timp ce, în alte nouă țări, creditele bancare fac și ele parte din sistemul măsurilor de sprijin financiar.

Figura 4.17: Principalele forme de sprijin acordate studenților, 2010/11



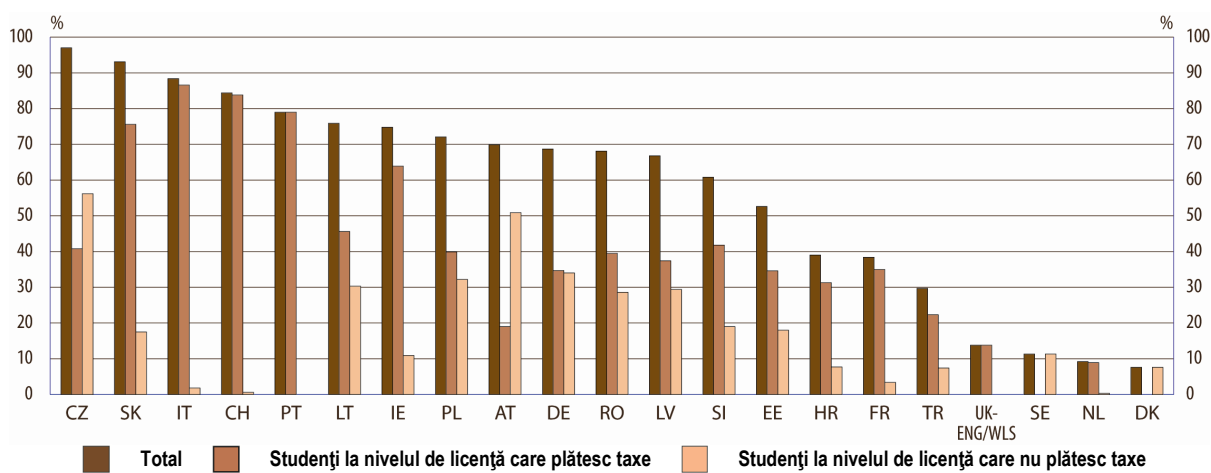
Informațiile Eurostudent (Figurile 4.18 și 4.19) permit realizarea unei imagini privind modul în care studenții care beneficiază de măsurile de sprijin financiar, pot sau nu să fie afectați de taxele de studiu. Se observă câteva aspecte demne de a fi menționate. În primul rând, este izbitor faptul că există țări în care probabilitatea de a plăti taxe de studiu nu este afectată în mare măsură de primirea unor finanțări de la stat. Este ceea ce se semnalează în Olanda, Franța, Croația, Germania, Letonia, Polonia și Portugalia, dar și în țările nordice, unde studenții nu sunt afectați de taxele de studiu. Cu toate acestea, în Estonia, România și Austria, studenții care nu plătesc taxe de studiu au șanse mult mai mari să facă parte din categoria celor care primesc sprijin public. Aceste concluzii ar trebui să fie analizate, de asemenea, în corelație cu informațiile culese prin chestionarul BFUG care arată că, în multe țări, cele mai semnificative criterii pentru a determina care studenți plătesc taxe de studiu sunt mai degrabă modul de studiu și tipul programului sau domeniului de studiu ales decât o serie de caracteristici sociale ale populației școlare din învățământul superior.

Figura 4.18: Ponderea plătitorilor de taxe în cadrul celor care primesc sprijin public, 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Figura 4.19: Ponderea plătoritorilor de taxe în cadrul celor care nu primesc sprijin public, 2009/10



	CZ	SK	IT	CH	PT	LT	IE	PL	AT	DE	RO	LV	SI	EE	HR	FR	TR	UK- ENG/WLS	SE	NL	DK
Total	97.0	93,1	88.4	84.4	79.0	75.9	74.8	72,1	69.9	68.7	68.1	66.8	60,8	52,6	39.0	38.4	29.7	13,8	11,3	9.2	7.6
Plătesc taxe	40,8	75.6	86.6	83.8	79.0	45.6	63,9	39.9	19.0	34.7	39.5	37.4	41,8	34.6	31,3	35.0	22,3	13,8	0,0	8.9	0,0
Nu plătesc taxe	56.2	17.5	1,8	0,6	0,0	30,3	10,9	32,2	50,9	34.0	28.6	29.4	19.0	18.0	7.7	3,4	7.4	0,0	11,3	0,3	7.6

Sursa: Eurostudent.

Calitatea și forța sistemului de sprijin pentru studenți este direct legată de suma de bani alocată acestuia prin bugetul public. Figura 4.20 prezintă evoluția bugetului destinat susținerii financiare a studenților, între 2000 și 2008, cu prezentarea sumelor pe care țările le alocă sub formă de ajutor financiar public pentru studenți, ca pondere din bugetul general al învățământului superior.

În timp ce nivelul median al investițiilor destinate susținerii financiare a studenților a înregistrat o ușoară creștere – de la 12,9 % la 14,1 % – a existat o creștere semnificativă între 2001 și 2002 și apoi, de atunci, s-a înregistrat o ușoară tendință descendentă. Mai mult decât atât, se pot observa modele și realități foarte divergente care apar în diversele țări europene. În ansamblu, se pot identifica trei grupuri de țări, relativ echilibrate. Există țările unde s-a înregistrat o creștere semnificativă a ponderii fondurilor alocate sistemului de susținere financiară a studenților. Este un aspect observat în Germania, Ungaria, Portugalia, Slovacia, Marea Britanie, Norvegia și Turcia.

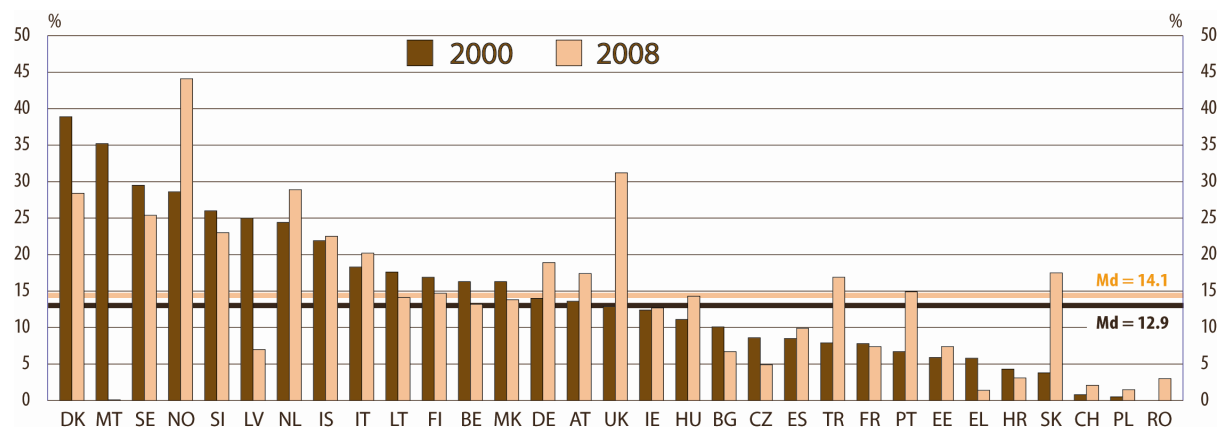
Cel de-al doilea grup este constituit din țări în care ponderea investițiilor în măsuri de sprijin financiar pentru studenți s-a modificat ușor între anii 2000 și 2008. Este cazul Estoniei, Irlandei, Spaniei, Franței, Italiei, Poloniei, Finlandei și Islandei. Există și țări în care se poate observa un trend descendent, cum ar fi Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Grecia, Letonia, Lituania, România, Slovenia și Suedia.

Totuși, indiferent de aceste trei tendințe naționale, diferențe foarte mari se pot observa în ponderea bugetului învățământului superior destinată măsurilor de sprijin pentru studenți. Această pondere variază de la 44,1 %, în Norvegia, până la 1,5 %, în Polonia. Țările care investesc cel mai mult – peste 25 % – ca pondere din bugetul învățământului superior destinată sistemului de sprijin financiar pentru studenți sunt: Norvegia, Marea Britanie, Danemarca, Olanda și Suedia. Țările care investesc cel mai puțin – mai puțin de 5 % – ca pondere din bugetul învățământului superior sunt: Malta, Grecia, Polonia, Elveția, România, Croația și Republica Cehă. De asemenea, în ciuda faptului că cifrele menționate trebuie analizate în corelație cu dimensiunea generală a bugetului învățământului superior, este evident că ele arată diferențele majore dintre sistemele de sprijin financiar pentru studenți din diversele țări europene.

Un alt aspect care trebuie menționat privește țările în care au avut loc schimbări semnificative. Marea Britanie se evidențiază ca fiind țara cu cea mai semnificativă creștere, trecând de la 12,9 %, în 2000, la peste 30 %, până în 2008. Norvegia, care înregistra un procent ridicat al investițiilor în anul 2000 (29 %), a crescut cu 15 %, pentru a ajunge la 44 %. Danemarca apare în acest context ca o imagine în oglindă a Norvegiei, începând de la 39 % în 2000 și ajungând la 28 %, în 2008 – o poziție care încă

mai menține Danemarca în rândul țărilor care investesc foarte mult în susținerea financiară a studenților. Cu toate acestea, scăderea cea mai dramatică în ceea ce privește finanțarea s-a înregistrat în Letonia – de la 24,9 % în 2000, la 7,1 % în 2007. Letonia urma să sufere mai târziu cele mai severe reduceri bugetare din învățământul superior, ca urmare a crizei financiare și economice (vezi Capitolul 2), iar această reducere aplicată fondurilor pentru studenți, la începutul deceniului este, prin urmare, extrem de importantă. În Republica Cehă, deși reducerile au înregistrat „doar” 4,4 % în primii 8 ani ai deceniului, acest procent a fost aplicat la o valoare de plecare extrem de scăzută, de 8,6 %, în anul 2000. De aceea, în realitate, această reducere este, de asemenea, extrem de importantă și este probabil să fi avut un impact major.

Figura 4.20: Sprijinul acordat studenților înmatriculați în învățământul terțiar ca pondere în cheltuiua publică la nivelul învățământului terțiar (2000, 2008)



	DK	MT	SE	NO	SI	LV	NL	IS	IT	LT	FI	BE	MK	DE	AT	UK
2000	38.9	35.2	29.5	28.6	25.6	24.9	24.4	21.9	18.3	17.6	16.9	16.3	16.3	14.0	13.6	12.9
2008	28.4	0.1	25.4	44.1	23.2	7.1	28.9	22.5	20.2	14.1	14.7	13.2	13.8	18.9	17.4	31.2
	IE	HU	BG	CZ	ES	TR	FR	PT	EE	EL	HR	SK	CH	PL	RO	
2000	12,4	11,1	10,1	8,6	8,5	7,9	7,8	6,7	5,9	5,8	4,3	3,8	0,8	0,5	0,0	
2008	12,7	14,3	6,7	4,9	9,9	16,9	7,4	14,9	7,4	1,4	3,1	17,5	2,1	1,5	3,0	

Observație: Datele sunt sortate după sprijinul acordat studenților înmatriculați în învățământul terțiar ca pondere din cheltuiua publică la nivelul învățământului terțiar, în anul 2000.

Sursa: Eurostat, UOE.

De aceea, informația privind formele de sprijin financiar pentru studenți trebuie să fie analizată astfel încât să evidențieze corelația cu nivelurile de finanțare și, de asemenea, să aprecieze eficiența eforturilor care se fac pentru abordarea surselor de finanțare.

CINE PRIMEȘTE SPRIJIN FINANCIAR?

Întrebarea filozofică care stă la baza alegerilor făcute de țări se referă la natura unui sistem echitabil de sprijin financiar pentru studenți. În mod evident, există o serie de aspecte care urmează să fie luate în considerare. În primul rând, ar fi bine ca resursele disponibile să fie cât mai răspândite, cu consecința generală de a reduce impactul unor astfel de măsuri? Sau ar trebui să existe unul sau mai multe grupuri minoritare – indiferent de criteriile lor de constituire – care să primească o parte mai semnificativă a resurselor? În cazul în care se decide ca resursele să fie direcționate astfel încât impactul lor să fie maximal, care sunt studenții care ar trebui să fie eligibili pentru a primi subvențiile? În ceea ce privește dimensiunea socială, ar fi mai echitabil și mai eficient ca sprijinul financiar să fie alocat pe baza necesităților financiare? Sau, în ce măsură ar trebui să fie recompensate financiar performanțele academice ale studenților? Poate o astfel de finanțare să sporească inechitatea socială prin recompensarea studenților deja avantajați social, în detrimentul celor care pot dispune de un potențial egal, dar care nu sunt în măsură să-l dezvolte la fel de bine din cauza dezavantajelor sociale și financiare? Fie implicit sau explicit, sistemele naționale care acordă sprijin financiar studenților, iau poziție în legătură cu aceste întrebări.

Criterii de acordare a granturilor

Danemarca, Finlanda și Suedia dispun de un sistem de granturi generale pentru studenții *full-time* cu condiția ca aceștia să îndeplinească anumite condiții esențiale privind performanțele lor academice. De aceea, în aceste țări, nu există niciun criteriu de acordare a granturilor. Pentru toate celelalte țări, principala întrebare care rămâne este cea legată de acordarea granturilor pe criterii legate de nevoi, pe criterii legate de rezultatele academice sau pe criterii legate de o combinație între aceste două categorii principale de criterii.

Cea mai mare parte a țărilor combină cele două criterii, oferind un număr de burse pe baza unor criterii legate de necesitățile financiare și un alt număr de burse pe baza unor criterii legate de rezultatele academice. Estonia combină criteriile legate direct de un curs sau de un domeniu de studiu cu cele legate de merit.

Un grup mic de țări, format din Belgia (atât Comunitatea Flamandă cât și Comunitatea Franceză), Irlanda, Olanda, Finlanda, Marea Britanie, Liechtenstein, Norvegia și Elveția oferă burse doar pe baza criteriilor legate de nevoile financiare, chiar dacă este posibil să existe cerințe conform cărora studenții trebuie să obțină rezultate bune pentru a continua să primească burse.

Criterii de acordare a creditelor bancare

Merită menționat că, în timp ce bursele cu caracter universal sunt disponibile doar în Danemarca, Finlanda și Suedia, creditelor bancare sunt disponibile pentru toate categoriile de studenți în 9 sisteme naționale de învățământ (Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Lituania, Ungaria, Olanda, Norvegia și Suedia), chiar dacă, în Ungaria, studenții peste 40 de ani nu sunt eligibili. În cazul Franței, se înregistrează un număr foarte mic de studenți care apelează la creditelor bancare pentru studenți.

O diferență semnificativă între burse și creditelor bancare se reflectă și în identificarea unor criterii relevante, bazate pe nevoi, la acordarea acestora. În timp ce astfel de criterii se iau în considerare, în aproape toate sistemele naționale, pentru acordarea bursei, în ceea ce privește acordarea de credite bancare, criteriile de eligibilitate se aplică doar în două sisteme naționale (Comunitatea franceză din Belgia și Polonia). De aceea, în general, atunci când finanțarea este oferită sub formă de credite sau împrumuturi bancare, care vor fi rambursate de către studenți, este disponibilă pe o scară mult mai largă și poate răspunde mai bine nevoilor populației școlare din instituțiile de învățământ superior.

Concomitent, în Bulgaria, Spania, Marea Britanie și Islanda, eligibilitatea pentru credite depinde de criteriile legate de un anumit tip de programe de studiu. În Spania, creditelor sunt limitate la programele de masterat din ciclul al doilea, în timp ce în Marea Britanie sistemul de credite pentru studenți se adresează studenților din primul ciclu. În unele țări, cum ar fi Estonia și Slovacia, doar studenții înscriși în programe de studiu cu durată integrală sunt eligibili pentru a beneficia de ofertele din sistemul de credite pentru studenți.

Avantaje fiscale și alte tipuri de sprijin financiar

Reducerile de taxe și alte alocații financiare acordate părinților studenților pot juca de asemenea un rol semnificativ într-o serie de țări europene. Totuși, astfel de beneficii nu se aplică studenților care sunt la rândul lor părinți.

Austria, Belgia, Republica Cehă, Franța, Germania, Grecia, Polonia, Slovenia și Slovacia oferă atât reduceri de taxe pentru părinți cât și alte tipuri de alocații financiare pentru aceștia. În alte șapte țări (Estonia, Irlanda, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania și Olanda) părinții studenților care studiază în învățământul superior beneficiază de asemenea de avantaje fiscale, dar nu mai pot solicita și alte alocații financiare suplimentare. De aceea, în toate aceste țări, sprijinul acordat cu preponderență familiilor și nu individual, studenților, reprezintă un aspect semnificativ al sistemului.

Se delimitează foarte clar, în acest fel, sistemele educaționale prezentate de restul sistemelor educaționale, unde fie nu apare niciun fel de avantaj fiscal, fie nu există niciun alt fel de măsură care să îi sprijine financiar pe părinți. În țările nordice (Danemarca, Finlanda, Islanda, Norvegia și Suedia), această realitate este centrată evident pe dimensiunea culturală a învățământului superior, ca

structură pentru studenții adulți, independenți, care primesc astfel un sprijin financiar direct și nu prin intermediul părinților lor.

Cu toate acestea, țările nordice nu sunt în nici un caz singurele țări în care nu există niciun fel de reduceri de taxe sau beneficii financiare pentru părinți. Această situație se întâlnește, de asemenea, în două dintre cele mai mari state membre ale UE (Spania și Marea Britanie), într-un număr de țări central și est-europene (Bulgaria, Ungaria și România), precum și în Cipru, Malta și Turcia.

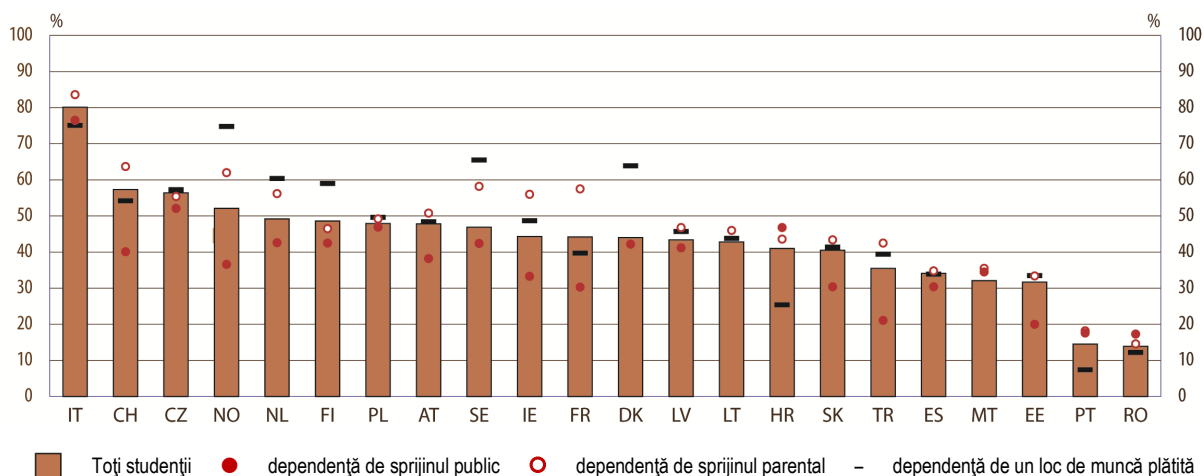
Percepția studenților față de caracterul adecvat al finanțării

În timp ce țările pot dispune de un sistem propriu pentru a oferi studenților diferite forme de sprijin financiar, studenții se află în cea mai bună poziție de a aprecia gradul în care sprijinul financiar pe care îl primesc le este sau nu suficient. În acest sens, sondajul Eurostudent poate evidenția diferențele de percepție ale studenților din diferitele state din SEIS.

Figura 4.21 arată modul în care studenții care nu locuiesc cu părinții și care se declară dependenți de o anumită sursă de venit, evaluează gradul în care sumele de care dispun le sunt sau nu suficiente pentru a acoperi costurile lunare. Dependența de o anumită sursă de venituri înseamnă că sursa respectivă se ridică la peste 50 % din veniturile totale ale studenților. În această analiză accentul cade pe cele trei componente principale prin care pot fi finanțați studenții: sprijin primit din partea părinților, un loc de muncă remunerată și sprijin primit din surse publice.

Figura 4.21: Evaluarea studenților cu privire la caracterul adecvat al finanțării pentru acoperirea cheltuielilor lunare, după criteriile legate de tipul finanțării – studenți care nu locuiesc cu părinții, 2009/10

Studenți care manifestă dependență față de o anumită sursă de venituri, care au delarat un acord (puternic), în %



	IT	CH	CZ	NO	NL	FI	PL	AT	SE	IE	FR	DK	LV	LT	HR	SK	TR	ES	MT	EE	PT	RO
Toți studenții	80,1	57,3	56,4	52,1	49,2	48,6	47,9	47,8	46,9	44,3	44,2	44,0	43,4	42,8	41,0	40,5	35,5	34,1	32,1	31,7	14,5	13,9
Sprijin public	76,5	40,1	52,1	36,6	42,6	42,5	46,9	38,2	42,4	33,3	30,3	42,2	41,2	:	46,8	30,4	21,1	30,4	34,5	20,0	17,6	17,3
Sprijin parental	83,6	63,7	55,4	62,0	56,2	46,5	49,2	50,8	58,2	56,0	57,5	:	46,8	46,0	43,6	43,4	42,5	34,8	35,5	33,4	18,2	14,6
Un loc de muncă plătit	75,1	54,2	57,3	74,8	60,4	59	49,6	48,4	65,5	48,7	39,7	63,9	45,7	43,8	25,4	41,4	39,4	33,9	:	33,5	7,4	12,2

Sursa: Eurostudent.

Valorile medii care caracterizează satisfacția pentru diferitele componente analizate spun deja o poveste: În medie, 48 % dintre studenții care depind de sprijinul parental, 47 % dintre studenții care depind de un loc de muncă plătit și 37 % dintre studenții care depind de sprijinul primit de la stat își apreciază veniturile ca fiind suficiente pentru acoperirea cheltuielilor lunare. O imagine relativ similară poate fi observată și dacă accentul cade pe studenții care manifestă un grad (mare) de insatisfacție. Există, totuși, variații enorme între țări, cu ponderi care variază între peste 80 % și sub 10 %.

Dacă avem în vedere cele mai ridicate grade de satisfacție după sursă, se delimitează trei categorii de țări: există nouă țări unde majoritatea studenților care depind de sprijinul parental sunt (foarte)

satisfăcuți de situația lor financiară: Italia, Elveția, Republica Cehă, Norvegia, Olanda, Austria, Suedia, Irlanda și Franța.

Dintre studenții care depind de un loc de muncă plătit, majoritatea consideră că veniturile lor sunt suficiente să le acopere costurile lunare, în țările în care vârsta studenților este mai ridicată, dar nu în exclusivitate; acest aspect se referă la Italia, Elveția, Republica Cehă, Norvegia, Olanda, Finlanda, Suedia și Danemarca.

În cazurile în care sprijinul public constituie sursa dominantă de venituri pentru studenți, doar în Italia și în Republica Cehă peste 50 % dintre studenții aflați în această situație își manifestă acordul (puternic) că această sursă de venituri le oferă mijloace de trai suficiente.

Concluzii

Pornind de la analiza datelor statistice privind participarea diferitelor grupuri sociale în învățământul superior, acest capitol a examinat dimensiunea socială a învățământului superior urmărind abordările și politicile strategice prin care țările din SEIS se adresează problemelor legate de slaba reprezentare.

Datele disponibile privind participarea și rezultatele obținute în învățământul superior arată că obiectivul de a oferi tuturor șanse egale nu a fost încă atins. Aceasta nu înseamnă că nu s-au înregistrat niciun fel de progrese, ci mai degrabă că există domenii în care este necesar să se facă eforturi suplimentare. În particular, istoricul educațional al părinților încă mai influențează foarte serios șansele de obținere a unei diplome universitare ale copiilor și, în multe țări, statutul de migrant limitează de asemenea șansele de a studia la acest nivel educațional. Cu toate acestea, un punct pozitiv îl constituie faptul că aproape toate țările din SEIS au declarat că acționează în sensul creșterii și extinderii participării la programele de studiu din învățământul superior. Cele mai multe țări se adresează acestor chestiuni prin combinarea unor abordări strategice generale cu măsuri specifice care se adresează unor grupuri slab reprezentate. Acțiunile politice prin care se urmărește rezolvarea problemelor grupurilor slab reprezentate pot lua o varietate de forme care pot include măsuri de sprijin financiar, regimuri speciale de admitere, programe de sensibilizare precum și furnizarea unor servicii de asistență și consiliere. Totuși, efectul acestor acțiuni strategice nu este întotdeauna monitorizat și deseori, chiar dacă este monitorizat, impactul său asupra dezvoltării unor linii directe nu este întotdeauna vizibil.

Pe parcursul discuțiilor lor privind dimensiunea socială a învățământului superior, miniștrii au acceptat să acorde o atenție deosebită domeniilor de acțiune selectate. Găsirea unor trasee alternative de acces la învățământul superior a fost identificat ca fiind unul dintre aceste domenii. În conformitate cu rezultatele raportate de grupul BFUG, traseele alternative de acces la învățământul superior, care de cele mai multe ori iau forma recunoașterii educației anterioare, există în prezent în mai puțin de jumătate dintre țările din SEIS. În restul țărilor, accesul la învățământul superior este condiționat de posesia unei diplome de absolvire a învățământului secundar superior. Din perspectivă geografică, țările din vestul Europei sunt caracterizate printr-o mai mare flexibilitate privind cerințele și condițiile de admitere în comparație cu celelalte țări din SEIS. Cu toate acestea, pentru asigurarea unei evaluări corecte a situației din fiecare țară, este necesar să fie luați în calcul mai mulți factori, inclusiv rata abandonului școlar timpuriu ca și problema calificărilor care se obțin la absolvirea învățământului secundar superior.

O altă temă integrată în discuțiile privind dimensiunea socială a învățământului superior – tema serviciilor pentru studenți – apare ca un domeniu complex caracterizat de eterogenitatea reglementărilor, atât la nivel național cât și la nivel transnațional. De aceea, este dificilă furnizarea unei imagini comprehensive a acestui domeniu dintr-o perspectivă care să poată asigura comparabilitatea la nivel internațional. Informațiile colectate în cadrul raportului BFUG indică faptul că în cele mai multe dintre țările din SEIS, instituțiile de învățământ superior asigură furnizarea unei game relativ largi de servicii pentru studenți. Totuși, raportul nu permite evaluarea integrală a gradului în care aceste servicii sunt accesibile tuturor studenților și gradul în care serviciile sunt relevante pentru satisfacerea diferitelor nevoi ale studenților.

În sfârșit, analiza examinează principalele șabloane care apar în sistemele de finanțare a învățământului superior și care se referă la cele mai importante elemente ale sistemelor naționale de taxe cu structuri de sprijin pentru studenți. Obiectivul a fost acela de a examina gradul în care sistemele de finanțare sunt orientate spre susținerea și stimularea obiectivului strategic privind dimensiunea socială a extinderii participării. Cu toate acestea, din cauza faptului că numărul factorilor care trebuie luați în calcul pentru fiecare țară este foarte mare, este dificil să se tragă concluzii clare în această privință. Rezultatele indică faptul că diversitatea de taxe și sisteme de sprijin este caracteristica cea mai izbitoare a sistemelor de învățământ superior din SEIS. Situațiile reale variază de la cazuri în care studenții nu plătesc nicio taxă și primesc sprijin financiar, la cazuri în care toți studenții plătesc taxe și doar un număr redus primește sprijin financiar. Mai mult decât atât, nivelul taxelor și al subvențiilor este, de asemenea, extrem de diferit de la o țară la alta. Deși analiza nu oferă o imagine completă asupra acestui subiect complex, este evident că modul în care sunt structurate sistemele de finanțare a învățământului superior are un impact semnificativ asupra dimensiunii sociale a învățământului superior.

În ansamblu, prezentul capitol arată că în multe dintre țările din SEIS, se aplică deja măsuri care abordează slaba reprezentare a unor grupuri sociale în învățământul superior. Rămâne totuși întrebarea dacă politicile naționale privind învățământul superior dau suficientă prioritate acestor chestiuni și în ce măsură strategiile sunt receptive la rezultatele atinse prin aplicarea anumitor reglementări.

5. REZULTATELE REALE ȘI ANGAJABILITATEA

În acest capitol se vor discuta datele și politicile referitoare la rezultatele reale din învățământul superior. Conceptul de rezultate reale este măsurabil prin analiza a doi factori principali: primul, ratele referitoare la nivelul de educație universitară atins la finalizarea studiilor și al doilea, perspectivele pe piața muncii pentru absolvenți (Eurostat & Eurostudent, 2009). Acesta al doilea factor este, de obicei, luat în considerare împreună cu conceptul de angajabilitate.

Contextul Bologna

În cadrul Procesului Bologna, prin angajabilitate se înțelege “abilitatea de a dobândi un loc de muncă semnificativ sau de a deveni liber-profesionist, de păstra un loc de muncă și de a fi mobil pe piața muncii” (Grupul de lucru privind angajabilitatea, p. 5). În acest context rolul învățământului superior este de “a înzestra studenții cu cunoștințele, abilitățile și competențele de care ei au nevoie la locul de muncă sau pe care angajatorii le solicită, și de a se asigura că oamenii dispun de mai multe oportunități pentru a-și menține sau reînnoi aceste abilități și calități de-a lungul vieții profesionale” (Grupul de lucru privind angajabilitatea 2009, p. 5).

Încă de la început angajabilitatea a fost unul dintre obiectivele centrale ale Procesului Bologna, fapt ce a rezultat din preocuparea față de șomajul în rândul absolvenților. Ea a fost legată și de apariția unei piețe a muncii europene (cel puțin în cadrul Uniunii Europene). Comunicatul de la Londra (London Communiqué) din 2007 a cerut BFUG să aiba în vedere îmbunătățirea angajabilității în raport cu diferite cicluri și în contextul învățării pe tot parcursul vieții ⁽⁶⁰⁾. Acest lucru a fost realizat de Grupul de lucru privind ocuparea forței de muncă. Preluând unele dintre recomandările cuprinse în raportul grupului de lucru, Comunicatul de la Leuven/Louvain-la-Neuve (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué) din 2009 a pus accent pe nevoia unei “cooperări strânse între guverne, instituțiile de învățământ superior, partenerii sociali și studenți” pentru a “menține și a reînnoi o forță de muncă calificată” ⁽⁶¹⁾. Comunicatul a subliniat faptul că instituțiile de învățământ superior ar trebui să răspundă mai bine nevoilor angajatorilor și a accentuat de asemenea, importanța agențiilor de plasare a forței de muncă și a formării la locul de muncă. Obiectivul creșterii angajabilității a fost subliniat și în cadrul Declarației Budapesta-Viena (Budapest-Vienna Declaration) ⁽⁶²⁾.

Prezentare generală a capitolului

Capitolul are următoarea structură. Mai întâi, se prezintă principalul rezultat al sistemului de învățământ superior: numărul absolvenților de învățământ terțiar. Făcând acest lucru, capitolul compară nivelele de educație terțiară atinse în cadrul SEIS. Astfel, sunt prezentate informații cu privire la finalizarea învățământului superior, cât și la politicile naționale de îmbunătățire a situației curente. Apoi, capitolul trece la datele relevante pentru evaluarea perspectivei de pe piața muncii pentru absolvenți. Ținând seama de limitările conceptuale cu privire la măsurarea angajabilității, acest capitol oferă mai întâi o privire asupra rapoartelor dintre absolvenții de învățământ superior și absolvenții nivelelor inferioare de educație în ceea ce privește șomajul. Mai mult, capitolul examinează venitul anual brut al angajaților în funcție de gradul de calificare educațională pentru a putea evalua beneficiile private ale obținerii unei calificări/diplome în sistemul de învățământ superior. În cele din urmă, capitolul aduce în discuție discrepanțele între calificări.

⁽⁶⁰⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

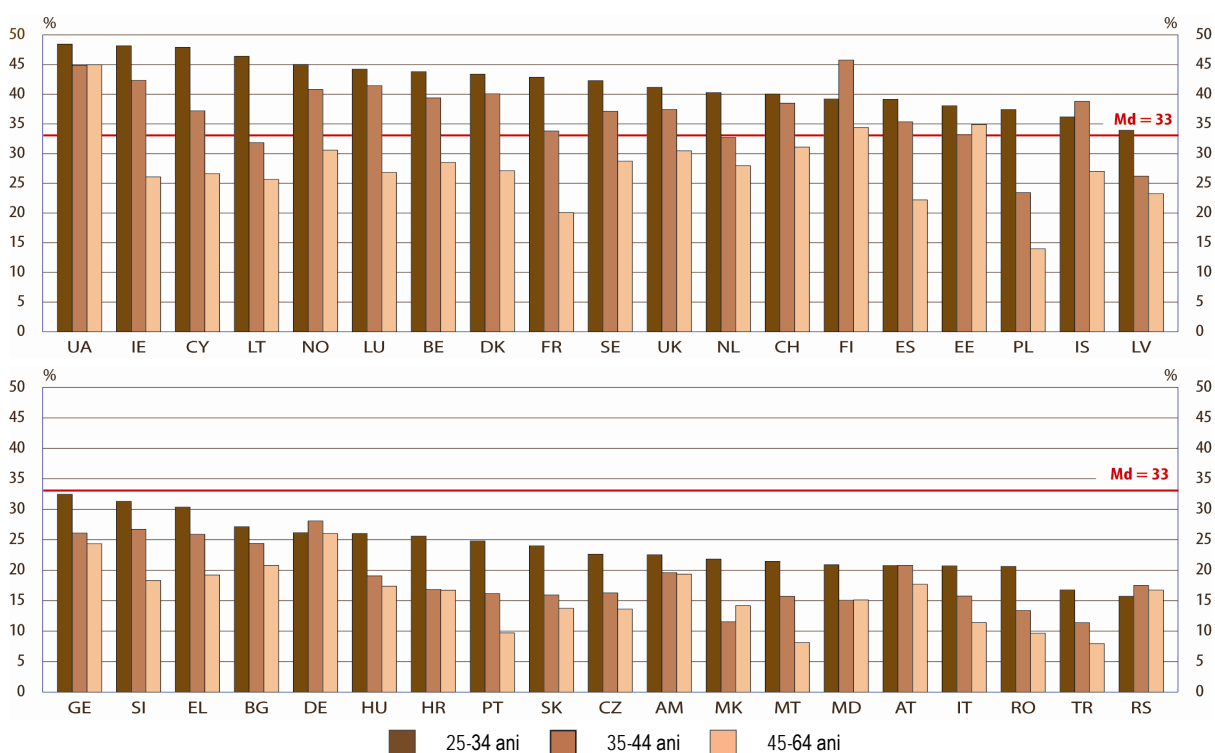
⁽⁶¹⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

⁽⁶²⁾ Declarația de la Budapesta-Viena privind Spațiul European al Învățământului Superior, 12 martie 2010.

5.1. Randamentul învățământului superior: niveluri atinse în învățământul superior

Un indicator important al randamentului învățământului superior este dat de segmentul populației care a obținut o diplomă de studii superioare. În figura 5.1 este înfățișat procentajul persoanelor cu educație terțiară din SEIS. În general, nivelul de absolvire este mai mare pentru grupele de vârstă mai mici. Valoarea medie Bologna pentru grupa de vârstă 25-34 de ani este 33.2 %, în timp ce pentru grupa 35-44 de ani este de 26.5 % și pentru grupa 45-64 de ani, 21.5 %. Acest lucru indică faptul că un procent tot mai mare al populației obține o diplomă universitară. Totuși, există și excepții de la această regulă. În Germania, Finlanda, Islanda și Serbia, exista mai multe persoane cu studii superioare în grupa de vârstă 35-44 de ani decât în grupa mai tânără, 25-34 de ani. Acest fapt poate fi legat de diferențe în ceea ce privește vârsta medie de admitere și/sau cea de absolvire a studiilor superioare.

Figura 5.1 Ponderea persoanelor absolvente ale unui ciclu de educație terțiară, după grupa de vârstă, în anul 2010



	UA	IE	CY	LT	NO	LU	BE	DK	FR	SE	UK	NL	CH	FI	ES	EE	PL	IS	LV
25-34 ani	48.4	48.2	47.9	46.4	45.0	44.2	43.8	43.4	42.9	42.3	41.2	40.3	40.1	39.2	39.2	38.0	37.4	36.2	33.9
35-44 ani	44.9	42.3	37.2	31.8	40.8	41.4	39.4	40.1	33.8	37.1	37.5	32.7	38.5	45.8	35.3	33.1	23.4	38.8	26.2
45-64 ani	45.0	26.1	26.6	25.7	30.6	26.8	28.5	27.1	20.1	28.7	30.5	28.0	31.1	34.4	22.2	34.9	14.0	27.0	23.3
	GE	SI	EL	BG	DE	HU	HR	PT	SK	CZ	AM	MK	MT	MD	AT	IT	RO	TR	RS
25-34 ani	32,5	31,3	30,4	27,1	26,1	26,0	25,6	24,8	24,0	22,6	22,5	21,8	21,5	20,9	20,8	20,7	20,6	16,8	15,7
35-44 ani	26,1	26,7	25,9	24,4	28,1	19,1	16,8	16,2	15,9	16,3	19,6	11,5	15,7	15,1	20,8	15,8	13,4	11,4	17,5
45-64 ani	24,3	18,3	19,2	20,8	26,0	17,4	16,7	9,7	13,7	13,6	19,4	14,2	8,1	15,1	17,7	11,4	9,7	7,9	16,7

Observații: Datele pentru Ucraina se referă la anul 2009.
Datele pentru Malta și Croația sunt inexacte din cauza dimensiunii prea mici a eșantionului.
Pentru grupul de vârstă 25-34 de ani datele au fost sortate după nivelele de educație terțiară atinse.
Valoarea medie se referă la nivelele de educație terțiară atinse în grupul de vârstă 25-34 de ani.

Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (Labour Force Survey – LFS).

În rândul celor cu vârsta între 25-34 de ani, ratele cele mai mari de absolvire a studiilor superioare se înregistrează în Ucraina (48.4 %), Irlanda (48.2 %) și Cipru (47.9 %), iar cele mai mici în Turcia (16.8 %) și Serbia (15.7 %). În cadrul grupei de vârstă 35-44 de ani, procentul de persoane cu studii superioare cel mai ridicat este în Finlanda (45.6 %), Ucraina și Irlanda, iar cel mai scăzut în FRI a Macedoniei (11.5 %) și Turcia (11.4 %). În fine, în cadrul ultimei grupe, cea de 45-64 de ani, Ucraina, Estonia și Finlanda sunt țările cu cea mai ridicată rată de absolvenți de studii superioare, pe când Malta și Turcia se situează la polul opus.

Referitor la echilibrul de gen, în Cap. 4 s-a arătat faptul că numărul femeilor care promovează cicluri educaționale superioare este mai mare decât cel al bărbaților. Mai mult, șansele ca bărbații să atingă un nivel terțiar de educație sunt în scădere în comparație cu omologii lor de sex feminin (a se vedea Figura 4.4).

5.2. Rata de absolvire și politicile de îmbunătățire a acesteia

Un alt indicator al randamentului învățământului superior este rata de finalizare (absolvire) a studiilor superioare, însemnând că studenții care sunt admiși în învățământul superior, ajung să promoveze. În ultimul deceniu, îngrijorarea față de nivelul ratelor de absolvire a crescut într-un număr de țări din SEIS. Aceste îngrijorări sunt legate de o serie de alte elemente care includ o atenție mărită acordată răspunderii, precum și nevoia unei mai mari eficiențe în alocarea resurselor și cheltuielilor. De asemenea, sunt luate în calcul și aspecte precum accesul echitabil la învățământul superior, deoarece incapacitatea absolvirii studiilor afectează un număr mare de studenți defavorizați.

Abandonul studiilor superioare poate fi influențat de un număr de factori legați de instituția de învățământ superior și de student. Acești factori pot varia de la incapacitatea de a face față cerințelor programului de studii, alegerea greșită a cursurilor, calitatea slabă a experienței de student, până la nemulțumirea față de aspecte ce țin de oferta instituțională (Yorke & Longden, 2004, 2008). De multe ori diferiți factori acționează combinat.

În această secțiune se va discuta situația actuală cu privire la abandonarea studiilor în țări din SEIS și se vor examina abordările politicilor naționale cu privire la îmbunătățirea rezultatelor efective ale sistemelor de învățământ superior. Deoarece datele cu privire la ratele de absolvire a studiilor sunt disponibile doar pentru un număr mic de sisteme de învățământ superior, se va folosi ca informație auxiliară diferența dintre ratele de admitere și ratele de absolvire. Abordările din punct de vedere al politicii sunt prezentate la sfârșitul acestei secțiuni.

5.2.1. Rate de absolvire

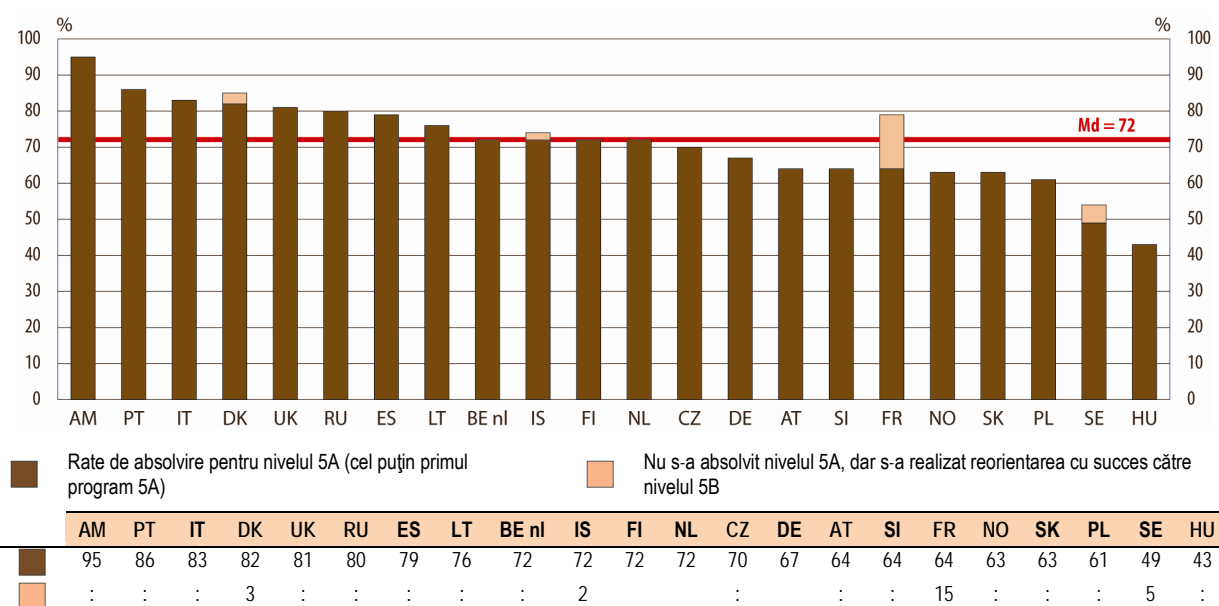
Ratele de absolvire reprezintă procentul studenților care sunt admiși și care își termină studiile în cadrul programelor terțiare de tip A (ISCED 5A). Pentru anumite țări, această rată îi include și pe cei care sunt admiși într-un program terțiar de tip A, dar care promovează alt nivel (programe terțiare de tip B, ISCED 5B). Acest indicator măsoară cât de eficient este sistemul de învățământ superior în a-i transforma pe cei admiși în absolvenți de succes. Ratele de absolvire se calculează pe baza a două metode principale. Prima, metoda secțiunii transversale se referă la numărul absolvenților din anul calendaristic relevant care au fost admiși la program cu un număr de ani înainte (această estimare ia în considerare, atunci când este posibil, durata diferită a programelor). A doua metodă, numită metoda cohortelor se bazează pe serii de date (sondaj sau registru) care urmăresc studentul de la admitere până la promovarea programului de studii.

Dezvoltarea unei metodologii internaționale pentru indicatorul privind ratele de finalizare pentru furnizarea de date comparabile este încă în curs de desfășurare. Pentru anul 2008, există date disponibile numai pentru 22 de țări din SEIS. Mai multe eforturi trebuie depuse pentru a colecta date comparabile și de a defini indicatori adecvați astfel încât să se permită concluzii mai ferme.

Totuși, în această secțiune sunt prezentate date disponibile referitoare la finalizarea studiilor, care vor fi completate cu date despre admitere și absolvire în secțiunea 5.2.2. Așa cum se poate vedea din

Figura 5.2, pentru sisteme unde au fost disponibile date, rata medie de finalizare este de 72 %. Rata de absolvire este cea mai ridicată în Armenia (95 %). În general, peste 60 % dintre cei admiși în învățământul superior ajung să promoveze în aproape toate sistemele, cu două excepții. Cele două țări cu cele mai mici rate de finalizare a studiilor sunt Ungaria (43 %) și Suedia (49 %); în Suedia, totuși, alți 5 % dintre cei admiși sunt reorientați cu succes către un program de nivel ISCED 5B și către promovare⁽⁶³⁾. Reorientarea este de asemenea, destul de practică în Franța: în această țară, pe lângă rata de finalizare de 64 %, 15 % dintre cei admiși în învățământul superior de nivel ISCED 5A sunt reorientați către nivelul ISCED 5B.

Figura 5.2: Ratele de absolvire în programele de studii terțiare de tip A (%) în anul 2008



Observații: Cohorta secțiune transversală: Austria, Belgia (Comunitatea flamandă), Ungaria, Lituania, Polonia, Portugalia, Slovacia, Marea Britanie și Rusia. Cohorta reală: Republica Cehă, Danemarca, Germania, Spania, Finlanda, Franța, Islanda, Italia, Olanda, Norvegia și Suedia. Metodă necunoscută: Armenia.

Mediana se calculează doar pentru ratele de promovare a nivelului ISCED 5A.

Sursa: Eurostat, modul ad-hoc UOE referitor la ratele de finalizare a studiilor.

5.2.2. Ratele de admitere și absolvire

O altă posibilitate pentru a putea surprinde realitatea cu privire la finalizarea studiilor superioare este aceea de a compara ratele de admitere și cele de absolvire. Deși o astfel de comparație nu este o măsură strictă a progresului educațional (de exemplu, din cauza diferențelor duratei programelor primului ciclu în cadrul diferitelor țări), ea poate fi folosită ca informație auxiliară pentru evaluarea rezultatelor educaționale. Intuitiv, pentru a înregistra un nivel de educație superioară, ratele mari de admitere trebuie să se traducă prin rate mari de absolvire (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 120). În sistemele cu rate stabile de admitere și absolvire, diferențele dintre aceste rate reflectă măsura abandonului.

Ratele nete de admitere și absolvire sunt disponibile pentru mai multe țări. Aceste rate au fost calculate ca sumă dintre ratele de admitere și respectiv, ratele de absolvire pentru o anumită vârstă și pentru fiecare vârstă în parte. Ratele de admitere și de absolvire pentru o vârstă anume sau pentru un interval de vârstă, sunt raportul dintre numărul de noi admiși și respectiv de absolvenți (care au obținut primul titlu în cadrul nivelului de educație) având această vârstă și dimensiunea populației cu această

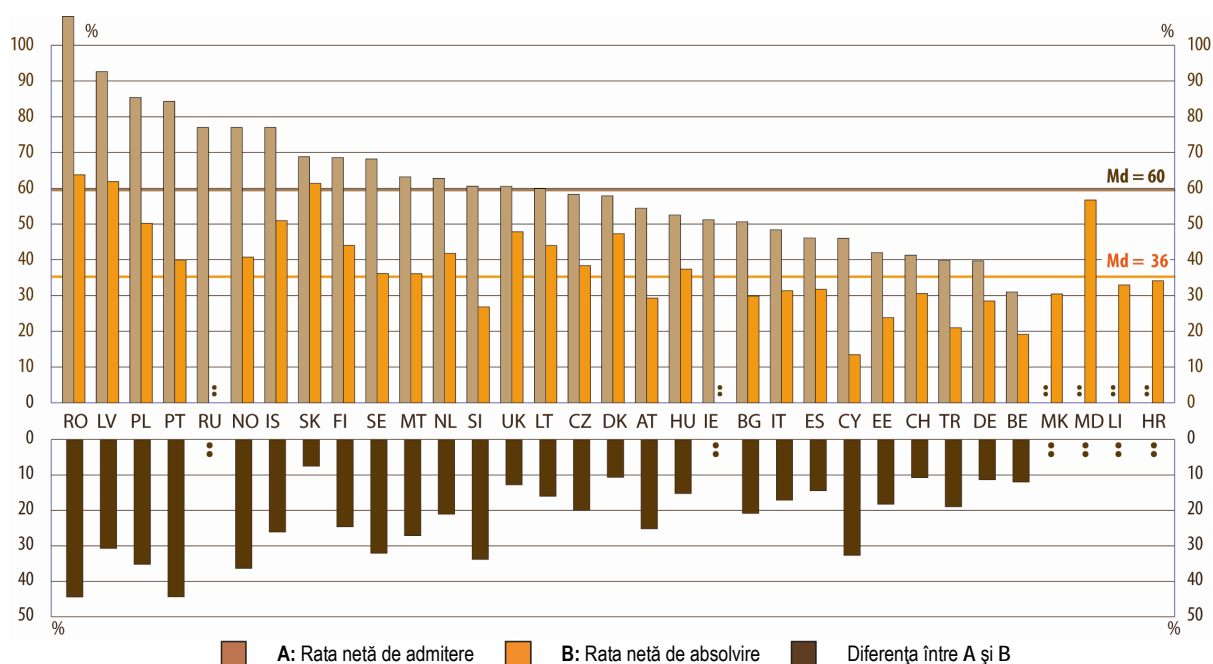
⁽⁶³⁾ În plus, în Suedia, datele cuprind de asemenea stundenți care sunt admiși la cursuri de sine stătătoare și nu intenționează să urmeze un ciclu educațional complet.

vârstă (pentru detalii privind modul de calcul al indicatorilor propriu-ziși a se vedea Glosarul și observațiile metodologice).

Figurile 5.3 și 5.4 prezintă ratele nete de admitere și de absolvire, cât și diferența dintre acești doi indicatori pentru nivelele ISCED 5A și 5B, pentru anul academic 2008/2009. În acest an academic, rata netă de admitere a fost de peste 60 % în jumătate din țările SEIS pentru nivelul ISCED 5A, în timp ce rata netă medie de absolvire a fost de 36.2 %. Diferența dintre cei doi indicatori a fost de peste 20.8 puncte procentuale în jumătate din țări. Nivelele medii respective pentru nivelul ISCED 5B au fost de 18.5 % (rata netă de admitere), 8.5 % (rata netă de absolvire) și 8 puncte procentuale (diferența).

Cele mai înalte rate nete de admitere în SEIS pentru nivelul ISCED 5A în anul academic 2008/2009 s-au observat în România, Letonia, Polonia și Portugalia, toate aceste țări având o rată netă de admitere de peste 80 %.

Figura 5.3: Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, 2008/09



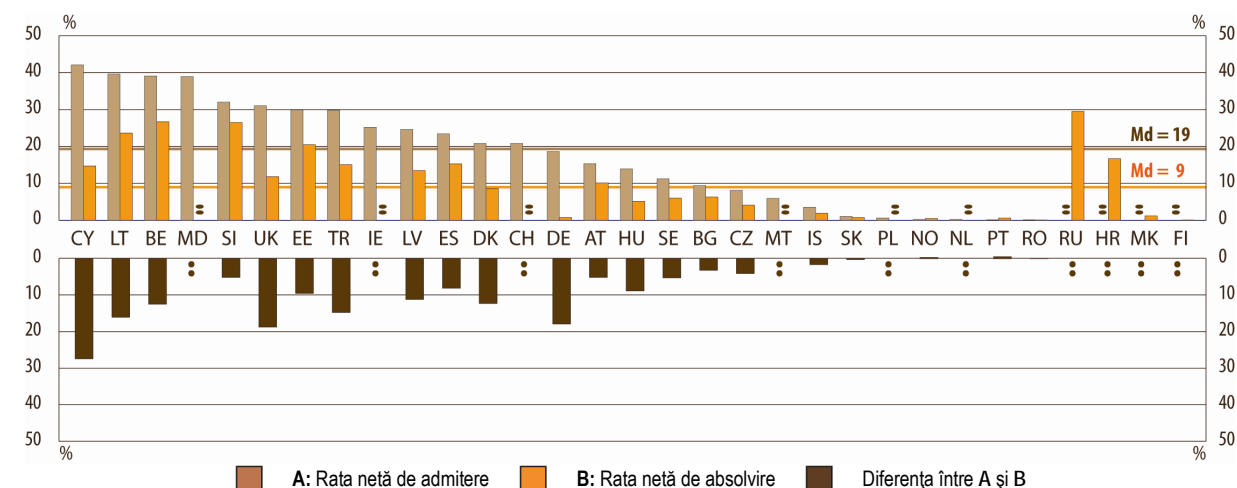
Sursa: Eurostat, baza de date UOE.

	RO	LV	PL	PT	RU	NO	IS	SK	FI	SE	MT	NL	SI	UK	LT	CZ	DK
A	108.1	92,6	85.4	84.3	77.4	77.0	77.0	68.8	68.6	68.2	63,2	62,8	60,6	60,5	59,9	58,3	57,9
B	63,8	61,9	50,2	40,0	:	40,7	51,0	61,4	44,0	36,2	36,1	41,8	26,8	47,8	44,0	38,4	47,3
A-B	44,4	30,6	35,2	44,3	:	36,3	26,0	7,4	24,6	32,0	27,1	21,0	33,7	12,7	15,9	19,9	10,6
	AT	HU	IE	BG	IT	ES	CY	EE	CH	TR	DE	BE	MK	MD	LI	HR	
A	54.4	52,5	51,2	50,6	48,4	46,1	46,0	42,0	41,3	39,9	39,7	31,0	:	:	:	:	
B	29.3	37.4	:	29.9	31,4	31,7	13,4	23,8	30,5	21,0	28,5	19,1	30,4	56,7	33,0	34,1	
A-B	25.1	15.2	:	20,8	17,0	14,4	32,6	18,2	10,7	18,9	11,3	11,9	:	:	:	:	

Observații: Datele cu privire la absolvenți se referă la Moldova în anul 2008.
Datele au fost sortate după ratele nete de admitere (acolo unde acestea au fost disponibile).

Sursa: Eurostat, baza de date UOE.

Figura 5.4: Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip B, 2008/09



	CY	LT	BE	MD	SI	UK	EE	TR	IE	LV	ES	DK	CH	DE	AT	HU
A	42,1	39,6	39,1	38,9	31,6	30,5	29,9	29,8	25,2	24,6	23,4	20,8	20,8	18,6	15,3	13,9
B	14,7	23,6	26,7	:	26,5	11,8	20,5	15,1	:	13,5	15,3	8,5	:	0,8	10,1	5,1
A-B	27,4	16,0	12,4	:	5,1	18,7	9,5	14,7	:	11,2	8,1	12,3	:	17,9	5,1	8,8
	SE	BG	CZ	MT	IS	SK	PL	NO	NL	PT	RO	RU	HR	MK	FI	
A	11,2	9,4	8,1	5,9	3,5	1,0	0,6	0,2	0,2	0,1	0,1	:	:	:	:	
B	6,0	6,3	4,1	:	1,9	0,7	:	0,5	:	0,6	0,1	29,5	16,6	1,1	0,1	
A-B	5,2	3,2	4,0	:	1,6	0,2	:	-0,3	:	-0,5	0,0	:	:	:	:	

Observații: Datele cu privire la absolvenți se referă la Moldova în anul 2008.
Datele au fost sortate după ratele nete de admitere (acolo unde acestea au fost disponibile).

Sursa: Eurostat, baza de date UOE.

Aceleași țări au fost de asemenea printre cele care au înregistrat cele mai mari diferențe dintre rata netă de admitere și rata netă de absolvire. România și Portugalia au avut amândouă o diferență de 45 de puncte procentuale între rata de admitere și rata de absolvire. Totuși, aceste diferențe mari nu sunt neapărat un semnal cu privire la rata de abandon. De fapt, așa cum se poate vedea din Figura 5.2, rata de absolvire în Portugalia este a doua cea mai ridicată în rândul țărilor pentru care au fost disponibile datele. Există un decalaj între admiterea în învățământul superior și absolvire. În aceste două țări, rata netă de admitere a crescut consistent (de la 44 % în 2002 la 108 % în 2009 pentru România și de la 53 % în 2006 la 84 % în 2009 în Portugalia) și e nevoie de câțiva ani ca această creștere a ratelor de admitere să fie reflectată de ratele de absolvire⁽⁶⁴⁾. Cu alte cuvinte, atunci când există schimbări semnificative într-un sistem de învățământ superior, diferențele mari dintre datele de admitere și cele de absolvire reflectă cum și cât de repede se schimbă sistemele. De exemplu, cu introducerea graduală a structurilor Bologna, ratele de admitere și de absolvire sunt afectate la momente de timp diferite până când aceste structuri devin stabile.

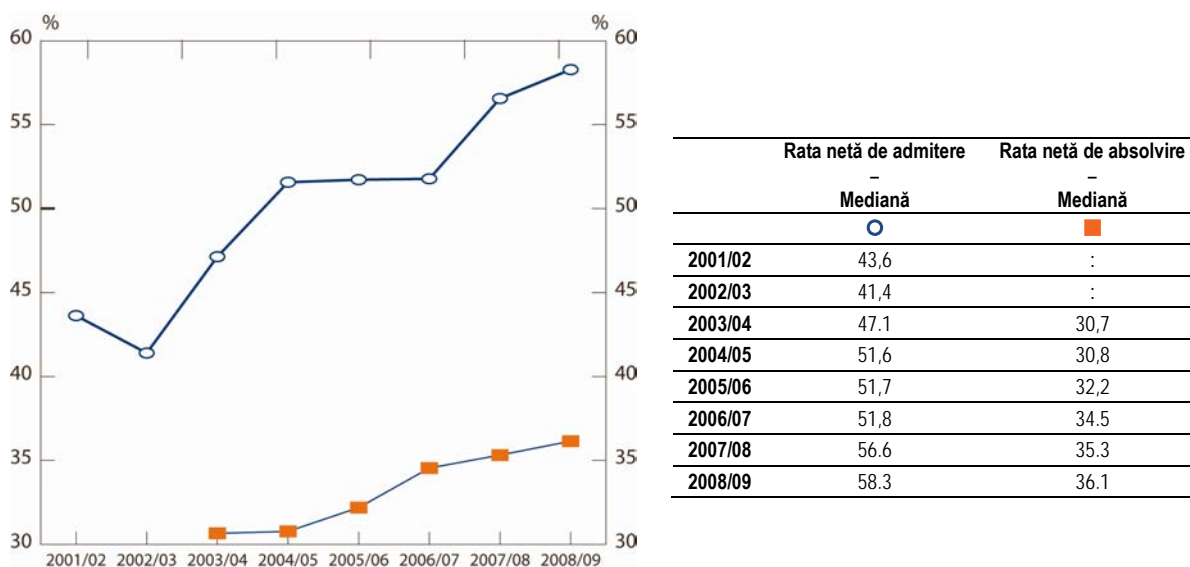
Țara cu cel mai mic decalaj între rata netă de admitere și rata netă de absolvire la nivel ISCED 5A a fost Slovacia, care a avut o rată de admitere cu puțin peste valoarea medie, dar a avut una dintre cele mari rate de absolvire.

La nivelul ISCED 5B, țările cu cel mai mare decalaj între ratele nete de admitere și ratele nete de absolvire au fost Germania, Cipru și Marea Britanie.

⁽⁶⁴⁾ Creșterea semnificativă a ratelor de admitere în România explică de asemenea rata sa netă de admitere, ce depășește 100 %. Rata netă de admitere reprezintă o bună aproximare a probabilității de admitere în învățământul superior, unde nivelurile de admitere sunt relativ stabile de-a lungul timpului. Cu toate acestea, atunci când acestea cresc drastic – așa cum s-a întâmplat în România – numărul mare al celor admiși cu întârziere, care nu au fost acceptați în anul precedent, contribuie la creșterea ratei nete.

Figura 5.5 descrie rata medie netă de admitere și rata medie netă de absolvire pentru nivelul ISCED 5A în funcție de anul academic, de la 2001/02 la 2008/09 (pentru acoperirea statală a se vedea Glosarul și observațiile metodologice). Rata medie netă de admitere pentru nivelul ISCED 5A a crescut semnificativ în SEIS în cea mai mare parte a primului deceniu al secolului 21, de la aproape 44 % la aproape 58 %. Rata medie netă de absolvire pentru nivelul ISCED 5A a crescut de asemenea între anii academici 2003/04 și 2008/09, deși într-un ritm mult mai lent, de la aproximativ 30 % la aproximativ 36 %. Ca urmare, decalajul dintre rata medie de admitere și rata medie de absolvire la nivel ISCED 5A a crescut de la 16 puncte procentuale la 22 de puncte procentuale.

Figura 5.5: Rata medie netă de admitere și rata medie netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, per an academic



Observații: Mediana corespunde valorii pentru țara mediană.

Sursa: Eurostat, baza de date UOE.

5.2.3. Politici pentru îmbunătățirea ratelor de absolvire

Deși majoritatea țărilor SEIS pretind că au adoptat politici care să crească nivelul de finalizare a studiilor, există o varietate foarte mare în ceea ce privește scopul și conținutul măsurilor legiferate.

De cele mai multe ori, țările raportează că se așteaptă ca un număr de măsuri generale, care deși nu vizează direct creșterea ratelor de finalizare, să contribuie la îmbunătățirea acestor rate. Măsuri care au ca scop promovarea unor modalități flexibile de învățare, îmbunătățirea sprijinul acordat studentului, recunoașterea perioadelor de studiu din alte instituții de învățământ superior, inclusiv cele desfășurate în stăinătate, cresc calitatea predării și altele pot influența în mod pozitiv ratele de absolvire.

O minoritate de țări (Danemarca, Finlanda, Norvegia și Marea Britanie (Scoția)) au adoptat strategii naționale comprehensive care să abordeze o serie de factori care determină nefinalizarea studiilor. Aceste strategii combină atât inițiative la nivel național, cât și instituțional și includ stimulente pentru instituții și studenți. Mai mult, aceste măsuri sunt completate de mecanisme de monitorizare bine dezvoltate.

Inițiativele se concentrează pe finanțarea insituțiilor și pe organizarea studiilor. Ele pot include o schemă de finanțare care să țină cont dacă studenții au absolvit un program de licență sau de master în cadrul perioadei de studiu prevăzute. De asemenea, instituțiilor li se poate cere să monitorizeze studenții cu risc de abandon, să consolideze orientarea în ceea ce privește studiile, consilierea studentului și modalități flexibile de învățare. În plus, datele cu privire la ratele de finalizare sunt

incluse în rapoartele anuale ale instituțiilor către Minister și sunt folosite pentru a calcula subvenția publică pentru anul următor.

Sistemul de sprijinire a studenților poate presupune de asemenea, aranjamente care să sprijine și să încurajeze finalizarea la timp și cu succes a studiilor.

Unele țări raportează că au în aplicare mai multe dintre tipurile de politici menționate mai sus. Altele (Armenia, Georgia, Moldova, Muntenegru, Portugalia și Turcia) se axează pe o singură măsură, precum cea de a facilita transferul între programe, repetarea unui curs sau posibilitatea de reîntoarcere în învățământul superior.

Stimulente pentru instituțiile de învățământ superior

Pentru a încuraja instituțiile de învățământ superior să depună eforturi pentru creșterea ratelor de absolvire, guvernele folosesc o varietate de mecanisme directe. Stimulentele pentru instituțiile de învățământ superior, care au ca scop îmbunătățirea ratelor de promovare ale studenților, sunt în general de natură financiară. Într-o majoritate de țări (Austria, Belgia (Comunitatea flamandă), Republica Cehă, Danemarca, Finlanda, Germania, Islanda, Italia, Olanda, Norvegia, Suedia și Marea Britanie (Scoția)), alocările bugetare publice depind în parte de ratele de absolvire ale studenților. În formulele de finanțare și/sau de fonduri dedicate, sunt incluse punctele de credit acoperite, ratele de participare ale studenților la examinări și/sau statisticile cu privire la acordarea titlurilor absolvenților.

Stimulentele financiare ce au ca scop îmbunătățirea ratelor de absolvire pot viza atât instituții, cât și studenți individuali. Instituțiile de învățământ pot primi finanțare per student și pe numărul de credite atinse de studenți. De aceea, există un interes din partea instituțiilor de învățământ superior de a sprijini studenții în a înainta în studii. Granturile și sistemele de împrumut pentru studenți pot fi de asemenea puse în legătură cu numărul de credite pe care un student le acumulează în fiecare an.

Măsuri de asigurare a calității

Într-o minoritate de țări, ratele de finalizare sunt considerate de asemenea, ca unul dintre criteriile din cadrul procedurilor externe de asigurare a calității (Albania, Cipru, Danemarca, Italia, Liechtenstein, Letonia, Luxemburg, Polonia, Slovenia și Marea Britanie (Scoția)) și a acreditării programelor (Moldova, Slovenia și Marea Britanie (Scoția)).

Sprijin academic și personal acordat studenților

Printre motivele formulate îndeosebi pentru nefinalizarea studiilor se numără factori precum alegerea nepotrivită a unui curs sau materii, slaba pregătire și lipsa de disponibilitate și angajament. Totuși, într-un număr de țări, serviciile de consiliere academică, serviciile de consiliere în carieră, mentoratul și consilierea psihologică sunt de obicei furnizate (a se vedea Capitolul 4).

Recunoscând faptul că experiența din primul an de învățământ superior are un impact mare asupra ratelor de finalizare ale studenților, câteva țări au pus în aplicare măsuri care se concentrează pe pre-admitere și pe consilierea și sprijinul din primul an de studiu. În anumite cazuri, aceste măsuri vizează în mod special grupuri dezavantajate social sau studenți din domenii academice specifice.

În Franța, Planul pentru „Succesul în programele de licență” are ca scop creșterea ratei de absolvire a programelor de licență la 50 % până în 2012. Orientarea activă are ca scop abordarea dificultăților pe care anumiți studenți le-ar putea avea în a accesa informațiile relevante.

În Marea Britanie (Anglia), instituțiile sunt încurajate să pună la dispoziție informații clare, comparabile despre cursurile lor și astfel, îi ajută pe studenți să facă alegeri mai bine informate, fapt ce ar trebui să ajute la reducerea numărului de studenți care abandonează studiile pe motiv că și-au ales cursul greșit sau că nu au realizat ceea ce presupune învățământul superior.

În Irlanda, Strategia Națională pentru Învățământ Superior pentru 2030 recomandă includerea în curriculumul primului an a unor programe de inducție și de pregătire, cât și a unor cursuri de bază, mai generale, cu mai multe oportunități de învățare interdisciplinară. În plus, măsuri specifice sunt implementate pentru a îmbunătăți nivelul de avansare în cadrul disciplinelor TIC și tehnologice.

Monitorizarea ratelor de absolvire

Conceperea și implementarea de politici eficiente în ceea ce privește ratele de absolvire trebuie să fie sprijinită de o monitorizare și o raportare bine dezvoltată atât la nivel național, cât și instituțional.

Toate țările, cu excepția Georgiei, Irlandei și Turciei, raportează că ratele de absolvire sunt monitorizate la nivel național și/sau instituțional. Datele sunt folosite pentru pregătirea rapoartelor statistice naționale, a analizelor de eficiență, planificarea admiterilor și pentru dialogul cu părțile interesate.

Ratele de absolvire sunt deseori considerate ca fiind importante pentru reputația unei instituții de învățământ superior și publicarea datelor la nivel instituțional poate să acționeze ca un imbold pentru îmbunătățirea ratelor de absolvire. Aceasta este o practică raportată de către Franța, Elveția și Marea Britanie.

Într-o minoritate de țări, ratele de finalizare sunt folosite ca unul dintre indicatorii din cadrul cerințelor privind responsabilitatea. În Danemarca, fiecare instituție de învățământ superior și-a fixat un obiectiv legat de ratele de finalizare în cadrul unui contract cu Ministerul Științelor, Inovației și Învățământului Superior, care este controlat pe baza datelor referitoare la ratele de promovare ale studenților.

Un proiect recent vizând retenția în Marea Britanie (Scoția) se arată că toate instituțiile și-au dezvoltat sisteme sofisticate de management a informației, care le permit să monitorizeze, colecteze și să analizeze datele despre retenția studenților. Ele au dezvoltat de asemenea, mecanisme foarte bune de raportare și sunt capabile de a integra raportarea cu privire la retenție în procesele lor mai vechi de management și calitate academică.

Țările raportează de asemenea, că informațiile referitoare la absolvire sunt folosite pentru informarea politicilor și a priorităților de finanțare. Totuși, exemple concrete de rapoarte și analize și de modalități în care acestea au avut impact asupra formulării politicii în domeniu sunt rare.

În Irlanda, Autoritatea din învățământul superior a întreprins un studiu despre Progresul în învățământul superior irlandez în 2010, care prezintă dovezi empirice cu privire la problema progresului prin învățământul superior. Documentul este conceput ca un act de referință care va servi la informarea celor responsabili cu politica și cu dezvoltarea intervențiilor de îmbunătățire a ratelor de finalizare și de absolvire ⁽⁶⁵⁾.

În Marea Britanie (Scoția), o nouă politică privind finanțarea specifică a fost dezvoltată ca rezultat al analizei calculelor precedente. Toate instituțiile vor continua să primească finanțare care vizează îmbunătățirea retenției, dar acele instituții care recrutează un număr mare de studenți din cele mai defavorizate cartiere vor primi finanțare suplimentară și vor fi rugate să completeze rezultatele acordurilor. Aceste acorduri vor arăta modul în care instituțiile intenționează să folosească finanțarea și vor specifica rezultatele anticipate cu privire la retenție.

În concluzie, se pare că în SEIS va trebui să reiasă o înțelegere comună a elementelor și a ceea ce acoperă politicile de retenție. Între țări, abordările politicilor variază de la eforturi sistematice și coerente de abordare a problemei la proiecte izolate, la scară mică sau la absența oricărui tip de măsuri specifice. Un motiv important pentru diferențele în abordare poate fi nivelul de preocupare publică și guvernamentală asupra problemei și situația reală aferentă (a se vedea secțiunile 5.2.1 și 5.2.2).

⁽⁶⁵⁾ Vezi: <http://www.heai.ie/en/node/1386>

5.3. Absolvenții și piața muncii: șomajul și tranziția de la școală la serviciu

Această secțiune analizează situația absolvenților ⁽⁶⁶⁾ pe piața muncii în țările SEIS. Așa cum s-a menționat mai devreme, potrivit conceptualizării Grupului de lucru pentru ocuparea forței de muncă, un prim aspect al capacității de inserție profesională este abilitatea absolvenților cu studii superioare de a dobândi un loc de muncă inițial (și semnificativ). Urmând această definiție, un bun punct de plecare ar fi observarea ratelor de șomaj ale absolvenților de învățământ superior, deoarece aceste rate pot oferi indicii despre perspectivele pe piața muncii ale tinerilor educați.

Totuși, aceasta abordare de măsurare a inserției profesionale nu este fără limitări. Inserția profesională și șomajul nu depind doar de calitatea educației pe care tinerii o primesc. Pe de o parte, schimbările care survin în starea generală a economiei și pieței muncii sunt cei mai importanți factori determinanți cu privire la oportunitățile de angajare. Pe de altă parte, sunt mulți factori care influențează perspectivele de angajare ale unui individ, ceea ce înseamnă că nu toți absolvenții care au avut parte de aceeași educație au oportunități similare pe piața muncii. Acești factori includ modalitatea de lucru (cu normă întreagă sau cu jumătate de normă), locația și mobilitatea tinerilor, experiența de lucru anterioară a absolvenților, ca și vârsta, genul, etnia și clasa socială (Harvey 2001, p. 103). Cu privire la ultimul set de factori, practicile discriminatorii cu care s-ar putea confrunta absolvenții sunt deseori trecute cu vederea în discuțiile privitoare la angajabilitate (Morley, 2001).

Aceste aspecte subliniază, de asemenea, dificultățile încercării de evaluare a contribuției instituțiilor de învățământ superior în creșterea perspectivelor de angajare ale absolvenților (Harvey, 2001; Micul, 2001). Datorită faptului că obținerea unui loc de muncă relevant depinde de o varietate de factori independenți, folosind ratele de ocupare a forței de muncă și șomajului sau raportul lor ca indicatori pentru capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a spori angajabilitatea absolvenților poate fi înșelătoare. Măsurile alternative includ examinarea competențelor studenților prin audituri ale inserției profesionale sau cercetările cu privire la mulțumirea absolvenților, care sa pună în relație satisfacția absolvenților cu locul de muncă obținut după absolvire (Harvey, 2001). În timp ce auditurile de inserție profesională se bazează pe o conceptualizare diferită a inserției profesionale ⁽⁶⁷⁾, cercetările cu privire la satisfacția absolvenților pot fi unelte folositoare dacă scopul este măsurarea părții semnificative a definiției de mai sus (Harvey, 2001). Există câteva sondaje comparative postuniversitare ⁽⁶⁸⁾ care se ocupă cu satisfacție la locuri de muncă în Europa. Rezultatele lor sunt abordate în discuțiile din secțiunile 5.4 și 5.5.

Pe lângă aceste probleme conceptuale disponibilitatea datelor pune de asemenea limitări în analiza inserției profesionale a absolvenților. De exemplu, în ciuda faptului că inserția profesională e o îngrijorare în câteva țări, nu se poate analiza separat inserția profesională a absolvenților primului ciclu de cea a celor din al doilea ciclu, din cauza lipsei de date.

Din aceste motive, acest raport se bazează pe rata șomajului în rândul absolvenților ca factor principal pentru perspectivele de angajabilitate ale absolvenților. În plus, în această secțiune este inclus un indicator al duratei medii de tranziție între educație și muncă. Mai mult, pentru a sesiza faptul că definiția angajabilității profesionale, folosită mai devreme, include abilitatea absolvenților de a-și găsi un loc de muncă relevant, în secțiunile 5.4 și 5.5, raportul va folosi indicatori pentru venitul absolvenților și discrepanța calificării ca dovadă a calității locului de muncă. Potrivit cercetărilor cu

⁽⁶⁶⁾ În această secțiune termenul "absolvenți" se referă la persoanele care au promovat un ciclu educațional terțiar.

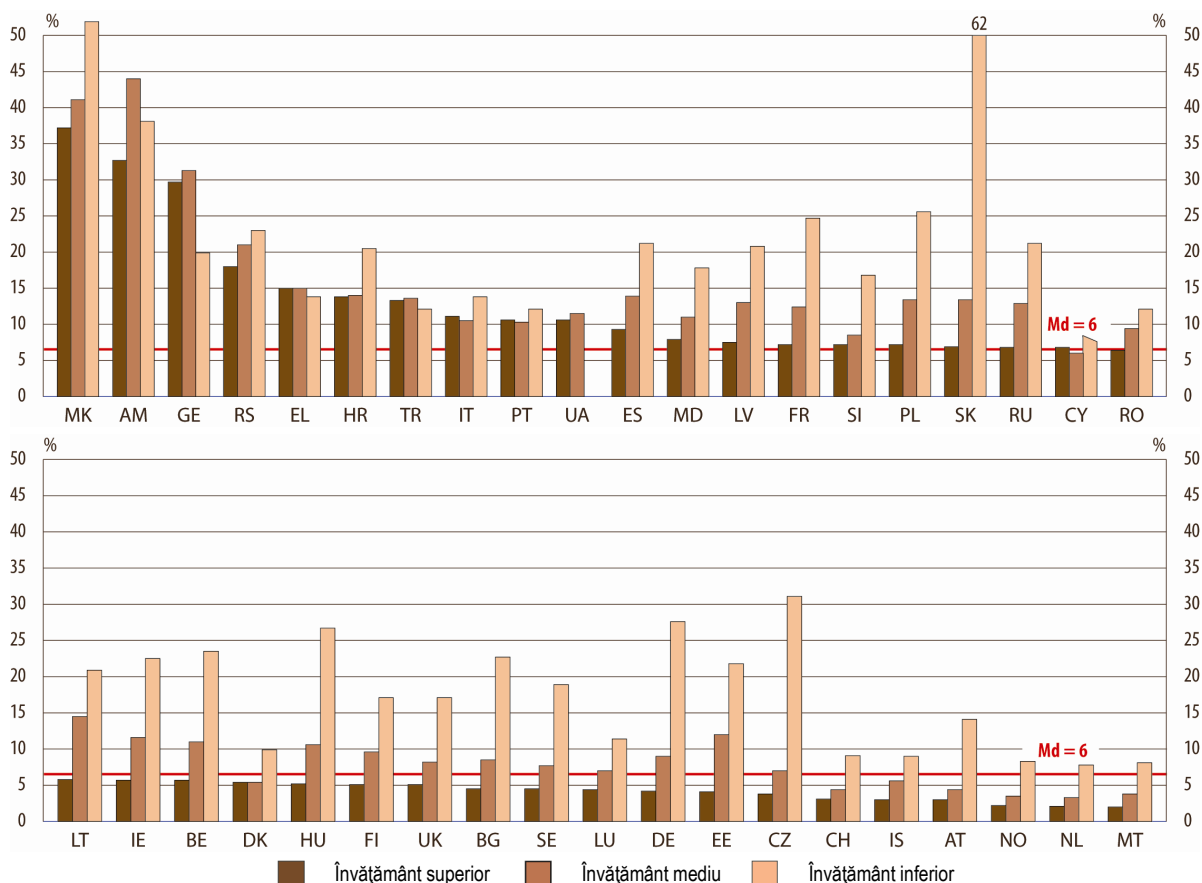
⁽⁶⁷⁾ Folosirea auditurilor privind angajabilitatea pentru construirea indicatorilor angajabilității presupune ca angajabilitatea este definită ca un set de competențe pe care absolventul și le dezvoltă și pe care angajatorul le apreciază ca fiind necesare pentru locurile de muncă pe care le oferă (Harvey, 2001).

⁽⁶⁸⁾ Astfel de sondaje comparate cu privire la absolvenți, includ Proiectul CHEERS, desfășurat între 1998 și 2000, ce cuprinde doisprezece țări (Schomburg & Teichler, 2006; Teichler, 2007); Proiectul REFLEX, desfășurat între anii 2005 și 2006, acoperind șaisprezece țări (Allen & van der Velden, 2011); Și Proiectul HEGESCO, desfășurat pe parcursul a doi-trei ani, după REFLEX, urmărind aceeași metodologie, în alte cinci țări suplimentare (Allen, Pavlin & van der Velden, 2011).

privire la absolvenți, ambele variabile influențează satisfacția la locul de muncă a absolvenților (Støren & Arnesen, 2011).

Ratele șomajului oferă informații valoroase despre ciclurile educaționale terțiare. Figura 5.6 ilustrează raportul dintre șomajul persoanelor între 20-34 de ani și nivelul de educație atins. Din cauza eșantioanelor anuale mici, doar media anilor 2006-2010 poate fi prezentată. Acest lucru nu permite analiza perspectivelor de angajare ale absolvenților prin prisma schimbărilor economice recente.

Figura 5.6: Rata șomajului în rândurile persoanelor cu vârste cuprinse între 20-34 ani, după nivelul educațional (%), media anilor 2006-2010



	MK	AM	GE	RS	EL	HR	TR	IT	PT	UA	ES	MD	LV	FR	SI	PL	SK	RU	CY	RO
Superior	37,2	32,7	29,7	18,0	15,2	13,8	13,3	11,1	10,6	10,6	9,3	7,9	7,5	7,2	7,2	7,2	6,9	6,8	6,8	6,4
Mediu	41,1	44,0	31,3	20,9	14,8	14,0	13,6	10,5	10,3	11,5	13,9	11,0	13,0	12,4	8,5	13,4	13,4	12,9	6,0	9,4
Inferior	51,9	38,1	19,9	23,0	13,8	20,5	12,1	13,8	12,1		21,2	17,8	20,8	24,7	16,8	25,6	61,7	21,2	7,6	12,1
	LT	IE	BE	DK	HU	FI	UK	BG	SE	LU	DE	EE	CZ	CH	IS	AT	NO	NL	MT	
Superior	5,8	5,7	5,7	5,4	5,2	5,1	5,1	4,5	4,5	4,4	4,2	4,1	3,8	3,1	3,0	3,0	2,2	2,1	2,0	
Mediu	14,5	11,6	11,0	5,4	10,6	9,6	8,2	8,5	7,7	7,0	9,0	12,0	7,0	4,4	5,6	4,4	3,5	3,3	3,8	
Inferior	20,9	22,5	23,5	9,9	26,7	17,1	17,1	22,7	18,9	11,4	27,6	21,8	31,1	9,1	9,0	14,1	8,3	7,8	8,1	

Observații: Datele se referă la Georgia și Ucraina în anul 2010. Din acest motiv, media Bologna nu include aceste două țări.

Datele se bazează pe o dimensiune mică a eșantionului în majoritatea țărilor mici și medii.

Datele sunt sortate după raportul de șomaj al celor foarte bine instruiți. Valoarea mediană se referă la raportul celor foarte bine instruiți.

Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (*Labour Force Survey – LFS*).

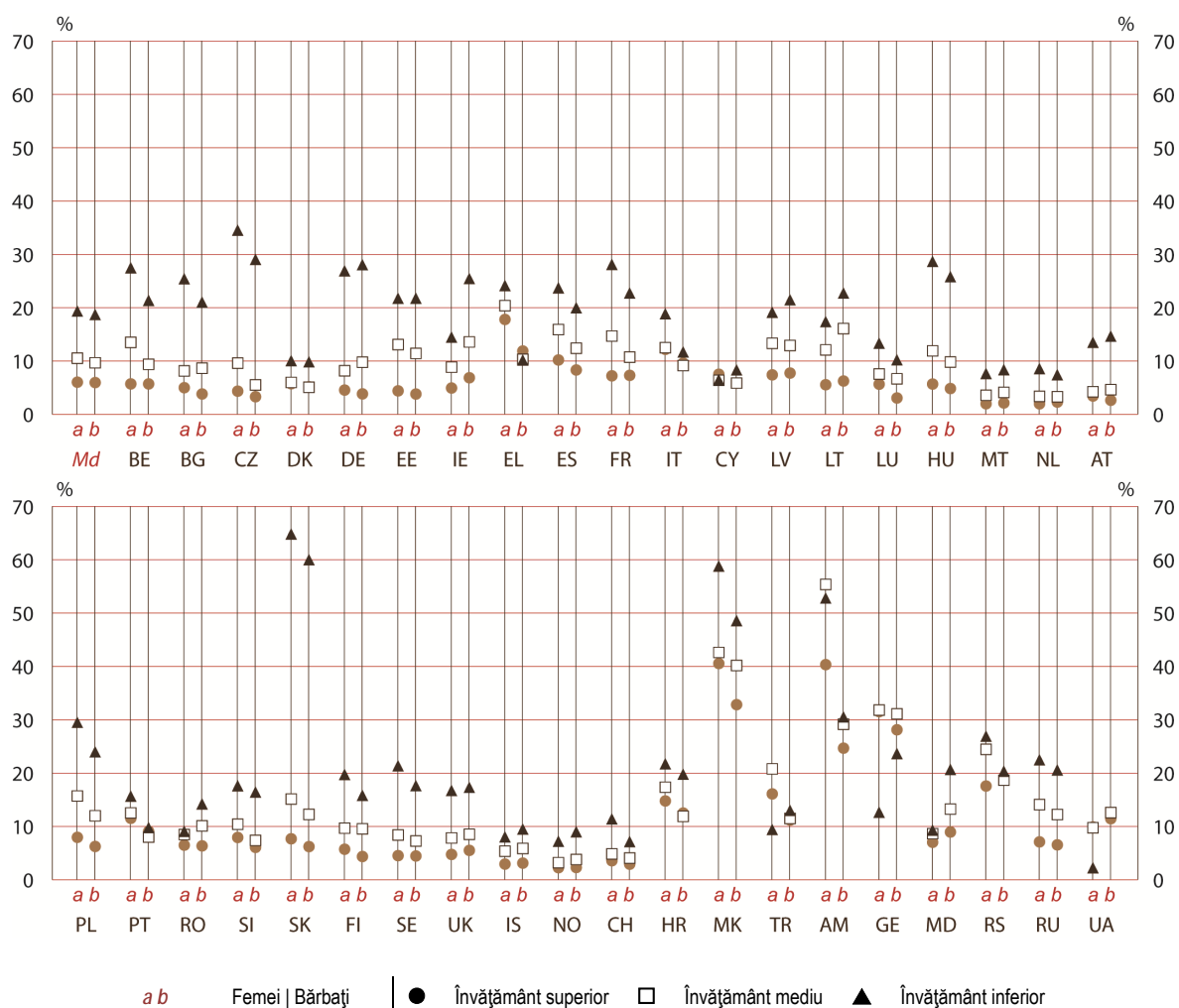
În medie, cu cât nivelul de educație este mai ridicat, cu atât este mai mică rata de șomaj a tinerilor. În jumătate din țările SEIS, ponderea șomajului în rândul tinerilor cu un nivel scăzut de educație (la cel mai de jos nivel al educației secundare, ISCED 0-2) este mai mare de 19 %. Media este de 10.6 % pentru cei cu un nivel mediu de educație (cel mult nivel post-secundar, dar fără nivel terțiar, ISCED 3-4) și de doar 6.4 % pentru tinerii cu calificare terțiară (ISCED 5-6).

Cel mai mare decalaj între rapoartele de șomaj ale tinerilor cu un nivel jos de educație și cel al celor cu un nivel ridicat este în Republica Cehă (31 % vs. 4 %) și Slovacia (62 % vs. 7 %), urmate de Germania (28 % vs. 4 %). Acestea sunt țările unde dobândirea unei calificării în învățământul superior îmbunătățește cel mai mult perspectivele pe piața muncii ale tinerilor. În contrast cu acestea, Cipru, Portugalia, Grecia și Turcia sunt țările unde nu există practic nicio diferență între ratele de șomaj pentru cei instruiți la un nivel scăzut sau ridicat. Interesant de observat, în ultimele două țări, ponderea șomajului în rândul tinerilor bine instruiți este chiar mai ridicată decât a celor slab educați. Acest lucru este valabil și pentru Georgia, într-o măsură mult mai mare (ponderea șomajului este de 20 % în rândul celor slab educați, 31 % pentru cei de nivel mediu și 30 % pentru cei foarte bine educați).

Totuși, după cum arată Figura 5.7, situația poate varia de la femei la bărbați. În cazul Turciei și al Greciei, de exemplu, unde nu există mari diferențe între ponderea șomajului tuturor persoanelor cu profile educaționale diferite, există diferențe în cazul femeilor. În ambele țări există, ponderea șomajului în rândul femeilor este mai mare decât în rândul bărbaților. Totuși, în Grecia, obținerea unei calificări superioare reduce ponderea șomajului în rândul femeilor (ponderea femeilor șomere având un nivel scăzut de educație este de 24 % versus 18 %, cea a femeilor cu un nivel crescut de educație). În Turcia, femeile cu nivel mediu de educație se află în cea mai rea situație cu privire la perspectivele de angajare, în timp ce ponderea șomajului în rândul femeilor cu un nivel scăzut de educație este cea mai mică.

În general, cu cât nivelul de educație este mai ridicat, cu atât mai mici vor fi diferențele de gen. În timp ce ratele mediane sunt aproape identice pentru cele două genuri, în medie, obținerea unei calificări superioare îmbunătățește considerabil perspectivele de angajare ale femeilor în comparație cu ale bărbaților. Țările unde acest lucru nu se aplică și unde există diferențe relativ mari între femei și bărbați pe fondul unui nivel educațional redus și unde ponderea șomajului în rândul bărbaților este mai mare decât cea a femeilor, sunt Irlanda, Moldova și Georgia. Totuși, decalajul este de asemenea, redus în categoria celor cu un nivel înalt de educație în aceste țări. În Georgia totuși, așa cum s-a discutat mai devreme, în vreme ce diferențele dintre bărbați și femei sunt mici în rândul celor cu un nivel înalt de educație, ponderea șomajului este mai ridicată pentru ei decât pentru cei cu un nivel scăzut de educație. Cele mai mari diferențe între ponderile șomajului în rândul femeilor și bărbaților, indiferent de nivelul de educație atins, este în Armenia.

Figura 5.7: Rata șomajului în rândurile persoanelor cu vârste cuprinse între 20-34 ani, după nivelul educațional și sex (%), în medie în anii 2006-2010



Observații: Datele se referă și Georgia și Ucraina pentru anul 2010. Din acest motiv, mediana Bologna nu include aceste două țări. Datele se bazează pe eșantioane mici în majoritatea țărilor mici și medii. Defalcarea pe gen nu este de încredere pentru același motiv în Irlanda, Republica Cehă, Slovacia, Elveția și FRI a Macedoniei.

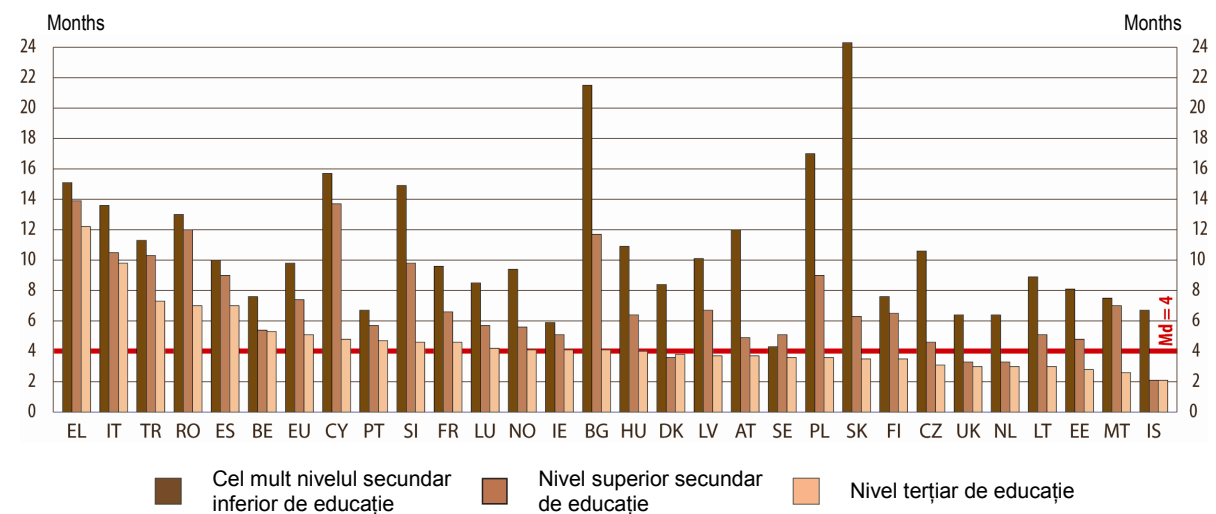
Datele sunt clasificate după ponderea totală a șomerilor cu un nivel înalt de educație.

Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (LFS).

O altă modalitate de a compara perspectivele de angajabilitate în rândul tinerilor cu nivele diferite de educație, este aceea de a examina durata medie de tranziție de la educație la muncă (Figura 5.8). Durata acestei perioade de tranziție este definită ca diferența dintre data părăsirii educației formale pentru ultima oară și data începerii primului job de cel puțin 3 luni (EACEA/Eurydice 2012, p. 179). Așa cum a fost descris în *Date cheie privind educația europeană în anul 2012*, în toate țările, persoanele cu un nivel de educație înalt își găsesc primul loc de muncă mai repede decât grupul celor care nu au decât educație secundară (EACEA/Eurydice 2012, p. 178). Acest lucru înseamnă că un nivel de educație înalt nu numai că reduce șansele de șomaj, dar implică și perioade mai scurte de căutare a unui loc de muncă. Diferențele cele mai mari între media duratei de tranziție dintre persoanele cu un nivel scăzut, respectiv înalt de educație sunt în Slovacia, Bulgaria și Polonia.

Printre cei cu un nivel înalt de educație, tranziția medie de la educație la muncă a fost cea mai lungă în Grecia (12.2 luni) și Italia (9.8 luni) în 2009. Cele mai scurte perioade medii de căutare a unui loc de muncă s-au înregistrat în Islanda (2.1 luni), Malta (2.6 luni) și Estonia (2.8 luni).

Figura 5.8: Durata medie a tranziției de la educație la muncă în funcție de nivelul de educație atins, 2009



	EL	CY	RO	BG	IT	TR	SI	PL	ES	MT	LV	FR	FI	HU	SK
Cel mult nivelul secundar inferior	15.1	15.7	12,5	21,5	13,6	11,3	14.9	17	10,2	7.5	10,1	9.6	7.6	10,9	24.3
Secundar superior	13,9	13,7	12	11,7	10,5	10,3	9.8	9	8.8	7	6.7	6.6	6.5	6.4	6.3
Terțiar	12,2	4.8	7.3	4.1	9.8	7.3	4.6	3,6	7	2,6	3,7	4.6	3,5	4	3,5
	PT	LU	NO	BE	SE	LT	IE	EU	AT	EE	CZ	DK	UK	NL	IS
Cel mult nivelul secundar inferior	6.7	8.5	9.4	7.6	4.3	8.9	5.9	7.4	12	8.1	10,6	8.4	6.4	6.4	6.7
Secundar superior	5.7	5.7	5.6	5.4	5.1	5.1	5.1	5.1	4.9	4.8	4.6	3,6	3,3	3,3	2,1
Terțiar	4.7	4.2	4.1	5.3	3,6	3	4.1	9.8	3,7	2,8	3,1	3,8	3	3	2,1

Observații: Durata tranziției de la educație la muncă este calculată ca diferență dintre datele de părăsire a educației formale pentru ultima oară și datele de obținere a primului job de cel puțin 3 luni. Rezultatele se referă la persoanele care au avut un job relevant. Indicatorul se calculează prin împărțirea numărului de persoane angajate cu vârsta cuprinsă între 25-64 de ani având un nivel anume de educație, la populația totală din cadrul acelei grupe de vârstă.

Cele mai multe rezultate se bazează pe răspunsurile persoanelor care au părăsit educația în ultimii 5 ani de zile pentru a evita problemele legate de aducerea aminte a datelor evenimentelor de tranziție. Este cazul Marii Britanii în mod special, unde rata de răspuns negativ la „data primului loc de muncă” a fost cu mult peste prag. Perioara de 5 ani apare de asemenea, ca fiind cea mai apropiată de valoarea de prag, dată fiind dimensiunea eșantionului per țară. În anumite țări serviciul militar obligatoriu sau în folosul comunității contribuie la o durată medie mai lungă de tranziție. Este îndeosebi cazul Bulgariei (1.2 luni), Greciei (4.3 luni), Ciprului (2.6 luni) și al Austriei (1.5 luni). Alte țări au fie un număr mic de astfel de persoane, fie nu au deloc.

Datele sunt sortate în funcție de durată medie a tranziției dintre educație și muncă pentru persoane cu un nivel terțiar de educație. Valoarea mediana se referă la durată medie de tranziție pentru persoanele cu nivel de educație terțiară.

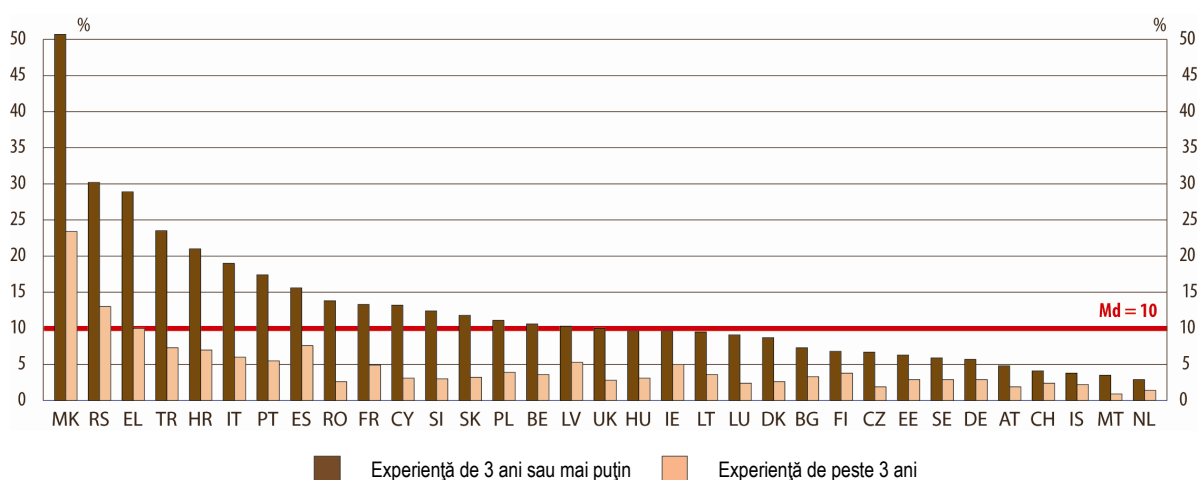
Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (LFS), modul ad-hoc.

În afara realizării unor comparații între tinerii cu niveluri educaționale diferite, se pot examina cu mai multă atenție diferențele între cei cu un nivel de educație foarte ridicat. Figura 5.9 ilustrează ponderea șomajului în rândurile absolvenților de învățământ terțiar, cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani, după numărul de ani de la absolvire (din nou, este vorba despre media anilor 2006-2010). În grafic se face diferența între tinerii care absolviseră în urmă cu trei ani sau mai puțin, înainte ca datele să fie culese, și aceia care absolviseră în urmă cu mai mult de 3 ani, înainte de momentul culegerii datelor. Acest indicator surprinde previziunile de intrare pe piața muncii a absolvenților recenți, în comparație cu perspectiva de angajare pe care o au tinerii care pot face dovada unei experiențe de durată mai îndelungată.

În ansamblu, ponderea șomajului în rândurile celor care au absolvit recent o instituție de educație terțiară este considerabil mai ridicată, în comparație cu ponderea șomajului în rândul tinerilor cu mai multă experiență. În jumătate dintre țările din SEIS, ponderea șomajului în rândurile celor care au absolvit recent o instituție de educație terțiară depășește 10 %, valoare care este de peste trei ori mai mare decât valoarea mediană a tinerilor care au absolvit facultatea în urmă cu trei ani sau mai mult (3,2 %). Țările cu cele mai mari decalaje între absolvenții recenți și cei care au experiență de lucru sunt Cipru (13,2 % și 3,1 %), România (13,8 % și 2,6 %) și Slovenia (12,4 % și 3 %), iar țările cu cele mai mici decalaje între aceste două categorii de absolvenți sunt Finlanda (6,8 % și 3,8 %), Islanda (3,8 % și 2,2 %) și Elveția (4,1 % și 2,4 %).

Discrepanța între absolvenții recenți și tinerii cu o experiență mai îndelungată este relativ similară în cazul femeilor și al bărbaților (vezi Figura 5.10 care ilustrează separat ponderea șomajului pentru femei și pentru bărbați). În aproximativ două treimi dintre țările pentru care există date disponibile, decalajul este ceva mai mare pentru bărbați, în comparație cu femeile.

Figura 5.9: Rata șomajului în rândul absolvenților instituțiilor de educație terțiară, cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani, după numărul de ani de la absolvire (%), media anilor 2006-2010



	MK	RS	EL	TR	HR	IT	PT	ES	RO	FR	CY	SI	SK	PL	BE	LV	UK
3 ani sau mai puțin	50,7	30,2	28,9	23,5	21,3	19,5	17,4	15,6	13,8	13,3	13,2	12,4	11,8	11,1	10,6	10,3	10,0
Peste 3 ani	23,4	13,0	10,0	7,3	7,3	6,0	5,5	7,6	2,6	4,9	3,1	3,0	3,2	3,9	3,6	5,3	2,8
	HU	IE	LT	LU	DK	BG	FI	CZ	EE	SE	DE	AT	CH	IS	MT	NL	
3 ani sau mai puțin	9,6	9,6	9,5	9,1	8,7	7,3	6,8	6,7	6,3	5,9	5,7	4,8	4,1	3,8	3,5	2,9	
Peste 3 ani	3,1	5,0	3,6	2,4	2,6	3,3	3,8	1,9	2,9	2,9	2,9	1,9	2,4	2,2	0,9	1,4	

Observații: Datele se bazează pe un eșantion de dimensiuni mici în majoritatea țărilor mici și mijlocii.

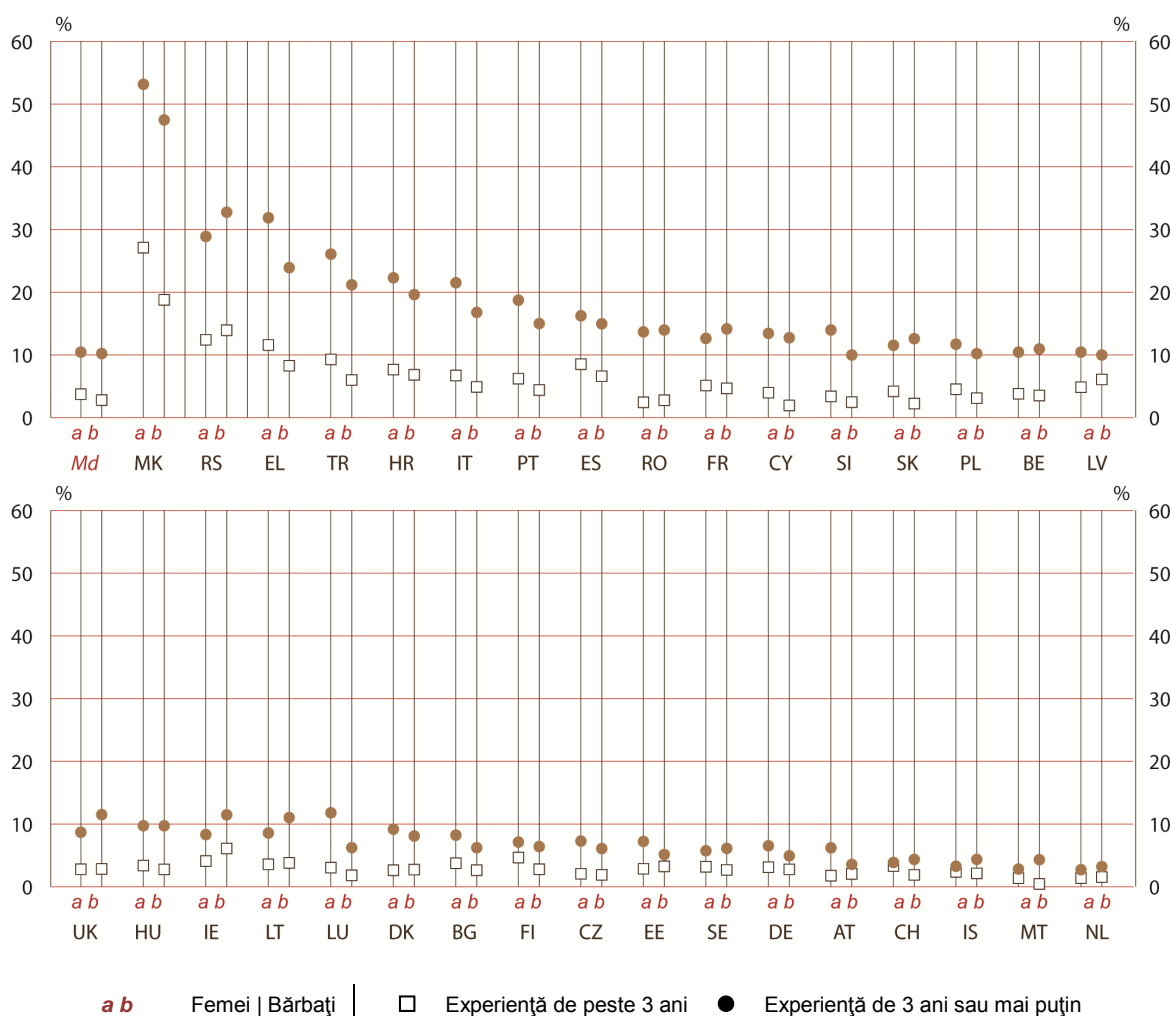
Categoria "experiență de 3 ani sau mai puțin" exclude primul an după absolvire.

Datele sunt sortate după rata totală a șomajului absolvenților recenți (care au absolvit în urmă cu 3 ani sau mai puțin, înainte de momentul culegerii datelor). Valoarea mediană se referă la ponderea șomajului absolvenților recenți.

Sursa:

Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (LFS).

Figura 5.10: Rata șomajului în rândul absolvenților instituțiilor de educație terțiară, cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani, după numărul de ani de la absolvire și după sex (%), media anilor 2006-2010



Observații: Datele se bazează pe un eșantion de dimensiuni mici în majoritatea țărilor mici și mijlocii.
 Categoriile “experiență de 3 ani sau mai puțin” exclude primul an după absolvire.
 Datele sunt sortate după rata totală a șomajului absolvenților recentți (care au absolvit în urmă cu 3 ani sau mai puțin, înainte de momentul culegerii datelor).

Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (LFS).

Aceste date arată că, în timp ce obținerea unei diplome de absolvire a unei instituții de învățământ superior duce la creșterea șanselor tinerilor de a găsi un loc de muncă mai bun, absolvenții recentți au totuși dificultăți pe piața muncii. Această concluzie subliniază din nou problemele privind evaluarea performanțelor instituțiilor de învățământ superior bazate pe indicatori caracteristici pentru gradul de angajabilitate. O variantă de interpretare a acestor date este aceea că, în decizia lor de a oferi un loc de muncă unui tânăr absolvent, angajatorii apreciază elemente ca experiența de muncă. Acești factori sunt evident în afara controlului exercitat de instituțiile de învățământ superior. Cu toate acestea, prin includerea în programele de învățământ a unor repartiții de locuri de muncă la absolvirea facultății ar putea fi schimbate șabloanele curente privind șomajul.

5.4. Beneficii personale din educație: performanțe financiare și educaționale

Veniturile pe care se așteaptă să le obțină persoanele care au absolvit diferite forme ale programelor de studiu de nivel terțiar constituie un element al discuțiilor pe tema perspectivelor de angajare pe piața muncii ale absolvenților. Există ipoteza că absolvirea unei instituții de învățământ superior – și implicit asumarea eforturilor de a prelungi investiția în educație – ar trebui să fie compensată de un loc de muncă mai bine plătit, după absolvire. În concordanță cu conceptul privind angajabilitatea, definiția unui loc de muncă “semnificativ” ar putea include veniturile (văzute prin prisma recompensei economice) care se primesc pentru munca depusă. Sondajele efectuate printre absolvenți au identificat într-adevăr o relație pozitivă între salarii și satisfacția privind locul de muncă (vezi de exemplu, Støren & Arnesen, 2011). Cu toate acestea, utilizarea indicatorilor bazați pe venituri pentru a măsura angajabilitatea are limitări similare ca și indicatorii bazați pe angajabilitate și șomaj.

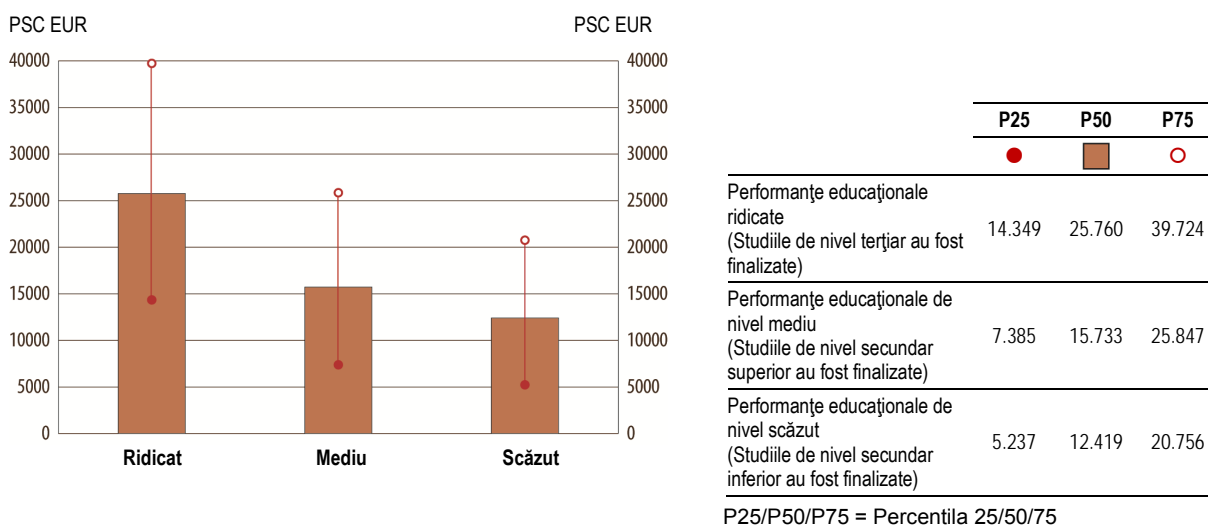
Ipoteza privind relația dintre performanțele educaționale și veniturile obținute ulterior este în general adevărată în SEIS, deși există diferențe între țări în legătură cu eficacitatea sistemelor de învățământ. Figura 5.11 arată percentilele 25, 50 și 75 ale angajaților din SEIS după performanțele educaționale, confirmând valoarea adăugată a unei calificări obținute ca urmare a absolvirii unei instituții de învățământ superior. Completarea nivelului terțiar de educație are un impact semnificativ asupra venitului brut. În 2010, venitul median al angajaților absolvenți de învățământ superior a fost de două ori mai mare decât cel al angajaților care finalizaseră doar studii de nivel secundar inferior și cu 60 % mai mari decât ale celor care finalizaseră doar studii de nivel secundar superior (pentru gradul de acoperire pe țări, vezi Glosarul și observațiile metodologice). Dintre angajații cu studii superioare, doar 25 % aveau un venit anual brut mai mic de 15.000 euro în Putere Standard de Cumpărare (PSC) (percentila 25 %), în timp ce jumătate aveau venituri de cel puțin 26.000 euro (valoarea mediană), iar 25 % realizau venituri de peste 40.000 euro (percentila 75 %).

Cu toate acestea, educația terțiară nu reprezintă o garanție pentru obținerea unor venituri ridicate. 25 % dintre angajații care au finalizat doar studii aferente nivelurilor secundar inferioare de educație realizau venituri de peste 20.000 euro PSC, în timp ce 25 % dintre cei care aveau studii de nivel terțiar realizau venituri sub 15.000 Euro. Astfel de diferențe în nivelul salariilor sunt determinate potențial și de faptul că nu toți absolvenții cu studii superioare ocupă locuri de muncă unde se solicită o calificare de nivel terțiar (vezi secțiunea 5.5).

Figura 5.12 ilustrează ponderea diferențelor între venitul median anual brut al angajaților cu studii superioare și al celor cu niveluri de educație mai redusă, după țară. În 2010, în fiecare țară venitul median brut al celor care își finalizaseră studiile în învățământul superior era mai ridicat decât al aceluia care își finalizaseră studiile din învățământul secundar superior sau inferior.

Efectul finalizării studiilor de nivel terțiar în locul celor de nivel mediu asupra veniturilor mediane înregistrează valori pozitive care pot atinge de la aproximativ 20 %, în Suedia și Danemarca, până la 100 %, în Portugalia, Lituania și Letonia. Diferențele între câștigurile mediane ale angajaților cu studii superioare față de cei care au doar studii medii pot prezenta aspecte și mai diverse. Țările cu cele mai mici diferențe (circa 60 %) sunt Belgia și Franța, în timp ce în Elveția, venitul median al angajaților cu studii superioare este de peste patru ori mai mare decât al celor care au doar studii medii. Un astfel de procentaj ridicat indică faptul că se pot acorda recompense substanțiale pentru finalizarea studiilor superioare.

Figura 5.11: Percentilele 25, 50 și 75 ale venitului anual brut al angajaților din țările din SEIS, după performanțele educaționale, în PSC EUR, în anul 2010

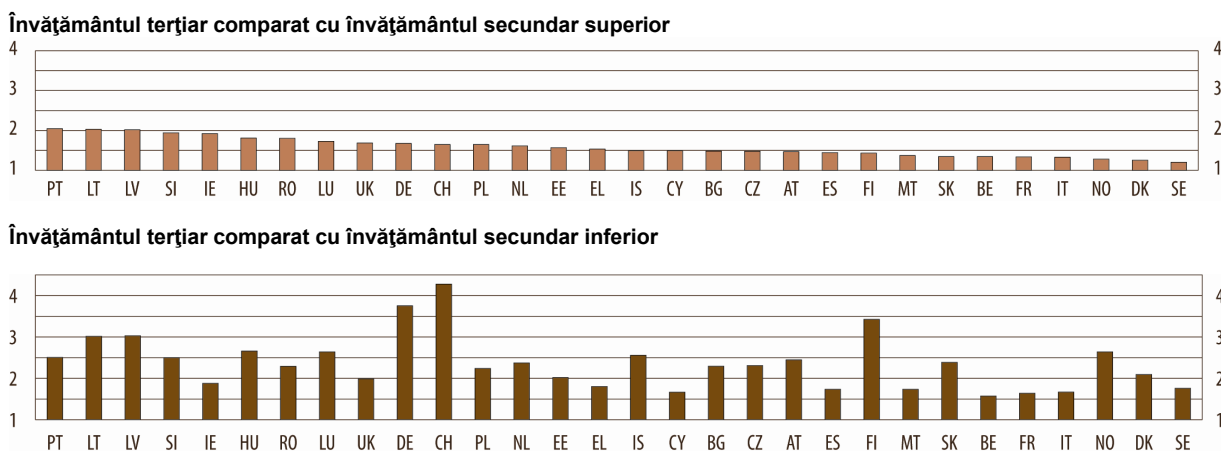


Observații: Calculele au fost efectuate pe baza variabilelor „Veniturile angajaților sub formă bănească sau similară” și „Veniturile angajaților sub altă formă decât cea bănească” care au fost adunate astfel încât să rezulte venitul personal brut în bani și alte forme, decât cea bănească. Pentru detalii, vezi Glosarul și observațiile metodologice.

Grupul de vârstă acoperit este de +16 ani.

Sursa: Eurostat, EU-SILC (Statistici privind condițiile salariale și de viață).

Figura 5.12: Ponderea diferenței între venitul median anual brut al angajaților cu studii de nivel terțiar și al celor cu studii de nivel mai redus, în anul 2010



Observații: Datele se referă la anul 2009, pentru Cipru și Irlanda.

Grupul de vârstă acoperit este de +16 ani.

Datele sunt sortate după ponderea diferențelor dintre venitul median anual brut al angajaților cu studii superioare și cel al angajaților cu studii de nivel secundar superior.

Sursa: Eurostat, EU-SILC (Statistici privind condițiile salariale și de viață).

5.5. Discrepanțe între calificările obținute în învățământul superior și cererea de pe piața muncii

Absolvenții învățământului terțiar nu trebuie doar să își găsească un loc de muncă (bine plătit) după absolvire, dar cea mai bună soluție pentru ei este să își găsească un loc de muncă "semnificativ", care să aibă sens în contextul pregătirii, al cunoștințelor pe care le-au acumulat și al competențelor pe care și le-au dezvoltat în timpul perioadei de studiu. O corelație imperfectă între performanțele educaționale ale absolventului și cerințele educaționale ale locului său de muncă poate evidenția discrepanțe în privința competențelor (sau a calificării sale) dezvoltate în perioada studiilor. Discrepanțele cel mai des remarcate sunt cele evidențiate pe verticală, caz în care se semnaleză o diferență între **nivelul** dobândit și cel cerut de educație sau competențe (Cedefop 2010, p. 13). În conformitate cu sondajele privind absolvenții, a înregistra un decalaj pe verticală are o influență negativă foarte mare asupra satisfacției la locul de muncă (Støren & Arnesen, 2011).

Decalajul pe verticală la nivel individual poate lua forma educației excesive sau a educației deficitare. Educația excesivă poate fi cel mai des surprinsă ca supra-calificare: un individ poate fi definit ca supracalificat dacă are o calificare superioară celei solicitate de locul său de muncă (Cedefop 2010, p. 13). Pe de cealaltă parte, educația deficitară se referă la o calificare inferioară celei solicitate de un anumit loc de muncă (Ibid.). Bineînțeles, că pot să apară decalaje între nivelul calificării unui individ și competențele sau abilitățile de care aceasta are nevoie pentru a ocupa anumite locuri de muncă. Ceea ce înseamnă că educația excesivă poate fi de asemenea doar de natură formală (Ibid.). Cu alte cuvinte, este posibil ca un individ să fie educat excesiv din punct de vedere formal și, în același timp, competențele sale reale să corespundă solicitărilor postului pe care îl ocupă. Cu toate acestea, analiza ratelor supra-calificării (adică a ponderii persoanelor care au ocupații pentru care calificarea lor este prea ridicată) poate constitui un bun punct de pornire în eventualitatea că se urmărește evaluarea învățământului superior după criteriile bazate pe angajabilitate.

Fenomenul conform căruia absolvenții de învățământ superior ocupă posturi care solicită o pregătire inferioară poate avea loc din mai multe motive. În primul rând, ar putea să indice faptul că instituțiile de învățământ superior nu au dispus de capacitatea de a răspunde nevoilor existente pe piața muncii și de a furniza absolvenți cu abilitățile și competențele cerute (vezi Allen & de Weert, 2007). În acest caz, măsurile de îmbunătățire a angajabilității pot contribui la diminuarea ratelor de supracalificare. Cu toate acestea, așa cum s-a discutat și în secțiunea 5.3, există mulți alți factori care influențează discrepanțele legate de cerere și ofertă pe piața muncii și care ies din sfera de control a instituțiilor de învățământ superior. De exemplu, există posibilitatea să nu fie disponibile suficiente locuri de muncă unde se solicită calificări avansate pentru toți absolvenții de învățământ superior. Acest fenomen poate fi menționat printr-un excedent de competențe⁽⁶⁹⁾ și ar putea fi diminuat prin promovarea și dezvoltarea unor abordări inovatoare, prin previziuni legate de piața muncii, precum și prin examinarea relației dintre sistemul educațional și nevoile identificate pe piața muncii. În caz contrar, absolvenții ar putea să nu găsească sau să obțină locuri de muncă relevante, corelate cu pregătirea lor, din cauza unor imperfecțiuni sau a unor discriminări existente pe piața muncii. Ratele diferite de supra-calificare pentru femei și pentru bărbați sau pentru străinii și nativii dintr-o țară⁽⁷⁰⁾ pot indica astfel de probleme, în special în comparație cu ratele de participare. În acest caz, este necesar ca strategiile și reglementările în domeniu să se concentreze în special pe piața muncii.

Această secțiune analizează ratele de supra-calificare definite prin ponderea tinerilor cu studii superioare care ocupă un post care nu este privit ca necesitând o calificare de nivel terțiar (nivelurile de ocupare ISCO 4-9). Totuși, nu trebuie pierdut din vedere faptul că un astfel de indicator are multe limitări. În primul rând, atribuirea unui nivel educațional fix unei anumite categorii ocupaționale implică o rigiditate

⁽⁶⁹⁾ Excedentul de competențe "atunci când oferta de personal cu anumite competențe depășește cererea pentru categoria respectivă de personal" (Cedefop 2010, p. 13).

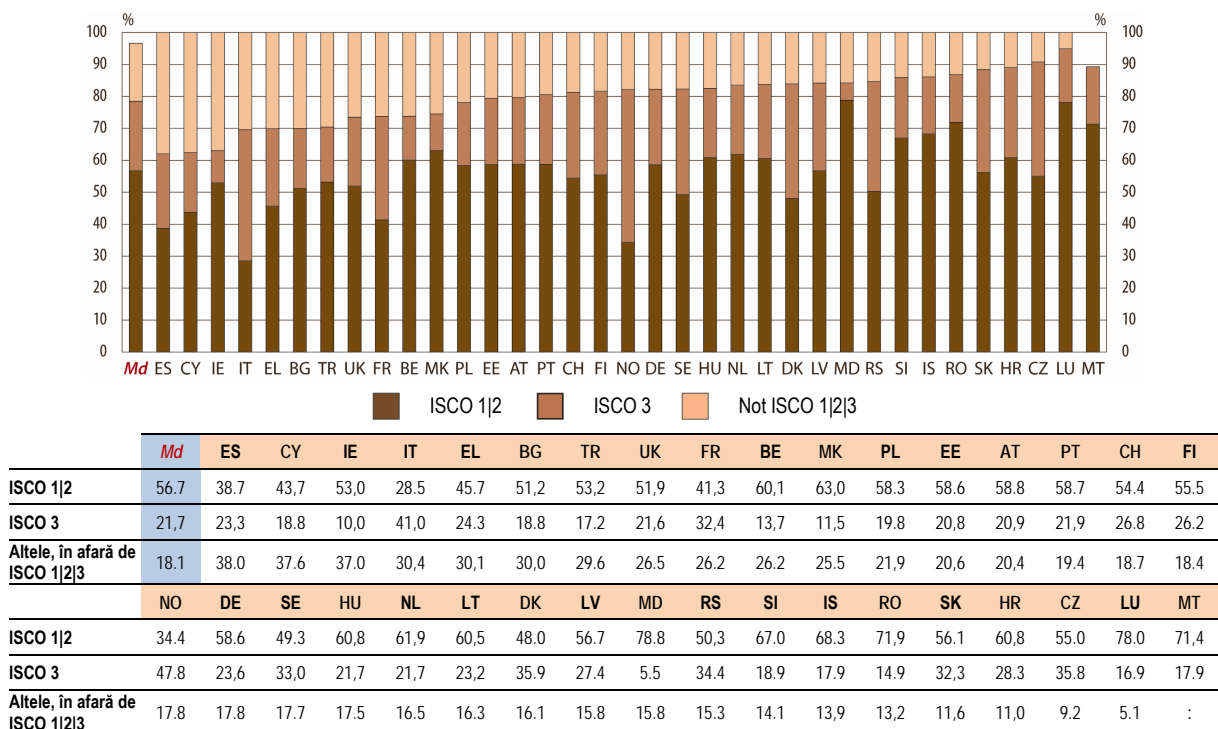
⁽⁷⁰⁾ Pe baza datelor din 2009, Eurostat (2011b, p. 76) a stabilit că "în UE, pentru grupa de vârstă cuprinsă între 20 și 64 de ani, rata supra-calificării persoanelor străine, născute în alte țări, este mult mai ridicată decât rata supra-calificării totalului populației (33 % față de 21 %)".

relativ ridicată și împiedică adaptarea rapidă la modificările care pot să apară pe piața muncii. De asemenea, există riscul scăpării din vedere a diferențelor din cadrul aceleiași categorii ocupaționale (van der Velden & van Smoorenburg 1997, p. 1). Din aceste motive – având în același timp și propriile sale rezerve – auto-evaluarea pare să fie o metodă de evaluare mult mai precisă a decajalor pe verticală, prin comparație cu metodele bazate pe clasificări ocupaționale (van der Velden & van Smoorenburg, 1997). Mai mult decât atât, chiar dacă se încearcă măsurarea decajalor pe verticală pe baza clasificării ocupaționale, este nevoie să fie utilizată o listă mult mai detaliată a categoriilor ocupaționale și nu scala cu doar 9 niveluri folosită în prezentul raport (Koucký & Zelenka, 2011). Cu toate acestea, un astfel de indicator poate servi ca punct de plecare pentru o analiză ulterioară.

Pe baza datelor din 2010, Figura 5.13 prezintă ponderea persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 34 de ani care ocupă locuri de muncă ce solicită, de obicei, calificări obținute ca urmare a absolvirii unei instituții de învățământ superior (ISCO 1, 2 și 3) și a celor care nu prezintă astfel de cerințe. Nu există date disponibile pentru toate țările din SEIS. În țările pentru care nu există date disponibile, aproximativ o cincime (20,6 %) dintre tinerii cu studii superioare pot fi considerați ca fiind supracalificați pentru funcția pe care o dețin, fiind angajați în posturi care nu necesită studii superioare. Acest procentaj a rămas relativ stabil între anii 2000 și 2010, în ciuda creșterii ratelor de participare și a faptului că învățământul superior a căpătat un caracter “de masă” (vezi Capitolul 1). Ceea ce sugerează că ratele de supra-calificare sunt influențate mai mult de structurile legate de piața muncii și de inovare decât de creșterea numărului de studenți. Rata mediană a supra-calificării este de 18,1 %.

Printre țările pentru care există date disponibile, există șase țări cu o rată a supra-calificării de aproximativ sau peste 30 %: Bulgaria (30 %), Grecia (30,1 %), Italia (30,4 %), Irlanda (37 %), Cipru (37,6 %) și Spania (38 %). Cele șapte țări care înregistrează rate ale supra-calificării sub 15 % sunt: Slovenia (14,1 %), Islanda (13,9 %), România (13,2 %), Slovacia (11,6 %), Croația (11 %), Republica Cehă (9,2 %) și Luxemburg (5,1 %).

Figura 5.13: Distribuția persoanelor cu studii superioare (ISCED 5-6) cu vârste între 25-34 de ani și angajate la nivel ISCO 1 sau 2 (juriști, înalți funcționari, manageri), la nivel ISCO 3 (tehnicieni și profesioniști asimilați) și a celor care nu sunt angajate la nivel ISCO 1, 2 sau 3 (2010)



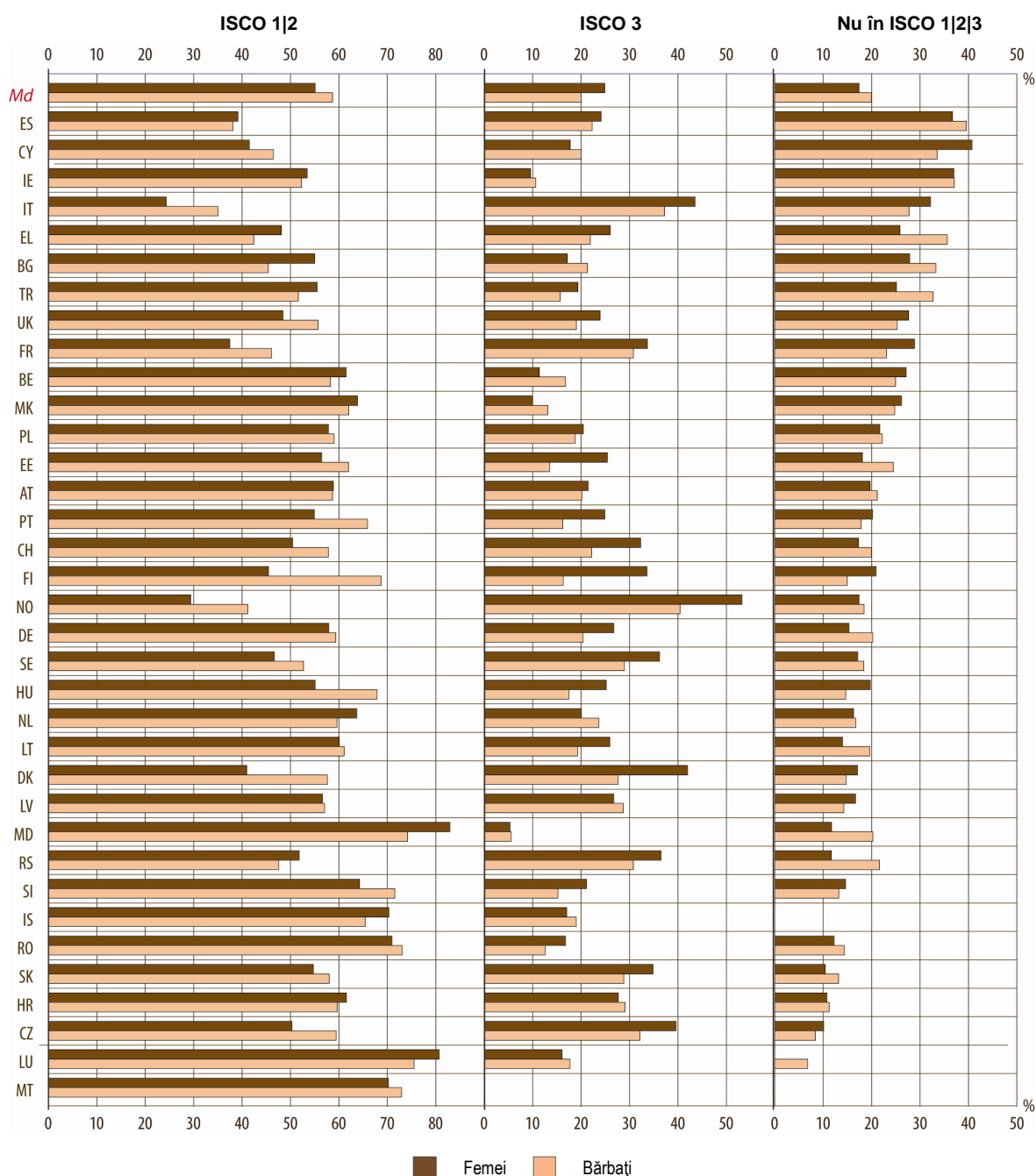
Observații: Datele pentru Luxemburg, Malta, Slovenia, Croația și FRI a Macedoniei nu sunt suficient de reprezentative din cauza dimensiunii reduse a eșantionului. Anumite rezultate nu au fost publicate pentru Luxemburg, Malta și Islanda din cauza dimensiunii foarte reduse a eșantionului.

Datele sunt sortate după procentajul persoanelor care nu lucrează în ISCO 1, 2 sau 3,

Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (*Labour Force Survey – LFS*).

Nu există diferențe majore între ratele de supra-calificare înregistrate pentru femei și pentru bărbați (vezi Figura 5.14). În medie, femeile au șanse mai mari de a ocupa posturi sub nivelul calificării lor, dar există diferențe foarte mari între țări, în această privință. De exemplu, în Moldova și Rusia, tinerii au aproape de două ori mai multe șanse de a fi catalogați drept supra-calificați, în comparație cu tinerele, în timp ce, în Finlanda și Ungaria, femeile au de circa 1,4 mai mult șansa să se găsească în această situație.

Figura 5.14: Distribuția persoanelor cu studii superioare (ISCED 5-6) cu vârste între 25-34 de ani și angajate la nivel ISCO 1 sau 2 (legislatori, înalți funcționari, manageri), la nivel ISCO 3 (tehnicieni și profesioniști asimilați) și a celor care nu sunt angajate în ISCO 1, 2 sau 3, după sex (2010)

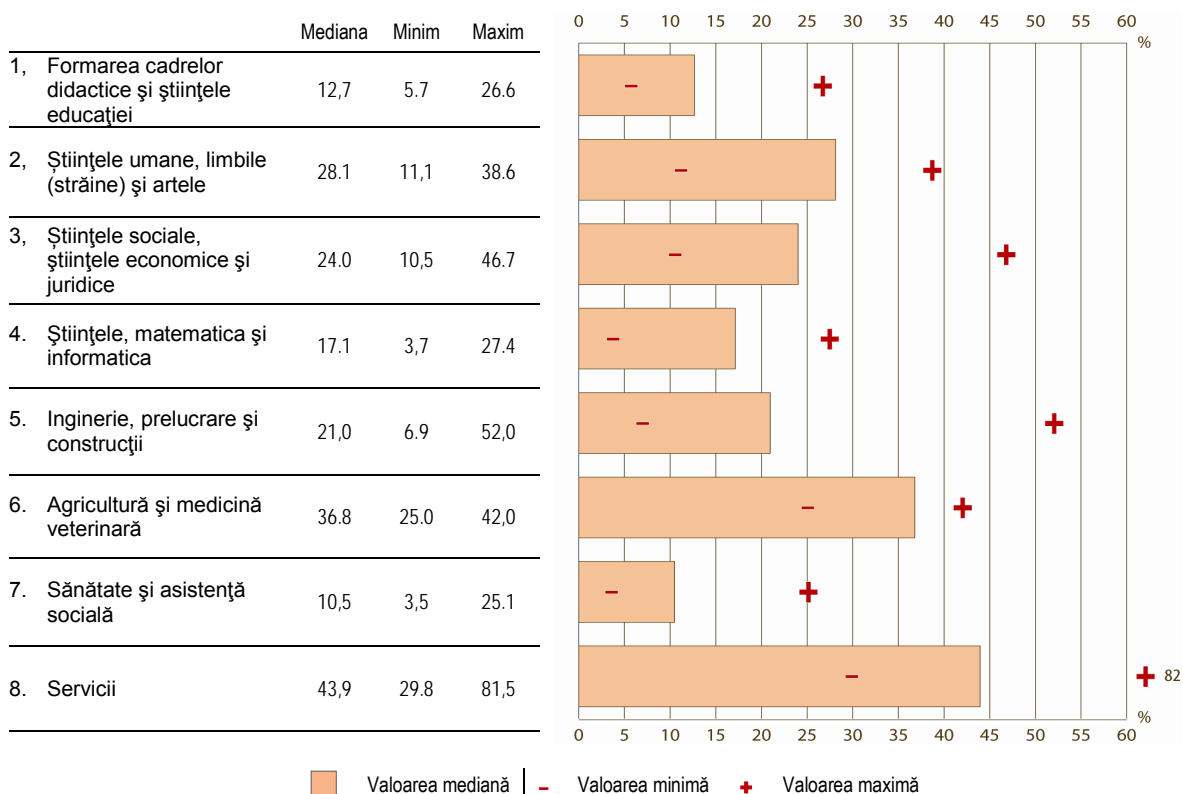


Observații: Datele pentru Luxemburg, Malta, Slovenia, Croația și FRI a Macedoniei nu sunt suficient de reprezentative din cauza dimensiunii reduse a eșantionului. Anumite rezultate nu au fost publicate pentru Luxemburg, Malta și Islanda din cauza dimensiunii foarte reduse a eșantionului.

Datele sunt sortate în funcție de ponderea persoanelor care nu lucrează în ISCO 1, 2 sau 3.
Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (Labour Force Survey – LFS).

Figura 5.15 ilustrează decalajele pe verticală după domeniul de studiu al absolvenților de învățământ terțiar. Din cauza datelor anuale insuficiente, figura prezintă media anilor 2006-2010 (pentru gradul de acoperire pe țări, vezi Glosarul și observațiile metodologice). Datele arată că pentru tinerii care au absolvit o specialitate din domeniul "serviciilor" ⁽⁷¹⁾ există o probabilitate mai mare de a ocupa posturi sub nivelul calificării lor. În acest domeniu, în jumătate din numărul țărilor participante la sondaj, peste 44 % din populația tânără angajată este supra-calificată. Printre țările pentru care există date disponibile, Grecia și Cipru sunt țările cu cea mai ridicată rată de supra-calificare în domeniul serviciilor, cu peste trei sferturi din populația tânără angajată ocupând posturi sub nivelul lor de calificare (76,2 % în Grecia și 81,5 % în Cipru). Cea mai scăzută rată de supra-calificare în domeniul serviciilor se înregistrează în Republica Cehă, dar chiar și acolo atinge 29,8 %.

Figura 5.15: Ponderea persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 34 de ani cu studii superioare (ISCED 5-6) segregate pe verticală (nu se află în ISCO 1, 2 sau 3) după domeniul de studiu, media anilor 2006-2010



Sursa: Eurostat, Sondajul privind forța de muncă (Labour Force Survey – LFS).

Domeniile de studiu cu cea mai scăzută rată de supra-calificare sunt sănătatea și asistența socială (o valoare mediană de 10,5 %) și formarea cadrelor didactice și științele educației (o valoare mediană de 12,7 %). Și în aceste domenii apar diferențe între țări: rata de supra-calificare în domeniile sănătății și asistenței sociale variază de la 5,5 % (Republica Cehă) la 25,1 % (Spania); în ceea ce privește domeniile formării cadrelor didactice și științele educației, ratele ating valori de la 5,7 % (Turcia) la 26,6 % (Spania). Cu toate acestea, trebuie subliniat încă o dată că nu există date disponibile pentru toate țările și pentru toate domeniile de studiu.

Există diferențe foarte mari între țări și domenii de studiu cu privire la competențele absolvenților, care le permit să-și găsească locuri de muncă cât mai compatibile cu nivelul lor de calificare. Cu toate acestea, trebuie reținut faptul că limitările cifrelor prezentate provin și din potențialele discrepanțe între calificări și nivelul competențelor, precum și din limitele clasificării ISCO. Este nevoie de analize mult mai aprofundate pentru investigarea decalajelor pe verticală și a motivelor care stau la baza diferențelor dintre țări și domenii de studiu.

(71) Domeniul "serviciilor" include o gamă foarte largă de ocupații de la cele disponibile pentru restaurante și turism până la cele care implică apărarea și serviciile militare (pentru mai multe detalii, vezi clasificarea ISCED pentru domeniile educaționale, e.g. Andersson & Olsson, 1999).

Concluzii

Creșterea ratelor de participare și de finalizare a studiilor superioare și creșterea capacității absolvenților de a-și găsi un loc de muncă mai bun continuă să fie o provocare în țările din SEIS. Cu toate acestea, limitele în evaluarea angajabilității și decalajele existente între perioadele pentru care există date disponibile obstrucționează evaluarea situației curente.

În cadrul SEIS se înregistrează o creștere a numărului de persoane (și a ponderii acestora în totalul populației) care obțin o diplomă de absolvire a unei instituții de învățământ superior. În ceea ce privește finalizarea studiilor de nivel terțiar, disponibilitatea datelor este limitată și metodologia de dezvoltare a unui indicator adecvat se află încă în lucru. Pentru 2008, ratele de finalizare a studiilor sunt disponibile pentru doar 22 de țări, iar pentru acestea rata mediană este de 72 %. Datele disponibile arată și diferențele care există între sisteme. Diversitatea situației curente este confirmată de informațiile statistice privind intrările în rețea și ratele de absolvire. Mai mult decât atât, chiar dacă majoritatea țărilor din SEIS raportează că au pus în aplicare politici care să contribuie la creșterea nivelului de finalizare a studiilor, există încă o mare varietate de situații în ceea ce privește domeniul de aplicabilitate și conținutul acestor măsuri. Doar un număr mic de țări au adoptat strategii comprehensive la nivel național care abordează o gamă mai largă de factori care determina abandonul școlar și nefinalizarea studiilor. Astfel de strategii combină o serie inițiative care se aplică atât la nivel național cât și la nivel instituțional și care includ stimulente și elemente de motivare pentru instituții și pentru studenți. În plus, aceste măsuri au fost suplimentate prin mecanisme de monitorizare bine dezvoltate. Alte țări raportează că este de așteptat ca inițiativele politice de mare anvergură, chiar dacă nu se adresează direct creșterii ratei de finalizare a studiilor universitare, vor contribui la îmbunătățirea acestora. În alte cazuri există fie proiecte izolate, derulate la scară redusă, fie nu există nicio măsură care să aibă ca obiectiv abordarea acestei probleme.

Cu toate că noțiunea de "angajabilitate" este folosită pe scară largă în dezbaterile politice, există încă probleme în definirea indicatorilor care pot arăta cu precizie dacă situația se îmbunătățește sau se înrăutățește. În schimb, datele reflectă de cele mai multe ori situația de pe piața muncii pentru absolvenții de învățământ superior și pentru persoanele cu un nivel educațional mai redus. În cele mai multe țări, informațiile statistice privind rata șomajului arată că obținerea unei calificări de nivel terțiar îmbunătățește perspectivele de angajare ale tinerilor. Similar, persoanele cu un nivel educațional mai ridicat își găsesc primul loc de muncă mai repede decât persoanele cu studii medii și, realizează, în medie, venituri mai mari. Cu toate acestea, există diferențe între absolvenții de învățământ superior: absolvenții recentți se pot confrunta cu dificultăți de integrare pe piața muncii. În jumătate dintre țările din SEIS, ponderea șomajului absolvenților recentți este cu 10 % mai ridicată, ceea ce reprezintă o valoare de peste trei ori mai mare decât rata mediană a tinerilor care au absolvit facultatea în urmă cu trei ani sau mai mult. În plus, aproximativ 20 % dintre absolvenți sunt apreciați ca fiind supracalificați pentru locurile de muncă unde sunt angajați, cei mai afectați de această situație fiind absolvenții din domeniul „Servicii”. Ponderea a rămas stabilă între 2000 și 2010, sugerând că ratele de supracalificare sunt influențate mai mult de structurile legate de piața muncii și de inovațiile din diversele domenii decât de creșterea numărului de studenți. Ceea ce subliniază de asemenea și faptul că dificultățile care apar în evaluarea impactului politicilor privind forța de muncă și angajabilitatea, ca schimbări în statutul general al economiei, sunt un factor important care determină disponibilitatea și calitatea ofertelor de locuri de muncă.

6. ÎNVĂȚAREA PE TOT PARCURSUL VIEȚII

Contextul Bologna

Învățarea pe tot parcursul vieții a avut un loc important în agenda Bologna încă de la lansarea procesului și a câștigat o poziție notabilă odată cu Declarația de la Praga, în 2001, prin care s-a stabilit că:

Învățarea pe tot parcursul vieții este un element esențial al Spațiului European al Învățământului Superior. Într-o Europă a viitorului, construită pe o societate și o economie bazate pe cunoaștere, strategiile de învățare pe tot parcursul vieții sunt necesare pentru a face față provocărilor în domeniul competitivității, al utilizării noilor tehnologii, cu scopul de a îmbunătăți coeziunea socială, egalitatea de șanse și calitatea vieții ⁽⁷²⁾.

În declarațiile care au urmat ⁽⁷³⁾, miniștrii responsabili pentru învățământul superior au revenit asupra temei privind învățarea pe tot parcursul vieții și au accentuat diverse domenii care contribuie la edificarea unei culturi a învățării pe tot parcursul vieții în SEIS. Ei au subliniat necesitatea îmbunătățirii și dezvoltării unor trasee educaționale flexibile, a creării oportunităților de recunoaștere a educației anterioare, a implementării cadrului național al calificărilor în fiecare stat și a stabilirii unor relații strânse de cooperare între instituțiile de învățământ superior și diverșii parteneri externi, inclusiv angajatori.

În 2008, la cererea autorităților franceze, Asociația Universităților Europene (EUA) a elaborat Carta europeană a universităților privind învățarea pe tot parcursul vieții (EUA, 2008), concepută sub forma a zece angajamente pentru universități și zece angajamente pentru guverne care se adresează implementării programelor și acțiunilor care susțin învățarea pe tot parcursul vieții. Documentul a fost elaborat pe baza unei consultări extensive cu universitățile membre EUA, în urma conferințelor rectorilor și colaborând cu o gamă largă de organizații, actori importanți în învățământul superior european. Angajamentele se referă la diverse aspecte legate de învățarea pe tot parcursul vieții, în particular la necesitatea de a se asigura o gamă de programe flexibile, relevante și inovatoare care să aibă în vedere marea varietate a populației școlare din învățământul superior și necesitatea de a stabili sisteme pentru recunoașterea tuturor formelor anterioare de educație. Carta se mai referă la necesitatea consolidării unui dialog structurat, la diferite niveluri, între instituțiile de învățământ superior și alte părți implicate.

Contribuția Cartei a fost recunoscută prin Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve (2009), care admite existența unei legături strânse între învățarea pe tot parcursul vieții, extinderea gradului de participare la învățământul superior și apelurile pentru politici care susțin învățarea pe tot parcursul vieții prin structuri organizaționale și mecanisme de finanțare ⁽⁷⁴⁾ adecvate. Declarația intenționează, de asemenea, să aducă detalii ulterioare conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, specificând faptul că:

Învățarea pe tot parcursul vieții implică obținerea unor calificări, extinderea cunoștințelor și gradului de înțelegere, dobândirea de noi abilități și competențe sau dezvoltarea personală. Învățarea pe tot parcursul vieții implică obținerea unor calificări prin parcurgerea unor trasee educaționale flexibile, inclusiv prin studii cu frecvență redusă sau prin abordarea unor trasee educaționale care presupun îndrumarea la locul de muncă ⁽⁷⁵⁾.

⁽⁷²⁾ Spre un Spațiu European al Învățământului Superior: Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Praga, 19 mai 2001.

⁽⁷³⁾ Berlin 2003, Bergen 2005, Londra 2007, Leuven/Louvain-la-Neuve 2009.

⁽⁷⁴⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

⁽⁷⁵⁾ Ibid.

Prezentare generală a capitolului

Pe baza priorităților politice identificate în cadrul documentelor menționate mai sus, în prezentul capitol se urmărește analiza unor anumite aspecte legate de învățarea pe tot parcursul vieții în sectorul învățământului superior. Pentru atingerea acestui obiectiv, în primul rând, este analizat modul în care este înțeles și interpretat conceptul de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior, în diferite țări. Se analizează apoi gradul în care învățarea pe tot parcursul vieții se înscrie în misiunea căreia instituțiile de învățământ superior înțeleg să se dedice, precum și reglementările financiare în vigoare, care permit promovarea structurilor de învățare pe tot parcursul vieții. O parte substanțială a capitolului este dedicată tematicii care abordează modalități flexibile de livrare a programelor din învățământul superior, cu un accent specific pe studiile cu regim redus de frecvență la acest nivel. Această parte este urmată de analiza gradului în care instituțiile de învățământ superior de pe teritoriul SEIS oferă posibilitatea de recunoaștere a studiilor efectuate anterior. Luând în calcul toate aceste informații, în ultima parte este analizat gradul în care diferite sisteme de învățământ superior au reușit să atragă și să se adreseze unor grupuri țintă non-tradiționale de persoane pentru a le include în programele formale din învățământul superior.

Atragem atenția cititorilor că și în celelalte capitole ale raportului vor găsi informații strâns legate de domeniul învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior. De aceea, conținutul prezentului capitol ar trebui tratat în complementaritatea sa cu informații care provin din alte capitole ale raportului, în particular cu cele din Capitolul 4 privind dimensiunea socială în învățământul superior și din Capitolul 5 care se adresează rezultatelor efective atinse ca urmare a absolvirii unei instituții de învățământ superior și angajabilității.

6.1. Înțelegerea la nivel național a conceptului de învățare pe tot parcursul vieții

Carta Europeană Universitară privind învățarea pe tot parcursul vieții admite că “terminologia privind învățarea pe tot parcursul vieții poate face referire la mai multe concepte [...] și că poate fi subiectul unor interpretări considerabile la nivel local, regional și național” (EUA, 2008). Acest aspect impune investigarea modului în care diferitele țări din SEIS înțeleg și interpretează conceptul de învățare pe tot parcursul vieții, în sistemele proprii de învățământ superior.

Rezultatele raportate în urma exercițiului BFUG arată că deși în majoritatea țărilor din SEIS documentele directe care reglementează activitatea în învățământul superior se referă la învățarea pe tot parcursul vieții, acestea nu furnizează în mod obligatoriu și o definiție a termenului. În cazurile în care o astfel de definiție există, de cele mai multe ori ea are un caracter foarte larg, referindu-se la învățarea „din leagăn până în mormânt” sau la suma activităților educaționale pe care indivizii le desfășoară pe durata vieților lor, indiferent dacă acestea au un specific formal, non-formal sau informal. Un bun exemplu în acest sens îl constituie strategia adoptată de Marea Britanie (Scoția), în 2007: Competențe pentru Scoția – o strategie de dezvoltare a abilităților pe toată durata vieții.

Doar atunci când țările raportează date privind principalele forme ale structurilor de învățare pe tot parcursul vieții în care sunt implicate instituțiile de învățământ superior devine evident faptul că există anumite diferențe trans-naționale. Aceste diferențe au legătură în special cu gradul în care țările asociază gama de structuri disponibile cu învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior. În timp ce anumite tipuri de structuri sunt menționate de aproape toate țările, altele sunt mai puțin frecvent sau foarte rar menționate.

Structurile cel mai frecvent asociate cu învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior includ cursuri de învățământ non-formal oferite indivizilor de instituțiile de învățământ superior, în paralel cu programele de educație formală. Practic, toate țările din SEIS fac referire la acest tip de structuri, chiar dacă folosesc diverse expresii pentru a o descrie, inclusiv „cursuri pe termen scurt de educație ulterioară” (Finlanda), „cursuri în afara schemei/programului academic de studii” (Vatican și Serbia) sau „cursuri pentru dezvoltarea personală” (Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord).

În paralel cu cursurile desfășurate în afara programului academic, o pondere semnificativă a țărilor din SEIS fac referiri la programele cu caracter academic derulate în conformitate cu o serie de reglementări, altele decât cele tradiționale, cu durată integrală. În aceste cazuri, țările se referă la programele de studiu flexibile din învățământul superior, programele cu regim redus de durată, învățământul deschis, învățământul la distanță, învățământul virtual (e-learning), cursuri fără prezență obligatorie, cursuri serale sau care se desfășoară la sfârșit de săptămână etc. Cu toate acestea, există unele țări care nu fac niciun fel de referire la astfel de structuri, chiar dacă sistemele educaționale din țările respective oferă studenților posibilitatea de a se înscrie la aceste tipuri de cursuri și să aibă un statut formal, altul decât cel pe care îl au studenții înmatriculați în programele de studiu cu durată integrală. Acest aspect este întâlnit în țări ca: Armenia, Vatican, Letonia, Moldova, România și Slovacia (vezi Figura 6.2) și ar putea indica faptul că țările respective nu includ programele formale de studiu din învățământul superior, furnizate pe baza unor reglementări flexibile, în conceptul lor privind învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior.

În ceea ce privește cele două tipuri de structuri descrise mai sus, adică cele care includ cursuri de educație non-formală pentru indivizi și programele finalizate cu certificare furnizate într-un context cu reglementări flexibil, este important de observat că diferențele dintre acestea pot fi uneori destul de neclare. Este cazul, în particular, al acelor țări în care indivizii pot urma module sau cursuri distincte din cadrul unor programe finalizate cu o certificare, fără a avea obligatoriu statutul obișnuit de studenți înmatriculați în acele programe. Astfel de posibilități există deja în multe dintre țările din SEIS.

Alte tipuri de structuri asociate în mod frecvent cu învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior sunt acoperite de zona de învățământ continuu și de orientare și perfecționare profesională a calificărilor obținute deja ca urmare a absolvirii unei instituții de învățământ superior. În ceea ce privește acest tip de structură, există un număr de țări care se referă direct la dezvoltarea profesională continuă a persoanelor care au profesii reglementate (de exemplu, cadrele didactice, medicii etc.).

În timp ce la toate tipurile de structuri menționate mai sus fac referiri cel puțin jumătate dintre țările din SEIS și, din acest motiv, pot fi privite ca fiind cele mai obișnuite componente ale procesului de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior, există și activități menționate de un număr mai puțin semnificativ de țări. De exemplu, în ciuda importanței acordate recunoașterii educației anterioare și a reglementărilor în acest sens, există doar un număr redus de țări (Belgia, Estonia, Franța, Islanda, Italia, Luxemburg, Muntenegru, Olanda, Portugalia și Elveția), care se referă în mod expres la acest tip de activitate. Informațiile furnizate în secțiunea 6.5, care analizează nivelul de dezvoltare a recunoașterii educației anterioare pe teritoriul SEIS, poate explica parțial de ce numărul de țări care se referă la acest tip de structuri este încă destul de redus.

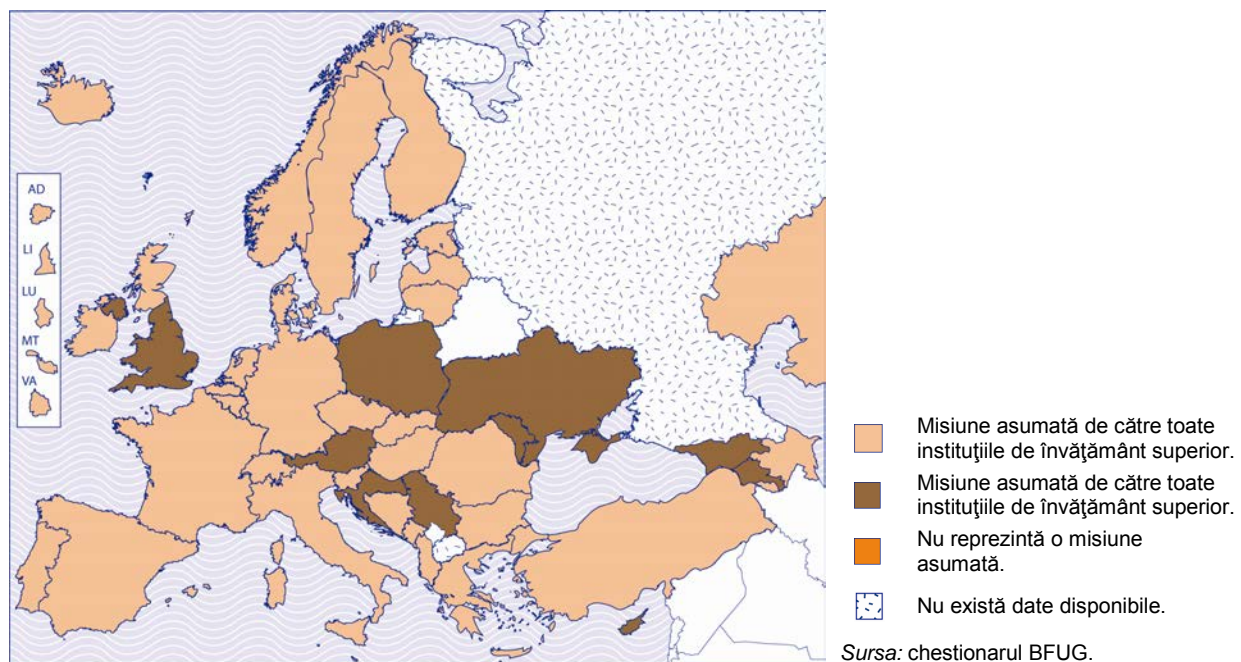
Alte tipuri de activități, la care fac referire doar un număr limitat de țări includ structuri personalizate pentru industrie/companii și alte categorii de parteneri externi (Germania, Ungaria, Italia, Malta, Moldova, Olanda, Slovenia și Marea Britanie (Scoția)), structuri pentru cursuri publice, seminare, conferințe, mese rotunde și ateliere (Austria, Liechtenstein, Moldova, Slovenia și Marea Britanie), servicii de orientare specifică și consiliere (Franța, Ucraina și Marea Britanie (Scoția)), structuri de acces pentru atragerea grupurilor non-tradiționale de studenți (Portugalia și Marea Britanie) și posibilitatea oferită publicului larg de a utiliza diverse resurse asociate cu învățământul superior, inclusiv bibliotecile din universități (Estonia și Ucraina). Deși activitățile enumerate mai sus pot fi întâlnite și în alte țări, în afara celor menționate, este posibil ca absența lor din anumite spații educaționale să indice faptul că acestea nu sunt întotdeauna privite ca elemente ale învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior.

În ansamblu, învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior apare ca un concept fragmentat – un mozaic compus din diferite tipuri de structuri educaționale în care numărul elementelor variază de la o țară la alta. În timp ce în unele țări, există o gamă largă de activități derulate în învățământul superior ce sunt apreciate prin prisma contribuției lor la învățarea pe tot parcursul vieții, în alte cazuri lista activităților legate de învățarea pe tot parcursul vieții în care sunt implicate în mod obișnuit instituții de învățământ superior este relativ scurtă.

6.2. Învățarea pe tot parcursul vieții – misiune asumată de instituțiile de învățământ superior

Poziția centrală a învățării pe tot parcursul vieții în dezbaterile politice este reflectată și de faptul că în peste trei sferturi dintre țările din SEIS, învățarea pe tot parcursul vieții se înscrie în misiunea afișată și recunoscută a tuturor instituțiilor de învățământ superior. În restul țărilor din SEIS, respectiv în Armenia, Austria, Croația, Cipru, Georgia, Moldova, Polonia, Serbia, Ucraina și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), învățarea pe tot parcursul vieții face parte din misiunea recunoscută a cel puțin câtorva instituții de învățământ superior (vezi Figura 6.1). Țări care fac parte din a doua categorie indică în general faptul că instituțiile de învățământ superior au un anumit grad de autonomie în această privință și pot decide dacă și în ce măsură vor include învățarea pe tot parcursul vieții în declarația lor privind misiunea instituțională.

Figura 6.1: Învățarea pe tot parcursul vieții ca misiune recunoscută a instituțiilor de învățământ superior, 2010/11



Indiferent dacă învățarea pe tot parcursul vieții este o misiune recunoscută de toate instituțiile de învățământ superior sau doar de unele dintre acestea, există un număr de țări care fac referire la variații considerabile interinstituționale în ceea ce privește gradul de implementare a programelor de învățare pe tot parcursul vieții. Ceea ce înseamnă că, în timp ce pentru unele instituții învățarea pe tot parcursul vieții apare ca fiind principala misiune (de exemplu, instituții care se concentrează pe structuri care furnizează programe flexibile în învățământul superior, cum ar fi universitățile deschise), în alte cazuri, fluxul activităților legate de învățarea pe tot parcursul vieții poate fi mai puțin semnificativă. În acest context, Norvegia oferă un exemplu interesant, indicând faptul că în 2010, deși media studenților înscriși în programe reglementate flexibil a fost de 6.3 %, unele instituții de învățământ superior au înregistrat și cote de până la 40 % dintre studenți înscriși în oferta flexibilă.

De asemenea, instituțiile de învățământ superior se pot specializa în anumite tipuri de activități referitoare la învățarea pe tot parcursul vieții, în timp ce alte elemente privind învățarea pe tot parcursul vieții pot să nu fie incluse în ofertă. De exemplu în Austria, sectorul *Fachhochschule* (adică sectorul învățământului superior de orientare profesională) este caracterizat printr-o gamă considerabilă de programe flexibile (aproape 50 % dintre programele de studii au loc sub forma cursurilor serale), dar furnizarea unor trasee educaționale alternative bazate pe recunoașterea educației anterioare este încă foarte limitată în acest sector. Un alt exemplu provine din Lituania, unde unele instituții de învățământ superior s-au implicat în proiecte privind recunoașterea educației anterioare, în timp ce câteva alte instituții au un sistem bine implementat prin care se adresează dezvoltării profesionale continue a cadrelor didactice și formatorilor.

Majoritatea țărilor din SEIS nu identifică restricții de ordin legal care ar putea să împiedice instituțiile de învățământ superior să ofere programe sau servicii legate de învățarea pe tot parcursul vieții. Doar un număr redus de țări fac referiri la restricții de ordin legal referitoare la diferite segmente ale învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior. Astfel de restricții includ lipsa reglementărilor privind recunoașterea educației anterioare (Letonia), imposibilitatea de a propune programe finalizate cu o certificare cu reglementare flexibilă (Serbia), restricții legate de înregistrarea participanților în module separate ale programelor finalizate cu o certificare (Olanda) sau imposibilitatea ca instituțiile din învățământul superior profesional să ofere studii aferente ciclului secundar (Danemarca).

6.3. Finanțarea procesului de învățare pe tot parcursul vieții

Este normal ca, din perspectivă strategică, informațiile privind reglementările financiare legate de învățarea pe tot parcursul vieții să fie privite cu un interes deosebit. Cu toate acestea, practic toate analizele comparative care se referă la acest domeniu evidențiază faptul că este o tematică foarte dificil de acoperit (de exemplu, EACEA/Eurydice, 2010). Astfel, într-o oarecare măsură, acesta este rezultatul lipsei unei clarificări la nivel conceptual cu privire la învățarea pe tot parcursul vieții, ceea ce înseamnă că în funcție de context, noțiunea se poate referi la o gamă mai largă sau mai restrânsă de structuri din învățământul superior. Cea de-a doua dificultate se leagă de faptul că învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior implică în mod obișnuit diverse surse de finanțare și de aceea este uneori dificilă identificarea contribuțiilor fiecărei surse individuale.

Exercițiul de raportare al grupului BFUG arată că la descrierea modalităților de finanțare a învățării pe tot parcursul vieții, țările se referă de multe ori la diferite tipuri de structuri din învățământul superior, specificând reglementările financiare definitorii pentru fiecare tip. De cele mai multe ori, se face o diferențiere între programele care conduc la obținerea unei diplome universitare după absolvirea unei instituții de învățământ superior, inclusiv a programelor furnizate după reglementări flexibile și structurile din învățământul superior la absolvirea cărora nu se obține o diplomă universitară. În timp ce programele din prima categorie sunt deseori acoperite total sau parțial din bugetul public, în cazul celei de-a doua categorii, în general, contribuția din bugetul public este mai puțin semnificativă. Cu toate acestea, anumite tipuri de programe nefinalizate cu obținerea unei diplome universitare (de exemplu, dezvoltarea profesională continuă a celor care au profesii reglementate, cursurile pentru șomeri, programele care se adresează cetățenilor pensionați etc.) sunt de regulă finanțate/co-finanțate din resurse publice.

În circa două treimi dintre țările din SEIS, instituțiile de învățământ superior nu dispun de sume provenite din bugetul public alocate în mod specific învățării pe tot parcursul vieții. Ceea ce înseamnă că resursele pentru învățarea pe tot parcursul vieții provin din bugetele generale ale instituțiilor de învățământ superior, aceste mijloace fiind adesea combinate cu alte resurse financiare. În 15 sisteme de învățământ superior (dintr-un total de 47 pentru care există date disponibile), există bugete alocate în mod specific învățării pe tot parcursul vieții, dar aceste resurse financiare se adresează uneori unor tipuri particulare de structuri referitoare la învățarea pe tot parcursul vieții. Este cazul unor programe derulate în Republica Cehă, unde bugetul pentru învățarea pe tot parcursul vieții este destinat finanțării cursurilor universitare pentru persoane de vârstă a treia, sau al unor programe derulate în Georgia și Slovenia, unde bugetul este utilizat pentru acoperirea cursurilor de formare pentru cadre didactice și formatori (*in-service training*).

În afară de bugetele generale sau speciale ale instituțiilor de învățământ superior, mai sunt și alte resurse publice care contribuie la finanțarea programelor de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior. Acestea includ resurse din fondurile structurale europene, resurse de la ministere, altele decât cele responsabile pentru învățământul superior și mijloace financiare alocate în cadrul diferitelor proiecte/programe, fie ele naționale, regionale sau locale. Sprijinul financiar public poate lua de asemenea o formă indirectă, în particular prin intermediul facilităților fiscale care se adresează indivizilor care iau parte la activități de învățare pe tot parcursul vieții.

Doar un număr redus de țări dispun de posibilitatea de a cuantifica gradul în care structurile de învățare pe tot parcursul vieții din învățământul superior sunt finanțate din surse publice. Acolo unde sunt disponibile informații privind mărimea sumelor alocate din fonduri publice, se constată că acestea variază semnificativ de la o țară la alta, ceea ce poate fi determinat parțial de înțelegerea diferită a

conceptului de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior. În timp ce România și respectiv Bosnia și Herțegovina declară că finanțarea publică a activităților de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior lipsește cu desăvârșire sau este foarte modestă, Olanda estimează că aproximativ 16 % din structurile de învățare pe tot parcursul vieții sunt finanțate din bugetul public, iar Franța și Ungaria apreciază că această valoare se ridică la circa 30 %. Austria și Norvegia raportează niveluri ridicate ale finanțării publice. Austria apreciază că acest procent se ridică la 85 %, în timp ce Norvegia indică faptul că majoritatea resurselor de finanțare pentru învățarea pe tot parcursul vieții provine din bugetul public. Islanda și Malta sunt singurele țări care raportează că învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior este integral finanțată din fonduri publice.

Investițiile private în domeniul învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior depind în mod direct de mărimea fondurilor alocate din surse publice. Acolo unde se solicită o investiție privată, de cele mai multe ori aceasta este acoperită chiar de participanți. Cu toate acestea, investițiile cu caracter privat pot fi făcute și de către angajatori, mai ales dacă angajatorul a solicitat angajatului să participe la un anumit program sau dacă există anumite reglementări specifice, locale sau sectoriale, între angajați și angajatori cu privire la continuarea educației sau a formării. În plus, învățarea pe tot parcursul vieții poate fi de asemenea finanțată sau co-finanțată din fonduri colective, la care angajatorii contribuie periodic. Este un caz întâlnit în Comunitatea flamandă din Belgia, Franța și Spania, unde legislația obligă companiile să contribuie la costurile ocazionale de educația și formarea continuă prin contribuții obligatorii, care depind de tipul companiei și de numărul de angajați. Resursele financiare acumulate pot fi utilizate pentru finanțarea unor programe variate de educație și formare continuă și pot oferi de asemenea sprijin pentru persoanele care învață în învățământul superior.

Lista diferitelor surse care sunt utilizate pentru finanțarea activităților legate de învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior poate fi completată de mijloacele proprii ale instituțiilor de învățământ superior. În ciuda faptului că Letonia este singura țară care face referire la această sursă, se presupune că mai există și alte țări unde există posibilitatea legală ca instituțiile de învățământ superior să finanțeze sau să co-finanțeze învățarea pe tot parcursul vieții din resursele acumulate fie prin livrarea unor servicii, fie din sumele care provin din donații particulare.

6.4. Promovarea flexibilității în programele educaționale care vizează învățământul superior

Într-un sens mai larg, flexibilitatea programelor educaționale din învățământul superior se referă la diferitele modalități care permit indivizilor să parcurgă trasee educaționale adaptate nevoilor lor. Prezenta secțiune se concentrează pe un aspect privind flexibilitatea în învățământul superior, respectiv modalitățile flexibile de livrare a programelor de studiu în învățământul superior. Așa cum se prezintă și în secțiunea 6.2, un număr semnificativ de țări din SEIS consideră că furnizarea unor astfel de programe constituie un element cheie al învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior.

Secțiunea prezentă este împărțită în patru subsecțiuni. Prima se axează pe diferitele abordări politice care permit derularea unor activități educaționale flexibile în învățământul superior. Este urmată de o subsecțiune care se adresează gradului în care sistemele de învățământ superior oferă formate oficiale de studiu pentru studenți, altele decât cele cu durată integrală de studiu și impactul acestor oferte alternative asupra condițiilor de studiu ale studenților. Partea a treia se referă la gradul în care instituțiile de învățământ superior asigură furnizarea de programe cu durată redusă de studiu, iar în ultima parte este analizat nivelul participării studenților la aceste tipuri de studii.

6.4.1. Abordări strategice care se adresează formatelor flexibile de studiu în programele educaționale din învățământului superior

Unul dintre obiectivele grupului de raportare BFUG a fost să analizeze dacă și în ce măsură reglementările în vigoare din diversele țări din SEIS promovează formate flexibile de studiu pentru programele derulate în învățământul superior. În conformitate cu informațiile furnizate de autoritățile centrale, în aproape toate sistemele educaționale din SEIS (43 din 47 pentru care există date disponibile), există reglementări care promovează structuri și formate flexibile de studiu în

învățământul superior. Totuși, țările văd politicile de sprijin în moduri diferite și se referă la tipuri diversificate de politici de acțiune.

Mai multe țări, sau regiuni din cadrul unor țări (Armenia, Azerbaijan, Comunitatea franceză din Belgia, Bosnia și Herțegovina, Bulgaria, Croația, Republica Cehă, Georgia, Grecia, Portugalia, România, Serbia și Slovenia), asociază sprijinul politic cu cadrul legal, ceea ce creează premisele pentru implementarea formatelor flexibile de studiu în învățământul superior. În mod obișnuit, aceasta înseamnă că prin legislație le este permis în mod explicit instituțiilor de învățământ superior să furnizeze programe de studiu reglementate flexibil și/sau le permite studenților să-și organizeze participarea la cursuri pe parcursul unei perioade mai lungi, diferită de intervalul tradițional în care se desfășoară cursurile cu durată integrală.

Unele țări (Andorra, Austria, Cipru, Finlanda, Olanda și Portugalia) percep sprijinul strategic pe care îl pot acorda în acest domeniu în strânsă relație cu faptul că instituțiile de învățământ superior pot acorda o atenție deosebită unor formate flexibile de studiu. Finlanda, de exemplu, raportează Politehnica (adică instituțiile vocaționale de învățământ superior) oferă în mod normal oportunități de educație virtuală (*e-learning*) ca și oportunitatea de a urma cursuri serale sau de sfârșit de săptămână. Norvegia susține parțial acestui grup. Chiar dacă țara nu face referire la nicio instituție orientată spre derularea unor programe flexibile de studiu, în Norvegia s-a deschis o agenție (*Norvegia Opening Universities*) aflată în subordinea Ministerului Educației și Cercetării, dedicată promovării formatelor flexibile pentru cursuri și programelor de studiu în instituțiile norvegiene de învățământ superior.

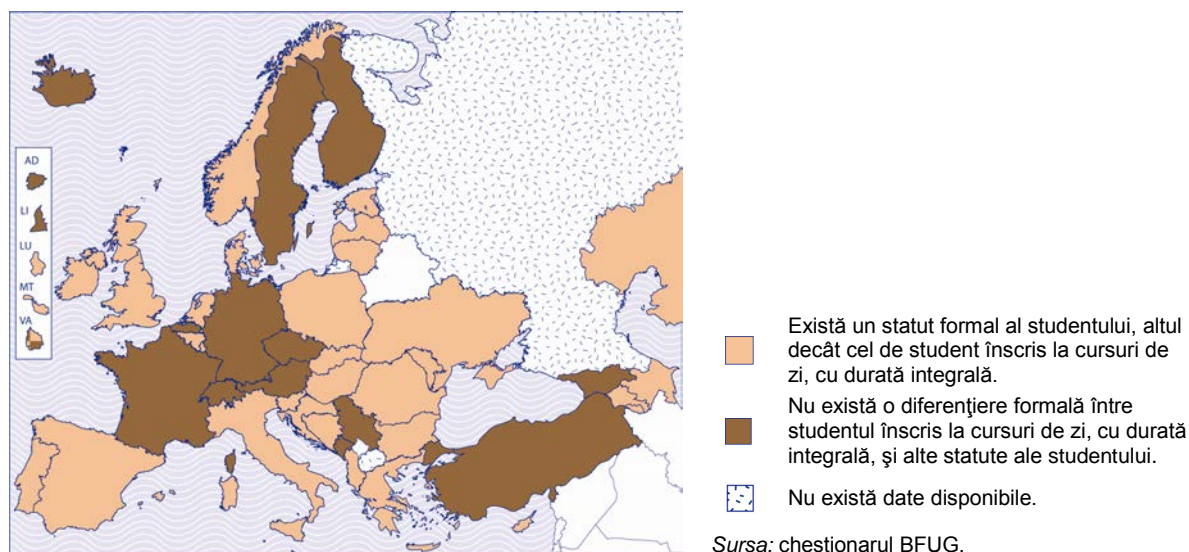
Printre inițiativele strategice care promovează programele flexibile de studiu, țările sau regiunile din cadrul unor țări, se referă la implementarea unor reglementări care să permită recunoașterea educației anterioare (Danemarca, Comunitatea flamandă din Belgia și Luxemburg) sau modularizarea programelor de studiu din învățământul superior (Germania, Irlanda, Liechtenstein și Luxemburg). În afară de acestea, unele autorități centrale indică necesitatea implementării unor reglementări financiare legate de derularea unor programe flexibile în învățământul superior, în particular a faptului că studenții înmatriculați în programe cu durată integrală de studiu și cei care urmează studii din cadrul programelor flexibile sunt tratați în mod egal în ceea ce privește taxele școlare și/sau sprijinul financiar acordat studenților (pentru detalii suplimentare, vezi secțiunea 6.4.2, Figura 6.3).

În sfârșit, există și câteva țări care fac referiri la documente strategice, care includ menționarea explicită la obiectivele politice de îmbunătățire a structurilor flexibile de studiu în învățământul superior și asigurarea posibilității ca studenții să poată urma astfel de cursuri. Astfel de documente există în Estonia (Strategia pentru Învățământul Superior, 2006-2015), Irlanda (Strategia Națională pentru Învățământul Superior până în 2030), Slovenia (Planul de lucru pentru Învățământul Superior, 2011-2020) și Marea Britanie (Scoția) (Scrisoare a guvernului scoțian către Consiliul Scoțian pentru Finanțare).

6.4.2. Studiul în învățământul superior cu un alt statut formal, altul decât cel de student înscris la cursuri de zi, cu durată integrală

Alături de statutul studentului înmatriculat la zi și care urmează cursuri cu durată integrală, de studiu, majoritatea țărilor recunosc formal cel puțin încă un statut suplimentar pentru studenți. Figura 6.2 oferă o imagine a situației din țările de pe teritoriul SEIS. Se arată că, din cele 47 sisteme de învățământ superior pentru care există date disponibile, în aproximativ două treimi este recunoscut un statut oficial al studenților, altul decât cel menționat. În celelalte sisteme de învățământ superior se poate observa o mare varietate de situații. În cele mai multe dintre acestea, există doar un statut oficial al studentului – adică statutul de „student” – fără alte diferențieri suplimentare. În alte cazuri, pot exista câteva statute formale ale studentului, dar diferențierea nu se bazează pe dihotomia „student înmatriculat cu statut integral” – „student cu statut alternativ” (de exemplu, în Republica Cehă, legislația distinge între studiile „în universitate”, „la distanță” și cele „combinat”). Sfântul Scaun reprezintă un caz special, deoarece instituțiile de învățământ superior sunt localizate în principal în afara teritoriului propriu și de aceea se urmăresc diverse tipare în furnizarea unor statute alternative studenților.

Figura 6.2: Existența unui statut formal al studentului, altul decât cel de student înscris la cursuri de zi, cu durată integrală, 2010/11



În țările care fac o diferențiere formală între studentul înscris la cursuri de zi, cu durată integrală, și studenții cu alte tipuri de statute, cel mai obișnuit statut alternativ este cel de student înscris la studii cu durată redusă. Totuși, țările care recunosc statutul formal studentului înscris la studii cu durată redusă, nu definesc în mod obligatoriu acest concept în același mod.

Cel mai frecvent, definiția statutului studentului înscris la studii cu durată redusă se bazează pe volumul de studiu al studenților, deseori măsurat prin puncte de credite ECTS. Acolo unde este utilizat acest concept, studenții înscriși la studii cu durată redusă sunt în general aceia care obțin mai puțin de 60 credite ECTS într-un an academic și/sau mai puțin de 30 credite ECTS pe semestru (de exemplu, Irlanda și Malta). Există de asemenea și variații, cum ar fi în Cipru, studenții înscriși la studii cu durată redusă pot obține mai puțin de 25 credite pe semestru, sau în Luxemburg, unde aceștia pot obține doar 15-20 credite ECTS pe semestru.

Volumul de lucru pentru studenții înscriși la studii cu durată redusă poate fi exprimat de asemenea și prin numărul de ore/săptămâni de studiu, în afară de exprimarea în credite ECTS. Se aplică în Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), unde studentul înscris la studii cu durată redusă este un student care nu se încadrează în categoria celor care studiază „la zi”, în condițiile în care durata integrală de studii înseamnă cel puțin 21 ore pe săptămână, pentru cel puțin 24 săptămâni pe an.

În Marea Britanie (Scoția) și Letonia, definiția studentului înscris la studii cu durată redusă combină cele două abordări menționate mai sus, ceea ce înseamnă că se referă la puncte de credit dar și la numărul de ore dedicate programelor de studiu în învățământul superior. În Scoția, studenții înscriși la studii cu durată redusă sunt definiți prin aceea că studiază pentru mai puțin de 120 credite SCQF (60 credite ECTS), mai puțin de 24 săptămâni pe an și mai puțin de 21 ore pe săptămână, în medie. În Letonia, sunt definiți ca studenții care vor obține mai puțin de 40 credite LV (60 credite ECTS) pe an și volumul lor de lucru poate însemna mai puțin de 40 ore pe săptămână.

Cu toate că Estonia își fundamentează definiția pe volumul de ore de studiu alocate unui student, definiția studenților înscriși la studii cu durată redusă este exprimată prin raportarea acestora la volumul de lucru al celor care sunt înscriși la cursuri de zi. Este de așteptat ca studenții înscriși la studii cu durată redusă să completeze cumulativ mai puțin de 75 % din volumul de lucru anual al studenților de la zi.

În câteva țări (de exemplu, Bulgaria, Ungaria și Moldova), definiția nu se referă la volumul de lucru al studenților, ci la participarea lor directă limitată la sesiunile de studiu. Ceea ce înseamnă că studenții *part-time* ar trebui în principiu să acumuleze același număr de credite ca și studenții *full-time*, în condițiile în care este de așteptat ca ei să dedice mai mult timp activităților de studiu individual.

Mai multe țări participante la exercițiul de raportare BFUG declară că statutul studenților înscriși la studii cu durată redusă există în cadrul respectivelor sisteme de învățământ superior, dar nu se

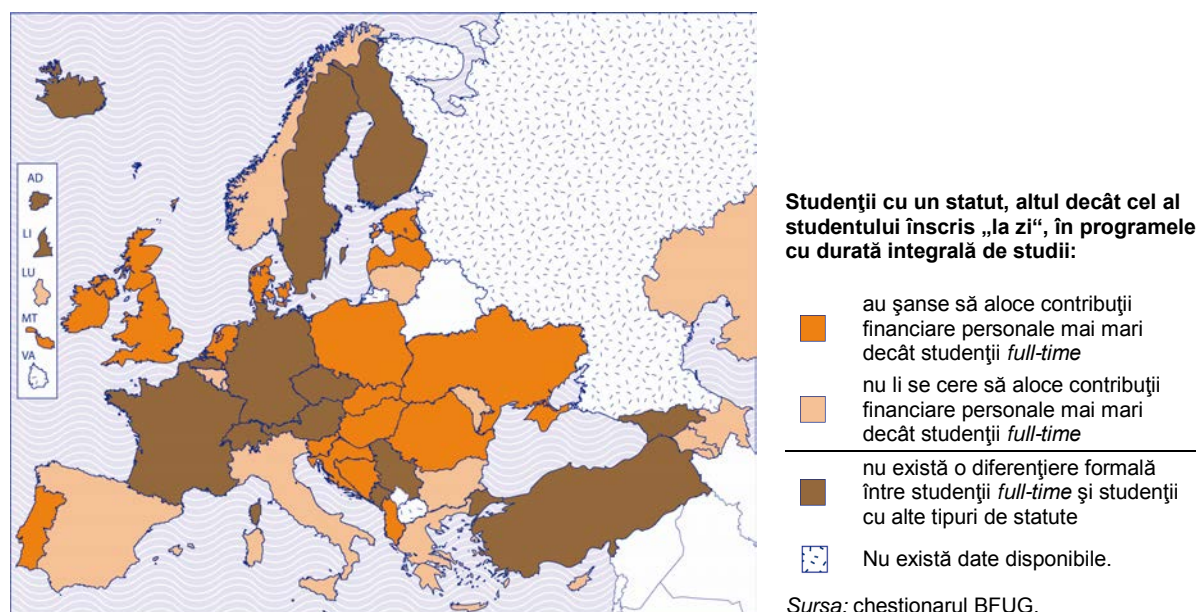
specifică și o definiție a acestuia. Două dintre aceste țări, Italia și Polonia, indică faptul că documentele directoare privind învățământul superior se referă în mod expres la posibilitatea de a oferi formate de studiu cu durată redusă, dar că rămâne la inițiativa instituțiilor de învățământ superior să definească cerințele legate de statutul studentului *part-time*. Există posibilitatea ca aceste aspecte să se aplice și în alte țări, în care statutul formal al studentului înscris la studii cu durată redusă există, dar pentru care nu este oferită nicio definiție.

Chiar dacă statutul studentului *part-time* este cel mai comun statut de student, în afară de cel al studentului înscris „la zi”, există țări care fac referiri și la alte tipuri de statut, incluzând aici statutul studentului extern (Slovacia și Ucraina) sau pe cel al studentului care urmează programe de studiu la distanță (Bulgaria, Ungaria și Ucraina). În plus, în unele țări, există mai mult de două tipuri de statut formal ale studenților. De exemplu, în Olanda, în paralel cu tipurile de statut menționate (*full-time* și *part-time*), există și așa-numitul statut dual și care se adresează acelor studenți care combină studiile cu experiența de lucru într-un anumit domeniu de activitate.

Danemarca și Comunitatea franceză din Belgia reprezintă cazuri foarte specifice, deoarece pe teritoriul acestora diferențierea dintre tipurile de statut al studenților se referă la existența unor sub-sisteme diferite în învățământul superior. Prima țară se referă la studenții înscriși în cadrul sistemului de învățământ profesional superior pentru adulți, în timp ce Comunitatea franceză din Belgia se referă la studenții care sunt înmatriculați în cadrul sub-sistemului de Educație pentru Progres Social (adică un sub-sistem care se adresează studenților maturi).

Statutul formal, altul decât cel al studentului înscris „la zi”, în programele cu durată integrală de studii, are deseori o influență deosebită asupra condițiilor în care studenții își efectuează studiile, în particular asupra aspectelor financiare legate de programele de studii. Acestea includ cuantumul taxelor de studii, granturilor, împrumuturilor sau ale altor subvenții financiare pentru care studenți ar putea să fie eligibili. Figura 6.3 oferă o imagine de ansamblu cu privire la situația existentă în țările din SEIS.

Figura 6.3: Impactul statutului formal al studenților asupra reglementărilor financiare legate de studiile în învățământul superior, 2010/11



În mai multe țări (Albania, Bosnia și Herțegovina, Croația, Danemarca, Estonia, Ungaria, Irlanda, Letonia, Malta, Olanda, Polonia, Portugalia, România, Slovenia, Slovacia, Ucraina și Marea Britanie), de cele mai multe ori, programele de studii cu durată redusă presupun investiții financiare private mai mari decât programele de studii cu durată integrală. Acest aspect poate fi exprimat în mai multe moduri, direct sau indirect. De exemplu, în Slovenia și în Marea Britanie, taxele de studii privind programele cu durată redusă sunt nereglementate și pot fi stabilite chiar de către instituțiile de învățământ superior, în timp ce taxele de studii privind programele cu durată integrală sunt reglementate la nivel centralizat. Similar, în Estonia, studenții înmatriculați în programe cu durată

redușă nu trebuie în mod obligatoriu să plătească taxe mai mari dar, din cauza faptului că există foarte puține locuri subvenționate de stat pentru această categorie de studenți, de multe ori, aceștia trebuie să-și acopere singuri cheltuielile de școlarizare. În Irlanda, studenții *part-time* nu sunt eligibili să participe la Inițiativa „Fără cheltuieli de școlarizare“, care prevede că taxele de școlarizare sunt plătite doar pentru studenții înscriși în programele de studii cu durată integrală.

Sprijinul acordat studenților este un alt domeniu în care se pot observa diferențe evidente între studenții *full-time* și studenții *part-time*. De exemplu, în Irlanda, Letonia și Olanda, studenții *part-time* nu sunt eligibili pentru programe de granturi și burse, iar în Malta, doar anumite categorii de studenți *part-time* sunt eligibile pentru acest tip de sprijin. Ungaria raportează că, prin comparație cu studenții *full-time*, studenții *part-time* nu pot candida pentru sprijin acordat studenților în funcție de necesități. În Croația, cei care studiază în regim *part-time* nu au dreptul să beneficieze la multe dintre beneficiile acordate studenților, inclusiv la subvenționarea cheltuielilor pentru cazare, masă și a asigurărilor de sănătate, în timp ce în Estonia, studenții *part-time* nu pot solicita împrumuturi pentru studenți. Deși Marea Britanie oferă sprijin financiar ambelor categorii de studenți, fiecare categorie are rezervate scheme de sprijin financiar diferite.

Unele țări sau regiuni din anumite țări (Armenia, Azerbaidjan, Comunitatea franceză din Belgia, Bulgaria, Cipru, Grecia, Italia, Kazakhstan, Lituania, Luxemburg, Moldova, Norvegia și Spania) indică faptul că, pe teritoriul lor, nu există nicio diferență între studiile cu durată integrală și cele cu durată redusă, în ceea ce privește taxele și cheltuielile de școlarizare și sprijinul financiar acordat studenților. Această diferență poate avea sensuri diferite, în funcție de definiția utilizată pentru studenții *part-time* și care poate fi diferită de la o țară la alta (vezi informațiile de la începutul secțiunii). În țările în care este de așteptat ca studenții *part-time* să acumuleze un număr de credite semnificativ mai mic într-un an academic, prin comparație cu studenții *full-time*, taxele și sprijinul financiar se calculează în funcție de volumul de lucru al studenților, adică dacă studenții trebuie să obțină un număr mai mic de credite, aceștia vor plăti taxe de școlarizare mai mici și vor fi eligibili pentru a li se oferi sprijin financiar de valoare mai redusă (de exemplu, ca în Italia și Lituania). În țările în care este de așteptat ca studenții *full-time* și studenții *part-time* să acumuleze același număr de credite, taxele de școlarizare și nivelul sprijinului financiar acordat vor fi aceleași pentru ambele categorii de studenți (de exemplu, ca în Bulgaria și Moldova).

Dintre țările unde este de așteptat ca studenții *part-time* să contribuie financiar cu sume mai mari din resursele proprii decât studenții *full-time*, doar două țări – Irlanda și Slovenia – indică faptul că intenționează să adopte unele reforme ale sistemului educațional în favoarea studenților *part-time*. În Irlanda, Strategia Națională pentru Învățământul Superior până în 2030 recomandă că au fost înlăturate elementele descurajante pentru aceia care doreau să se înscrie la programe de studiu cu durată redusă, iar în Slovenia, Planul General pentru Învățământul Superior 2011-2020 include o politică de intenție care urmărește renunțarea la taxele de școlarizare pentru programele de studiu cu durată redusă.

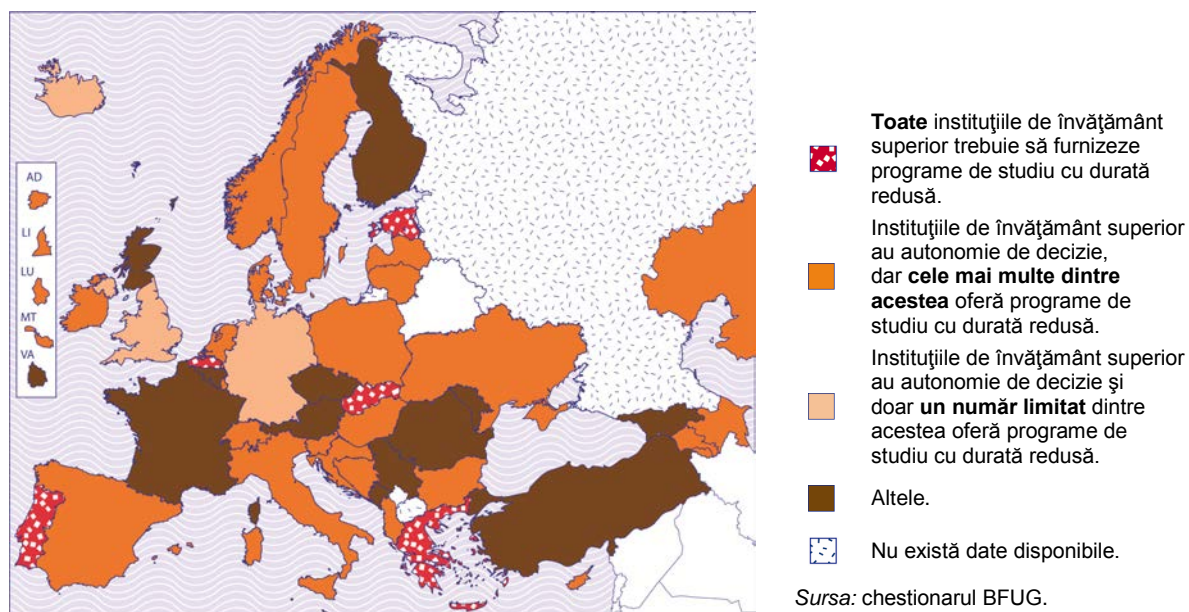
6.4.3. Oferta de programe de studiu cu durată redusă în instituțiile de învățământ superior

În multe dintre țările din SEIS, instituțiile de învățământ superior au autonomia de a decide dacă vor livra și alte programe de studiu, în afara celor cu durată integrală (vezi Figura 6.4). Cele mai multe dintre aceste țări specifică faptul că majoritatea instituțiilor de învățământ superior oferă programe de studiu cu durată redusă, iar trei sisteme educaționale (Germania, Islanda și Marea Britanie (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord)) indică faptul că există doar un număr limitat de instituții care oferă acest tip de programe de studiu. Comunitatea flamandă din Belgia, Estonia, Grecia, Portugalia și Slovacia sunt singurele sisteme care raportează că toate instituțiile de învățământ superior au îndatorirea de a furniza și programe de studiu cu durată redusă.

La efectuarea unei comparații între Figurile 6.2 și 6.4, se poate observa că șapte dintre sistemele de învățământ superior care nu fac o diferențiere formală între statutul studentului *full-time* și alte tipuri de statute ale studenților, respectiv Andorra, Comunitatea flamandă din Belgia, Germania, Islanda, Liechtenstein, Suedia și Elveția, menționează gradul în care instituțiile de învățământ superior asigură

derularea unor programe cu durată redusă de studiu. Informațiile care rezultă din contextul furnizat de unele dintre aceste țări permit o mai bună înțelegere a situației acestora. De exemplu, în Comunitatea flamandă din Belgia, nu există studenți cu statutul *part-time*, dar toate instituțiile de învățământ superior trebuie să ofere trasee flexibile de studiu care permit studenților să obțină mai puțin de 60 credite ECTS pe an academic. Germania indică faptul că, chiar dacă nu există un statut *part-time* formal, instituțiile de învățământ superior au autonomia de a oferi programe de studii cu durată redusă, iar în câteva dintre landuri au fost adoptate reglementări legale care acoperă acest tip de studii.

Figura 6.4: Oferta de programe de studiu cu durată redusă în instituțiile de învățământ superior, 2010/11



Categoria „altele“ se referă la acele situații care nu pot fi descrise prin utilizarea unor clasificări predefinite. În Moldova, de exemplu, numărul programelor de studii cu durată redusă este stabilit anual de Ministerul Educației, în funcție de cerințele care apar pe piața muncii. Ca urmare, nivelul structurilor educaționale *part-time* se modifică de la un an la altul. În Comunitatea franceză din Belgia, structurile educaționale *part-time* depind de sub-sectoarele din învățământul superior care organizează programele de studiu. Toate programele organizate în cadrul sub-sectorului de Educație pentru Progres Social (adică sub-sistemul care se adresează studenților maturi) sunt din categoria programelor cu durată redusă de studiu, iar în ceea ce privește învățământul superior tradițional, programele *part-time* sunt furnizate de majoritatea instituțiilor. În Marea Britanie (Scoția), instituțiile de învățământ superior nu sunt solicitate în mod expres să organizeze programe de studii *part-time*, dar toate instituțiile organizează acest tip de programe.

Categoria menționată anterior este de asemenea indicată de alte câteva țări care nu dispun de un statut formal pentru programe de studii și/sau studenți *part-time* (Austria, Republica Cehă, Finlanda, Franța, Georgia, Muntenegru, Serbia și Turcia; vezi și Figura 6.2). Cu toate acestea, așa cum s-a menționat deja în câteva sub-sectiuni anterioare, absența unui statut *part-time* formal nu înseamnă în mod obligatoriu că instituțiile de învățământ superior respective nu oferă structuri flexibile de studiu. În acest context, Muntenegru raportează că în general instituțiile de învățământ superior oferă posibilitatea studenților să candideze pentru programe cu un număr limitat de credite și, în esență, să parcurgă astfel studii de tip *part-time*. O situație similară este semnalată și în Finlanda, situație confirmată de asemenea prin datele din Figura 6.9, secțiunea 6.4.4., în care se arată că aproximativ 25 % dintre studenții înmatriculați în învățământul superior din această țară sunt studenți care urmează cursuri de „intensitate redusă” (adică studenți care dedică studiului doar un număr de până la 20 de ore pe săptămână). În Republica Cehă, legislația privind învățământul superior nu se referă la programele de studiu *full-time* și/sau *part-time*, ci la studii „cu prezență obligatorie (la universitate)”, studii „la distanță” și „studii combinate”. Ceea ce înseamnă că legislația face referire directă la programele flexibile de studii, dar utilizează o conceptualizare ușor diferită. Instituțiile de învățământ superior oferă în mod obișnuit programe de studiu la distanță sau combinate.

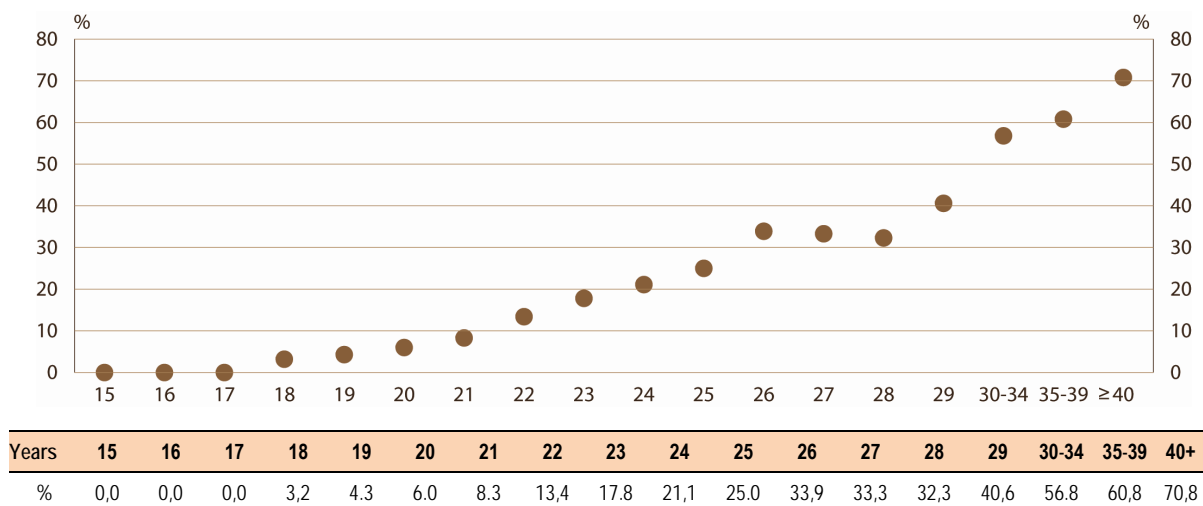
6.4.4. Date statistice privind participarea studenților la programe de studiu cu durată redusă

Informațiile privind gradul în care instituțiile de învățământ superior asigură livrarea unor opțiuni și structuri educaționale flexibile de studiu (vezi secțiunea 6.4.3) pot fi completate cu datele referitoare la participarea studenților la programe de studiu cu durată redusă. Nivelul participării se analizează prin două seturi diferite de date, care reprezintă două abordări diferite ale programelor de studiu cu durată redusă (*part-time*). În primul caz, se realizează o evaluare pe baza datelor administrative (bazele de date UOE); în cel de-al doilea caz, se realizează o analiză pe baza auto-evaluărilor prin care studenții își raportează statutul formal și intensitatea studiilor (cercetarea Eurostudent).

În conformitate cu definiția operațională utilizată în baza de date UOE, un individ este considerat a fi student *part-time* dacă acesta este înmatriculat într-un program educațional care ocupă mai puțin de 75 % din durata integrală de studiu. În ciuda unor anumite limitări ale acestei definiții operaționale ⁽⁷⁶⁾, baza de date UOE permite evaluarea mai multor aspecte privind participarea la programele de studiu cu durată redusă.

Figura 6.5 evidențiază clar faptul că vârsta este un factor semnificativ în decizia studenților de a-și continua studiile într-un context care să-i solicite mai puțin și că este mult mai probabil ca studenții mai în vârstă să se înscrie în programe de studiu cu durată redusă, prin comparație cu studenții mai tineri. Mai puțin de 10 % dintre studenții aflați la vârsta obișnuită de admitere în învățământul superior aleg să se înscrie în programe de studiu cu durată redusă, în timp ce ponderea studenților *part-time* cu vârste de peste 25 de ani se situează între 30 și 40 %. După ce studenții ating vârsta de 30 de ani, este și mai probabil ca aceștia să opteze pentru programe de studiu cu durată redusă (peste 50 % studiază în cadrul unor programe *part-time*) iar, dintre cei cu vârste de peste 40 de ani, doar o treime va alege să se înscrie în programe de studiu cu durată integrală.

Figura 6.5: Mediana ponderilor naționale pentru studenții înscriși *part-time* în programe de educație terțiară, după vârstă, 2008/09



Observație: Pentru mai multe detalii privind gradul de acoperire pe țări, vezi Glosarul și observațiile metodologice.

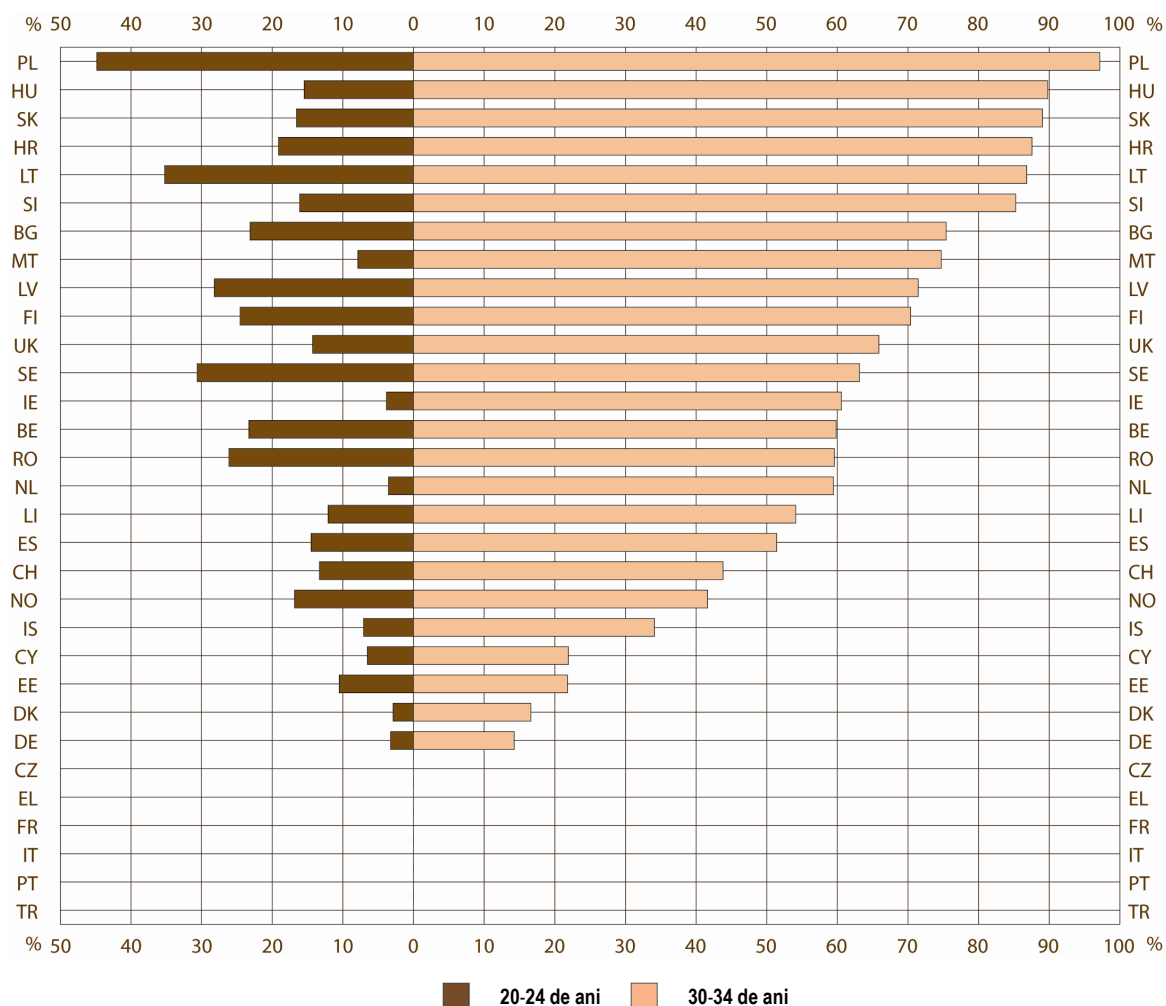
Sursa: Eurostat, UOE.

⁽⁷⁶⁾ Într-o oarecare măsură este posibil ca, de la o țară la alta, să apară diferențe în ceea ce privește evaluarea volumului de studiu al studenților. Ideal, volumul de studiu ar trebui măsurat prin prisma valorii sau a progresului academic, dar se mai poate evalua și din punct de vedere al timpului/resurselor investite sau al timpului petrecut în sala de clasă. Datele disponibile la nivel național determină tendința utilizată în diferite țări pentru stabilirea diferențelor între categoriile de studenți *full-time* sau *part-time* (UNESCO, OECD & Eurostat, 2010).

Figura 6.6 oferă informații privind situația la nivel național, din țările pentru care există date disponibile, prezentând participarea la programele de studii *part-time* ale persoanelor cu vârste cuprinse între 20 și 24 de ani (ceea ce reprezintă categoria studenților “tradiționali” din învățământul superior ⁽⁷⁷⁾) și a persoanelor cu vârste între 30-34 de ani (ceea ce reprezintă categoria studenților “maturi”). Pentru toate țările, datele din figură confirmă faptul că este mai probabil ca studenții mai în vârstă să se înscrie în programe de studiu cu durată redusă. Datele din figură arată și că, în țări precum Belgia, Bulgaria, Finlanda, Letonia, Lituania, Polonia, România și Suedia, chiar și studenții considerați “tradiționali” pentru învățământul superior din țările respective, aleg de multe ori programele de studiu cu durată redusă (cel puțin 20 % dintre studenți aleg această modalitate de studiu).

În majoritatea țărilor, participarea la programe de studiu cu durată redusă este de cel puțin trei ori mai mare pentru persoanele cu vârste cuprinse între 30 și 34 de ani, în comparație cu persoanele cu vârste cuprinse între 20-24 de ani. În Belgia, Estonia, Finlanda, Letonia, Lituania, Norvegia, Polonia, România și Suedia, nivelurile de participare pentru cele două categorii de vârstă sunt mai echilibrate, dar participarea studenților mai în vârstă la programele de studii *part-time* este întotdeauna de cel puțin două ori mai mare decât participarea celor cu vârste cuprinse între 20-24 de ani. În șase țări – Croația, Ungaria, Lituania, Polonia, Slovacia și Slovenia – peste 80 % dintre studenții cu vârste între 30-34 de ani din învățământul superior sunt înmatriculați în programe de studiu cu durată redusă.

Figura 6.6: Ponderea studenților înscriși în programe de studiu *part-time*, după țară și după vârstă, 2008/09



(77) Observație: În unele țări, studenții “tradiționali” înmatriculați în instituțiile de învățământ superior au vârste mai înaintate decât în majoritatea celorlalte țări. De exemplu, în Danemarca și Suedia, vârsta cea mai obișnuită de începere a studiilor academice se situează peste 21 de ani (EACEA/Eurydice, 2010). Pentru detalii suplimentare, vezi și publicația Eurostat *Trends in European education during the last decade* – Tendințe în educația europeană pe parcursul ultimilor zece ani (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

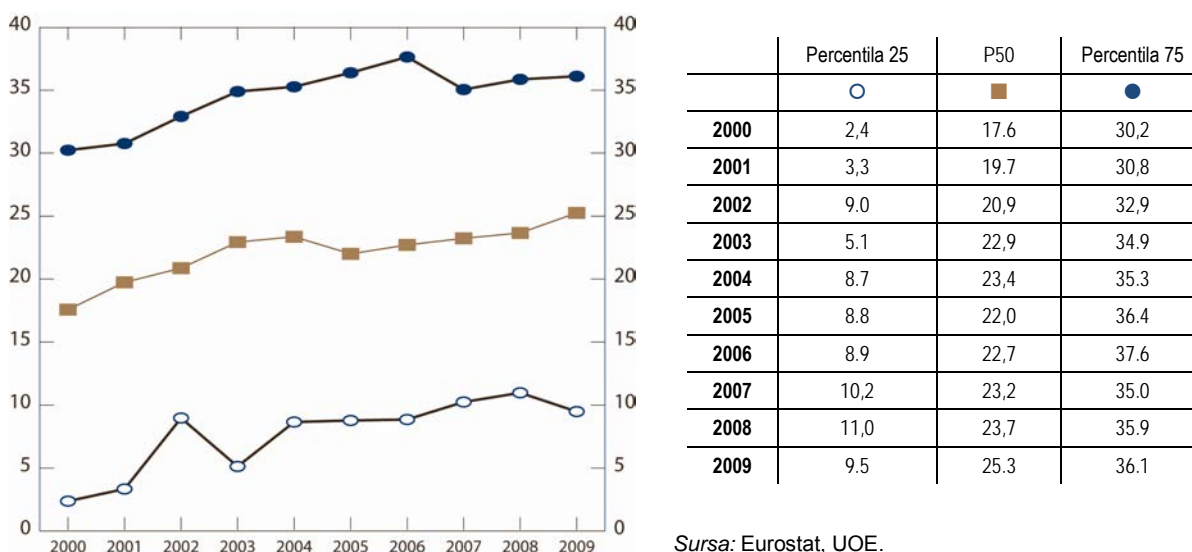
(%)	PL	HU	SK	HR	LT	SI	BG	MT	LV	FI	UK	SE	IE	BE	RO	NL
20-24 de ani	44.8	15.5	16.6	19.1	35.2	16.1	23,1	7.9	28.2	24.6	14.3	30,6	3,8	23,3	26.1	3,6
30-34 de ani	97.2	89.8	89.1	87.6	86.8	85.2	75.4	74.7	71,4	70,4	65.9	63,1	60,6	59.8	59.6	59.4
	LI	ES	CH	NO	IS	CY	EE	DK	DE	CZ	EL	FR	IT	PT	TR	
20-24 de ani	12,1	14.5	13,3	16.8	7.1	6.5	10,5	2,9	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
30-34 de ani	54.1	51,4	43,8	41,6	34.1	21,9	21,8	16.6	14.2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	

Sursa: Eurostat, UOE.

La cealaltă extremitate există un grup de șase țări (Republica Cehă, Franța, Grecia, Italia, Portugalia și Turcia) care raportează că, indiferent de grupa de vârstă, participarea studenților la programe de studiu cu durată redusă este zero. Figura 6.2 din secțiunea 6.4.2 indică faptul că unele dintre aceste țări oferă un statut formal studenților, altul decât cel al studenților înmatriculați în programe de studiu cu durată integrală (Grecia, Italia și Portugalia) ⁽⁷⁸⁾, în timp ce alte țări nu fac o distincție între studenții înmatriculați în programe de studiu cu durată integrală și studenții cu alte tipuri de statut (Republica Cehă, Franța și Turcia).

Datele de definire a trendului și care acoperă toate categoriile de vârstă arată că, în perioada cuprinsă între 2000 și 2009, din punct de vedere al valorii mediane, participarea la programele de studii cu durată redusă a crescut de la 17,6 % la 25,3 % (Figura 6.7; pentru gradul de acoperire pe țări, vezi Glosarul și observațiile metodologice). Această creștere a fost rezultatul extinderii ofertei de programe de studiu *part-time* în majoritatea țărilor pentru care există date disponibile.

Figura 6.7: Mediana ponderii studenților înscriși în programe cu durată redusă de studiu în învățământul terțiar, pe ani, în perioada 2000-2009



Sursa: Eurostat, UOE.

Prin comparație cu baza de date UOE, cercetarea Eurostudent analizează participarea studenților la programele de studii *part-time* dintr-o perspectivă diferită. În locul utilizării unei definiții operaționale pentru programele de studii/studenții *part-time*, această cercetare are în vedere declarația studenților cu privire la statutul lor formal (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice). Datele care acoperă 20 dintre țările din SEIS indică faptul că, în medie, indiferent de vârstă, 18,5 % dintre studenți au statutul formal de studenți înmatriculați în programe *part-time*.

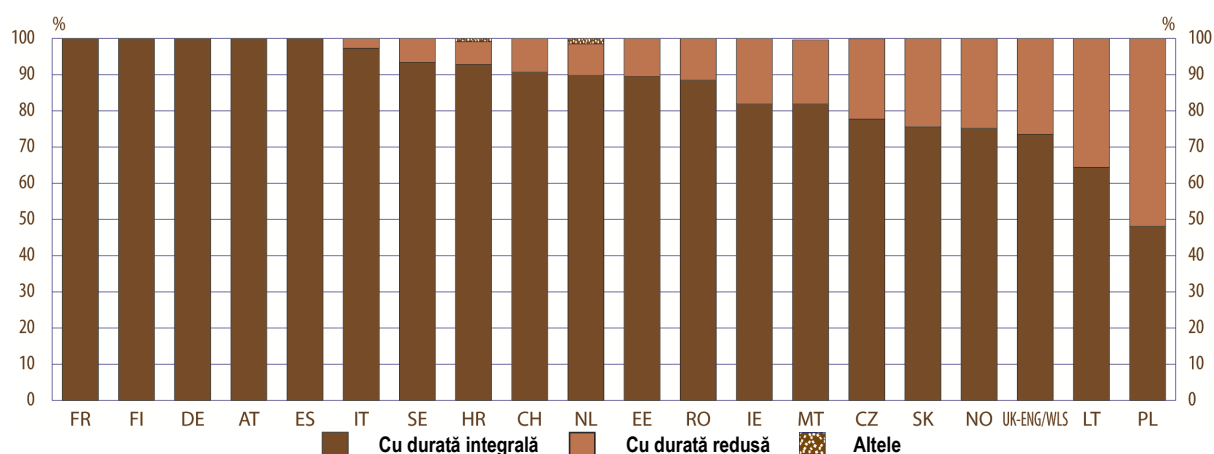
Privind situația la nivel național, se vor observa câteva diferențe semnificative de la o țară la alta în ceea ce privește ponderea studenților care declară că sunt înscriși în programe de studiu cu durată redusă și că au statutul formal de studenți *part-time* (Figura 6.8). În Polonia, unul din doi studenți raportează că are statutul formal de student *part-time*, iar în Lituania, Norvegia și Marea Britanie

⁽⁷⁸⁾ Observație: În Grecia și în Portugalia, statutul de student *part-time* a fost introdus cu foarte puțin timp în urmă.

(Anglia și Țara Galilor), cel puțin unul din patru studenți este formal un student *part-time*. La extrema cealaltă se situează cinci țări – Austria, Finlanda, Franța, Germania și Spania – unde ponderea celor care sunt formal înregistrați ca studenți *part-time* este zero. Datele contextuale din secțiunea 6.4.2 (vezi Figura 6.2) confirmă că în toate aceste țări, cu excepția Spaniei, nu există nicio diferențiere formală între studenții *full-time* și studenții *part-time*. Este de asemenea interesant de observat că în Croația și Olanda, o mică parte a studenților (între 1 % și 2 %) sunt înmatriculați cu un statut formal, altul decât cel de student *full-time* sau *part-time*. În Olanda, acești studenți pot fi cei care urmează un sistem de studii duale în învățământul superior (pentru detalii suplimentare, vezi secțiunea 6.4.2).

Cercetarea Eurostudent permite de asemenea evaluarea relațiilor dintre statutul formal al studenților și numărul de ore pe care aceștia le alocă activităților conexe studiului într-o săptămână obișnuită, adică timpul pe care îl alocă participării la cursuri și studiului individual.

Figura 6.8: Studenți, după statutul formal al înmatriculării (declarație personală) în %, 2009/10



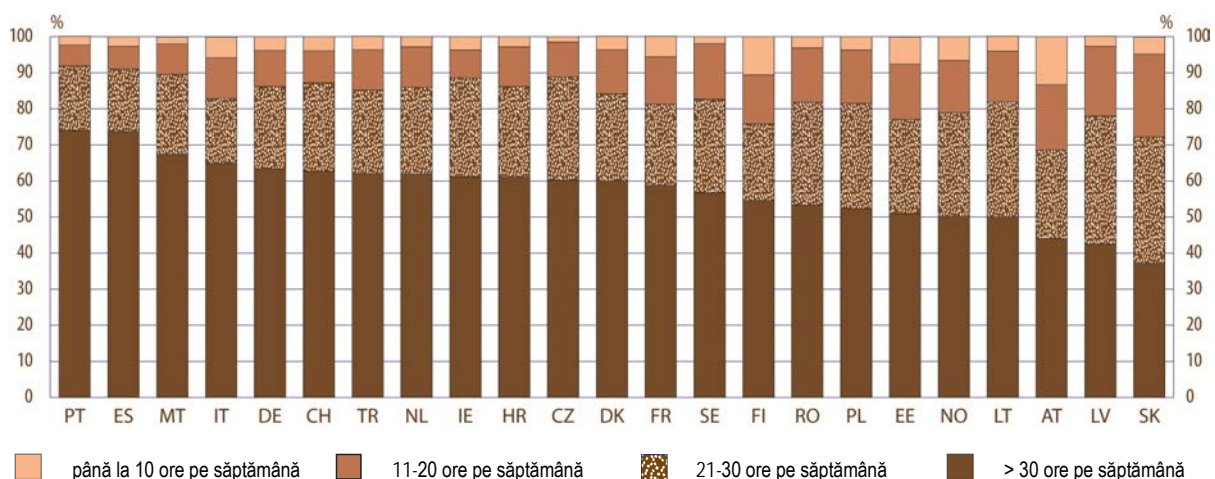
	AT	DE	ES	FI	FR	IT	SE	HR	CH	NL	EE	RO	IE	MT	CZ	SK	NO	UK-ENG/WLS	LT	PL
Cu durată integrală	100	100	100	100	100	97.3	93.4	92.8	90,7	89.8	89.4	88.5	81,9	81,9	77.7	75.6	75.2	73,5	64.4	48.1
Cu durată redusă	0	0	0	0	0	2,7	6.6	6.3	9.3	8.7	10,6	11,5	18.1	17.7	22.2	24.4	24.8	26.5	35.6	51,9
Altele	0	0	0	0	0	0	0	0,9	0	1,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Sursa: Eurostudent.

Figura 6.9 analizează o săptămână obișnuită de studiu a studenților care declară că au un statut de student *full-time* în sistemul național de învățământ superior în care sunt înscriși. Se arată că în fiecare țară avută în vedere, majoritatea studenților *full-time* (69 % sau mai mult) declară că alocă peste 20 de ore pe săptămână activităților conexe studiului. Peste jumătate din numărul de studenți declară că alocă chiar peste 30 ore pe săptămână studiului. Cu toate acestea, în unele țări, un număr semnificativ de studenți *full-time* declară că pot alocă studiului până la 20 ore pe săptămână. Aceasta se aplică în particular pentru Austria, Finlanda și Slovacia, unde cel puțin unul din patru studenți *full-time* este caracterizat de o intensitate relativ scăzută a studiului. Luând în calcul situația din toate statele, în medie, 17 % dintre studenții care dețin statutul oficial de student *full-time* declară că nu alocă un număr de peste 20 ore pe săptămână activităților conexe studiului. În consecință, din punct de vedere al intensității studiului, acești studenți pot fi priviți de fapt ca studenți *part-time*.

În afara analizei intensității studiilor studenților *full-time*, cercetarea Eurostudent analizează de asemenea nivelul intensității studiilor studenților *part-time*. Se arată că în timp ce, pe ansamblu, intensitatea studiului studenților înscriși în mod formal la studii cu durată redusă este mai slabă decât a studenților *full-time*, o anumită pondere a celor care studiază *part-time* este caracterizată printr-o intensitate mare a studiului (adică acești studenți pot fi priviți de fapt ca studenți *full-time*). Ponderea acestor studenți este foarte mare mai ales în Croația, Polonia și Elveția (pentru detalii suplimentare, vezi Eurostudent, 2011).

Figura 6.9: Studenții înmatriculați în programe cu durată integrală de studii, după numărul de ore alocate activităților conexe studiului, într-o săptămână obișnuită, în %, 2009/10



	PT	ES	MT	IT	DE	CH	TR	NL	IE	HR	CZ	DK	FR	SE	FI	RO	PL	EE	NO	LT	AT	LV	SK
până la 10 ore pe săptămână	2,4	2,7	1,9	5,7	3,8	3,9	3,7	2,8	3,7	2,8	1,5	3,7	5,7	1,9	10,6	3,1	3,7	7,5	6,6	4,1	13,3	2,8	4,7
11-20 ore pe săptămână	5,8	6,2	8,4	11,3	10,0	8,9	11,2	11,2	7,7	11,0	9,6	12,2	13,1	15,4	13,6	15,1	14,8	15,3	14,4	14,1	18,1	19,3	23,0
21-30 ore pe săptămână	18,0	17,4	22,2	18,1	22,8	24,5	23,2	24,1	27,5	25,2	28,7	24,2	22,5	26,0	21,2	28,5	29,2	26,1	28,8	31,9	24,6	35,5	35,0
> 30 ore pe săptămână	73,9	73,7	67,4	64,8	63,4	62,7	62,0	61,9	61,1	61,0	60,2	60,0	58,8	56,7	54,6	53,3	52,3	51,0	50,2	50,0	44,0	42,5	37,2

În ansamblu, diferiții indicatori prezentați în această secțiune arată că participarea studenților la programe de studii cu durată redusă poate fi abordată din perspective diferite. În timp ce fiecare abordare individuală are anumite limitări și dezavantaje, aplicate împreună, acestea permit o mai bună înțelegere a fenomenului reprezentat de studiile *part-time*. Acești indicatori ilustrează de asemenea și faptul că o serie de comparații realizate între țări în privința modalităților flexibile de studiu în învățământul superior ar trebui abordate cu precauție și cu acordarea unei atenții adecvate complexității acestui subiect.

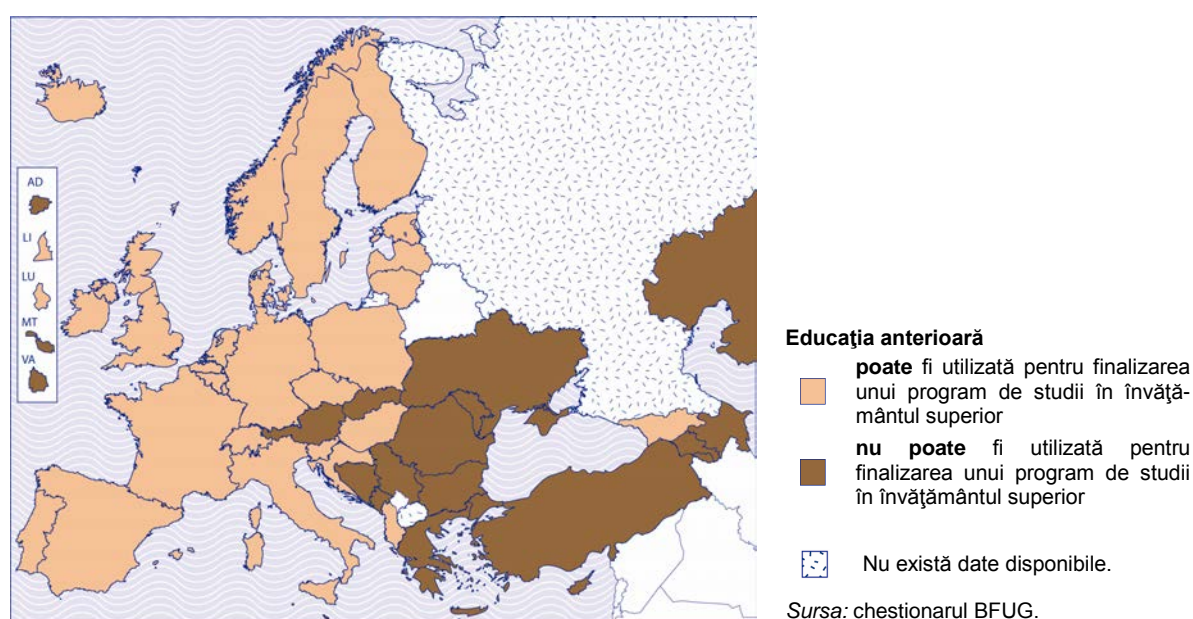
6.5. Recunoașterea educației anterioare

Stabilirea unor sisteme pentru recunoașterea tuturor formelor de educație anterioară a devenit una dintre temele centrale nu doar în domeniul învățământului superior, ci și în toate celelalte domenii care vizează educația și formarea profesională. Odată cu recunoașterea formelor de educație anterioară, care are loc de obicei în toate statele, se pune un accent particular pe necesitatea îmbunătățirii recunoașterii cunoștințelor și competențelor acumulate și dezvoltate pe parcursul unor activități de educație nonformală și informală. Acest tip de recunoaștere constituie principalul subiect care va fi tratat în secțiunea curentă.

Din perspectiva celui care învață, problema recunoașterii educației anterioare se pune în contextul în care aceștia pot avea în vedere atingerea unuia dintre următoarele obiective: admiterea într-un program educațional organizat de o instituție de învățământ superior sau trecerea la nivelul următor de studii în învățământul superior. În capitolul privind dimensiunea socială a învățământului superior (Capitolul 4, Figura 4.10) s-a analizat măsura în care recunoașterea educației anterioare poate fi utilizată pentru admiterea în învățământul superior. Se arată că din 47 de sisteme de învățământ superior pentru care există date disponibile, 22 sisteme oferă posibilitatea unor trasee alternative de acces în învățământul superior, iar aceste trasee se bazează de multe ori pe recunoașterea educației anterioare, nonformale și informale.

Recunoașterea educației anterioare pentru continuarea studiilor în învățământul superior implică instituirea unor dispense de la parcurgerea unor anumite cursuri academice pentru cei care pot să demonstreze faptul că posedă deja cunoștințele și competențele legate de domeniile respective de studiu. Figura 6.10 oferă o trecere în revistă a acestui domeniu. Se arată că în 29 de sisteme de învățământ superior, din cele 47 de sisteme pentru care există date disponibile, educația nonformală și informală anterioară poate fi luată în calcul pentru finalizarea studiilor din învățământul superior. Aceasta sugerează că recunoașterea educației anterioare pentru continuarea studiilor în învățământul superior este posibilă într-un număr ceva mai mare de țări decât recunoașterea acestora pentru admiterea în învățământul superior. Informațiile contextuale furnizate de statele implicate indică de asemenea că reglementările oficiale specifică de multe ori gradul în care recunoașterea educației anterioare poate contribui la îndeplinirea cerințelor solicitate de programele derulate în învățământ. Ceea ce înseamnă că, în accepția cea mai comună, recunoașterea educației anterioare poate conduce doar la obținerea unui număr limitat de credite și rareori la primirea unei calificări complete care altfel se obține prin finalizarea unui nivel de studii în învățământul superior.

Figura 6.10: Recunoașterea educației anterioare pentru continuarea studiilor în învățământul superior, 2010/11

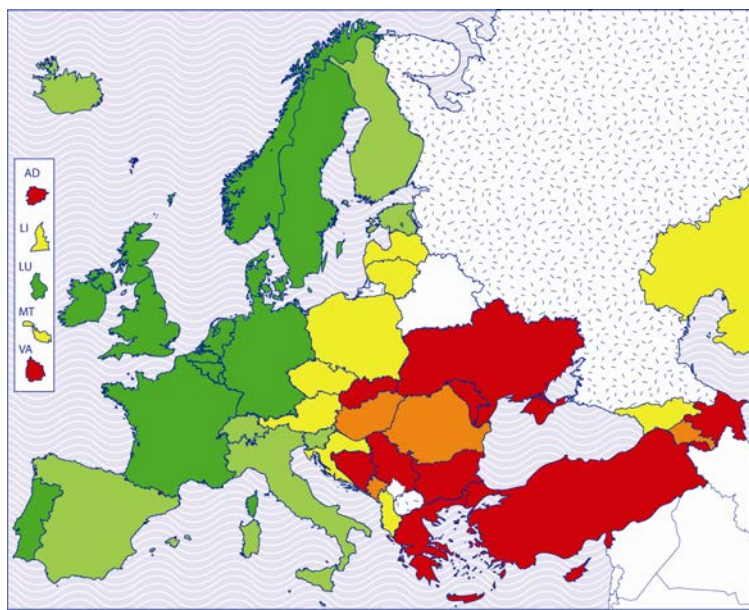


Cele două dimensiuni ale recunoașterii educației anterioare menționate mai sus sunt reunite prin intermediul unui indicator care acoperă această temă (vezi Figura 6.11). Indicatorul a fost introdus în 2007 și reexaminat în 2009. Versiunea curentă ia în considerare gradul în care cele două tipuri de recunoaștere sunt posibil de aplicat în diferitele sisteme educaționale din SEIS, ca și măsura în care acestea sunt utilizate în practică.

Dintre cele 47 de sisteme de învățământ superior pentru care există date disponibile, indicatorul identifică un grup de 13 sisteme de învățământ superior (marcate cu verde închis), în care, în conformitate cu procedurile, liniile directoare sau politicile stabilite la nivel centralizat, recunoașterea educației anterioare poate fi utilizată pentru accesul în învățământul superior ca și pentru continuarea studiilor în învățământul superior. În aceste țări, recunoașterea educației anterioare este o practică standardizată în majoritatea instituțiilor de învățământ superior. Șapte sisteme de învățământ superior (marcate cu verde deschis) au atins de asemenea un nivel relativ ridicat de dezvoltare în acest domeniu. Cu toate acestea, în sistemele de învățământ superior menționate, recunoașterea educației anterioare fie nu este încă o practică des utilizată în majoritatea instituțiilor, fie, dacă este o practică extinsă, nu poate fi utilizată atât pentru accesul în învățământul superior cât și pentru continuarea studiilor în învățământul superior. În 11 sisteme de învățământ superior (marcate cu galben), recunoașterea educației anterioare poate fi utilizată fie doar pentru accesul în învățământul superior sau doar pentru continuarea studiilor în învățământul superior. În orice caz, nu se poate spune că este o practică foarte larg răspândită. Acest grup include de asemenea țări în care recunoașterea educației

anterioare poate fi utilizată pentru acces ca și pentru continuarea studiilor în învățământul superior, dar aceste practici nu sunt susținute prin nicio directivă sau politică la nivel centralizat. Categoria următoare (țările marcate cu portocaliu) se aplică unui număr de patru țări care nu au încă dezvoltată nicio abordare sistematică a recunoașterii educației anterioare, dar care raportează realizarea unui oarecare progres în acest domeniu (de exemplu, pregătirea documentelor de referință pe care urmează să se bazeze directivele sau politicile ce urmează să fie adoptate la nivel centralizat). În sfârșit, 12 țări din SEIS (marcate cu roșu) nu au început încă niciun fel de activități sistematice privind recunoașterea educației anterioare în învățământul superior.

Figura 6.11: Indicatorul de performanță nr. 9: Recunoașterea educației anterioare, 2010/11*



	Raportul din 2012*	Raportul din 2009**
■	13	19
■	7	4
■	11	9
■	4	10
■	12	6

■ Nu există date disponibile.

*Sursa: chestionarul BFUG, 2011,

** Sursa: Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009.

Graficul performanțelor evaluate

- La nivel național, există stabilite proceduri, directive sau politici pentru evaluarea și recunoașterea educației anterioare ca bază pentru: 1) accesul în programele de studiu din învățământul superior și 2) alocarea de credite cu scopul obținerii unei calificări și/sau existența unor dispense de la parcurgerea unora dintre cerințele programului de studii, și se poate demonstra că aceste proceduri sunt aplicate în practică.
- La nivel național, există stabilite proceduri, directive sau politici pentru evaluarea și recunoașterea educației anterioare ca bază pentru: 1) accesul în programele de studiu din învățământul superior și 2) alocarea de credite cu scopul obținerii unei calificări și/sau existența unor dispense de la parcurgerea unora dintre cerințele programului de studii, DAR nu se poate demonstra că aceste proceduri sunt aplicate în practică.
SAU
La nivel național, există stabilite proceduri, directive sau politici FIE pentru 1) SAU pentru 2) (vezi mai sus), și se poate demonstra că aceste proceduri sunt aplicate în practică.
- La nivel național, există stabilite proceduri, directive sau politici FIE pentru 1) SAU pentru 2) (vezi mai sus), DAR nu se poate demonstra că aceste proceduri sunt aplicate în practică.
SAU
La nivel național, nu există stabilite proceduri, directive sau politici specifice pentru evaluare educației anterioare, dar procedurile pentru recunoașterea educației anterioare operează la nivelul unor instituții de învățământ superior sau programe de studiu.
- Implementarea recunoașterii educației anterioare se află într-o etapă pilot în unele instituții de învățământ superior
SAU
A fost inițiată creionarea procedurilor/directivelor naționale sau politicilor pentru recunoașterea educației anterioare.
- Nu există stabilite proceduri pentru recunoașterea educației anterioare FIE la nivel național, la nivel instituțional SAU la nivel de program de studii.

În ansamblu, cea mai recentă bază de date BFUG confirmă rezultatele exercițiilor de raportare din 2007 și 2009, care au indicat că în majoritatea țărilor din SEIS recunoașterea educației anterioare se afla într-un stadiu incipient de dezvoltare sau că nu fusese încă inițiat (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009). Prin comparație cu edițiile precedente, lista curentă de indicatori privind recunoașterea educației anterioare arată și mai pesimist. Ceea ce poate fi explicat și prin faptul că

accentul principal al raportării a fost pus pe recunoașterea educației nonformale și informale anterioare. Indicatorul prezent arată că o mare parte a țărilor din SEIS se situează la cele două extremități ale spectrului: fie au deja un sistem bine stabilit de recunoaștere a educației anterioare, fie nici nu au inițiat încă activități în acest domeniu. Un număr relativ mic de țări se situează în etape intermediare. Aceasta poate însemna că, în ciuda atenției acordată temei recunoașterii educației anterioare din punct de vedere al politicilor în domeniu, pe teritoriul SEIS are loc doar un număr redus de inițiative care să se adreseze acestor aspecte.

6.6. Participarea studenților mai în vârstă și a studenților cu tranziție întârziată în structurile formale de învățământ superior

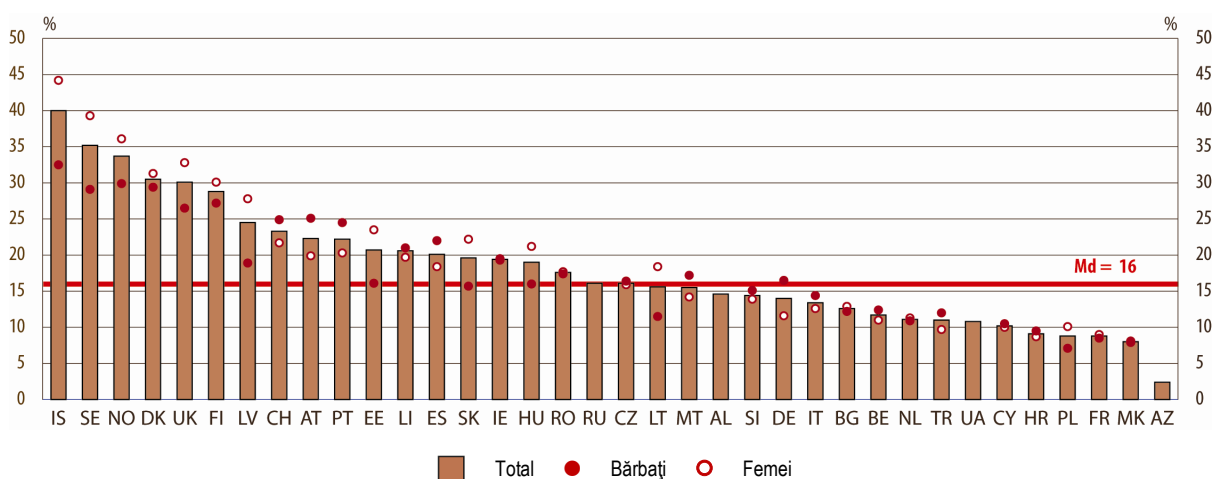
În timp ce secțiunile precedente au fost dedicate, în primul rând, diferitelor abordări strategice ale învățării pe tot parcursul vieții pe teritoriul SEIS, secțiunea curentă intenționează să evalueze cât de eficiente sunt sistemele de învățământ superior în atragerea “persoanelor care învață pe tot parcursul vieții”. Deși nu există nicio unitate perfectă de măsură care ar putea să acopere integral acest domeniu, datele disponibile privind participarea studenților mai în vârstă sau maturi (furnizate de Eurostat) și cele referitoare la studenții cu tranziție întârziată în sistemele educaționale (furnizate de Eurostudent) pot fi utilizate pentru a evalua gradul în care diferitele sisteme de învățământ superior au stabilit deja o cultură a învățării pe tot parcursul vieții.

Datele furnizate de Eurostat, privind studenții cu vârste de 30 de ani și peste 30 de ani, înmatriculați în învățământul superior, arată că pe parcursul anului academic 2008/09, valoarea mediană la nivelul țărilor pentru studenții din programele formale din învățământul superior a fost de 16 % (vezi Figura 6.12). Cu toate acestea, situația la nivelul celor 36 de țări pentru care există date disponibile, variază semnificativ. Cea mai scăzută rată de participare se înregistrează în Azerbaidjan, unde studenții maturi reprezintă doar aproximativ 2 % din totalul populației școlare din învățământul superior. Această rată de participare este de asemenea relativ scăzută în Croația, FRI a Macedoniei, Franța și Polonia, unde mai puțin de 10 % dintre studenții înmatriculați în sistem sunt studenți maturi. La cealaltă extremă se situează Țările Nordice și Marea Britanie, unde studenții maturi reprezintă circa o treime din totalul populației școlare din învățământul superior (între 29 % și 40 %). Cu toate acestea, trebuie menționat că în Țările Nordice, studentul “tipic”, înscris într-un program din învățământul superior, este în general ceva mai în vârstă decât în majoritatea celorlalte țări din SEIS. De exemplu, în Suedia, vârsta cea mai obișnuită de începere a primului ciclu de studiu în educația terțiară este de 22 de ani, iar în Finlanda, această vârstă se situează între 20 și 24 ani (EACEA/Eurydice, 2010) ⁽⁷⁹⁾.

Datele privind distribuția după gen acoperă 32 de țări și indică faptul că, în șapte dintre țările cu nivelurile cele mai ridicate de participare (adică: Țările Nordice, Marea Britanie și Letonia), ponderea studenților mai în vârstă este mai mare pentru femei decât pentru bărbați. Cele mai semnificative decalaje de gen pot fi observate în Suedia, Islanda și Letonia, unde ponderea studenților maturi femei este cu aproximativ 10 procente mai mare decât a studenților maturi bărbați. Profilele celorlalte țări din SEIS pentru care există date disponibile sunt mult mai diverse. În aproximativ jumătate din numărul lor, rata de participare a bărbaților și a femeilor este echilibrată, în timp ce, în celelalte cazuri, există un decalaj de gen, fie în favoarea bărbaților, fie în favoarea femeilor. Cu toate acestea, acolo unde există un decalaj de gen, în general acesta nu depășește 5 %.

⁽⁷⁹⁾ Pentru detalii suplimentare, vezi și publicația Eurostat: *Trends in European education during the last decade – Tendințe în educația europeană pe parcursul ultimilor zece ani* (Mejer, Turchetti & Gere, 2011).

Figura 6.12: Ponderea studenților înmatriculați în educația terțiară, total și după gen, cu vârste de 30 de ani sau mai mult, 2008/09



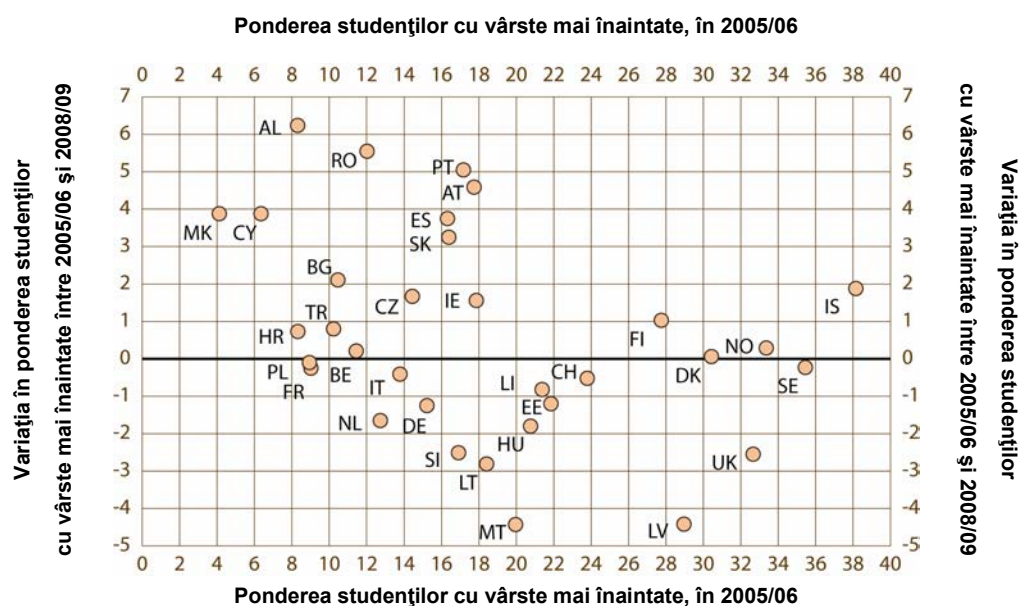
	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO	RU
Total	40,0	35,2	33,7	30,5	30,1	28,8	24,5	23,3	22,3	22,2	20,7	20,6	20,1	19,6	19,4	19,0	17,6	16,1
Bărbați	32,5	29,1	29,9	29,4	26,5	27,2	18,9	24,9	25,1	24,5	16,1	21,0	22,0	15,7	19,5	16,0	17,4	:
Femei	44,2	39,3	36,1	31,3	32,8	30,1	27,8	21,7	19,9	20,3	23,5	19,7	18,4	22,2	19,3	21,2	17,7	:
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	UA	CY	HR	PL	FR	MK	AZ
Total	16,1	15,6	15,5	14,6	14,4	14,0	13,4	12,6	11,7	11,1	11,0	10,8	10,2	9,1	8,8	8,8	8,0	2,4
Bărbați	16,4	11,5	17,2	:	15,1	16,5	14,4	12,2	12,4	10,9	12,0	:	10,5	9,5	7,1	8,5	8,1	:
Femei	15,9	18,4	14,2	:	13,9	11,6	12,6	12,9	11,0	11,3	9,7	:	10,0	8,7	10,1	9,0	7,9	:

Sursa: Eurostat, UOE.

Figura 6.13 permite evaluarea la nivel de țară a variației în participarea studenților maturi la învățământul superior, în perioada cuprinsă între 2005/06 și 2008/09. Din figură rezultă că, dintre cele 33 țări pentru care există date disponibile, 18 țări au înregistrat o creștere în ceea ce privește participarea acestei categorii de studenți (vezi țările situate deasupra liniei orizontale). Cele mai importante creșteri – între 3 și 6 procente – s-au înregistrat în Albania, Austria, Cipru, FRI a Macedoniei, Portugalia, România, Slovacia și Spania. Dintre aceste țări, FRI a Macedoniei, Cipru și Albania reprezintă cele mai interesante cazuri, deoarece ratele lor de participare, în 2005/06, se situau printre cele mai scăzute (4 %, 6 % și respectiv 8 %), rate care s-au îmbunătățit semnificativ până în 2008/09 (cu aproximativ 4 procente, în primele două țări, și cu 6 procente în Albania).

De cealaltă parte, există 15 țări în care ponderea studenților maturi în învățământul superior a scăzut. Cele mai semnificative reduceri s-au înregistrat în Letonia și Malta (aproximativ 4 procente), în Lituania, Slovenia și Marea Britanie (aproximativ 3 procente). Câteva țări caracterizate printr-o participare relativ scăzută în 2005/06 (de exemplu, Franța și Polonia, dar și Germania, Italia și Olanda), au înregistrat și în continuare o scădere a ratelor de participare. Cu toate acestea, în unele dintre aceste țări, diminuarea nu a fost foarte semnificativă (doar până la 0,5 procente).

Figura 6.13: Ponderea studenților înmatriculați în educația terțiară, cu vârste de 30 de ani sau peste, în 2005/06 și variația de la 2005/06 la 2008/09



	IS	SE	NO	DK	UK	FI	LV	CH	AT	PT	EE	LI	ES	SK	IE	HU	RO
2005/06	38,2	35,5	33,4	30,4	32,7	27,8	29,0	23,8	17,7	17,2	21,9	21,4	16,3	16,4	17,9	20,8	12,0
2005/06-2008/09	1,9	-0,2	0,3	0,1	-2,6	1,0	-4,4	-0,5	4,6	5,1	-1,2	-0,8	3,8	3,3	1,6	-1,8	5,6

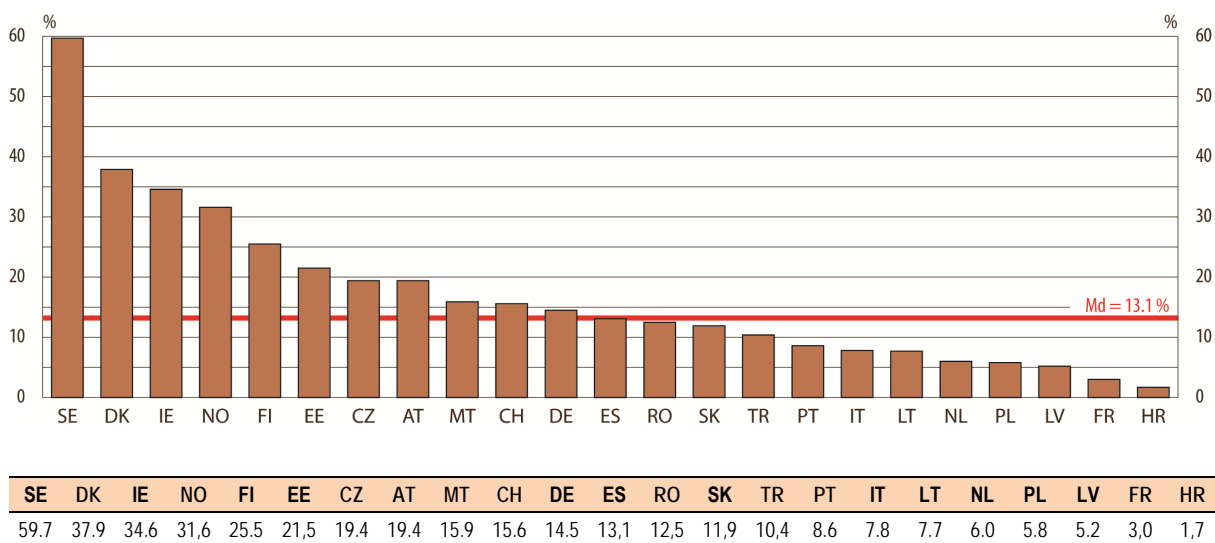
	CZ	LT	MT	AL	SI	DE	IT	BG	BE	NL	TR	CY	HR	PL	FR	MK
2005/06	14,4	18,4	20,0	8,3	16,9	15,2	13,8	10,5	11,4	12,7	10,2	6,4	8,3	8,9	9,0	4,1
2005/06-2008/09	1,7	-2,8	-4,4	6,2	-2,5	-1,3	-0,4	2,1	0,2	-1,7	0,8	3,9	0,7	-0,1	-0,3	3,9

Sursa: Eurostat, UOE.

Gradul în care sistemele de învățământ superior oferă oportunități legate de învățarea pe tot parcursul vieții poate fi examinat și prin nivelul participării studenților aflați în tranziție întârziată, adică a studenților care și-au prelungit tranziția între învățământul secundar superior și învățământul universitar cu cel puțin 2 ani (pentru detalii suplimentare, vezi Glosarul și observațiile metodologice). Datele Eurostudent disponibile și care acoperă 23 de țări (Figura 6.14) indică faptul că cea mai ridicată pondere a acestei categorii de studenți poate fi întâlnită în Țările Nordice și Irlanda, unde aceștia reprezintă ce puțin 25 % din totalul populației școlare din învățământul superior. Dintre aceste țări, în particular în Suedia, se înregistrează un număr extrem de ridicat al studenților aflați în tranziție întârziată, (aproape 60 % din populația școlară din învățământul superior). La cealaltă extremitate se situează Croația și Franța, unde studenții aflați în tranziție întârziată reprezintă, respectiv, doar 1,7 % și 3 % din totalul populației școlare din învățământul superior.

Privite în ansamblu, aceste date arată că în unele dintre țările din SEIS, este o practică relativ normală pentru studenți să aibă acces la învățământul superior după o anumită perioadă petrecută în afara sistemului educațional, în timp ce, în alte țări, există o mică probabilitate ca aceia care nu se înscriu imediat (sau aproape imediat) la facultate, după finalizarea studiilor din învățământul secundar superior, să mai poată avea acces la sistemul academic, într-un moment ulterior, după o pauză mai lungă. Aceasta ar putea indica faptul că țările din primul grup și-au adaptat deja sistemele de învățământ superior la necesitățile și așteptările persoanelor „dispuse să învețe pe tot parcursul vieții”.

Figura 6.14: Ponderea studenților aflați în tranziție întârziată în totalul populației școlare din învățământul superior, 2009/10



Sursa: Eurostudent.

Concluzii

Prezentul capitol analizează șase aspecte interconectate privind învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior. În primul rând a fost examinat modul în care conceptul de învățare pe tot parcursul vieții este înțeles și interpretat pe teritoriul SEIS, în ce măsură învățarea pe tot parcursul vieții a devenit o misiune recunoscută și asumată de instituțiile de învățământ superior și care sunt sursele care contribuie la finanțarea sa. Se tratează apoi două elemente distincte privind învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior, respectiv livrarea flexibilă a programelor educaționale în învățământului superior și recunoașterea educației anterioare. Secțiunea finală analizează nivelul performanțelor atinse în diferite sisteme de învățământ superior în domeniul atragerii studenților mai în vârstă și a celor cu tranziție întârziată în ceea ce privește participarea acestora la programele educaționale din sistemul formal de învățământ superior.

Această analiză a arătat că diferențele transnationale referitoare la înțelegerea conceptului de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior sunt dificil de surprins. Ceea ce se leagă parțial de faptul că doar într-un număr redus de țări documentele directe care se adresează învățământului superior includ o definiție pentru învățarea pe tot parcursul vieții. În cazurile în care o astfel de definiție există, de cele mai multe ori are un caracter foarte extins, ceea ce nu permite înțelegerea integrală a modului în care este privită învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior și care sunt activitățile care se înscriu în zona de acțiune a conceptului. Cu toate acestea, diferențele transnationale devin și mai evidente când se compară principalele forme de învățare pe tot parcursul vieții în care sunt implicate în general instituțiile de învățământ superior. În timp ce, în unele țări, învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior îmbracă forma unei game largi de activități, în altele, lista este încă relativ limitată. Ceea ce ar putea să indice că, dincolo de promovarea învățării pe tot parcursul vieții ca și concept de sine stătător, s-ar putea acorda o atenție politică mai consistentă promovării unor activități care nu sunt încă percepute ca făcând parte din structurile asimilate cu învățarea pe tot parcursul vieții (de exemplu, structuri educaționale personalizate pentru mediul de afaceri sau companii și alte categorii de parteneri externi, servicii de asistență și consiliere pentru grupuri țintă specifice, structuri de acces pentru atragerea unor categorii de persoane care învață, altele decât cele tradiționale, posibilitatea publicul larg să utilizeze diferite resurse de care dispun instituțiile de învățământ superior).

În ciuda diferențelor conceptuale care apar în înțelegerea conceptului de învățare pe tot parcursul vieții, în cele mai multe dintre țările din SEIS, învățarea pe tot parcursul vieții a devenit deja o misiune

recunoscută și asumată de toate instituțiile de învățământ superior. Cu toate acestea, fluxurile de activitate în acest domeniu variază de multe ori de la o instituție la alta. În afară de aceasta, instituțiile de învățământ superior se specializează de multe ori în anumite activități legate de învățarea pe tot parcursul vieții, în timp ce alte elemente ale învățării pe tot parcursul vieții rămân în afara ofertei lor de studii. Aceasta ar putea avea motive variate, inclusiv existența unor constrângeri legale specifice, cum ar fi lipsa unor reglementări privind recunoașterea educației anterioare sau imposibilitatea furnizării unor programe formale de studiu de către instituțiile de învățământ superior într-un context cu reglementare flexibilă.

Dintr-o perspectivă financiară, învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior implică în mod obișnuit diverse surse de finanțare. Instituțiile de învățământ superior dispun în rare ocazii de bugete special alocate destinate acoperirii programelor care implică învățarea pe tot parcursul vieții. Cea mai comună abordare este ca instituțiile să finanțeze activitățile educaționale legate de învățarea pe tot parcursul vieții din bugetele generale, combinate de multe ori cu alte mijloace financiare. Este dificilă obținerea unor date comparabile privind măsura în care învățarea pe tot parcursul vieții este finanțată din surse publice. Pentru asigurarea comparabilității datelor privind acest domeniu la nivel transnațional ar fi necesar să se dezvolte o metodologie robustă care să includă o definiție operațională a conceptului de învățare pe tot parcursul vieții în învățământul superior. În ceea ce privește elementele distincte ale învățării pe tot parcursul vieții în învățământul superior, analiza a arătat că cele mai multe dintre țările din SEIS recunosc necesitatea îmbunătățirii livrării flexibile a programelor de studiu din învățământul superior precum și necesitatea acordării unei atenții sporite acestui domeniu prin acțiuni strategice variate. Aproximativ două treimi dintre țări și-au stabilit un statut oficial pentru studenți, altul decât statutul de student înscris într-un program cu durată integrală. Cu toate acestea, programele de studiu în care studenții sunt înmatriculați având un statut formal diferit de statutul *full-time* implică deseori investiții financiare private mai consistente în comparație cu programele de studiu în care studenții sunt înscriși conform reglementărilor tradiționale. De aceea, existența unor tipuri alternative de statut al studenților trebuie să fie privită în strânsă relație cu reglementările financiare care se aplică fiecărei categorii de studenți. Se mai poate observa de asemenea că absența unor tipuri alternative de statut al studenților nu înseamnă în mod necesar că studenții se află în imposibilitatea de a-și continua studiile pe un traseu educațional flexibil.

Datele privind participarea studenților la programe de studiu *part-time* indică faptul că studenții maturi sunt cei care vor prefera cu preponderență să aleagă tipurile de programe cu durată redusă. Livrarea unor programe flexibile în învățământul superior și învățarea pe tot parcursul vieții apar de aceea ca două arii tematice interconectate. Analiza mai arată că, la nivel transnațional, comparațiile privind modalitățile alternative de studiu ar trebui tratate cu prudență, luându-se în considerare complexitatea conceptuală a acestui domeniu.

Un alt element privind învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior – recunoașterea educației anterioare – a fost urmărită printr-un indicator separat, încă din anul 2007. Principalul obiectiv al acestui indicator a fost recunoașterea educației nonformale și informale anterioare. Similar edițiilor precedente, analiza a vizat două aspecte diferite ale recunoașterii educației anterioare: accesul la învățământul superior și continuarea studiilor în învățământul superior. Mai mult decât atât, indicatorul a apreciat gradul în care recunoașterea educației anterioare a devenit o practică obișnuită în învățământul superior. Rezultatele obținute arată că o mare parte a țărilor din SEIS sunt situate la cele două extremități ale spectrului: acestea fie dispun deja de un sistem bine implementat de recunoaștere a educației anterioare, fie nici nu au inițiat încă acțiunile necesare de lansare a activității în acest domeniu. Un număr relativ mic de țări se situează în stadii intermediare, ceea ce ar putea indica faptul că, în ciuda atenției strategice care se acordă acestei tematici, pe teritoriul SEIS a avut loc doar o serie redusă de progrese. În afară de aceasta, în țările în care recunoașterea educației anterioare a fost deja implementată, procesul constituie de multe ori subiectul mai multor limitări și poate conduce rareori la obținerea unei diplome care să certifice o calificare completă pentru absolventul instituției de învățământ superior.

În sfârșit, în timp ce abordările strategice privind învățarea pe tot parcursul vieții în învățământul superior diferă de la o țară la alta, gradul de participare a cursanților non-tradiționali (în special

studenții mai în vârstă și studenții aflați în tranziție întârziată) în programele formale de studiu din învățământul superior poate fi utilizat ca un substitut pentru evaluarea performanțelor diferitelor sisteme de învățământ superior în implementarea unei culturi a învățării pe tot parcursul vieții. Raportul arată că țările au profiluri foarte diferite în ceea ce privește nivelurile de participare a studenților nontradiționali la învățământul superior. În timp ce în unele dintre aceste țări studenții maturi și/sau studenții aflați în tranziție întârziată reprezintă o pondere semnificativă din totalul populației școlare din învățământul superior, în alte cazuri ponderea acestor studenți este relativ scăzută. Țările prezintă de asemenea și modele diferite de evoluție între anii academici 2005/06 și 2008/09: în aproximativ jumătate dintre acestea, ponderea studenților maturi înmatriculați în programe formale în învățământul superior a crescut, în timp ce în cealaltă jumătate ponderea acestora a scăzut. Ceea ce ar putea indica faptul că țările din SEIS abordează problema creării unei culturi a învățării pe tot parcursul vieții cu grade de intensitate foarte diferite.

7. MOBILITATE

Contextul Bologna

Mobilitățile s-au plasat dintotdeauna la baza problematicii definită prin Procesul Bologna. Acestea au fost concepute atât ca acțiune transversală, care să se adauge liniilor directe originale de acțiune ale procesului, cât și ca instrument cheie, menit să dezvolte Spațiul European al Învățământului Superior. Așa cum s-a explicat în Declarația de la Berlin (2003) ⁽⁸⁰⁾, mobilitatea poate adopta câteva dimensiuni diferite – politică, socială, economică, precum și o dimensiune academică și culturală. Promovarea mobilităților studenților și ale personalului didactic și nedidactic a fost reiterată în toate declarațiile ministeriale și, la întâlnirea lor din 2009, de la Leuven/Louvain-la-Neuve, miniștrii au dat un nou impuls mobilităților în ceea ce privește noile obiective care urmau să fie atinse în țările din SEIS: până în 2020, cel puțin 20 % dintre absolvenții din Spațiul European al Învățământului Superior vor fi participat la o perioadă de studiu sau de formare profesională în străinătate ⁽⁸¹⁾.

Obiectivul legat de mobilitate în SEIS a fost stabilit înainte ca datele statistice disponibile să poată exprima cu exactitate numărul de studenți care au beneficiat de mobilități în Europa și în lume. Într-adevăr, un subiect major de dezbateră, încă din 2009, l-a constituit procesul de colectare a datelor statistice care urma să facă posibilă evaluarea progresului realizat în vederea atingerii obiectivului ca 20 % dintre studenți să fi efectuat o mobilitate. Acest obiectiv a inclus două forme majore ale mobilităților: mobilitatea de studiu, în cadrul căreia studentul participă la un program de studiu integral, finalizat cu o certificare, într-o altă țară, și mobilitatea pentru obținerea de credite academice, în care o parte din programul de studiu al unui student are loc într-o altă țară. Definițiile statistice au fost revizuite conform necesităților pentru a putea capta cu cât mai mare precizie gradul de mobilitate a absolvenților, iar când s-a căzut de acord, în linii mari, în privința acestora, în 2010, Eurostat și OECD au efectuat prima culegere a datelor statistice – versiunea pilot. Aceste date ar trebui să înceapă să fie disponibile anual. Cu toate acestea, definițiile privind statisticile referitoare la mobilitățile efectuate pentru obținerea de credite academice nu au fost încă finalizate și va fi nevoie ca sursele de date să fie dezvoltate în multe țări, dincolo de cele disponibile pentru programele Uniunii Europene. Eurostat a inițiat acest proces și, pe parcursul anului 2011 și începutul anului 2012, un grup de lucru incluzând experți de la institutele naționale de statistică au analizat dezvoltările metodologice necesare. Plecând de la premisa că progresul va fi constant, statisticile solicitate în privința mobilităților efectuate pentru obținerea de credite academice ar trebui să înceapă să fie disponibile începând cu anul 2013.

Cea de-a doua jumătate din primul deceniu Bologna a fost martorul unei modificări de paradigmă în modul în care valoarea mobilității a fost descrisă în Procesul Bologna, cu o atenție crescândă acordată importanței mobilităților pentru angajabilitate. Nu doar că mobilitatea este apreciată pentru beneficiile academice și culturale pe care le aduce, ci și pentru beneficiile sale asupra pieței europene a muncii. Acest aspect al mobilității a constituit în trecut un subiect secundar în contextul discuțiilor politice strategice, în ciuda menționării sale în raportul Attali (Attali, 1998) care a pregătit Declarația de la Sorbona din 1998. Totuși, ultimele două dintre cele mai recente declarații au dedicat fiecare câte un paragraf explicit aspectelor legate de angajabilitate în contextul în care piața europeană și piața globală a muncii se caracterizează prinre-o interconectivitate din ce în ce mai accentuată. Astfel că mobilitatea a început să fie percepută ca un mijloc de largire a cunoștințelor și abilităților studenților și personalului didactic și nedidactic din instituțiile de învățământ superior, precum și ca o modalitate prin care aceste categorii pot beneficia de o pregătire profesională mai adecvată care să îi pregătească pentru găsirea unui loc de muncă mai bun în secolul al XXI-lea.

⁽⁸⁰⁾ Realizarea unui Spațiu European al Învățământului Superior. Comunicatul întâlnirii miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior, Berlin, 19 septembrie 2003.

⁽⁸¹⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiului European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

Declarațiile ministeriale în context Bologna au acordat de asemenea o atenție particulară obstacolelor care pot să apară în calea mobilității, semnalându-le pe acelea care intervin cel mai frecvent. Într-adevăr, toate aceste obstacole trebuie să fie eliminate sau reduse substanțial cu scopul de a susține și de a promova mobilitatea pe o scară mai extinsă.

Mobilitatea este indisolubil legată și de atractivitatea instituțiilor de învățământ superior și reprezintă principalul instrument care susține internaționalizarea. Internaționalizarea instituțiilor de învățământ superior din Europa a fost accentuată prin Procesul Bologna și, pe parcursul deceniului trecut, mai multe instituții de învățământ superior și-au dezvoltat strategii care au fost implementate în acest domeniu. Merită de asemenea să fie menționat că una dintre cele mai inovatoare caracteristici ale internaționalizării, pe parcursul ultimului deceniu, a fost crearea unui mediu de lucru internațional în instituțiile de origine pentru toți aceia care, dintr-un motiv sau altul, nu pot avea acces la o perioadă de studiu în străinătate. Instituțiile pot oferi cursuri predate în limba engleză sau în alte limbi pentru studenții din țara de origine și pot facilita activități de interacțiune suplimentară cu studenții din străinătate, într-un context multicultural aflat într-o continuă expansiune.

BFUG – Grupul de lucru privind mobilitatea

BFUG a înființat un Grup de lucru care să analizeze chestiuni privind mobilitatea la întâlnirea de la Stockholm din 28/29 septembrie 2009. Principala sarcină a acestuia era să schițeze o propunere de strategie privind mobilitatea în SEIS care să fie apoi adoptată în cadrul Conferinței Ministeriale de la București, în aprilie 2012. Strategia urma să se concentreze pe importanța mobilității, pe internaționalizare în învățământul superior și să stabilească o serie de acțiuni cheie prin care țările din SEIS să poată avea acces la schimburi și mobilități caracterizate printr-o calitate mai ridicată și care să se poată desfășura, cu cât mai puține obstacole, pe teritoriul întregului continent.

BFUG – Grupul de lucru privind deschiderea internațională

BFUG a continuat să sprijine, de asemenea, Grupul de lucru privind deschiderea internațională pentru a duce mai departe recomandările raportului „Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) într-un context global: Raport privind dezvoltarea generală la nivel european, național și instituțional” (Jansen & Brenn-White, 2011). Grupul de lucru a constituit o Rețea de Informare și Promovare (IPN), care urmărește îmbunătățirea promovării la nivel internațional a SEIS, precum și îmbunătățirea promovării sistemelor naționale de învățământ superior în context european. Unul dintre produsele obținute de Rețea este un raport bazat pe un sondaj care a avut ca subiect principal marketingul internațional, adică gama de activități care are ca scop atragerea studenților internaționali și care are ca rezultat creșterea numărului mobilităților către SEIS. În acest sens, au fost propuse mai multe canale de furnizare a informațiilor despre SEIS și au fost propuse o serie de modalități de construire a unor legături peste granițe între organizații și instituții de învățământ superior.

Prezentul capitol a beneficiat de o cooperare strânsă cu ambele grupuri de lucru menționate mai sus. În particular, una dintre principalele surse de informații pentru realizarea acestui capitol – chestionarul de mobilitate BFUG – a fost dezvoltat de Grupul de lucru privind mobilitatea.

Prezentare generală a capitolului

Acest capitol urmărește să ofere o imagine de ansamblu a progresului realizat de țările din SEIS până în prezent. Capitolul analizează mai întâi principalele tipuri de mobilitate. Datele statistice privind mobilitatea persoanelor, atât în ceea ce privește nivelul mobilităților de sosire, cât și pe cel al mobilităților de plecare, și care caracterizează principalele tendințe în privința fluxurilor de mobilitate a studenților din SEIS și din restul țărilor lumii care studiază într-una dintre țările din SEIS, precum și mobilitatea studenților originari dintr-o țară și care absolvă o instituție de învățământ superior dintr-o altă țară din SEIS. O parte substanțială din acest capitol este dedicată obstacolelor și măsurilor adoptate pentru sprijinirea mobilităților studențești. Ultima secțiune se adresează mobilității personalului, încearcă să identifice principalele obstacole care pot să apară în calea derulării mobilităților precum și măsurile care se întreprind pentru a diminua eventualele obstacole.

7.1. Tipuri de mobilități

Deși în Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve se stabilește un obiectiv concret pentru mobilitate, aceasta nu oferă definiții și se referă doar la „o perioadă de formare profesională petrecută în străinătate”⁽⁸²⁾. „Tipurile” de mobilitate sunt menționate doar în termeni generali, iar miniștrii lansează un apel ca fiecare țară să crească numărul mobilităților și „să le diversifice tipurile și aria de acțiune”⁽⁸³⁾.

Aceste tipuri de mobilitate au fost analizate în continuare și au fost definite în contextul discuțiilor privind indicatorii statistici la nivel european. Definițiile utilizate în prezentul raport au fost formulate de Eurostat în contextul activității sale în domeniul măsurării gradului de atingere a țintelor privind mobilitatea în cadrul Procesului Bologna.

Cea mai importantă diferențiere pentru mobilitățile studentești, din punct de vedere statistic, dar și din punctul de vedere al factorilor de decizie, se face între mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome și mobilitățile efectuate pentru obținerea creditelor academice. Mobilitatea finalizată cu obținerea unei diplome este o formă de mobilitate pe termen lung care are ca obiectiv obținerea unei întregi certificări sau obținerea unei diplome academice, după finalizarea studiilor în țara de destinație. Mobilitatea efectuată pentru obținerea unor credite academice este o formă de mobilitate pe termen scurt – de obicei de maxim un an – care are ca obiectiv achiziția de credite într-o instituție dintr-o altă țară, pe parcursul perioadei în care studentul este înmatriculat și studiază într-o instituție din țara de origine. De obicei, studentul începe un program de studii într-o instituție din țara de origine, merge la o altă instituție pentru o parte a programului reglementată printr-un acord de studii și apoi se întoarce în instituția din țara de origine pentru a-și finaliza studiile.

În timp ce informațiile privind mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome sunt colectate de câțiva ani prin intermediul surselor administrative, datele privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite nu se colectează încă în acest fel. Singurele date culese sistematic, datele în legătură cu mobilitățile finalizate cu obținerea de credite, sunt strânse prin intermediul programelor finanțate de Uniunea Europeană, cum ar fi Erasmus. Cu toate acestea, chiar dacă sunt puse laolaltă, toate datele referitoare la program, este evident că acoperirea cu date privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite ar fi incompletă dacă nu s-ar face eforturi la nivel național pentru adunarea datelor despre toți studenții care au beneficiat de o perioadă recunoscută de studiu sau de formare profesională, în timp ce erau înscriși într-un program de educație formală.

O altă diferențiere importantă între tipurile de mobilitate este legată de fluxurile de mobilitate, denumite în mod obișnuit mobilități de primire și mobilități de trimitere. Mobilitatea de primire se referă la țara de destinație – țara în care studentul se mută pentru a-și efectua perioada de mobilitate – și, de obicei, se măsoară prin raportul dintre studenții mobili care studiază în țara respectivă și numărul total al studenților din țară. Rata mobilității de primire poate fi considerată ca un indicator al atractivității unei țări, ca destinație, pentru studenții internaționali.

Mobilitatea de trimitere se referă la țara de origine – țara din care studentul se mută temporar. Deși pentru mulți studenți aceasta poate fi identică cu țara din care provine studentul (cea care îi conferă naționalitatea), este mai corect să considerăm această țară ca fiind țara de rezidență permanentă/precedentă sau locul unde s-a acumulat educația anterioară. Poate fi măsurată prin raportul dintre numărul de studenți din țara de origine și totalul populației școlare din învățământul superior, din țara de origine. Rata mobilității de trimitere poate fi considerată ca un indicator al unor strategii proactive pentru studenți cu scopul de a-i determina să acumuleze experiență internațională (în special pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de credite). Cu toate acestea, rata mobilității de trimitere poate fi privită și ca un indicator al posibilei incapacități a sistemului educațional din țara de origine (în special pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome).

Chiar dacă mobilitățile finalizate cu obținerea de credite sau diplome reprezintă principalele forme de mobilitate, prin prisma criteriilor luate în considerare de prezentul raport, nu ar trebui pierdute din vedere și alte forme de mobilitate. Mobilitatea include o gamă largă de programe pe termen scurt, cum ar fi stagii sau plasamente de lucru, sejururi de cercetare, școli de vară, cursuri de limbi străine și stagii de voluntariat. Totuși, la nivel european nu sunt colectate date statistice cu privire la aceste tipuri de mobilitate.

⁽⁸²⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

⁽⁸³⁾ Ibid.

7.2. Fluxuri ale mobilităților studențești

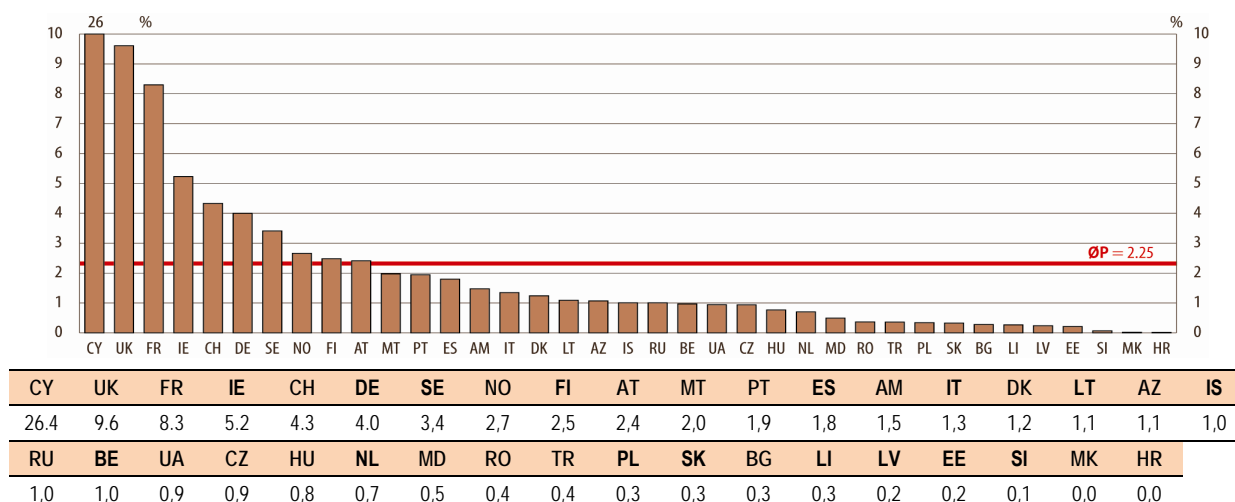
Mobilitatea în Europa nu poate și nu trebuie să fie separată de tendințele existente la nivel global. Chiar dacă anumite analize se concentrează pe țările europene, fluxurile de mobilitate dinspre ale continente către Europa, dar și fluxurile de studenți europeni către toate celelalte țări din lume alcătuiesc o parte semnificativă a imaginii de ansamblu. În general, se pot distinge trei mari fluxuri de mobilității studențești:

- mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome ale studenților din afara SEIS către SEIS
- mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome ale studenților din SEIS către țări din afara SEIS
- mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome și de credite ale studenților din interiorul SEIS

7.2.1. Mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome ale studenților din afara SEIS către SEIS

Figura 7.1 reprezintă rata de primire pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome către țările din SEIS, incluzând studenții mobili din întreaga lume care vin să studieze într-o țară din SEIS, dar excluzându-i pe studenții mobili care provin din țările cuprinse în SEIS. Acești studenți sunt prezentați ca pondere în numărul total al studenților înmatriculați. Trebuie subliniat că pentru aproape jumătate din numărul țărilor din Figurile 7.1 și 7.2, conceptul utilizat este cel de cetățenie/naționalitate străină și nu de studenți mobili ca atare. Așa cum s-a menționat mai sus, această soluție face ca statistica să fie mai puțin exactă în ceea ce privește măsurarea fluxurilor de mobilitate.

Figura 7.1: Rata de primire pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome – studenți mobili înscriși în instituții de învățământ terțiar din afara SEIS care studiază în țară, ca pondere din numărul total de studenți înmatriculați, după țara de destinație, 2008/09



Observații: Datele se referă la studenții străini (studenți care sunt cetățeni ai unei țări străine) și nu la studenții mobili (studenți care s-au mutat în țară cu scopul de a studia) pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

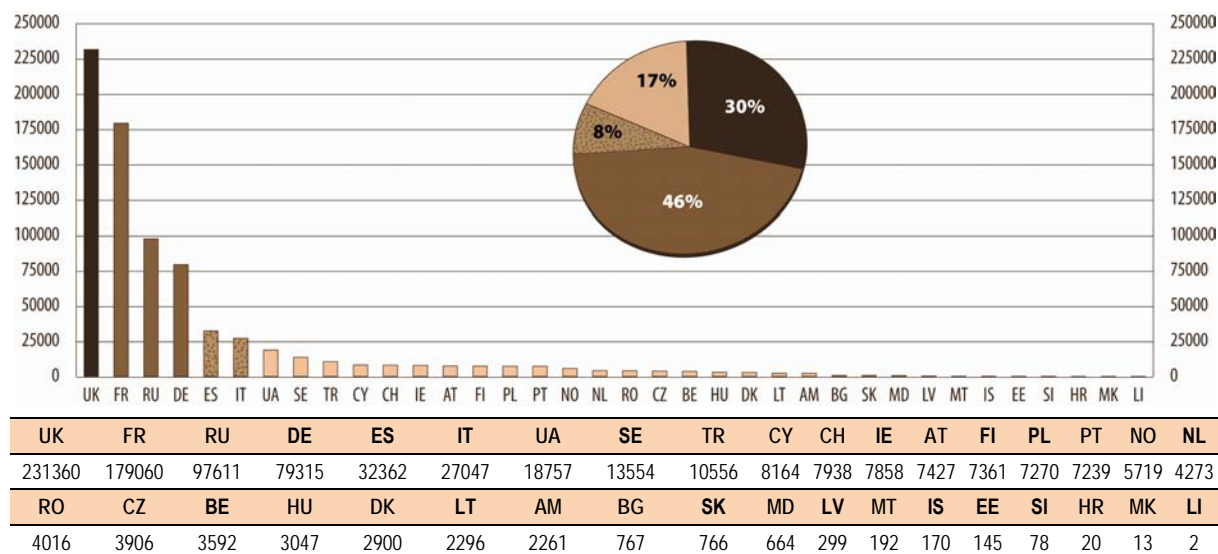
Datele agregate SEIS exclud următoarele țări de destinație: Albania, Andorra, Azerbaijan, Bosnia și Herțegovina, Georgia, Vatican, Muntenegru și Serbia.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Doar patru țări, respectiv Cipru, Marea Britanie, Franța și Irlanda, ating valori de peste 5 %. Astfel, aceste țări par să fie cele mai atractive țări pentru studenții care provin din afara SEIS. La cealaltă extremă se situează 16 țări, care ating mai puțin de 1 %. Media ponderată pentru toate țările este de 2,25 %.

Deși din această imagine rezultă că numărul de țări par să aibă o rată redusă a mobilităților studenților care provin din țări din afara SEIS, trebuie luate în calcul și alte variabile, cum ar fi dimensiunea țării și volumul total al studenților care vin să studieze în țara respectivă. Astfel, dacă privim distribuția studenților mobili, care vin să studieze pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație, imaginea capată valențe foarte diferite (vezi Figura 7.2). Patru țări – Marea Britanie, Franța, Rusia și Germania – atrag 76 % dintre studenții din afara SEIS.

Figura 7.2: Distribuția studenților mobili, din afara SEIS, care vin să studieze pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație, 2008/09



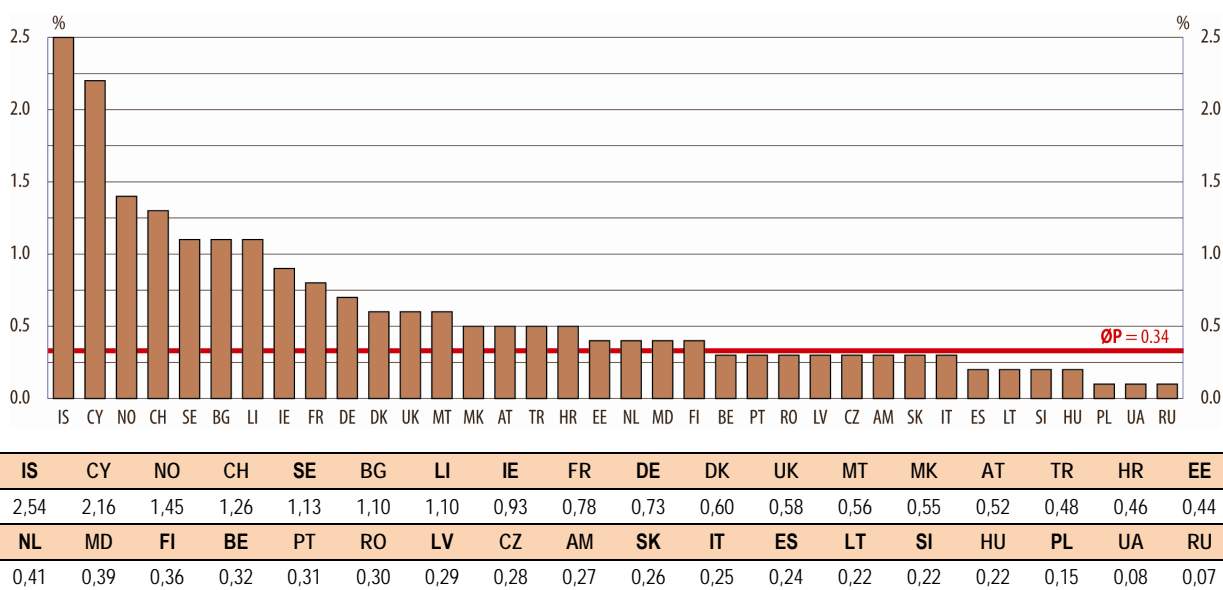
Observație: Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

7.2.2. Mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome ale studenților din SEIS către țări din afara SEIS

Rata mobilităților finalizate cu diplome, la trimitere, se referă la studenții mobili care au absolvit o instituție de învățământ superior în străinătate, ca pondere din totalul numărului de studenți care au absolvit o instituție de învățământ superior în țara de origine.

Figura 7.3: Rata mobilităților finalizate cu diplome, la trimitere – studenți înmatriculați într-o instituție de învățământ dintr-o țară din SEIS care studiază în străinătate, în afara SEIS, ca pondere în totalul numărului de studenți și aceeași țară de origine, 2008/09



Observații: Destinațiile din afara SEIS avute în vedere sunt: Australia, Canada, Japonia, Noua Zeelandă și Statele Unite.

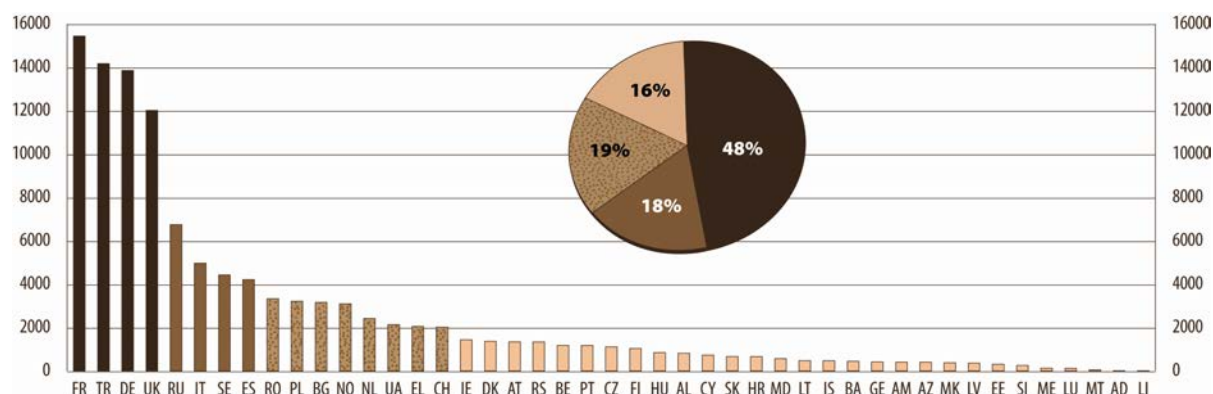
Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarea țară de destinație: Japonia.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Rata înregistrează cele mai mari valori în statele Islanda și Cipru – cu puțin peste 2 % (vezi Figura 7.3). Aceste țări sunt urmate de Norvegia, Elveția, Suedia, Bulgaria și Liechtenstein, unde valorile se înscriu într-un interval cuprins între 1 % și 1,5 %. Media ponderată pe țări este de doar 0,34 %.

Când informațiile sunt analizate din punctul de vedere al țării de origine, se observă că patru țări furnizează o pondere semnificativă a studenților care studiază în străinătate, în afara SEIS. Aceste țări sunt Franța, Turcia, Germania și Marea Britanie (vezi Figura 7.4). Studenții din aceste patru țări reprezintă aproape jumătate dintre studenții mobili care pleacă din SEIS pentru a studia în afara acestei zone.

Figura 7.4: Distribuția studenților care pleacă din SEIS pentru a studia în străinătate, în instituții de educație terțiară din afara SEIS, după țara de origine, 2008/09



FR	TR	DE	UK	RU	IT	SE	ES	RO	PL	BG	NO	NL	UA	EL	CH	IE	DK	AT	RS	BE	PT	CZ
15445	14172	13859	12015	6749	4972	4425	4209	3336	3218	3166	3101	2422	2144	2052	2019	1438	1370	1340	1337	1181	1179	1111
FI	HU	AL	CY	SK	HR	MD	LT	IS	BA	GE	AM	AZ	MK	LV	EE	SI	ME	LU	MT	AD	LI	
1036	850	815	735	670	661	569	478	476	445	417	410	406	379	366	312	255	128	120	58	15	12	

Observații: Destinațiile din afara SEIS avute în vedere sunt: Australia, Canada, Japonia, Noua Zeelandă și Statele Unite.

Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarea țară de destinație: Japonia.

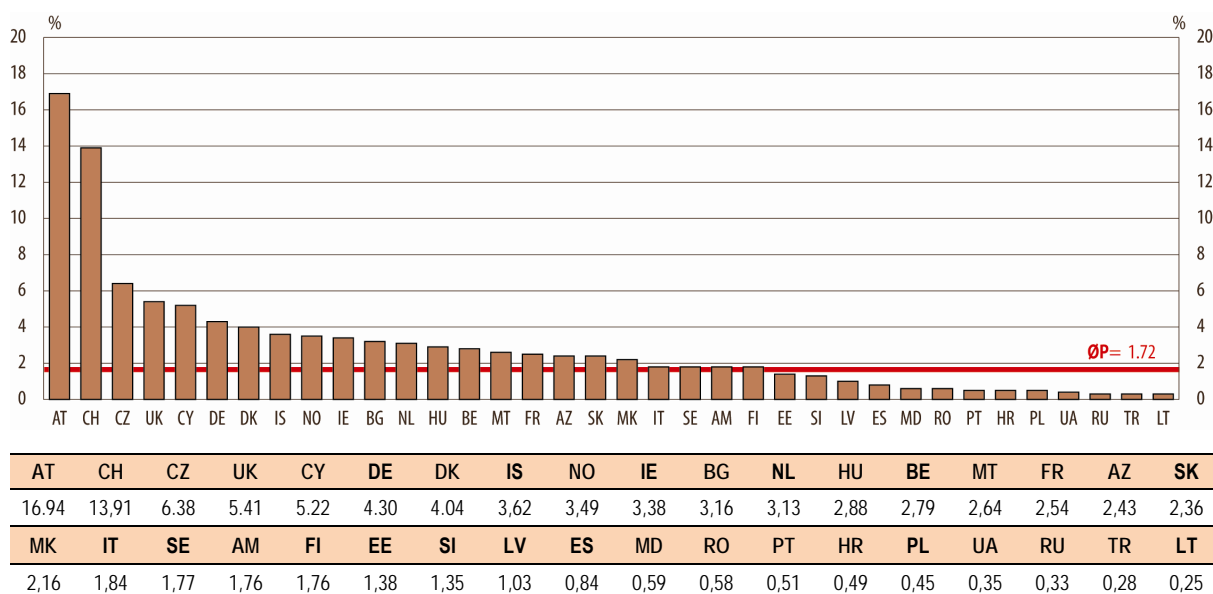
Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

7.2.3. Mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome și de credite ale studenților din interiorul SEIS

Este important să se țină cont de faptul că, în prezent, mobilitatea pare să fie un fenomen relativ minor și care nu atinge valori semnificative prin comparație cu numărul total al studenților înmatriculați în învățământul superior. Pe baza datelor Eurostat, numărul mediu de studenți care studiază în SEIS și care provin din toate țările lumii (adică mobilitățile de primire din afara SEIS plus mobilitățile de primire din interiorul SEIS) atinge valori care depășesc doar cu puțin 4 % (vezi Figurile 7.1 și 7.5). Din nou, trebuie să se țină cont că există mai multe țări care furnizează date doar despre studenții cu cetățenie sau naționalitate străină.

În privința evidențelor legate de fluxurile totale de mobilitate, majoritatea țărilor raportează mai mulți studenți la trimitere decât la primire. Țările din sudul și estul Europei tind să înregistreze un număr mai mare de mobilități de trimitere, în timp ce țările vest-europene înregistrează un număr mai mare de studenți care vin să studieze în universitățile lor. Austria, cu 16,94 %, și Elveția, cu 13,91 %, au cele mai ridicate rate ale mobilității la primire din SEIS (vezi Figura 7.5). Toate celelalte țări prezintă niveluri sub 10 %, majoritatea chiar sub 5 %, în afară de trei (Republica Cehă, Marea Britanie și Cipru). Media ponderată pe țări este de 1,72 %.

Figura 7.5: Rata mobilității la primire, pentru mobilitățile finalizate cu o diplomă – studenți mobili străini, din țări ale SEIS, înmatriculați într-o instituție de educație terțiară dintr-o țară, ca pondere în numărul total al studenților înmatriculați în țara respectivă, 2008/09

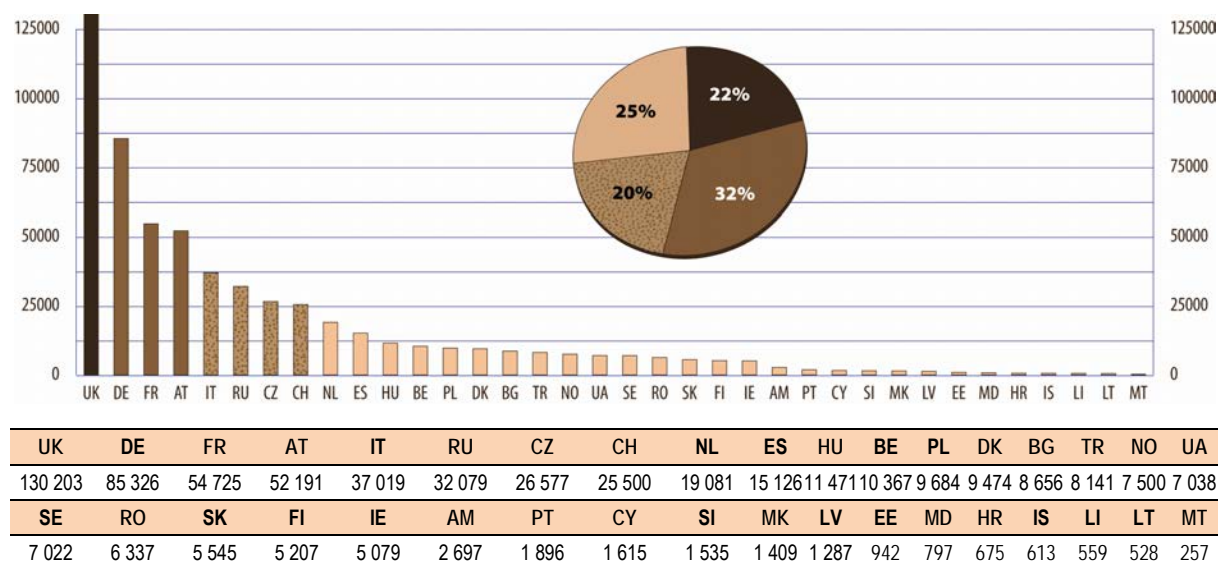


Observație: Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Figura 7.6 prezintă distribuția studenților mobili pe teritoriul SEIS. Se observă că peste jumătate dintre studenții care provind din statele din interiorul SEIS aleg Marea Britanie, Germania, Franța și Austria ca țară de destinație pentru a-și efectua studiile.

Figura 7.6: Distribuția studenților mobili, străini, din țări ale SEIS, care aleg să studieze într-o instituție de educație terțiară din SEIS pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație în care aleg să-și efectueze studiile, 2008/09

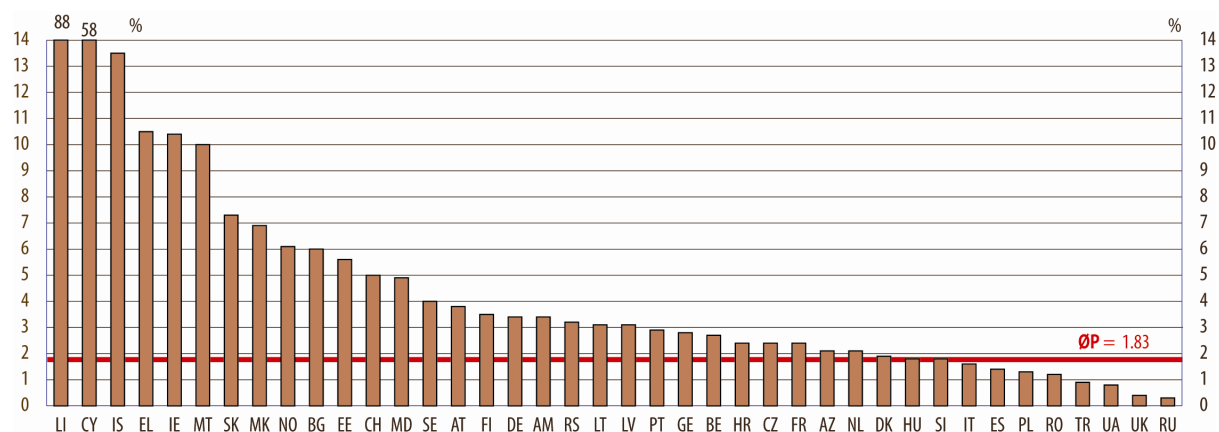


Observație: Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Figura 7.7 prezintă studenții dintr-o țară de pe teritoriul SEIS care au absolvit o instituție de învățământ superior din SEIS, ca pondere din numărul total al absolvenților din aceeași țară de origine. Valorile privind numărul de absolvenți incluse în grafic constituie unele dintre cele mai importante elemente pentru evaluarea progresului realizat pentru atingerea indicatorului Bologna – ca 20 % dintre studenți să beneficieze de o perioadă de studiu în străinătate.

Figura 7.7: Rata mobilității la trimitere pentru mobilități finalizate cu o diplomă universitară – absolvenți ai instituțiilor de educație terțiară dintr-o țară din SEIS, care au absolvit în SEIS, ca pondere în numărul total de absolvenți din aceeași țară de origine, 2008/09



LI	CY	IS	EL	IE	MT	SK	MK	NO	BG	EE	CH	MD	SE	AT	FI	DE	AM	RS	LT
87.8	58.5	13.5	10.5	10.4	10.0	7.3	6.9	6.1	6.0	5.6	5.0	4.9	4.0	3.8	3.5	3.4	3.4	3.2	3.1
LV	PT	GE	BE	HR	CZ	FR	AZ	NL	DK	HU	SI	IT	ES	PL	RO	TR	UA	UK	RU
3,1	2,9	2,8	2,7	2,4	2,4	2,4	2,1	2,1	1,9	1,8	1,8	1,6	1,4	1,3	1,2	0,9	0,8	0,4	0,3

Observații: Nu au fost incluse următoarele destinații din interiorul SEIS: Albania, Andorra, Bosnia și Herțegovina, Vatican și Muntenegru.

Pentru mobilitățile de trimitere, în ceea ce privește absolvirea, datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili pentru următoarele țări de destinație: Armenia, Azerbaijan, Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Finlanda, Franța, Georgia, Grecia, Islanda, Italia, Letonia, Lichtenstein, Malta, Polonia, Portugalia, Rusia și Turcia.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

În afară de Cipru și de Liechtenstein, care au rate de peste 50 % pentru absolvenții care au beneficiat de mobilități de trimitere finalizate cu diplome, Islanda, Irlanda, Slovacia și Malta înregistrează cele mai ridicate valori la acest capitol, între 10 % și 14 % (vezi Figura 7.7). Marea majoritate a țărilor din SEIS ating totuși valori mai mici de 5 %. Pe baza datelor din anul academic 2008/09, media ponderată la nivelul țărilor este de 1,83 %.

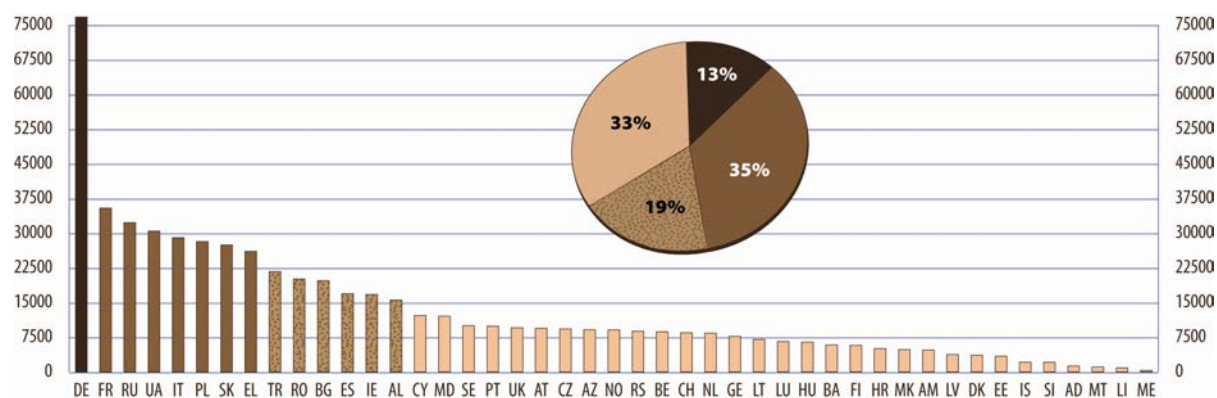
Figura 7.8 prezintă informații despre mobilitățile de trimitere finalizate cu diplome către o altă țară din SEIS din perspectiva țării de origine.

Cea mai mare parte dintre studenții din SEIS înmatriculați într-o instituție de învățământ superior din altă țară a SEIS, pentru a obține o diplomă universitară, vin din Germania, urmată de Franța, Rusia, Ucraina, Italia, Polonia, Slovacia și Grecia (vezi Figura 7.8).

Toate cifrele prezentate până acum se referă la mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome academice, iar mobilitățile finalizate cu obținerea de credite nu au fost încă abordate. Într-adevăr, singura sursă semnificativă de date privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite o constituie în prezent programul Erasmus al Uniunii Europene, care este fără îndoială instrumentul cel mai larg utilizat al mobilităților europene finalizate cu obținerea de credite. Cu toate acestea, nu toate țările din SEIS pot participa la programul Erasmus și de aceea, ca o consecință, pot să apară o serie de dezechilibre în mobilitățile finalizate cu obținerea de credite.

Valorile absolute ale numărului de studenți care au beneficiat de mobilitățile Erasmus au crescut continuu de la lansarea programului. Schimburile de studenți Erasmus în anul academic 2009/10 au crescut cu 7,4 % (Comisia Europeană 2011, p. 4). Dacă această tendință continuă, obiectivul Erasmus de a avea trei milioane de studenți care au beneficiat de mobilități de studiu sau plasament, de la lansarea programului în 1987/88, va fi atins până la sfârșitul anului academic 2012/13 (Ibid).

Figura 7.8: Distribuția studenților mobili care pleacă din SEIS pentru a studia în străinătate, în instituții de educație terțiară din interiorul SEIS, după țara de origine, 2008/09



DE	FR	RU	UA	IT	PL	SK	EL	TR	RO	BG	ES	IE	AL	CY
76 717	35 428	32 303	30 459	29 031	28 192	27 434	26 060	21 707	20 101	19 744	16 954	16 751	15 546	12 191
MD	SE	PT	UK	AT	CZ	AZ	NO	RS	BE	CH	NL	GE	LT	LU
12 028	10 000	9 913	9 539	9 450	9 297	9 175	9 103	8 812	8 705	8 488	8 399	7 687	7 032	6 577
HU	BA	FI	HR	MK	AM	LV	DK	EE	IS	SI	AD	MT	LI	ME
6 457	5 868	5 761	5 044	4 827	4 735	3 798	3 638	3 408	2 120	2 092	1 293	1 076	877	341

Observații: Următoarele destinații din interiorul SEIS nu au fost incluse: Albania, Andorra, Azerbaijan, Bosnia și Herțegovina, Georgia, Vatican, Muntenegru și Serbia.

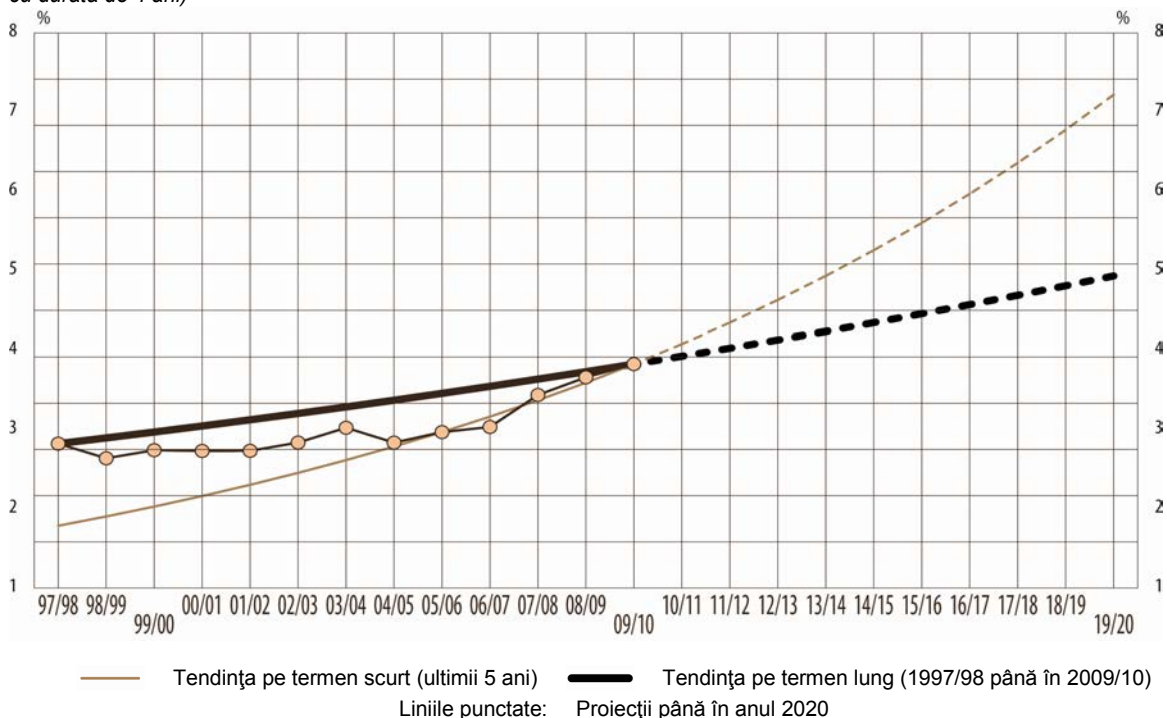
Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Figura 7.9 prezintă modalitatea prin care programul Erasmus poate contribui la atingerea obiectivului de a avea 20 % dintre studenți beneficiari de mobilitate, până în 2020. În general, probabilitatea ca un student înmatriculat într-o instituție de învățământ superior să meargă să studieze în străinătate cu un grant Erasmus (într-o țară participantă la programul Erasmus) a crescut semnificativ din 1998 până în 2010. Dacă se păstrează tendința înregistrată pe parcursul perioadei 1997/98 – 2009/10, ar trebui ca, până în 2020, să se atingă o valoare aproximativ egală cu 5 % din masa relevantă a populației școlare din învățământul superior. Aceasta este cea mai conservatoare previziune. Dacă tendința din ultimii ani va continua (previziune bazată pe datele din perioada 2005-2006), este posibil să se atingă 7 % din populația școlară din învățământul superior, în 2020. Cu toate acestea, este necesar să recunoaștem că unele aspecte privind fluctuațiile și progresele înregistrate în ultimii ani se datorează modificărilor structurale și organizaționale ale programului Erasmus.

Figura 7.9: Rata studenților participanți la programul Erasmus / Înmatriculări pe parcursul a 4 ani academici

(Probabilitatea ca un student să fi beneficiat de o mobilitate Erasmus dacă a fost înscris într-un program de învățământ superior cu durata de 4 ani)



Observații:

- Tendința pe termen lung se bazează pe dezvoltarea dintre 1997/98 și 2009/10, proiecția până în 2020
 - Tendința pe termen scurt se bazează pe dezvoltarea dintre 2005/06 și 2009/10, proiecția până în 2020,
- Sursa: Comisia Europeană (calculările au fost efectuate de Eurostat).

7.2.4. Mobilitate echilibrată vs. mobilitate dezechilibrată

În Declarația de la Londra ⁽⁸⁴⁾ s-a subliniat pentru prima dată în evoluția Procesului Bologna necesitatea realizării unui echilibru echitabil între mobilitățile efectuate pe teritoriul SEIS și acordarea unei atenții suplimentare fluxurilor de mobilitate de pe teritoriul SEIS. Aspirațiile legate de realizare unor fluxuri de mobilitate mai echilibrate au fost reluate în Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve ⁽⁸⁵⁾ în care se menționează că mobilitatea ar trebui să conducă la obținerea unui echilibru între fluxurile de primire și de trimitere a studenților pe teritoriul SEIS.

Istoric statistic

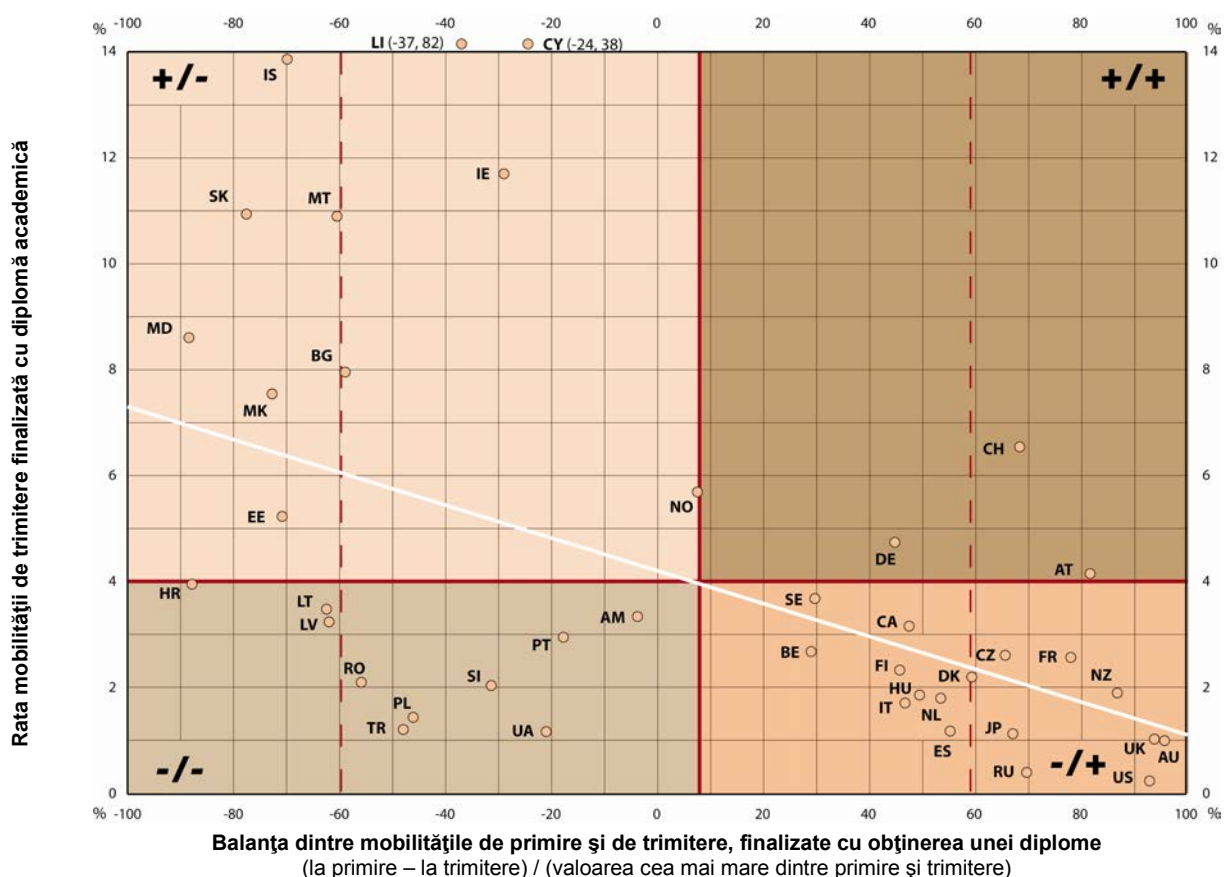
În timp ce noțiunea de mobilitate echilibrată poate părea de dorit din punct de vedere intuitiv, în realitate, acest domeniu are o reprezentare deosebit de complexă. De exemplu, dacă s-ar realiza un echilibru între rata scăzută a mobilității la primire și rata scăzută a mobilității la trimitere – în realitate acest echilibru nu ar avea o conotație pozitivă – dacă plecăm de la premisa că mobilitatea este privită ca un element pozitiv. O rată ridicată a mobilității la primire ar fi de asemenea echilibrată de o rată ridicată a mobilității la trimitere, dar fără cunoașterea exactă a populațiilor implicate în fluxurile de mobilitate și a aspectelor care motivează aceste fluxuri, este imposibil de evaluat gradul de dezirabilitate a acestora. Această secțiune arată ce înseamnă echilibru în fluxurile de mobilitate, la primire și la trimitere, și identifică patru tipuri de sisteme de mobilitate.

O comparație interesantă poate fi făcută între mobilitățile de primire și de trimitere finalizate cu obținerea unei diplome, în țări din SEIS (vezi Figurile 7.5 și 7.7). În ansamblu, cele mai mari diferențe se înregistrează în Cipru și în Austria (30,59 % și 13,30 %), urmate de Islanda, Irlanda, Liechtenstein, Malta, Moldova, Slovacia și Elveția (care înregistrează valori cuprinse între 6 și 9 %). În toate aceste țări, cu excepția Austriei și a Elveției, diferența este în favoarea mobilității de trimitere. La celălalt capăt al spectrului se situează țări cu rate foarte echilibrate între fluxurile europene de primire și de trimitere. Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Norvegia, Polonia, România, Slovenia, Spania, Suedia, Turcia și Ucraina înregistrează diferențe de mai puțin de 1 %. De aceea, fluxurile de mobilitate în aceste țări pot fi considerate ca fiind echilibrate – dar doar dacă se ia în calcul mobilitatea efectuată în interiorul SEIS ca singură formă de mobilitate disponibilă. Într-adevăr, fluxurile nu sunt neapărat echilibrate între anumite țări sau regiuni. Tendința generală este de perpetuare a dezechilibrelor de la est la vest, cu studenți care beneficiază de mobilități de primire provenind predominant din estul sau sudul Europei și studenții care beneficiază de mobilități de trimitere îndreptându-se predominant spre vestul sau nordul Europei.

⁽⁸⁴⁾ Declarația de la Londra: Spre Spațiul european al învățământului superior: răspunsul la provocările unei lumi globalizate, 18 mai 2007.

⁽⁸⁵⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

Figura 7.10: Balanța de evaluare a atractivității sistemului educațional al unei țări la nivel de educație terțiară (fluxurile de mobilitate includ țările din SEIS și țările din afara SEIS), 2008/09



Balanța dintre mobilitățile de primire și de trimitere, finalizate cu obținerea unei diplome
(la primire – la trimitere) / (valoarea cea mai mare dintre primire și trimitere)

Sisteme "limitate" (număr mare la trimitere și balanța negativă)	+ / -	+ / +	Sisteme "deschise" (număr mare la trimitere dar balanța pozitivă)
Sisteme "închise" (număr mic la trimitere și balanța negativă)	- / -	- / +	Sisteme "atractive" (număr mic la trimitere și balanța pozitivă)

Observații: Datele se referă la studenții străini și nu la studenții mobili, pentru următoarele țări: Armenia, Austria, Azerbaijan, Republica Cehă, Finlanda, FRI a Macedoniei, Franța, Irlanda, Italia, Letonia, Malta, Moldova, Norvegia, Polonia, Rusia, Turcia și Ucraina.

Destinațiile pentru mobilitate avute în vedere sunt țările din SEIS (exceptând Albania, Andorra, Australia, Azerbaijan, Bosnia și Herțegovina, Georgia, Vatican, Japonia, Muntenegru, Noua Zeelandă, Serbia și Statele Unite).

Sursa: Eurostat (bazele de date UOE).

Ghid de interpretare a figurii

Cadranele graficului evaluează fluxurile de mobilitate prin raportare la mobilitate de trimitere.

Punctele reprezintă țările.

Țările situate mai în dreapta graficului prezintă un dezechilibru mai pronunțat în favoarea mobilităților de primire, țările situate mai în stânga graficului prezintă un dezechilibru mai pronunțat în favoarea mobilităților de trimitere, țările situate mai aproape de centru prezintă un echilibru mai pronunțat între cele două categorii.

Țările situate în partea superioară a graficului înregistrează niveluri ridicate ale mobilităților de trimitere și țările situate în partea inferioară a graficului înregistrează niveluri scăzute ale mobilităților de trimitere.

Balanță negativă înseamnă că numărul mobilităților de trimitere/ieșire din țară este mai mare decât numărul mobilităților de primire/intrare în țară.

Balanță pozitivă înseamnă că numărul mobilităților de primire/intrare în țară este mai mare decât numărul mobilităților de trimitere/ieșire din țară.

Țările cele mai echilibrate (definite ca cele mai echilibrate 50 % țări, dintre țările pentru care există date disponibile) se găsesc între cele două linii verticale punctate.

Linia roșie verticală reprezintă media balanței și linia roșie orizontală reprezintă media ratei mobilităților de trimitere (țări neponderate). Punctul de intersecție dintre cele două linii negre marchează centrul norului format din punctele care reprezintă țările.

Linia albă: țările situate deasupra liniei prezintă un nivel al mobilității de trimitere mai ridicat decât ar fi de așteptat, dacă avem în vedere balanța lor; țările situate deasupra liniei prezintă un nivel al mobilității de trimitere mai redus decât ar fi de așteptat, dacă avem în vedere balanța lor.

Graficul din Figura 7.10 este împărțit în patru cadrane cu următoarele caracteristici:

Cadrantul din dreapta-jos include țări cu o rată relativ scăzută a mobilității de trimitere și un număr mai mare al mobilităților de primire, în comparație cu mobilitățile de trimitere. Aceste țări pot fi caracterizate prin foarte "attractive".

Cadrantul din dreapta-sus include țări cu un număr mai mare al mobilităților de primire, în comparație cu mobilitățile de trimitere, ceea ce indică faptul că sunt atractive, dar, în același timp indică o rată relativ ridicată a mobilității de trimitere. De aceea, aceste țări pot fi caracterizate ca "deschise", cu un număr relativ mare de studenți care merg să studieze în străinătate dar cu un număr încă și mai mare de studenți care vin din alte țări să studieze în instituțiile lor.

Cadrantul din stânga-sus include țări cu o rată relativ ridicată a mobilității de trimitere și cu un număr mai mare al mobilităților de trimitere, în comparație cu mobilitățile de primire; din anumite motive, aceste sisteme educaționale par să nu dispună de capacitatea de a atrage studenți, iar un număr semnificativ dintre studenți pleacă să studieze în alte țări. De aceea, pot fi caracterizate drept sisteme "limitate".

Cadrantul din stânga-jos include țări cu niveluri relativ scăzute ale mobilității de trimitere și cu rate ale mobilității de primire încă și mai scăzute; sistemele educaționale din acest cadran nu sunt atractive, prin comparație cu alte țări europene și studenții nu par să aibă aceleași oportunități de a merge să studieze în străinătate ca în alte țări. De aceea, aceste sisteme pot fi caracterizate drept sisteme "închise".

Pe baza acestor date, în prezent, doar patru țări dispun de sisteme de învățământ superior care pot fi considerate ca fiind deschise – Austria, Germania, Norvegia și Elveția. Două dintre aceste țări, Germania și Norvegia, au reușit să își dezvolte sisteme educaționale care să fie atât deschise cât și echilibrate.

Dacă avem în vedere cele mai echilibrate țări (între -60 și +60 %), există 14 țări care au o rată a mobilității de trimitere finalizată cu obținerea unei diplome care se situează sub media SEIS.

Percepția națională cu privire la o mobilitate echilibrată

Deoarece, la nivel european, nu există nicio definiție a conceptului de mobilitate echilibrată, țările au fost întrebate dacă folosesc o astfel de definiție în documentele care reglementează activitatea învățământului superior la nivel național. Aproximativ jumătate din numărul țărilor au raportat că dispun de o definiție sau de o înțelegere comună a conceptului de mobilitate echilibrată, definindu-l prin aceea că numărul de studenți mobili la primire și la trimitere să fie "aproximativ același" sau, chiar și mai strict, "același". Turcia a dat chiar și o expresie numerică acestui concept considerând că o țară are un flux de mobilitate echilibrat dacă diferența dintre numărul de studenți care vin și cei care ies din țară atinge aproximativ 15 %.

Este de asemenea adevărat că o țară poate fi conștientă de nivelul unor dezechilibre existente în sistemul său educațional și că poate considera acest aspect ca fiind unul pozitiv. Ratele ridicate privind mobilitatea de primire pot fi percepute favorabil pentru un sistem național educațional și economic. Motivele pot varia de la existența unor venituri suplimentare pentru instituțiile de învățământ superior până la reducerea vârstei populației active și, în consecință, necesitatea pregătirii unor specialiști înalt calificați. Mobilitățile de trimitere pot fi, de asemenea, considerate pozitive – prin aceea că îmbunătățesc legăturile dintre țări și pregătesc absolvenții pentru piața europeană și globală a muncii.

În timp ce mobilitatea dintre două țări poate fi echilibrată, de regulă, mobilitatea privită în ansamblu nu este echilibrată. Într-adevăr, 34 de sisteme de învățământ superior raportează că își consideră fluxurile de mobilitate ca lipsite de echilibru. Totuși, doar 11 țări abordează această chestiune conștient, printr-o strategie privind mobilitatea sau printr-un plan de acțiune la nivelul învățământului superior. În aceste cazuri, sistemele educaționale recunosc necesitatea unor fluxuri de mobilitate mai echilibrate și își declară interesul pentru necesitatea identificării unor surse suplimentare de finanțare, dezvoltarea competențelor lingvistice și creșterea motivației studenților de participa la programe de mobilitate.

Țările din SEIS raportează de asemenea, la un nivel mult mai specific, dacă există dezechilibre semnificative în anumite țări, regiuni sau continente. 35 de sisteme educaționale indică existența unor fenomene de acest tip. Unele țări raportează dezechilibre semnificative în relațiile cu o țară vecină, legate deseori de un anumit domeniu de studiu. Acesta este cazul, de exemplu, al Comunității franceze din Belgia care raportează fluxuri dezechilibrate ale studenților francezi înscriși la studii paramedicale sau la medicină veterinară și al Austriei care raportează un fenomen similar referitor la studenții germani înscriși la medicină și psihologie.

Alte țări raportează dezechilibre atât în ceea ce privește studenții care vin la studii cât și pe aceia care pleacă la studii, dar în țări sau regiuni diferite. Armenia identifică SEIS și SUA ca principalele regiuni pentru mobilitățile de trimitere, în timp ce Orientul Mijlociu și India sunt surse de studenți care beneficiază de mobilități de primire; Norvegia apreciază că SUA, Australia și Marea Britanie sunt principalele destinații pentru studenții care beneficiază de mobilități de trimitere, iar Rusia, Germania și Franța sunt principalele țări care furnizează mobilități de primire. Similar, studenții ciprioți se îndreaptă către instituțiile de învățământ superior din Grecia și Marea Britanie, în timp ce studenții care beneficiază de mobilități de primire vin din Bangladesh, Pakistan, Sri Lanka, India și China. În ansamblu, dezechilibre semnificative între țări de pe continente diferite se observă la nivelul fluxurilor de mobilități de trimitere și care se îndreaptă cu preponderență spre SUA și la nivelul fluxurilor de mobilități de primire și care vin în special din Asia și, în particular, din China și India, precum și din Orientul Mijlociu. De aceea fluxurile Est-Vest pot fi identificate în SEIS și au rezonanță în fluxurile globale de mobilitate de la est la vest.

7.3. Măsuri de promovare și de sprijin pentru mobilitățile studențești

Țările de pe teritoriul SEIS iau diverse măsuri cu scopul de a susține și de a promova mobilitățile studențești. Aceste măsuri includ adoptarea de programe la nivel european, național și instituțional. Măsurile de sprijin financiar, inclusiv asigurarea portabilității sprijinului acordat studenților, constituie o provocare semnificativă pentru multe țări. Se acordă de asemenea o atenție deosebită identificării și înlăturării obstacolelor care apar în calea mobilităților.

7.3.1. Programe la nivel european

În primul rând, este important să subliniem că politica europeană privind mobilitatea este realizată mai degrabă printr-o serie de programe și măsuri diferite – decât prin intermediul unui singur instrument sau program. În timp ce Erasmus este cel mai semnificativ instrument pentru țările participante la Programul de Învățare pe tot Parcursul Vieții, programele Tempus și Erasmus Mundus creează condiții pentru mobilitate în țările non-UE din SEIS – cu toate că numărul țărilor eligibile pentru aceste programe se extinde dincolo de SEIS. Programul de schimburi sub-regional CEEPUS sprijină de asemenea mobilitățile studențești și cooperarea între universități din Europa Centrală, Estică și de Sud-Est. Similar, programul Nordic-Baltic NordPlus, un sub-program care abordează învățământul superior susține cooperarea și colaborarea în regiune și oferă subvenții pentru mobilitatea studenților.

Programele europene constituie o sursă valoroasă de informații și de obicei sunt singura formă de monitorizare transnațională și de raportare cu privire la fluxurile de mobilitate. Așa cum s-a menționat în *Focus pe Învățământul Superior* (Eurydice, 2010), aceste programe dau un impuls foarte mare acțiunilor naționale de promovare a mobilității, care sunt de cele mai multe ori centrate pe promovarea acestor programe europene.

7.3.2. Programe și strategii la nivel național

Mobilitatea constituie de obicei o componentă a strategiilor și inițiativelor de internaționalizare a învățământului superior. Când vine vorba despre documente conceptuale la nivel național, jumătate din numărul țărilor din SEIS raportează că dispun de o strategie națională sau de un plan de acțiune care urmărește promovarea mobilității. Mai mult decât atât, un număr de țări au adoptat documente strategice care subliniază chestiuni legate de calitate în domeniul mobilității iar alte țări au lansat programe separate care implementează măsuri de sprijin financiar pentru stimularea mobilității.

O abordare interactivă de jos în sus care definește un model de strategie națională poate fi găsită în Finlanda. Peste 1 200 respondenți și-au împărtășit opiniile cu privire la internaționalizarea instituțiilor de învățământ superior printr-o consultare deschisă, desfășurată pe internet. Mai mult decât atât, au fost organizate șase ateliere tematice, la care au participat în total 130 de experți.

Majoritatea țărilor care dispun de o strategie națională sau de un plan de acțiune acordă prioritate anumitor regiuni geografice pentru derularea mobilităților studențești. Cel mai adesea, aceste regiuni sunt localizate în SEIS, care este urmat de USA, Canada și Asia. În timp ce majoritatea țărilor specifică o regiune geografică, un număr redus de țări menționează anumite țări sau zone sub-geografice care sunt considerate a avea un caracter privilegiat în domeniul cooperării pentru derularea mobilităților studențești. De exemplu, Danemarca se concentrează cu predilecție asupra Chinei și a

Statelor Unite, Austria se orientează spre SEIS dar își manifestă un interes deosebit, în particular, pentru țările din Europa Centrală și de Est. Similar, Slovenia se concentrează pe țările din vestul Balcanilor și pe cele din zona mediteraneană. Este, de asemenea, interesant de observat că unele țări pot avea puncte de interes diferite pentru mobilitățile de primire și pentru mobilitățile de trimitere. Astfel, o regiune geografică poate fi interesantă pentru studenții care doresc să studieze în străinătate, în timp ce studenții dintr-o regiune diferită pot fi abordați ca subiecți ai mobilităților de primire.

O mare majoritate a țărilor care dispun de strategii naționale sau de planuri de acțiune organizează activități de monitorizare a impactului general al acestora sau cel puțin a unor anumite aspecte ale strategiilor lor. Monitorizarea este organizată în special la nivelul ministerelor și al altor autorități centrale, poate avea loc anual și se bazează de multe ori pe rapoartele instituțiilor de învățământ superior. În același timp, chiar dacă mobilitățile studențești sunt monitorizate, este dificil să se determine gradul în care anumite modificări care au loc în fluxurile de mobilitate se datorează unor măsuri specifice sau unor factori externi, cum ar fi criza financiară.

În timp ce aproximativ jumătate din numărul de țări susțin că dispun de o strategie la nivel național, aproape toate țările raportează că instituțiile de învățământ superior dispun de strategii privind mobilitatea. Astfel că strategiile instituționale pot sau nu să fie corelate cu strategiile la nivel național. Unele țări sugerează că o strategie la nivel național poate servi ca un impuls care să sprijine strategiile instituționale.

7.3.3. Stabilirea obiectivelor

În ansamblu, mai puțin de jumătate dintre țările din SEIS menționează obiective specifice privind mobilitatea. Pe de altă parte, dacă privim doar țările care dispun de strategii naționale sau planuri de acțiune, aproximativ trei sferturi dintre acestea și-au stabilit un obiectiv pentru cel puțin un tip de mobilitate.

Obiectivul asupra căruia s-a căzut de acord, conform căruia cel puțin 20 % din absolvenții din SEIS să fi efectuat o perioadă de studiu sau de formare în străinătate, așa cum este formulat acesta în Declarația de la Leuven/Louvain-la-Neuve⁽⁸⁶⁾, este deseori menționat de acele țări care își menționează obiectivele privind diferite forme ale mobilităților de trimitere. Doar Austria, Germania și Olanda și-au stabilit obiective mai ambițioase. Germania și-a stabilit un obiectiv pentru toate formele de mobilitate, respectiv cele finalizate cu obținerea de credite și cele finalizate cu obținerea de diplome universitare. Conform acestui obiectiv, ar trebui ca 50 % dintre absolvenții instituțiilor de învățământ superior care studiază în străinătate, iar cel puțin 20 % dintre aceștia să studieze cel puțin un semestru într-o instituție străină. Austria și Olanda și-au stabilit obiective în ceea ce privește mobilitățile finalizate cu obținerea de credite. În cazul Austriei, acest obiectiv se ridică la 50 % din totalul absolvenților până în 2020, iar Olanda stipulează o valoare cuprinsă între 17 și 25 % până în 2013.

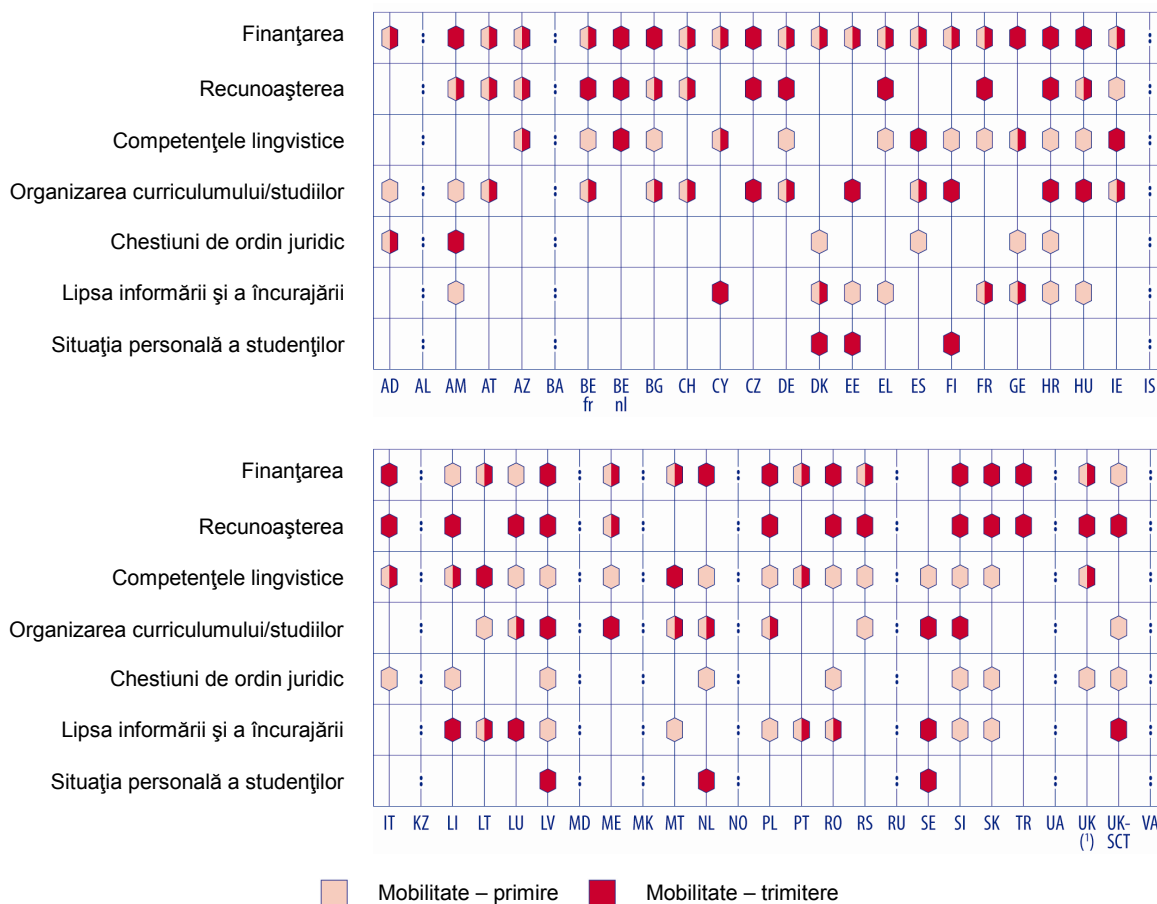
Majoritatea obiectivelor sunt legate de un orizont pe termen mediu – anul 2015, deși perioada de referință este cuprinsă între 2011 și 2020. Diferențele între obiectivele stabilite pentru ciclurile de studiu apar mai ales în ceea ce privește cel de-al treilea ciclu de studiu.

7.3.4. Obstacole în calea mobilităților studențești

Pe baza rapoartelor BFUG și pentru a sprijini eforturile țărilor de a-și îndeplini obiectivele și de a încuraja mobilitatea, au fost identificate cele mai importante elemente percepute ca obstacole care se opun mobilităților. Finanțarea domină în topul obstacolelor identificate pentru mobilitățile de trimitere și este al doilea cel mai des menționat obstacol pentru mobilitatea de primire. Această percepție este răspândită în mod egal la nivelul țărilor din SEIS. Lipsa serviciilor de sprijin și a serviciilor de cazare pentru studenții internaționali este de asemenea foarte des exprimată, precum și dificultățile legate imigrație și de obținerea vizelor. Toate aceste chestiuni diferă într-o oarecare măsură pentru mobilitățile de trimitere. Dincolo de dificultățile birocratice și organizaționale generale, sunt menționate destul de des ca obstacole în calea efectuării mobilităților chestiuni legate de viața personală a studenților, cum ar fi părăsirea familiei, a prietenilor și/sau a locului de muncă.

⁽⁸⁶⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

Figura 7.11: Obstacole în calea mobilităților studențești, 2010/11



Sursa: chestionarul BFUG.

UK (!) = Marea Britanie-Anglia/Tara Galilor/Irlanda de Nord

Atât pentru mobilitățile de primire cât și pentru cele de trimitere aproximativ același număr de țări menționează ca obstacole pentru efectuarea mobilităților studențești Organizarea curriculumului/studiilor și Lipsa informării și a încurajării de a participa la mobilități. Cu toate acestea, pot fi observate diferențe semnificative dacă se compară criteriile ca recunoașterea studiilor și competențele lingvistice. Dificultățile privind recunoașterea perioadelor de mobilitate sunt menționate doar de opt țări pentru mobilitățile de primire, dar de 24 țări în ceea ce privește mobilitățile de trimitere. În 25 de sisteme de învățământ superior sunt identificate competențele lingvistice reduse la studenții care vin la studii, iar doar 12 sisteme de învățământ superior identifică aceste obstacole pentru mobilitățile de trimitere.

Aceste concluzii sugerează că există tendința ca propriile sisteme educaționale și studenții să fie apreciate mai favorabil decât sistemele educaționale și studenții din alte țări. În consecință, este posibil ca percepțiile privind obstacolele să nu reflecte obiectiv realitatea (recunoașterea perioadelor de mobilitate ar putea fi foarte bine o problemă și pentru studenții care doresc să intre în sistemul educațional, dar și pentru cei care doresc să meargă la studii în străinătate, de exemplu), ci să ofere și o imagine asupra atitudinii critice față de “conazionali” și față de “străini” în abordarea obstacolelor privind mobilitatea.

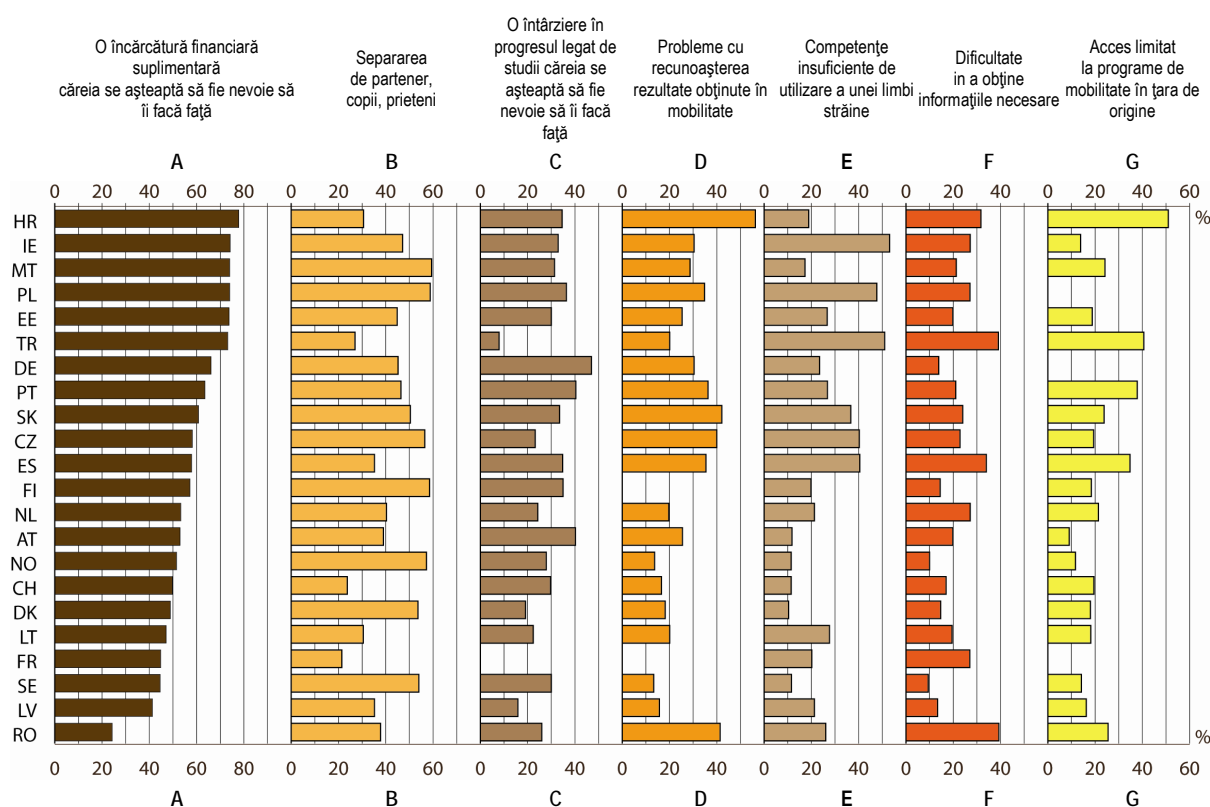
Țările au raportat de asemenea dacă anumite obstacole, din categoriile identificate mai sus, au o relevanță deosebită pentru un anumit ciclu de studii, domeniu de studiu sau tip de mobilitate. Majoritatea țărilor au subliniat faptul că dificultățile persistente privind recunoașterea și programele de studiu care implică un volum foarte mare de lucru îi împiedică de multe ori pe studenți să profite de oportunitatea de a studia în străinătate. Acest fenomen este foarte des raportat pentru programele de licență, pentru care curricula revizuită de multe ori nu oferă suficient spațiu pentru ferestrele de mobilitate. În ceea ce privește mobilitatea după domeniul de studiu, în multe țări studenții care studiază medicina și științele naturii, științele juridice, arhitectura și ingineria par să întâmpine mai multe obstacole decât cei care studiază ale specializări. Dacă se compară mobilitățile finalizate cu obținerea de credite și mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome academice, cea mai comună

Îngrijorare privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite constă în recunoașterea perioadei de mobilitate, în timp ce, în cazul mobilității finalizate cu obținerea unei diplome academice, cel mai important obstacol îl constituie finanțarea. Al doilea cel mai semnificativ obstacol pentru ambele tipuri de mobilitate îl constituie deseori accesul limitat la limba de predare.

Țările din SEIS implementează o gamă largă de măsuri pentru a promova mobilitatea și pentru a aborda și depăși aceste obstacole. Unele obstacole, cum ar fi reorganizarea programelor de studii și îmbunătățirea structurilor informaționale, pot fi abordate cu mai multă ușurință – cu condiția să existe suficientă determinare și dorință de acțiune în acest sens. Pe de altă parte, finanțarea, îmbunătățirea competențelor lingvistice, recunoașterea perioadelor de mobilitate și o serie de chestiuni legale ar putea fi mult mai dificil de abordat, deoarece acestea solicită fie mijloace financiare sporite, fie mai mult dialog și coordonare între diferitele categorii de actori implicați la nivel național sau european.

Obstacolele de mai sus, așa cum au fost acestea raportate de țări, reprezintă doar o parte a imaginii generale. Sondajul Eurostudent (Eurostudent, 2011) prezintă obstacolele (vezi Figura 7.12) așa cum sunt percepute de studenți când se gândesc să-și aleagă un program de studiu în străinătate (mobilitate de trimitere) iar aceste concluzii completează rapoartele țărilor într-un mod foarte interesant.

Figura 7.12: Ponderea studenților care nu au solicitat să se înscrie într-un program de studiu în străinătate considerând anumite elemente ca obstacole (mari) în calea acestui demers (în %), 2009/10



Sursa: Eurostudent.

	HR	IE	MT	PL	EE	TR	DE	PT	SK	CZ	ES	FI	NL	AT	NO	CH	DK	LT	FR	SE	LV	RO
A	77.8	74.2	74.0	74.0	73,7	73,2	66.1	63,5	60,8	58.2	57.9	57.2	53,3	53,0	51,5	49.8	48.9	47.1	44.8	44.6	41,3	24.3
B	30,6	47.1	59.4	58.8	44.8	27.0	45.2	46.4	50,4	56.5	35.2	58.5	40,3	39.0	57.2	23,7	53,6	30,5	21,4	54.0	35.2	37.8
C	34.6	32,9	31,4	36.4	30,0	7.9	47.0	40,4	33,5	23,2	34.8	35,0	24,3	40,2	27,9	29,7	19,1	22,4	0,0	30,0	15,9	26,0
D	56.3	30,4	28,7	34.8	25.3	20,1	30,4	36,3	42,1	40,0	35.4	0,0	19,7	25,5	13,7	16,6	18,2	20,1	0,0	13,3	15,7	41,4
E	18.9	53,1	17,3	47.7	26.7	51,0	23,5	26.8	36,7	40,3	40,5	19,8	21,3	11,8	11,5	11,5	10,4	27,7	20,2	11,6	21,3	26,1
F	31,7	27,2	21,3	27,1	19,8	39,1	13,9	21,1	24,0	22,9	34,0	14,5	27,2	19,8	10,0	17,0	14,7	19,5	27,0	9,4	13,4	39,3
G	51,0	13,9	24,2	0,0	18,8	40,6	0,0	37,8	23,8	19,4	34,8	18,4	21,4	9,1	11,7	19,5	18,0	18,2	0,0	14,2	16,3	25,5

Observație: Prea puține cazuri pentru întârzierea în progresul efectuat la studii: Franța. Prea puține cazuri pentru problemele privind recunoașterea rezultatelor obținute în străinătate: Finlanda și Franța. Prea puține cazuri pentru evaluarea accesului limitat la programele de mobilitate în țara de origine: Franța.

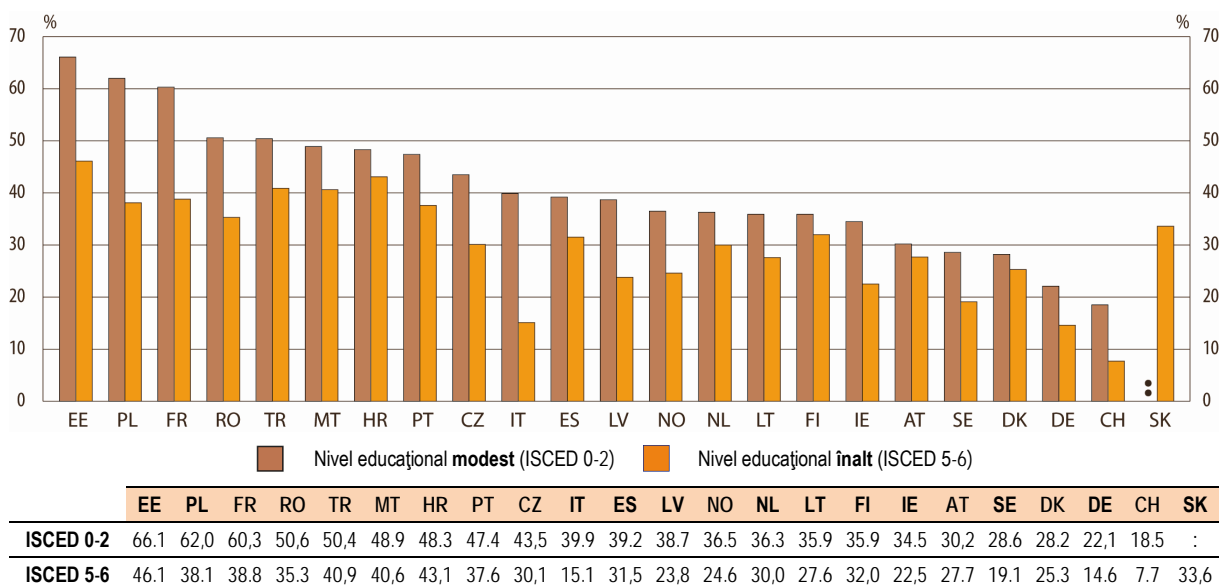
Sursa: Eurostudent.

În ambele cazuri, primul obstacol luat în considerare îl constituie finanțarea. Cu toate acestea, cel de-al doilea cel mai comun obstacol identificat de sondajul Eurostudent este separarea de familie și de prieteni, un obstacol clasat printre cele mai puțin semnificative în rapoartele pe țări. Mai mult decât atât, în timp ce țările plasează recunoașterea pe locul al doilea în topul celor mai importante obstacole, acesta se clasează “doar” pe locul al patrulea în topul studenților. Curricula, organizarea studiilor și întârzierea în progresul efectuat la studii se clasează pe același loc trei atât în topul țărilor, cât și în topul studenților. Competențele limitate în cunoașterea și utilizarea limbilor străine se clasează de asemenea pe același loc în ambele topuri, locul al 5-lea. Dificultatea de a obține informații se clasează pe locul al 6-lea în topul studenților, dar ocupă un loc mai avansat – al patrulea – în topul experților din țările participante.

Este demn de menționat faptul că atât țările cât și studenții au acordat o prioritate similară finanțării, organizării studiilor și competențelor lingvistice. Pe de altă parte, experții din țările participante atrag atenția asupra unor obstacole formale, cum ar fi recunoașterea perioadelor de mobilitate și funcționalitatea structurilor informaționale, apreciindu-le ca fiind mai semnificative în comparație cu aprecierea studenților, care acordă o importanță mai mare factorilor legați de situația lor personală.

În timp ce finanțarea apare de cele mai multe ori ca fiind cel mai semnificativ obstacol în calea participării la mobilități, concluziile Eurostudent arată de asemenea că încărcătura financiară joacă un rol diferit, în funcție de statutul social al studenților. Figura 7.13 arată că, în toate țările participante la sondaj, ponderea studenților ai căror părinți aveau un nivel modest de educație și care consideră insecuritatea financiară drept un obstacol important, este mai ridicată decât a studenților ai căror părinți aveau un nivel mai avansat de educație. Diferențele în percepția acestui obstacol în cadrul celor două grupuri de studenți sunt vizibile în special în Italia și Polonia, în timp ce Austria, Danemarca și Finlanda prezintă cele mai mici diferențe.

Figura 7.13: Studenți care au preferat să nu se înscrie în programe de studiu în străinătate considerând insecuritatea financiară drept un obstacol (mare) în calea acestui demers, după statutul social, 2009/10



Observații: Categoria “insecuritate financiară” este un indicator agregat format din următoarele elemente: încărcătura financiară suplimentară, lipsa sau pierderea unor oportunități implicând câștiguri financiare, pierderea unor beneficii sociale, probleme cu adaptarea în țara de origine.

Sursa: Eurostudent.

Chiar dacă aproape toate țările au identificat obstacolele care pot să apară în calea participării la mobilități de primire și de trimitere, doar aproximativ jumătate din numărul țărilor din SEIS au pregătit rapoarte specifice și sondaje care să analizeze obstacolele care pot să apară în calea efectuării mobilităților studentești. De aceea, există încă suficient spațiu de acțiune la nivel național pentru a veni în sprijinul cercetării și înțelegerii acestor fenomene într-o măsură mai detaliată.

7.3.5. Măsuri financiare de sprijinire a mobilităților studențești

Din cauza faptului că cel mai des identificat obstacol a fost finanțare, au fost analizate mai detaliat măsurile financiare care includ granturi și burse de studiu, precum și împrumuturi și subvenții care se acordă studenților. Mai puțin de jumătate dintre țări implementează măsuri de sprijin financiar, sub formă de împrumuturi, pentru studenții proprii care pleacă într-o altă țară, într-o mobilitate finalizată cu obținerea unei diplome sau cu obținerea de credite academice, și doar foarte puține țări au în vedere măsuri de sprijin financiar pentru studenții care vin din alte țări. Mai multe măsuri de sprijin financiar care vin să sprijine mobilitatea pot fi observate în categoria granturilor și a bursei de studiu. Cu toate acestea, situația este oarecum diferită în ceea ce privește finanțarea mobilităților finalizate cu obținerea de credite față de finanțarea mobilităților finalizate cu obținerea unei diplome academice. Aproximativ două treimi dintre țări oferă granturi și burse atât pentru studenții care vin, cât și pentru cei care pleacă la studii, dacă este vorba despre mobilități finalizate cu obținerea unei diplome academice.

Prin comparație, se observă că este mult mai mare diferența dintre oferta de granturi și burse de studiu pentru studenții care vin într-o țară (21 sisteme de învățământ superior) și pentru studenții care pleacă într-o altă țară (30 sisteme de învățământ superior), pentru a participa la o mobilitate finalizată cu obținerea de credite academice. Unele burse sunt destinate să acopere cheltuielile studenților care participă doar la anumite programe, acordând prioritate unui număr de țări sau domenii de studiu. Într-adevăr, există câteva țări sau, și mai specific, o serie de instituții de învățământ superior care au încheiat acorduri bilaterale cu parteneri din străinătate și oferă finanțare pentru promovarea mobilităților studențești între aceste instituții. Este de asemenea important de menționat că, până în prezent, nu există niciun instrument financiar la nivel național sau european, fie sub formă de împrumut sau de grant, care să susțină sau să promoveze mobilitatea pe teritoriul SEIS.

Un element important legat de granturi și burse este portabilitatea acestora, ceea ce reprezintă o măsură deosebit de importantă pentru promovarea mobilității, menționată pe tot parcursul Procesului Bologna. Conceptul de portabilitate indică dacă studenții care studiază într-o instituție de învățământ superior dintr-o altă țară își pot utiliza grantul sau împrumutul în aceleași condiții ca în instituția de origine. Pe baza informațiilor din rapoartele de țară, aproximativ jumătate din numărul acestora permit studenților să-și utilizeze grantul sau împrumutul în aceleași condiții ca în instituția de origine, în timp ce alte țări admit o astfel de practică fie pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de credite, fie pentru cele finalizate cu obținerea unei diplome universitare. Doar patru țări – Bosnia și Herțegovina, Georgia, Ungaria și Lituania – admit că nu aplică astfel de reglementări pentru niciunul dintre cele două tipuri principale de mobilitate.

Portabilitatea este, totuși, deseori subiectul unor restricții și limitări. Acestea se stabilesc la nivelul unor țări sau a unor grupări specifice (de exemplu EU, EEA, SEIS) și la nivelul unor anumite programe de studiu. Țările care acordă granturi și burse doar pentru programe specifice menționează deseori participarea la programele europene și naționale de mobilitate. Alte restricții se referă la acreditarea unor programe de studiu și/sau la furnizarea programelor de studiu în țara de origine, sau la încadrarea acestuia într-un domeniu prioritar. Doar Croația, Cipru, Finlanda, Liechtenstein, Luxemburg, Norvegia și Elveția raportează că ele nu impun nicio restricție studenților care primesc un grant sau o bursă în străinătate.

Țările menționează ca o ultimă măsură de susținere a mobilităților, suplimentarea finanțării instituțiilor de învățământ superior pentru a crea condițiile necesare promovării mobilității, sau recompensarea instituțiilor care susțin mobilitatea. În unele cazuri, aceasta se poate face prin includerea unui element legat de mobilitate în formulele de finanțare. Câteva țări includ de asemenea și subvenții pentru transport, cazare și masă printre măsurile lor de sprijin.

7.3.6. Alte măsuri de sprijinire a mobilităților studentești

Alte măsuri menite să abordeze și alte categorii de obstacole care pot să apară în calea derulării mobilităților studentești sunt prezentate în Figura 7.11. Recunoașterea perioadelor de mobilitate desfășurate în alte țări continuă să fie privită ca o barieră semnificativă în calea derulării mobilităților studentești și de aceea reprezintă un aspect care trebuie îmbunătățit. Cu toate acestea țările nu au raportat implementarea niciunei măsuri specifice în acest sens.

Competențele lingvistice constituie o condiție decisivă pentru cei care urmează să studieze în străinătate și de aceea, de multe ori, unul dintre cele mai importante obstacole. În consecință, aproximativ o treime dintre țări subliniază furnizarea de cursuri de limbi străine pentru studenții care vin sau care pleacă la studii într-o altă țară și dezvoltarea de programe de studiu în engleză sau în alte limbi străine, inclusiv programe dezvoltate în parteneriat, finalizate cu obținerea unei diplome. În ciuda unei oferte crescânde, situația pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de credite și cele finalizate cu obținerea unei diplome diferă într-o oarecare măsură. Predarea într-o limbă străină de largă circulație poate fi suficientă pentru o perioadă de mobilitate finalizată cu obținerea de credite, dar, de multe ori poate fi necesară cunoașterea limbii de predare din instituția gazdă și utilizarea acesteia pe toată durata mobilității, pentru mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome academice. Iar aici se pune problema limbii de predare pentru programul finalizat cu obținerea unei diplome și a gradului în care studenții dispun de cunoștințe adecvate de utilizare a acestei limbi. În acest sens, exemplul norvegian arată că o țară poate sprijini dezvoltarea competențelor lingvistice prin implementarea unor măsuri financiare, sub formă de împrumuturi de la stat, pentru ca studenții să poată alocă un semestru suplimentar studiului limbii și culturii țării în care urmează să studieze, înainte de a pleca la studii în străinătate.

În ciuda introducerii și extinderii programelor de învățare a limbilor străine, pot să apară anumite restricții în ceea ce privește participarea la programe de studii desfășurate într-o limbă diferită de limba oficială a țării din instituțiile de învățământ superior. Astfel de cazuri pot să apară atunci când, pe baza legislației naționale, instituțiile de învățământ superior au dreptul de a organiza un anumit procent din activitățile de învățare într-o limbă străină. Cu toate acestea, programele organizate în parteneriat ar putea să facă o excepție de la această regulă.

Trebuie să fie în continuare îmbunătățite serviciile de sprijin, inclusiv furnizarea unor informații de o calitate mai bună în privința programelor de mobilitate. Mai multe țări au lansat campanii cu scopul de a-i motiva pe studenți să studieze în străinătate. În plus, studenții care au beneficiat de mobilități Erasmus, precum și studenții străini prezenți într-o țară, pot fi antrenați în activități de promovare a mobilităților.

În sfârșit, există un număr de țări care menționează faptul că încă mai persistă o serie de cerințe legale, inclusiv anumite reglementări în privința vizelor. Dialogul cu autoritățile implicate urmărește să îmbunătățească mai ales condițiile pentru studenții care vin din afara Uniunii Europene.

7.3.7. Monitorizare

Nu toate țările care au adoptat programe sau măsuri prin care sunt abordate obstacolele care apar în calea mobilităților studentești organizează și acțiuni de monitorizare a efectelor acestora. Chiar și cele care organizează acțiuni de monitorizare, fac aceasta de multe ori în cadrul unor monitorizări statistice generale sau se concentrează doar pe anumite chestiuni de ordin vertical sau orizontal privind mobilitățile studentești. De exemplu, se monitorizează recunoașterea perioadelor de mobilitate, actualizarea statistică a măsurilor financiare sau pregătirea unor rapoarte generale privind programul Erasmus care rezumă o serie de indicatori statistici privind mobilitatea. De aceea, monitorizarea tinde să se concentreze pe raportarea privind programele europene de mobilitate și, de multe ori, nu se extinde către cadrul național.

7.4. Mobilitatea personalului universitar

Toate declarațiile Bologna menționează mobilitatea personalului pe lângă mobilitățile studentești. Declarația de la Leuven/Louvain-La-Neuve⁽⁸⁷⁾ dedică un paragraf mobilității personalului când se referă la stabilirea obiectivelor pentru deceniul 2010-2020. Sunt menționate cadrele didactice, cercetătorii și alte categorii de personal, subliniindu-se valoarea mobilității personalului și necesitatea de a atrage personal înalt calificat în instituțiile de învățământ superior. Mai mult decât atât, se atrage atenția asupra obstacolelor legate de accesul și portabilitatea drepturilor privind securitatea socială.

7.4.1. Concept

Discuțiile cu privire la mobilitatea personalului la nivel european sunt în curs de desfășurare, dar se derulează cu dificultate. Conceptul privind mobilitatea personalului nu este definit la nivel european, poate acoperi multe forme și poate urmări atingerea mai multor obiective. De aceea, este importantă precizia în definirea și formularea obiectivelor strategice, precum și în definirea informațiilor solicitate pentru diferite scopuri. Datele statistice europene curente sunt limitate la informații culese în cadrul unor programe europene (de exemplu, schimburile de personal derulate prin programul Erasmus) și nu au fost încă dezvoltate definiții operaționale mai extinse. De aceea, datele statistice sunt extrem de limitate.

La nivel național, toate sistemele, în afară de trei – Comunitatea flamandă din Belgia, Franța și Slovacia – includ mobilitatea personalului din învățământul superior într-o strategie națională sau într-un plan de acțiune. Totuși, doar șase țări includ obiective cantitative pentru mobilitatea personalului. Expresia cantitativă se poate prezenta sub forma ponderii lectorilor/cadrelor didactice și personalului implicat în cercetare la primire și la trimitere, fie pe an sau cu referire la un anumit an (2015), ca în cazul Lituaniei și Finlandei. Slovenia și-a stabilit ca obiectiv să aibă cel puțin 10 % mobilități ale personalului, până în 2020, iar Estonia urmărește atingerea unui procent de 3 % de personal academic străin, cu un obiectiv ulterior de cel puțin 10 % de absolvenți ai studiilor doctorale, de origine diferită de cea estoniană, până în 2015. România urmărește o creștere cu 5 % pe an a mobilităților de trimitere a personalului prin programul Erasmus și Spania și-a stabilit ca obiectiv să aibă cu 50 % mai mult personal mobil decât în 2008, până în 2015.

În ansamblu, totuși, se pare că mobilitatea personalului apare mai degrabă ca o declarație generală, fără obiective specifice de atins. Prin urmare, țările identifică domenii prioritare, își stabilesc obiective și urmăresc dezvoltarea unor sfere specifice de acțiune. La nivel european, Eurostat monitorizează mobilitatea cadrelor didactice și a personalului academic doar în cadrul programului Erasmus.

7.4.2. Obstacole în calea mobilităților personalului și măsuri de sprijin al mobilității acestora

Deoarece aproape toate țările menționează sprijinul acordat mobilității personalului în documentele lor strategice, dar doar un procent mic din personal este cu adevărat mobil, este nevoie să se acorde mai multă atenție identificării și înlăturării obstacolelor care apar în calea efectuării mobilităților. Pe baza informațiilor furnizate în rapoartele pe țări, o treime dintre sistemele educaționale sunt informate prin sondaje sau prin acțiuni de cercetare despre obstacolele care pot împiedica mobilitățile. Au fost identificate trei mari categorii de obstacole, respectiv cunoștințele lingvistice, chestiuni de ordin legal și situații personale.

Obstacolul cel mai comun identificat îl reprezintă bariera de limbă, atât pentru mobilitățile de primire cât și pentru mobilitățile de trimitere ale personalului universitar. Celelalte motive care limitează mobilitatea sunt legate de o serie de dificultăți legale care își au de multe ori originea în lipsa de cooperare la nivel european sau în faptul că, în realitate, anumite probleme încă mai persistă, în ciuda

⁽⁸⁷⁾ Procesul Bologna 2020 – Spațiul European al Învățământului Superior într-un nou deceniu. Declarația Conferinței Europene a miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, Leuven și Louvain-la-Neuve, 28-29 aprilie 2009.

existenței unor directive care reglementează activitatea din domeniile respective. Acest lucru se referă în mare parte la diferențele dintre sistemele de securitate socială. În plus, chestiunile legale includ dubla impozitare în anumite țări, restricțiile privind imigrarea și dificultatea de a obține vize – așa cum se raportează de unele țări din afara Uniunii Europene. Cel de-al treilea grup de obstacole sunt legate de situația personală și familială, cum ar fi lipsa serviciilor de sprijin pentru celălalt partener/soț și pentru copii sau separarea de aceștia nu-și pot urma partenerul/părintele pe perioada de mobilitate. În plus, s-au făcut de asemenea referiri la lipsa de motivație și a unui parcurs clar pentru dezvoltarea profesională, precum și la volumul mare de lucru în instituțiile de origine. Ultimele motive menționate în lista barierelor care împiedică mobilitatea, dar nu și cele din urmă ca importanță, au fost oportunitățile insuficiente de finanțare și lipsa informațiilor.

Mai puțin de jumătate din numărul țărilor din SEIS raportează despre măsurile de abordare a obstacolelor care împiedică mobilitatea personalului – indicând că este un domeniu care merită o atenție sporită în viitor. Măsurile menționate se referă la următoarele aspecte: finanțare, furnizarea de informații, condițiile de muncă, politica de imigrare și cursurile de limbi străine.

Țări cum ar fi Republica Cehă și Finlanda accentuează autonomia instituțiilor de învățământ superior în adoptarea măsurilor corespunzătoare de promovare a mobilității personalului și de aici deplasarea unei mari părți din responsabilitatea în acest domeniu către nivelul instituțional. Pe de altă parte, acestea insistă asupra adoptării unor mecanisme de finanțare la nivel central pentru susținerea mobilității personalului din cercetare. Un punct de plecare pentru promovarea mobilității îl constituie furnizarea de informații pentru angajații interesați să profite de oportunitatea de a lucra în străinătate. Conform rapoartelor de țară, furnizarea informațiilor este, în general, insuficientă. Totuși, unele țări au avut câteva inițiative în acest domeniu, prin lansarea unor platforme și rețele online pentru lumea academică (de exemplu, Euraxess, Imwas și Kisswin în Germania).

După etapa inițială de obținere a informațiilor adecvate legate de mobilitate și de programele individuale de schimburi, următoarea etapă constă în verificarea condițiilor concrete de muncă, inclusiv a reglementărilor privind securitatea socială, din țara în care urmează să se efectueze mobilitatea. Cunoștințele despre portabilitatea drepturilor privind securitatea socială sunt insuficiente și o serie de țări încearcă să ofere informații mai detaliate și consiliere pe aceste subiecte, atât pentru personalul care pleacă să lucreze în străinătate, cât și pentru personalul străin.

În timp ce chestiunile privind securitatea socială creează dificultăți cărora trebuie să le facă față atât personalul care provine din EU cât și cel care provine din afara UE, politicile privind imigrația și vizele acționează de multe ori ca bariere, în special pentru personalul care provine din afara UE. Instituțiile de învățământ superior își continuă dialogul cu autoritățile publice în probleme legate de politici de imigrare, iar unele țări au adoptat deja măsuri care diminuează restricțiile de imigrare pentru cercetătorii care provin din afara spațiului UE și/sau revizuiesc periodic reglementările naționale privind domeniul imigrării. Un important pas înainte îl constituie implementarea sistemului de reglementări privind vizele pentru oamenii de știință din Uniunea Europeană (*EU Scientific Visa Directive*) și a celor două recomandări acompaniatoare (așa numitul pachet de „vize pentru oamenii de știință”) ⁽⁸⁸⁾. Acesta facilitează șederile de scurtă și lungă durată (mai puțin de sau peste trei luni) ale cercetătorilor și oamenilor de știință din țări terțe în Statele membre UE pentru scopuri legate de cercetarea științifică.

O dată obținute toate informațiile necesare cu privire la oportunitățile de mobilitate și la condițiile legale impuse de context, rămâne totuși problema legată de competențele lingvistice. Există instituții de învățământ superior care oferă cursuri de limbi străine pentru personalul care urmează să plece să lucreze într-o altă țară și există instituții care oferă cursuri de limbi străine pentru personalul care vine din alte țări. Cu toate acestea, în timp ce unele țări percep organizarea și finanțarea unor cursuri de limbi străine ca pe o provocare, altele, cum ar fi Ungaria, consideră că dezvoltarea competențelor lingvistice constituie o responsabilitate personală. Un alt aspect privind domeniul lingvistic este abordarea acestuia de legislația națională care poate impune reguli de utilizare a limbii oficiale. Polonia subliniază problema lipsei cursurilor predate într-o limbă străină în instituțiile de învățământ

⁽⁸⁸⁾ Vezi: <http://ec.europa.eu/euraxess/index.cfm/services/scientific/visa>

superior – și prin aceasta, limitând mobilitățile de primire la personalul universitar care cunoaște limba oficială a țării către care se îndreaptă.

Există un număr relativ scăzut de țări care implementează măsuri de abordare și de îndepărtare a obstacolelor care apar în calea mobilității personalului, iar numărul țărilor care monitorizează efectele acestor măsuri este încă și mai redus. Țările care au preocupări în domeniul monitorizării acestor aspecte, fac acest lucru în cadrul colectării datelor statistice anuale sau publică rapoarte privind programele naționale și europene de mobilitate, cum ar fi Erasmus.

Concluzii

Pentru intensificarea acțiunilor legate de promovarea mobilității, s-a stabilit valoarea de referință ca 20 % dintre absolvenții unei instituții de învățământ superior din Europa să își efectueze o parte a studiilor în străinătate și au fost luate primele măsuri pentru a monitoriza progresul realizat. Colectarea datelor statistice este un proces continuu și prezentul raport relevă primele concluzii privind aspectele legate de gradul în care studenții participă la acțiunile de mobilitate. Cu toate acestea, mai este încă mult de lucru în ceea ce privește clarificarea definițiilor statistice și realizarea unor colecții de informații mai cuprinzătoare – în special în ceea ce privește pe mobilitatea pentru obținerea creditelor academice.

În prezent, toate țările europene, în afară de două, prezintă un grad de mobilitate la primire de sub 10 % în Spațiul European al Învățământului Superior, pentru mobilități finalizate cu obținerea unei diplome academice. Marea majoritate a țărilor înregistrează valori sub 5 %. Este o realitate care se aplică și în cazul mobilităților de trimitere finalizate cu obținerea unei diplome academice, pentru absolvenții din țările de pe teritoriul SEIS. Pentru mobilitățile de trimitere ale studenților care merg să studieze în afara SEIS, majoritatea țărilor înregistrează o rată mai mică de 1 %. Cu toate acestea, deoarece aceste valori se referă doar la mobilitățile finalizate cu obținerea unei diplome academice, trebuie incluse și informațiile statistice privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite și avute în vedere la evaluarea progresului în vederea atingerii obiectivului de 20 %. Proiecția curentă a tendințelor pe termen scurt, în cadrul programului Erasmus, anticipează atingerea unor valori de 7 % pentru mobilități, până în anul 2020, fiind necesară identificarea și a altor surse de încredere prin care se adună date statistice privind mobilitățile finalizate cu obținerea de credite.

Dacă analizăm fluxurile de mobilitate la nivel internațional, studenții care studiază în SEIS și care provin din alte țări ating mai puțin de 4 % din numărul total al studenților din SEIS. În același timp, ponderea studenților din SEIS care studiază pentru a obține o diplomă universitară în afara SEIS este într-adevăr foarte redusă, în termeni relativi. În prezent, media ponderată studenților din afara SEIS care studiază în țări din SEIS este de 2,25 %.

Raportul mai arată și că fluxurile de mobilități se desfășoară în general de la est la vest, atât la nivel european cât și la nivel global. În SEIS, Europa de Sud și Europa de Est tind să aibă mai mulți studenți la trimitere, iar țările din nordul și vestul Europei tind să aibă mai mulți studenți la primire. Aproape nicio țară nu se poate lăuda cu o balanță echilibrată a mobilității și chiar dacă fluxurile pot atinge valori numerice similare, țările care trimit și țările care primesc mai mulți studenți diferă semnificativ.

Principalele motive care îi împiedică pe studenți să beneficieze de pe urma perioadelor de mobilitate petrecute în alte țări au fost identificate prin intermediul rapoartelor de țară și pe baza informațiilor provenind din sondajele Eurostudent. Cu toate acestea, multe țări nu dispun de o strategie clară și de măsuri concrete menite să schimbe această situație. Similar, mecanismele de monitorizare sunt de asemenea absente în multe dintre țările Europei.

Cu toate că mobilitatea personalului academic și neacademic este menționată în toate declarațiile Bologna – prin comparație cu mobilitățile studențești – situația este mult mai neclară. De aceea, în primul rând, este foarte important să se ajungă la un acord privind domeniul de acțiune și definiția (sau definițiile) mobilității personalului din instituțiile de învățământ superior. În prezent, doar un număr mic de țări și-au stabilit obiective cantitative în ceea ce privește mobilitatea personalului. Pe baza datelor

disponibile provenind din programul Erasmus, mobilitățile de primire afectează într-o măsură relativ redusă efectivele de personal didactic. O monitorizare mai adecvată și abordarea obstacolelor care au fost deja identificate sunt de asemenea esențiale dacă țările intenționează să sprijine mobilitatea în Europa a personalului didactic și nedidactic.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Adam, S. 2006. An introduction to learning outcomes. In: E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson, eds. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna Work*. Berlin: Raabe Verlag.

Allen, J. & de Weert, E., 2007. What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42(1), pp. 59-73.

Allen, J. & van der Velden, R. eds., 2011. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer.

Allen, J., Pavlin, S. & van der Velden, R. eds., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.

Andersson, R. & Olsson, A-K., 1999. *Fields of Education and Training. Manual*. [pdf] Disponibil la: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Fields_of_Education_and_Training_eurostat1999.pdf [Accesat: 26 septembrie 2011].

Attali, J. 1998. Pour un Modèle Européen d'enseignement supérieur. Paris: Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Bologna Process Working Group on Social Dimension and Data on Mobility of Staff and Students in Participating Countries, 2007. *Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility*. Stockholm: Government Offices of Sweden. [pdf] Disponibil la: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf> [Accesat: 3 octombrie 2011].

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training), 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Cedefop, 2010. *The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

CHEPS & INCHER-Kassel & ECOTEC (Center for Higher Education Policy Studies & International Centre for Higher Education Research Kassel & ECOTEC Research and Consulting), 2010. *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area*. [pdf] Disponibil la: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm [Accesat: 22 martie 2012].

EACEA/Eurydice, 2009. *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2010. *Focus on Higher Education in Europe. The Impact of the Bologna Process*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011a. *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2011b. *Modernisation of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.

EHEA Working Group on Recognition, 2012. *Report by the EHEA Working Group on Recognition*. To be submitted to the BFUG in time for the 2012 ministerial conference. [pdf] Disponibil la: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bucharest_conf/Final_report_WG_Recognition.pdf [Accesat: 23 martie 2012].

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. ENQA: Helsinki.

EUA (European University Association), 1999. *Project Report: Trends in Learning Structures in Higher Education*, 7 iunie 1999. [pdf] Disponibil la: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf [Accesat: 22 martie 2012].

EUA, 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.

EUA, 2011a. *Impact of the economic crisis on European universities. Update: First semester 2011*. [pdf] Disponibil la: http://www.eua.be/Libraries/Governance_Autonomy_Funding/Economic_monitoring_June2011.sflb.aspx [Accesat: 16 noiembrie 2011].

EUA, 2011b. *EUA's monitoring of the impact of the economic crisis on public funding for universities in Europe*. [Online] Disponibil la: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/governance-autonomy-and-funding/public-funding-observatory.aspx> [Accesat: 16 noiembrie 2011].

European Commission, 2009. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

European Commission, 2010. *Lifelong Learning Programme. The Erasmus Programme 2008/2009. A Statistical Overview*. [pdf] Disponibil la: <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/report0809.pdf> [Accesat: 29 august 2011].

European Commission, 2011. *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2009/2010*. [pdf] Disponibil la: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/erasmus0910_en.pdf [Accesat: 29 august 2011].

Comisia Europeană, n.d. *ECTS Key Features*. [pdf] Disponibil la: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm [Accesat: 23 martie 2012].

Eurostat, 2011a. *EU Labour Force Survey database. User Guide*. [pdf] Disponibil la: http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_lfs/lfs_main/LFS_MAIN/LFSuserguide/EULFS_Database_UserGuide_2011.pdf [Accesat: 28 martie 2012].

Eurostat, 2011b. *Indicators of Immigrant Integration. A Pilot Study*. Eurostat Methodologies and Working Papers. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat, 2012a. *Educational attainment, outcomes and returns of education*. [Online] Disponibil la: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_SDDS/EN/edat_esms.htm [Accesat: 28 martie 2012].

Eurostat, 2012b. *Glossary: Full-time equivalent (FTE)* [Online] Disponibil la: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Full-time_equivalent [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Eurostat, 2012c. *Glossary: Unemployment* [Online] Disponibil la: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Unemployment_rate [Accesat: 16 februarie 2012].

Eurostat & Eurostudent, 2009. *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Eurostudent, 2008. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [pdf] Disponibil la: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Synopsis_of_Indicators_EIII.pdf [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Eurostudent, 2011. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [pdf] Disponibil la: <http://www.eurostudent.eu/results/reports> [Accesat: 13 septembrie 2011].

Eurydice, 2007. *Key Data on Higher Education in Europe*. Bruxelles: Eurydice.

Free Dictionary, 2012a. *Tax credit*. [Online] Disponibil la: <http://www.thefreedictionary.com/tax+credit> [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Free Dictionary, 2012b. *Psychological counselling*. [Online] Disponibil la: <http://www.thefreedictionary.com/Psychological+counselling> [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 97-109.

Jansen I. & Brenn-White M., 2011. *Overview of Current Marketing Initiatives by Higher Education Institutions and National Agencies Within the European Higher Education Area, Focusing on "Marketing the EHEA"*. [Online] Disponibil la:

<http://www.ehea.info/Uploads/presentations/IPN%20Survey%20Report%2025%20March%202011.pdf>
[Accesat: 7 decembrie 2011].

Koucký J., Bartušek, A. and Kovařovic, J., 2009. *Who is more equal? Access to tertiary education in Europe*. Praga: Centrul pentru Politici Educaționale, Facultatea de Educație, Universitatea Charles.

Koucký, J., Bartušek, A. & Kovařovic, J., 2010. *Who gets a degree? Access to tertiary education in Europe 1950-2009*. Praga: Centrul pentru Politici Educaționale, Facultatea de Educație, Universitatea Charles.

Koucký, J. & Zelenka, M., 2011. *Employability and the Position of Higher Education Graduates in the Labour Market*. Praga: Centrul pentru Politici Educaționale, Facultatea de Educație, Universitatea Charles.

Langworthy, M., Shear, L., Means, B., Gallagher, L. & House, A., 2009. *ITL Research Design*. [pdf]
Disponibil la:
http://www.itlresearch.com/images/stories/reports/ITL_Research_design_29_Sept_09.pdf [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Little, B., 2001. Reading between the lines of graduate employment. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 121-129.

Mejer, L., Turchetti P. & Gere, E., 2011. *Trends in European education during the last decade*. Eurostat: Statistics in Focus 54/2011. [pdf] Disponibil la:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-SF-11-054/EN/KS-SF-11-054-EN.PDF>
[Accesat: 28 martie 2012].

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), pp. 131-138.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2004. *Career guidance. A handbook for policy-makers*. OECD: Paris

Rauhvargers, A., Deane, C. & Pauwels, W., 2009. *Bologna Progress Stocktaking Report*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009. [pdf] Disponibil la:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf [Accesat: 13 septembrie 2011].

Rauhvargers, A. & Rusakova, A., 2008. *Report to the Bologna Follow-up Group on the Analysis of the 2007 National Action Plans for Recognition*. [pdf] Disponibil la:
http://www.ehea.info/Uploads/qualification/Analysis_of_2007_RecognitionNAPs.pdf
[Accesat: 23 martie 2012].

Salmi, J. & Hauptman, A.M., 2006. *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Education Working Paper Series, Number 4. Washington: Human Development Network, Education Sector World Bank Group. [pdf] Disponibil la: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Schomburg, H. & Teichler, U. eds., 2006. *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries*, Higher Education Dynamics, 15. Dordrecht: Springer.

Stocktaking Working Group, 2005. *Bologna Process Stocktaking*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 mai 2005. [pdf] Disponibil la: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf> [Accesat: 22 martie 2012].

Stocktaking Working Group, 2007. *Bologna Process Stocktaking Report 2007*. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, mai 2007. [pdf] Disponibil la: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf [Accesat: 22 martie 2012].

Støren, L.A. & Arnesen, C.Å., 2011. Winners and Losers. In: J. Allen & R. van der Velden, eds. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*, Higher Education Dynamics, 35. Dordrecht: Springer, pp. 199-240.

Tauch, C. & Rauhvargers, A., 2002. *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Brussels: EUA. [pdf] Disponibil la: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Teichler, U. ed., 2007. *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives*, Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD & Eurostat, 2010. *UOE data collection on education systems. Volume 1: concepts, definitions and classifications*. Montreal, Paris, Luxembourg: UNESCO, OECD, Eurostat.

van der Velden, R.K.W. & van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.

Wikipedia, 2012a. *Socioeconomic status*. [Online] Disponibil la: http://en.wikipedia.org/wiki/Socioeconomic_status [Accesat: 6 ianuarie 2012].

Wikipedia, 2012b. *Median*. [Online] Disponibil la: <http://en.wikipedia.org/wiki/Median>
[Accesat: 6 ianuarie 2012].

Wikipedia, 2012c. *Odds ratio*. [Online] Disponibil la: http://en.wikipedia.org/wiki/Odds_ratio
[Accesat: 6 ianuarie 2012].

Wikipedia, 2012d. *Fiscal policy*. [Online] Disponibil la: http://en.wikipedia.org/wiki/Fiscal_policy
[Accesat: 6 ianuarie 2012].

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la-Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponibil la:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Accesat: 6 octombrie 2011].

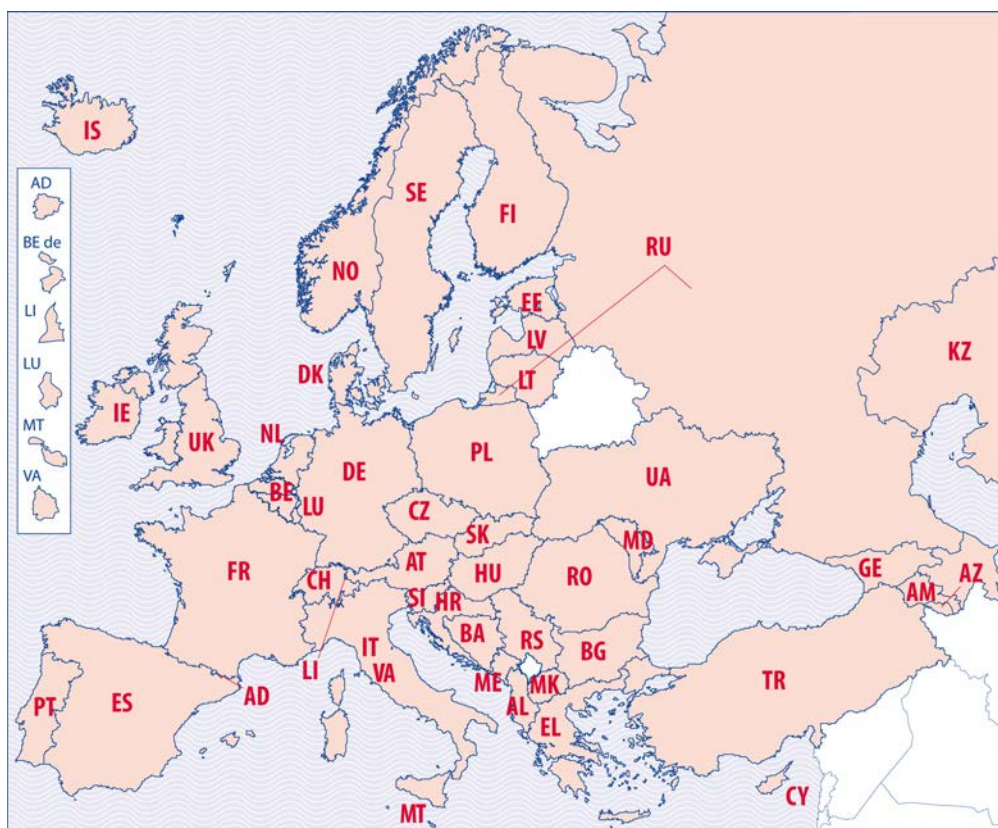
Yorke, M. & Longden, B., 2004. *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education and Open University.

Yorke, M. & Longden, B., 2008. *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy. Disponibil la:
<http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/publications/FYEFinalReport.pdf>
[Accesat: 7 octombrie 2011].

GLOSAR ȘI OBSERVAȚII METODOLOGICE

I. Coduri, abrevieri și acronime

I.1. Codurile țărilor



AD	Andorra	DK	Danemarca	MD	Moldova	UK-ENG	Marea Britanie – Anglia
AL	Albania	EE	Estonia	ME	Munte negru	UK-NIR	Marea Britanie – Irlanda de Nord
AM	Armenia	EL	Grecia	MK*	Fosta Republică Iugoslavă a Macedoniei	UK-SCT	Marea Britanie – Scoția
AT	Austria	ES	Spania	MT	Malta	UK-WLS	Marea Britanie – Țara Galilor
AZ	Azerbaidjan	FI	Finlanda	NL	Olanda	VA	Vatican
BA	Bosnia și Herțegovina	FR	Franța	NO	Norvegia		
BE de	Belgia – Comunitatea vorbitoare de limba germană	GE	Georgia	PL	Polonia		
BE fr	Belgia – Comunitatea franceză	HU	Ungaria	PT	Portugalia		
BE nl	Belgia – Comunitatea flamandă	IE	Irlanda	RO	România		
BG	Bulgaria	IS	Islanda	RS	Serbia		
CH	Elveția	IT	Italia	RU	Rusia		
CY	Cipru	KZ	Kazakhstan	SE	Suedia		
CZ	Republica Cehă	LI	Liechtenstein	SI	Slovenia		
DE	Germania	LT	Lituania	SK	Slovacia		
		LU	Luxemburg	TR	Turcia		
		LV	Letonia	UA	Ucraina		

* cod ISO 3166.
Cod provizoriu care nu prejudiciază în niciun fel nomenclatura definitivă pentru această țară, asupra căreia se va cădea de acord în urma finalizării negocierilor care au loc în prezent sub auspiciile Organizației Națiunilor Unite (http://www.iso.org/iso/country_codes/iso_3166_code_lists.htm)

I.2. Abreviații

:	Nu există date disponibile.	PIB	Produsul Intern Brut
ØP	Media ponderată	ISCED	Clasificarea Internațională Standard pentru Educație
BFUG	Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna	ISCO	Clasificarea Internațională Standard a Meseriilor
CEEPUS	Programul Central European pentru studii universitare	LFS	Sondajul privind forța de muncă
COFOG	Clasificarea funcțiilor guvernamentale	OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
EEA	Zona economică europeană	PPS	Standardul puterii de cumpărare
SEIS	Spațiul European al Învățământului Superior	Cercetare și dezvoltare	Cercetare și dezvoltare
EU	Uniunea Europeană	UNESCO-UIS	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, Institutul pentru Statistică
EUA	Asociația Universităților Europene	UOE	UNESCO-UIS/OECD/Eurostat
EU-SILC	Statisticile Uniunii Europene cu privire la venituri și condiții de trai		
FTE	Echivalentul student <i>full-time</i>		

II. Termeni generali

Agenție de asigurare a calității

O organizație înființată de autoritățile publice care deține responsabilitatea pentru asigurarea calității externe. Agențiile sunt menite să joace un rol important și au o mare responsabilitate în ceea ce privește dezvoltarea instituțiilor de învățământ superior și pot avea obiective specifice și roluri de dezvoltare în ceea ce privește creșterea calității.

Asigurarea externă a calității

Asigurarea externă a calității face referire la un proces de evaluare sau audit din cadrul unei instituții sau program din învățământul superior derulat de o organizație specializată, exterioară instituției evaluate. În general, această organizație se poate ocupa de asigurarea calității, poate fi o agenție de acreditare, un grup de experți și/sau profesioniști în domeniu întruniți ad-hoc sub tutela unui minister responsabil. Evaluarea va include colectarea de date, informații și dovezi pentru evaluarea în raport cu standardele convenite.

Asigurarea internă a calității

Asigurarea internă a calității se referă la procesul prin care se asigură și/sau se îmbunătățește calitatea domeniului definit de activitatea depusă în instituțiile de învățământ superior. În mod obișnuit, implică culegerea și analiza sistematică a datelor, cât și răspunsurile oferite studenților, formatorilor și tuturor categoriilor de personal implicat, dar și factorilor externi, implicați în procesul de luare a deciziilor.

Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA)

Agențiile Asociației Europene pentru Asigurarea Calității au fost constituite în cadrul structurilor de învățământ superior, în anul 2000. Scopul acestora este de a disemina informații și experiențe și exemple de bune practici în domeniul asigurării calității la nivelul structurilor învățământul superior. Obținerea statutului de membru în ENQA este accesibilă pentru agențiile de asigurare a calității din statele membre SEIS. Statutul de membru plin al ENQA reprezintă recunoașterea faptului că o agenție se supune Standardelor și liniilor directoare europene pentru asigurarea calității în învățământul superior. Conformitatea cu aceste standarde este verificată la fiecare cinci ani, cu ajutorul unor studii independente. Pentru mai multe informații, vizitați <http://www.enqa.eu/about.lasso>

Beneficii fiscale

Beneficiile de natură fiscală sau scutirile privind orice categorie de taxe, care nu se limitează la impozitele pe venituri. → *Credite fiscale* și → *Deduceri fiscale*

Bursă (publică) / Bursă de studii (publică)

Sprajin nerambursabil oferit studenților (Salmi și Hauptman 2006, p. 30).

Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF)

Cadrul Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții este un cadru european de referință care permite statelor europene să-și coreleze sistemele de acordare a certificărilor. Această inițiativă instituțională a fost luată de Parlamentul și Consiliul Uniunii Europene pe 23 aprilie 2008. EQF folosește opt niveluri de referință care au la bază obiective de învățare definite în termeni de cunoștințe, abilități și competențe. Interesul se mută de la *input* (durata unei experiențe de învățare, tip de instituție educațională) la ceea ce știe să facă un individ cu o anumită certificare. Pentru mai multe informații, vizitați http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/eqf_en.htm

Cadrul Național al Calificărilor (învățământul superior)

Cadrul național al calificărilor descrie calificările obținute folosindu-se de termeni ca nivel, volum de ore lucrate, obiective de învățare și profile. Acești termeni se referă la calificări și la atingerea coerență a unor performanțe educaționale în învățământul superior și au un conținut general acceptat și înțeles la nivel internațional.

Căi de acces în învățământul superior

Căile formale de acces în învățământul superior, de exemplu etapele formale necesare admiterii formale în sistemul educațional superior. Întrebările privind selecția sau admiterea într-un program de studii, nu fac parte din definiție.

Cicluri de învățare cu perioadă scurtă sau redusă de studiu

Ciclurile educaționale din învățământul superior în urmă cărora studenții primesc mai puțin de 180 de credite ECTS și la absolvirea cărora obțin o diplomă recunoscută la un nivel inferior, față de diploma pe care ar putea să o obțină la finalul primului ciclu.

Convenția de la Lisabona de Recunoaștere a Calificărilor din Învățământul Superior (LRC)

Convenția de la Lisabona de Recunoaștere a Calificărilor obținute în Învățământul Superior în spațiul european a fost elaborată de Consiliul Europei și UNESCO și adoptată în 1997 la Lisabona. Scopul acesteia este de a se asigura că cei care dețin o certificare obținută într-una dintre țările europene, vor beneficia de recunoașterea acesteia într-o altă țară. Pentru mai multe informații, vizitați: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp

Credit/Împrumut/Subvenție

Sprajin financiar rambursabil. Modelele de credite acordate studenților pot să se diferențieze prin multe aspecte, cum ar fi planul de restituire a sumelor împrumutate, nivelul subvenției, cheltuielile acoperite, regulile de eligibilitate, etc. Un credit este subvenționat atunci când guvernul suportă o parte din costuri. Aceasta poate să vină sub forma unei garanții guvernamentale, când creditele studențești sunt garantate sau asigurate de guvern împotriva riscului implicit și a pierderii (Salmi și Hauptman 2006, p. 43).

Credite fiscale

Scutirea de taxe oferită prin intermediul reducerii taxelor care trebuie achitate. Aceasta este o reducere directă a răspunderii fiscale, care nu depinde de categoria de impozit proprie contribuabilului (The Free Dictionary 2012a).

Deduceri fiscale / Deduceri fiscale în sumă forfetară / Cheltuieli bazate pe deducerea taxelor

Scutirea de impozite acordate prin reducerea venitului impozabil. O formă de deducere fiscală este deducerea forfetară la impozitare sau reducerea de impozit, atunci când o anumită parte din venitul unei persoane nu este supusă impozitării. Acest lucru poate modifica potențial baza de impozitare a contribuabilului, deoarece permite persoanei respective să primească venituri neimpozabile, ceea ce înseamnă că doar veniturile care depășesc această sumă sunt luate în calcul la aplicarea impozitelor. O altă formă de deducere a taxelor are loc atunci când anumite cheltuieli (de exemplu, dobânda plătită la credite, cheltuielile alocate educației, etc.) pot fi deduse din venitul impozabil.

Diplomă în parteneriat

Diplomele în parteneriat sunt în mod normal acordate la sfârșitul programelor de studiu care corespund tuturor sau cel puțin unora dintre următoarele caracteristici:

- programele sunt elaborate și/sau concepute în parteneriat de mai multe instituții;
- studenții înscriși în fiecare program educațional, studiază și părți ale programelor elaborate de instituțiile partenere;
- timpul alocat programului educațional desfășurat într-o altă instituție este comparabil cu perioada petrecută în instituția de origine;
- perioadele de studiu și examenele absolvite în instituțiile partenere sunt recunoscute integral și automat de instituția de origine;
- cadrele didactice din fiecare instituție participantă predau de asemenea și în celelalte instituții, elaborează împreună programele de studii și formează comisii comune de admitere și examinare;
- după absolvirea unui program complet, studenții obțin fie o diplomă recunoscută la nivel național din partea fiecărei instituții educaționale participante sau o diplomă (de fapt, un certificat neoficial sau diplomă) oferită în parteneriat de către acestea (Tauch & Rauhvargers 2002, p. 29).

Educație formală

Educația formală este „educația care se desfășoară într-un mediu organizat și structurat (de exemplu, într-o instituție de învățământ, de formare sau la locul de muncă) și este în mod explicit orientată către învățare (în termeni de obiective, timp și resurse). Educația formală are un scop din punctul de vedere al celui care învață. În general, conduce la validare și certificare“ (Cedefop 2008, p. 85).

Educație non-formală

Educația non-formală este „învățarea rezultată din activitățile zilnice care au legătură cu munca, familia sau petrecerea timpului liber. Nu este organizată sau structurată în termeni de obiective, timp sau sprijin pentru studiu. Învățarea non-formală are loc în cele mai multe cazuri fără o preocupare explicită în acest sens a celui care învață“ (Cedefop 2008, p. 133).

Flexibilitate

Flexibilitatea în învățământul superior se referă la diferitele modalități prin care studenții sunt sprijiniți să-și aleagă un parcurs adaptat nevoilor lor educaționale. Ideea din spatele acestui concept este aceea de a crea oportunități de învățare în învățământul superior pentru cât mai multe persoane și de a crește adaptabilitatea la multiplele opțiuni sociale moderne.

Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna (BFUG)

Grupul de urmărire a implementării Procesului Bologna este format din reprezentanții ministeriali aparținând celor 47 de state ale Spațiului European al Învățământului Superior, și ale Comisiei Europene, ca membre cu drepturi depline. Membrii consultativi sunt Consiliul Europei, Asociația Universităților Europene (EUA), Uniunea Studenților Europeni (ESU), Asociația Europeană pentru

Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA), Asociația Europeană a Instituțiilor din Învățământul Superior (EURASHE), Centrul European UNESCO pentru Învățământul Superior (UNESCO-CEPES), BUSINESSEUROPE (cunoscut în trecut și ca UNICE) și Education International. BFUG se reunește de cel puțin două ori pe an și este co-prezidat de reprezentanți ai Președinției UE împreună cu reprezentanți ai unui stat care nu aparține Uniunii Europene (în ordine alfabetică), împreună cu țara gazdă a următoarei conferințe (bienale) a miniștrilor din învățământ, ca vicepreședinte. Rolul BFUG este acela de a da curs recomandărilor făcute la conferința ministerială și de a superviza implementarea aspectelor generale aduse în discuție la Comunicările Ministeriale. Mai mult decât atât, BFUG realizează un program de lucru care include o serie de conferințe și alte activități conexe procesului Bologna. O comisie, de asemenea co-prezidată de Președinția UE și de un stat care nu aparține Uniunii Europene, împreună cu următoarea țară gazdă, ca vicepreședinte, pregătesc agendele BFUG și monitorizează progresul realizat între întâlniri. De aspectele generale privind continuitatea activităților se ocupă un secretariat pus la dispoziție de țara/țările care urmează să organizeze conferința ministerială. Pentru mai multe informații, vizitați <http://www.ehea.info/>

Instituție de învățământ superior

Orice instituție care oferă servicii în domeniul învățământului superior, după cum se specifică în cadrul legislativ stabilit la nivel național. Acesta include instituții publice și private indiferent de componența corpului de management sau de proveniența finanțării.

Instituție publică de învățământ superior

Folosim acest termen pentru a descrie instituțiile de învățământ superior administrate direct sau indirect de către o autoritate publică din sistemul educațional. Așadar, instituțiile din învățământul superior se împart în două categorii de instituții, definite de baza de date a manualului UOE: „instituție publică”, de exemplu o instituție direct gestionată de o agenție/autoritate guvernamentală, unde majoritatea membrilor săi sunt desemnați fie de autoritatea publică sau aleși prin concurs public, și „instituții de învățământ superior subordonate direct guvernului”, de exemplu, o instituție controlată/administrată de o organizație non-guvernamentală sau al cărei forum de conducere are în componență membri care nu sunt selectați de o agenție de stat sau care primește 50 % sau mai mult din finanțarea de bază de la agenții guvernamentale sau al cărei personal didactic este plătit de către o agenție guvernamentală – sau direct sau prin intermediul guvernului (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, pp. 34-35).

Învățare centrată pe student

Pedagogia centrată pe student oferă oportunități de studiu care sunt formulate în funcție de necesitățile și interesele studenților. Folosind această abordare, studenții se mențin activi în actul de învățare iar formatorii contribuie la facilitarea învățării. (Langworthy et al. 2009, p. 30).

Învățarea non-formală

Învățarea non-formală este definită drept “învățarea inclusă în activități care nu sunt neapărat concepute ca educaționale (în termeni de obiective de învățare, timp alocat studiului sau sprijin pentru studiu). Învățarea non-formală are caracter voluntar din punctul de vedere al celui care studiază” (Cedefop 2008, p. 93).

Mobilitate finalizată cu obținerea de credite

Mobilitatea finalizată cu obținerea de credite reprezintă o formă de mobilitate pe termen redus – de obicei cu durata de maximum un an – care urmărește obținerea de credite într-o instituție de învățământ dintr-o altă țară, într-un program academic de lucru aflat în concordanță cu studiile efectuate în instituția de învățământ din țara de origine.

Mobilitate finalizată cu obținerea de diplome

Mobilitatea finalizată cu obținerea de diplome reprezintă o formă de mobilitate pe termen lung care urmărește obținerea unei diplome academice sau a unui certificat de finalizare a studiilor, în țara de destinație.

Mobilitate de primire

Mobilitatea de primire se referă la studenții care își schimbă locația într-o țară diferită de țara de origine, cu scopul de a participa la un program de studii.

Mobilitate de trimitere

Mobilitățile orientate către exterior au în vedere studenții care merg într-o altă țară pentru a-și efectua studiile.

Pachet de stimulente

Pachet de cheltuieli guvernamentale destinate a fi alocate unei game largi de sectoare, de la armată și poliție, la servicii precum cele privind educația sau sistemul sanitar, inclusiv transferuri de bani către sistemul de asigurări sociale, de exemplu, cu scopul de a amortiza impactul recesiunii economice și de a încuraja redresarea economică (Wikipedia, 2012d).

Program în parteneriat

Programele desfășurate în parteneriat sunt în general concepute ca forme educaționale inter-instituționale de către instituțiile de învățământ superior și conduc la obținerea unei diplome în parteneriat. Părți ale acestor programe organizate în parteneriat și urmate de către studenții instituțiilor partenere sunt recunoscute automat de către celelalte instituții partenere. Același lucru se întâmplă și în cazul diplomelor care se acordă în parteneriat.

Registrul European privind Asigurarea Calității pentru Învățământul Superior (EQAR)

Registrul urmărește creșterea gradului de transparență și asigurarea calității în învățământul superior la nivel european. Registrul a fost înființat în 2008 de către Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA), Uniunea Studenților Europeni (ESU), Asociația Universităților Europene și Asociația Instituțiilor din Învățământul Superior (EURASHE). EQAR publică și gestionează lista agențiilor responsabile cu asigurarea calității, care se înscriu pe deplin în Standardele Europene și Liniile Directoare de Asigurare a Calității (ESG) și oferă informații clare și precise cu privire la agențiile care au drept obiect de activitate asigurarea calității la nivel european. Pentru mai multe informații, vizitați <http://www.eqar.eu/>

Segregarea pe verticală

Segregarea pe verticală se referă la fenomenul prin care, deși absolvenții depășesc numeric absolvenții din învățământul superior, acestea sunt relativ slab reprezentate la nivelul studiilor doctorale și sunt încă și mai slab reprezentate în categoriile de angajați cu funcții importante (de management, de exemplu) din peisajul academic universitar. Cu toate acestea, segregarea pe verticală se referă la sub-reprezentarea femeilor la cele mai înalte niveluri în cadrul ierarhiei profesionale universitare.

Servicii de consiliere academică

Servicii destinate studenților cu scopul de a îmbunătăți performanțele academice ale acestora și de a acorda sprijin studenților care întâmpină obstacole în domeniul organizării și planificării studiilor.

Servicii de consiliere psihologică

Tratamentul problemelor de ordin mental și emoțional prin intermediul tehnicilor psihologice. (The Free Dictionary, 2012b).

Servicii de orientare profesională

Orientarea profesională se referă la serviciile și activitățile menite să sprijine indivizii, de orice vârstă și în orice moment al vieții lor, pentru a putea face alegeri potrivite în ceea ce privește educația, pregătirea și administrarea carierei proprii (OECD 2004, p. 10).

Sistemul european de credite transferabile și acumulare (ECTS)

Un sistem de credite centrat pe student, care are la bază numărul total de ore de studiu necesare pentru atingerea obiectivelor de învățare. Bazele ECTS au fost puse pentru prima dată în 1989 pentru a ușura recunoașterea studiilor efectuate de studenți în alte țări. Recent, s-a transformat într-un sistem de acumulare ce urmează a fi implementat la toate nivelurile instituționale, regionale, naționale și europene (EACEA/Eurydice 2010, p. 150). Mai multe informații se pot obține apelând la Ghidul Utilizatorului ECTS publicat de Comisia Europeană (2009).

Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS)

Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS) s-a lansat odată cu aniversarea unui deceniu de viață a Procesului Bologna, în martie 2010, cu ocazia Conferinței Ministeriale de la Budapesta-Viena. Ca principal obiectiv al Procesului Bologna, încă de la înființarea sa, SEIS a fost creat pentru a asigura cadrul de dezvoltare pentru sisteme educaționale ușor comparabile, compatibile și coerente, la nivel european. În prezent acoperă 47 de state. Pentru mai multe informații, vizitați <http://www.ehea.info/>

Standardele și liniile directoare europene pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior (SEIS)

Standardele europene și liniile directoare sunt un set de standarde și linii directoare asupra cărora s-a convenit în scopul asigurării calității în învățământul superior european. Ele au fost elaborate de „Grupul E4” (respectiv, grupul format din ENQA, EUA, EURASHE și ESIB) și adoptat de miniștrii responsabili pentru învățământul superior, la Bergen, în 2005. Se află disponibile la: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

Statut socio-economic

O dimensiune economică și sociologică a poziției economico-sociale a unei familii, care este apreciată în relație cu alte caracteristici, plecând de la indicatori precum veniturile, educația și deținerea unui loc de muncă. La analiza statutului socio-economic al unei familii și a caracteristicilor acestuia, sunt evaluate veniturile, educația și ocupația membrilor gospodăriei, precum și veniturile totale în comparație cu cele individuale. (Wikipedia, 2012a). Performanța educațională a părinților este deseori considerată o măsură reprezentativă pentru statutul socio-economic (Koucký, Bartušek și Kovařovic 2009, pp. 14-16; Eurostudent 2008, pp. 56-59).

Suplimentul la diplomă (DS)

Reprezintă un document atașat diplomei, obținut la finalizarea studiilor din învățământului superior, al cărui scop este acela de a îmbunătăți gradul de transparență și de a facilita recunoașterea calificărilor academice și profesionale. Dezvoltat de Comisia Europeană, Consiliul Europei și UNESCO-CEPES, Suplimentul la diplomă conține opt secțiuni⁽⁸⁹⁾ descriind într-un registru general acceptat la nivel european, natura, nivelul, contextul, conținutul și statutul studiilor care au fost frecventate și absolvite cu succes. DS oferă informații suplimentare cu privire la sistemul de învățământ în cauză, în așa fel încât calificarea obținută să fie luată în considerare în raport cu propriul său context educațional (EACEA/Eurydice 2010, p. 150).

Taxe/contribuții

Orice sumă de bani plătită de studenți pentru care aceștia contribuie în mod formal și obligatoriu la plata costurilor aferente participării la programe de studii în învățământului superior. Acestea pot include, de exemplu, costuri de înregistrare, taxe de studiu, taxe de absolvire, etc., dar nu sunt restricționate doar la aceste categorii.

⁽⁸⁹⁾ În mod specific, aceste secțiuni cuprind informații privind posesorul diplomei; identitatea calificării obținute; nivelul, funcția, conținuturile și rezultatele obținute în urma obținerii calificării respective; informații suplimentare; sistemul național de învățământ superior în cadrul căruia a fost obținută diploma și certificarea obținerii DS.

III. Terminologie statistică

Abandonul sistemului școlar și de formare (rata abandonului școlar) (Figura 4.5)

Începând cu 20 noiembrie 2009, indicatorul privind rata abandonului școlar se bazează pe mediile anuale trimestriale și nu folosește ca unic punct de referință trimestrul de primăvară. Cei care abandonează mai devreme sistemul școlar și de formare sunt persoane cu vârsta cuprinsă între 18 și 24 care îndeplinesc următoarele două condiții: cel mai ridicat nivel educațional absolvit este ISCED 0, 1, 2 sau nivelul 3c cu durată redusă, iar a doua, respondenții au declarat că nu au făcut parte din niciun program educațional sau de formare în ultimele patru săptămâni de dinainte sondajului (numărător). Numitorul îl reprezintă totalul populației din aceeași grupă de vârstă, cu excepția celor care nu au răspuns la întrebările referitoare la “cel mai înalt nivel educațional și de formare atins” și “participarea la educație și formare”. Atât numărătorul cât și numitorul provin din Sondajul privind forța de muncă realizat în UE (Eurostat, 2012a).

Cheltuieli alocate sistemului terțiar de învățământ (Figurile 1,6, 1,7, 1,8 și 1,9)

Acoperirea oferită de baza de date UOE poate fi sintetizată după cum urmează:

- Cheltuieli publice directe, private și internaționale efectuate în direcția instituțiilor educaționale;
- Cheltuieli private efectuate pentru bunuri și servicii educaționale achiziționate în afara instituțiilor de profil;
- Subvenții oferite studenților de către guvern și alte entități private;
- Transferuri și plăți efectuate de alte entități private.

Toate cheltuielile (publice și private) sunt acoperite, indiferent dacă sunt efectuate în direcția instituțiilor sau reprezintă transferuri către entități private, pentru cheltuieli zilnice sau pentru servicii educaționale.

- “Bunurile și serviciile educaționale esențiale”, includ cheltuieli legate în mod direct de instruire și educație. Acoperă toate cheltuielile care impun acoperirea costurilor legate de cadrele didactice, clădirile școlilor, materialele didactice, manuale, formare extra-curriculară și gestionarea școlilor.
- Cheltuielile pentru “Cercetare și dezvoltare” acoperă toate cheltuielile legate de activitățile de cercetare și dezvoltarea din învățământul superior.
- Cheltuielile privind activitățile care nu se adresează direct instruirii acoperă costurile legate de traiul zilnic al studenților sau serviciile oferite de instituții pentru publicul larg (de exemplu, serviciile de asistență) (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, p. 53).

Cheltuielile publice pentru educație se referă la sumele utilizate de autoritățile publice la toate nivelurile. Cheltuielile care nu au legătură directă cu educația (de exemplu pentru alte domenii ca: sport, cultură, activități pentru tineret, etc) nu sunt incluse, cu excepția cazurilor în care sunt prevăzute sub formă de servicii auxiliare. Sunt incluse sumele pentru educație alocate de alte ministere sau instituții echivalente, de exemplu, cheltuielile efectuate de Ministerul Sănătății și al Agriculturii. Sunt incluse și subvențiile oferite gospodăriilor și altor entități private (deseori sub forma sprijinului financiar pentru studenți) care pot fi atribuite instituțiilor din învățământ (de exemplu, taxe), sau nu (de exemplu: costuri de cazare în afara instituțiilor) (Ibid, p. 62).

Pentru diferențele dintre bazele de date UOE și datele care au drept sursă COFOG (Figura 1.10), vezi secțiunea IV.

Cheltuieli publice alocate învățământului superior (Figurile 1,6, 1,7, 1,8 și 1,9)

Cheltuielile publice se referă la cuantumul finanțărilor provenind de la autoritățile publice de orice nivel. Cheltuielile care nu sunt direct legate de educație (de exemplu, cele care se alocă pentru cultură, sport, activități de tineret, etc.) nu sunt incluse în acest capitol, cu excepția cazurilor în care activitățile menționate sunt furnizate ca servicii auxiliare. Sunt incluse cheltuielile alocate educației de către alte ministere sau instituții echivalente, de exemplu, Ministerul Sănătății și Ministerul Agriculturii. Sunt incluse subvențiile oferite gospodăriilor și altor entități private (care iau deseori forma sprijinului financiar acordat studenților) și care se pot aloca instituțiilor de învățământ (de exemplu, taxele) sau care nu se pot aloca acestora (de exemplu, costurile ocazionate de acoperirea cheltuielilor zilnice în afara instituțiilor de învățământ) (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, p. 62).

În ceea ce privește gama de bunuri și servicii incluse în categoria cheltuielilor publice alocate învățământului superior, baza de date UOE definește următoarele componente:

- Bunuri și serviciile educaționale esențiale, care includ cheltuieli legate în mod direct de instruire și educație. Acoperă toate cheltuielile care se adresează cadrelor didactice, întreținerii clădirilor, materialele didactice, manualele, formarea extra-curriculară și administrarea instituțiilor educaționale.
- Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare, care acoperă toate cheltuielile legate de activitățile de cercetare și dezvoltare din învățământul superior.
- Cheltuielile privind activitățile care nu se adresează direct procesului didactic și care acoperă costurile legate de traiul zilnic al studenților sau serviciile oferite de instituții pentru publicul larg (de exemplu, serviciile de asistență) (UNESCO, OECD & Eurostat 2010, p. 53).

Pentru diferențele dintre bazele de date UOE și datele care au drept sursă COFOG (Figura 1.10), vezi secțiunea IV.

Clasificarea Internațională Standard pentru Educație (ISCED 1997)

Clasificarea Internațională Standard pentru Educație (ISCED) a fost elaborată de UNESCO în anii 1970 și reprezintă un sistem adecvat de criterii pe baza cărora se realizează statistici la nivel internațional privind domeniul educației. Versiunea curentă a fost elaborată în 1997, iar în anul 2011 s-a convenit asupra unei nou-versiuni.

Nivelurile ISCED 97 sunt următoarele:

- **ISCED 0: Educație preșcolară**

Educația preșcolară este definită ca fiind etapa inițială de instruire organizată. Se desfășoară în școală sau alte tipuri de instituții și se adresează copiilor în vârstă de cel puțin 3 ani.

- **ISCED 1: Educație primară**

Acest nivel începe în general la vârste cuprinse între 5 și 7 ani, este obligatoriu în toate țările și, în general, are o durată cuprinsă între patru și șase ani.

- **ISCED 2: Educație secundar – inferioară**

Continuă programele de bază din învățământul primar, deși de obicei modul de predare este concentrat pe tematica de studiu. De obicei, finalizarea acestui nivel de învățământ coincide cu încheierea învățământului obligatoriu.

- **ISCED 3: Educație secundar – superioară**

Acest nivel începe, în general, după finalizarea etapei de învățământ obligatoriu. Vârsta de admitere este, de obicei, de 15 sau 16 ani. De cele mai multe ori, există condiții de admitere (finalizarea învățământului obligatoriu) și alte cerințe minime necesare pentru admitere.

Procesul de instruire este adesea orientat mai mult către tematica de studiu decât la nivelul ISCED 2. Durata obișnuită a cursurilor ISCED de nivel 3 variază de la doi la cinci ani.

- **ISCED 4: Educație post-secundară non-terțiară**

Aceste programe apropie granițele dintre învățământul secundar superior și învățământul terțiar. Ele contribuie la lărgirea nivelului de cunoștințe ale absolvenților nivelului ISCED 3. Exemplele tipice pentru acest nivel sunt programele concepute pentru a pregăti elevii pentru studii de nivel ISCED 5 sau programele concepute pentru a-i pregăti pe elevii pentru intrarea directă pe piața muncii.

- **ISCED 5: Educație terțiară (prima etapă)**

Admiterea la aceste programe necesită în mod normal finalizarea cu succes a unuia dintre nivelurile ISCED 3 sau 4. Nivelul ISCED 5 include programe terțiare cu orientare academică (tip A), care sunt în mare parte teoretice, și programe terțiare cu orientare profesional-ocupatională (tip B), care sunt, de obicei de durată mai redusă decât programele de tip A și sunt concepute astfel încât să permită accesul pe piața muncii. Doar programele de nivel ISCED 5A oferă acces la programele doctorale de nivel ISCED 6.

- **ISCED 6: Educație terțiară (a doua etapă)**

Acest nivel este rezervat studiilor terțiare care conduc la calificări superioare și care includ activități de cercetare (adică doctorat).

Clasificarea Internațională Standard a Ocupațiilor (ISCO) (Figurile 5.13, 5.14 și 5.15)

ISCO este un instrument pentru organizarea ocupațiilor într-o serie de grupuri definite clar, în conformitate cu sarcinile și responsabilitățile incluse în fișa postului. Prima versiune a ISCO a fost elaborată în 1957 la cea de-a 9-a Conferință a statisticienilor pe probleme legate de piața muncii (ICLS). A doua versiune, ISCO-68, a fost elaborată în 1966, iar cea de-a treia versiune a fost elaborată în 1987, ISCO-88. Deși ISCO-88 a fost actualizată în decembrie 2007 (ISCO-08), prezentul raport utilizează clasificarea stabilită de versiunea ISCO-88, care definește următoarele grupe ocupaționale majore:

1. Legiuitori, oficiali seniori și manageri
2. Specialiști
3. Tehnicienii și profesioniști asociați
4. Clerici
5. Lucrători în servicii și magazine și agenți de vânzări
6. Lucrători profesioniști în agricultură și piscicultură
7. Artizani și meșteșugari
8. Lucrători în uzine, operatori utilaje și montatori
9. Ocupații de bază
0. Forțele militare

Pentru mai multe detalii, vizitați: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/>

Durata medie a perioadei de tranziție de la absolvire și până la ocuparea unui loc de muncă (Figura 5.8)

Durata perioadei de tranziție de la absolvire și până la ocuparea unui loc de muncă este calculată ca diferența dintre data la care studenții părăsesc sistemul formal de educație și data la care încep să lucreze, pentru o perioadă de cel puțin trei luni, la primul lor loc de muncă. Rezultatele iau în calcul persoanele care menționează că au ocupat un prim loc de muncă semnificativ pentru ele, după absolvire. Indicatorul este calculat prin împărțirea numărului de angajați, cu vârste cuprinse între 25 și 64 de ani, cu un anumit nivel educațional, la totalul populației care face parte din același grup de vârstă (Eurydice 2012, p. 179).

Majoritatea rezultatelor se bazează pe răspunsurile absolvenților unui ciclu formal de învățământ, finalizat în ultimii 5 ani înainte de efectuarea culegerii datelor, pentru a evita interferențele cu eventualele date privind evenimentele de tranziție. Acest caz este întâlnit cu cea mai mare frecvență

În Marea Britanie unde rata lipsei răspunsurilor la întrebarea privind „data ocupării primului loc de muncă” s-a situat cu multe peste limita admisă (valoarea prag, de 5 ani). De asemenea, această perioadă pare a fi cea mai adecvată valoare prag, având în vedere mărimea eșantionului din fiecare țară. În unele țări, serviciul militar obligatoriu sau munca în folosul comunității contribuie la prelungirea perioadei de tranziție. Vorbim în acest caz de țări precum Bulgaria (1,2 luni), Grecia (4,3 luni), Cipru (2,6 luni) și Austria (1,5 luni). Alte țări înregistrează fie un număr mai mic de persoane într-una dintre situațiile prezentate, fie acest număr este egal cu zero (Ibid.).

Istoric socio-educational modest (Eurostudent) (Figura 4.12)

Istoricul socio-economic al unui student datorat poziției sociale a părinților săi. Statutul social al părinților este evaluat în funcție de cele mai înalte performanțe atinse de aceștia în domeniul educației, conform codului ISCED- 97. Sunt luate în calcul nivelurile cele mai înalte de educație, fie a tatălui, fie a mamei. Nivelurile ISCED 0, 1 și 2 intră în categoria performanțelor educaționale modeste (Eurostudent 2011, p. 219).

Mediană

În statistică, mediana este definită prin valoarea numerică ce separă jumătatea superioară a unei serii de date de jumătatea inferioară a acesteia. Mediana unei liste finite de numere poate fi găsită prin sortarea tuturor elementelor listei în ordine crescătoare, de la cea mai mică până la cea mai mare valoare și alegând valoarea aflată în mijloc (valoarea centrală). (Wikipedia, 2012b). În prezentul raport, mediana SEIS se referă la mediana valorilor existente pentru anumite caracteristici privind statele SEIS pentru care au existat date disponibile.

Migrant (Figurile 4.4, 4.5 și 4.6)

Variabila analizată pentru figurile 4.4, 4.5 și 4.6 este “țara natală” a respondentului Sondajului european privind forța de muncă. Rolul acestei variabile este de a analiza caracteristicile generale ale migranților din piața muncii în funcție de țara de origine. Pentru figurile 4.4, 4.5 și 4.6 accentul se pune pe caracteristicile educaționale comparate cu populația totală și cu populația de non-migranți.

Țara natală este definită drept țara de rezidență a mamei la data nașterii (respondentului). În cazul apariției unor neclarități, țara de naștere trebuie definită drept țara de rezidență a mamei la data nașterii. Migranții, așa cum sunt analizați în figurile 4.4, 4.5 și 4.6 sunt așadar persoanele născute în străinătate (născuți peste granițe⁹⁰) (pentru detalii suplimentare, vezi Eurostat, 2011a).

Neconcordanță verticală (Figura 5.15)

Se referă la situațiile în care nivelul educațional (sau al competențelor) este depășit în minus sau în plus de nivelul educațional (sau de nivelul competențelor) pe care le solicită un loc de muncă (Cedefop 2010, p. 13).

Nivelul participării la sistemul educațional (Figurile 4.3, 4.6, 4.7, 5.6, 5.7, 5.8 și 5.11)

Nivelul participării se referă la cel mai ridicat nivel educațional absolvit cu succes. Indicatorii care folosesc drept reper Clasificarea Internațională Standard pentru Educație (ISCED), versiunea 1997, deseori fac distincție între un nivel al participării scăzut, mediu și înalt. Aceste categorii au fost sistematizate după cum urmează (în EU-LFS):

- Un nivel scăzut de participare corespunde absolvirii ciclului educațional preșcolar, primar și secundar inferior (nivelurile ISCED 0, 1 și 2). Pentru Figurile 5.11 și 5.12, un nivel scăzut de participare se referă la absolvirea ciclului educațional secundar (ISCED 2).

- Un nivel mediu de participare corespunde absolvirii ciclului educațional secundar și post-secundar non-terțiar (nivelurile ISCED 3 și 4). Pentru Figurile 5.11 și 5.12, un nivel mediu de participare se referă la absolvirea ciclului educațional secundar superior (ISCED 3)
- Un nivel înalt de participare corespunde absolvirii unui ciclu educațional terțiar (niveluri ISCED 5 și 6).

Nou admiși (Figurile 4.1 și 4.2)

Definiția nou-admișilor 2009:

Studentii nou-admiși într-un nivel educațional sunt studenții care, pe parcursul perioadei curente de raportare, au fost admiși într-un program educațional la finele căruia urmează să obțină o diplomă recunoscută pentru absolvirea, pentru prima dată, a acestui nivel de învățământ, indiferent de momentul înscrierii în program, la început sau pe parcurs, într-un stadiu mai avansat (de exemplu, pe baza creditelor câștigate pentru experiența de lucru sau a cursurilor frecventate la un alt nivel) (UNESCO, OECD & Eurostat, 2010).

Definiția nou-admișilor 1999:

Nou admișii într-un nivel de învățământ sunt studenții intrați într-un program educațional care îi conduce la obținerea, pentru prima dată, a unei diplome recunoscute pentru absolvirea acest nivel educațional, indiferent dacă studenții sunt admiși la începutul sau pe parcursul programului.

Paritatea puterii de cumpărare (PPC)

O rată de conversie monetară care convertește indicatorii economici exprimați într-o monedă națională, într-o monedă artificială comună care asigură echilibrul și comparabilitatea puterii de cumpărare între diferitele monede naționale. Cu alte cuvinte, PPC elimină diferențele apărute în nivelurile prețurilor dintre țări prin acest proces de conversie într-o monedă artificială comună, denumită Putere de Cumpărare Standard (PCS).

Percentila

Percentila X (cu $X \geq 0$ și ≤ 100) dintr-un eșantion de date este valoarea variabilei care corespunde unui procent de $X\%$ din date. De exemplu, percentila 25 (se notează cu P25) din 1.000 euro pentru un venit variabil înseamnă că 25% dintre persoanele din eșantionul respectiv câștigă mai puțin de de 1.000 euro. Percentila 0 este asociată valorii minime și P100 este asociată valorii maxime. Valoarea mediană este percentila 50 (Eurostat & Eurostudent 2009, p. 129).

Putere de Cumpărare Standard (PCS) (Figurile 1,8, 1,9 și 5.11)

Unitatea monetară artificială comună de referință utilizată în Uniunea Europeană pentru a exprima volumul of economic aggregates pentru scopul unor comparații între spații diferite, într-o astfel de manieră încât să fie eliminate diferențele dintre țări cu privire la nivelul prețurilor. Agregatele de volume economice în PCS se obțin prin împărțirea valorii lor originale în unități monetare naționale la paritatea PPC corespunzătoare (Paritatea Puterii de Cumpărare). Astfel, PCS permite cumpărarea aceluiași volum de bunuri și servicii în toate statele, în timp ce pentru a cumpăra același volum de bunuri și servicii în diferite țări sunt necesare cantități diferite de unități monetare, în funcție de nivelul prețurilor.

Rata de absolvire (Figura 5.2)

Rata de absolvire arată procentul studenților admiși care își finalizează studiile (au statutul de absolvent) în cadrul programelor terțiare de tip A (ISCED 5A). În cazul unor țări, această categorie

⁽⁹⁰⁾ Pentru clasificarea după țara de origine, vezi:

http://circa.europa.eu/irc/dsis/employment/info/data/eu_ifs/ifsuserguide_htmlversion/01_Demographic_background/COUNTRYB.htm

include studenții admiși într-un program educațional terțiar de tip A, dar care își finalizează studiile într-un program de nivel diferit (de exemplu, programe terțiare de tip B, ISCED 5B).

Există două metode de calcul a acestor ponderi. Metoda *cross-section* se referă la numărul de candidați din anul calendaristic 2008 care au fost admiși în program cu un număr de ani mai devreme (această estimare ia în calcul programe educaționale cu durate diferite, atunci când este posibil). Metoda cohorței reale se bazează pe serii de date (rezultate din sondaje sau din cataloagele universitare) care caracterizează în mod individual fiecare student de la admitere până la absolvirea programului de studii.

Rata mobilității la primire (Figura 7.1, 7.5 și 7.10)

Rata mobilității la primire se referă la studenții (înscriși sau absolvenți) care provin dintr-o altă țară și care studiază în țara de destinație, ca procent din numărul total al studenților înmatriculați/absolvenți din țara de destinație.

Rata mobilității la trimitere (Figura 7.3, 7.7 și 7.10)

Rata mobilității la trimitere se referă la studenții (înscriși sau absolvenți) dintr-o țară care studiază în străinătate, ca pondere în numărul total de studenți din aceeași țară de origine.

Rata netă de absolvire (Figurile 5.3, 5.4 și 5.5)

Rata netă de absolvire, pentru o anumită vârstă sau grupă de vârstă, este raportul dintre numărul de noi absolvenți (din primul ciclu al nivelului educațional) care au vârsta oficială de absolvire și totalul populației de aceeași vârstă. Ratele nete de absolvire sunt calculate ca sumă a ratelor de absolvire, pentru studenții născuți în același an, pentru fiecare categorie de vârstă. Indicatorii din prezenta lucrare au fost calculați ca sumă a ratelor nete de absolvire pentru fiecare dintre vârstele cuprinse în intervalul de la 14 la 29 de ani și pentru grupele de vârstă 30-34, 35-39, 40 și peste 40. Pentru absolvenții noi, acolo unde există date disponibile doar pentru grupa de vârstă (de exemplu, 30-34, 35-39), ratele de absolvire sunt ponderate cu numărul de ani care corespund intervalului acoperit de grupa de vârstă, înainte de a fi adăugate la celelalte rate nete aferente unei singure vârste (de exemplu, 25, 26 etc.). În ceea ce privește grupa de vârstă "40 și peste", numitorul îl constituie valoarea corespunzătoare grupului de vârstă 35-39 iar rezultatul este de asemenea înmulțit cu 5 înainte de a fi luat în calcul.

Rata netă de admitere (Figurile 5.3, 5.4 și 5.5)

Rata netă de admitere, pentru o anumită vârstă sau grupă de vârstă, este raportul dintre numărul de nou-admiși (din primul ciclu al nivelului educațional) care au vârsta oficială de admitere și totalul populației de aceeași vârstă. Ratele nete de admitere sunt calculate ca sumă a ratelor de admitere, pentru studenții născuți în același an, pentru fiecare categorie de vârstă. Indicatorii din prezenta lucrare au fost calculați ca sumă a ratelor nete de admitere pentru fiecare dintre vârstele cuprinse în intervalul de la 14 la 29 de ani și pentru grupele de vârstă 30-34, 35-39, 40 și peste 40. Pentru nou-admiși, acolo unde există date disponibile doar pentru grupa de vârstă (de exemplu, 30-34, 35-39), ratele de admitere sunt ponderate cu numărul de ani care corespund intervalului acoperit de grupa de vârstă, înainte de a fi adăugate la celelalte rate nete aferente unei singure vârste (de exemplu, 25, 26 etc.). În ceea ce privește grupa de vârstă "40 și peste", numitorul îl constituie valoarea corespunzătoare grupului de vârstă 35-39 iar rezultatul este de asemenea înmulțit cu 5 înainte de a fi luat în calcul.

Rata probabilității (Figurile 4.3, 4.6 și 4.7)

Rata probabilității reprezintă raportul dintre probabilitatea ca un eveniment care are loc într-un grup și probabilitatea ca acesta să aibă loc și într-un alt grup. O rată a probabilității egală cu 1 indică faptul că evenimentul sau condiția studiată are șanse egale să aibă loc în ambele grupuri. O rată a probabilității mai mare decât 1 indică faptul că evenimentul sau condiția studiată are șanse mai mari să se producă în primul grup. Și o rată a probabilității mai mică decât 1 indică faptul că evenimentul sau condiția

studiată are șanse mai mici să se producă în primul grup. Rata probabilității se calculează astfel (dacă probabilitățile ca un eveniment să aibă loc în fiecare dintre grupuri sunt p_1 (pentru primul grup) și p_2 (pentru cel de-al doilea grup)): $(p_1/(1-p_1))/(p_2/(1-p_2))$ (Wikipedia, 2012c).

Rata șomajului și ponderea șomajului (Figurile 5.6, 5.7, 5.9 și 5.10)

O persoană șomeră este definită de Eurostat, în conformitate cu liniile directoare trasate de Organizația Internațională a Muncii, drept cineva care:

- Are vârsta cuprinsă între 15 și 74 de ani (în Italia, Spania, Marea Britanie, Islanda, Norvegia: între 16 și 74 ani);
- Nu dispune de un loc de muncă în săptămâna de referință;
- Este disponibil să ocupe un loc de muncă pe parcursul următoarelor două săptămâni (sau care a găsit deja un loc de muncă unde va merge în următoarele trei luni);
- A căutat în mod constant de lucru în ultimele patru săptămâni.

Rata șomajului reerezintă numărul persoanelor șomere, ca pondere în totalul populației apte de muncă (Eurostat, 2012c).

Ponderea șomajului – așa cum este utilizată în prezentul raport – reprezintă numărul persoanelor șomere ca pondere în totalul populației.

Statutul formal de student (Eurostudent) (Figura 6.8)

În contextul cercetării Eurostudent, statutul formal de înmatriculare al oricărui student îl reprezintă modul în care acesta este înregistrat și recunoscut oficial de legile statului și/sau regulamentul de funcționare al instituției de învățământ superior dintr-o anumită țară. Acest statut poate avea următoarele categorii: student înmatriculat în programe de studiu cu durată integrală (*full-time*), student înmatriculat în programe de studiu cu durată redusă (*part-time*) și altele. Un student înmatriculat în programe de studiu cu durată integrală/redusă este un student care în mod formal deține acest statut, indiferent de numărul de ore alocate săptămânal activităților legate de studiu (predare + studiu individual). Orice deviere de la una dintre cele două categorii trebuie plasată în categoria de răspunsuri „altele”, dar numai dacă regula de excludere reciprocă a categoriilor de răspunsuri este observată (Eurostudent, 2011).

Student-echivalent (Figurile 1,8 și 1,9)

Un student-echivalent (FTE) este o unitate de măsură care ajută la realizarea unor comparații între studenți, chiar dacă aceștia alocă studiului un număr diferit de ore pe parcursul unei săptămâni. Această unitate este obținută prin compararea mediei orelor de studiu ale unui student cu frecvență integrală cu cea a unui student cu frecvență parțială/redusă. Astfel, un student cu frecvență integrală este evaluat ca fiind 1 FTE, în timp ce un student cu frecvență parțială primește un punctaj ponderat, în raport cu numărul de ore pe care le alocă studiului. (Eurostat, 2012b).

Studenți întârziați în tranziție (Figurile 4.12 și 6.14)

Întârzierea în tranziție este o caracteristică ce definește un anumit tip de studenți, care au fost admiși pentru prima dată în învățământul superior, la o vârstă mai înaintată. Acest nou grup țintă a fost dezvoltat pentru a surprinde o categorie de studenți pentru care au fost elaborate multe politici educaționale. Toți studenții care înregistrează o perioadă mai lungă de doi ani între momentul obținerii diplomei care le permite înscrierea în instituția de învățământ superior și admiterea efectivă în instituția de învățământ superior sunt considerați studenți întârziați în tranziție. Toți studenții a căror întârziere este mai mică de doi ani, dar care au obținut o diplomă care le permite admiterea în învățământul superior în afara sistemului educațional clasic sunt considerați de asemenea studenți întârziați în tranziție. (Eurostudent 2011, p. 220).

Venit brut (Figurile 5.11 și 5.12)

Venitul brut este suma variabilelor PY010G “Venituri în numerar sau asimilate veniturilor în numerar acordate angajaților” și PY020G “Venituri în altă formă decât în numerar acordate angajaților” rezultate din baza de date EU-SILC. Venitul brut definește suma totală din care nu au fost reținute de angajator nici taxele și nici contribuțiile sociale. Veniturile angajaților sunt definite prin remunerația totală, în bani sau în natură, plătită de un angajator unui angajat în schimbul muncii depuse de acesta din urmă, pe parcursul perioade de referință de încasare a veniturii.

Veniturile brute în numerar sau cele asimilate plăților în numerar (PY010G) se referă la componenta monetară a compensației plătibile în bani angajaților de către un angajator. Acestea includ și valoarea tuturor contribuțiilor sociale și a impozitului pe profit pe care angajatul sau angajatorul în numele angajatului trebuie să le achite către sistemele de asigurări sociale sau către autoritățile fiscale. Ca exemple de elemente incluse în această categorie, se pot enumera:

- Salarii și salarii plătite în numerar pentru timpul lucrat sau pentru munca depusă la principalul locul de muncă și la eventualele locuri secundare sau temporare de muncă;
- Remunerație pentru timpul de muncă nelucrat (de exemplu, concediile plătite);
- Plata orelor suplimentare;
- Plăți suplimentare (de exemplu, al treisprezecelea salariu);
- Cota din profit și bonusuri plătite în numerar;
- Acoperirea sau decontarea cheltuielilor pentru transportul la/de la locul de muncă.

Veniturile în altă formă decât în numerar acordate angajaților (PY020G) se referă la componentele de venit fără formă bănească și care pot fi oferite angajatului de către angajator cu titlu gratuit sau la un preț redus, prin intermediul pachetului salarial (se ia în considerare doar valoarea utilizării private). Exemple de astfel de venituri pot fi: mașină din partea companiei și acoperirea cheltuielilor asociate cu utilizarea mașinii de serviciu, achitarea sau subvenționarea cheltuielilor pentru masă, bonurile de masă, rambursarea sau plata cheltuielilor privind întreținerea locuinței.

IV. Baze de date

Bazele de date BFUG și culegerea datelor

Această culegere directă a datelor, realizată pe baza unui chestionar on-line, a avut ca scop colectarea de informații pentru prezentul raport. Anul de referință pentru chestionar a fost anul academic 2010/11. Prin intermediul acestuia, Eurydice, Eurostat și Eurostudent au colectat în primul rând informații calitative. Chestionarul a fost realizat din șapte părți:

- Partea întâi a cuprins date structurale și contextuale privind sistemul de învățământ superior;
- Cea de-a doua parte a chestionarului a abordat învățarea centrată pe student, inclusiv tematica privind învățare bazată pe obiective, creditele ECTS și Suplimentul la diploma de studii. În acest context, țările au fost de asemenea invitate să trimită un exemplu de Supliment la diplomă utilizat la nivel național;
- Cea de-a treia parte a chestionarului a abordat problematica asigurării calității;
- Cea de-a patra parte a chestionarului a abordat învățarea pe tot parcursul vieții;
- Cea de-a cincea parte a chestionarului a abordat politicile de largire a participării la învățământul de nivel terțiar și la creșterea flexibilității ofertei de studiu în acest domeniu;
- În cea de-a șasea parte a chestionarului au fost culese date privind contribuțiile studenților și sprijinul acordat studenților;
- iar cea de-a șaptea parte a chestionarului a abordat chestiuni legate de mobilitate.

La completarea chestionarului, reprezentanții grupului BFUG au fost solicitați să consulte toate părțile implicate și categoriile relevante de actori din respectivele sisteme educaționale, urmărindu-se asigurarea celui mai ridicat grad de exactitate posibilă a răspunsurilor.

Informațiile acoperite de primele șase părți ale chestionarului au fost completate și trimise de toate țările semnatare, cu excepția FRI a Macedoniei și Rusiei. Chestionarul privind chestiunile legate de mobilitate a fost completat și trimis de toate țările semnatare, cu excepția Albaniei, Kazahstanului, FRI a Macedoniei, Rusiei și Ucrainei. Vaticanul nu a completat chestionarul pe probleme de mobilitate datorită situației specifice a instituțiilor sale de învățământ superior care își au sediul pe teritoriul mai multor țări europene. Informațiile trimise pot fi consultate pe site-ul SEIS (vezi <http://www.ehea.info/>).

Bazele de date UOE privind sistemele de educație și formare profesională (UOE)

Institutul UNESCO pentru Statistică (UIS-UNESCO), Organizația pentru Cooperare Economică și Dezvoltare (OECD) și Biroul de Statistică al Uniunii Europene (EUROSTAT) au furnizat colecții de date comparabile la nivel internațional privind aspecte cheie ale sistemelor de educație și formare profesională prin intermediul bazelor de date anuale UOE.

Pentru învățământul terțiar colecțiile de date acoperă informații privind admiterea (intrările în sistem), înmatriculările (resursele sistemului) și absolvenții (ieșirile din sistem). Sunt furnizate de asemenea date cu privire la cheltuielile alocate pentru educație și pentru personal. Datele sunt clasificate în funcție de nivelul educațional (using ISCED 1997), dar și în funcție de sex, vârstă, sector și domeniu educațional. Informațiile despre studenții aflați în mobilitate, studenții străini și absolvenți, după țara de origine (precum și după nivel, sex și domeniu educațional) se găsesc în tabele separate.

Datele pentru cele peste 60 de țări participante sunt furnizate de organizații internaționale prin intermediul unui chestionar online. Acestea au utilizat o metodologie comună, definiții, clasificări, arie de acoperire precum și criteriile pentru controlul calității datelor. UIS-UNESCO colectează date comparabile și din restul țărilor lumii (la un nivel mai puțin detaliat). Datele acoperă integral categoriile de populații specificate și provin în principal din surse administrative utilizate la nivel național.

Informații despre indicatorii UOE și alte baze de date (inclusiv metadata) sunt disponibile la:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Metodologie:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/edtcslibrary?l=/public/unesco_collection&vm=detailed&sb=Title.

Sondajul privind Forța de muncă în UE (EU-LFS)

Sondajul privind forța de muncă (LFS) reprezintă un sondaj trimestrial care se aplică unui eșantion de gospodării selectate din statele membre ale Uniunii Europene, țările candidate și din țările EFTA (cu excepția Lichtenstein). Reprezintă principala sursă de informații privind situația și tendințele de pe piața muncii în Uniunea Europeană. Definițiile privind angajabilitatea și șomajul, precum și alte caracteristici ale sondajului sunt conforme cu definițiile și recomandările Organizației Internaționale a Muncii (ILO). Mai mult decât atât, armonizarea a fost atinsă prin aderarea la principiul comun de elaborare a chestionarului, definiția șomajului și definițiile comune ale principalelor variabile și ale categoriilor de răspunsuri.

Datele pot fi analizate defalcat, după mai multe criterii cum ar fi: vârstă, sex, performanțe educaționale, precum și diferențierea între statutul de angajat permanent/temporar și angajat cu program integral/parțial.

Dimensiunea eșantionului utilizat pentru culegerea datelor este de aproximativ 1,5 milioane de persoane pe trimestru. Ratele de eșantionare din fiecare țară variază între 0,2 % și 3,3 %. Sondajul

privind forța de muncă a devenit un sondaj trimestrial permanent. Inițial, în 1983, rezultatele sondajului acopereau un trimestru pe an (de obicei, trimestrul de primăvară), dar în perioada 1998 – 2005 a avut loc tranziția către transformarea sa într-un sondaj permanent – interviurile sunt distribuite pe parcursul întregului an calendaristic, iar scopul este de a livra rezultate trimestriale cu grad ridicat de credibilitate.

Indicatorii și datele (inclusiv metadatele) privind educația rezultate din sondajul EU LFS sunt disponibile la:

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/introduction>;
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

Metodologie:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/employment_unemployment_lfs/methodology/definiții.

Statistici UE-privind veniturile și condițiile de trai (EU-SILC)

EU-SILC (Statistici comunitare privind veniturile și condițiile de trai) constituie o colecție de date care a devenit sursa de referință pentru statisticile privind nivelul veniturilor și gradul de pauperitate la nivel european. Sunt culese atât date cu caracter transversal (date referitoare la un anumit an) și date cu caracter longitudinal (date care surprind modificările ce intervin pe o perioadă de patru ani) armonizate pentru teritoriul tuturor statelor membre ale UE plus Croația, Islanda, Norvegia, Elveția și Turcia.

EU-SILC nu utilizează un chestionar comun sau un sondaj ci un „cadru” armonizat de lucru. Acesta definește listele de obiective primare (anuale) și secundare (urmărite din patru în patru ani sau cu o frecvență mai redusă), variabilele care se transmit către Eurostat; liniile directe și procedurile comune; conceptele comune (gospodării și venituri) și clasificările care urmăresc maximizarea gradului de comparabilitate pentru informațiile produse.

Dimensiunea minimă a eșantionului de populație analizat anual, pentru operațiunile care implică date cu caracter transversal, este de aproximativ 130.000 de gospodării și 270.000 de persoane.

Populația de referință din EU-SILC include toate gospodăriile private și membrii actuali ai acestora, rezidenți pe teritoriul țării în momentul culegerii datelor. Persoanele care locuiesc în gospodării colective și în instituții sunt în general excluse din populația țintă.

Sunt studiate toate persoanele din gospodărie, dar numai cele în vârstă de cel puțin 16 ani răspund la întrebări.

Indicatori EU-SILC și date (inclusiv metadate) sunt disponibile la

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/income_social_inclusion_living_conditions/introduction.

Metodologie:

http://circa.europa.eu/Public/irc/dsis/eusilc/library?l=/guidelines_chestionar/operation_guidelines_4/silc_065_versiune/_EN_1,0_&a=d.

Categoriile de cheltuieli guvernamentale generale (COFOG)

COFOG a fost constituit de către Organizația Europeană pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) și este publicat de Divizia de Statistică a Națiunilor Unite (DSNU). Poate fi aplicat cheltuielilor guvernamentale și achizițiilor nete de bunuri non-financiare. Cadrul metodologic îl constituie sistemul european de conturi, ediția 1995 (ESA 95).

Statele membre trebuie să compileze datele anuale, în concordanță cu clasificarea COFOG (clasificarea funcțiilor administrației publice), în funcție de categoriile economice ESA și să le raporteze Comisiei Europene (Eurostat). În prezent, cele mai multe țări oferă voluntar statistici COFOG, la un nivel mult mai detaliat (de grup), pentru unele sau pentru toate grupurile analizate, precum și o defalcare simplă, pe categorii.

În ceea ce privește asigurarea comparabilității datelor provenind din clasificarea COFOG și a celor din bazele de date UOE, există conexiuni puternice între cele două, deoarece cheltuielile din COFOG (la nivelul celei de-a doua cifre din cod) și cele corespunzătoare din baza de date UOE, sunt calculate conform clasificării ISCED.

Așa cum este menționat și în Manualul COFOG 2011, unele concepte și definiții sunt comune analizelor UOE și COFOG. Mai mult, tabelele financiare UOE sunt revizuite pentru asigurarea compatibilității cu conceptele privind conturile naționale din fiecare țară. Diferențele majore din stadiul curent pot fi explicate după cum urmează:

- Ambele se bazează pe ISCED-97. Cu toate acestea, COFOG acoperă, în diviziunea Educație, și categoria Educație nedefinită după nivel (grupul de nivel COFOG II: 09.5), educație non-formală, în timp ce UOE surprinde doar educația formală (programe educaționale concepute să susțină “educația adulților” sau “educația continuă”, care nu sunt similare cu programele educaționale regulate; de exemplu, programele de alfabetizare pentru adulți sunt excluse).
- Domeniul de aplicare al sectorului guvernamental: în bazele de date UOE, instituțiile educaționale care depind de guvern (de exemplu, universitățile) nu sunt considerate a fi instituții guvernamentale. Acestea sunt analizate separat iar partea din cheltuielile acestora, finanțată din surse private, nu este luată în considerare la calculul cheltuielilor publice pentru educație. În conturile naționale, aceste instituții pot fi clasificate ca făcând parte sau nu din sectorului guvernamental general. În cazurile în care, instituțiile sunt clasificate ca nefăcând parte din sectorul guvernamental general, nu ar trebui să existe diferențe în acest sens între COFOG și UOE. Cu toate acestea, dacă aceste instituții sunt înregistrate în conturile naționale ca instituții guvernamentale, cheltuielile lor pentru educație finanțate din surse „private” (donații private, resurse proprii) vor fi, de asemenea, incluse în COFOG cu titlul de cheltuieli publice pentru educație.
- Ambele statistici se bazează mai degrabă pe cheltuielile reale, decât pe bugete. Cu toate acestea, UOE include în cadrul cheltuielilor publice și împrumuturile acordate studenților, care sunt tratate în conturile naționale ca operațiuni financiare și de aceea nu au fost luate în considerare în bazele de date COFOG.
- Perioada înregistrării: Angajamente financiare (pentru cheltuielile guvernamentale) vs. Sume în numerar (bazele de date UOE). Totuși, în practică, pentru unele țări, datele UOE pot fi înregistrate și pe bază de angajamente financiare sau mixt angajamente financiare/sume în numerar.
- Surse de date și compilații: În unele state membre se utilizează surse diferite de date pentru compilarea datelor UOE și COFOG. Chiar și în cazurile în care se utilizează aceleași surse de date, acestea sunt analizate independent, aplicându-se metode independente de compilare. În plus, datele sunt uneori modificate, datorită unor procese de reconciliere între diferite conturi.
- Defalcarea ulterioară a cheltuielilor pentru educație: Defalcarea detaliată a categoriei COFOG pentru Educație nu corespunde integral grupelor constituite în bazele UOE, în particular acestea se referă la gruparea unor servicii subsidiare pentru educație și cheltuielilor pentru Cercetare și dezvoltare (în bazele de date UOE alocate direct structurii ISCED corespunzătoare, dar care sunt prezentate ca grupuri separate în cadrul COFOG).

- Tratatamentul acordat cheltuielilor pentru Cercetare și dezvoltare: UOE include în cheltuielile pentru educație orice activitate de cercetare efectuată în instituțiile de educație terțiară. Pe de altă parte, COFOG clasifică activitățile de cercetare efectuate în instituțiile de educație terțiară conform funcțiilor corespunzătoare activităților respective (de exemplu, 01.4 – Cercetare de bază, 07.5 – Cercetare și dezvoltare în domeniul sănătății), iar în categoria Educație include doar activitățile de Cercetare și dezvoltare efectuate în domeniul educației.
- Definiția cheltuielilor guvernamentale: Cheltuielile guvernamentale finale destinate consumului corespund în UOE cheltuielilor guvernamentale directe alocate instituțiilor de învățământ. Cheltuielile educaționale UOE sunt clasificate ca “transferurile sau alte categorii de plăți provenind din surse de stat și alocate gospodăriilor și altor entități private” constituie o parte a beneficiilor sociale, subvențiilor sau altor transferuri efectuate între conturile naționale (Extract from 2011 COFOG Manual, secțiune 4.4.3).

Date și observații metodologice disponibile la:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/guvern_finance_statistics/data/database.

Manual privind surse și metode de lucru cu statisticile COFOG (ediția 2011) disponibil la:

http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-11-013/EN/KS-RA-11-013-EN.PDF;

Sondajul Eurostudent IV

Anul de referință: cel mai recent set de date disponibile există din 2009 și 2010 (cu excepția Angliei și Țării Galilor, în cazul cărora au fost folosite date din anul academic 2007/08).

Unitatea de referință: Studenții naționali sau rezidenți aflați la nivelul educațional ISCED 5A.

Acoperire: 22 de state membre UE (pentru Marea Britanie doar Anglia/Țara Galilor), plus Norvegia, Turcia și Elveția.

Descriere:

Scopul Eurostudent este acela de a oferi date comparabile cu privire la așa numita “dimensiune socială” a învățământului superior în Europa. Este produsul unei rețele academice și de reprezentanți ai ministerelor responsabile pentru învățământul superior din 25 de țări.

Setul de instrumente a căror utilizare este menită să asigure calitatea și comparabilitatea datelor colectate este cunoscut sub denumirea de Convențiile EUROSTUDENT. Aceste Convenții s-au dezvoltat de-a lungul ciclurilor de proiecte EUROSTUDENT și sunt produsul multor discuții care au avut loc pe parcursul mai multor întâlniri de proiect, seminare intensive, ateliere și conferințe organizate de Rețeaua EUROSTUDENT. Acestea sunt înregistrate într-un număr de broșuri care sunt puse la dispoziția tuturor contributorilor naționali cât și publicului larg, interesat. În primul rând, Convențiile conțin definiții ale celor mai importante structuri folosite de sondajele naționale (Broșura de Distribuire a Informațiilor). În al doilea rând, includ un chestionar central cu 47 de întrebări care ar trebui incluse în toate sondajele realizate la nivel național (Broșura de Distribuire a Informațiilor). În al treilea rând, asigură distribuitorilor naționali posibilitatea de a oferi informații în legătură cu 81 de subiecte secundare (Broșura de Distribuire a Informațiilor). Marea majoritate a echipelor naționale au utilizat sondaje online (19 din 25), motiv pentru care, liniile directoare privind metodologia de aplicare a sondajelor naționale s-au concentrat pe provocări și pe observații legate de sondajele online (Broșura pentru Planificarea și Executarea Sondajelor Online).

Alături de chestionarul principal, cele mai importante specificații metodologice se referă la grupul țintă standard care trebuie analizat de contributorii naționali. În definirea grupului țintă standard, au fost luate în considerare acordurile rundelor anterioare de discuții ale EUROSTUDENT, precum și Convențiile privind datele UOE. Criteriile de mai jos definesc grupul țintă standard avut în vedere de EUROSTUDENT IV.

- Studenții care au în prezent o reședință stabilă în țara respectivă și care au terminat studiile în țara respectivă, indiferent de cetățenie.
- Atât studenții înscriși în programe cu durată integrală cât și cei înscriși în programe de studii cu durată redusă, diferențiați în funcție de statutul formal.
- Studenți înscriși în programe de tip ISCED 5A (Licență, Master și alte tipuri de programe naționale de nivel ISCED 5A)
- Studenți din toate instituțiile de învățământ superior care oferă programe de nivel ISCED 5A (instituțiile de învățământ superior specializate, cum ar fi cele cu profil militar, sunt excluse)
- Studenți înscriși în programe de studiu la distanță, cu condiția să nu fie înmatriculați într-o instituție care oferă doar programe educaționale la distanță (cum ar fi Open University din Marea Britanie sau FernUniversität Hagen din Germania)

V. Observații cu privire la cifrele furnizate de Eurostat

Capitolul 1

Figura 1.6: Cheltuielile publice anuale privind educația terțiară ca % din PIB, 2008

Belgia: Cheltuielile exclud instituțiile particulare independente și Comunitatea vorbitoare de limba germană.

Danemarca: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile. Cheltuielile exclud instituțiile particulare independente.

Irlanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Grecia: Cheltuielile realizate la nivel local nu sunt disponibile.

Spania: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Cipru: Inclusiv sprijinul financiar pentru studenții care își desfășoară studiile peste graniță.

Ungaria: Creditele oferite studenților din surse publice nu sunt disponibile.

Malta: Transferurile din surse publice către entități private nu sunt disponibile.

Portugalia: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Împrumuturile studenților obținute din surse publice nu sunt disponibile. Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Slovacia: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior.

Marea Britanie: Adjustrea PIB pentru anul financiar care se derulează de la 1 aprilie la 31 martie.

Islanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile.

Croația: Transferurile din surse publice către entități private nu sunt disponibile. Cheltuielile realizate direct pentru instituții particulare independente nu sunt disponibile

Figura 1.7: Cheltuielile publice anuale în învățământul terțiar ca pondere din cheltuiala publică totală, 2008

Belgia: Cheltuielile exclud instituțiile particulare independente și Comunitatea vorbitoare de limba germană.

Danemarca: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile. Cheltuielile exclud instituțiile particulare independente.

Irlanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Grecia: Cheltuielile la nivel local nu sunt disponibile.

Spania: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Cipru: Inclusiv ajutorul financiar pentru studenții care studiază în afara țării.

Malta: Transferurile din surse publice către entități private nu sunt disponibile.

Portugalia: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Împrumuturile studenților obținute din surse publice nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituții educaționale.

Slovacia: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior.

Marea Britanie: Ajustrea PIB pentru anul financiar care se derulează de la 1 aprilie la 31 martie.

Islanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile.

Croația: Transferurile din surse publice către entități private nu sunt disponibile. Cheltuielile directe pentru instituțiile particulare independente nu sunt disponibile.

Figura 1.8: Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PPS, 2008

Danemarca: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile. Cheltuielile pentru instituțiile educaționale, particulare și independente nu sunt disponibile.

Irlanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Spania: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Austria: Plățile făcute de agenții internaționale și de alte surse străine către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Polonia: Nu sunt disponibile plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituții educaționale. Plățile făcute de agenții internaționale și de alte surse străine către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Portugalia: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile efectuate la nivel local nu sunt disponibile pentru instituții private. Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Slovenia: Cheltuielile de capital pentru instituțiile educaționale, private, nu sunt disponibile.

Slovacia: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior. Cheltuielile pentru instituțiile educaționale, private și independente nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Marea Britanie: Ajustarea cheltuielilor din domeniul educațional pentru anul financiar care se derulează de la 1 aprilie la 31 martie.

Islanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile. Cheltuielile pentru instituțiile educaționale, private și independente nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile.

Norvegia: Nu sunt disponibile plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituții educaționale. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Croația: Nu sunt disponibile plățile compensatorii care se fac pentru personal, în instituțiile educaționale. Cheltuielile de capital pentru instituțiile educaționale, private, nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Figura 1.9: Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PCS, raportat la PIB-ul pe locuitor, în euro PCS, 2008

Danemarca: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile pentru instituțiile educaționale, private și independente nu sunt disponibile.

Irlanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Grecia: Calculele au fost efectuate pe baza valorilor previzionate pentru PIB, pe cap de locuitor.

Spania: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Austria: Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Polonia: Nu sunt disponibile plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituții educaționale. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Portugalia: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar. Cheltuielile efectuate la nivel local nu sunt disponibile pentru instituții private. Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Slovenia: Cheltuielile de capital pentru instituțiile educaționale, private, nu sunt disponibile.

Slovacia: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior. Cheltuielile pentru instituțiile educaționale, private și independente nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Marea Britanie: Ajustarea cheltuielilor din domeniul educațional pentru anul financiar care se derulează de la 1 aprilie la 31 martie.

Islanda: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile. Cheltuielile de capital pentru instituțiile educaționale, private, nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale. Cheltuielile pentru cercetare și dezvoltare nu sunt disponibile.

Norvegia: Nu sunt disponibile plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituții educaționale. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Croația: Nu sunt disponibile plățile compensatorii care se fac pentru personal, în instituțiile educaționale. Cheltuielile de capital pentru instituțiile educaționale, private, nu sunt disponibile. Nu sunt disponibile plățile făcute de către agenții internaționale și alte surse străine către institutele educaționale.

Figura 1.10: Modificările anuale intervenite în nivelul cheltuielii publice destinate educației terțiare, între 2006 și 2010

Calculare efectuate pentru valorile provizorii disponibile pentru Bulgaria (2006-2009), Grecia (2006-2010), Spania (2007), Ungaria (2006-2009) și Suedia (2006).

Capitolul 4

Figura 4.2: Ponderea femeilor în totalul noilor admiși în educația terțiară după domeniul de studiu (mediana și percentilele 10/90), în anul academic 2008/09

Gradul de acoperire pe țări:

Toate domeniile de studiu: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Formarea personalului didactic: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Spania, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Științele educației: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Finlanda.

Arte: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Științe umaniste: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Științe sociale și comportamentale: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Jurnalism și științele informației: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Afaceri și administrație: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Științe juridice: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Fizică: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Științele naturii: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Matematică și statistică: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Informatică: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Inginerie și domenii conexe: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Producție și prelucrare: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Arhitectură și construcții: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Agricultură, silvicultură și piscicultură: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Medicină veterinară: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Medicină și asistență socială: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Servicii sociale: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Servicii: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Servicii de transport: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Slovacia, Suedia, Turcia, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Protecția mediului: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Servicii de securitate: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Turcia, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Nu se cunosc sau nu sunt specificate: Bulgaria, Letonia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Spania, Italia, Olanda, Austria.

Figura 4.3: Nivelul participării după gen: raportul probabilităților privind participarea la învățământul terțiar a femeilor și a bărbaților, 2000-2010

Acoperirea pe țară pentru cele mai multe vârste de referință (vezi și excepțiile de mai jos):

Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Germania, Estonia, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Letonia, Lituania, Luxemburg, Ungaria, Malta, Olanda, Austria, Polonia, Portugalia, România, Slovenia, Slovacia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Islanda, Norvegia, Elveția, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia.

Excepții:

2000: nu există date disponibile pentru Austria, Croația, FRI a Macedoniei și Turcia.

2001: nu există date disponibile pentru Austria, Croația, FRI a Macedoniei și Turcia.

2002: nu există date disponibile pentru FRI a Macedoniei și Turcia.

2003: nu există date disponibile pentru FRI a Macedoniei și Turcia.

2004: nu există date disponibile pentru FRI a Macedoniei și Turcia.

2005: nu există date disponibile pentru FRI a Macedoniei și Turcia.

Figura 4.15: Ponderea finanțării private în totalul cheltuielilor instituțiilor de învățământ superior (2000, 2008)

Belgia: 2008, 2000: Cheltuielile exclud instituțiile private independente și Comunitatea vorbitoare de limba germană.

Republica Cehă: 2000: date din 2001.

Danemarca: 2008, 2000: Cheltuielile exclud instituțiile private independente; 2008, 2004: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar.

Estonia: 2000: date din 2005; 2008, 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Irlanda: 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2008, 2000:

Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile private independente, nu sunt disponibile; 2008, 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile private independente, nu sunt disponibile.

Grecia: 2000: date din 2001; 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile. 2008: date din 2005.

Spania: 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Lituania: 2000: date din 2003.

Ungaria: 2008: date din 2005; 2008: Plățile efectuate de entități private, pentru instituții private dependente guvernamental, nu sunt disponibile; 2000: date din 2001.

Austria: 2008, 2004: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Polonia: 2000: date din 2002; 2008: Cheltuielile private la nivel ISCED 5B nu sunt disponibile.

Portugalia: 2000: date din 2001; 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2008: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar; 2000: Cheltuiala privată efectuată pentru instituții educaționale nu este disponibilă; 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

România: 2008: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile; 2000: date din 2005.

Slovenia: 2000: date din 2001.

Slovacia: 2008, 2000: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior; 2008, 2000: Plățile făcute de gospodării și alte entități private către instituții educaționale, nu sunt disponibile

Suedia: 2000: date din 2003.

Marea Britanie: 2000: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Islanda: 2000: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile.

Norvegia: 2008: Plățile efectuate de alte entități private către instituțiile educaționale nu sunt disponibile;

Croația: 2000: date din 2005; 2008, 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile; 2008, 2004, 2000: Plățile făcute de gospodării către instituții private nu sunt disponibile.

Turcia: 2008: date din 2004; 2000: Plățile făcute de gospodării către instituții private nu sunt disponibile; 2000: Plățile efectuate de entități private, altele decât gospodăriile, către instituțiile educaționale, nu sunt disponibile.

Figura 4.20: Sprijinul acordat studenților înmatriculați în învățământul terțiar ca pondere în cheltuiala publică la nivelul învățământului terțiar (2000, 2008)

Belgia: 2008, 2000: Cheltuielile exclud instituțiile private independente și Comunitatea vorbitoare de limba germană; 2000: Nu sunt disponibile cheltuielile privind pensiile.

Bulgaria: 2008, 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Republica Cehă: 2008, 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Danemarca: 2000: Sprijinul financiar oferit studenților de către alte entități private, nu este disponibil; 2008: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar.

Germania: 2008: Sprijinul financiar oferit studenților de către alte entități private în afară de gospodării, nu este disponibil.

Estonia: 2008, 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Irlanda: 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Grecia: 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile; 2000: Nu sunt disponibile cheltuielile privind pensiile.

Spania: 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Franța: 2000v.

Cipru: 2008, 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Ungaria: 2008: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Malta: 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Austria: 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Polonia: 2000: Împrumuturile studențești din surse publice nu sunt aplicabile.

Portugalia: 2008: Împrumuturile studentești din surse publice nu sunt aplicabile; 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2008: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar; 2008, 2000: Nu sunt disponibile cheltuielile privind pensiile; 2000: Sprijinul financiar acordat studenților la nivel regional nu este disponibil.

România: 2000: Împrumuturile studentești din surse publice nu sunt aplicabile.

Slovacia: 2008, 2000: Cheltuielile la nivel ISCED 5B sunt incluse în nivelul educațional secundar superior.

Finlanda: 2000: Împrumuturile studentești din surse publice nu sunt aplicabile.

Marea Britanie: 2000: Împrumuturile studentești din surse publice nu sunt disponibile.

Islanda: 2008: Cheltuielile pentru servicii auxiliare nu sunt disponibile; 2000: Cheltuielile din învățământul non-terțiar post secundar sunt parțial incluse la nivel secundar superior și terțiar: nu se aplică pentru bursele școlare.

Croația: 2008: Transferurile publice către alte entități private nu sunt disponibile; 2008: Bursele școlare și alte granturi nu sunt disponibile.

Turcia: 2000: Cheltuielile la nivel regional și local nu este disponibilă.

Capitolul 5

Figura 5.2: Ratele de absolvire în programele de studii terțiare de tip A (%) în anul 2008

Belgia (Comunitatea flamandă): Anul folosit pentru absolvenții noi: 2005/06

Datele cu privire la cei admiși cuprind doar datele pentru studenții care au fost admiși în învățământul superior pentru prima dată, în Comunitatea Flamandă (într-un program vocațional sau teoretic) și care sunt totuși înscriși la data de 1 februarie 2006. Datele despre admitere iau în calcul doar ciclurile de licență. În cadrul seturilor de date mai timpurii, conținând informații despre rata continuității / rata de abandon, s-a folosit un alt timp de metodologie. Această schimbare are la bază în principal implementarea structurii BA/MA. Datorită acesteia, programele de licență sunt considerate a se poziționa primele, iar programele de masterat se află pe poziția a doua sau o poziție ulterioară. Orice comparație între datele colectate în acest an și cele colectate în anii precedenți, trebuie evitate. Nu au fost incluse date despre educația pentru promovarea în societate, școala militară royală sau universități deschise.

Republica Cehă: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2001

Danemarca: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1997/98

Germania: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1999/2000

Spania: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2003/04 și 2005/06

Franța: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1996-2003

Ungaria: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2003/04 pentru tinerii înmatriculați în universități și 2005/06 pentru tinerii înmatriculați în colegii.

Număr studenților străini este estimat. Conține numărul studenților străini din totalul celor care au absolvit.

Austria: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2002/03; 2004/05

Italia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1998/99

Datorită modificărilor relevante care au apărut în ultimii ani în structura sistemului terțiar, acest indicator nu mai este potrivit pentru Italia.

Lituania: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2000, 2002

Netherlands: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1998/99

Se referă la prima calificare, de nivel ISCED 5A – prima și a doua calificare (neduplicate).

Norvegia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1997/98

Polonia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2003/04, 2004/05, 2005/06

Portugalia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2003-2008

Slovenia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2001/02

Slovacia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2002-2005

Suedia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1999/2000

Datele conțin studenți care sunt admiși la cursuri de sine stătătoare, care probabil nu intenționează să definitiveze un întreg ciclu educațional.

Finlanda: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1995

Numărul admișilor și cel al absolvenților este dat de Statistica Finlandeză, informații care, fiind colectate individual, acoperă aproximativ 100 % din proaspeții admiși și absolvenți din Finlanda. Doar un număr neglijabil de persoane (acelea care nu au

un cod numeric personal) sunt excluse din acoperirea privind datele referitoare la eșantionul real/cohorta reală. Numărul de absolvenți reprezintă numărul persoanelor care și-au început studiile în 1995 și le-au terminat până la sfârșitul anului 2005. Se referă la absolvenții care și-au început studiile în 1995, pe parcursul a 10 ani de studii. Datele despre programele de studii politehnice sunt excluse din ratele de admitere și de absolvire.

Marea Britanie: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: variabil.

Islanda: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 1998/99
Graduates 1999-2008.

Armenia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: necunoscut

Rusia: Anul de referință folosit pentru nou-admiși: 2003/04

Figura 5.3: Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, 2008/09

Rusia: Numărul admișilor și absolvenților este observat pentru perioada 1 octombrie 2008 – 31 septembrie 2009. Este exclus numărul cetățenilor străini care studiază conform înțelegerilor internaționale și include numărul cetățenilor străini care studiază raportându-se la criteriile generale de admitere.

Azerbaidjan, Ucraina și Armenia: Nu există informații detaliate pentru proaspeții absolvenți clasificați după vârstă.

Albania, Azerbaidjan, Ucraina și Armenia: Nu există informații detaliate pentru proaspeții absolvenți clasificați după vârstă.

Figura 5.4: Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip B, 2008/09

Rusia: Numărul admișilor și absolvenților este observat pentru perioada 1 octombrie 2008 – 31 septembrie 2009. Este exclus numărul cetățenilor străini care studiază conform înțelegerilor internaționale și include numărul cetățenilor străini care studiază raportându-se la criteriile generale de admitere.

Azerbaidjan, Ucraina și Armenia: Nu există informații detaliate pentru proaspeții absolvenți clasificați după vârstă.

Albania, Azerbaidjan, Ucraina și Armenia: Nu există informații detaliate pentru proaspeții absolvenți clasificați după vârstă.

Figura 5.5: Rata medie netă de admitere și rata medie netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, per an academic

Valoarea netă a ratei mediane exclude Albania, Andorra, Armenia, Azerbaidjan, Bosnia și Herțegovina, Croația, FRI a Macedoniei, Georgia, Vatican, Kazakhstan, Lituania, Luxemburg, Muntenegru, Moldova, Rusia și Ucraina.

Valoarea netă a ratei mediane de absolvire exclude Albania, Andorra, Armenia, Azerbaidjan, Bosnia și Herțegovina, Franța, Georgia, Vatican, Irlanda, Kazakhstan, Luxemburg, Muntenegru, Moldova, Rusia și Ucraina.

Figura 5.8: Durata medie a perioadei de tranziție de la absolvire și până la ocuparea unui loc de muncă în funcție de nivelul de educație atins, 2009

Germania și Elveția: Datele privind găsirea și ocuparea primului loc de muncă după absolvirea facultății nu au fost colectate într-o manieră comparabilă cu felul în care s-a realizat procedura similară în Germania și Elveția.

Figura 5.11: Percentilele 25, 50 și 75 ale venitului anual brut al angajaților din țările din SEIS, după performanțele educaționale, în PSC EUR, în anul 2010

Mai puțin Albania, Andorra, Armenia, Azerbaidjan, Bosnia-Herțegovina, Croația, Georgia, Kazakhstan, Liechtenstein, Moldova, Muntenegru, Federația Rusă, Serbia, FRI a Macedoniei, Turcia și Ucraina.

Figura 5.15: Ponderea persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 34 de ani cu studii superioare (ISCED 5-6) segregate pe verticală (nu se află în ISCO 1, 2 sau 3) după domeniul de studiu, media anilor 2006-2010

Gradul de acoperire pe țări:

Formarea cadrelor didactice și științele educației: Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Spania, Italia, Ungaria, Olanda, Polonia, Suedia, Marea Britanie, Norvegia, Elveția, FRI a Macedoniei și Turcia.

Științele umane, limbile (străine) și artele: Belgia, Republica Cehă, Danemarca, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Olanda, Polonia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Norvegia, Elveția și Turcia.

Științele sociale, științele economice și juridice: Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Lituania, Ungaria, Olanda, Austria, Polonia, Portugalia, România, Slovenia, Slovacia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Norvegia, Elveția, FRI a Macedoniei și Turcia.

Științele, matematica și informatica: Belgia, Republica Cehă, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Polonia, România, Suedia, Marea Britanie și Turcia.

Inginerie, prelucrare și construcții: Belgia, Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Lituania, Ungaria, Olanda, Austria, Polonia, România, Slovenia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Elveția și Turcia.

Agricultură și medicină veterinară: Grecia, Spania, Franța, Italia, Polonia și Turcia.

Sănătate și asistență socială: Belgia, Republica Cehă, Germania, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Olanda, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Elveția și Turcia.

Servicii: Belgia, Republica Cehă, Danemarca, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Cipru, Ungaria, Olanda, Polonia, Slovenia, Slovacia, Finlanda, Suedia, Marea Britanie, Elveția și Turcia.

Capitolul 6

Figura 6.5: Mediana ponderilor naționale pentru studenții înscriși part-time în programe de educație terțiară, după vârstă, 2008/09

Gradul acoperirii pe țări pentru cele mai multe vârste de referință (vezi și excepțiile de mai jos):

Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Excepții:

Y15, 16: nu există date pentru Lituania, Polonia și România

Y17: nu există date pentru Polonia și România.

Y25, 26, 27, 28, 29: nu există date pentru Irlanda.

Y35-39: nu există date pentru Polonia și Irlanda.

Y40+: nu există date pentru Polonia, România, Irlanda, Franța și Italia.

Figura 6.7: Mediana ponderii studenților înscriși în programe cu durată redusă de studiu în învățământul terțiar, pe ani, în perioada 2000-2009

Gradul de acoperire pe țări:

2000: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Luxemburg, Olanda, Austria, Slovenia, Finlanda.

2001: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Luxemburg, Olanda, Slovenia, Finlanda.

2002: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Luxemburg, Olanda, Slovenia, Finlanda.

2003: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Luxemburg, Olanda, Austria, Slovenia, Finlanda.

2004: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

2005: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

2006: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

2007: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Albania, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

2008: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, Croația, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Luxemburg, Olanda, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

2009: Bulgaria, Republica Cehă, Danemarca, Estonia, Cipru, Letonia, Lituania, Ungaria, Malta, Polonia, România, Slovacia, Suedia, Marea Britanie, FRI a Macedoniei, Turcia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia, Elveția, Belgia, Germania, Irlanda, Grecia, Spania, Franța, Italia, Olanda, Austria, Portugalia, Slovenia, Finlanda.

Capitolul 7

Figura 7.1: Rata de primire pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome – studenți mobili înscriși în instituții de învățământ terțiar din afara SEIS care studiază în țară, ca pondere din numărul total de studenți înmatriculați, după țara de destinație, anul academic 2008/09

Danemarca: studenții internaționali sunt definiți în funcție de țara de rezidență, de exemplu, cetățenii străini care au locuit în Danemarca mai puțin de un an înainte de a începe un program educațional. Studenții care au absolvit un ciclu de licență drept studenți internaționali și ulterior s-au înscris la al doilea program (de exemplu un program de master) nu sunt luați în calcul ca studenți internaționali. Aceasta contribuie la o subestimare a numărului de studenți absolvenți de învățământ terțiar care vin în Danemarca cu scopul de a studia.

Armenia și Germania: ISCED nivel 6 excluded.

Figura 7.2: Distribuția studenților mobili, din afara SEIS, care vin să studieze pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație – anul academic 2008/09

Armenia și Germania: Nivelul ISCED 6 este exclus.

Figura 7.3: Rata mobilităților finalizate cu diplome, la trimitere – studenți înmatriculați într-o instituție de învățământ dintr-o țară din SEIS care studiază în străinătate, în afara SEIS, ca pondere în totalul numărului de studenți și aceeași țară de origine, anul academic 2008/09

Armenia și Germania: Nivelul ISCED 6 este exclus.

Figura 7.4: Distribuția studenților care pleacă din SEIS pentru a studia în străinătate, în instituții de educație terțiară din afara SEIS, după țara de origine, anul academic 2008/09

Armenia și Germania: Nivelul ISCED 6 este exclus.

Figura 7.5: Rata mobilității la primire, pentru mobilitățile finalizate cu o diplomă – studenți mobili străini, din țări ale SEIS, înmatriculați într-o instituție de educație terțiară dintr-o țară, ca pondere în numărul total al studenților înmatriculați în țara respectivă, anul academic 2008/09

Danemarca: studenții internaționali sunt definiți în funcție de țara de rezidență, de exemplu, cetățenii străini care au locuit în Danemarca mai puțin de un an înainte de a începe un program educațional. Studenții care au absolvit un ciclu de licență drept studenți internaționali și ulterior s-au înscris la al doilea program (de exemplu un program de master) nu sunt luați în calcul ca studenți internaționali. Aceasta contribuie la o subestimare a numărului de studenți absolvenți de învățământ terțiar care vin în Danemarca cu scopul de a studia.

Armenia și Germania: Nivelul ISCED 6 este exclus.

Figura 7.6: Distribuția studenților mobili, străini, din țări ale SEIS, care aleg să studieze într-o instituție de educație terțiară din SEIS pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație în care aleg să-și efectueze studiile, anul academic 2008/09

Nivelul ISCED 6 este exclus pentru următoarele țări: Armenia și Germania.

Figura 7.7: Rata mobilității la trimitere pentru mobilități finalizate cu o diplomă universitară – absolvenți ai instituțiilor de educație terțiară dintr-o țară din SEIS, care au absolvit în SEIS, ca pondere în numărul total de absolvenți din aceeași țară de origine, anul academic 2008/09

Nivelul ISCED 6 este exclus pentru următoarele țări: Armenia și Germania.

Figura 7.8: Distribuția studenților mobili care pleacă din SEIS pentru a studia în străinătate, în instituții de educație terțiară din interiorul SEIS, după țara de origine, anul academic 2008/09

Nivelul ISCED 6 este exclus pentru următoarele țări: Armenia și Germania.

Figura 7.10: Balanța de evaluare a atractivității sistemului educațional al unei țări la nivel de educație terțiară (fluxurile de mobilitate includ țările din SEIS și țările din afara SEIS) – anul academic 2008/09

Nivelul ISCED 6 este exclus pentru următoarele țări: Armenia și Germania.

Linia de regresie și mediile au fost calculate fără Cipru și Liechtenstein (care au fost considerate valori excepționale).

LISTA FIGURILOR

Figura 1.1:	Numărul studenților înmatriculați în instituții de educație terțiară, după nivelul ISCED, 2008/09	19
Figura 1.2:	Modificări în numărul total al studenților înmatriculați în instituții de educație terțiară între 2003/04 și 2008/09	20
Figura 1.3:	Înmatriculări în instituții de educație terțiară ale persoanelor cu vârste cuprinse între 18 și 34 de ani (% din totalul populației), 1999-2009	21
Figura 1.4:	Proiecții demografice în documentele oficiale pentru politicile privind învățământul superior, 2010/11	22
Figura 1.5:	Tipuri de instituții de învățământ superior: publice sau private (sursa de finanțare), 2010/11	23
Figura 1.6:	Cheltuielile publice anuale în educația terțiară ca % din PIB, 2008	24
Figura 1.7:	Cheltuielile publice anuale în învățământul terțiar ca % din cheltuiala publică totală, 2008	25
Figura 1.8:	Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PPS, 2008	25
Figura 1.9:	Cheltuielile publice anuale în instituțiile de învățământ terțiar pe student echivalent, cu frecvență integrală, în euro PCS, raportat la PIB-ul pe locuitor, în euro PCS, 2008	26
Figura 1.10:	Modificările anuale intervenite în nivelul cheltuielii publice detinate educației terțiare, între 2006 și 2010	27
Figura 2.1:	Indicatorul de performanță nr. 1: Stadiul implementării primului și a celui de al doilea ciclu, 2010/11	32
Figura 2.2:	Ponderele studenților înmatriculați în programe educaționale care urmăresc structura Bologna pe trei cicluri, după ciclu, 2008/09	33
Figura 2.3:	Ponderele programelor din primul ciclu de studiu cu 180 credite ECTS, 240 credite ECTS sau cu alt număr de credite, 2010/11	34
Figura 2.4:	Ponderele programelor din cel de-al doilea ciclu de studii (master) cu 60-75, 90, 120 sau alt număr de credite ECTS, 2010/11	34
Figura 2.5:	Indicatorul de performanță nr. 2: Accesul la ciclul educațional următor, 2010/11	36
Figura 2.6:	Studenților care dețin un titlu de absolvire a primului ciclu li se poate cere să susțină un examen sau să urmeze cursuri suplimentare pentru a fi admiși în programele aferente ciclului al doilea, 2010/11	38
Figura 2.7:	Ponderele studenților cu diplomă de licență care își continuă studiile într-un program de ciclu secundar (într-o perioadă de doi ani de la absolvirea primului ciclu), 2010/11	39
Figura 2.8:	Alocarea creditelor pentru programele cu ciclu scurt de studii în comparație cu creditele pentru ciclul de licență într-un domeniu similar de studiu, 2010/11	40
Figura 2.9:	Durata programului integral de studii aferent ciclului al treilea, așa cum este definită în documentele naționale oficiale, 2010/11	41
Figura 2.10:	Utilizarea creditelor ECTS în programul doctoral, 2010/11	42
Figura 2.11:	Estimarea ponderii instituțiilor care participă la programe în parteneriat, 2010/11	43
Figura 2.12:	Estimarea ponderii instituțiilor care acordă diplome universitare în parteneriat, 2010/11	43
Figura 2.13:	Indicatorul de performanță nr. 3: Implementarea unui cadru național al calificărilor, 2010/11	45
Figura 2.14:	Progresul realizat în dezvoltarea unui Cadru Național al Calificărilor, în conformitate cu cele zece etape, 2010/11	46
Figura 2.15:	Indicatorul de performanță nr. 8: Stadiul implementării sistemului ECTS, 2010/11	47
Figura 2.16:	Ponderele programelor care utilizează creditele ECTS pentru acumulare și transfer la nivelul tuturor elementelor programului de studiu, 2010/11	48
Figura 2.17:	Gradul în care sistemul de credite ECTS este corelat cu obiectivele de învățare în programele de studiu din învățământul superior, 2010/11	48
Figura 2.18:	Orientarea și/sau încurajarea utilizării obiectivelor de învățare în politicile naționale, 2010/11	51

Figura 2.19:	Importanța elementelor învățării centrate pe student în țările din SEIS (dintr-un scor total de 5), 2010/11	52
Figura 2.20:	Indicatorul de performanță nr. 7: Stadiul implementării utilizării Suplimentului la diploma de studii, 2010/11	53
Figura 2.21:	Instituțiile care iau deciziile finale privind recunoașterea calificărilor obținute în altă țară, în scopuri academice, 2010/11	56
Figura 2.22:	Evaluarea politicilor de recunoaștere a instituțiilor de învățământ superior în procesele externe de asigurare a calității, 2010/11	56
Figura 3.1:	Principalele rezultate obținute de agențiile de asigurare a calității în domeniul evaluării externe, 2010/11	61
Figura 3.2:	Capacitatea instituțiilor de învățământ superior de a fi evaluate de agenții din afara țării de origine, 2010/11	62
Figura 3.3:	Indicatorul de performanță nr. 4: Nivelul de dezvoltare a sistemelor externe de asigurare a calității 2010/11	64
Figura 3.4:	Indicatorul de performanță nr. 5: Nivelul participării studenților la asigurarea calității, 2010/11	65
Figura 3.5:	Indicatorul de performanță nr. 6: Nivelul participării internaționale la procesele legate de asigurarea externă a calității, 2011/12	66
Figura 3.6:	Publicarea strategiilor instituționale pentru îmbunătățirea continuă a calității în ultimii 5 ani, 2010/11	69
Figura 3.7:	Publicarea rapoartelor de evaluare cu privire la aspecte critice și negative din domeniul asigurării calității de către instituțiile de învățământ superior, 2010/11	69
Figura 4.1:	Ponderele femeilor în numărul candidaților noi, admiși în educația terțiară, în 2000/01 și variația înregistrată în 2008/09 față de 2000/01	73
Figura 4.2:	Ponderele femeilor în totalul noilor admiși în educația terțiară după domeniul de studiu (mediana și percentilele 10/90), în anul academic 2008/09	74
Figura 4.3:	Nivelul participării după gen: raportul probabilităților privind participarea la învățământul terțiar a femeilor și a bărbaților, 2000-2010	75
Figura 4.4:	Ratele de participare la educația terțiară a migranților, non-migranților și populația totală, 2009	76
Figura 4.5:	Rata abandonului școlar în rândurile populației migrante, non-migrante și în totalul populației, 2009	77
Figura 4.6:	Gradul de participare după statutul de migrant: raportul probabilităților ca non-migranții să studieze în învățământul superior în comparație cu migranții, 2009	77
Figura 4.7:	Gradul de participare după <i>background</i> -ul educațional: raportul probabilităților dintre studenții cu părinți foarte educați (la nivel de educație terțiară), în comparație cu studenți ai căror părinți au studii medii (la nivelul învățământului secundar superior și ai învățământului post-secundar non-terțiar) în învățământul superior, 2009	78
Figura 4.8:	Abordări politice la nivel național privind extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, 2010/11	79
Figura 4.9:	Existența unor activități de monitorizare care permit evaluarea efectului măsurilor întreprinse pentru extinderea participării la programele de studiu din învățământul superior, 2010/11	82
Figura 4.10:	Trasee alternative la învățământul superior pentru candidații non-tradiționali, 2010/11	84
Figura 4.11:	Studenții sunt admiși în învățământul superior conform unui traseu reglementat (absolvirea învățământului secundar superior) în %, 2009/10	86
Figura 4.12:	Studenții sunt admiși în învățământul superior după parcurgerea unor trasee alternative după profilul educațional și traseele de tranziție în %, 2009/10	87
Figura 4.13:	Ponderele studenților care plătesc taxe, la nivel de licență, 2009/10	91
Figura 4.14:	Ponderele studenților care plătesc taxe, în primul ciclu educațional (licență), 2009/10	92
Figura 4.15:	Ponderele finanțării private în totalul cheltuielilor instituțiilor de învățământ superior (2000, 2008)	92
Figura 4.16:	Taxele lunare ca parte din totalul cheltuielilor lunare pentru studenții la nivel de licență care nu locuiesc cu părinții, 2009/10	94

Figura 4.17:	Principalele forme de sprijin acordat studenților, 2010/11	95
Figura 4.18:	Ponderea plătitorilor de taxe în cadrul celor care primesc sprijin public, 2009/10	95
Figura 4.19:	Ponderea plătitorilor de taxe în cadrul celor care nu primesc sprijin public, 2009/10	96
Figura 4.20:	Sprijinul acordat studenților înmatriculați în învățământul terțiar ca pondere în cheltuiala publică la nivelul învățământului terțiar (2000, 2008)	97
Figura 4.21:	Evaluarea studenților cu privire la caracterul adecvat al finanțării pentru acoperirea cheltuielilor lunare, după criteriile legate de tipul finanțării – studenți care nu locuiesc cu părinții, 2009/10	99
	Studenți care manifestă dependență față de o anumită sursă de venituri, care au delarat un acord (puternic), în %	99
Figura 5.1:	Ponderea persoanelor absolvente ale unui ciclu de educație terțiară, după grupa de vârstă, în anul 2010	104
Figura 5.2:	Ratele de absolvire în programele de studii terțiare de tip A (%) în anul 2008	105
Figura 5.3:	Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, 2008/09	107
Figura 5.4:	Rata netă de admitere și rata netă de absolvire (%), programe terțiare de tip B, 2008/09	108
Figura 5.5:	Rata medie netă de admitere și rata medie netă de absolvire (%), programe terțiare de tip A, per an academic	109
Figura 5.6:	Rata șomajului în rândurile persoanelor cu vârste cuprinse între 20-34 ani, după nivelul educațional (%), media anilor 2006-2010	113
Figura 5.7:	Rata șomajului în rândurile persoanelor cu vârste cuprinse între 20-34 ani, după nivelul educațional și sex (%), media anilor 2006-2010	115
Figura 5.8:	Durata medie a perioadei de tranziție de la absolvire și până la ocuparea unui loc de muncă în funcție de nivelul de educație atins, 2009	116
Figura 5.9:	Rata șomajului în rândul absolvenților instituțiilor de educație terțiară, cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani, după numărul de ani de la absolvire (%), media anilor 2006-2010	117
Figura 5.10:	Rata șomajului în rândul absolvenților instituțiilor de educație terțiară, cu vârste cuprinse între 20 și 34 de ani, după numărul de ani de la absolvire și după sex (%), media anilor 2006-2010	118
Figura 5.11:	Percentilele 25, 50 și 75 ale venitului anual brut al angajaților din țările din SEIS, după performanțele educaționale, în PSC EUR, în anul 2010	120
Figura 5.12:	Ponderea diferenței între venitul median anual brut al angajaților cu studii de nivel terțiar și al celor cu studii de nivel mai redus, în anul 2010	120
Figura 5.13:	Distribuția persoanelor cu studii superioare (ISCED 5-6) cu vârste între 25-34 de ani și angajate la nivel ISCO 1 sau 2 (juriști, înalți funcționari, manageri), la nivel ISCO 3 (tehnicieni și profesioniști asimilați) și a celor care nu sunt angajate la nivel ISCO 1, 2 sau 3 (2010)	122
Figura 5.14:	Distribuția persoanelor cu studii superioare (ISCED 5-6) cu vârste între 25-34 de ani și angajate la nivel ISCO 1 sau 2 (legislatori, înalți funcționari, manageri), la nivel ISCO 3 (tehnicieni și profesioniști asimilați) și a celor care nu sunt angajate în ISCO 1, 2 sau 3, după sex (2010)	123
Figura 5.15:	Ponderea persoanelor cu vârste cuprinse între 25 și 34 de ani cu studii superioare (ISCED 5-6) segregate pe verticală (nu se află în ISCO 1, 2 sau 3) după domeniul de studiu, media anilor 2006-2010	124
Figura 6.1:	Învățarea pe tot parcursul vieții ca misiune recunoscută a instituțiilor de învățământ superior, 2010/11	130
Figura 6.2:	Existența unui statut formal al studentului, altul decât cel de student înscris la cursuri de zi, cu durată integrală, 2010/11	134
Figura 6.3:	Impactul statutului formal al studenților asupra reglementărilor financiare legate de studiile în învățământul superior, 2010/11	135
Figura 6.4:	Oferta de programe de studiu cu durată redusă în instituțiile de învățământ superior, 2010/11	137
Figura 6.5:	Mediana ponderilor naționale pentru studenții înscrși <i>part-time</i> în programe de educație terțiară, după vârstă, 2008/09	138
Figura 6.6:	Ponderea studenților înscrși în programe de studiu <i>part-time</i> , după țară și după vârstă, 2008/09	139

Figura 6.7:	Mediana ponderii studenților înscriși în programe cu durată redusă de studiu în învățământul terțiar, pe ani, în perioada 2000-2009	140
Figura 6.8:	Studenți, după statutul formal al înmatriculării (declarație personală) în %, 2009/10	141
Figura 6.9:	Studenții înmatriculați în programe cu durată integrală de studii, după numărul de ore alocate activităților conexe studiului, într-o săptămână obișnuită, în %, 2009/10	142
Figura 6.10:	Recunoașterea educației anterioare pentru continuarea studiilor în învățământul superior, 2010/11	143
Figura 6.11:	Indicatorul de performanță nr. 9: Recunoașterea educației anterioare, 2010/11	144
Figura 6.12:	Ponderea studenților înmatriculați în educația terțiară, total și după gen, cu vârste de 30 de ani sau mai mult, 2008/09	146
Figura 6.13:	Ponderea studenților înmatriculați în educația terțiară, cu vârste de 30 de ani sau peste, în 2005/06 și variația de la 2005/06 la 2008/09	147
Figura 6.14:	Ponderea studenților aflați în tranziție întârziată în totalul populației școlare din învățământul superior, 2009/10	148
Figura 7.1:	Rata de primire pentru mobilitățile finalizate cu obținerea de diplome – studenți mobili înscriși în instituții de învățământ terțiar din afara SEIS care studiază în țară, ca pondere din numărul total de studenți înmatriculați, după țara de destinație, 2008/09	154
Figura 7.2:	Distribuția studenților mobili, din afara SEIS, care vin să studieze pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație, 2008/09	155
Figura 7.3:	Rata mobilităților finalizate cu diplome, la trimitere – studenți înmatriculați într-o instituție de învățământ dintr-o țară din SEIS care studiază în străinătate, în afara SEIS, ca pondere în totalul numărului de studenți și aceeași țară de origine, 2008/09	155
Figura 7.4:	Distribuția studenților care pleacă din SEIS pentru a studia în străinătate, în instituții de educație terțiară din afara SEIS, după țara de origine, 2008/09	156
Figura 7.5:	Rata mobilității la primire, pentru mobilitățile finalizate cu o diplomă – studenți mobili străini, din țări ale SEIS, înmatriculați într-o instituție de educația terțiară dintr-o țară, ca pondere în numărul total al studenților înmatriculați în țara respectivă, 2008/09	157
Figura 7.6:	Distribuția studenților mobili, străini, din țări ale SEIS, care aleg să studieze într-o instituție de educație terțiară din SEIS pentru a primi o diplomă universitară, după țara de destinație în care aleg să-și efectueze studiile, 2008/09	157
Figura 7.7:	Rata mobilității la trimitere pentru mobilități finalizate cu o diplomă universitară – absolvenți ai instituțiilor de educație terțiară dintr-o țară din SEIS, care au absolvit în SEIS, ca pondere în numărul total de absolvenți din aceeași țară de origine, 2008/09	158
Figura 7.8:	Distribution of outward degree educația terțiară mobile studenți from the SEIS to abroad inside the SEIS (enrolment) by country of origin, 2008/09	159
Figura 7.9:	Rata studenților participanți la programul Erasmus / Înmatriculări pe parcursul a 4 ani academici	160
Figura 7.10:	Balanța de evaluare a atractivității sistemului educațional al unei țări la nivel de educație terțiară (fluxurile de mobilitate includ țările din SEIS și țările din afara SEIS), 2008/09	162
Figura 7.11:	Obstacole în calea mobilităților studențești, 2010/11	166
Figura 7.12:	Ponderea studenților care nu au solicitat să se înscrie într-un program de studiu în străinătate considerând anumite elemente ca obstacole (mari) în calea acestui demers (în %), 2009/10	167
Figura 7.13:	Studenți care au preferat să nu se înscrie în programe de studiu în străinătate considerând insecuritatea financiară drept un obstacol (mare) în calea acestui demers, după statutul social, 2009/10	168

MULȚUMIRI

BFUG – Grupul de lucru pe probleme de raportare

Prezidat de:

Germain Dondelinger (Luxemburg)

Andrejs Rauhvargers (Letonia)

Autori

EACEA/Eurydice: David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Teodora Parveva, Simon Dalferth

HIS/Eurostudent: Dominic Orr

Eurostat: Lene Mejer, Fernando Reis

Andrejs Rauhvargers
(BFUG – Grupul de lucru pe probleme de raportare)

Grafică și tehnoredactare

Patrice Brel

Editare

Gisèle De Lel, Cornelia Racké

BFUG: REPREZENTANȚII PE ȚĂRI

Albania

Rezarta Godo, Linda Pustina,
Mimoza Gjika Avni Meshi, Edit Dibra

Andorra

Enric Manel Garcia Lopez, Mar Martínez Ramírez

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Gottfried Bacher

Azerbaijan

Azad Akhundov

Belgia/Comunitatea flamandă

Magalie Soenen, Noël Vercruysse

Belgia/French Community

Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume, Françoise Bourdon

Bosnia și Herțegovina

Aida Duric, Petar Maric

Bulgaria

Ivana Radonova

Croația

Luka Juros

Cipru

Despina Martidou-Forcier

Republica Cehă

Vera Stastna

Danemarca

Jacob Fuchs, Torben Kornbech Rasmussen

Estonia

Helen Põllo

Finlanda

Maija Innola, Birgitta Vuorinen

Franța

Helene Lagier

Georgia

Tamar Mamukelashvili, Ekaterine Chikhladze

Germania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Grecia

Vasileios Papazoglou, Athina Plessa-Papadaki

Holy See

P. Friedrich Bechina

Ungaria

Ernö Keszei, Katalin Gyöngyösi

Islanda

Hellen Gunnarsdottir

Irlanda

Laura Casey

Italia

Marco Tomasi, Marzia Foroni, Maria Sticchi Damiani

Kazakhstan

Fatima Zhakupova

Letonia

Andrejs Rauhvargers, Gita Revalde

Liechtenstein

Helmut Konrad

Lituania

Rimvydas Labanauskis

Luxemburg

Germain Dondelinger

Malta

Joachim James Calleja

Moldova

Elena Petrov

Muntenegru

Predrag Miranovic, Biljana Misovic

The Netherlands

Marlies Leegwater

Norvegia

Toril Johansson, Tone Flood Strøm

Polonia

Maria Boltruszko, Bartłomiej Banaszak

Portugalia

Maria de Lurdes Correia Fernandes, António Morão Dias

România

Lazăr Vlăsceanu, Adrian Curaj, Carmen Iftime

Serbia

Vera Dondur, Mirjana Vesovic

Republica Slovacă

Peter Plavcan, Jaroslav Juriga

Slovenia

Darinka Vrecko

Spania

Rafael Bonete, Luis Delgado

Suedia

Åsa Petri, Åsa Karlsson

Elveția

Silvia Studinger, François Grandjean

Turcia

Ömer Demir

Ucraina

Anatolii Garmash

Marea Britanie – Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord

Pamela Wilkinson

Marea Britanie – Scoția

Alex Young

MEMBRI AI GRUPULUI DE LUCRU BFUG PENTRU RAPORTARE

Armenia

Gayane Harutyunyan

Austria

Harald Titz, Helga Posset

Belgia/Comunitatea flamandă

Magalie Soenen

Republica Cehă

Vera Stastna

Finlanda

Ilmari Hyvönen

Franța

Chantal Manès, Hélène Lagier

Germania

Peter Greisler, Birger Hendriks

Letonia

Andrejs Rauhvargers, (Co-Chair)

Luxemburg

Germain Dondelinger, (Co-Chair)

Muntelegru

Ljubisa Stankovic

The Netherlands

Martin Soeters, Marlies Leegwater

Norvegia

Tone Flood Strøm

Slovenia

Stojan Sorčan

Spania

Rafael Bonete, Luis Delgado

Elveția

Laurence Boegli

Turcia

Armağan Erdogan

Marea Britanie/Scoția

Alex Young

ÎNVĂȚĂMÂNT INTERNAȚIONAL

Paul Bennet

ENQA

Fiona Crozier, Paula Ranne, Maria Kelo

ESU

Allan Pall

EUA

Michael Gaebel

EURASHE

Ronald Guillen

Comisia Europeană

Richard Deiss, Margaret Waters, Frank Petrokowski

EUROSTAT

Lene Mejer, Fernando Reis

EUROSTUDENT

Dominic Orr, Kai Mühleck

EACEA/Eurydice

David Crosier, Viera Kerpanova

Bologna Secretariat

Ligia Deca, Mario Ruse

EACEA; Eurydice; Eurostat; Eurostudent

Spațiul European al Învățământului Superior în 2012: Raport de implementare a Procesului Bologna

Bruxelles: Eurydice

2012 – 220 p.

ISBN 978-92-9201-328-8

doi:10.2797/25367

Descriptori: Învățământ superior, Procesul Bologna, studii la nivel de licență, studii la nivel de master, doctorat, Suplimentul la diploma de studii, Sistemul european pentru Transfer și Acumulare de Credite, ECTS, programe de studiu organizate în parteneriat, diplome universitare oferite în parteneriat, instituție de învățământ superior, asigurarea calității, finanțarea educației, procedura de admitere, grupuri dezavantajate, reforma educațională, învățare pe tot parcursul vieții, Zona europeană a Învățământului Superior, SEIS, ENQA, EQAR, mobilitatea studenților, motivație, angajabilitate, analiză comparativă, Uniunea europeană, Albania, Andorra, Armenia, Azerbaidjan, Bosnia și Herțegovina, Croația, Georgia, Kazakhstan, Islanda, Liechtenstein, FYROM, Muntenegru, Norvegia, Republica Moldova, Federația Rusă, Serbia, Elveția, Turcia, Ucraina, Statul Vatican.

EC-30-12-534-RO-C



Oficiul pentru Publicații

ISBN 978-92-9201-328-8



9 789292 101328